



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
MATEMÁTICA – LICENCIATURA

DANIELLE TAVARES PONTES

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE LICENCIADOS EM
MATEMÁTICA: Um olhar sobre o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Caruaru
2019

DANIELLE TAVARES PONTES

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE LICENCIADOS EM
MATEMÁTICA: Um olhar sobre o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Matemática -
Licenciatura da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para
a obtenção do título de licenciada em
Matemática.

Área de concentração: Ensino de
Matemática.

Orientador: Profº. Drº. Edelweis José Tavares Barbosa.

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

P814t Pontes, Danielle Tavares.
Trajetórias acadêmicas e profissionais de licenciados em matemática: um olhar sobre o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). / Danielle Tavares Pontes. – 2019.
40 f. il. : 30 cm.

Orientador: Edelweis José Tavares Barbosa.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Formação continuada - Professores. 2. Prática de ensino. 3. Matemática – estudo e ensino. I. Barbosa, Edelweis José Tavares (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-179)

DANIELLE TAVARES PONTES

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE LICENCIADOS EM
MATEMÁTICA: Um olhar sobre o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Matemática – Licenciatura da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de licenciada em Matemática.

Aprovada em: 27/06/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Drº. José Edelweis Tavares Barbosa (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco.

Profº. Me. Paulo Câmara Sousa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Me. Maria Lucivânia S. dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, por ter me permitido chegar até aqui. Aos meus pais, Aparecida e Severo, por todo apoio. Aos meus amados sobrinhos, Ludmilla, Ester e Neto, assim como também aos meus queridos afilhados, Iann, Joana, Lucas, Maria Antônia, Alice e Enzo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, tenho uma imensa gratidão a Deus, por ser minha fonte de força e amor, por estar comigo nos momentos de dificuldades e não ter me deixado desanimar, nem desistir. Por ter me acolhido em todos os momentos de dor e angústia e por todas as pessoas que pôs em meu caminho para me ajudar nessa caminhada.

Agradecer à minha família, a base de tudo, por todo amor e cuidado e companheirismo durante a minha vida. À minha mãe, Aparecida e meu pai, Severo, por todos ensinamentos, por toda educação. Não seria quem sou hoje sem eles ao meu lado, todas as minhas conquistas são deles.

À minha irmã, Michelle, por toda parceria e ao meu irmão, Rodrigo, por todo apoio e por todas as trocas de conhecimentos.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amigas, Olga, Giselda, Jacyane e Jessica, por serem a certeza do amor de Deus em minha vida, por serem um porto seguro, por terem me sustentando nas diversas vezes que perdi o chão. Elas nunca me deixaram desistir e nem desanimar, sem elas tudo seria mais difícil.

Não poderia esquecer de agradecer amizades que construí ao longo dessa caminhada na faculdade, que em meio a todas as dificuldades do meio acadêmico sempre se fizeram presente ao meu lado, Rayza, Monyck, Marina, Mirelly, Adeilton e Aquilles, por todo apoio e força nos momentos difíceis e por todos os momentos de alegria compartilhados durante esse tempo. Agradeço a outros amigos que fazem parte da minha vida: Gabriel, Simone e Anny, obrigada por sempre me mostrarem o quanto sou forte e o quanto sou merecedora das minhas conquistas, o apoio de vocês foi fundamental. Agradeço também a todo o meu grupo de comunidade, luz da plena confiança por todas as orações.

Aos meus amigos do trabalho e de vida, Renato, João, Carlos e Giselle, pela parceria nessa vida corrida de professor e pelos diversos momentos de descontração.

A todos os professores da Universidade Federal de Pernambuco, por todo conhecimento compartilhado, em especial ao meu orientador Edelweis, que sempre foi um professor amigo, muito obrigada por ter aceitado me orientar neste trabalho, por ter acreditado em mim.

Enfim, minha gratidão a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação e que passaram pela minha vida, deixando sua parcela que, ainda que pequena e sutil, me tornou a pessoa que eu sou e fez parte da minha história.

“A vida é um solo fecundo e nos devolverá, cedo ou tarde, exatamente tudo o que plantarmos nela”.

(SANTOS, 2017, p. 75).

RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada com os graduados do Curso de Licenciatura - Matemática na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Temos como objetivo investigar os professores do curso de matemática que concluíram a graduação e permaneceram na formação continuada e na carreira docente. Para tanto, nos embasamos nos estudos Nóvoa (1999), Tardif (2001), Albuquerque e Gontijo (2013), Roldão (2007), entre outros, buscando entender sobre os principais aspectos da discussão. Para essa investigação, utilizamos como ferramenta de coleta de dados um questionário online, visando alcançar os objetivos propostos, e optamos por atingir uma metodologia quantitativa. Acreditamos que assim como a formação inicial é de extrema relevância na construção e organização dos saberes docentes, a formação continuada também o é, pois exige que o professor acompanhe as transformações ocorridas na sociedade em virtude da globalização que tem modificado o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação inicial. Matemática. Prática docente.

ABSTRACT

The following work presents the research carried out with graduates of the Licenciatura – Mathematics course at the Federal University of Pernambuco – UFPE by Centro Acadêmico do Agreste – CAA. We aim to investigate the teachers of the math course who have completed graduation and have remained in the continuing education and teaching career. For that, we base our studies on Nóvoa (1999), Tarduf (2001), Albuquerque and Gontijo (2013), Roldão (2007), among others, seeking to understand the main aspects of the discussion. For this investigation we use as a data collection tool a questionnaire, aimed at reaching the proposed objectives, using a quantitative methodology. We believe that just as initial training is extremely important in the construction and organization of teaching knowledge, continuing education also requires the teacher to follow the transformations that have taken place in society due globalization, which have changed the daily life of the school.

Keywords: Continuing education. Education. Mathematics. Teaching practice,

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERÊNCIAL TEÓRICO	15
2.1	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	15
2.2	APONTAMENTOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	19
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	22
3	METODOLOGIA	25
3.1	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	25
3.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	27
4	ANÁLISE	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
	REFERÊNCIAS	36
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA	39

1 INTRODUÇÃO

O incentivo para essa pesquisa teve como base minha própria realidade, pois trabalhei durante toda a graduação em uma área diferente da docência, apenas agora no final da graduação foi que comecei a atuar em sala de aula. A escolha em trabalhar em outra área teve vários fatores positivos, o trabalho era com meus pais, a remuneração era boa e tinha mais tempo livre para me dedicar aos estudos.

Com isso, surgiu a sugestão da pesquisa em saber qual a continuidade que os alunos que concluíram o curso de Matemática – Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, campus do Agreste, seguiram ao finalizar a graduação, ou seja, se continuaram estudando, se fazem especialização, mestrado, doutorado, dentre outros. Ainda, se estão atuando na área ou não, no caso de não, o porquê de não estarem em uma sala de aula, se é pela falta de oportunidade ou por falta de afinidade com a profissão.

