

O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE A OPÇÃO “SER PROFESSOR”

Mayara Pierre Prado

*Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP/Campus de Presidente Prudente
mayarapp200@hotmail.com*

Maria Raquel Miotto Morelatti

*Faculdade de Ciências e Tecnologia /UNESP/Campus de Presidente Prudente
mraquel@fct.unesp.br*

Resumo:

Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, que tem por objetivo investigar o que os concluintes do curso de Licenciatura em Matemática dessa unidade universitária pensam sobre a docência, sobre as contribuições do curso para a futura ação profissional bem como se a opção “ser professor” encontra-se entre suas expectativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolveu leitura e análise das narrativas produzidas pelos alunos do quarto ano do curso e entrevistas. Tais narrativas se enquadram como memoriais analítico-descritivos que são utilizados como avaliação final da disciplina obrigatória “Seminários Especiais”. Buscam contemplar suas histórias enquanto aluno, uma reflexão sobre a futura atuação profissional e uma análise da contribuição das atividades vivenciadas durante sua permanência na instituição universitária. Nesse trabalho apresentaremos dados que focam principalmente a opção “ser professor”.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática; Narrativas; Ser professor.

1. Introdução

Segundo Shulman (1986), ser professor antigamente era uma função social inconfundível e respeitada uma vez que a figura do professor representava alguém que sabia e compreendia as coisas mais do que qualquer outro cidadão. Porém, tal profissão tornou-se com o tempo “desclarificada” e ambígua.

Para Roldão (2007), é importante saber distinguir o professor de outros profissionais. Enfatiza que, o que caracteriza o docente é a ação de ensinar e a representação desse conceito atravessa uma profunda tensão entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de uma saber” (ROLDÃO, 2005 apud ROLDÃO 2007).

Essa duplicidade existe pelo fato, segundo a autora, de o primeiro julgamento referir-se ao professor mais tradicional, creditado como transmissivo, e o segundo, um professor com uma visão mais pedagógica.

Para Teixeira, Grigoli e Lima (2007), estimulando o ideal de igualdade, a sociedade moderna exige hoje do professor uma competência não apenas calcada na erudição, como no passado, mas uma competência que coloque o aluno, bem como o processo de aprendizagem, como focos de atenção.

Por outro lado, ser educador não está entre as opções de carreira profissional da maioria dos jovens, atualmente. A carreira docente não se apresenta como um projeto profissional nem mesmo para aqueles que estão se habilitando para o magistério, em cursos de licenciatura, uma vez que essa alternativa é vista como desvalorizada salarial, social e academicamente.

Diniz-Pereira (1996) constatou essa desvalorização através de pesquisa que revelou que nove dos dez cursos considerados de “menor prestígio”, em uma universidade federal da região sudeste do Brasil, eram responsáveis pela formação de professores, ou seja, ofereciam a modalidade licenciatura. Por “menor prestígio”, o pesquisador se refere a cursos cuja relação candidato/vaga foi a menor no vestibular. Com relação aos cursos de “maior prestígio”, observou-se que nenhuma licenciatura estava nessa categoria.

Outros pontos apontados pelo pesquisador se referem à baixa contribuição da universidade para a formação de professores do ensino fundamental e médio, dado o número de graduados em licenciatura (egressos) e as altas taxas de evasão nesses cursos, consideradas as maiores da universidade.

Diniz-Pereira (2011) aponta “a dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência” (p.44) como alguns dos motivos para explicar esse alto índice de evasão.

Segundo Gatti et al. (2010b), a procura pela profissão de professor, por parte dos jovens, diminuiu nos últimos anos e isso se tornou uma preocupação crescente dada a falta de profissionais para determinadas disciplinas e a ausência de professores com boa formação nos diversos níveis de ensino. Um dos motivos destacados pelos autores, que tem contribuído para a diminuição da procura pela carreira docente, é a atual situação que esta se encontra, desmotivando os jovens a se interessarem pelo ingresso em cursos de licenciatura.

Ao analisar a forma como os jovens fazem suas escolhas profissionais, Lisboa (2002) percebeu que essa opção é limitada por alguns objetivos que incluem tanto as expectativas familiares como a viabilidade, levando-se em conta a sua realidade, mesmo que esses objetivos sejam contrários às suas possibilidades e desejos pessoais.

