

O Abandono da Docência. O curso de Matemática do CESC/UEMA segundo os egressos que não têm a docência como atividade profissional

Arno Bayer
Lélia de Oliveira Cruz

RESUMO

Este artigo trata de uma investigação realizada com egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA que estão fora da docência. Teve por objetivo conhecer a visão deles sobre as contribuições do curso para que os licenciados enfrentem, com autonomia, a entrada na carreira do magistério. O estudo pautou-se na presença constante do fenômeno do desencanto e/ou da falta de atratividade pela carreira docente, que tem levado os egressos do curso a buscarem outras profissões. Os dados apresentados foram coletados por meio de questionário respondido por 56,25% dos egressos, sujeitos da investigação. Os mesmos foram analisados e discutidos sob a luz do referencial teórico e apontam para a necessidade da construção de competências que confirmam aos futuros professores autonomia e segurança para enfrentar o confronto com as situações reais do exercício profissional.

Palavras-chave: Abandono da docência. Formação de professor de Matemática. Prática profissional.

The Abandonment of Teaching. The Course of Mathematics at CESC/UEMA according to graduates who do not have teaching as a professional activity

ABSTRACT

This article is an investigation conducted with graduates of the Bachelor of Mathematics CESC / UEMA that are outside of teaching. Same aimed to understand their vision about the contributions of the course for that licensees face with autonomy entry into the career of teaching. The study was based on the constant presence of the phenomenon of disenchantment and / or lack of attractiveness of the teaching profession, which has led the graduates of the course to pursue other professions. The data presented were collected through a questionnaire answered by 56.25% of the graduates, participated. They were analyzed and discussed in the light of the theoretical

Arno Bayer é Doutor em Ciência da Educação. Atualmente, é pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da ULBRA. Endereço para correspondência: ULBRA/PPGECIM, Av. Farroupilha, 8001, prédio 14, sala 338, 92450, Canoas, RS. E-mail: arnob@ulbra.br

Lélia de Oliveira Cruz é Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática. Atualmente, é docente da Universidade Estadual do Maranhão. Endereço para correspondência: Largo Cidade Universitária Paulo VI, 3801, Tirirical, 65055-000, São Luís, MA. E-mail: lcruz.cx@gmail.com

Acta Scientiae	Canoas	v.16	n.4	p.47-60	Ed. Especial	2014
----------------	--------	------	-----	---------	--------------	------

framework and point to the need to build skills to prospective teachers conferring autonomy and security to face confrontation with the real situations of professional practice.

Keywords: Abandonment of teaching. Training Mathematics teacher. Professional practice.

INTRODUÇÃO

A formação inicial prepara o licenciando para que o processo de passagem de aluno a professor não produza anseios e frustrações que possam desencadear fenômenos que levem ao abandono da docência? Esse questionamento levou-nos a aprofundar estudos para melhor entender como o fenômeno do desencanto e/ou da falta de atratividade pela carreira docente, que se instalou no cenário da educação brasileira, tem contribuído para que os egressos do Curso de Matemática do Centro de Estudos Superiores de Caxias/ Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA busquem outras profissões.

O estudo é um recorte de uma investigação em andamento que objetiva identificar se o Curso de Matemática do CESC/UEMA, no seu desenvolvimento, tem contribuído na decisão do egresso de não assumir e permanecer na profissão. O estudo fundamenta-se em Gatti (2010), Lapo e Bueno (2003), Lemos (2009), Souto e Paiva (2013), Souto; Teixeira e Nogueira (2010) e Souto (2013), entre outros.

O artigo evoluiu da intenção de compreender a visão dos egressos, que abandonaram e/ou não chegaram a assumir a docência, sobre as contribuições do curso para que os licenciados enfrentem com autonomia a entrada na carreira.

Para tanto, foram analisados os posicionamentos de 38 egressos do curso, sobre (a) como deveria ser a formação do professor de Matemática; (b) como os saberes construídos na licenciatura dão suporte para ingressar, com autonomia, na profissão docente; (c) o que faltou ao curso para que atendessem melhor às necessidades dos professores; (d) mudança no curso de Licenciatura em Matemática na visão dos egressos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A PROFISSÃO DOCENTE

O tema formação de professores e profissão docente tem sido contemplado nas propostas de reformas educacionais, visando à constituição de uma identidade profissional com autonomia, e que permitirá cumprir, com eficiência, competência e compromisso, as exigências do fazer docente.

