

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA**

JONES ANDRÉ CONCEIÇÃO FERREIRA

**ESTUDO DA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFRGS**

**PORTO ALEGRE
2014**

JONES ANDRÉ CONCEIÇÃO FERREIRA

**ESTUDO DA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFRGS**

Trabalho apresentado junto ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientação: Prof^a Dra. Elisabete Zardo Búrigo

**PORTO ALEGRE
2014**

JONES ANDRÉ CONCEIÇÃO FERREIRA

**ESTUDO DA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFRGS**

Trabalho apresentado junto ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientação: Prof^a Dra. Elisabete Zardo Búrigo

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dra. Luciana Neves Nunes
Instituto de Matemática – UFRGS

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso
Instituto de Matemática – UFRGS

Prof.^a Dr^a Elisabete Zardo Búrigo
Instituto de Matemática – UFRGS

Porto Alegre, 17 de Novembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por estar sempre ao meu lado, me confortando, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Professora Elisabete Zardo Búrigo, pela dedicação, disponibilidade e auxílio para conclusão deste trabalho.

Aos meus familiares, em especial à minha falecida Mãe, que sempre me incentivou a estudar.

Aos meus colegas de trabalho, que não mediram esforços, quando se fez necessário minha ausência para dedicação exclusiva aos estudos.

Em especial à minha esposa, companheira e orientadora, Jéssica Fernanda Cherer Cardoso, que sempre me motivou e se fez presente em toda essa caminhada.

Aos professores Marcus Basso e Luciana Nunes pela disponibilidade em participar da banca examinadora.

Aos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, que muito contribuíram com as informações contidas nesse trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao corpo docente do Instituto de Matemática e da Faculdade de Educação, pela oportunidade e ensinamentos.

A todos, muito obrigado.

Aprender é a única coisa de que a mente
nunca se cansa, nunca tem medo e nunca
se arrepende.

Leonardo da Vinci

RESUMO

O presente trabalho é produto de uma investigação com os egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, diplomados nesta instituição no período de 2008 a 2013. Com o objetivo de retratar a atual situação profissional e a atratividade da carreira docente entre os egressos, suas motivações e suas expectativas, aplicamos um questionário e realizamos entrevistas semiestruturadas. Com esses instrumentos obtivemos informações referentes à atuação dos egressos no ensino, renda aproximada, carga horária, cidade de atuação, intenção de continuar na profissão docente, motivação para escolha do curso de Licenciatura em Matemática, grau de satisfação com o currículo do curso e intenção de continuidade dos estudos por parte dos egressos. Os dados coletados indicaram um bom grau de satisfação com o curso de Licenciatura, pois a nota média atribuída ao currículo do curso pelos respondentes, numa escala de zero a 10, foi 7,56, sendo que 80% dos respondentes atribuíram nota igual ou superior a 7. Os dados obtidos com o questionário e as entrevistas permite concluir que somente 54% dos respondentes exercem a profissão docente. Os principais motivos para exercer a docência são o amor à profissão, a sua importância para a sociedade e a realização pessoal. Em contrapartida, 39% dos respondentes nunca exerceram a profissão ou a exerceram e abandonaram. Salários muito baixos, o ter outra profissão, a continuidade de estudos e a precária infraestrutura das escolas são as principais explicações mencionadas para não exercerem a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Formação de Professores; Profissional Docente; Desenvolvimento Profissional; Egressos Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

This work is the product of an investigation with the graduates from the Federal University of Rio Grande do Sul, licensed in Mathematics in this institution from 2008 to 2013. In order to portray the current situation and the career attractiveness of teaching among the graduates, their motivations and expectations, we applied a questionnaire and conducted semi-structured interviews. We obtained information regarding the performance of graduates in teaching, their approximate income, workload, city of action. We also obtained information regarding their intention to go on teaching, their motivation to choose the degree in Mathematics, the degree of satisfaction with the course curriculum and the intention of pursuing studies among the graduates. The data collected indicated a good level of satisfaction with the Degree, since the average score given to the curriculum of the course by the respondents, a scale of zero to 10 was 7.56, with 80% of respondents attributed grade equal or higher 7. The data obtained from the questionnaire and interviews shows that only 54% of respondents engaged in the teaching profession. The main reasons for exercising are teaching the love of the profession, its importance to society and personal fulfillment. In contrast, 39% of respondents have never exercised the profession or exercised and abandoned. Very low wages, have another profession, to continue their studies and the poor infrastructure of the schools are the main explanations cited for not exercising teaching.

KEYWORDS: Mathematics Education; Mathematics Teachers Education; Professional Teacher; Professional Development; Graduates in Mathematics.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes quanto à realização ou intenção de realizar curso de pós-graduação	32
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes que cursam ou cursaram pós-graduação por nível de curso.....	33
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por área do curso de pós-graduação	33
Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por faixa etária no ano de conclusão do curso	35
Gráfico 5 – O que motivou o aluno a escolher o curso.....	37
Gráfico 6 – Distribuição das notas para o grau de satisfação com o currículo do curso	40
Gráfico 7 – Percentual de respondentes no exercício da docência.....	46
Gráfico 8 – Cidades de atuação dos respondentes.....	46
Gráfico 9 – Grau de satisfação com a profissão por faixas salariais	50
Gráfico 10 – Intenção de continuar na profissão docente	51
Gráfico 11 – Nível de atuação dos respondentes.....	54
Gráfico 12 – Percentual de respondentes por carga horária semanal	55
Gráfico 13 – Experiência docente dos respondentes que não lecionam.....	59
Gráfico 14 – Comentários dos respondentes que nunca exerceram a profissão docente	61
Gráfico 15 – Comentários dos respondentes que já exerceram a profissão, mas abandonaram	63
Gráfico 16 – Comentários dos respondentes que já exerceram a profissão e pretendem retomá-la	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes por ano de conclusão do curso	31
Quadro 2 – Comentários dos respondentes que deram nota 8 ao currículo	43
Quadro 3 – Comentários dos respondentes que deram nota 9 ao currículo	43
Quadro 4 – Comentários dos respondentes que deram nota 10 ao currículo	44
Quadro 5 – Comentários dos respondentes que deram notas de 2 a 5 ao currículo	44
Quadro 6 – Faixa salarial dos respondentes no exercício da docência	49
Quadro 7 – Categorias em relação à intenção de continuar na profissão.....	53
Quadro 8 – Distribuição das dificuldades na docência por categorias	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROFISSÃO DOCENTE E A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA UFRGS	15
2.1 Profissão docente.....	15
2.1.1 Desencantos com a docência	17
2.1.2 Formação Matemática e Pedagógica.....	19
2.2 História do curso de Licenciatura em Matemática – UFRGS	21
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	25
3.1 Tipo de pesquisa	25
3.2 População e forma de contato.....	25
3.3 Instrumento de coleta de dados – Questionário	26
3.4 Instrumento de coleta de dados – Entrevistas.....	27
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	30
4.1 Dados gerais do grupo de respondentes	30
4.1.1 Ano de conclusão do curso	30
4.1.2 Realização de curso de pós-graduação	31
4.1.3 Idade dos Respondentes.....	34
4.1.4 Motivações dos egressos	35
4.1.5 Satisfação com o currículo do curso	39
4.2 Respondentes que exercem a profissão docente	45
4.2.1 Cidade de atuação dos respondentes.....	46
4.2.2 Início da profissão docente.....	47
4.2.3 Remuneração e satisfação com a profissão docente.....	49
4.2.4 Intenção de continuar na profissão	50
4.2.5 Níveis de atuação e horas-aula.....	54
4.2.6 Experiências positivas e ou dificuldades	55
4.3 Respondentes que não exercem a profissão docente	58
4.3.1 Atual situação dos respondentes	58
4.3.2 Respondentes que nunca exerceram a profissão	59
4.3.3 Respondentes que já exerceram, mas abandonaram a profissão	61
4.3.4 Respondentes que já exerceram e pretendem retomar a profissão.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6 REFERÊNCIAS.....	67

APÊNDICE A – Solicitação para participação em pesquisa.....	70
APÊNDICE B – Questionário (internet).....	71
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas.....	74
APÊNDICE D – Termo de consentimento informado.....	75

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, o exercício da docência e o perfil do profissional da educação vêm sendo amplamente estudados por pesquisadores, que buscam visualizar respostas para a baixa procura pelos cursos de licenciatura, bem como para a falta de professores nas redes públicas de ensino.

Mais uma vez, o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores. É o que demonstrou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresentado em Paris, durante as comemorações do dia internacional do professor, realizadas em 38 países, entre eles o Brasil. O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante. (BRASIL, 2007, p. 9).

Em outro documento que trata do tema, a UNESCO (2004), ao traçar o perfil do professor brasileiro, destaca que a recuperação da dignidade do professor e da credibilidade do ofício passaria por uma reconfiguração de sua identidade profissional, envolvendo o fortalecimento de suas lutas por melhores salários e condições dignas de trabalho, destacando-se uma formação de qualidade.

Ainda, segundo a UNESCO (2004), a questão da formação, por certo, constitui-se como um dos pontos cruciais da requalificação do educador.

Segundo o relatório produzido pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio, intitulado “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007), o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira decente.

A baixa procura também pode ser observada nos cursos de Licenciatura. Em conversas informais com os colegas do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, o autor deste trabalho foi surpreendido com a baixa intenção dos colegas de curso de se tornarem professores. Essa surpresa gerou uma curiosidade com relação ao tema.

Nessas conversas, algumas explicações eram dadas pelos alunos da graduação para os diferentes objetivos que os levaram a fazer essa formação, e para a vontade de exercer ou não a docência. Assim, as conversas foram motivadoras para que o autor realizasse uma pesquisa com alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática, para investigar sua atuação profissional e intenção de atuar ou não no ensino.

A segunda motivação para a realização dessa pesquisa deveu-se a situações que o autor vivenciou durante a sua graduação, em especial, durante os Estágios em Educação Matemática e nas disciplinas de Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Educação Matemática, nas escolas em que atuou. Escolas de diferentes bairros de Porto Alegre, diferentes públicos, e comunidades em que estavam inseridas, proporcionaram ao autor uma convivência em distintos ambientes e situações com alunos e professores. Com alunos, no processo de ensino, e com os professores nos debates, momentos de estudo, descontração, e momentos de avaliação na sala dos docentes.

Através desse contato com os professores, vivenciando suas realidades, suas experiências positivas e suas dificuldades, surgiu o interesse de pesquisar dados referentes à formação e a situação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E também foi de interesse deste autor, verificar se a formação nesta instituição teve influências em sua trajetória profissional, contribuiu ou afastou o ex-aluno da carreira docente.

A pesquisa foi realizada com o propósito de verificar, junto aos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, diplomados entre os anos de 2008 e 2013, como se deu a sua formação inicial e como, na visão dos alunos, esta formação contribuiu para o percurso traçado desde então. Quais experiências, positivas ou negativas, esses licenciados podem compartilhar. Buscamos verificar como se encontra o profissional formado nessa instituição, sua atual situação (trabalhando na área ou não).

Com esse objetivo, foi enviado aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, diplomados no período de 2008 a 2013, um questionário de acesso por meio de um link na internet, e posteriormente foram realizadas entrevistas com alguns dos respondentes. O trabalho apresenta uma análise

quantitativa e qualitativa realizada a partir das respostas dos alunos ao questionário, bem como às entrevistas.

O capítulo 2 traz reflexões de autores sobre os profissionais da educação e também um breve histórico do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, abordando as principais mudanças ocorridas desde a sua criação.

O capítulo 3 aborda a metodologia utilizada nesse trabalho, como foram estruturados o questionário e as entrevistas, como foram contatados os respondentes e entrevistados da pesquisa.

O capítulo 4 traz os resultados da pesquisa propriamente ditos, aborda qualitativamente e quantitativamente as respostas às questões propostas no questionário e também nas entrevistas.

As considerações finais apresentam os principais resultados do trabalho.

2 PROFESSÃO DOCENTE E A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA UFRGS

Neste capítulo, abordaremos de modo resumido o surgimento e o histórico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também comentaremos as reflexões de alguns autores sobre como está o profissional docente formado na atualidade, quais as suas dificuldades e perspectivas, o que a sociedade espera do professor, como é sua formação, os encantos e desencantos com a profissão, e como este tema é analisado por autores que tratam deste assunto.

2.1 Profissão docente

Para Moreira e David (2005), sempre que se fala em conhecimentos básicos ou fundamentais para a formação do professor de Matemática, todos – educadores matemáticos e matemáticos – concordam que o professor precisa ter um domínio profundo e sólido de Matemática. Raros, entretanto, são aqueles que se aventuram a refletir, questionar e investigar o que significa um conhecimento profundo de Matemática, tendo em vista o desafio de ensiná-la às crianças na escola.

Para este autor, é necessário que o professor esteja sempre preparado para mudanças na sociedade, mudanças no modo como os pais e alunos veem o ensino, as expectativas, os interesses dos governos, e as melhorias que podem ser implementadas visando o sucesso na escolarização.

Para responder aos desafios impostos pelas mudanças sociais constantes, para Ponte (1998), o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto imprescindível na profissão docente. O desenvolvimento profissional permanente e constante é uma necessidade incontornável, mas não deve ser visto com uma fatalidade. Ao contrário, deve ser visto de um modo positivo: a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino de Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

O professor precisa ter uma boa relação com a Matemática. [...] O professor tem também de saber integrar a Matemática no conjunto dos saberes e conhecer o seu papel na sociedade contemporânea (no que tem de positivo e no que tem de problemático). E, além disso, deve ser uma pessoa com

um horizonte cultural alargado, que relaciona a sua disciplina com outras áreas do saber e que domina as linguagens próprias da sua época, como as novas tecnologias. [...] (PONTE, 1998, p.4).

Desenvolver a apreciação da Matemática engloba compreender e ter consciência da sua natureza e valor, assim como compreender e ser crítico das suas aplicações na sociedade (GARCIA, 2009, p.181).

Considerando-se que tanto a escola como os professores mudaram, para Nunes (2001), passamos a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Os saberes desenvolvidos em sua prática pedagógica devem ser desenvolvidos, formalizados, sistematizados, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, tornando-se longo e complexo o processo de aprendizagem.

Ao abordar o tema de como se deu o processo histórico de profissionalização do professorado, para Nóvoa (1995), as mudanças se efetivaram a partir do século XVIII na Europa, onde um duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo levou os professores a terem uma presença cada vez mais ativa e intensa no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultou o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória, passando o trabalho docente a diferenciar-se como um “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia.

Segundo este autor, atualmente essa dedicação se tornou praticamente exclusiva, e a função docente passou a ser a ocupação principal dos profissionais da educação, que continuam a aperfeiçoar as técnicas pedagógicas e introduzir novos métodos de ensino, adequando-se às mudanças na sociedade e nos governos.