A escolha por uma carreira profissional depende de muitos outros fatores e não somente das características pessoais. Como explicam Gatti et al. (2010b), um dos grandes determinantes na escolha profissional tem sido a inserção no mundo do trabalho, fazendo com que a opção esteja ligada, principalmente, ao ambiente sociocultural e ao contexto histórico no qual o jovem se encontra.

Gatti et al. (2010b) perceberam que para os estudantes do Ensino Médio “ser professor” significa não ter ou ter pouco reconhecimento social, trabalhar muito e ser mal remunerado. “os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo ‘baixo salário’ e pela ‘carga horária excessiva’” (p. 163).

Jesus (2004) acredita que um dos possíveis motivos para o declínio da imagem do professor esteja relacionado à mudança ocorrida no papel tradicional das escolas. Além disso, o autor chama atenção para a pouca seletividade, ou seja, a docência tem sido exercida por muitas pessoas que não têm o preparo profissional adequado ou a formação específica e o resultado disso é a aparente impressão de que “qualquer um pode ser professor”. Ao analisar o decrescente prestígio social e o sentimento de desvalorização da profissão docente, o autor identificou que ao comparar essa profissão com outras que exigem o mesmo nível de formação acadêmica, percebe-se que se atribui baixo status à profissão docente.

Ainda na pesquisa de Diniz-Pereira (1996) as condições socioeconômico-culturais foi outro fator investigado. Ao comparar a origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos de licenciatura com as condições dos alunos que optaram pelos cursos de maior concorrência dessa instituição, percebeu-se que aqueles eram menos privilegiados.

Ao analisar dados fornecidos pelo Censo do Ensino Superior, no ano de 1997, Diniz-Pereira (2011) identificou a necessidade de formar/certificar um grande número de professores e também uma expansão de novos cursos de licenciatura. Esses dados indicaram que, simultaneamente a isso, ocorria uma ocupação de vagas, nos cursos já existentes, relativamente baixa, além de um baixo número de graduandos se comparado ao número oferecido de vagas.

Em consonância ao exposto acima e voltando-se à discussão sobre a identidade profissional docente, percebemos que esta vem sendo abalada pelas transformações ocorridas no mercado. A profissão docente apresenta hoje uma grande fragilidade, principalmente no caso do professor de Matemática, isso porque é um grupo cuja função, aos olhos da sociedade, parece não ser tão específica. De acordo com Lüdke e Boing (2006 apud FRANCISCO, NACARATO, 2008) essa característica faz com que muitos adultos pensem que qualquer um pode ser professor de Matemática não sendo necessário qualquer tipo de formação.

Para melhor entender essa impressão podemos retomar Francisco e Nacarato (2008) que apontam para o fato de que há alguns anos era preciso um grande empenho para que o graduando conseguisse chegar a ser um professor efetivo depois de fazer uma licenciatura de quatro anos acompanhada de um estágio não remunerado. Porém, o sistema educacional viu-se repentinamente forçado a recrutar uma grande quantidade de professores a fim de atender a grande demanda resultante do processo de expansão escolar dos últimos anos. Com isso ocorreu uma banalização dos cursos superiores, resultado do processo de reconhecimento, por parte de algumas secretarias de educação, de cursos de complementação pedagógica como sendo suficientes para transformar um indivíduo, que jamais havia entrado em uma sala de aula, em professor, independente se o sujeito concluiu ou não um curso de graduação voltado para a educação.

Analogamente a isso, alguns cursos de licenciatura foram encurtados de quatro anos para apenas três e o resultado dessa alteração foi uma perda significativa na formação desse novo professor.

É possível observar que essa conjuntura exposta acima é uma resposta do Governo Federal ao problema da falta de professores qualificados/certificados na educação básica. De acordo com Marques e Diniz-Pereira (2002) mudar as estatísticas educacionais é uma preocupação muito maior do que enfrentar o problema de maneira qualitativa.