É comum ver muitos(as) alunos(as) ao finalizar o curso e não escolher a docência, optar por trabalhar em outras áreas, muitas vezes, pela remuneração ser melhor, por não ter se identificado com a sala de aula, ou até mesmo pela falta de oportunidade. Durante o curso, em conversas com colegas ouvi muito frases do tipo “não quero atuar como professor”, “vou terminar a graduação e tentar concurso”. Afinal, temos uma profissão desvalorizada.

Essa desvalorização afeta também as escolhas dos jovens que estão terminando o ensino básico para ingressar no superior, pois podemos notar que nos dias atuais a profissão de professor já não é mais uma escolha desejada pelos estudantes.

Para Gatti e Barreto (2009 apud EVANGELISTA e SOUZA, 2015, p. 3), “a profissão de educador vem passando por um processo de “precarização”. Um fato bem importante e que contribui muito para que os estudantes não vejam a profissão com uma escolha a seguir.”

A educação desempenha um papel importante na sociedade, nas questões sociais, políticas e econômicas, sendo o caminho da formação profissional e conscientização da cidadania. A tecnologia vem avançando numa velocidade maior a cada dia, dentro dessa realidade de transformações e de indivíduos cada vez mais aptos a essas tecnologias, é importante que o professor acompanhe esses avanços

e não se torne uma ferramenta enferrujada, mas que permaneça um agente ativo às mudanças educacionais e estimulador dos processos de ensino e aprendizagem.

Com tantas transformações, habilidades são cobradas do educador, tornando urgente que ele esteja sempre aperfeiçoando os saberes necessários às atividades docentes. Podemos dizer, portanto, que apenas formação inicial não é suficiente, é preciso dar continuidade, adquirir mais conhecimentos para somar a teoria à prática.

Para Rossi e Hunger (2013, p. 11), “a formação continuada vem se revelando como uma dimensão bastante importante da vida profissional dos docentes.” Complementando essa visão, Machado et al (2016, p. 2) dizem que “a formação docente não é a única responsável pela construção do saber profissional, mas se apresenta como constituinte indispensável.” É preciso, pois, todo um conjunto de fatores, entre políticas educacionais, culturas regionais, culturais, hábitos da comunidade e escola.

De acordo com Albuquerque (2014, p. 38), “ensinar e aprender exige hoje mais flexibilidade, respeito ao ritmo, informações e à história de vida do aluno, conforme as relações espaço temporal, pessoal e de grupo.” Ser professor é estar em constante aprendizado e em sintonia com tudo o que acontece ao seu redor, para que se possa estar preparado para todas as atualizações que acontecem em todas as esferas.

Por isso, nesta pesquisa nos direcionamos ao progresso dos docentes que tiveram sua graduação realizada na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, no curso de Matemática – Licenciatura. Buscamos saber se, ao saírem da graduação, estes buscaram dar continuidade à sua formação como educador.

Ao falarmos de formação continuada, estamos nos referindo às especializações, mestrado e doutorado e não a formação continuada destinada aos professores em serviço nas escolas. Nos baseamos em outros estudos semelhantes ao nosso, como o Trabalho de Conclusão de Curso de Ramos (2018), que buscou investigar os caminhos percorridos por profissionais docentes egressos do curso de licenciatura em matemática do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, tendo concluído que a maioria dos egressos do curso permanece estudando em cursos de especialização e mestrado, bem como, continuam atuando como professores da educação básica.

Outro estudo que segue a mesma linha de pesquisa deste trabalho é o desenvolvido por Ferreira (2014), intitulado “Estudo de formação e trajetória profissional dos egressos do curso de licenciatura em matemática da UFRGS”, no qual foi concluído que 39% dos profissionais que participaram da pesquisa nunca exerceram a profissão, ou a exerceram e abandonaram, estes profissionais também não deram continuidade aos estudos de pós-graduação na área docente.

Por fim, apresentamos o estudo de Elias e Sachs (2018), que trazem uma discussão sobre a formação inicial de professores de matemática para *não* atuarem na educação básica. Através de um estudo desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná câmpus Cornélio Procopio, os autores problematizar “o discurso de que os cursos de Licenciatura em Matemática não devem limitar o estudante a dar aulas na Educação Básica, uma vez que ele pode querer fazer uma pós-graduação em Matemática” (ELIAS e SACHS, 2018, p. 1). Nesse sentido, concluíram que 38 de um total de 40 egressos do curso de matemática que participaram da pesquisa, pretendem dar continuidade a sua formação docente em cursos de especialização e mestrado.

Conforme Nóvoa (1992, p. 13), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Assim, a investigação que realizamos neste trabalho de conclusão de curso busca responder ao seguinte questionamento: Após a conclusão da graduação houve desejo em prosseguir nos estudos e em atuar como docente?

No desenvolvimento desse estudo, buscamos contribuir para outras investigações sobre formação inicial e continuada. Tendo em vista o exposto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar os professores do curso de matemática que concluíram a graduação e permaneceram na carreira docente.

Como objetivos específicos temos os seguintes:

- Analisar quem prosseguiu nos estudos após a conclusão da graduação;
- Investigar em que área de atuação o professor está trabalhando;
- Identificar as causas que o levaram a estar atuando ou não na área docente.

A pesquisa foi organizada em capítulos, sendo que no primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, que está dividido em três partes: apresenta um pouco a respeito da formação inicial, os documentos que norteiam as licenciaturas, autores que falam a esse respeito. Sobre a profissão docente, aborda o que é ser docente e a caracterização da profissão, assim como fala um pouco sobre formação continuada, respondendo à pergunta seguinte: pra que se faz formação continuada? Citando alguns autores, como Nóvoa (1999), Tardif (2001), Albuquerque e Gontijo (2013), Roldão (2007), entre outros.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, destacando o campo e os sujeitos, além dos passos que foram percorridos para chegar às conclusões da análise dessa pesquisa. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados do estudo e as observações sobre as análises dos dados obtidos.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Esta sessão apresenta uma breve discussão teórica acerca das categorias chave para construção do referente estudo. Nessa perspectiva, os teóricos elencados ajudaram a esclarecer sobre a formação inicial e continuada, e o que caracteriza a profissão docente.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Nos últimos anos, as pesquisas em educação têm se voltado ao trabalho docente como campo de estudo, tendo destaque os estudiosos que discutem a formação inicial de professores. Entre eles destacam estudiosos como Nóvoa (1999), Tardif et al (2001) e Roldão (2007) que discutem as competências e habilidades necessárias à formação docente, em consonância com documentos educacionais oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (1996), a qual garante que a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ser realizada em cursos superiores (MATOS; LARA, 2015).

Estes estudos têm revelado a importância dessa formação na construção e organização dos saberes docentes, das suas atitudes e valores, manifestando-se no ato de ensinar e, portanto, no fazer docente no cotidiano da sala de aula. É fato que o conhecimento profissional do professor não se completa apenas com a sua formação inicial, tendo em vista que a docência se constrói cotidianamente. Todavia, a formação inicial é indispensável ao desenvolvimento profissional do professor de forma sistematizada.

