

Expectativas sobre a Profissão Docente: uma análise a partir do perfil dos ingressantes no curso de licenciatura em matemática em uma instituição pública do Distrito Federal

Expectations on the teaching profession: an analysis from the profiles of first year students in the mathematics course at a state institution of the Federal District

Regina da Silva Pina Neves*

Raquel Carneiro Dörr[†]

Ana Maria Porto Nascimento[‡]

Resumo: Este artigo discute aspectos referentes à formação do professor de matemática, analisando resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento junto a estudantes de graduação a fim de identificar o perfil dos ingressantes no Curso de Licenciatura em matemática e iniciar um diálogo com autores que debatem a profissionalização do professor. Os dados registram que os jovens não vislumbram a docência em matemática como profissão, indicando a necessidade de novos estudos, a fim de compreender os processos vivenciados ao longo da formação que os aproximem ou afastem da profissão docente. O diálogo com os autores Hypólito (2012), Oliveira e Vieira (2012), Kuenzer e Caldas (2009), entre outros, indica a necessidade de enfrentar o desafio de discutir a docência como profissão, durante o curso de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura em matemática. Profissionalização do professor.

Abstract: This article discusses aspects related to the formation of the mathematics teacher, analyzing partial results of a research in development with undergraduate students in order to identify the profile of the students enrolled in the Degree in Mathematics and to

*Departamento de Matemática, Universidade de Brasília, reginapina@gmail.com

[†]Departamento de Matemática, Universidade de Brasília, raqueldoerr@gmail.com

[‡]Depto. de Matemática, Universidade Federal do Oeste da Bahia, ana.nascimento@ufob.edu.br

initiate a dialogue with authors who debate the professionalization of mathematics teacher. The data show that the majority of young people do not envisage teaching in mathematics as a profession, indicating the need for new studies, in order to understand the processes experienced during the training that bring them closer to or away from the teaching profession. The dialogue with the authors Hypólito (2012), Oliveira and Vieira (2012), Kuenzer and Caldas (2009), among others, indicate the need to face the challenge of discussing teaching as a profession, during the undergraduate course.

Keywords: Expectations. Students. Licensee in Mathematics.

1 Introdução

Em experiências de trabalho em cursos de formação inicial de professores de matemática, foi possível observar, nos acadêmicos dos primeiros semestres, uma indefinição quanto a ser ou não professor, incertezas em relação à permanência no curso e a possibilidade de constituir, ao longo do curso, uma identificação com o trabalho docente. A partir dessas observações, delineou-se uma proposta de pesquisa, que teve como foco inicial identificar o perfil dos ingressantes, pois interessava conhecer as expectativas do estudante, no primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Matemática, em relação à profissão professor.

Essa questão tornou-se relevante diante da falta de professores licenciados para atuar em salas de aula da Educação Básica, como denunciam muitos documentos governamentais (INEP, 2006; MEC, 2007) e também a sociedade, a cada novo ano escolar. Isso tem revelado questões atuais relacionadas à profissão do professor: condição de trabalho docente, a desistência e a resistência, o desenvolvimento profissional, incluindo a formação inicial e continuada, a identidade profissional, a profissionalização do professor, como analisam Hypólito (2012), Oliveira e Vieira (2012), Kuenzer e Caldas (2009) e Cruz (2012). Além disso, consideraram-se os relatórios de pesquisa como os de Gatti (1997, 2011) que revelaram inúmeros problemas nos cursos de licenciatura, que implicam numa formação inadequada e, consequentemente, numa diminuição do número de interessados em ingressar em cursos que formam professores.

Especificamente na área de matemática, pesquisadores da comunidade nacional e internacional têm se dedicado à compreensão de muitos aspectos da profissão docente. Estudos de D'Ambrósio (1996), Fiorentini (1994), Ponte (1998), Serrazina (1999), Nacarato (2005), Gatti (1997, 2011), entre outros, exemplificam esse movimento e contribuem para o entendimento das possibilidades e das dificuldades vivenciadas na formação do professor de matemática, em especial, para a formação inicial e continuada.