Tais exigências, com a promulgação da Lei nº 9394/06 e a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientam a formação de professores, têm se constituído em desafio frequente para os cursos de licenciatura, principalmente os cursos de formação de professores de Matemática.

Esses, ao abordarem aspectos particulares do desenvolvimento profissional dos professores para gerar transformações relevantes no fazer docente, precisam garantir

a construção dos saberes mínimos necessários ao exercício da docência, ou seja, “[...] assegurar que os egressos [...] tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p.1). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática norteiam que o professor deve desenvolver na graduação a “[...] consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina” (BRASIL, 2001, p.3), condição necessária para enfrentar os desafios da profissão. Esses pressupostos perpassam o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem o professor a “perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de reflexão e criação, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente” (BRASIL, 2003, p.4).

A formação do professor precisa ser entendida como uma etapa que começa antes da licenciatura e não pode ser esquecida durante o caminhar na profissão. Ao contrário, ela precisa ser ampliada com a reelaboração constante dos saberes teóricos e práticos que “[...] constituem o sujeito, dão condições e formam motivos para suas escolhas e decisões” (NUNES; SOARES; XAVIER, 2009, p.197) necessárias à constituição de uma identidade profissional, que desperte no professor o desejo de assumir e permanecer na profissão,

É mister destacar que, em relação à formação de professores e profissão docente, duas grandes preocupações têm se constituído como tema de discussão e investigação dos pesquisadores brasileiros, nas últimas décadas: “[...] uma de natureza quantitativa a escassez de professores e a outra qualitativa, o perfil do profissional em termos de formação acadêmica, conhecimentos e habilidades” (GATTI, 2010, p.142).

Contudo, a temática “Escassez de professores para atender a Educação Básica” exige esforços, no sentido de reverter ou minimizar o problema, o qual tem alcançado extensões preocupantes. Pode ser observado, conforme Gatti (2010): na falta de interesse pelos cursos de formação de professores; nas taxas de vacância; falta de professores para atender as escolas de Educação Básica, sendo as vagas preenchidas por licenciandos e/ou licenciados que assumem contratos temporários; a “escassez oculta”, pois as vagas são preenchidas por pessoas não qualificadas para o nível ou disciplina; pelo envelhecimento da força de trabalho docente. A proporção dos professores que buscam ou se aproximam da aposentadoria tende a superar o quantitativo de formandos, em um futuro bem próximo.

O DESENCANTO DOS EGRESSOS COM A PROFISSÃO E A ESCASSEZ DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

O desenvolvimento profissional do professor é balizado pelos saberes que o mesmo vai construindo ao longo da vida, a partir das interações que estabelece com outros, das experiências que vivencia e da significação que atribui aos conhecimentos. Nesse sentido, comungamos com a concepção “o saber é um construto social produzido pela

racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2007, p.223).

Com base no exposto, é possível afirmar: os saberes são fontes de autonomia e, a partir deles, os professores garantem o seu desenvolvimento profissional, que é marcado por toda etapa ou fase vivenciada na profissão, determinando e fortalecendo, na descontinuidade de cada uma, “o destino profissional dos professores” (HUBERMAN, 2007, p.34) ou ciclo de vida da carreira docente.

Nas últimas décadas, o destino profissional dos professores tem sido marcado por angústias, frustrações e desencantos que conduzem ao abandono da profissão e reforçam a falta ou a escassez de docentes para atender a Educação Básica. O problema não é novo, é “[...] uma grave situação que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país” (BRASIL, 2007, p.2). Trabalhos realizados buscando investigar a escassez de professores de Matemática para atender a Educação Básica e os fenômenos que têm motivado o abandono, o desencanto, a falta de atratividade e outros têm apontado nesta direção.

A investigação desenvolvida por Lapo e Bueno (2003) sobre o abandono do magistério público na rede de ensino de São Paulo, no período de 1990 a 1995, constatou um “aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério” (LAPO; BUENO, 2003, p.1). Elas apontaram alguns fatores que têm contribuído para que os professores abandonassem a profissão. Segundo as autoras, o abandono acontece “[...] quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor [...] provocando frustrações e desencantos” (LAPO; BUENO, 2003, p.75), porém, o abandono não acontece de forma abrupta, é um processo que vai se estabelecendo mediante os conflitos e insatisfações que ocorrem no decurso do percurso profissional.