Observando o atual panorama de inserção no mercado de trabalho, Francisco e Nacarato (2008) passaram a questionar se o atual professor é aquele que se dedica a sua profissão em tempo integral ou é alguém que se desdobra em diferentes responsabilidades e ocupações. A partir disso os autores apontam a existência de diferentes modos de viver o momento profissional: os investidos, os acomodados e os transitórios.

Francisco e Nacarato (2008) explicam que os investidos são aqueles que vivem com responsabilidade e entusiasmo a sua profissão, mesmo que tenham que trabalhar muitas

vezes em situações adversas. Já os acomodados seriam aqueles que trabalham como meio de sobrevivência, sem esperança alguma de ver ocorrer mudanças no ensino. E por fim, os transitórios estão de passagem na profissão, esperando mudarem para outra na qual se sintam melhor.

Esses últimos estão presentes em um estudo sobre o abandono da carreira docente feito por Lapo e Bueno (2003) no qual nenhum dos professores pesquisados realmente queria ser professor. Os autores concluíram que para esses profissionais “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.” (p. 76).

A função docente iniciou-se, segundo Nóvoa (1991), de modo não especializado sendo essa uma ocupação secundária de religiosos. Com isso, a identidade profissional do professor teve seu início ligado à ideologia da igreja sendo dessa maneira conceituada em termos do “espírito de missão”. Posteriormente, passou a consolidar-se em uma relação de cumplicidade com o estado, incorporando-se ao estatuto do funcionário público algumas vantagens de profissão independente. Porém, concomitantemente a promoção e progresso gerados por essa relação, constituem-se um sério obstáculo e também um fator de desvalorização profissional.

Ainda quanto à expansão do sistema público de ensino, Diniz-Pereira (2011) adverte a falta de investimento público em educação no momento de democratização do acesso à educação básica. É relevante observar, como indica Gatti et al. (2010b), que com a expansão das matrículas no Ensino Médio e Educação Infantil, a tendência é que existam ainda mais problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica o que resultará em mais deficiências na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino.

Oliveira (2003) ressalta que as reformas educacionais, durante as últimas décadas, têm motivado uma reestruturação do trabalho docente. Para a autora, no contexto das políticas educacionais, o campo das relações da formação de professores e o campo do trabalho docente, remetem a uma precarização na esfera da perda de identidade, a uma proletarização, (des)valorização, (des)profissionalização do trabalho do professor, regulação e certificação. No âmbito das novas funções cobradas dos professores, estes aspectos provocam, segundo Esteve (1995), um mal-estar docente.

Conforme elucida Diniz-Pereira (2011), já há algum tempo percebem-se no Brasil evidências e sinais de uma profunda crise da profissão docente. Na maioria das vezes, em

momentos de crise são exigidas respostas rápidas e adequadas. Porém, o autor aponta que no caso da profissão docente, principalmente se tratando dos cursos de formação de professores, as respostas governamentais têm sido, em geral, equivocadas, ineficazes e insuficientes, embora já existissem desde as décadas de 1980 e 1990 sinais de tal crise.

2. Desenvolvimento da pesquisa

Para investigar o que pensam sobre docência os graduandos do último ano do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, focando inicialmente na leitura e análise das narrativas produzidas por esses alunos no primeiro semestre do ano de 2012 e, posteriormente, na entrevista de alguns desses graduandos.

Ressaltamos que nesse trabalho apresentamos resultados obtidos somente a partir dessas narrativas, que versam sobre a presença da opção “ser professor” entre as expectativas dos alunos investigados, um dos objetivos específicos da pesquisa.

Com relação às características básicas de uma pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) apontam que para se analisar os dados é necessário seguir um processo indutivo no qual a preocupação não seja buscar evidências que comprovem hipóteses já definidas antes mesmo do início da pesquisa, mas sim a partir da inspeção dos dados que as abstrações serão formadas ou consolidadas através de um processo de baixo para cima.

Além disso, segundo Minayo (1994) uma pesquisa de cunho qualitativo tem como preocupação uma realidade a qual não pode ser quantificada já que se baseia em questões de caráter totalmente particular. A autora também aponta que esse tipo de pesquisa tem como objeto um universo de significados, crenças, motivos, aspirações, valores e atitudes, correspondendo assim a um espaço mais profundo dos processos, das relações e dos fenômenos sendo este impossível de ser reduzido à operacionalização de variáveis.