É possível que o conhecimento sobre as expectativas dos ingressantes contribua para a definição do eixo central do curso de formação. Diante disso, no presente estudo, atenta-se à identificação e à análise do perfil de ingressantes nos cursos de licenciatura em matemática, pois se considera que essas são, entre outras, ações necessárias para evidenciar o que os ingressantes esperam de um curso de formação de professores e o que conhecem sobre o trabalho docente. Essas informações locais poderão somar-se a informações de pesquisas regionais e subsidiar, a nível nacional, o planejamento e o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores de matemática.

A partir da problemática evidenciada pelo contexto apresentado, neste estudo têm-se dois objetivos: identificar o perfil dos ingressantes no Curso de Licenciatura em matemática de uma instituição pública federal; e iniciar um diálogo com autores que discutem a profissionalização do professor. Tal delimitação de estudo deve-se, principalmente, ao fato de que este será o espaço em que os egressos da licenciatura atuarão e que essa carreira é a que eles ingressarão (ou deveriam) quando se dispõem a cursar a Licenciatura em matemática.

2 Diálogo com estudos sobre a profissão professor

Apesar dos constantes estudos e das discussões sobre essa temática, ainda se enfrentam dificuldades nos processos de formação inicial do professor de matemática. De modo bem geral, os estudos têm relatado como dificuldades – ainda atuais – o modo como os cursos de licenciatura em matemática estão organizados em termos de projeto político pedagógico/matriz curricular e como são, de fato, geridos e executados. A não superação do modelo de licenciatura segundo a fórmula “3 + 1” em muitas instituições, e mesmo naquelas que já alteraram essa fórmula, acarreta avanços lentos, devido, entre outros fatores, ao isolamento entre as diferentes áreas de conhecimento.

Entre os estudos mais atuais, encontra-se uma discussão realizada por Silva (2011) sobre uma perspectiva crítico-emancipadora para a formação de professores, em que foi possível destacar alguns pontos fundamentais tais como:

A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo. [...] A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

(SILVA, 2011, p.15)

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de estudos empíricos a partir de novos construtos teóricos que deem conta não só da complexidade cognitiva e afetiva, como também histórica e social dos professores/futuros professores de matemática. Ademais, afirma-se a urgência do desenvolvimento de pesquisas, durante a formação inicial, que revelem os interesses, as dúvidas, a origem social e cultural, os valores, as razões da evasão escolar e das escolhas profissionais dos egressos, ressaltando-se as expectativas quanto à profissão docente. Desse modo, em resumo, é preciso investigar as condições gerais que afetam não só a opção pelo curso de licenciatura em matemática, como também a própria vivência do processo de formação na licenciatura (NADAL; BRANDALISE, 2005; PASSOS, 2004) e a constituição da identidade do licenciando com a docência ou, pode-se dizer, com a profissão de professor (CRUZ, 2012).

Cruz (2012), ao discutir o significado dos termos profissão, profissionalização e profissionalidade, apresenta correntes sociológicas que trataram do tema profissão e traz três elementos de consenso sobre esse conceito que emergiram dessas correntes: especialização do saber, formação intelectual em nível superior e ideal de serviço. E, além desses elementos que podem configurar um tipo ideal de profissional, numa definição reduzida do conceito de profissão, é preciso considerar que “uma profissão é um grupo social organizado e reconhecido que ocupa uma posição específica de prestígio na sociedade” (CRUZ, 2012, p.71) e deve, assim, assumir um significado social. Para a autora, uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. A formação desse conjunto de saberes ocorre em um longo processo e admite-se, desse modo, na definição de profissão, o seu desenvolvimento caracterizado como um processo que é denominado de profissionalização. A autora ressalta que constituem esse processo não apenas os conhecimentos e capacidades próprios de uma determinada prática profissional, mas os elementos políticos de negociação de estratégias individuais e coletivas, e nestes últimos estariam localizada a legitimidade social da atividade profissional.