Nessa perspectiva, as discussões que embasam essa problemática têm fortalecido a concepção de que essa formação ocorra em uma perspectiva integral, na qual haja a articulação entre os saberes científicos, saberes didático-pedagógicos, saberes curriculares e os saberes experienciais, adquiridos também por meio da prática cotidiana do professor. Assim, conforme as discussões propostas, a formação inicial de professores nas licenciaturas deve favorecer a construção dos saberes docentes, interligando-os aos saberes científicos e à experiência de vida e profissional do professor (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013).

Segundo Almeida (2016), a formação inicial docente consiste em um elemento operacionalizador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, deve basear-se nos desafios e demandas da sociedade, os quais se refletem na educação, visando o desenvolvimento integral do ser humano em suas potencialidades, e preparando-o para conviver em sociedade a partir de preceitos morais e éticos.

Sendo assim, a formação inicial de professores nas licenciaturas deve abranger a construção dos conhecimentos por meio da teoria e da prática, numa perspectiva de aprimoramento do exercício docente. Ainda, deve obedecer aos princípios que orientam a Educação Básica, ou seja, aos objetivos e diretrizes pedagógicas traçadas para essa etapa da escolarização. Diante desses aspectos, a formação docente deve acontecer nos cursos de licenciatura, reconhecendo o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes (ALMEIDA, 2016).

Entre os documentos oficiais que norteiam os cursos de licenciaturas no Brasil, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Essas diretrizes orientam a estrutura dos cursos de licenciatura, definindo marcos e critérios para a formação inicial de professores. São orientadas por uma concepção específica de docência, definida em seu Art. 2:

Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/ aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a formação inicial de professores não tem como intuito apenas a construção dos conhecimentos formais e específicos à licenciatura escolhida, mas inclui também o aprendizado e a construção de saberes culturais, científicos, contextuais e psicopedagógicos, formando o professor para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade (IMBERNÓN, 2010).

Essa concepção influência de forma direta na composição da base profissional do professor, que deve garantir a efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, tendo como norte os

princípios sociais, políticos e éticos, os quais devem visar a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, que forme indivíduos emancipados e que saibam reconhecer e valorizar a diversidade existente em seu país (BRASIL, 2015).

Segundo Leite et al (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais explicitam os desafios e demandas da formação inicial de professores no Brasil, retomando os problemas e impasses que se apresentam nos cursos de licenciatura, como por exemplo, a separação das disciplinas em “específicas” e “pedagógicas”, a dissociação entre teoria e prática e a distância entre os conteúdos acadêmicos e a realidade da sala de aula.

Dessa forma, segundo os respectivos autores, a formação inicial nos cursos de licenciatura deve superar a fragmentação do currículo, funcionando a partir de uma perspectiva integral que envolva as diferentes áreas e que considere as especificidades de cada uma delas (LEITE et al, 2018). Em relação à formação inicial nos cursos de licenciatura em Matemática, tem-se verificado nos últimos anos uma atenção maior dos estudiosos para este campo, os quais têm identificado problemas referentes à formação de professores de matemática que atuam na educação básica, voltados a:

A não incorporação, nos cursos, das discussões e dos dados de pesquisa da área da Educação Matemática; uma Prática de Ensino e um Estágio Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos. O isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. A desarticulação quase que total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática (SBEM, 2003, p. 5-6 apud ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 77).

Segundo Leite et al (2018), um outro desafio importante em relação à formação inicial de professores surge com a homologação das novas DCN, em 2015, um documento voltado à formação inicial superior que estabelece uma nova concepção acerca da profissão docente, adicionando novos conhecimentos, saberes e habilidades à prática desse profissional, ligadas à ética, linguística, estética e política. Conforme discorrem, as DCN são, hoje, um parâmetro para a definição dos desafios e dificuldades que permeiam a formação inicial de professores à nível

superior. Uma das principais questões abordadas por essas diretrizes se refere à dissociação dos saberes e habilidades desenvolvidas na formação inicial com as demandas que se colocam no exercício da docência.

Leite et al (2018, p. 728) citam ainda:

A desarticulação entre a proposta pedagógica e a organização institucional dos cursos de licenciatura; o isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; o distanciamento entre a formação docente e os sistemas de ensino da educação básica; a descon sideração do repertório de conhecimentos dos docentes em formação; a falta de clareza sobre quais são os conteúdos que o futuro professor deve aprender e a restrição da atuação do futuro professor à regência em sala de aula, sem considerar as demais dimensões da sua atuação profissional.

Outra dificuldade citada pelos autores é a multiplicidade de níveis escolares que o professor da educação básica deve estar apto para atuar, o que implica diretamente em sua formação inicial. Isso significa dizer que a formação inicial do professor deve abarcar todos os níveis escolares, para que este consiga trabalhar com os diferentes tipos de alunos e situações de aprendizagem. No entanto, essa necessidade tem sido uma problemática identificada nos cursos de licenciatura.

Nesse viés, a formação inicial nos cursos de licenciatura em Matemática deve focalizar não apenas o aprendizado dos conhecimentos matemáticos, mas deve garantir a apropriação dos diversos tipos de saberes que constroem a prática docente do professor em sala de aula, transformando esse conhecimento específico em conhecimento matemático escolar. Estudiosos que discutem essa questão, a exemplo de Roldão (2007), têm sustentado que o currículo formativo do professor de Matemática deve incluir a construção dos saberes pedagógicos e disciplinas do campo da educação matemática, de modo que facilitem “a transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 5 apud ALBUQUERQUE; GONTIJO, p. 79).

Dito de outra forma, a formação inicial do professor de matemática deve priorizar um trabalho articulado entre os conteúdos de cunho científico e os de cunho pedagógico. Contudo, conforme os autores supracitados, o que tem se observado através dos estudos realizados acerca dessa problemática, é que existem diversos currículos de formação de professores de matemática nas faculdades e

universidades públicas. Nessa perspectiva, cada um desses currículos apresenta a valorização de conteúdos específicos, em detrimento de outros menos focalizados.

Assim, segundo Farinhas (2013), a formação inicial do professor de matemática deve garantir, além da habilitação legal para atuar como professor, as condições para o exercício da sua atividade docente. Por isso, os cursos de licenciatura precisam focar na formação integral desses sujeitos, antecipando os desafios da sua profissão e, para tanto, aumentando em sua grade curricular o número de disciplinas pedagógicas que focalizem a didática e o ensino da matemática escolar. Não obstante, é válido esclarecer que a construção da profissionalização docente não se completa com a formação inicial. Segundo Fiorentini e Castro (2003, p. 124), pensar dessa forma “é negar a história de vida do futuro professor; é negá-lo como sujeito de possibilidades”. Portanto, tornar-se professor é uma ação que acontece continuamente, no exercício da docência.