As narrativas utilizadas nessa pesquisa se enquadram como memoriais analítico-descritivos, que são utilizados como avaliação final da disciplina obrigatória “Seminários Especiais”. Cada graduando deve elaborá-lo sob a orientação do professor responsável, contemplando suas histórias enquanto aluno, uma reflexão sobre a futura atuação profissional e também, uma análise da contribuição das atividades que participou durante sua permanência na instituição universitária.

Dessa maneira, são analisados nessa pesquisa memoriais de formação produzidos por 35 graduandos do último ano do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, formados no ano de 2012.

Depois de uma pré-análise dos memoriais dos sujeitos investigados será possível elaborar critérios para a seleção de alguns desses sujeitos com os quais serão realizadas entrevistas, com o objetivo de aprofundar temas pertinentes à pesquisa, buscando compreender melhor as percepções sobre docência e as contribuições da formação inicial a partir do ponto de vista dos graduandos.

Para as análises utilizadas nessa pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo a qual é concebida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A análise de conteúdo assim posta por Bardin (1977) implica em três pólos cronológicos que, por sua vez, organizarão as diferentes fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase é o momento no qual o material a ser analisado será organizado, operacionalizando e sistematizando assim as primeiras ideias.

Com relação às demais fases, a segunda, “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p.101). Quanto à terceira fase, a autora explica que nesse momento inicia-se o tratamento dos dados já selecionados tornando-os válidos e significativos utilizando para isso quadros, diagramas e porcentagens, por exemplo. Também na terceira fase são definidas as categorias de análise.

Assim, com o cruzamento dos dados fornecidos pela análise dos 35 memoriais analítico-descritivos e pelas entrevistas realizadas, poderemos compreender alguns apontamentos que respondam à questão investigada.

3. A opção “ser professor”

À luz da metodologia anteriormente exposta, iniciamos a leitura dos 35 memoriais analítico-descritivos produzidos pelos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP, no ano de 2012, fazendo-se inicialmente uma leitura flutuante do texto a fim de buscar informações. A partir dessa primeira leitura, foi possível elaborar uma síntese para cada sujeito da pesquisa com os principais temas abordados, permitindo assim ter uma noção do perfil de cada sujeito.

Posteriormente, foi feita uma leitura minuciosa desses memoriais, possibilitando assim, o levantamento das partes mais relevantes, levando-se em conta os objetivos dessa pesquisa.

A partir desse levantamento, foi possível a elaboração de uma tabela para cada sujeito, contendo o que estes pensam acerca da profissão de professor, suas experiências docentes, suas percepções sobre “ser professor” e também as diversas contribuições da formação inicial apontadas por ele. Para uma melhor visualização, sistematizamos esses dados em 34 mapas conceituais, pois não se achou relevante construir um mapa para o sujeito 15, uma vez que seu memorial não apresentava informações que acrescentavam substancialmente a pesquisa.

Moreira (1997a) elucida que a estratégia do mapeamento conceitual foi desenvolvida por Novak e seus colaboradores, a partir de 1972, na Universidade de Cornell. O autor explica que essa técnica destaca conceitos e relações entre esses conceitos, tendo como base os princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluam setas, tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder. Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. Isso também os diferencia das redes semânticas que não necessariamente se organizam por níveis hierárquicos e não obrigatoriamente incluem apenas conceitos. Mapas conceituais também não devem ser confundidos com mapas mentais que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. Não devem, igualmente, ser confundidos com quadros sinóticos que são diagramas classificatórios. Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los. (MOREIRA, 1997b, p.1)

A partir da elaboração e análise dos mapas conceituais, podemos já apontar para alguns possíveis entrevistados, uma vez que esses apresentaram indícios que a formação

inicial se revelou de suma importância para sua opção pela carreira docente ou se a mesma serviu de desestimulante por essa opção de expectativa futura. Vale ressaltar que esses sujeitos são qualificados como possíveis entrevistados, haja vista o atual estágio que a pesquisa se encontra, em um momento de síntese dos aspectos presentes nos 34 mapas conceituais, que depois de analisados irão ser passíveis de nos fornecer subsídios para se definir *a posteriori* os sujeitos que serão selecionados.