Nesse processo, ainda segundo Cruz (2012), deve-se considerar a constituição da identidade profissional docente, que é entendida como:

Um processo social no qual os professores assumem, enquanto atores sociais, escolhas que refletem a relação entre o pessoal e o profissional. Estas sofrem influências de natureza externa e interna e desvelam a capacidade potencial do professor de demonstrar na prática profissional, seus valores, objetivos, fatores contextuais e representações sociais sobre o papel do professor. (CRUZ, 2012, p. 90)

Atenta a essas questões, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) promove, com regularidade, fóruns regionais e nacionais de licenciatura nos diversos estados da federação. Os resultados desses debates mostram o quanto é imprescindível compreender o perfil do jovem e/ou adulto que busca a Licenciatura em Matemática, seja na rede pública de ensino, seja na rede particular. É preciso encontrar respostas para questões, como: quem são os ingressantes? O que esperam da formação? O que esperam ao final da formação? Eles pretendem atuar como professores de Matemática? A carreira de professor é atrativa para esses jovens? Nesse aspecto, os estudos de Hypólito (2012) sobre o trabalho docente e os resultados de Oliveira e Vieira (2012) sobre o trabalho na Educação básica auxiliam no entendimento sobre o trabalho do professor ser ou não algo atrativo para jovens que têm possibilidades materiais e intelectuais de ingressar em outro curso e em outra carreira, socialmente mais valorizada e economicamente mais rentável.

Hypólito (2012), do mesmo modo, ao analisar o trabalho docente na educação básica no Brasil, coloca como foco as condições de trabalho e aponta como elementos indissociáveis: a formação, a carreira, a remuneração e as formas de contratação, o processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); as condições físicas e materiais de trabalho, dentre outros. E, nesse contexto, o autor afirma que não se pode falar em educação de qualidade quando as condições de produção do trabalho de ensinar continuam precárias. O dado mais grave, ratificado pelo pesquisador, é que essas condições desfavoráveis afetam a valorização profissional. Esse aspecto pode incidir diretamente na pouca expectativa do jovem por essa profissão.

Reforçam as indicações sobre a necessária atenção à valorização profissional do professor os estudos de Oliveira e Vieira (2012). Em seu texto “Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros”, as autoras destacam o artigo 67 da LDB 9.394/96 em que são especificados os pilares de valorização profissional dos trabalhadores da educação, que deveriam ser assegurados pelos sistemas de ensino. Vê-se que, ao mesmo tempo em que se expressa um reconhecimento destes profissionais, revela-se uma degradação do trabalho docente por meio da perda da autonomia provocada pela expansão da escolaridade, pelo arrocho salarial e pela deterioração das condições de trabalho. De acordo com as autoras, a noção de condições de trabalho designa “o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p.156).

Os resultados da pesquisa de Oliveira e Vieira (2012) indicaram desigualdades regionais, em que as condições de trabalho mais precárias estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento no qual atua o maior contingente de trabalhadores. O excessivo número de alunos por turmas, ao mesmo tempo em que se aumentam as exigências por um acompanhamento individual, provoca maior deterioração das condições de trabalho e resulta em sofrimento físico e mental.

Especificamente sobre a área de matemática, Moreira et al. (2012) estudaram o perfil dos ingressantes nos cursos de licenciatura em matemática, em 19 instituições de ensino superior de 10 estados brasileiros, nos anos de 2008, 2009 e 2010. Os autores apresentaram como resultados que o ingressante, em sua grande maioria, é jovem, solteiro, estudou em escola pública, escolheu a licenciatura atraído mais pela matemática do que pela docência, tem renda familiar abaixo de cinco salários mínimos, não contribui para o sustento da família e está ascendendo a um nível de escolaridade superior ao dos pais, entre outras características.

A pesquisa de Bittar, Oliveira, Santos e Burigato (2012) analisou a quantidade de ingressantes e de egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande, no decorrer de seus trinta (30) anos de existência. Os resultados mostraram que apenas 20% dos ingressantes concluíram o curso. É interessante, em continuidade a esse estudo, buscar os motivos que levaram 80% dos ingressantes a não concluírem: seria o desinteresse pela profissão professor um dos motivos? Além dos problemas já conhecidos no curso de matemática, como as dificuldades com os conteúdos específicos da área, a pouca atratividade da profissão professor – salário e carreira – como apontado pelos estudos de Hypólito (2012), Oliveira e Vieira (2012), seria um fator agravante para a não permanência no curso?