2.2. APONTAMENTOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Refletir acerca da docência na sociedade contemporânea implica em compreender que esta profissão é perpassada por diversos desafios, práticas e concepções teóricas. A expansão educacional brasileira, ocorrida nos anos 1980, a qual possibilitou o direito universal ao Ensino Fundamental no país, fez com que o trabalho do professor ganhasse visibilidade no cenário nacional. Todavia, foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96 que abriu-se espaço para a discussão acerca dos processos de formação docente, regulamentando a formação inicial e continuada, voltadas à profissionalização do professor, o que contribuiu para alargar o debate acerca dos aspectos referentes ao seu trabalho e ajudou a construir diversas concepções sobre a sua prática.

Nesse sentido, o professor exerce a função de planejar aulas, desenvolver metodologias diversificadas de ensino e métodos formativos de avaliação da aprendizagem, colocando-os em prática na sala de aula. Além disso, deve desenvolver plenamente a sua função primordial: ensinar, alinhando os elementos da prática educativa e da prática pedagógica. Sendo assim, a construção da profissão docente ocorre através da articulação entre o espaço em que este realiza

a sua formação inicial e o ambiente em que passa a atuar, sendo este formal ou informal. Tardif (2014) define o professor como sujeito do conhecimento, o qual realiza mais que o ato de ensinar, mas:

Faz parte de um edifício escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extra turma, com professores, numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, dialoga com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se um território educativo. Numa palavra: o professor faz parte de uma cultura de ensino, dando-lhe sentido e significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças (PACHECO, 1995, p. 28).

Nesse contexto, chamamos a atenção para a fala de Pacheco (1995), ao enfatizar a compreensão sobre o que é ser professor, esclarecendo que essa profissão não se realiza de forma isolada, mas é uma profissão que se inscreve em uma relação dialógica dentro da sala de aula, na escola e fora dela. Quando realizada de forma crítica e reflexiva, o exercício da profissão docente permite ao professor a análise do contexto em que ele está inserido(a), a reflexão sobre as suas práticas e das possíveis intervenções sobre elas.

Partimos, pois, da compreensão de que o professor(a) é o sujeito que desenvolve uma variedade de atividades intencionais, as quais visam intervir e contribuir para o desenvolvimento de sua prática, por intermédio de uma ação reflexiva. Nesse viés, destacamos o pensamento de Vásquez (1997), ao evidenciar que enquanto ser humano, o professor desenvolve atividade propriamente humanas, as quais se verificam apenas:

Quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. [...] Essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes -; como resultado ideal e como produto real (VÁZQUEZ, 1997, p. 187).

Dessa forma, o professor organiza e desenvolve atividades intencionais, com objetivos direcionados para o processo de ensino-aprendizagem, construindo esse processo através de uma prática reflexiva, ou seja, desenvolvendo a sua práxis, entendida como elemento fundamental do seu agir docente. Segundo Pimenta e

Ghedin (2012), a profissão docente tem tido destaque nos últimos anos, traduzindo-se:

Na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os defendem, os reinterpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 36).

É pautado nesse olhar cuidadoso para a docência, que se enfatiza o saber do professor, essencial à construção de uma concepção acerca do que caracteriza essa profissão. Segundo Tardif (2014), ser professor não é apenas executar a transmissão de conhecimentos que outrora foram produzidos. Reconhece-se, pois, que sua prática integra diferentes saberes, com os quais ele mantém diferentes relações. Esses saberes são plurais e se originam da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Corroborando com esse pensamento, Cunha et al (2016) definem que o professor é o sujeito capaz de mediar os conhecimentos, os saberes em transformação, as culturas e valores da sociedade, apresentando-os ao aluno. O ser professor, definido pelos autores, se aproxima do pensamento de Shön (1992), também citado em seu texto, ao definir o professor como prático reflexivo.

Todavia, tem-se intensificado nos dias contemporâneos o que chamamos de precarização do trabalho docente, caracterizada por diversos fatores, dentre eles, a intensificação do trabalho do professor e a desvalorização salarial. De acordo com Sousa e Santos (2014), a desvalorização da profissão docente se dá no campo institucional e social, pois não é apenas por parte da sociedade que o professor vem sendo desvalorizado, mas também as instituições de ensino têm parte nesse processo de precarização. A sobrecargas de funções e vínculos de trabalho também contam para a intensificação desse processo, visto que, por ser uma profissão com baixo salário, o professor se ver obrigado a ter mais de um vínculo profissional.

Ainda segundo Sousa e Santos (2014), em uma sociedade gerida pela lógica de acumulação do capital, a profissão docente acaba por aderir ao processo de mercantilização da educação, ainda que continue sendo considerada uma profissão

com características não materiais. Ao ter a sua força de trabalho mercantilizada, o professor perde grande parte do status criativo e transformador que configura a sua profissão. Todos esses aspectos, segundo os autores, têm tornado a docência uma profissão sofrida e penosa. Com isso, muitos docentes têm abdicado da profissão, por se sentirem muito cansados e desestimulados.

Além desses fatores, há que se considerar a ausência ou insuficiência de políticas públicas voltadas para a valorização da profissão docente como um dos motivos que levam o professor ao afastamento total do seu exercício profissional, procurando outros meios de sobrevivência. Ademais, podemos citar as péssimas condições de trabalho, o aumento da violência na escola, o controle do trabalho docente como fatores adicionais a essa precarização da profissão docente (SOUSA e SANTOS, 2014).

Entretanto, a profissão docente deve se distanciar de uma concepção tecnicista e mecanicista, pois o professor é um investigador em sala de aula, o qual deve problematizar o cotidiano da sua sala de aula, resolvendo as questões que surgem no dia a dia. Assim, no esforço empreendido para definir o que é ser professor, como essa profissão se caracteriza, pontua-se que ele é o sujeito que se realiza na sua práxis, refletindo e modificando suas ações. Como esclarece Tardif (2014), esse sujeito se constitui no seu fazer docente, nas dimensões subjetivas e coletivas, com saberes próprios da sua profissão.

2.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea em virtude da globalização têm modificado o cotidiano escolar, fazendo surgir um novo contexto educativo e, como consequência, cria diversos desafios à realização do trabalho docente. Nesse novo cenário, novos paradigmas são construídos tendo em vista a leitura da realidade, exigindo do professor o acompanhamento dessas transformações por meio de uma visão sistêmica, integral do ser humano e da própria realidade em transformação.

É nesse contexto que se localizam as discussões em torno da formação continuada de professores, acontecida em cursos de especialização, mestrado e doutorado, vista como um meio de aperfeiçoar a prática docente em diversos

aspectos, dentre eles, o aprendizado das competências exigidas pelo advento das tecnologias e a conseguinte velocidade das informações, as quais exigem da escola uma nova postura (ALMEIDA, 2016).

Segundo Fürkotter et al (2009), as discussões acerca da formação continuada de professores surgiram entre as décadas de 1970 e 1990, porém, não obtiveram resultados significativos no que diz respeito a modificação dos saberes, concepções e práticas docente em sala de aula. Esse fracasso ocorreu em decorrência de uma formação continuada que não possuía ligação com os conhecimentos aprendidos na formação inicial dos professores, que não levava em consideração seus saberes experienciais, e nem alcançava os reais problemas e desafios da prática escolar, sendo caracterizada mais como ações pontuais e temporárias (FÜRKOTTER et al, 2009).