No entanto, nesse trabalho optamos por apresentar alguns dados referentes à opção “ser professor” baseando-nos no que está presente nos mapas conceituais de cada sujeito, pois seria impossível apresentar todos os temas que já foram organizados.

Dessa maneira temos, de forma resumida, os seguintes dados para cada sujeito:

- *Sujeito 1*: Não falou se queria ser professor ou não.
- *Sujeito 2*: Disse apenas que gostaria de lecionar.
- *Sujeito 3*: Nunca imaginou lecionar e o estágio apagou o desejo de lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, portanto deseja dar aula apenas em instituições técnicas ou no Ensino Superior.
- *Sujeito 4*: Começou a pensar na profissão docente durante o curso mais exatamente nos estágios.
- *Sujeito 5*: Não sabe ainda se quer ser professor, mas se for será apenas de cursinho, curso técnico ou Ensino Superior, pois não quer dar aula em escola pública.
- *Sujeito 6*: Não pensa em ser professor.
- *Sujeito 7*: Não sabe ainda se tem o dom para ensinar, mas com o curso foi amadurecendo a ideia de ser professor da Educação Básica.
- *Sujeito 8*: Ainda não decidiu se vai ser professor.
- *Sujeito 9*: Nunca tinha pensado em ser professor, mas mudou de opinião e de visão e começou a gostar de aula, porém gostaria muito de dar aula em cursinho. Considera o estágio o momento no qual o curso mais interferiu na escolha de ser professor.
- *Sujeito 10*: Descobriu que a sala de aula era seu lugar durante um Projeto de Extensão. Acredita que a universidade o preparou para ser professor. Não quer perder contato com a escola pública mesmo querendo ser professor universitário.
- *Sujeito 11*: Sempre sonhou em ser professor e acredita que a universidade auxiliou nesse sonho.

- *Sujeito 12:* Quando entrou no curso não queria ser professor, mas a partir do segundo ano começou a se descobrir como um, pois o curso mudou sua forma de pensar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi o momento no qual percebeu que ensinar era mesmo o que queria fazer.

- *Sujeito 13:* Quer ser professor, pois é um sonho e vai trabalhar na rede pública.

- *Sujeito 14:* Será professor, pois o curso o preparou para isso. No começo não tinha amadurecido a ideia por causa das condições e assim não tinha certeza se era o que queria. No estágio gostou de lecionar algumas aulas. O curso motivou a ser professor.

- *Sujeito 15:* O memorial desse sujeito não apresentou dados relevantes.

- *Sujeito 16:* Não teve atração em dar aula na escola pública e o estágio não despertou interesse na Educação Básica então pretende dar aula em universidade e cursinho sendo que na verdade não se sente nem motivado para ser professor.

- *Sujeito 17:* Pretende ser professor. Não estava em seus primeiros planos ser professor da rede pública, mas durante o estágio começou a trabalhar como eventual. Considera que estágio foi o momento de decidir se seguiria a profissão de professor.

- *Sujeito 18:* Não tem vontade de ser professor.

- *Sujeito 19:* Será professor em escola pública ou universidade.

- *Sujeito 20:* Sonha lecionar em universidade. Acredita ter o dom para ser professor a partir de experiências e de reflexões nos estágios.

- *Sujeito 21:* Quando entrou no curso tinha dúvida se queria ser professor, mas sua tia o ajudou a ter essa certeza. Quer dar aula na rede. No estágio teve mais certeza de qual seria seu futuro.

- *Sujeito 22:* Durante o curso percebeu que estava gostando do fato de que seria professor, portanto será professor. O grande contato com professores no Ensino Fundamental o fez querer ser um também.

- *Sujeito 23:* No cursinho passou a ver com outros a opção de ser professor e essa vontade aumentou com o carinho que recebeu dos seus alunos.

- *Sujeito 24:* Nunca pensou em ser professor, mas não descarta a ideia, pois sabe que essa é sua profissão, mas tentará ser um educador dentro de um banco.