É necessário o desenvolvimento profissional, uma formação continuada, conhecer a sociedade em que se está inserido, conhecer os alunos, sempre visando uma busca pela melhoria da aprendizagem. Mas em contrapartida as dificuldades, os aspectos financeiros, as atitudes de pais e alunos que se opõem às mudanças necessárias para o desenvolvimento escolar, o acúmulo de tarefas dentro e fora do ambiente escolar, provocam no professor a negatividade, o sentimento de não estar

contribuindo para o desenvolvimento daquela classe, daquela turma. Desses desencantos passamos a tratar a seguir.

2.1.1 Desencantos com a docência

Segundo Lapo e Bueno (2003), estudos em âmbito nacional demonstram a preocupação de pesquisadores com a baixa procura dos cursos de formação de professores pelos jovens, agravada pelo abandono da carreira docente por aqueles que já a praticavam. Há uma grande dificuldade em se manter professores qualificados nas redes públicas de ensino, sendo o baixo salário uma das principais causas apontadas em pesquisas recentes.

Para o responsável por esta pesquisa, embora os governos demonstrem tentar buscar uma melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, através de planos de formação de professores, de provas de avaliação dos estudantes, entre outros projetos, estes não surtem o efeito imediato esperado. Em contrapartida, os investimentos nos docentes, em seus planos de carreira, em suas cargas horárias não têm o avanço esperado pelos professores, o que dificulta a qualificação do ensino.

Souto e Paiva (2013) atribuem o abandono da profissão e o decréscimo da atração pela carreira docente, ao fato de que são inúmeras

as dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a massificação do ensino; com os problemas de indisciplina e de violência; com a falta de sentido da escolarização para os alunos; com a introdução de novas tecnologias de ensino, aliadas à precarização do trabalho docente e aos baixos salários. (SOUTO; PAIVA, 2013, p. 205).

Esses fatores contribuem para reduzir a atratividade pela profissão e influenciar na qualificação do ensino.

Para Oliveira (2004), as reformas educacionais percebidas nos países da América Latina que tomaram corpo nos anos de 1990, demarcaram uma nova regulação de políticas educacionais, levando os professores a serem considerados os principais responsáveis não somente pelo desempenho de seus alunos, mas também pela gestão escolar, pela comunidade, pelo fracasso ou êxito dos programas dos governos. As novas exigências da gestão escolar, envolvendo os docentes na elaboração e decisão de políticas públicas para a educação, ameaça os

profissionais, exige mais de seu tempo, e forja um novo perfil de professor/administrador, que contribui para a desvalorização do magistério.

Para Lapo e Bueno (2003), um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros contextos, é o sintoma conhecido como “mal-estar docente”, que compreende uma manifestação de várias formas de esgotamento que afetam os professores, conhecido como *burnout*, este fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola, como pela comunidade e a sociedade em geral.

Na medida que esse fenômeno de proporções cada vez mais abrangentes diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério, ou seja, o envolvimento com o trabalho; a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, pais e sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, tudo que se refere ao bem estar do professor. (LAPO; BUENO, 2003, p. 66).

Quanto à precarização do trabalho docente, há quem acuse, inclusive, um retrocesso dos professores no sentido de uma “desprofissionalização”. A decadência do magistério é percebida pelas famílias, pelos alunos, pela mídia e constatada pelos próprios professores que, desvalorizados socialmente, veem minada sua autoestima. A percepção da docência como profissão menor é generalizada e o sentimento de menos valia atinge, até mesmo, os futuros professores nos cursos de licenciatura. No modelo de universidade brasileira, as licenciaturas ocupam um lugar secundário. (SOUTO; PAIVA, 2013).

Seguindo no viés da desvalorização da profissão, da insatisfação com a carreira docente, para Oliveira (2004), podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Para Nóvoa (1995), o processo de profissionalização não segue uma evolução linear. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.

2.1.2 Formação Matemática e Pedagógica

Para este autor, além de todas as lutas e conflitos para exercer a carreira docente, das dificuldades encontradas em função da precariedade do ensino público, dos baixos salários e da falta de envolvimento dos pais e alunos com o saber, muitos professores travam uma luta interna com o seu saber, com se sentir ou não preparado para aquele nível, para aquela turma, para aquele conteúdo em si.

Segundo Fiorentini (2005), há outro problema que pode ser expresso pela seguinte pergunta: o que é saber bem a Matemática para ser professor de Matemática? Ou melhor: que Matemática o professor deve saber, para ensiná-la de maneira significativa aos jovens e crianças da escola básica?

O professor precisa conhecer o processo de como se deu historicamente a produção e a negociação de significados em Matemática, bem como isso também acontece, guardada as devidas proporções, em sala de aula. [...] Por isso para ser professor de Matemática não basta ter um domínio conceitual e procedimental da Matemática produzida historicamente. Sobretudo, necessita conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da Matemática com a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais se pode representar ou expressar um conceito matemático. [...] (FIORENTINI, 2005, p.110).

Para esta questão, há dúvidas nos licenciandos que os atormentam durante toda a graduação. Estes se perguntam: que Matemática é essa que estou aprendendo? Onde utilizá-la? Como conectá-la à realidade das escolas?

Segundo este autor, a formação pedagógica do professor de Matemática se inicia desde muito cedo. Para aqueles que vislumbram um futuro na profissão, não somente as disciplinas pedagógicas têm influência em sua formação, como também as específicas, tendo em vista que os procedimentos, os modos de fazer dos professores são internalizados pelos alunos, que os reproduzem de forma a copiar as práticas tidas como satisfatórias. Logo, antes mesmo de se ter começado uma licenciatura, pode haver um contato com algum professor que influenciará a sua prática futura; a formação é constante, e em alguns casos, independe da disciplina que está sendo cursada.

Para Passos (2006), a formação docente, numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada, após a conclusão da licenciatura.

Então, embora muitas vezes os discursos sejam direcionados para qual disciplina deve ou não permanecer no currículo de Licenciatura em Matemática, ou em qual ordenamento devem estar, é importante salientar outras medidas que devem anteceder esta prática, ou seja, é imprescindível saber o que se está estudando e de que forma esse conteúdo está sendo assimilado.

[...] vir a ser professor é um processo permanente e sempre inacabado [...] Por isso, a Licenciatura precisa ser vista como um porto de passagem e de iniciação ao processo de investigar a prática pedagógica em Matemática, condição fundamental para promover sua autonomia profissional e seu próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira. [...] (FIORENTINI, 2005, p.113).

Segundo Ciani, Ribeiro e Gonçalves (2006), parece ainda haver uma grande desarticulação entre as disciplinas chamadas pedagógicas e as chamadas de matemáticas. Inseridos numa formação com fortes influências de uma Matemática formalista, ensinada sob as características tecnicistas, os licenciandos encontram-se numa situação na qual alguns conhecimentos que lhes são apresentados como importantes para a sua formação profissional parecem desnecessários e estão distantes da realidade de sala de aula.

A busca pela articulação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas no curso de Matemática tem origens históricas. Segundo Búrigo (2013), no início dos anos de 1960, período em que se constituem os primeiros grupos de professores militantes do movimento da matemática moderna no Brasil, a formação de professores de matemática era dual. Pretendia-se formar, ao mesmo tempo, o professor secundário e o pesquisador. No III Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática em 1959, era notória a presença crescente nos cursos, de alunos desejosos de se profissionalizarem como docentes do ensino secundário, e a

necessidade de um currículo voltado para a formação desses professores, distinto do currículo para formação do pesquisador.

Na opinião deste autor, além da busca por uma maior articulação curricular, por uma formação que possibilite um desenvolvimento prático posterior satisfatório, que gere ferramentas para ambas as vertentes, seja pesquisa ou docência, são necessários aprimoramentos futuros, aprendizagem junto com a evolução da carreira, no desenvolver das atividades práticas.

Investigar o desenvolvimento profissional do professor, portanto, vai além da análise dos conhecimentos que adquire ao longo da vida profissional. Há dessa forma, uma multiplicidade de fatores (pessoais, sociais, culturais, históricos, institucionais, cognitivos e afetivos) que participam e interferem no processo de desenvolvimento profissional dos professores (PASSOS *et al.*, 2006, p.196).

2.2 História do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS

A história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Assim começou o ensino superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito. Mas somente em 1934 foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pelas: Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. (UFRGS, 2014)

A Matemática na UFRGS teve três origens principais: a Escola de Engenharia, a Faculdade de Filosofia e o Centro de Pesquisas Físicas. A Escola de Engenharia da UFRGS foi fundada em 1896, e a Matemática ensinada era influenciada pela doutrina positivista da Escola Militar do Rio de Janeiro. Em 1942 foi criado o curso de Bacharelado e Licenciatura em Matemática na Faculdade de Filosofia da UFRGS. O curso de Bacharelado tinha a duração de três anos e com ele já se podia lecionar na Universidade, e após um ano adicional de disciplinas de Didática, obtinha-se o diploma de licenciado (TAITELBAUM; BRIETZKE, 2004).

Em 1951, sendo presidente Getúlio Vargas, foi criado o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas), de acordo com a ideia de que um país soberano e independente deveria estimular o surgimento de cérebros e ideias inovadoras. Em 13 de setembro de 1953, foi fundado o Centro de Pesquisas Físicas (CPF) da UFRGS, no qual havia a divisão de Matemática (TAITELBAUM; BRIETZKE, 2004).

No ano de 1959 foi criado o Instituto de Matemática da Universidade do Rio Grande do Sul, através da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, mediante um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a Universidade do Rio Grande do Sul (TAITELBAUM; BRIETZKE, 2004).

O Instituto de Matemática era um órgão de natureza científica e autônomo, diretamente subordinado à Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constituído de três Divisões, assim denominadas: Divisão de Matemática Pura, Divisão de Matemática Aplicada e Divisão de Ensino.

Em 1968, o Governo Federal instituiu uma reforma na Universidade Brasileira, mediante o Decreto nº 62997, de 16 de julho de 1968, o que ocasionou uma reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos termos daquele Decreto e uma consequente mudança nas finalidades do então existente Instituto de Matemática. Em 1971, foram criados seus dois departamentos – de Matemática Pura e Aplicada e de Estatística – e, com essa nova estrutura, o Instituto passou a ser responsável não somente por promover a pesquisa, mas também por ministrar o ensino da Matemática e da Estatística, em todos os níveis, para todos os cursos da Universidade. Como decorrência foram transferidos vários professores, então lotados em diferentes unidades universitárias, para comporem os quadros dos referidos departamentos (UFRGS. IM, 2014) ¹.

Em julho de 1985, o Instituto foi transferido para novas instalações no Campus do Vale, bairro Agronomia, ocupando inicialmente três andares dos blocos situados no Setor 1. Em 1990 foi criado o Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional, e em 1994 surge o Mestrado em Matemática Aplicada.

Em 1993 foi criado um novo currículo do curso de Licenciatura, voltado desde o início para a formação de professores, pois no anterior ainda havia resquícios da estrutura “três mais um”, e pouca articulação entre a formação matemática e a

¹ A história da criação do Instituto de Matemática da UFRGS pode ser consultada em: <<http://www.ufrgs.br/mat/institucional/historia/criacao-do-im>>.

pedagógica. Em 1995 foi autorizado o funcionamento de estudos em nível de doutorado no Curso de Pós-Graduação em Matemática. Outra alteração importante ocorrida em 1995 foi a abertura do curso de Licenciatura em Matemática em horário noturno, atendendo a uma antiga demanda da sociedade (UFRGS. IM, 2014).

Em 2000, os currículos sofreram alterações em atendimento à exigência de um mínimo de 300 horas de prática de ensino, estabelecida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Nessas alterações, foram preservados os princípios motivadores da reformulação curricular anterior e modificadas a súmula e a carga horária de um conjunto de disciplinas, em decorrência de avaliação interna do currículo implementado desde 1993. (UFRGS.COMGRADMAT, 2004).

No ano de 2004, para atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecidas pelas Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2002 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas estabelecidas pela Resolução nº 4/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS, a Comissão de Graduação em Matemática decidiu aprovar a alteração nos currículos do curso de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática Noturna, que passaram a vigorar em 2005/1, com a exclusão de algumas disciplinas e a inclusão de novas, tendo 1800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (divididas em disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação e pelos Institutos de Matemática e Física), tendo um total de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas culturais.

Dentre as disciplinas de natureza científico-cultural estão às disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação, cada uma delas com carga horária de 30 horas: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Tendências em Educação Matemática, Filosofia da Educação, entre outras. As disciplinas de natureza científico-cultural também abrangem as específicas, de responsabilidade do Instituto de Matemática e do Instituto de Física, totalizando 1560 horas. São exemplos dessas disciplinas: Física Geral I, Física Geral II, Geometria I, Fundamentos de Matemática I, Álgebra Linear, entre outras.

O currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS visa à formação de professores que contribuam para a melhoria do ensino de Matemática, ao propiciar uma sólida formação matemática, a formação pedagógica articulada às questões específicas do ensino e aprendizagem da Matemática (UFRGS. PROGRAD, 2014).

Segundo o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática Noturna (UFRGS. COMGRADMAT, 2004), é reforçada a importância da indissociabilidade entre a formação da especialidade e a formação pedagógica. Com a introdução, desde as etapas iniciais do curso, de disciplinas de práticas pedagógicas, assim como a introdução da pesquisa como eixo articulador entre a construção do conhecimento específico e a prática pedagógica.

Uma alteração que se fez importante nessa mudança do currículo foi a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (UFRGS.COMGRADMAT, 2004) ².

² O acesso ao currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS é possível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=110&CodCurriculo=306&sem=2015012>>.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo relataremos como foi escolhida a população para o estudo, como esta foi contatada, e quais instrumentos foram utilizados para a coleta de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho tem como objeto de estudo uma pesquisa do tipo Conclusiva Descritiva. Segundo Biurum (2008), a pesquisa conclusiva descritiva geralmente é feita através de formulação de hipóteses específicas previamente estabelecidas, podendo as mesmas serem oriundas de uma pesquisa exploratória por exemplo. É um tipo de pesquisa que compreende entrevistas pessoais, por telefone, questionários por correio, pessoais e observações.

Neste caso, o objetivo é descrever o perfil do grupo de alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, diplomados entre os anos de 2008 e 2013, com enfoque na formação e trajetória profissional.

Com o objetivo bem definido e procedimento formal e estruturado para o estudo de uma população, buscou-se a partir dos dados obtidos traçar um perfil da amostra participante.

3.2 População e forma de contato

Para iniciar a pesquisa, foram escolhidos como sujeitos participantes os alunos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, formados entre 2008 e 2013. O período escolhido para amostragem iniciou em 2008, em virtude de nesse ano terem se diplomado os primeiros egressos do novo currículo iniciado em 2005.

A abordagem da pesquisa foi de cunho quantitativo e qualitativo, constituindo-se de questionário e entrevistas semiestruturadas.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa / deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e

significa a sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Num primeiro momento, entramos em contato com a Comissão de Graduação do Instituto de Matemática da UFRGS, expusemos nossa proposta de pesquisa, e buscamos uma parceria para que fosse possível a continuidade do trabalho. Nossa solicitação foi a de que a Comissão de Graduação enviasse aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática o *link de acesso à internet* para a pesquisa³, possibilitando que os alunos respondessem o questionário através da plataforma Google (Google Docs). A solicitação encaminhada aos egressos através de e-mail se apresentou conforme o apêndice A deste trabalho.