Vista sob outra perspectiva, a formação continuada tem assumido na educação atual um papel formativo central à profissionalização docente, fazendo com que o professor passe a refletir sobre a sua prática como objeto de investigação. Nóvoa (1992) apresenta um novo olhar para esse processo, chamando a atenção para o fato de que a formação continuada ainda não é vista sob uma perspectiva permanente de formação, a qual deve ser integrada à prática do professor, tendo como campo formativo a própria escola. Ademais, a troca de experiências entre os professores é uma das maneiras mais efetivas de formação contínua dentro do espaço escolar.

De acordo com o que assinala Nóvoa (1992) o professor deve tomar a sua prática como objeto de investigação e reflexão, baseando-se em referenciais teóricos. Esse pensamento se aproxima do que propõe Garcia (1996 apud GROENWALD e LAZZARI, 2003), ao citar alguns princípios para a formação continuada, dentre eles, a proposta de uma formação que perpassasse toda a carreira docente do professor, desde a sua formação inicial até a execução da sua prática. Ao pensar dessa forma, os teóricos afirmam que o ser professor se aprende na continuidade, no dia a dia, com os próprios alunos, o que indica que essa formação pode ocorrer de diferentes formas.

Além desses aspectos, segundo Ponte (2003), as formações continuadas são momentos de os professores refletirem acerca da sua prática, de renovarem suas práticas e de construir novos conhecimentos, pois, segundo asseveram os autores,

“um ensino bem sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho” (PONTE, 2003 apud GROENWALD e LAZZARI, 2003, p. 3).

A exigência de formação continuada para professores a nível superior está garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no. 9.394/96, que esclarece em seu art. 66: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Essa lei não versa somente para os docentes que pretendem lecionar no ensino superior, mas abarca os profissionais docentes de todos os níveis de ensino.

De acordo com Prigol e Behrens (2014), hoje, não basta apenas que o professor tenha posse de um diploma de ensino superior para ser considerado capacitado, ao contrário dos anos passados, quando ter um título lhe garantia a capacidade plena de atuar em sala de aula, sendo essa formação válida para o resto de sua vida. Atualmente, faz-se necessário que o docente busque uma “formação formativa”, a qual entendida nas palavras de Zabalza (2004), deve ser entendida como:

Uma formação mais ampla e completa, englobando conhecimentos em procedimentos didáticos pedagógicos, desenvolvimento pessoal, cultural, acadêmico e profissional, ampliação da sensibilidade dos valores e atitudes de maneira que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros e, por fim, a formação deve comportar a troca, a mudança intermitente permitindo a ampliação das experiências (ZABALZA, 2004 apud PRIGOL e BEHRENS, 2014, p. 5).

Nesse sentido, a formação continuada de professores a nível de especialização, mestrado e doutorado atende a uma demanda de profissionais docentes que estejam atualizados quanto às transformações advindas do processo de globalização, as quais ocasionaram mudanças na sociedade à nível científico, tecnológico, político, econômico, social e cultural. Por esses motivos, tem crescido a cada dia mais o interesse nesse tipo de formação.

Diante dos fatos mencionados, conclui-se que a formação continuada é um processo contínuo que deve fazer parte da prática pedagógica do professor, visando proporcionar um processo de ensino-aprendizagem qualitativo para os seus alunos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos utilizados para realizar a pesquisa, o instrumento utilizado para a coleta de dados, o cenário e os indivíduos participantes da investigação.

Em nossa pesquisa, utilizamos a abordagem quantitativa, a qual de acordo com Fonseca (2002, p. 20 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 33) se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.

3.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos que concluíram o curso de Matemática – Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste entre o ano de 2013.2 até 2018.2.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é uma das melhores universidades do País em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, sendo a melhor do Norte-Nordeste, segundo avaliações dos Ministério da Educação (MEC) e de Ciência e Tecnologia (MCT). Reúne no total cerca de 40 mil estudantes distribuídos entre os três campi: Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão, dentre os quais optamos pelo campus do Agreste.

Segundo as informações disponibilizadas pela instituição em seu website, o Centro Acadêmico do Agreste – CAA foi inaugurado em março de 2006, sendo o primeiro campus da Universidade Federal de Pernambuco a ser instalado no interior da região, objetivando contribuir com o desenvolvimento, social, econômico e cultural do Estado.

A escolha da cidade de Caruaru ser escolhida como sede da instituição foi o fato de possuir cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria, além da cidade oferecer o principal centro de serviço e negócios e de distribuição de mercadorias.

Em sua primeira instalação, o CAA funcionou no Polo Comercial de Caruaru, com cinco cursos de graduação sendo ofertados: administração, design, economia,

engenharia civil e pedagogia. Atualmente funcionam também as licenciaturas em química, física e matemática, engenharia de produção, medicina e comunicação social que integram cinco Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente, Tecnologia, Ciências Exatas e da Natureza).

O CAA, hoje em dia, localiza-se em sua sede definitiva, contendo Laboratórios Integrados de Ciência e Tecnologia que desenvolvem pesquisas, projetos de extensão e a formação continuada.

O curso de Matemática – Licenciatura ofertado pela referida instituição tem seus objetivos com base nas recomendações das Diretrizes Nacionais para a Licenciatura em Matemática e contemplam as metas do Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, de julho de 2005.

A instituição tem como objetivo geral a formação professores de Matemática para atuarem na Educação Básica, preparando-os para o exercício crítico e competente da docência, de modo a atender as especificidades dos alunos e contribuir para a melhoria do ensino de Matemática neste nível da escolaridade.

Assim, ressaltando seus objetivos específicos, temos:

- Garantir as condições necessárias para que os licenciandos em Matemática adquiram sólidos conhecimentos matemáticos e dos fundamentos do ensino dos conteúdos específicos desta disciplina, necessários para sua prática profissional;
- Proporcionar aos licenciandos a construção de uma base sólida de conhecimentos em Educação Matemática, na perspectiva de articulação com os conteúdos específicos de Matemática;
- Propiciar o Ensino de Matemática com o auxílio de recursos tecnológicos;
- Possibilitar a integração e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso em situações reais de ensino, através da vivência dos estágios supervisionados e de outras ações complementares;
- Favorecer o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa em Matemática e Educação Matemática, em consonância com a das pesquisas nestas áreas.

Dessa maneira, o curso de Matemática - Licenciatura do Campus Acadêmico do Agreste tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino de matemática em toda região do Agreste de Pernambuco, com a formação de excelentes profissionais.

De início, fizemos o levantamento do total de graduados no curso de Matemática – Licenciatura do CAA, verificando que, de 2013 até 2018, foram 138 profissionais graduados, segundo dados obtidos através da secretária do curso. O instrumento de coleta de dados foi enviado a todos esses alunos, porém, apenas 75 questionários foram respondidos.