- *Sujeito 25:* Sempre quis ser professor, mas no começo do Ensino Médio e depois do cursinho e agora do Ensino Superior não por causa da formação, mas por causa do seu psicológico.

- *Sujeito 26:* No estágio desistiu de lecionar para crianças ou adolescentes o que motivou a continuar os estudos. Quer ser professor apenas de adultos ou em cursinhos por causa das experiências ruins que teve nos estágios.
- *Sujeito 27:* Pretende dar aula. Decidiu que iria trabalhar sempre na educação ao dar aula de reforço para alunos mais novos na escola. Fazer parte do Núcleo de Ensino e estudar sobre o currículo do Estafó de São Paulo foi a maior motivação para ser professor.
- *Sujeito 28:* Tem encanto pela ideia de dar aula.
- *Sujeito 29:* Percebeu que o curso qualifica professores e não calculadoras. Diversos momentos do curso o fizeram acreditar que ser professor é quase um dom e não sabe se tem esse dom. O estágio foi um choque para ele que entrou no curso sem querer ser professor. Não se sente a vontade com essa profissão.
- *Sujeito 30:* Quer ser professor de uma universidade pública, mas sente-se preparado se tiver que ir para a rede pública. Trabalhar no cursinho da UNESP foi a maior contribuição para despertar o desejo de ser professor.
- *Sujeito 31:* Decidiu que seria professor já no Ensino Médio e entrou na universidade já com a intenção de dar aula. Não tem interesse em ser professor do Ensino Superior e considera que o curso prepara o aluno para a sala de aula.
- *Sujeito 32:* Quando entrou no curso queria pedir transferência e quando viu que não conseguiria, decidiu ser professor. O período de identificação do seu perfil profissional foi enquanto participou do Núcleo de Ensino para estudar as contribuições do PIBID e a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. No estágio pode repensar sua escolha profissional. Considera que o primeiro ano da graduação foi decisivo para se apaixonar pela ideia de ser professor.
- *Sujeito 33:* Ao entrar no curso não sabia se queria ser professor. Passou a ter muita vontade de seguir a carreira docente. Achou o estágio essencial para o desenvolvimento como futuro professor.
- *Sujeito 34:* Quer ser professor e quer lecionar na Educação Básica. Não pensava em ser professor, mas começou a gostar dessa área e se identificar com essa profissão quando os alunos do estágio agradeceram pela aprovação no vestibular. Achou o estágio importante para a decisão de ser professor.

- *Sujeito 35*: No Ensino Médio decidiu ser professor de Matemática. Durante o curso fez intercâmbio em Coimbra que foi o momento no qual confirmou sua vontade de ser professor. No curso cresceu a certeza que quer ser professor de Matemática.

Analisando os dados acima expostos percebemos que dentre os 35 sujeitos, 25 admitem querer ser professor. Porém, cabe ressaltar que o curso de licenciatura em Matemática forma professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e, no entanto, somente 5 explicitam que ambicionam a carreira ou que se sentem preparados para atuar nesse nível de ensino ou na Rede Pública de Ensino, sendo que outros 4 fizeram questão de ressaltar que querem trabalhar apenas com alunos de instituições técnicas, cursos pré-vestibulares ou Ensino Superior; para 2 destes últimos, o estágio foi um fator desestimulante para atuar na Educação Básica. E ainda, 3 sujeitos anseiam por lecionar em qualquer nível de ensino.

Dentre os sujeitos que explicitaram interesse em seguir a carreira docente, 14 desses salientaram o fato de que começaram a pensar nessa possibilidade durante o curso, enquanto 5 já entraram no curso almejando a carreira.

Além disso, 1 sujeito não expôs se deseja ou não seguir a carreira docente, 3 se colocaram como indecisos, sendo que um deles indicou que, caso seja professor, será apenas em curso técnico ou universidade e outro apontou que, apesar de não ter certeza, o curso amadureceu a ideia de ser professor da Educação Básica.

Com relação aos 5 sujeitos que indicaram que não se sentem motivados a seguir a carreira docente, 1 deles acrescentou que se vier a ser professor será apenas no Ensino Superior ou em curso pré-vestibular, pois o estágio não despertou seu interesse na Educação Básica.