Souto e Paiva (2013) investigaram o perfil dos licenciados do Curso de Matemática da Universidade de São João del-Rei e verificaram que metade deles abandonou ou estava prestes a abandonar a profissão docente. As pesquisadoras concluíram que, “para minimizar a falta de professores no Ensino Básico em todo o país, é preciso investir fortemente na carreira do magistério, tornando-a mais atraente do ponto de vista salarial” (SOUTO; PAIVA, 2013, p.219). Os baixos salários e as degradantes condições de trabalho são os fatores basilares para o desestímulo e a falta de atratividade da carreira.

Em uma pesquisa realizada por Moreira et al. (2012) sobre o perfil dos ingressantes nos cursos de licenciatura em Matemática, em todo Brasil, os pesquisadores verificaram que o perfil deles difere do perfil do professor brasileiro que atende a Educação Básica, quanto à renda familiar e escolaridade dos pais.

Nesse sentido, conhecer o perfil dos candidatos à profissão docente é importante para a elaboração de um projeto de formação que contemple o perfil do ingressante no Curso de Licenciatura em Matemática, além de aspectos como: interesses, expectativas, dúvidas, origem social e cultural, valores e outros que possam ser ressignificados e não

interferiram, negativamente, na formação, visto que, “[...] a ‘boa’ formação na universidade produzirá a ‘boa’ prática na escola” (MOREIRA ET AL., 2012, 10), além de estimular a permanência no exercício da docência e diminuir as “desigualdades regionais nas condições de exercício profissional da docência, etc.” (MOREIRA et al., 2012, p.10).

Segundo os pesquisadores, a maioria dos ingressantes na licenciatura tem renda familiar inferior à dos professores em exercício. Apesar da desvalorização salarial, a conquista de uma posição na profissão docente significa mudança de status. Logo, com “[...] a pauperização progressiva, os professores, [...] estariam abandonando a docência e abrindo espaço para um estrato mais pobre da população, para o qual a profissão ainda significa uma forma de ascensão social e econômica” (MOREIRA et al., 2012, p.9).

Lemos (2009) investigou a constituição da identidade profissional docente, encontrando um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional. Procurou compreender como as dimensões permanência e abandono se articulam na construção da identidade profissional docente.

O autor compreende que o processo de construção da identidade profissional é marcado por “rupturas e continuidades, [...] gerando um conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado” (LEMOS, 2009, p.6), o que favorece a formação de juízos divergentes acerca da escola, do aluno e do próprio trabalho por parte do professor. Assim, convertem-se em “formas eufemizadas de abandono, um abandono em serviço que, gradativamente, evolui para um abandono definitivo” (LEMOS, 2009, p.6).

O pesquisador defende a participação ativa dos professores na formulação de políticas públicas para a fixação do docente à escola, a melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional. As ações podem contribuir para que os elevados índices de abandonos e de itinerância diminuam.

A temática tem desafiado os cursos de licenciatura e as autoridades educacionais a buscarem soluções para “atrair, formar e manter bons professores nas escolas” (GATTI, 2010), uma vez que “a evasão nos cursos de Licenciatura em todo país é excessivamente alta” (BRASIL, 2007, p.11). Cabe às instituições formadoras discutir, elaborar e desenvolver propostas para minimizar o problema.

A PESQUISA

O Curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA, implantado em 1985, tem como objetivo político social colaborar para o desenvolvimento da região com a formação de professores (UEMA, 1990, p.22). Por quase três décadas, tem formado e qualificado docentes nas diversas áreas de ensino da Educação Básica para atender a região no entorno de sua localização.

Contudo, na última década, o fenômeno do desencanto e/ou da falta de atratividade pela carreira (CRUZ, 2013; GATTI, 2010; JESUS, 2004; LAPO; BUENO, 2003;

LEMOS, 2009; OLIVEIRA; SOARES; SOUSA, 2011; SOUTO; PAIVA, 2013; SOUTO; TEIXEIRA; NOGUEIRA, 2010) tem se intensificado entre os egressos.