Sobre os sujeitos da pesquisa, no levantamento de dados coletados, verificou-se que dos 75 participantes, 33 foram mulheres e 42 foram homens. Os professores que atuam na docência representam maior parte da amostra, totalizando 55 e os outros 20 se dividem entre vários fatores, como falta de oportunidade, dedicação exclusiva aos estudos, trabalho em outras áreas e até mesmo na educação, mas fora da sala de aula.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Usamos como instrumento de coleta de dados um questionário contendo 5 perguntas, o qual foi elaborado a fim de responder nosso problema de pesquisa. Na elaboração, procuramos investigar a continuidade nos estudos, qual a formação continuada sobre a atuação como docente e em qual contexto está atuando.

Utilizamos o google forms para criar o questionário, que é um serviço gratuito onde podemos criar formulários online e enviar o link para o alvo da pesquisa. Para o envio do formulário aos entrevistados, utilizamos as redes sociais, como *Facebook* e *Whatsapp*, um meio de comunicação tecnológico fácil e rápido para comunicação à distância.

4 ANÁLISE

Ao todo, foram coletados 75 (setenta e cinco) questionários totalmente respondidos, os quais foram analisados e apresentados os resultados necessários para os objetivos da pesquisa.

Recorte 1 - Questionário

Pergunta 1: Nome Completo:

Resposta: _____

Fonte: A Autora, 2019.

Por motivos de ética, não iremos identificar os sujeitos da pesquisa, mas achamos por bem identificar no questionário por convenção.

Ressaltamos ainda que, qualquer informação que for divulgada nesta pesquisa em relação aos participantes será de forma sigilosa, para que a privacidade dos mesmos seja mantida, conforme recomenda a Resolução nº 510/2016 - estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, que aborda trabalhos envolvendo seres humanos. Isto significa que as informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos responsáveis por essa pesquisa. Os participantes da pesquisa foram identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

Recorte 2 - Questionário

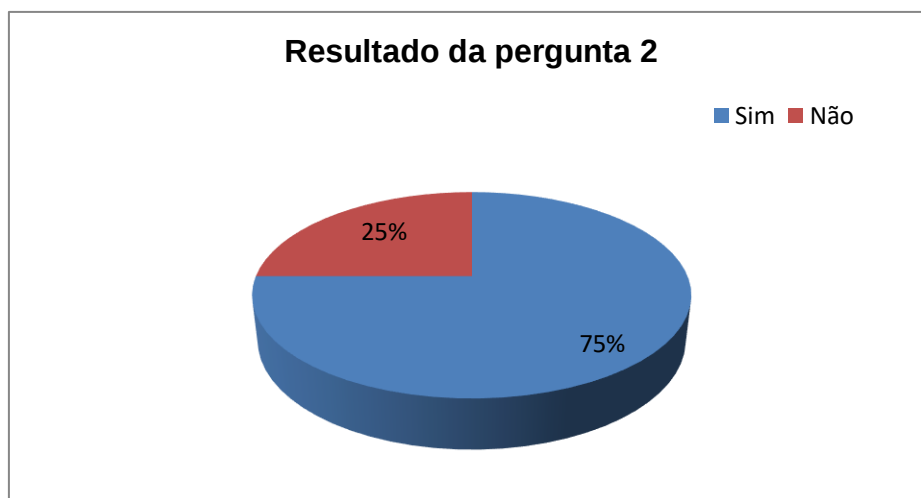
Pergunta 2: Após a conclusão da graduação você prosseguiu com os estudos?

() Sim

() Não

Fonte: A Autora, 2019.

Gráfico 1 - Resultado da pergunta 2



Fonte: A Autora, 2019.

No gráfico 1, apresentamos os resultados das respostas da 2ª pergunta. Como podemos observar, a maior parte dos participantes informou que prosseguiu nos estudos. Sobre a formação continuada de professores, Furtado (2015, s/p.) fala que, “é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas”.

Os entrevistados almejavam dar continuidade a sua formação, atribuindo mais conhecimentos à sua vida profissional, tornando-se um professor ativo e bem informado. Essa iniciativa de buscar atualizar os conhecimentos tem que partir primeiramente do docente, faz parte do seu crescimento profissional.

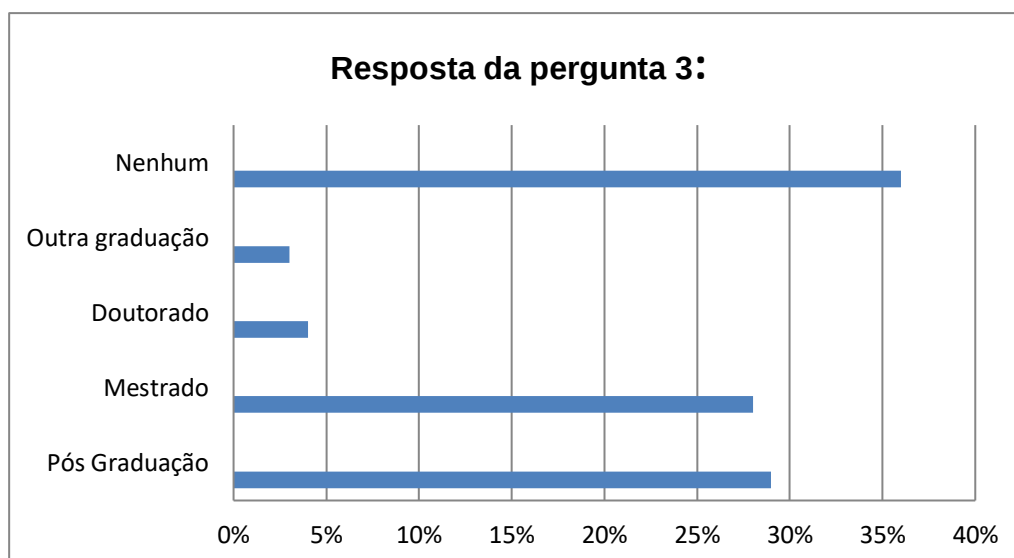
Recorte 3 – Questionário

Pergunta 3: Atualmente você se encontra em algum desses?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outra graduação
- () Nenhum

Fonte: A Autora, 2019.

Gráfico 2 - Resposta da pergunta 3



Fonte: A Autora, 2019.

Observando o gráfico 2, que apresenta os resultados das respostas da pergunta 3, podemos observar que muitos entrevistados escolheram a opção “nenhum” como resposta. Todavia, isso não quer dizer que eles não continuaram sua formação, como a pergunta se refere ao momento presente, pode-se concluir que muitos já deviam ter concluído alguma das outras opções.

Segundo Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3) “a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva”.

Percebe-se que mais da metade dos graduados seguiu empenhada na continuação dos estudos. É notável que a maior parte na pós-graduação, por ser mais acessível e mais fácil de conciliar com a jornada de trabalho.

Quando o professor busca atualizar seus conhecimentos ele busca por mudanças e/ou transformações em sua prática, assim, “conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (WENGZYSKI e TOZETTO, 2012, p. 7).