Ainda sobre esse aspecto, pode-se destacar o estudo realizado por Leme (2012), sobre o perfil de ingressantes nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP) em pedagogia, física e matemática. A autora destaca os fatores que pesam nas decisões de se tornarem (ou não) professores e aponta que, para os alunos ingressantes, a licenciatura parecia ser uma das poucas alternativas possíveis para o ingresso na universidade; que 48% dos ingressantes na matemática afirmaram não querer ser professor na educação básica ou ter dúvidas quanto a ser; e que a maioria relata como fator decisivo para não optar pela docência o status da carreira na sociedade, os baixos salários e as precárias condições de trabalho nas escolas. Os dados apontados Leme (2012) reafirmam as discussões de Hypólito (2012), já apresentadas neste artigo, e também remetem ao estudo de Kuenzer e Caldas (2009), sobre condições de trabalho docente em que as autoras mostram uma série de obstáculos

que comprometem o trabalho do professor e tensionam as condições do exercício da profissão de modo competente e comprometido, o que pode ser fator gerador da desistência e do afastamento dos jovens da escolha por essa profissão.

3 Método

Participaram do estudo 108 estudantes (72 do sexo masculino e 36 do feminino), ingressantes do curso de licenciatura em matemática de uma instituição pública federal, do Distrito Federal, entre o primeiro semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2017, com idades entre 17 e 48 anos, sendo o maior número entre 17 e 20 anos. O critério de escolha do subgrupo de ingressantes no curso de licenciatura explica-se em função de eles vivenciarem mais intensamente as dúvidas e as expectativas inerentes à transição entre a educação básica e a formação universitária. Além disso, destaca-se a possibilidade ou não do grupo se manter no curso e/ou se estabelecer profissionalmente como professor de matemática. Entende-se que estudos complementares são necessários a fim de compreender o percurso destes ingressantes no curso, de modo a analisar o impacto desse perfil nos processos de permanência ou não na instituição, assim como nos processos de formação.

Propusemos aos participantes um questionário contendo 16 questões, das quais 10 exigiam respostas imediatas, reunindo informações sobre: idade, sexo, instituição em que cursou o Ensino Médio, ano de conclusão do Ensino Médio, local de trabalho, tempo de atuação no trabalho atual, experiência docente; e seis questões que buscavam o entendimento dos participantes em questionamentos como: “Por que escolheu estudar Matemática?”; “Se não estudasse matemática, que outro curso de graduação teria escolhido? Por quê?”; “Cite uma experiência marcante positiva e outra negativa (se houver) no processo ensino-aprendizagem em aula de matemática, ocorrida no Ensino Fundamental ou Médio. Justifique.” “Em sua opinião, o que caracteriza uma excelente aula de matemática?” “Que assunto(os) de matemática você nunca aprendeu e gostaria de aprender durante o curso de Licenciatura?” “Onde pretende atuar profissionalmente ao término do curso?”

A análise do material coletado privilegiou a interpretação dos dados fornecidos como propõem Araújo e Borba (2004), considerando o objetivo estabelecido. Análises pormenorizadas serão conduzidas a partir dos resultados aqui postos e serão de importância vital para e na compreensão do curso de licenciatura em questão. Em função do número de participantes, optamos em não usar percentuais ao nos referirmos aos participantes na apresentação dos resultados.