A investigação realizada por Cruz (2013, p.65) constatou que o ano 2005 foi o divisor para o curso de Matemática do CESC/UEMA, pois de 1989 a 2004 o curso formou 115 professores e desses, somente 30,44% abandonaram e/ou não assumiram docência; em 2005, 66,67% dos egressos do curso buscaram outras profissões e, nos últimos anos, esse alto índice dos egressos que não assumem a docência vem se mantendo.

QUADRO 1 – Distribuição do número de egressos por ano de colação de grau.

Ano	Egresso	Na docência	Fora da docência	Não localizados	Aposentado	Falecido
1989	2	2				
1990	7	5	2	2		
1991	8	6	2	4	2	
1992	8	7	1	1	2	1
1993	5	5			3	1
1994	-	-	-	-	-	-
1995	7	4	3	2		
1996	-	-	-	-	-	
1997	5	4	1	3		
1998	9	6	3	2		
1999	8	6	2	1		
2000	7	4	3		1	1
2001	10	6	4	1	1	1
2002	12	9	3	1		
2003	16	9	7	5		
2004	11	7	4	2		1
2005	3	1	2	1		
2006	25	10	15	8		
2007	12	6	6	5		
2008	36	12	24	14		
2009	8	2	6	2		
2010	11	4	7	1		
2011	18	4	12	2		
2012	2	1	1	-		
2013	19	7	12	-		
Total	249	127	120	57	9	5

Fonte: Cruz (2013, p.6).

Os dados do Quadro 1 mostram a preferência dos egressos por profissões diferentes da habilitação para a docência. Considerando a realidade do cenário brasileiro, que

apresenta índices elevados de déficit de professor para atender a Educação Básica, uma questão passa a incomodar: Como se explica o fato dos alunos formados pelo Curso de Matemática não buscarem a profissão docente, apesar de existir falta de professores? Essa questão é uma realidade constatada por outras pesquisas: LEMOS, 2009; GATTI, 2010; LOUZANO et al., 2010; MOREIRA et al., 2012; CRUZ, 2013; PAZ, 2013 e SOUTO, 2013. Mesmo assim, o tema não se esgotou, carece de mais estudos e investigações que apontem ações “[...] que ajudem a minimizar o risco do apagão [...]” (BRASIL, 2007, p.17) que ameaça a Educação Básica.

Com base no exposto, inúmeras questões passaram a incomodar os pesquisadores, como: Qual a opinião dos licenciandos e dos egressos do Curso que não estão na docência sobre a decisão do egresso de não assumir e não permanecer na profissão e quais as causas para tomar essa decisão? Como as autoridades educacionais da região estão tratando desse problema?

Essas têm norteado uma pesquisa em andamento.

Nesta pesquisa, buscamos entender a visão de um grupo de egressos que não estão na docência sobre as contribuições do curso de Matemática do CESC/UEMA, para que os licenciados enfrentem com autonomia a entrada na carreira. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 23 perguntas, em sua maioria abertas, e versaram sobre aspectos diversos da formação e da profissão docente.

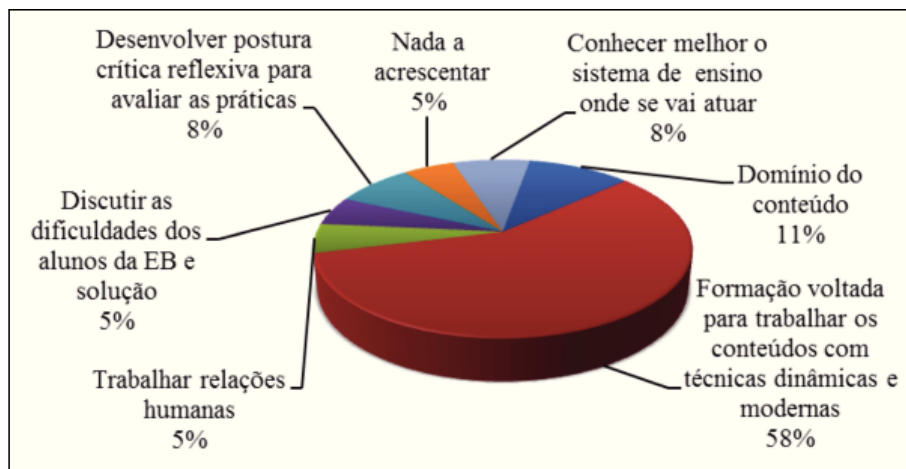
RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de compreender a visão dos egressos que estão fora da docência sobre a formação do professor de Matemática, foram consultados egressos do CESC/UEMA. Neste artigo, foram analisadas quatro das questões que compõem o questionário, o qual foi respondido por 56,25% dos egressos que não exercem a profissão docente. Os dados foram organizados, analisados e discutidos sob a luz do referencial teórico.