Posteriormente, através de redes sociais, procuramos difundir a pesquisa entre aqueles que fazem parte do círculo social do autor e da orientadora, a fim de abarcar o maior número de respondentes entre os egressos do curso no período de 2008 a 2013.

3.3 Instrumento de coleta de dados – Questionário

Foi elaborado, como instrumento de medida para coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha.

Tratamos como questões fechadas aquelas em que as possíveis respostas já estavam especificadas, restando ao respondente escolher entre as alternativas. Com as questões fechadas buscamos coletar dados sobre a experiência profissional dos respondentes, níveis de ensino da atuação docente, formação continuada, renda aproximada, e tempo de exercício na profissão.

Para as questões abertas, não há um conjunto pré-determinado de respostas. Estas tratavam de assuntos de grande relevância para a pesquisa, como a intenção de continuar ou não na profissão docente, quais experiências positivas e dificuldades vivenciadas no exercício da docência, a motivação pela escolha do curso de Licenciatura em Matemática, o porquê de estar ou não exercendo a profissão, e o grau de satisfação com o curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ O acesso ao link do questionário é possível em:
https://docs.google.com/forms/d/1JYK7qAikDNcxkVkjcmdXhS2n_BLtXvCQJiBmW8JtAKs/viewform.

O questionário foi revisado pela orientadora deste trabalho juntamente com o autor. Foi enviada uma cópia para a Professora Luciana Neves Nunes do Departamento de Estatística da UFRGS, que fez sugestões sobre a redação e organização das questões. O questionário revisado, disponível no Apêndice B, continha 22 perguntas, sendo 11 delas abertas, 10 fechadas e uma de múltipla escolha.

Após a revisão do questionário, foi feito um teste com dois ex-alunos formados em anos anteriores a 2008, para certificação de sua operacionalidade.

Pré-testagem: Antes de iniciar a coleta de dados através de um questionário, precisamos verificar se o instrumento está bom. Nesse contexto, torna-se fundamental a realização de um pré-teste, aplicando o questionário em alguns indivíduos com características similares aos indivíduos da população em estudo. [...] (BARBETTA, 2012, p.34).

Para o levantamento de dados, buscamos atingir o maior número de alunos egressos do curso no período delimitado. O link para o questionário foi enviado pela Comissão de Graduação em Matemática aos 213 egressos do curso diplomados nesse período. Desses, 87 responderam, totalizando 40,84% do total de egressos nesse período. Convém lembrar que alguns dos endereços de e-mail desses ex-alunos estão desatualizados, o que reduziu o número de alunos alcançados por essa via, influenciando no número final de respondentes. O acesso ao questionário foi possível no período de 27 de junho de 2014 até o dia 7 de setembro de 2014. Após essa data, o link de acesso foi interrompido para que pudessem ser iniciadas a tabulação e a análise dos dados.

Através dos dados coletados com as respostas ao questionário, foi possível uma classificação segundo grupos, a fim de identificar respostas semelhantes. Ao agrupar essas respostas, foi possível estabelecer conexões que propiciaram uma quantificação dos resultados, gerando tabelas e gráficos que facilitaram a visualização dos dados relativos ao grupo de respondentes.

3.4 Instrumento de coleta de dados – Entrevista

Ao final do questionário, solicitamos que o respondente manifestasse sua disponibilidade para uma entrevista.

Se você aceita conceder uma entrevista ao pesquisador, escreva seu e-mail ou telefone para contato.

Do total de 87 respondentes, 45 deixaram o seu contato para uma possível entrevista. Após análise parcial dos resultados do questionário, passou-se para um segundo momento da pesquisa, em que alguns desses respondentes foram contatados para uma entrevista em que pudessem aprofundar relatos sobre suas experiências posteriores ao curso de Licenciatura. A escolha dos entrevistados se deu de forma a contemplar diferentes situações (dentre os que se dispuseram a participar e responderam ao contato feito pelo autor), incluindo aqueles que atualmente atuam na profissão docente, os que nunca a exerceram (afora os estágios), e também aqueles que a exercem, mas não tem certeza da continuidade na profissão.

Essa escolha se deu por iniciativa do próprio autor, que gostaria de confrontar três grupos distintos quanto a estarem ou não exercendo a profissão docente.

A comunicação foi mantida através de telefones e e-mails dos respondentes voluntários escritos no questionário. Quando contatados, o local, data e horário para as entrevistas ficaram a critério dos egressos, conforme suas disponibilidades. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, ficando esses dados de posse deste autor. O termo de consentimento para as entrevistas encontra-se no apêndice D deste trabalho.

Buscamos nessas entrevistas maiores detalhes, por parte dos entrevistados, quanto à escolha do curso de Licenciatura em Matemática, de como foi o início da profissão, se existiram dificuldades para conseguir o primeiro emprego, de como o ex-aluno percebe sua formação e a de seus colegas na escola em que atua, das técnicas para motivação dos alunos em sala de aula, da montagem dos planos, das habilidades exigidas nessa profissão, do futuro docente no Brasil e do que poderia melhorar na formação dos professores. As entrevistas foram guiadas pelo roteiro que encontra-se no apêndice C deste trabalho.

Ao término da segunda fase da pesquisa, ou seja, após o encerramento do ciclo de entrevistas, passamos à análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. A interpretação dos dados oriundos das entrevistas e do questionário possibilitou uma organização em categorias por semelhanças e afinidades, sendo possível a contabilização e o confronto com pesquisas recentes relacionados com

este tema. A pesquisa não é fechada, muito menos estanque, e os dados levantados possibilitam novas interpretações.

É importante salientar que, ao analisarmos os dados da amostra, devemos ficar atentos ao fato de que algumas diferenças podem ser meramente casuais, ocasionadas por características próprias da amostra, não representando, necessariamente, propriedades da população que gostaríamos de conhecer (BARBETTA, 2012, p.18).

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos dos resultados da pesquisa de duas formas, de uma forma geral, em que incorporaremos todos os respondentes e entrevistados, e de uma forma específica, em que para melhor organização das opiniões, trabalharemos em duas categorias distintas: egressos (respondentes e entrevistados) que estão trabalhando como docentes, e os que não estão exercendo a profissão.

Durante o desenvolvimento deste capítulo, estaremos nos referindo aos respondentes do questionário através de *números*, para diferenciação das opiniões destes. Esses números foram atribuídos conforme a ordem em que os respondentes são citados no trabalho. E para os entrevistados faremos a identificação através de *letras*. A utilização de números e letras visa preservar o anonimato dos egressos respondentes e entrevistados.

Todos os gráficos e quadros apresentados neste trabalho tiveram como fonte as respostas ao questionário utilizado nesta pesquisa.

Os questionários foram respondidos no período de 27 de junho de 2014 até o dia 7 de setembro de 2014. As respostas relativas ao que denominamos “situação atual” referem-se ao momento de preenchimento do questionário, que está compreendido nesse período.

4.1 Dados gerais do grupo de respondentes

Dentre os 87 respondentes da pesquisa, alunos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS diplomados entre 2008 e 2013, há um equilíbrio quanto ao gênero, sendo 45 egressos do sexo feminino e 42 do sexo masculino. Desse total de 87 respondentes, 47 ex-alunos (54%) exercem a docência, 26 (30%) nunca exerceram a profissão, 9 (10%) já exerceram e abandonaram, e 5 (6%) já exerceram e pretendem retomá-la.

4.1.1 Ano de conclusão do curso

Aos respondentes foi perguntado (questão aberta e obrigatória) qual o ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática na UFRGS.

Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática?

As respostas demonstraram uma distribuição aproximadamente uniforme entre os ex-alunos que participaram da pesquisa, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes por ano de conclusão do curso

Ano de conclusão do curso	Nº de Respondentes	%
2008	13	15
2009	13	15
2010	12	14
2011	20	23
2012	13	15
2013	16	18
Total de respondentes	87	100

Esta uniformidade entre o número de respondentes por ano de conclusão do curso nos demonstrou não haver somente um grupo distinto respondido o questionário. Logo, houve uma boa distribuição dos egressos, contemplando distintas turmas.

4.1.2 Realização de curso de pós-graduação

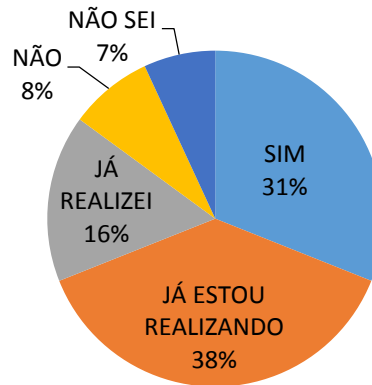
Aos respondentes da pesquisa foi perguntado sobre a intenção de realizar um curso de pós-graduação, conforme o que segue.

Você tem a intenção de realizar um curso de pós-graduação?

- Sim
- Não
- Não sei
- Já estou realizando
- Já realizei

Dos 87 ex-alunos que participaram da pesquisa, 47 respondentes (54%) fizeram ou estão fazendo um curso de pós-graduação, conforme gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes quanto à realização ou intenção de realizar curso de pós-graduação



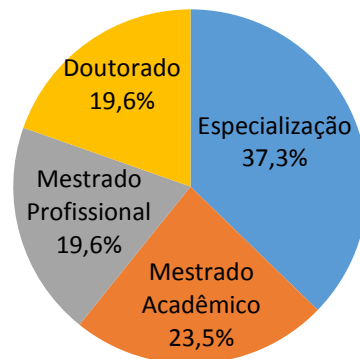
E também foi solicitado aos respondentes que realizaram ou estão realizando um curso de pós-graduação (47 respondentes) para que especificassem o nível e a área do curso. Quanto ao nível do curso de pós-graduação, os respondentes puderam optar pelas alternativas elencadas a seguir.

Se realizou ou está realizando o curso de pós-graduação, especifique o nível:

- () Especialização
- () Mestrado Profissional
- () Mestrado Acadêmico
- () Doutorado

O resultado pode ser visto no gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes que cursam ou cursaram pós-graduação por nível de curso



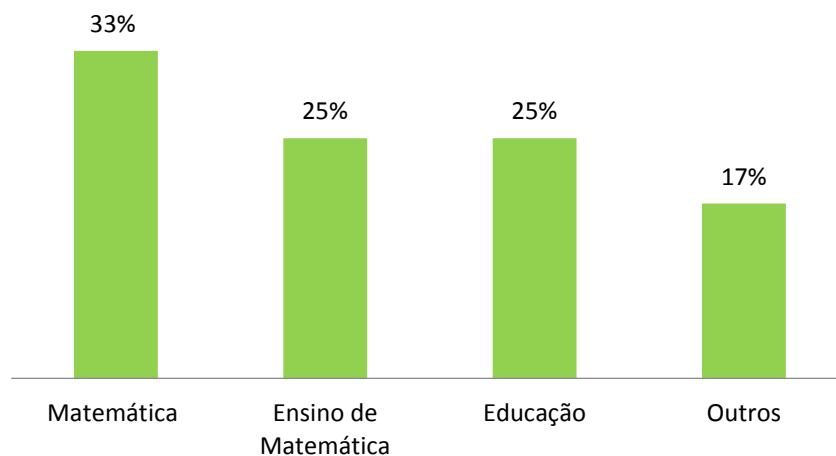
Aos respondentes que já realizaram ou estão realizando o curso de pós-graduação (47 respondentes), foi também solicitado que especificassem a área do curso, optando por uma das alternativas elencadas a seguir.

Especifique a área do curso de pós-graduação:

- () Matemática
- () Ensino de Matemática
- () Educação
- () Outros

O gráfico 3 a seguir mostra como ficou essa distribuição.

Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por área do curso de pós-graduação



Somando-se aqueles que já fizeram, com aqueles que estão fazendo e ainda com aqueles que têm a intenção de fazer pós-graduação, temos 74 respondentes, ou seja, 85% dos respondentes busca, ou buscou uma especialização após sua formação.

Através dos dados coletados, notamos que mesmo dentre os 40 respondentes que não estão atuando no ensino temos ex-alunos buscando, ou com intenção de buscar um aprimoramento, uma formação continuada.

4.1.3 Idade dos Respondentes

A pergunta 3 (fechada e obrigatória) do questionário, solicitava a data de nascimento do respondente, como segue.

Data de nascimento?

Mês ___ Dia ___ Ano ___

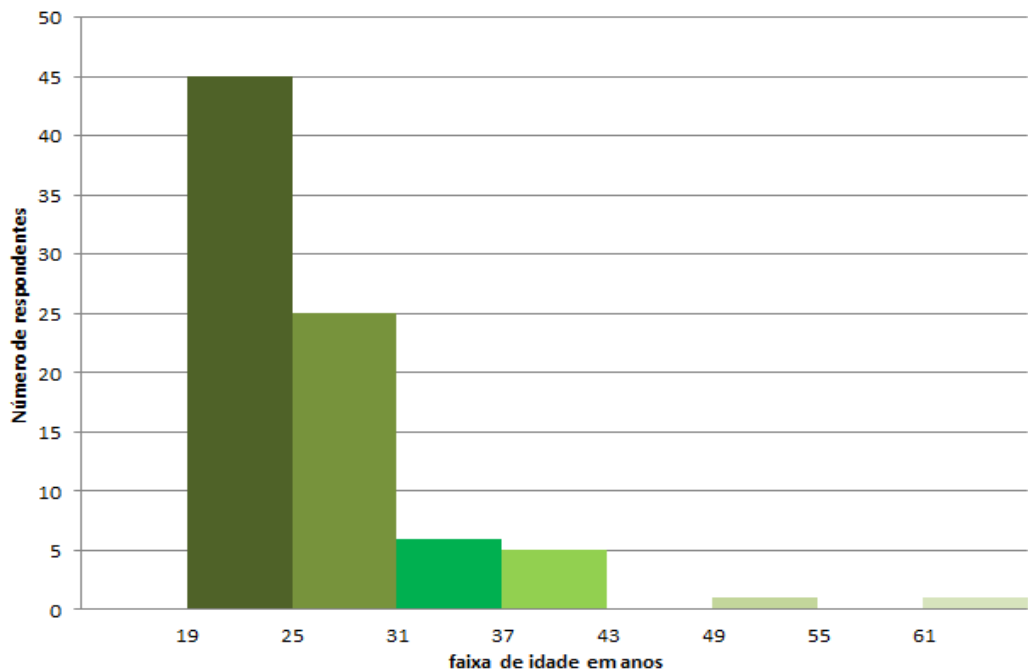
A idade dos respondentes no ano de conclusão do curso foi calculada subtraindo-se o ano indicado como conclusão do curso, pelo ano indicado em sua data de nascimento (pergunta 3).