4 Resultados parciais

Os dados mostram que os ingressantes são, em sua maioria, jovens e do sexo masculino. Quanto ao local onde cursaram a Educação Básica, 50 relataram cursar seus estudos em escolas particulares, de médio e grande porte e 58 em escolas da rede pública de ensino. Observamos que a diferença entre o número de provenientes da rede pública e da privada de ensino não é relevante e, pelas escolas particulares citadas, inferimos que o grupo revela algum poder econômico. Quanto ao ano de conclusão do ensino médio, observamos que a maioria concluiu sempre no ano anterior à sua entrada na universidade, um número menor nos anos de 2012 e 2010; e que somente dois ingressantes concluíram nos anos de 1994 e 1996, respectivamente, e três ingressantes nos anos de 2003, 2005 e 2008, respectivamente.

Quanto ao local de trabalho, observamos atuações nos seguintes postos de trabalho: forças armadas, em cargos junto no Corpo de Bombeiros e na Força Aérea, com muitos anos de atuação; em setores da educação como monitores, com pouquíssimo tempo de atuação e já apontaram sua inserção nesse mercado de trabalho logo depois do ingresso no curso de licenciatura; em setores da economia relacionados ao comércio e alguns deixaram o item em branco. Neste ponto, indaga-se: em relação aos alunos que já são trabalhadores, será que eles deixarão seu trabalho para ingressar na carreira docente? Os estudos de Oliveira e Vieira (2012) sobre a carreira e as condições de trabalho docente, como se viu, não são animadores no que se refere a esses aspectos, pois, cada vez mais, essa profissão está sendo desvalorizada.

Quanto às experiências vivenciadas na Educação Básica, observou-se, de um lado, que as lembranças positivas fundamentavam-se em fatores como: professor(a) coerente, ético e com habilidade para a docência e para a avaliação; professor(a) que escuta os alunos, que dialoga e que se interessa em observar se os alunos estão acompanhando as aulas e se apresentam dúvidas; a sensação de conseguir notas altas e de ser aprovado; a satisfação em esclarecer dúvidas de colegas em situação de sala de aula e em contexto extraescolar. De outro lado, as negativas foram associadas a: posturas antiéticas dos professores, gerando constrangimentos por meio de falas e/ou avaliações em público, o que ocasionou sentimentos de aversão e baixa estima; quando o aluno pede a explicação e o professor se recusa, argumentando que é conteúdo do ano anterior e/ou que já explicou aquilo; quando se percebem com dificuldades nos cursinhos e/ou universidades e imaginavam que sabiam matemática; o sentimento de solidão na execução de exercícios mais difíceis; a falta de professores e a falta de compromisso dos professores de matemática com as aulas e a escola.

Em relação a esse aspecto, Vaillant e Garcia (2012) indicam etapas na formação docente, entre elas as experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes. Os

autores afirmam que os futuros docentes, em sua permanência nas escolas e centros de educação média, realizaram várias aprendizagens informais e, por isso, trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que podem influenciar na forma como irão enfrentar as tarefas da sala de aula (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 53).

De modo geral, a aula de matemática foi considerada excelente pelos ingressantes quando o professor tem interesse pelos alunos; quando mostra dominar a matéria que leciona; quando realiza suas explicações de maneira calma, destacando, passo a passo, o processo matemático; quando o professor desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo a ser abordado, quando respeita os alunos. Nesse sentido, podem-se destacar afirmações, como: “professor capaz de transmitir o conhecimento sem abaixar o nível da aula” e “quando o professor não subestima o aluno”.

Observa-se que as respostas falam do método adotado e da postura do professor. Quanto ao método, dois foram amplamente citados: aqueles que associam a excelente aula à capacidade do professor organizar o trabalho pedagógico, partindo da situação real para o conceito matemático: “gosto das aulas que apresentam desafio no início e, com o conteúdo da aula, conseguimos resolver o desafio ao final da aula”; e, aqueles que entendem o contrário, do conceito matemático para o exercício, não abordando de forma clara a relação do conceito e do exercício com situações do cotidiano: “depois de uma bela teoria, vários exercícios na lousa para os alunos praticarem, como uma competição na própria lousa”.