Outro ponto interessante a observar é a forte ressalva que diversos sujeitos fizeram sobre momentos como estágio, Projeto de Extensão, Núcleo de Ensino ou PIBID. Como salienta Gatti et al. (2010b), é importante que as práticas profissionais tenham um foco privilegiado nos cursos de formação docente sendo necessário para tal a “implementação de parcerias entre universidades e escolas” (p. 205).

Além disso, D’Ambrósio (2005) coloca como um grande desafio para àquele que forma professores a criação de oportunidades de ensino as quais levarão os futuros docentes a um aprofundamento de seus conhecimentos matemáticos. Sendo assim, para

que isso ocorra é necessário que estes futuros professores estejam em contato constante com práticas escolares.

Ainda com relação à importância do contato com o futuro ambiente de trabalho durante a formação inicial de professores, temos que

O contexto escolar é parte integrante dos conhecimentos dos professores e inclui, entre outros, conhecimentos sobre estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, necessidades e dificuldades, além de um repertório de técnicas de ensino e de competências de gestão de sala de aula. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2003, p.21)

Gatti et al. (2010a) também apontam a relevância do estágio ao considerarem que esse é um momento no qual são discutidas e desenvolvidas habilidades e competências necessárias para que o futuro professor tenha a capacidade de elaborar propostas eficazes para o ensino-aprendizagem de Matemática, as quais usará em sua futura atuação docente.

Em uma etapa subsequente, para a realização das entrevistas semi-estruturadas, elaboraremos questões norteadoras específicas para cada um dos sujeitos entrevistados, pois somente assim possível extrair o máximo de informações relevantes aos objetivos dessa pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas será possível aprofundar a análise de todos os dados, tanto os provenientes dessas como aqueles advindos dos memoriais autobiográficos. Para isso serão definidas e organizadas as categorias de análise, permitindo assim um estudo mais profundo dos dados coletados, tendo como referência os autores estudados.

4. Considerações Finais

Nessa análise preliminar dos dados é possível perceber que alguns licenciandos sempre apresentaram anseio de ser professor, evidenciando a vontade de seguir a carreira docente mesmo antes de ingressarem no curso. Outros, porém, foram desenvolvendo essa afinidade, pela profissão docente, durante o curso e em alguns momentos específicos desse, como por exemplo, durante a participação em estágios, em Projetos de Extensão ou no Núcleo de Ensino ou mesmo durante a permanência no PIBID.

Além disso, enquanto determinados sujeitos deixam claro sua vontade em trabalhar com alunos da Educação Básica ou da Rede Pública de Ensino, outros possuem o desejo de lecionar para adultos ou alunos mais velhos, como em cursos pré-vestibulares, instituições

técnicas ou apenas no Ensino Superior. Uma hipótese para isso talvez seja a sensação para os futuros professores que nessas instâncias encontrariam melhores condições de trabalho como mais facilidade para ensinar matemática, alunos mais envolvidos, menos problemas de indisciplinas. Por outro lado, alguns graduandos não consideram a opção ser professor ou então ainda não apresentam decisão para tal. E, nesse sentido, fica a sensação de que o curso pouco contribui para a tomada de decisão dos alunos em ser professor de matemática.

5. Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

D'AMBRÓSIO, B. S. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-41, 1993.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores nas licenciaturas: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, 2011

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

FRANCISCO, P. R.; NACARATO, A. M. A (Des)Profissionalização do Professor de Matemática: análise de quatro casos. *XII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*. UNESP, Rio Claro – SP, 2008.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009, São Paulo, n. 1, p. 95-136, maio, 2010.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio, 2010.

JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, Florianópolis- SC, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, março, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In.: Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, Espanha. p. 19-44.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente. p.109-139.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In. OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n.34, 2007^a, p.94-103.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. v. 15, n. 2, 1986, p. 4-14.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – SBEM. *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. São Paulo: SBEM, 2003.

TEIXEIRA, L. R. M; GRIGOLI, J; LIMA, C. M. Modelos de ensino e processos de formação: contradições e resistências na prática docente. *Revista Ícone*. Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 65-77, 2006.