Segundo os dados levantados pela pesquisa, 70 egressos, isto é, 80% dos respondentes estavam na faixa de idade entre 19 e 30 anos no ano de conclusão do curso, sendo que 45 deles, isto é, 51% dos respondentes estavam na faixa de idade entre 19 e 24 anos.

Dentre os respondentes 4, não mencionaram a data de nascimento corretamente, não sendo possível calcular sua idade no ano de conclusão do curso.

O gráfico 4 mostra a distribuição por faixa etária do grupo de respondentes no ano de conclusão do curso.

Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por faixa etária no ano de conclusão do curso



4.1.4 Motivações dos egressos

Durante a pesquisa, foi de interesse do autor saber dos respondentes a motivação que os levou a escolher o curso de Licenciatura em Matemática. Que trajetórias, que experiências, que inspirações os ex-alunos tiveram e que culminaram pela escolha do curso. Também se esperava saber se a graduação teve influência na atual situação profissional do aluno, se a motivação inicial se concretizou no apego pela docência, ou se “perdeu terreno” devido a dificuldades encontradas no decorrer do curso.

Foi perguntado aos respondentes, o que os motivou a escolherem o curso de Licenciatura em Matemática, como segue.

O que motivou você a escolher o curso de Licenciatura em Matemática?

Notou-se variadas respostas para essa pergunta (totalizando 108 respostas), desde a facilidade de ensinar, o gosto pela disciplina, querer ser professor(a), à paixão pela Matemática, a curiosidade, a admiração, entre outras.

A pergunta era válida para todos os grupos, pois indiferentemente de se estar ou não lecionando, nos interessava saber como tudo começou. Logo, também foram investigados aqueles que não exerciam a profissão.

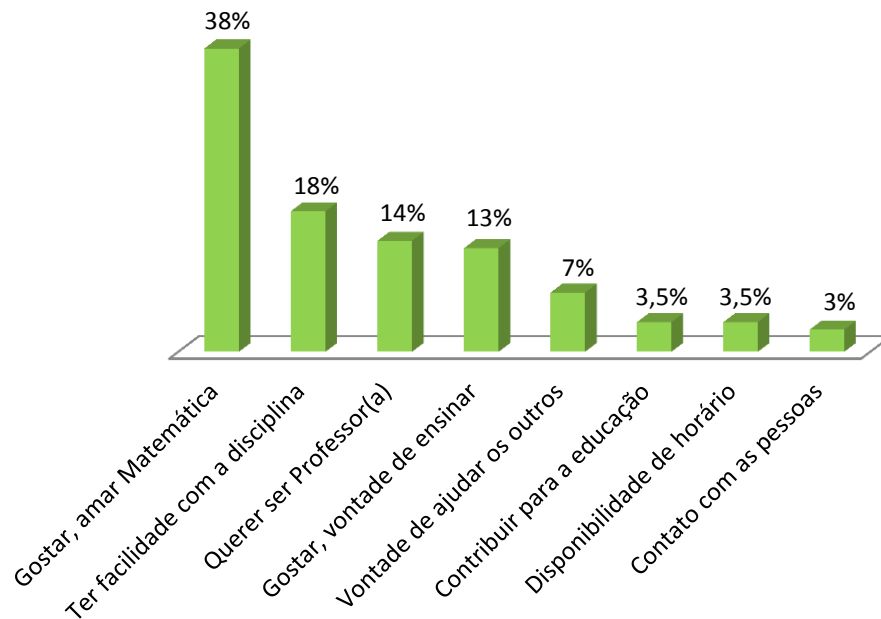
Através dos dados obtidos com as respostas para essa questão, pôde-se, com a criação de categorias, classificar as motivações.

As respostas foram classificadas nos seguintes grupos. O primeiro grupo incluiu todas as respostas em que foram mencionadas as palavras “amar”, “gostar”, ou “ser apaixonado por Matemática”. No segundo grupo foram quantificados todos aqueles que em suas respostas mencionaram “ter facilidade com a disciplina”, ou “ter facilidade com Matemática”; no terceiro grupo foram incluídos aqueles que mencionaram “querer ser professor”, na quarta categoria foram incluídos aqueles que declararam “ter vontade de ensinar”, “gostar de ensinar”, “gosto pelo ensino”, “gostar de dar aula”, ou “prazer de ensinar”. Na quinta categoria foram contabilizados os respondentes que apontaram como motivação “a vontade de ajudar os outros”, “vontade de mudar a sociedade”, ou “vontade de mudar o mundo”. Na sexta categoria foram incluídos todos aqueles egressos que citaram “querer contribuir para a educação”; na sétima categoria foram inseridos os respondentes que mencionaram como motivação “a disponibilidade de horário do curso” e finalmente, na oitava categoria, foram incluídos os ex-alunos que relataram “que o contato com as pessoas” foi a motivação para o seu ingresso no curso.

E assim foram criadas as categorias, e agrupadas as respostas. Alguns respondentes foram incluídos em mais de uma categoria, pois em suas respostas expressaram duas ou mais motivações distintas. Logo, o número de motivações expressas no gráfico é superior ao número de respondentes, devido à divisão e agrupamento determinados por este autor.

Após a tabulação das respostas quanto às categorias citadas, foi gerado o gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 – O que motivou o aluno a escolher o curso



Tanto nas respostas do questionário, como nas entrevistas, os egressos foram claros e precisos quanto a suas motivações, relatando suas histórias de vida, suas influências familiares, seus sonhos, para justificar a escolha pelo curso.

Porque na escola eu tinha, demonstrava alguma habilidade matemática, eu já fazia grupos de estudo na escola, eu ensinava um grupo grande, e vi que eu tinha habilidade para ensinar, até mais às vezes do que o conhecimento do conteúdo em si, eu tinha bastante habilidade para ensinar. E daí, foi uma coisa que me deu um retorno na escola enquanto eu estudava. Os colegas, os pais dos colegas vinham me agradecer "*Meu filho só passou de ano por sua causa*". Isso te dá um retorno psicológico que ele é um pouco diferente do retorno financeiro, assim, eu via que pô, então de repente eu sirvo pra isso mesmo. Daí eu fui tentar, se não desse certo, daí de repente eu faria outra coisa ligado às exatas, porque também sempre foi minha área, o meu forte, assim. Mas em princípio eu escolhi ser professora por isso, por que eu conseguia fazer com que os colegas realmente aprendessem, e tudo mais. (Entrevistada A).

A motivação do respondente 1 é semelhante à da entrevistada A:

Percebi um pouco antes de começar o curso, que também sentia prazer quando alguém entendia algo que eu ensinava sobre Matemática, mesmo tendo muita dificuldade para isto. Também somado ao fato de eu ser uma pessoa muito tímida, principalmente ao lidar com um público grande, o que acabou se tornando também um desafio para mim ao iniciar o curso. (Respondente 1).

Para o respondente 2, o que o motivou a escolher o curso foi "a admiração pelos bons professores que tive no Ensino Médio da rede privada, assim como a

facilidade que sempre tive com o raciocínio matemático e o gosto em ajudar meus colegas”.

No grupo pesquisado, as respostas apontam para uma escolha baseada em lembranças do período em que os alunos cursavam o Ensino Fundamental ou Médio, relações positivas com professores da disciplina, contatos amigáveis vivenciados com a Matemática. Relatos como “a paixão por matemática e a vontade de ajudar a outras pessoas também terem essa paixão. Ainda, auxiliar àqueles que não se enquadram no quesito acima a utilizarem da melhor forma possível as ferramentas matemáticas” ou “Gostava da disciplina na escola. Sempre quis ser professora”, permearam o discurso dos egressos, quando questionados sobre suas motivações para a escolha do curso.

Para a entrevistada B, a escolha pelo curso se fez desde cedo, sua motivação foi despertada desde criança. Mesmo contrariando os familiares, que tinham outra profissão, e que esperavam que fosse seguida pela entrevistada, quando esta firmou sua intenção de ser tornar docente.

A escolha do curso veio de minha trajetória de vida, no caso a licenciatura, ser professora, desde pequena nas brincadeiras de criança eu já sabia que essa era a profissão que eu deveria seguir, embora eu sofresse muita resistência de minha família. (Entrevistada B).

Segundo suas respostas, a entrevistada B, atualmente está lecionando, é professora concursada, atua em nível médio e superior, está financeiramente satisfeita com a profissão, e é orgulho dos familiares.

Para o respondente 3, que nunca exerceu a profissão, e que atualmente trabalha em turno integral em outra profissão, que não a docência, a motivação para o ingresso no curso, surgiu de outra forma:

Forte simpatia pela disciplina, por ser um curso noturno e os desafios diários desta ciência. (Respondente 3).

Da mesma forma, outro egresso que não atua na área da educação resumiu dizendo que: “A vontade de estudar Matemática e a oferta do curso noturno foram os motivadores para minha inscrição no curso de Licenciatura em Matemática Noturno”. Com certeza, estes são alguns exemplos, em que o prazer em estudar Matemática, a disponibilidade do curso em diferentes turnos, o querer lecionar, o poder ajudar as pessoas, somaram-se a outros motivadores e levaram esses egressos à busca pelo curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS.

4.1.5 Satisfação com o currículo do curso

O grau de satisfação dos egressos com o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, também foi foco de interesse do autor desta pesquisa.

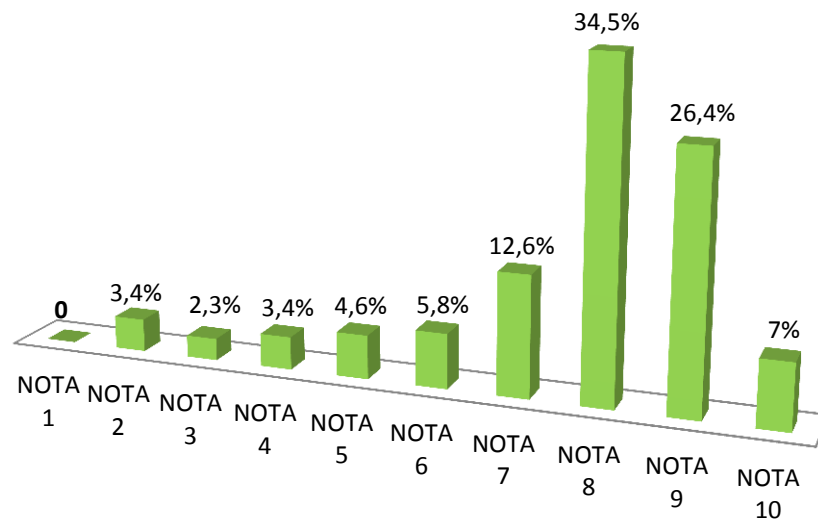
Aos respondentes, foi solicitado que atribuíssem uma nota relativa à satisfação com o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS e, após, explicassem a nota atribuída.

Numa escala de 0 a 10, qual o seu grau de satisfação com o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS?

Explique a nota atribuída:

Para este questionamento, as respostas foram diversas, incluindo elogios e críticas quanto à distribuição dos conteúdos, quanto à utilidade de algumas disciplinas. Dentre os respondentes, 70 egressos, ou seja, 80% atribuíram notas entre 7 e 10 para a satisfação com o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Para este autor, as notas e as respostas dadas sugerem uma boa apreciação ou um bom grau de satisfação com o curso. A distribuição de notas ficou conforme segue no gráfico 6.

Gráfico 6 – Distribuição das notas para o grau de satisfação com o currículo do curso



Para 43, isto é, 49% dos respondentes, independentemente da nota atribuída ao currículo do curso, a distribuição das disciplinas (específicas e pedagógicas) poderia ou deveria sofrer alterações.

No atual currículo as disciplinas específicas e pedagógicas se apresentam de forma interligada, ou seja, no decorrer do curso, em todos os semestres há a união de disciplinas pedagógicas com disciplinas específicas.

As respostas dos 43 egressos que mencionaram ser necessária uma melhoria na distribuição das disciplinas, isto é, uma alteração no currículo, foram agrupadas e geraram um banco de dados. Seguem alguns exemplos dessas sugestões.

Para o respondente 4:

Acho que poderia possibilitar mais contato com a escola e disciplinas que te ajudassem mais na sala de aula. (Respondente 4).

Para o respondente 5:

O trabalho em sala de aula não é muito abrangente, muitas cadeiras matemáticas e poucas sobre efetivamente a sala de aula. (Respondente 5).

Para o respondente 6:

Nunca pensei muito a respeito do currículo do curso, mas de um modo geral acho que é bom. Acredito que poderia ser bom se tivessem mais disciplinas relacionadas à Didática, sobre como se posicionar em sala de aula, utilizar o quadro, utilizar a voz, como pesquisar e elaborar materiais didáticos para os alunos, para que isso não ocorresse apenas nas disciplinas de Laboratórios e Estágios. (Respondente 6).

Uma melhoria sugerida pelos egressos seria uma revisão na disposição da grade curricular, com a inversão no ordenamento de algumas disciplinas. Segundo os respondentes, as disciplinas pedagógicas poderiam coincidir com as práticas dos laboratórios e estágios, de modo a se ter embasamento prático para ser discutido nas aulas teóricas dessas disciplinas pedagógicas.

As disciplinas da FACED deveriam vir mais para o final do curso, quando os alunos podem contribuir com suas experiências em sala de aula. (Respondente 7).

Segundo o respondente 8, o curso possui muitas cadeiras que são voltadas ao bacharelado; para ele, deveria haver um melhor direcionamento dessas disciplinas ao curso de Licenciatura em Matemática; além disso, há pouca integração entre as disciplinas de educação e o curso como um todo. O respondente 9 vai na mesma direção: “Para quem quer ser professor de escola básica, deveria ter mais laboratórios de ensino e menos matemática pura”.

Para melhor entendermos as respostas referentes ao grau de satisfação com o curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, analisamos os comentários atribuídos pelos respondentes, segundo as notas atribuídas. Elegemos para visualização e classificação os comentários dos respondentes que atribuíram nota 8, nota 9, nota 10, ou uma nota de 2 a 5.

Visando a tabulação dos dados, os comentários foram agrupados da seguinte forma: o primeiro grupo inclui todas as respostas em que foram mencionadas frases, ou referências negativas a disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação (FACED), como: “disciplinas pedagógicas generalistas deveriam ser direcionadas à Matemática”, “disciplinas da FACED com metodologia discrepante”, “muitas das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação não foram proveitosas pelo fato de muitas vezes os professores não adaptarem muito bem a Matemática, focando mais em relacionar com disciplinas da área de humanas”, “as disciplinas da FACED deveriam ser direcionadas ao currículo da Matemática”, “muitas cadeiras da área de

educação (na FACED) não me agradaram”. Aqui vale ressaltar, que as disciplinas tidas como da FACED, são as disciplinas pedagógicas, não sendo incluídas ao abordar essa discussão, as disciplinas de Estágio, também oferecidas pela Faculdade de Educação. Em um segundo grupo foram colocadas todas aquelas respostas que de alguma forma estavam relacionadas a mais prática em sala de aula, como segue: “acho que poderia possibilitar mais contato com a Escola e com disciplinas que te ajudassem mais na sala de aula”, “eu tive pouca experiência prática durante o curso, considero relevante ir para a sala de aula e atuar”, “senti falta de mais prática”, “é necessário mais contato com as Escolas, mais prática”. No terceiro grupo foram incluídas as respostas que mencionaram ser um curso bem planejado, com uma boa distribuição das disciplinas, como segue: “acredito que seja um bom currículo por possibilitar ao aluno o contato desde cedo com a Licenciatura, com a sala de aula, toda a rotina real da profissão”, “o curso é muito bem planejado, tendo em vista que o seu objetivo é formar professores competentes para a Educação Básica”, “as disciplinas em geral atendem bem o propósito do curso”.