As questões analisadas procuraram abordar a visão dos egressos que não têm a docência como profissão sobre: saberes que precisam ser construídos na graduação para que o egresso tenha autonomia/segurança para assumir uma sala de aula; habilidades e competências que tornam o professor de Matemática ser eficiente na profissão; mudanças necessárias no curso, afim de melhor preparar os futuros professores para a docência; fragilidades que precisam ser corrigidas, para que o Curso atenda melhor às necessidades dos futuros professores.

Perguntamos, na primeira questão: Como você imagina que deve ser a formação do professor de Matemática para que, ao concluir o curso de graduação, tenha autonomia (segurança) para assumir uma sala de aula? Os resultados estão contemplados nos Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Como deve ser a formação do professor de Matemática.



Fonte: a pesquisa.

Pelo gráfico 1, verificamos que 58% dos respondentes consideram que a formação confere autonomia aos professores quando os prepara, para trabalhar os conteúdos com técnicas dinâmicas e modernas. Buscamos, nos depoimentos, saber como os investigados concebem a formação do professor de Matemática do CESC/UEMA para que, ao concluir o curso de graduação, ele tenha autonomia (segurança) para assumir uma sala de aula.

O egresso E21 declarou: *uma formação intimamente ligada às concepções de ensino, reunindo saberes e fazeres docentes, incentivando a pesquisa, a produção científica, [...] o fazer para a prática*. Segundo o egresso E23, *maior conhecimento da LDB, [...] mais força de vontade dos próprios acadêmicos, no sentido de procurarem mais vivência em sala de aula e não só no estágio*. Proporcionar, o desenvolvimento de uma “[...] postura crítica reflexiva, para avaliar melhor as práticas diante da realidade e conhecimento para formar cidadãos (professores) com discernimento e capacidade para [...] buscar e desenvolver as próprias estratégias”. O E15 propõe que o futuro professor deve construir habilidades que fortaleçam sua vontade de assumir e permanecer na docência.

Atender as exigências de uma formação que confira, aos futuros professores, autonomia e segurança “[...] para o confronto com as situações reais do exercício profissional” (JESUS; SANTOS, 2004, p.51) requer que os cursos de licenciatura em Matemática eliminem “[...] o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, [...] possibilitando um diálogo crescente entre os dois contextos formativos” (GATTI, 2009, p.146).

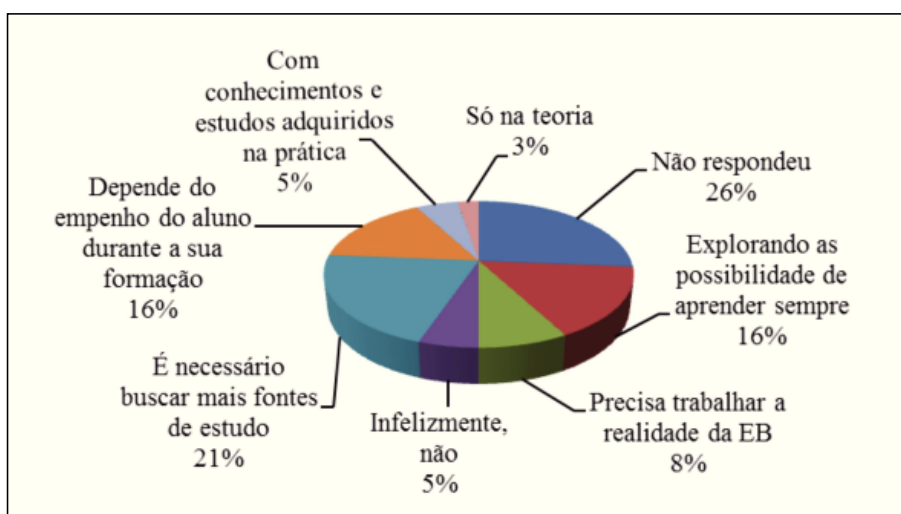
A formação integradora pode promover autonomia e segurança ao futuro professor a partir da construção de habilidades e competências essenciais para o exercício da docência. Ao assumir uma sala de aula, o professor precisa sentir-se preparado para lidar com as

situações divergentes que surgem, pois falta de segurança e de autonomia podem levar à frustração e ao abandono da docência.

Esses fatores são desencadeados, geralmente, em virtude do pouco domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos.

Com o propósito de verificar se a formação oferecida pelo Curso de Matemática do CESC/UEMA confere autonomia aos licenciados para assumir a profissão, na visão dos respondentes, perguntamos: Como os saberes construídos na licenciatura dão suporte para ingressar, com autonomia, na profissão docente? O Gráfico 2 apresenta os dados coletados.

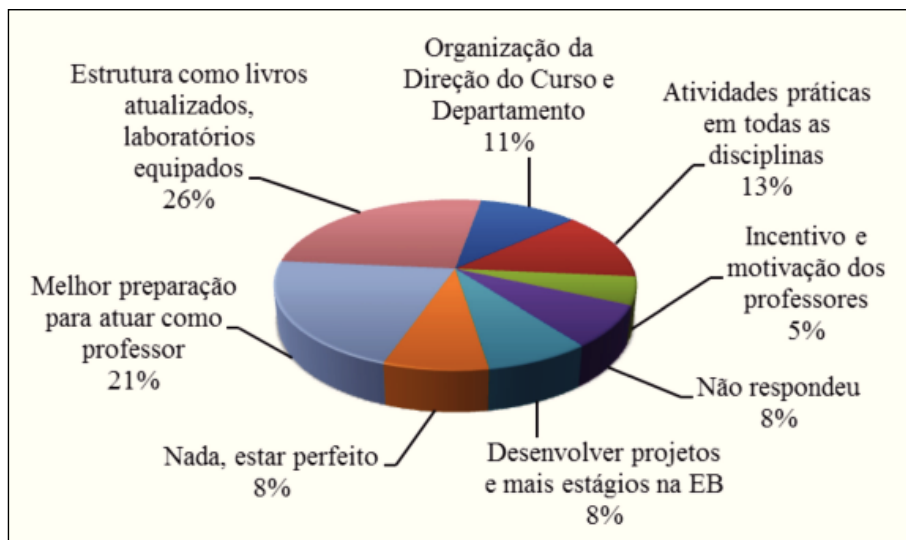
GRÁFICO 2 – Como os saberes construídos na licenciatura dão suporte para ingressar, com autonomia, na profissão docente.



Fonte: a pesquisa.

Com base nos dados apresentadas no Gráfico 2, para 21% dos respondentes, os saberes trabalhados na graduação podem conferir autonomia aos egressos, se eles investirem no seu desenvolvimento profissional e buscarem mais fontes de estudo. Esse posicionamento é fortalecido por 37% dos investigados, quando destacam: a importância do empenho do aluno com sua formação; a necessidade de explorar todas as possibilidades de aprender e aproveitar as experiências da prática para enriquecer seus conhecimentos. Além disso, o curso precisa trabalhar a realidade da Educação Básica (8%), para evitar “o choque com a realidade” (JESUS; SANTOS, 2004, p.47), que pode trazer frustrações e desilusão aos iniciantes na profissão.

GRÁFICO 3 – O que faltou ao curso para que atendesse melhor às necessidades dos professores.



Fonte: a pesquisa.

A questão teve como objetivo complementar a anterior, ou seja, verificar, na visão dos respondentes, o que faltou a esse curso para que atendesse melhor às necessidades dos professores. O Gráfico 3 apresenta os resultados obtidos na investigação.

Segundo os respondentes, o Curso, para melhor atender as necessidades dos egressos, precisa melhorar sua estrutura, pois, para 26% dos investigados, faltam livros atualizados, laboratórios equipados, atividades práticas em todas as disciplinas, 13%; mais organização por parte da equipe gestora, 11%. Os investigados apontaram que os professores precisam ter melhor preparação, 21%, incentivo e motivação, 5%.