A análise desses dados, referentes à aula de matemática, remete à discussão proposta por Roldão (2007) sobre a profissionalidade docente, especificamente, nesse caso, pensa-se em qual a especificidade da ação de ensinar do professor formador que, hipoteticamente, é (ou deveria ser) um dos profissionais que, no percurso de desenvolvimento profissional do licenciando, impacta a formação inicial desse profissional. Esse impacto pode ter resultados positivos ou negativos, a depender do modo como o próprio formador relaciona-se com a sua condição docente, ou mesmo da forma como constituiu ou constitui sua identidade profissional. O professor de matemática, que atua no curso de licenciatura, é um formador de professores ou um pesquisador da área que não se identifica com a profissão professor? É possível integrar esses dois perfis em um único profissional? Essa é uma interessante questão para um estudo posterior.

No que se refere à postura do professor em sala, os verbos mais usados para exprimir a ação docente do professor foram: passar, absorver, ministrar, explicar, transmitir, despertar, vincular, demonstrar. O uso de muitos exercícios foi pontuado pela maioria como um indicativo importante de excelência para a aula. Nota-se

que os verbos expressam a diversidade de funções relacionadas à profissionalidade docente, como apontado por Sacristán (1995) como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, entre outras. O autor define a profissionalidade docente como algo que é específico na ação docente, isto é, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Desse modo, os ingressantes mostram que têm alguma ideia do que é específico da função de professor e podem tomar essas especificidades como indicadores para a constituição de sua identidade profissional.

Os dados mostram que a motivação da escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática centraliza-se em três fatores, a saber: em maior número, a dificuldade de ingresso em outro curso; a possibilidade de cursar disciplinas que serão aproveitadas quando do ingresso no curso desejado; o fato do curso de licenciatura em matemática ter um conjunto de disciplinas que são a base para a realização de concursos públicos em bancos e outros setores ligados a finanças e controladoria; em menor número, a perspectiva da docência, em escolas particulares de educação básica, faculdades particulares, universidades públicas e, em baixíssimo número, em escolas públicas de Educação Básica.

A respeito do futuro profissional, ao término do curso de licenciatura, a maioria declara que não tem intenção de ser professor e destaca como perspectiva de atuação profissional setores do governo relacionados à segurança, a finanças, entre outros, e afirmam o desejo de tornar-se concursado. Entre o grupo menor que declara ter interesse em ser professor, observamos que escolas particulares, cursinhos, faculdade particular e universidade pública são apontadas como meta; e apenas três ingressantes relatam que pretendem atuar como professores da rede pública, destacando os ensinos fundamental e médio como futuro local de trabalho. Entendemos que esse dado deve ser mais bem investigado, de modo a levantar as razões de um número tão pequeno de ingressantes demonstrar interesse em atuar na escola pública.

Tanto os dados referentes à motivação da escolha pelo Curso de Licenciatura, como aqueles referentes ao futuro profissional apresentam indícios da desvalorização da profissão, pois o que motivou a opção pela licenciatura não foi, na maioria dos casos, o desejo de formar-se professor e, quanto ao futuro profissional, evidenciou-se que o ingresso no curso representa apenas uma etapa, uma passagem para outra profissão. As condições de trabalho do professor impactam em suas escolhas. Esse impacto ocorre ainda que tais condições sejam conhecidas, por vezes superficialmente, pelo jovem/futuro profissional, em seu contato com os seus professores durante o período de escolarização do ensino fundamental ao ensino médio e por meio dos veículos de comunicação que anunciam a precariedade do trabalho docente.

5 Considerações finais

Observou-se que a expectativa pela docência é baixa, que a maioria dos ingressantes pretende mudar de curso já no primeiro ano e, provavelmente, escolheram a Licenciatura por ser de fácil acesso em relação às engenharias. Como consequência, aqueles que não conseguirem mudar de curso passarão a fazer parte de um grupo de sujeitos possivelmente insatisfeitos com a formação que receberão. Desse modo, levantam-se as hipóteses que estes não se tornarão professores de matemática ou seguirão a carreira por falta de alternativas. Como contornar tal situação? Em primeiro lugar, devem ser criados incentivos à carreira docente por meio de políticas públicas que ofereçam aos professores condições dignas de trabalho. Isso passa pela melhor remuneração e por melhores espaços e recursos de trabalho.