No quarto grupo foram quantificados todos aqueles que mencionaram: “existir disciplinas desnecessárias, não importantes à formação do professor”. No quinto grupo foi incluída a resposta que sugeriu: “falta de disciplina para trabalhar com alunos especiais”, e num sexto grupo a resposta que solicitou “mais discussões a respeito de alunos problemáticos”.

Inicialmente tomaremos para análise a porção dos respondentes que deram notas 8, 9 e 10 para o currículo do curso, consideradas por este autor como boas, buscando semelhanças entre os comentários, como visto anteriormente. Do total de 30 alunos que deram nota 8 para o currículo, 21 comentaram a nota.

Através das categorias já mencionadas, foi possível classificar os comentários como consta no quadro 2.

Quadro 2 – Comentários dos respondentes que deram nota 8 ao currículo

Categoria	n	%
Cadeiras da FACED generalistas deveriam ser direcionadas à Matemática.	8	26,5
É necessário mais contato com as escolas, mais prática.	8	26,5
Curso bem planejado, boa distribuição das disciplinas.	3	10
Disciplinas desnecessárias, não importantes a formação do professor.	2	7
Não comentaram a nota.	9	30
Total de respostas	30	100

Dos 23 alunos que deram nota 9 ao grau de satisfação com o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, 22 explicitaram seu posicionamento, e foi possível através de suas respostas, expressar o resultado que consta no quadro 3.

Quadro 3 – Comentários dos respondentes que deram nota 9 ao currículo

Categoria	n	%
É necessário mais contato com as escolas, mais prática.	8	34,8
Cadeiras da FACED com metodologia discrepante.	7	30,4
Faltam disciplinas ligadas à realidade escolar.	3	13
Curso bem planejado, boa distribuição das disciplinas.	3	13
Disciplinas desnecessárias, não importantes à formação do professor.	1	4,4
Não comentaram a nota.	1	4,4
Total de respostas	23	100

Dos 6 alunos que deram nota 10 ao grau de satisfação com o currículo do curso, 5 explicitaram seu posicionamento, e foi possível através de suas respostas, expressar o seguinte resultado:

Quadro 4 – Comentários dos respondentes que deram nota 10 ao currículo

Categoria	n	%
Curso bem planejado, boa distribuição das disciplinas.	4	66,6
Precisa haver mais discussões a respeito de alunos problemáticos	1	16,7
Não comentaram a nota.	1	16,7
Total de respostas	6	100

Passaremos então a analisar as respostas dos alunos que pontuaram o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS com notas consideradas baixas por este autor, as notas 2, 3, 4 e 5.

Dos 17 alunos que atribuíram notas nessa faixa, 10 explicitaram suas respostas e para estes respondentes, é possível expressar os resultados como no quadro 5.

Quadro 5 – Comentários dos respondentes que deram notas de 2 a 5 ao currículo

Categoria	n	%
É necessário mais contato com as escolas, mais prática.	5	29,4
Maior aprofundamento nos conteúdos matemáticos.	3	17,6
Melhoria no ordenamento das disciplinas.	1	5,9
Falta de disciplinas para trabalhar com alunos especiais.	1	5,9
Não comentaram a nota.	7	41,2
Total de respostas	17	100

Observamos que mesmo dentre aqueles que pontuaram o currículo com nota acima de 7, existe um descontentamento com alguma característica, alguma atividade, alguma metodologia, com a infraestrutura, ou com a distribuição curricular. Em contrapartida é possível também, através dos dados obtidos, verificar que alguns respondentes elogiam o currículo, como segue:

Acredito que seja um bom currículo por possibilitar ao aluno o contato desde cedo com a licenciatura, com a sala de aula, toda a rotina real da profissão. (Respondente 10).

A partir do 4º semestre já é possível lecionar, sendo que, para alguns alunos que o fazem, o desenvolvimento no curso pode ser diferente, para alguns há um melhor aproveitamento das disciplinas pedagógicas, pois há possibilidade de explicitar as experiências vividas no dia a dia, e confrontá-las com as tendências de ensino estudadas.

Percebemos, através das respostas, que para 10% dos egressos, há uma diferenciação quanto à satisfação com o currículo do curso, tendo em vista que para estes alunos foi possível efetivamente trabalhar (ou estagiar) em sala de aula, antes mesmo das práticas oferecidas pelas disciplinas de laboratório e estágio, ou seja, antecipando o contato com o cotidiano escolar. Estes alunos tiveram a percepção da realidade da profissão, antes de alguns colegas do curso, vivenciando experiências diferentes destes.

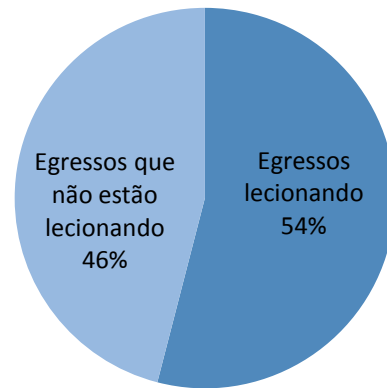
Segundo o respondente 11, quando os alunos ainda não estão vivenciando a prática, tratam as disciplinas pedagógicas de maneira indiferente.

A parte da matemática aplicada ou pura é indiscutível. Não tenho do que reclamar, pois em minha cidade, poucos adquiriram o mesmo conhecimento que eu. Porém, a parte de didática inicial do curso não é atrativa. São aulas sem muita participação dos alunos e a maioria ainda não está maduro com a ideia de ser professor. Não entende bem isso, pois não presenciou sala de aula. Não fez estágios ainda. Da mesma forma que os alunos não se interessam por aulas nos ensinos fundamental e médio, percebia o desinteresse por parte dos alunos no começo da graduação quando se tratava de aulas na FACED [Faculdade de Educação – UFRGS]. Esse conhecimento é de extrema importância, porém só passamos a dar valor na etapa final do curso, aproximadamente nos três últimos semestres. (Respondente 11).

4.2 Respondentes que exercem a profissão docente

Neste capítulo, trataremos dos dados relativos aos ex-alunos respondentes que estão exercendo a profissão docente. Dentre os respondentes, 47 egressos estão lecionando, totalizando 54% dos respondentes, conforme o gráfico 7 a seguir.

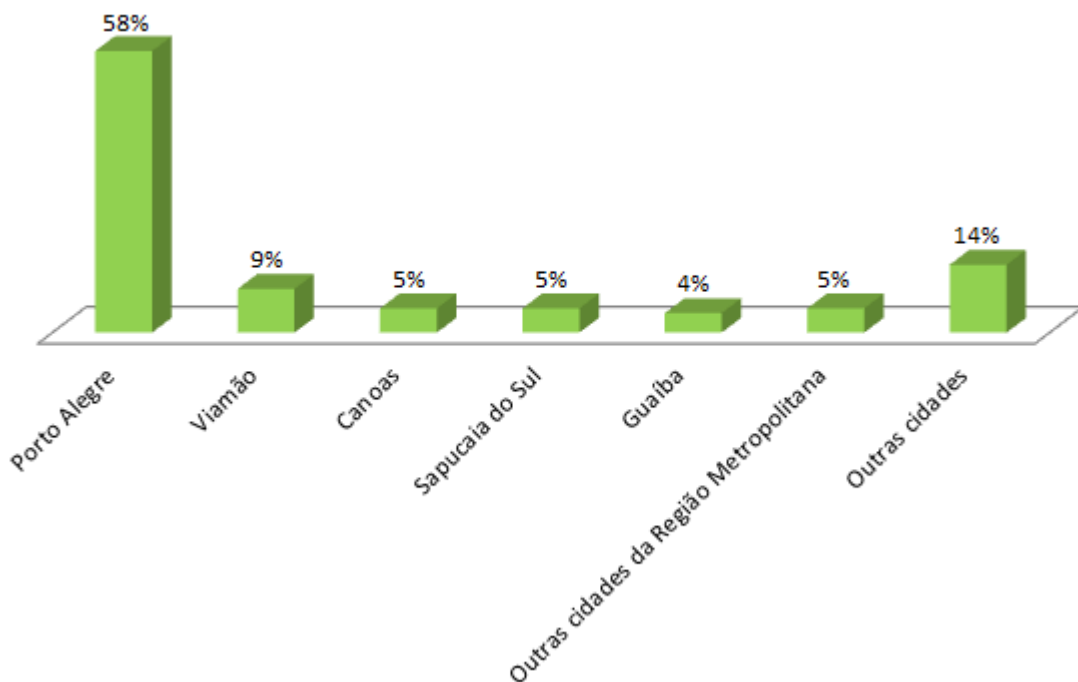
Gráfico 7 – Percentual de respondentes no exercício da docência



4.2.1 Cidade de atuação dos respondentes

Os egressos que atuam como professores exercem a profissão em 16 municípios diferentes, sendo que 33 trabalham na Capital. O gráfico 8 mostra a distribuição dos professores nas cidades em que estes atuam, e a grande concentração na Região Metropolitana de Porto Alegre. O somatório de cidades de atuação é maior do que o número de egressos que lecionam, pois há respondentes que atuam em mais de uma cidade.

Gráfico 8 – Cidades de atuação dos respondentes



4.2.2 Início da profissão docente

Na profissão docente, como em qualquer outra profissão, o início da carreira tende a mobilizar um esforço maior do profissional. O professor ainda está em formação, elaborando o processo de confrontar os saberes iniciais com a sua prática em sala de aula. Através da reflexão sobre essa prática, da aprovação pessoal de seus desenvolvimentos, passa-se à fase da sedimentação das suas aplicações. Através da constituição de novos saberes o professor amplia seu repertório de temas, conceitos, e exemplos. O que oportuniza articular os conhecimentos da formação acadêmica com os da prática cotidiana.

Durante o curso de licenciatura lá na UFRGS peguei um estágio na Prefeitura, para ver como era, pra ver se eu ia gostar de ser professora, porque uma coisa é tu dar aula para um grupo de alunos, outra coisa é dar para uma turma inteira. Daí até, no início assim, os alunos te testam, nos primeiros dias de aula, eu chegava na faculdade chorava, chorava e chorava, e falava para a professora X, que não sabia se era isso que eu queria, e chorava, chorava, chorava. Ela me disse que eu não poderia ficar traumatizada com isso, que poderia dar aulas em outros níveis. Eu disse não, se eu não passar por essa, vou largar a licenciatura, eu preciso passar por isso, e ver qual é que é, então insisti mais um pouco, e depois da segunda semana começou a melhorar. E depois daquilo nunca mais, hoje em dia quando eu pego uma turma nova é tranquilo, já deslancho, agora já tenho prática, somente a primeira vez foi complicado. (Entrevistada A).

Segundo este autor, as dificuldades iniciais tendem a se reduzir com a prática. A administração dos medos, receios, fortalece o novo professor, que com o tempo, como diz a entrevistada A, “deslancha”, ou seja, produz atividades que articulam a teoria e a prática, mobiliza novos processos, adquire novas experiências.

E como se dá esse primeiro emprego? Por onde se inicia a busca por uma vaga nesse mercado? Essas eram algumas das questões que norteavam esta pesquisa, a fim de elucidar uma ou mais possibilidades de ingresso na profissão.

A entrevistada A, após os estágios, tentou ingressar em escolas privadas, através de currículos deixados nestas, mas sem sucesso. Mencionou que é preciso conhecer alguém no meio educacional que indique ou possibilite ao professor uma vaga, uma chance para iniciar. Então, por a entrevistada já possuir um emprego, era necessário algo certo, e não um contrato emergencial. Foi necessário estudar para um concurso para garantir uma vaga de funcionário público. Já no primeiro concurso

foi aprovada para a rede pública municipal de Porto Alegre, portanto as “portas foram abertas”, gerando a possibilidade para o início da docência.

Para a entrevistada D, o ingresso na carreira se deu de forma inusitada.

Foi muito engraçado, essa história não vai ter em outro lugar, me formei no sábado e na segunda uma escola particular me ligou, atrás de professor de matemática, exatamente assim. Ela tinha entrado em contato com um amigo, esse amigo não podia, e deu meu telefone, na segunda me ligaram e na terça fiz entrevista e na quarta estava trabalhando. (Entrevistada D).

A entrevistada D atualmente está aprovada em um concurso também para a rede municipal de Porto Alegre, aguardando a nomeação. Está trabalhando em uma Escola Pública com turmas de 6º e 7º anos, e dando aula em um Cursinho de preparação para Vestibular e ENEM, como professora voluntária.

Na opinião deste autor, o início da profissão docente requer mais do que apenas conhecimentos teóricos do conteúdo a ser ensinado. A formação do professor deve possibilitar que este, além da técnica, possua a capacidade de tomar decisões, possua habilidades e competências para interagir com a realidade dos alunos, com as expectativas da sociedade, buscando conhecer e adequar suas aulas a cada novo público que se apresente.

A formação docente na perspectiva de uma formação contínua e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. [...] (PASSOS *et al.*, 2006, p.195).

Portanto, a profissão docente pode ser considerada, assim como outras profissões, de constante aprendizagem, de constante transformação. É necessário sempre estar em formação, em busca do novo, da nova metodologia, da adequação ao cotidiano do novo público.

4.2.3 Remuneração e satisfação com a profissão docente

Para elucidar questionamentos referentes à satisfação dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS com a profissão docente, foi solicitado aos ex-alunos, que pontuassem, através de uma pergunta fechada, em forma de escala de 0 a 10, qual o seu contentamento.

Numa escala de 0 a 10, qual o seu grau de satisfação com a profissão de Professor(a) de Matemática?

E também foi perguntado qual era a sua renda com essa profissão, através da identificação de faixas salariais, como segue.

Qual é aproximadamente a renda mensal obtida com essa profissão?