Os depoimentos apontam para a necessidade de melhor preparar os futuros professores, a fim de que desenvolvam atitudes éticas e profissionais, que permitam, *não só dominar conhecimento sobre a área de Matemática, como também agregar uma preparação pedagógica, para que possam desenvolver suas atividades com melhor rendimento* (E 23).

Com o objetivo de atender as necessidades dos professores, preparando-os para enfrentar com propriedade a realidade da profissão, os cursos de formação deveriam ter a preocupação de:

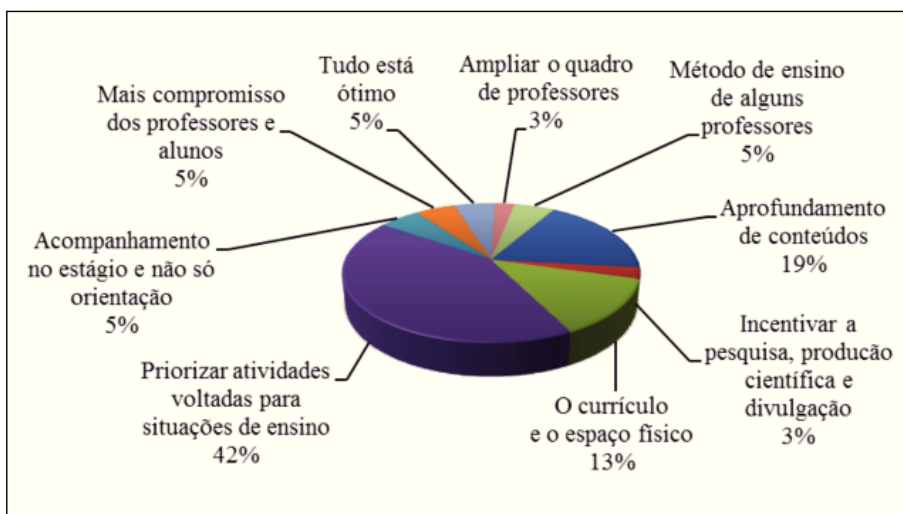
[...] procurar desenvolver nos potenciais professores expectativas realistas sobre as condições do trabalho docente. [...] considera-se que a antecipação ou previsão realista das condições da profissão docente pode servir de ‘vacina’ para o ‘choque

com a realidade¹, ajudando o professor a ter resistência aos efeitos das potenciais fontes de mal-estar profissional (JESUS; SANTOS, 2004, p.52)

Enfrentar a realidade de uma sala de aula pode ser um processo frustrante para os recém-formados que não têm uma visão realista do que os espera. Logo, a formação inicial precisa planejar cada ação e/ou atividade a ser desenvolvida na viabilidade de atender as necessidades do futuro professor de Matemática.

Se o curso prepara o futuro professor visando à segurança e a autonomia do mesmo, como deveria ser essa formação? Esse questionamento teve o objetivo de conhecer como os respondentes imaginam que deve ser a formação do professor de Matemática do CESC/UEMA para que, ao concluir o curso de graduação, tenha autonomia (segurança) para assumir uma sala de aula. O Gráfico 3 apresenta os dados coletados.

GRÁFICO 4 – Mudança no curso de Licenciatura em Matemática na visão dos egressos.



Fonte: a pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 4, é possível observar que apontam fortemente no sentido da necessidade de mudanças no curso, a fim de melhor preparar os futuros professores para a docência. Dentre as mudanças sugeridas, 42% citaram atividades voltadas para situações de ensino. Os depoimentos que seguem mostram que a distância existente entre a teoria e a prática, na formação inicial, pode revelar-se no exercício da prática, como um fator negativo no desenvolvimento do professor.

¹ O conceito choque com a realidade traduz o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho na sala de aula (JESUS; SANTOS, 2004, p. 48)

O egresso E22 acredita que [...] *ter mais aulas práticas, dentro e fora da sala de aula*, pode garantir segurança ao futuro professor. Sentimento manifestado, também, no depoimento do egresso E15: [...] *uma formação mais focada, realmente. para a realidade de atuar em sala de aula. [...] que realmente tivesse a função de orientar e preparar para as responsabilidades bem conhecidas como: elaboração de plano de ensino, caderneta, carga horária... etc., pequenos detalhes que fazem a diferença e que muitas vezes não recebemos. A orientação é dada por pessoas (colegas) mais experientes*, pensamento compartilhado, também, pelo egresso E34, que afirma: [...] *mais disciplinas voltadas para o contato com a sala de aula, projetos que envolvam os futuros professores com os alunos da Educação Básica*.