Os dados obtidos junto aos ingressantes podem ser vistos, também, como subsídio importante para o planejamento do trabalho de formação ao longo do curso. Isso porque, se a instituição recebe alunos com um determinado perfil, é importante que ela se pergunte a respeito de como desenvolver o trabalho de formação, visando adequar a esse perfil do ingressante o perfil do egresso, usualmente descrito nos projetos pedagógicos das licenciaturas, assim como nas Diretrizes Nacionais.

Em outras palavras, acredita-se que, se se tem o objetivo de formar um professor de matemática com determinadas características, é sempre interessante poder ter acesso a informações sobre aqueles que passarão pelo processo de formação inicial, de modo que o perfil do egresso seja vislumbrado e construído. Ademais, a consideração efetiva do perfil do ingressante, para cada instituição formadora, no desenvolvimento concreto do processo de formação, pode auxiliar no enfrentamento do problema comum a muitas licenciaturas no Brasil: a evasão. Enfrentamento esse que revelará a capacidade de se reinventar a própria profissão docente frente ao risco de as escolas não terem mais professores.

Faz-se necessário, então, rever o modelo de formação inicial, contrapondo-o tanto aos estudos na área de Educação Matemática quanto aos estudos na área de Formação de Professores. Essa área vem se consolidando como um importante referencial que precisa ser conhecido/estudado por aqueles que estão diretamente envolvidos nos processos de formação de professores.

No caso específico do professor de matemática, há que se atentar à relação que se estabelece entre cada indivíduo e o saber. A matemática é um campo específico de saber que integra os saberes produzidos pelos seres humanos em sua relação com o trabalho e com a vida, e por ser a ação de conhecer, de saber, algo inerente à condição humana, essa ação não pode, em nenhuma hipótese, ser negada aos alunos que ingressam nas instituições formais de ensino. A ação de ensinar, vista por Roldão

(2007) como a especificidade da profissão docente, precisa ser garantida a todos os professores, pois, caso isso não ocorra, há a possibilidade da não identificação destes profissionais com sua própria profissão.

Referências

- [1] ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo pesquisas coletivamente em educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-45.
- [2] BITTAR, M; OLIVEIRA, A. B.; SANTOS, R.M.; BURIGATO, S. M. S. A avaliação em um curso de Matemática em 30 anos. **Em Teia** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 3, n.1, 2012.
- [3] CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: práticas e os sentidos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife, 2012, 278f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.
- [4] D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- [5] DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601- 625, 2003.
- [6] FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994, 414f. Tese (doutorado), Universidade de Campinas, Campinas, 1994.
- [7] GATTI, B. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Ministério da Educação, 2011. 295p.
- [8] GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 135 p.
- [9] HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Tra-**

- balho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- [10] KUENZER, A. Z.; CALDAS, A.. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (p. 19-48).
- [11] LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica:** estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012, 210f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- [12] MOREIRA, E. B. F. et al. Quem quer ser professor de matemática? **Zetetiké** – FE/Unicamp – v. 20, n. 37 – jan/jun 2012.
- [13] NACARATO, A. M. A escola como locus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática.** Campinas, SP: Musa, 2005. p. 175-195.
- [14] NADAL, B. G.; BRANDALISE, M. A. T. Identidade dos docentes em formação: quem são os futuros professores de matemática? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 65-75, 2005.
- [15] OLIVEIRA, D. A. ; VIEIRA, F. L. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- [16] OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- [17] PONTE, J. P. O conhecimento profissional do professor de matemática. **Educação, Sociedade e Culturas**, v.9, p.189-195, 1998.
- [18] ROLDÃO. M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan/abr. 2007.
- [19] SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Porto, Porto Editora, 1995.



- [20] SERRAZINA, M. L. Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1^o ciclo. **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 8, 1999.
- [21] SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória. **Revista Linhas Críticas**, v.17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.
- [22] 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.
- [23] VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: ED UTFPR, 2012.

Submetido em 6 mar. 2018
Aceito em 20 jun. 2018