- () Abaixo de R\$ 800,00
- () Entre R\$ 800,00 e R\$ 1.500,00
- () Entre R\$ 1.500,00 e R\$ 2.500,00
- () Entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.500,00
- () Entre R\$ 3.500,00 e R\$ 5.000,00
- () Acima de R\$ 5.000,00

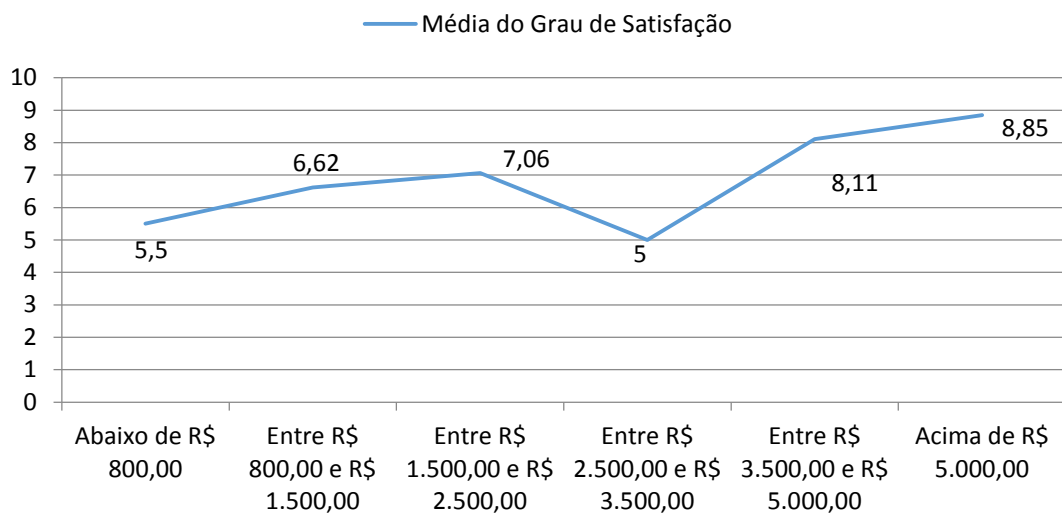
As faixas salariais dos respondentes ficaram distribuídas conforme o quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Faixa salarial dos respondentes no exercício da docência

Faixa Salarial	Nº de egressos por faixa	%
Abaixo de R\$ 800,00	2	4,25
Entre R\$ 800,00 e R\$ 1.500,00	8	17
Entre R\$ 1.500,00 e R\$ 2.500,00	15	32
Entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.500,00	6	12,75
Entre R\$ 3.500,00 e R\$ 5.000,00	9	19
Acima de R\$ 5.000,00	7	15

Dentre os respondentes, foi possível, através dos dados da pesquisa, traçar um perfil salarial. Confrontamos a remuneração dos egressos com sua satisfação na profissão docente. No gráfico 9 a seguir, podemos ver a média do grau de satisfação com a profissão de professor de Matemática por faixas salariais, segundo os respondentes.

Gráfico 9 – Grau de satisfação com a profissão por faixas salariais



Observamos através do gráfico que há uma tendência de crescimento da satisfação com a profissão docente, conforme sobe a faixa salarial dos respondentes. Porém, na faixa salarial entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.500,00 observamos uma satisfação menor do que na faixa anterior. Nessa faixa salarial encontram-se 06 professores, dentre os quais 3 respondentes, ao atribuírem nota baixa à satisfação com a profissão, mencionaram em suas respostas: “priorizar a continuidade dos estudos”, “profissão muito desvalorizada” e “falta de envolvimento e desinteresse dos alunos”.

4.2.4 Intenção de continuar na profissão

Para os 47 egressos que estão exercendo a profissão docente, após saber sua renda mensal aproximada, e sua pontuação quanto ao grau de satisfação com profissão de professor(a) de Matemática, foi solicitado que respondessem a uma

questão fechada sobre a intenção de continuar na profissão, e logo após, o porquê dessa escolha.

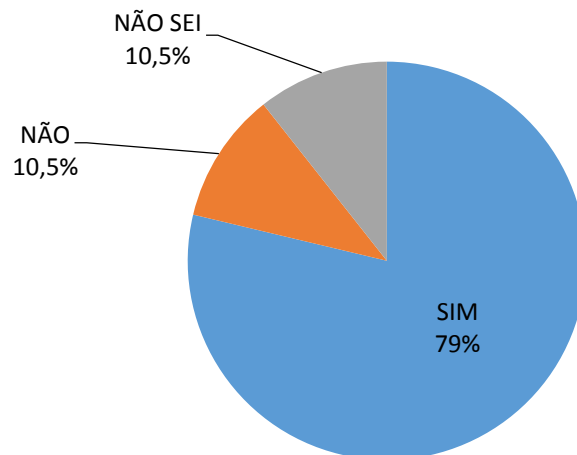
Você tem a intenção de continuar na profissão?

- () Sim
- () Não
- () Não sei

Por quê?

Através desses dados, pudemos novamente criar categorias por semelhanças de respostas, a fim de organizar e enumerar as diversas respostas que surgiram para essa questão. Veremos no gráfico 10 a distribuição de respostas para a intenção de continuar na profissão.

Gráfico 10 – Intenção de continuar na profissão docente



Através dos dados obtidos com as respostas para esta questão, pôde-se, com a criação de categorias, classificar as intenções de continuar ou não na profissão docente. As respostas foram classificadas quanto à intenção em três grupos distintos: (Não sei, Não e Sim). E dentro destes três grupos, as respostas foram categorizadas por semelhança de significados, conforme a seguir: no grupo que escolheu “Não sei”, a primeira categoria incluiu todas as respostas em que foi

mencionado “o salário não compensa a quantidade de trabalho”, “necessidade de maiores recursos financeiros”, “se surgir uma oportunidade em outra área e o salário seja maior, talvez eu troque” e “não vivo bem com o salário que ganho”. A segunda categoria contou com a resposta “trabalho excessivo”. Na terceira categoria foi mencionada a resposta “Porque a última coisa que faço é ensinar Matemática”, na quarta categoria a resposta foi “problema diário de conduta nas escolas”. Na quinta e última categoria relativa à resposta “Não sei” quanto à intenção de continuar na profissão docente, o respondente especificou que “a falta de oportunidade para quem não tem experiência” justifica a sua resposta.

No grupo que respondeu “Não”, as respostas foram categorizadas da seguinte forma: a primeira categoria inclui todas as respostas em que foi mencionada “baixa remuneração”, “renda muito baixa”, “salário ruim” e “devido ao baixo salário”. A segunda categoria conta com as respostas do tipo: “desvalorização do profissional por todos os setores da sociedade”, “a profissão está muito desvalorizada atualmente” e “a profissão é desvalorizada”. Na terceira categoria foi mencionada a resposta “desinteresse dos alunos”, na quarta categoria “a falta de limite dos alunos”, na quinta categoria “a falta de respeito dos alunos e dos pais”. Na sexta e última categoria referente à resposta “Não” quanto à intenção de continuar na profissão docente, o respondente declarou que “as más condições de trabalho nas escolas públicas” justificam a sua resposta.

No grupo que respondeu “Sim”, as respostas foram categorizadas da seguinte forma: a primeira categoria inclui todas as respostas em que foi mencionada “porque gosto”, “gosto do que faço”, “gosto da minha profissão”, “eu gosto da profissão”, “é o que eu amo fazer” e “gosto muito do meu trabalho”. Na segunda categoria foram incluídas as respostas do tipo “é a profissão onde eu posso ser mais útil para a sociedade”, “profissão muito bonita e muito importante para a sociedade”, “construção de uma sociedade melhor” e “a educação é à base de uma sociedade melhor”. Na terceira categoria foram incluídas as seguintes respostas: “realizo-me sendo professor”, “consegui realizações que eu nem imaginava e me desenvolvi como pessoa”, “realizo-me sendo professora”, “porque me sinto realizado ensinando e observando meus alunos virarem bons profissionais”, “porque me satisfaço ensinando” e “satisfação pessoal”. Na quarta categoria foram quantificadas as respostas do tipo: “porque tem sido bastante recompensador”, “porque tem sido muito gratificante” e “a profissão é gratificante”. Na quinta categoria, as duas

respostas se apresentaram da seguinte forma: “adoro lecionar” e “tenho prazer em ensinar”. Na sexta, sétima, oitava, nona e décima categoria, apenas uma resposta é apresentada, como segue: “educação irá melhorar futuramente”, “pretendo fazer doutorado e trabalhar com graduação”, “complementação de renda”, “rendimento considerável e boas condições de trabalho” e “não consigo me imaginar fazendo outra coisa”.

No quadro 7, notamos como ficou a distribuição de respostas por categorias relativas à intenção de continuar na profissão docente.

Quadro 7 – Categorias em relação à intenção de continuar na profissão

Intenção	Categoria	n	%
NÃO SEI	O salário não compensa.	4	50
	Falta de oportunidade para quem não tem experiência.	1	12,5
	Porque a última coisa que faço é ensinar Matemática.	1	12,5
	Problema diário de conduta nas escolas.	1	12,5
	Trabalho excessivo.	1	12,5
	Total de respostas	8	100
Intenção	Categoria	n	%
NÃO	O salário não compensa.	4	36,4
	Falta de valorização do professor.	3	27,8
	Más condições de trabalho nas escolas públicas.	1	8,95
	Desinteresse dos alunos.	1	8,95
	Falta de limites dos alunos.	1	8,95
	Falta de respeito dos alunos e dos pais.	1	8,95
	Total de respostas	11	100
Intenção	Categoria	n	%
SIM	Gosto do que faço, amo minha profissão.	13	35
	Construção de uma sociedade melhor.	5	13,5
	Satisfação pessoal.	5	13,5
	Bastante recompensador, gratificante.	3	8,2
	Adoro lecionar, tenho prazer em ensinar.	2	5,5
	Educação irá melhorar futuramente.	1	2,7
	Pretendo fazer doutorado e trabalhar com graduação.	1	2,7
	Complementação da renda.	1	2,7
	Rendimento considerável e boas condições de trabalho.	1	2,7
	Não consigo me imaginar fazendo outra coisa.	1	2,7
	Não comentaram a escolha.	4	10,8
	Total de respostas	37	100

4.2.5 Níveis de atuação e horas aula

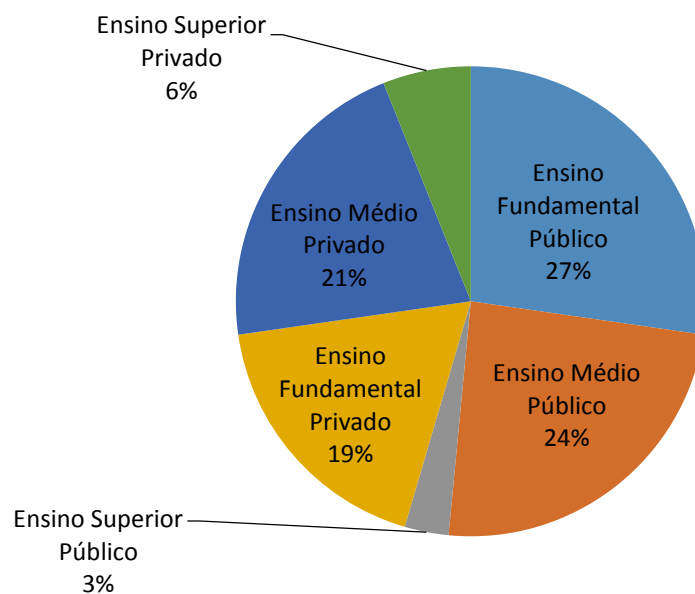
Para os egressos que estão atuando na profissão docente foi questionado, em uma pergunta de múltipla escolha, qual o seu nível de atuação, conforme a questão a seguir.

Assinale os níveis em que atua:

- () Ensino Fundamental Público
- () Ensino Médio Público
- () Ensino Superior Público
- () Ensino Fundamental Privado
- () Ensino Médio Privado
- () Ensino Superior Privado

O gráfico 11 mostra o número de respondentes que estão lecionando por nível de atuação, num total de 66 respostas, pois há respondentes que atuam em mais de um nível.

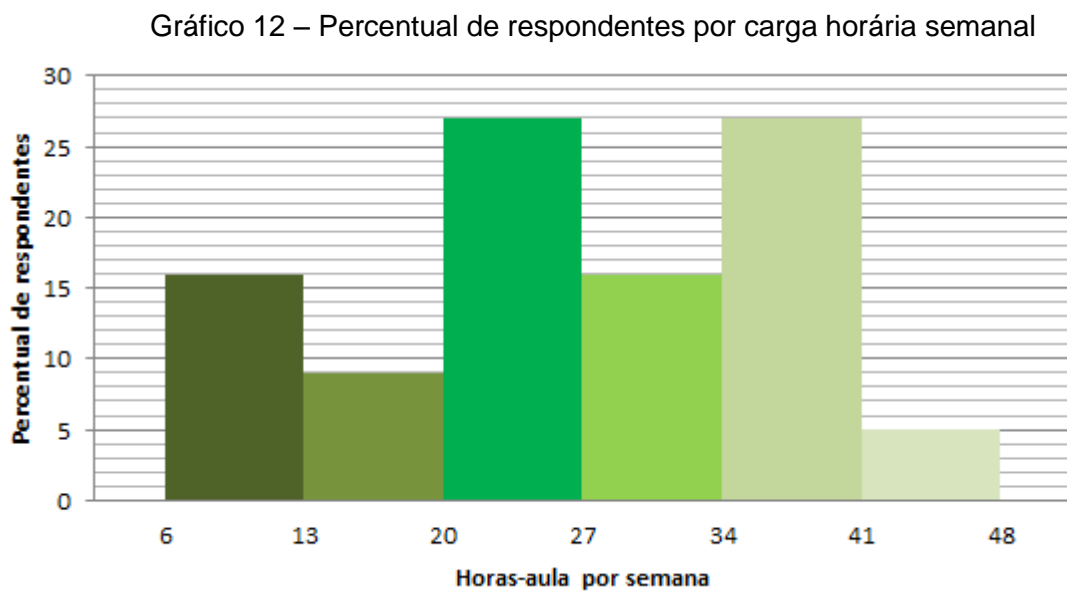
Gráfico 11 – Nível de atuação dos respondentes



Em uma pergunta aberta, foi questionado aos respondentes que estão lecionando qual o número de horas-aula por semana que estes estão cumprindo, como segue.

Qual é aproximadamente a sua carga horária semanal em sala de aula? (horas-aula)

O gráfico 12 nos mostra o número de respondentes pela carga horária semanal em sala de aula, totalizando 44 respostas.



A partir dos dados da pesquisa, observamos que 50% dos respondentes para esta questão estão trabalhando em um dos 4 tipos de contrato (10, 20, 30 ou 40 horas semanais), os demais cumprem horários diversos.

4.2.6 Experiências positivas e ou dificuldades

Neste capítulo, veremos através das respostas dos ex-alunos, quais foram suas experiências positivas e ou dificuldades encontradas no exercício da profissão, quais foram suas vivências como professores.

Há uma diversidade de respostas para esta questão; analisaremos primeiramente as dificuldades relatadas pelos respondentes, e num segundo momento quais foram as suas experiências positivas.

As dificuldades encontradas com o exercício da profissão foram distribuídas em três categorias distintas: dificuldades com alunos e pais, dificuldades com o Governo e instituições e dificuldades com a sociedade. Essas três categorias foram criadas pelo autor, para uma melhor classificação das respostas.

As respostas foram transcritas dos questionários preenchidos, e no quadro 8 a seguir, podemos visualizar a distribuição dos dados nas três categorias.