Outras mudanças que os respondentes apontaram como necessárias foram: aprofundamento de conteúdos, 19%; o currículo e o espaço físico, 13%; método de ensino de alguns professores, 5%; acompanhamento no Estágio e não só orientação, 5%; incentivar a pesquisa, produção científica e divulgação, 3%.

Os dados, bem como os depoimentos sugerem que o Curso deve passar por uma reflexão [...] *curricular, observando mais as necessidades dos alunos* (E38) da Educação Básica, oferecendo disciplinas que preparem para [...] *o uso de softwares educativos matemáticos* (E37) e atividades práticas, [...] *laboratório para preparar recursos para serem utilizados na sala de aula no estágio* (E35).

Os cursos de formação devem proporcionar situações próximas daquelas que serão vivenciadas na docência. Segundo Gatti e Barreto (2009, p.146), “[...] o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência [...] constitui uma debilidade para os cursos de licenciatura em Matemática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos dados realizada até o momento, verificamos que os saberes construídos na formação inicial dos licenciados no curso de Matemática do CESC/UEMA são relevantes para a constituição e o desenvolvimento docente dos futuros professores. Contudo, o educador precisa estar preparado para enfrentar, com autonomia e segurança, os desafios que se apresentam ao assumir situações reais do exercício profissional.

Os dados sugerem que os saberes trabalhados na graduação podem conferir aos egressos, autonomia didática e pedagógica que se traduza em segurança no exercício profissional, pois enfrentar a realidade de uma sala de aula pode ser um processo frustrante para os recém-formados que não têm uma visão real do que os espera.

Além disso, os dados, bem como os depoimentos, sugerem que o Curso deve passar por uma reflexão que pode culminar em mudanças curriculares e pedagógicas, a fim de melhor preparar os futuros professores para a docência. Assim, debilidades como a distância existente entre a teoria e a prática poderão ser minimizadas. Os licenciados poderão conhecer bem o cenário de seu campo de atuação, para que a entrada na

carreira não seja frustrante; o futuro professor construirá habilidades e competências que fortalecerão seu desejo de assumir e permanecer na docência.

Ressaltamos, ainda, que a falta de atratividade e/ou o desencanto que culmina, muitas vezes, com a busca do professor por outras profissões pode ter sua origem na formação inicial e concretizar-se no desenvolvimento profissional. Porém, outros fatores têm se apresentado como também motivadores para que os egressos abandonem e/ou não assumam a docência, os quais serão estudados na pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília, DF, 1996.

_____. *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica*, em Cursos de Nível Superior. Brasília, abril de 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática*. Brasília, Novembro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/02 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acessado em: 25 maio 2011.

_____. *Escassez de professores no Ensino Médio*: propostas estruturais e emergenciais. CNE/CEB, Brasília, DF, maio 2007.

CRUZ, Lélia de Oliveira. *A formação do professor: a visão do licenciando e do egresso do curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA sobre a formação oferecida pelo curso para o exercício da docência*. 2013, 141f. *Dissertação* (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas: Rio Grande do Sul. 2013.

GATTI, B. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: *Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, v.I, 2010. p.139-210. ISBN 2177-533x.

GATTI, B. Angelina (coord.); BARRETO, Elba. S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. 31 a 62p.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores, 2004. Educação, Porto Alegre, RS, v.27, n.1 (52), p.39-58, jan./abr. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373>. Acessado em: out. 2013.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.65-88, mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acessado em jul. 2013.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti et al. Quem quer ser professor de matemática. 2012. *Zetetiké* – FE/Unicamp – v.20, n.37 – jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/zetetiké/article/view/2850>. Acessado em: nov. 2012.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SOARES, Fernanda Vieira; XAVIER, Alessandra Silva. Subjetividade docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIA, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Docência e Formação de Professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique A. Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. 2013. *Pro – Posições*, Campinas, v.24, n.1 (70), p.201-224, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n1/v24n1a13.pdf>>. Acessado em 16 out. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. *Relatório de verificação do Curso de Ciências – Habilitação Matemática para reconhecimento*. CESC/UEMA. Caxias, 1990.