Recorte 4 - Questionário

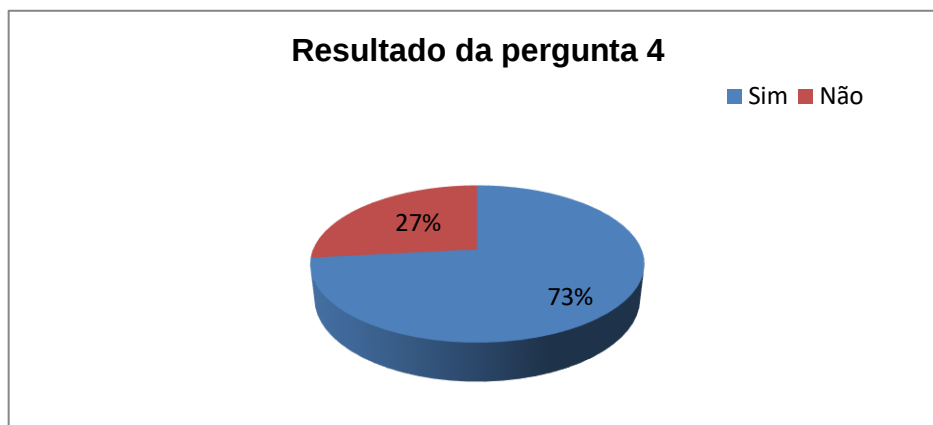
Pergunta 4: Está atuando como docente?

() Sim; Em qual contexto, educação básica ou superior?

() Não; Justifique.

Fonte: A Autora, 2019.

Gráfico 3 - Resultado da pergunta 4



Fonte: A Autora, 2019.

O gráfico 3, que apresenta a resposta da pergunta 4, mostra a porcentagem das repostas de quem está ou não atuando como docente, vê-se que maioria conseguiu trabalho e seguiu na área. Apesar de não ser um trabalho tão reconhecido e valorizado, é uma área muito importante para a sociedade, é uma área que podemos dizer, muitas vezes, que não falta oportunidade de emprego. Os docentes da universidade, ao concluir, estão ingressando no mercado de trabalho.

Nessa pergunta, além de escolher sim ou não, era preciso argumentar a alternativa, essa justificativa era explicada na pergunta seguinte. Apresentamos, a seguir, alguns recortes das respostas mais interessantes para a pesquisa. Primeiro, destacamos as justificativas daqueles que não estão atuando.

Recorte 5 - Questionário P1

Pergunta 5: Justificativa da pergunta anterior?

Resposta: No momento, a prioridade é estudar mais para poder atuar como docente do ensino superior.

Resposta: Estou me dedicando exclusivamente ao curso de doutorado.

Resposta: Não estou lecionando ainda, porque não deu para conciliar com o mestrado.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Os questionários de P1, P2 e P3 responderam que os mesmos não estão atuando, as justificativas têm em comum a continuidade aos estudos, a dedicação e prioridade à nova formação. Se tornar professor é um processo que tem uma longa duração, é importante investir na formação continuada e estar sempre atualizando os conhecimentos. Contribui, assim, para as transformações na prática pedagógica, na mudança escolar, que está ligada à sua prática docente. A busca de novos conhecimentos contribui tanto na vida profissional como no pessoal, levando-o a uma consciência coletiva sobre todas as transformações que acontecem ao seu redor. Assim, Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3) assinalam que a formação continuada é:

Entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação (WENGZYSKI e TOZETTO, 2012, p. 3).

Um professor que se dedica a buscar a formação continuada está preparado para as mudanças que acontecem a todo instante.

Recorte 6 - Questionário P4

Pergunta 5: Justificativa da pergunta anterior?

Resposta P4: Ainda não estou atuando como docente, pois pretendo me especializar um pouco mais. Com uma carga de trabalho como docente da educação básica, eu acredito que não teria tempo para especializações, logo preferi continuar com meu trabalho (pela estabilidade financeira e flexibilidade de horário) até conseguir uma estabilidade como professora (concurso público).

Resposta P5: A desvalorização da área é o maior motivo.

Resposta P6: Não me identifiquei com a docência.

Resposta P7: Estou trabalhando com minha marca.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

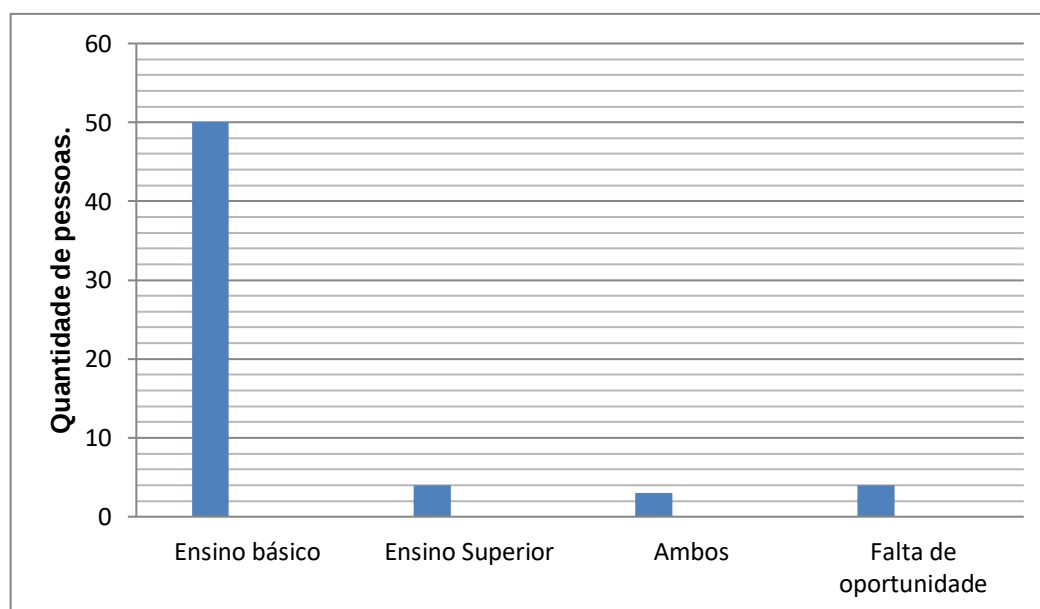
Podemos observar que nas respostas dos questionários de P4, P5, P6 e P7, as justificativas mostram respostas negativas, a falta de afinidade com a sala de aula, a realidade que vivemos com a sobrecarga de trabalho, a falta de valorização

do profissional que desmotiva bastante, levando a buscar outro meio de trabalho como o próprio negócio que, quase sempre é mais fácil de conciliar com os estudos. Podemos relatar que:

Os dilemas postos para a profissão na atualidade constituem, ao mesmo tempo, um movimento de profissionalização e proletarização da docência. Embora os discursos apontem para a evolução da profissionalização no ensino, é verificado um processo de desprofissionalização, especialmente pelas precárias condições de trabalho, o professor no papel de executor, sendo deslegitimado como produtor de saberes, o problema de remuneração insuficiente e a perda de prestígio social. Fatores esses que geram a diminuição de sua autonomia e vão degradando seu estatuto profissional. (ROSSI e HUNGER, 2013, p. 55).

No nosso contexto atual, é uma profissão que é muito comum não se coincidir a prática com a teoria e, em muitos casos, o professor recém-formado desiste da docência. São muitos fatores que afastam o professor da sala de aula, levando a buscar novos caminhos. No gráfico 4, encontram-se as repostas dos entrevistados que estão atuando e a área em que estão trabalhando:

Gráfico 4 – Respostas dos entrevistados quanto à área de atuação



Fonte: A Autora, 2019.

No gráfico acima, apresentamos a quantidade dos entrevistados que estão atuando. Dos 75 graduandos que responderam ao formulário, 50 deles atuam no

ensino básico, tanto em rede pública como em rede privada, assim como também alguns descrevem que trabalham no ensino fundamental 2 ou no ensino médio ou em ambos.

Podemos ver que há também aqueles que já atuam como docentes no ensino superior que, muitas vezes, voltam ao local onde se formaram, não mais como alunos e sim como professores, é um incentivo para aqueles que estão ali na formação continuarem a jornada de estudo. “Daí a importância de o professor ressignificar a sua prática docente, revisar suas concepções, pois está sempre a influenciar os alunos, seja qual for sua prática” (FERREIRA, 2013, p. 19).

Apesar de ter sido uma quantidade pequena, comparando-se aos que já estão atuando, também foi possível constatar que entre tantas respostas positivas, há também aqueles que ainda não conseguiram emprego, por falta de oportunidade no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a investigar o progresso dos graduados do Curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, com o objetivo geral de investigar os professores do curso de matemática que concluíram a graduação e permaneceram na carreira docente. Identificados os graduados do curso, enviamos os questionários para serem respondidos.

Tivemos em nosso embasamento teórico autores que colaboram para a educação matemática, como Nóvoa (1990), Tardif (2001), Albuquerque e Gontijo (2013), Roldão (2007), entre outros que discorrem sobre a formação inicial e a importância da formação continuada e a profissão docente.

A partir das análises citadas, podemos constatar que a formação continuada é de grande importância para o professor, uma vez que a sociedade vem se atualizando tecnologicamente e a educação não deve apenas se atualizar, como também estar em constante mudança.

Retomamos, pois, a questão que norteou a investigação, a saber: após a conclusão da graduação houve desejo em prosseguir nos estudos e em atuar como docente? para que, assim, possamos contemplar as descobertas e inquietações que nos permitiram a conclusão desta pesquisa.

Nessa perspectiva, observamos primeiramente que a maioria deles prosseguiu nos estudos, buscando uma nova formação. Em sua maioria, os professores buscaram a formação continuada, mostraram que estão em busca de atualizações para acompanhar as mudanças que acontecem todos os dias no contexto escolar, assim como se mostraram empenhados e dedicados aos estudos.

Também podemos observar que a maioria já atua na área, tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio, assim como também atua no ensino superior.

Logo, podemos concluir que muitos estudantes ao concluir o curso já ingressam no mercado de trabalho e buscam se atualizarem para acompanhar todas as mudanças e contribuir com a troca de saberes na educação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. C.; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, 2013.
- ALBUQUERQUE, R. N. **Imagine uma escola... Conectada a vida do aluno**. Editora Construir, 2014.
- ALMEIDA, M. M. N. **Formação docente**: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Santana sobre a formação pedagógica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro, 2016.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CUNHA, R. S.; et al. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciênc. Educ.**, Bauru, 2016.
- ELIAS, H. R.; SACHS, L. **Formação inicial de professores de matemática para não atuarem na educação básica**. VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Foz do Iguaçu – PR, 2018.
- EVANGELISTA, C. R.; SOUZA, A. G. **A perspectiva profissional sobre a docência a partir da visão de licenciandos em ciências biológicas e matemática**. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.
- FARINHAS, C. **Formação continuada de professores de matemática do ensino fundamental**: contribuições à prática docente. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.
- FERREIRA, J. A. C. **Estudo de formação e trajetória profissional dos egressos do curso de licenciatura em Matemática da UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- FERREIRA; E. C. **Práticas pedagógicas e objetos de estudo**: análise sobre as pesquisas em educação matemática do programa de mestrado da UEPB nos anos de 2007 e 2008. Campina Grande, 2013.
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se Professor de Matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, *In*: FIORENTINI, D. (org.) **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- FÜRKOTTER, M. **Formação continuada de professores que ensinam matemática na rede municipal de ensino de Regente Feijó**. FCT/UNESP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139711/ISSN2175-7054-2009-8738-8750.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04/06/2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Editora URFG, 2009.

GROENWALD, C. L. O.; LAZZARI, C. **Investigando a formação continuada dos professores do ensino fundamental de matemática da rede municipal do estado do Rio Grande do Sul**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed, 2010.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, 2018.

MACHADO, E. J.; MACHADO, F. M.; LIMA, D. V. M. **Os impactos dos cursos de formação continuada nos saberes e competências docente**. Rio Branco – Acre, 2002.

MATOS, D. V.; LARA, I. C. M. Ensino de Matemática: uma análise da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais. **Signos**, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04/06/2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PACHECO, J. A. **Formação de Professores: teoria e prática**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. **A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

RAMOS, A. N. **Caminhos percorridos pelos egressos do curso de licenciatura em Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal. Ituiutaba, 2018.

ROSSI, F.; HUNGER, D. **A formação continuada sob a análise do professor escolar**. Editora UNESP, 2013.

SANTOS, A. **Lágrimas no varal**. 1 ed. Saraiva, 2017.

SOUSA, I. E. M.; SANTOS, M. A. R. **Precarização do trabalho docente**: atuação de graduandos de pedagogia em programas de estágio e extensão. VI FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2014.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. IX AMPED SUL, Seminário de pesquisa em Educação na região Sul, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
GRADUANDA: **Danielle Tavares Pontes**
ORIENTADOR: **Profº. Drº. Edelweis Tavares**

Senhor (a) Professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa que tem o objetivo de investigar o progresso que você tomou após concluir a graduação no campus. Evidenciamos que os resultados dessa pesquisa serão utilizados na elaboração do trabalho de conclusão de curso em Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – CAA.

Caso aceite participar desse estudo, gostaria da sua colaboração, no sentido de disponibilizar um pouco de tempo para responder ao Questionário de Identificação.

De já, agradecemos a sua colaboração.

Danielle Tavares

QUESTIONÁRIO

01-Nome completo: _____

02-Após a graduação você prosseguiu com os estudos?

() Sim

() Não

03-Atualmente você se encontra em algum desses?

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Outro curso

() Nenhum

04-Está atuando como docente?

() Sim; Em qual contexto, educação básica ou superior?

() Não; Justifique.

05- Justificativa da pergunta anterior.