Quadro 8 – Distribuição das dificuldades na docência por categorias

Dificuldades	Respostas
Com o Governo e as Instituições	Muitos alunos nas turmas, não podendo sempre dar a atenção que eles precisam.
	Falta de oportunidade de emprego.
	Falta de equipamentos de informática.
	Infraestrutura precária.
	Elevada carga de trabalho para casa.
	Adaptação de instrumentos e estratégias para se trabalhar com surdos.
	A parte financeira, pois qualquer outra profissão ganha mais do que um professor.
	Falta de tempo para selecionar bons exercícios e livros para utilização em sala de aula.
	Problemas diários de conduta nas escolas.
Desinteresse dos órgãos públicos com o ensino, apostando em experiências sem sentido.	

Dificuldades	Respostas
Com os pais e alunos	Mostrar para pais e alunos que a Matemática é importante e não é um bicho.
	Falta de interesse dos alunos, impossibilitando de se ministrar uma boa aula.
	Reclamações constantes sobre a necessidade de se aprender alguns conteúdos.
	Analfabetismo em Matemática de alunos oriundos do Ensino Fundamental Público.
	Alunos desestimulados e bagunceiros.
	Violência verbal e física entre alunos e com os professores.
	Os alunos não respeitam limites e não temem possíveis punições, pois não há.
	Desmotivação da família, perante as responsabilidades com o aluno.
	Indiferença e indisciplina.
	Falta de envolvimento e desinteresse dos alunos com as propostas pedagógicas.

Dificuldades	Respostas
Com a Sociedade	Desvalorização moral.
	Adaptação à realidade das Escolas.
	Ver crianças carentes passando necessidades, ou ir a escola somente para lanchar.
	Desvalorização da figura do professor.
	Não receber o devido reconhecimento.
	Presenciar outros professores desestimulando as ideias de atividades diferentes.

Quanto às experiências positivas, os egressos respondentes expressaram também suas respostas de formas distintas. Foi enfatizado o contato com os alunos, a motivação destes, a compreensão dos saberes, o interesse, as atividades diversificadas, o bom relacionamento, a elaboração de trabalhos que vão além dos especificados nos currículos, a recepção por parte dos alunos e pais com as novas propostas de ensino, o reconhecimento pelo conhecimento que lhes foi oportunizado, o carinho, a amizade, e o empenho de alguns alunos.

Para o respondente 11:

Aprender com meus alunos, repensar minha prática, poder discutir temas educacionais em sala de aula, criar vínculos. (Respondente 11).

Para o respondente 12:

De positivo, a experiência de ver o aluno desenvolvendo o seu nível de conhecimento, e saber que você exerce um papel importante como alguém que pode influenciá-los de forma positiva para a sociedade. (Respondente 12).

Segundo a respondente 13, as experiências positivas são as declarações do tipo: “Sora, sabia que pela primeira vez estou entendendo Matemática? Além das conversas sobre vários assuntos que alguns já tiveram comigo”.

Notamos através das respostas que os professores buscam o reconhecimento, o bom relacionamento com os alunos, a alegria de vê-los aprendendo, alcançando os seus objetivos, lhes oportunizando transformações para um futuro melhor, tudo isso amparado pela expectativa de um salário mais digno, uma revisão da carga horária, um apoio dos pais e da sociedade como um todo, e um maior envolvimento dos alunos na busca pela aprendizagem.

4.3 Respondentes que não exercem a profissão docente

Neste capítulo abordaremos as respostas dos egressos que não estão exercendo a profissão docente, incluindo aqueles que nunca a exerceram (com exceção dos estágios) e aqueles que já exerceram, mas por algum motivo desistiram da profissão, e também aqueles que não estão exercendo, mas pretendem retomá-la. Este é um capítulo muito importante para a pesquisa; convém lembrar que uma das motivações do autor, ao iniciar este trabalho, era saber o porquê da desistência da carreira docente pelos alunos formados nesta instituição.

4.3.1 Atual situação dos respondentes

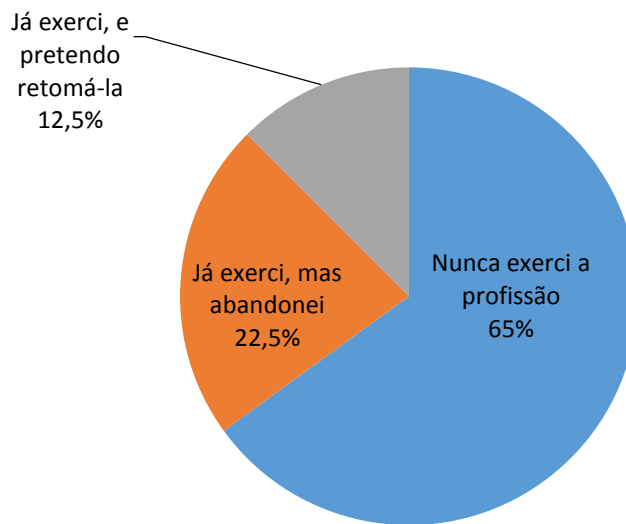
Dentre os egressos que não estão lecionando, através de uma pergunta fechada, buscamos saber sua atual situação. O questionamento foi formulado conforme o que segue.

Assinale a alternativa que contempla a sua atual situação:

- () Já exerci a profissão, mas abandonei.
- () Já exerci a profissão, e pretendo retomá-la.
- () Nunca exerci a profissão.

A partir dos dados gerados pelas respostas a esta questão, pudemos identificar sua distribuição conforme o gráfico 13 a seguir.

Gráfico 13 – Experiência docente dos respondentes que não lecionam



4.3.2 Respondentes que nunca exerceram a profissão

Dentre os respondentes, abordaremos, nesta seção, aqueles que nunca exerceram a profissão (com exceção dos estágios obrigatórios), quais foram as suas explicações para não estarem atuando como docentes. Através dos dados obtidos pudemos criar categorias por correspondências, afinidades e ou semelhanças nas respostas. Tivemos um total de 26 egressos que responderam nunca terem exercido a profissão, mas alguns destes foram enquadrados em mais de uma categoria, logo o somatório do número de respostas por categoria é superior ao número de respondentes nessa faixa.

Também nesta seção, trabalhamos com agrupamento de respostas visando organizar os dados por semelhanças. As respostas foram agrupadas em 8 categorias distintas. Na primeira categoria, foram colocadas todas as respostas em que foram mencionadas relações entre não exercer a docência com ter outra profissão, como segue: “trabalho em outra função”, “sou funcionário público exercendo outra atividade”, “atuo em uma área onde tenho um retorno financeiro melhor”, “enquanto fazia o curso me firmei em outra área profissional”, “passei em um concurso público em outra área de atuação” e “quando concluí a graduação já tinha uma carreira em outra área”.

Na segunda categoria foram incluídas as respostas que relacionavam o não exercer a docência com os baixos salários da profissão, como segue: “falta de

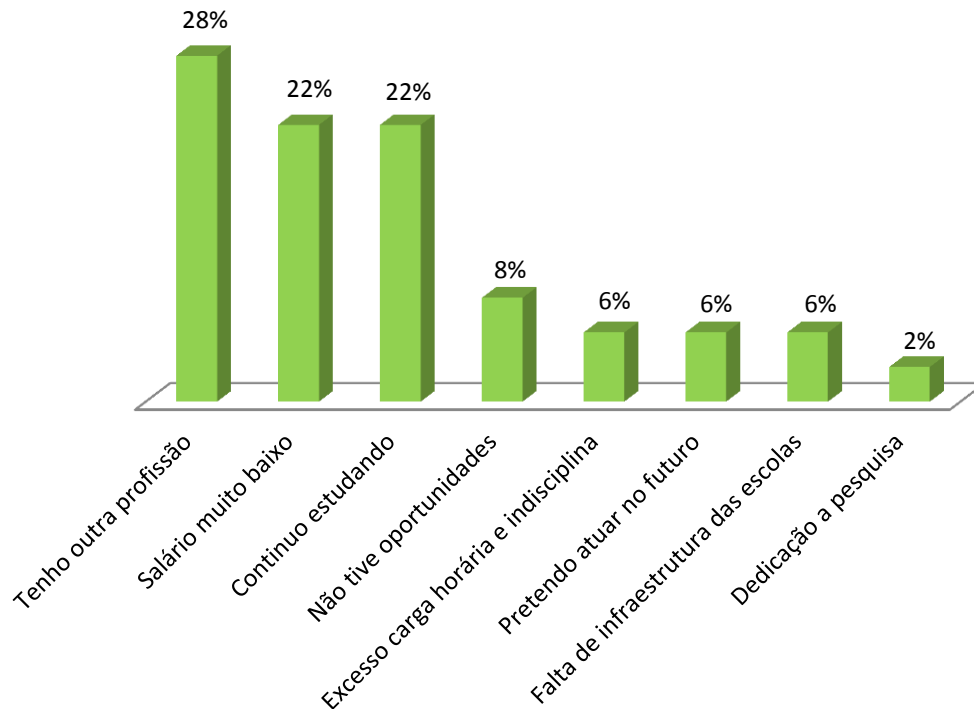
condições salariais propícias”, “não procurei escolas para trabalhar devido aos baixos salários em se tratando da rede pública”, “primeiramente preocupação com questões financeiras, atualmente ganho bem mais do que um professor do Estado”, “não vi vantagem de abrir mão de uma carreira que estava em ascensão, nem financeiramente”, “tenho outra carreira e financeiramente não vale a pena largar”, “a remuneração não compensa o esforço”, “não recompensa financeiramente o desgaste” e “atuo em outra área onde tenho um retorno financeiro melhor”.

Continuar os estudos foi a justificativa para oito respondentes que nunca exerceram a profissão docente. Seguem os dados da terceira categoria de respostas: “ainda estou me capacitando melhor, focando no ingresso ao mestrado”, “continuo estudando na pós-graduação”, “estive me dedicando aos meus cursos de pós-graduação”, “pois preferi fazer mestrado antes”, “ainda não parei de estudar”, “fiz o mestrado na UFRGS e agora estou no doutorado na mesma instituição”, “optei por fazer mestrado e doutorado em Matemática” e “continuo estudando”. Na quarta categoria foram incluídas as respostas em que os respondentes relacionaram não exercer a profissão com a falta de oportunidades, como segue: “não tenho um currículo elaborado para procurar a minha primeira oportunidade como professor”, “trabalhava em outra função e não tive possibilidade de entrar como estagiária em colégios maiores” e “pretendo trabalhar quando me aposentar”.

Na quinta categoria foram locadas as respostas que mencionaram a indisciplina e o excesso de carga horária como motivadores para o não exercício da docência, como segue: “carga horária exaustiva” e “falta de disciplina dos alunos”. Na sexta categoria as duas respostas se apresentaram da seguinte forma: “pretendo atuar no futuro”. Na sétima categoria as duas respostas foram similares e o não exercício da docência é relacionado com a “falta de estrutura das escolas”. Na oitava e última categoria, para um dos respondentes a “dedicação à pesquisa” é a justificativa para não estar lecionando.

Vejamos no gráfico 14 a seguir, como ficou a distribuição de respondentes por categoria, totalizando 36 respostas.

Gráfico 14 – Comentários dos respondentes que nunca exerceram a profissão docente



O gráfico nos mostra que 28% das 36 respostas dos egressos que responderam nunca exercer a profissão docente elegem ter outra profissão como principal motivo. Notamos que a grande maioria das respostas está fixada em apenas três categorias, ou seja, as explicações dos egressos para não estar lecionando estão relacionadas a ter outra profissão, ou ao salário do profissional da educação ser muito baixo, ou ainda devido ao respondente priorizar a continuidade dos estudos.

4.3.3 Respondentes que já exerceram, mas abandonaram a profissão

Neste tópico nove respondentes foram contabilizados. Novamente, em suas respostas explicativas, alguns egressos foram enquadrados em mais de uma categoria, devido à diversidade das respostas, logo o somatório do número de respostas por categoria é superior ao número de egressos nessa faixa. Vejamos como foram criadas as categorias para quantificação das respostas dos ex-alunos que já exerceram a profissão docente, mas abandonaram.

No primeiro grupo ficaram todas aquelas respostas em que o baixo salário foi mencionado como justificativa para o abandono da carreira, sendo assim, temos:

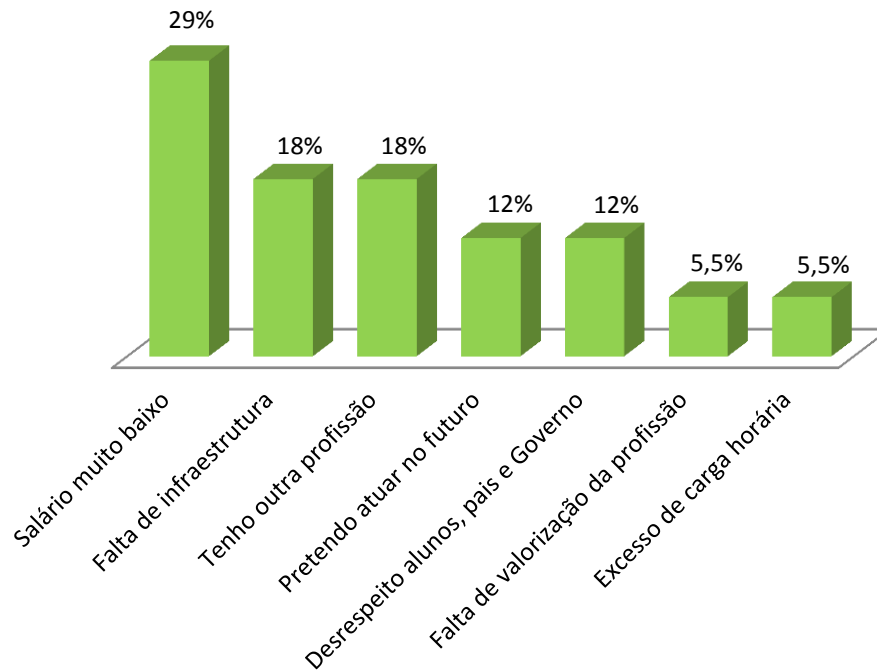
“precárias condições de trabalho e baixa remuneração”, “baixa remuneração e dificuldade de convivência com alunos e direção”, “questões salariais e por comodidade”, “sou apaixonada por educação, mas tenho ambições pessoais que são relacionadas com dinheiro”, “salário baixo” e “muito estresse para pouco salário”. No segundo grupo estão aquelas respostas relacionadas à falta de infraestrutura das escolas, como: “as condições mesmo para os concursados eram precárias demais e houve diversos episódios que me fizeram temer pela minha segurança”, “precárias condições de trabalho” e “falta de infraestrutura”.

No terceiro grupo ficaram as respostas relativas a ter outra profissão, como segue: “eu abandonei a profissão porque fui chamada em um concurso de nível médio que me garantia estabilidade”, “melhor oportunidade em outra área” e “optei em ingressar no mercado financeiro”. No quarto grupo foram quantificadas duas respostas, que mencionam uma atuação futura na carreira docente, como segue: “talvez daqui uns anos eu volte a lecionar por prazer” e “não excluo a possibilidade de voltar a atuar na docência futuramente”. No quinto grupo estão as justificativas para o não exercício da docência, relacionadas ao desrespeito de alunos, pais e do Governo, como segue: “desrespeito por parte do Governo, da sociedade (pais) e principalmente de alunos” e “alunos desinteressados e mal educados”.

No sexto e sétimo grupos foram incluídas as respostas “falta de valorização da profissão” e “excesso de carga horária”.

A tabulação das respostas está apresentada no gráfico 15, totalizando 17 respostas.

Gráfico 15 – Comentários dos respondentes que já exerceram a profissão, mas abandonaram



Neste tópico, 29% das respostas relacionam o baixo salário como o principal responsável pela desistência da continuidade na profissão.

4.3.4 Respondentes que já exerceram, e pretendem retomar a profissão

Para estes respondentes o não estar lecionando é passageiro, e assim que possível todos têm a intenção de voltar para a sala de aula.

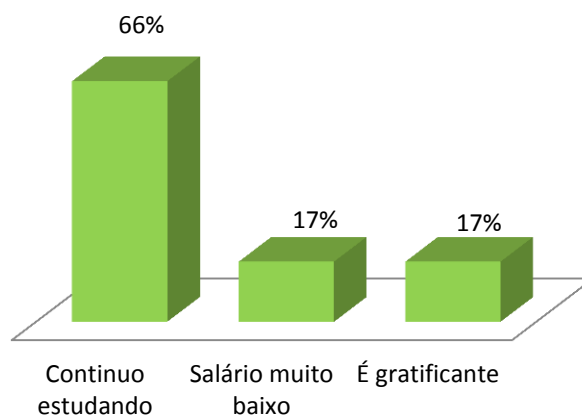
Nesse tópico, 5 respondentes foram contabilizados; novamente, em suas respostas explicativas, alguns egressos foram enquadrados em mais de uma categoria, devido à diversidade das respostas, logo o somatório do número de respostas por categoria é superior ao número de egressos nessa faixa. Vejamos como foram criadas as categorias para quantificação das respostas dos ex-alunos que já exerceram a profissão docente, e pretendem retomá-la.

No primeiro grupo, conseguimos quantificar 4 respostas semelhantes, relacionadas ao continuar estudando, como segue: “Estava exercendo a profissão com contrato emergencial do Estado do RS, na cidade de Porto Alegre, com alunos do ensino médio, porém, como não estava conseguindo conciliar o trabalho com o último semestre do curso (que incluía o TCC), tive que parar temporariamente”, “Tive que parar pois ganhei uma bolsa de dedicação exclusiva no mestrado da UFRGS”,

“No momento estou cursando o mestrado em Matemática na UFRGS” e “parei de lecionar para cursar doutorado em Matemática”. O segundo e terceiro grupos contaram com apenas uma resposta distinta, como segue: “porém não remunera adequadamente” e “porque é gratificante”.

Vejamos no gráfico 16 a seguir, como ficou a classificação por categorias em função das respostas dos ex-alunos, totalizando 6 respostas.

Gráfico 16 – Comentários dos respondentes que já exerceram a profissão, e pretendem retomá-la



Percebemos que nesta amostra de 5 egressos, 66% das respostas apontam para o foco na continuidade dos estudos, postergando o ingresso em sala de aula por esse motivo. E que para um dos respondentes, mesmo admitindo que o salário seja baixo para a profissão, pretende retomá-la.

Ao final deste capítulo concluímos a apresentação dos dados referentes à pesquisa, e pudemos notar uma diversidade de escolhas feitas pelos respondentes, expressas nas respostas dadas para cada pergunta formulada. Essa diversidade de escolhas compõe o perfil do grupo de egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS que participaram da pesquisa, suas motivações, dificuldades, objetivos e expectativas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos organizar, interpretar e tabular os dados referentes à pesquisa com os alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, bem como estabelecer conexões com textos de outros autores que abordam a questão da atratividade da carreira docente, da profissionalização do professor, dos êxitos e dificuldades no exercício da docência. Notamos, através das respostas dos egressos, que o desenvolvimento desse profissional envolve vários domínios, é metodológico, extenso e contínuo. Mesmo após a formação inicial, se faz necessário uma busca incessante por complementação e atualizações. Deixar-se tomar pelo descrédito, pela desmotivação em relação à profissão, acaba afetando os alunos, que ao se espelharem no professor, desanimam-se com suas atitudes.

Com certeza a questão salarial, como a infraestrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades escolares, e também os investimentos que estão sendo destinados à manutenção e ampliação da base educacional, refletem na atuação do profissional, na satisfação dos alunos e na qualidade do ensino.

O presente trabalho indica que o baixo número de professores disponíveis para o exercício da docência nos anos fundamentais e médio das escolas públicas, não se faz pelo número reduzido de profissionais formados, mas por escolha própria dos egressos, que se dedicam à continuidade dos estudos, ou porque não vislumbram essa atividade, devido ao baixo reconhecimento, aos baixos salários, ao desrespeito de pais e alunos, e às condições precárias das escolas públicas.

Segundo este autor, um dado muito importante é que 33 egressos (que estão ou não lecionando), aproximadamente 38% dos 87 respondentes, de alguma forma (em resposta a uma ou outra questão), mencionaram a insatisfação com a questão salarial, alegando que o salário não compensa o trabalho exigido na profissão, que existe uma desvalorização salarial, ou financeiramente não estão satisfeitos com a profissão.

Os dados oriundos da pesquisa mostraram que aproximadamente 50% dos respondentes não estão em sala de aula, seja por estarem dando prosseguimento aos estudos, por já terem outra profissão, por não terem tido oportunidade na docência, ou por desistência – abandono da carreira. Para este autor, são números muito altos, visto que, são anos de trabalho, estudo e dedicação em prol da

formação. É imprescindível que sejam empreendidas ações dos Governos a fim de incentivar a carreira docente, sua valorização e sua credibilidade. É notório que a grande maioria daqueles que se dispõem a fazer uma Licenciatura, o fazem porque gostam, porque amam, porque são apaixonados por ensinar, por estarem próximos aos alunos, e se imaginam futuramente “Professores”. É de suma importância o apoio da sociedade, para que sejam efetivadas estas expectativas, para que seja possível um aumento de quantidade e qualidade de licenciandos motivados a exercer a profissão.

Para este autor, os dados revelaram que a formação no curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS não contribuiu, ou pouco teve relação com o não estar lecionando, visto que, os egressos respondentes que mencionaram não estar seguindo a carreira, em nenhum momento o relacionaram com o curso, e sim com a possibilidade de continuidade dos estudos, com o trabalho em outra área distinta, com as questões salariais, com a falta de apoio da sociedade, alunos e Governos.

Este autor acaba concordando com os respondentes e entrevistados, quando para estes as mudanças do ensino no Brasil, passam pelas famílias, que a degradação no círculo familiar, o desrespeito entre pais e filhos, a falta de ordem na estrutura familiar influenciam diretamente nos resultados apresentados em sala de aula. Também acredita que esse panorama seja passageiro, que funcione como uma balança, horas pendendo para o descontrole, e horas pendendo para a recuperação que partirá das famílias, assumindo suas responsabilidades perante a educação dos filhos, cabendo ao professor um melhor aproveitamento das aulas, do tempo que passa com os alunos.

Acreditando que futuramente a carreira de professor deverá ser mais valorizada, devido à necessidade que o país tem em melhorar a qualidade de ensino para poder acompanhar as novas tecnologias, continuar se desenvolvendo, tornando-se competitivo em relação aos outros países, é que se faz presente a busca por formação na área de ensino.

Também se faz necessário uma maior participação dos pais na educação e motivação dos filhos, mostrando a eles a necessidade de estudar, respeitar o professor e agregar valores de conduta e responsabilidades. Possibilitando que dessa forma o professor possa se preocupar somente com questões relativas ao ensino propriamente dito.

REFERÊNCIAS

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

BIURRUM, André Lacerda. **Perfil do aluno evadido do curso de estatística da UFRGS**. 2008. 69f. Monografia (Bacharel) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. Professores modernos para uma nova escola: a formação de professores de Matemática nos anos 1960 e 1970. **Rematec**, UFRN, n. 13, 2013.

CIANI, A. B.; RIBEIRO, D. M.; GONÇALVES, M. A. Formação de Professores de Matemática: um Ponto de Vista de Egressos. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, Caxias do Sul, 2006. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação**, Campinas, n.18, p. 107-115, jun. 2005.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, mai./ago. 2009.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 65-88, mar. 2003.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, ano XXII, abril 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de; SOUTO, Romélia Mara Alves. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n.1, p. 201-224, jan./abr. 2013.

PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, São Paulo, v. 15, n.1/2, 2006.

PONTE, João Pedro. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat 98**. Lisboa: APM. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44. Disponível em : < [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).rtf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

TAITELBAUM, Aron; BRIETZKE, Eduardo. **Um pouco da história do Instituto de Matemática da UFRGS.** Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/historia_taitelbaum_brietzke.pdf>. Porto Alegre: 2004. Acesso em: 05 nov. 2014.

UNESCO. **Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>. Brasília: 2004. Acesso em: 09 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Graduação em Matemática. Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática Noturna. Porto Alegre: 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/mat/organizacao/comissoes/comissao-de-graduacao-em-matematica-comgrad-mat/arquivos-projetos-pedagogicos>>. Acesso em: 20 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Histórico UFRGS. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. INSTITUTO DE MATEMÁTICA. História da criação do Instituto de Matemática da UFRGS. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/mat/institucional/historia/criacao-do-im>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Curso de Graduação – Matemática. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/guiaprofissoes/curso_m.htm>. Acesso em: 03 nov. 2014.

APÊNDICE A – Solicitação para participação em pesquisa

Pesquisa sobre Egressos da Licenciatura em Matemática da UFRGS

Prezado(a) Licenciado(a),

Solicitamos a sua colaboração para uma pesquisa sobre a trajetória profissional dos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Para participar basta preencher o formulário no link abaixo.

https://docs.google.com/forms/d/1JYK7qAikDNcxkVkjcmdXhS2n_BLtXvCQJiBmW8JtAKs/viewform?usp=send_form

Será preservado o anonimato dos respondentes. Os dados e as respostas dos participantes não serão divulgados, sendo utilizados somente para os fins de pesquisa acadêmica.

Ficamos à disposição para esclarecimentos de qualquer natureza:

Jones André Conceição Ferreira

Licenciando da UFRGS – jjaaferreira@ig.com.br

Elisabete Zardo Búrigo

Professora da UFRGS – Elisabete.burigo@ufrgs.br – (51)33086212

APÊNDICE B – Questionário (internet)

Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1JYK7qAikDNcxkVkjcmdXhS2n_BLtXvCQJiBmW8JtAKs/viewform>

1) Sexo?

() Masculino

() Feminino

() Outros

2) Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática?

3) Data de nascimento?

Se você está trabalhando como professor(a), responda as questões abaixo:

4) Em qual(is) cidade(s) você atua como professor(a)?

5) Qual é aproximadamente a sua carga horária semanal em sala de aula? (horas aula)

6) Assinale os níveis em que atua:

() Ensino Fundamental Público

() Ensino Médio Público

() Ensino Superior Público

() Ensino Fundamental Privado

() Ensino Médio Privado

() Ensino Superior Privado

7) Qual é aproximadamente a renda mensal obtida com essa profissão?

8) Numa escala de 0 a 10, qual o seu grau de satisfação com a profissão de Professor(a) de Matemática?

9) Você tem a intenção de continuar na profissão?

- Sim
- Não
- Não sei

10) Por quê?

11) Quais as experiências positivas e ou dificuldades que vivenciou como professor?

Se você não atua como Professor(a), responda as questões abaixo:

12) Assinale a alternativa que contempla a sua atual situação:

- Já exerci a profissão, mas abandonei
- Já exerci a profissão e pretendo retomá-la
- Nunca exerci a profissão

13) Por quê?

14) Se você já exerceu a profissão, indique o tempo de exercício (em anos).
Se o tempo for inferior a um ano, você pode usar números decimais.

Questões gerais a todos os respondentes:

15) O que motivou você a escolher o curso de Licenciatura em Matemática?

16) Numa escala de 0 a 10, qual o seu grau de satisfação com o currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS?

17) Explique:

18) Você tem a intenção de realizar um curso de pós-graduação?

- Sim
- Não
- Não sei
- Já estou realizando
- Já realizei

19) Se realizou ou está realizando curso de pós-graduação, especifique nível:

- Especialização
- Mestrado Profissional
- Mestrado Acadêmico
- Doutorado

20) Especifique a área do curso de pós-graduação:

- Ensino de Matemática
- Educação
- Matemática
- Outros

21) Especifique a instituição do curso de pós-graduação:

22) Se você aceita conceder uma entrevista ao pesquisador, escreva abaixo o seu e-mail ou telefone para contato:

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Respondentes que não estão lecionando:

- 1) Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Matemática?
- 2) Você já lecionou? Como foi?
- 3) O que o fez desistir da carreira docente?
- 4) O que o motivaria a retornar a dar aulas?
- 5) Existe possibilidade de no futuro você exercer a carreira docente?
- 6) A sua formação na UFRGS impactou na escolha por não lecionar?

Respondentes que estão lecionando:

- 1) Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Matemática?
- 2) Como foi o início da profissão?
- 3) Houve dificuldade de arrumar o primeiro emprego?
- 4) Você é professor concursado? Qual nível?
- 5) Como você percebe a formação de seus colegas na escola onde atua?
- 6) Como você percebe a sua formação?
- 7) Você possui uma outra renda? Existe uma complementação?
- 8) Quais técnicas você utiliza para manter a motivação dos alunos em sala de aula?
- 9) Que meios você utiliza para montar os planos de aula? Onde busca os recursos?
- 10) Como os alunos o veem enquanto professor?
- 11) Quais habilidades são mais exigidas do professor no cotidiano escolar?

A todos os respondentes:

- 1) O que você pensa do futuro docente no Brasil?
- 2) O que você pensa da profissão docente?
- 3) O que você acha que poderia melhorar na formação dos professores?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Informado**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, R.G. _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “Estudo da formação e trajetória profissional dos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática UFRGS (2008 a 2013)”, desenvolvida pelo pesquisador Jones André Conceição Ferreira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por Elisabete Búrigo, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone 33086212 ou e-mail elisabete.burigo@ufrgs.br.

Tenho ciência de que a participação nesta pesquisa de ensino não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação à contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais, é:

Analisar a trajetória profissional dos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS (2008 – 2013), abordando a formação nesta instituição e a atratividade da carreira docente.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações oferecidas por mim ocorrerá apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), sem menção ao meu nome ou a outros dados que permitam me identificar.

A minha colaboração se fará por meio de entrevista, realizada após a entrega deste documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável por telefone.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, 01 de setembro de 2014.

Assinatura do Entrevistado:

Assinatura do Pesquisador:

Assinatura da Orientadora da Pesquisa: