

PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM ALUNOS CONCLUINTE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Elizabete Volkman

Thamiris Christine Mendes

Ana Lúcia Pereira Baccon

RESUMO

A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional são processos que ocorrem durante toda a vida do professor. A formação inicial em cursos de licenciatura constitui a base de um processo formal e sistematizado de aprendizagem do ensinar e da profissão docente, sendo ainda um período importante de (re) construção e consolidação de práticas e crenças em torno do ser professor. O presente artigo retrata uma pesquisa cujo objetivo principal consistiu em analisar as percepções de acadêmicos do último ano de Licenciatura em Matemática sobre a escolha pelo curso e a sua preparação para a docência. Participaram do estudo 39 licenciandos do quarto ano do curso de Matemática de duas universidades públicas estaduais do Paraná. A abordagem é qualitativa, a coleta de dados fez uso de um questionário e a análise das informações teve como subsídio a análise de conteúdo. Os resultados apontam que a escolha profissional dos licenciandos envolve questões subjetivas como afinidade pela área, vontade de ser professor, a docência como segunda opção e incentivo de professores. Os licenciandos também enfatizaram a falta de conteúdos voltados para a docência no curso como uma questão central na sua formação docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Preparação para a docência. Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), nos últimos anos, mais especificamente a partir da década de 90, houve um aumento significativo na oferta dos cursos de licenciatura. Com isso, cresceu o número de matrículas no Ensino Superior, emergindo assim novas demandas ao processo educativo, as quais, por sua vez, influenciam significativamente o processo de formação inicial docente e a prática educativa no Ensino Superior (ANDRÉ et al.2010).

Segundo André et al. (2010) as exigências legais expressas pelas reformas educativas, associadas às circunstâncias atuais de crescimento dos cursos de licenciaturas, não têm alterado o contexto de valorização dos profissionais da educação e a qualidade dos cursos de licenciatura, "a lógica de estruturação desses cursos traz preocupações em relação à qualidade da formação que propiciam" (p. 129).

Existem muitas críticas relacionadas ao modelo de formação inicial do Brasil destacadas por pesquisadores da área, dentre elas tem-se as dicotomias entre teoria e prática, fragmentação do conhecimento, organização burocrática, centralidade no saber científico, falta de vinculação com a realidade das escolas, dentre outras abordadas por Cunha (2004), Soares e Cunha (2010), Imbernón (2011), Diniz Pereira, (2011), Vaillant e Marcelo (2012) e Gatti (2013).

É diante deste contexto de atenção ao desenvolvimento profissional e à formação inicial de professores é que nos propomos a refletir sobre o processo de aprendizagem da docência, especificamente sobre a preparação para o exercício da mesma nos cursos de graduação.

Consideramos que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre durante toda a vida do professor. Sendo a aprendizagem da docência em cursos de licenciatura parte deste processo mais amplo, a formação inicial docente merece destaque, uma vez que é um período de sistematização e consolidação de práticas e crenças sobre ensinar e aprender e também momento significativo para o “tornar-se” professor.

Compreendendo então que a aprendizagem da docência nos cursos de formação inicial é determinante para a consolidação das práticas docentes, o estudo objetivou analisar as percepções dos licenciandos do último ano do curso de Licenciatura em Matemática sobre a escolha pelo curso e a sua preparação para a docência. Procuramos responder os seguintes questionamentos: Quem é o estudante do último ano do curso de Licenciatura em Matemática? Por que escolheram a licenciatura? Eles se sentem preparados para o exercício da docência?

Para Mizukami (2013) o grande desafio atualmente é a necessidade de formar bons professores, por meio de um processo formativo que leve em conta um mundo em constantes mudanças. É preciso pensar o ensino numa sociedade em transformação e, conseqüentemente, considerar a aprendizagem da docência no ensino superior como uma “preparação para que os saberes e os conhecimentos apreendidos com aulas e estágios possam fornecer segurança e apoio para o tempo complexo e decisivo do profissional de ingresso na carreira para a vivência das outras fases profissionais” (MENDES, CLOCK; BACCON, 2014, p. 2).

Formação inicial e saberes docentes

A docência constitui-se como uma atividade complexa e, assim como nas demais profissões, é aprendida. Para Freire (1991, p.58) "Ninguém começa a ser educador numa certa

terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente". O autor mencionado afirma que não nascemos educadores, não é uma competência inata, não é um "dom", mas é preciso engajar em um processo formativo para se tornar educador e essa formação é permanente.

Para entendermos a formação docente precisamos resgatar o que é a docência. Se considerarmos a docência apenas como transmissão de conhecimento, não se torna tão importante a formação desse educador, pois seu papel resume-se à transmissão, basta saber o conteúdo a ser ensinado. Agora, se entendermos que a docência é uma atividade complexa que exige o conhecimento da realidade social, do aluno, e que o ensino não é só transmissão, que requer a reflexão crítica, então a formação docente exige preparo e formação adequada.

O processo pelo qual se "aprende a ser professor" inicia-se muito antes da formação inicial. Segundo Imbernón (2011), a formação docente encontra-se fragmentada em vários momentos, entre eles: a experiência como discente; a formação inicial específica; a vivência profissional ou iniciação na carreira; e a formação permanente. Esses processos de formação são próprios e ocorrem ao longo da vida do professor incluindo não só a educação formal

Imbernón (2011) considera a docência como uma profissão que possui determinados momentos de socialização, no entanto, a formação inicial é considerada de suma importância. Como começo do processo formal de aprendizagem da docência, assume papel primordial na formação permanente do professor, nesse sentido torna-se urgente as reflexões de como vem ocorrendo o processo pelo qual se aprende a ser professor, ou seja, a formação inicial ou aprendizagem da docência.

Para Vaillant e Marcello (2012) as críticas feitas ao processo de formação docente põem em dúvidas a capacidade das instituições de ensino superior de formar professores que atendam as demandas da atual sociedade. Muitas das mencionadas críticas recaem sobre a dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento, a organização burocrática, a centralidade no saber científico, a falta de vinculação com a realidade das escolas, o não reconhecimento do professor como produtor de saberes e ainda o modelo de formação baseado na racionalidade técnica (DINIZ PEREIRA, 2011; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Em consonância com os autores mencionados, para Soares e Cunha (2010), o modelo de formação predominante em nosso país ainda pauta-se na racionalidade técnica, ou seja, um ensino determinista, sistemático e mecanicista, ancorado na concepção do conhecimento funcionalista. Este modelo de formação se expressa na prática educativa que mantém certo distanciamento entre o professor e os alunos, "configura-se pela representação de que o professor é o dono do saber racional, científico e válido" (SOARES; CUNHA, 2010, p. 14).

Soares e Cunha (2010, p.13), corroborando com Imbernón (2011), alertam para a necessidade de repensar os modelos de formação, pois esse "[...] modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmático, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais" não corresponde às necessidades da sociedade atual.

Para Tozetto (2014, p. 17) o ato de ensinar requer "sólido conhecimento por parte de quem ensina". Nesse mesmo sentido, Imbernón (2011, p. 63) enfatiza que a formação inicial deve "[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade".

Educar é formar e "[...] formar é mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas". Transformar a educação em treinamento técnico é "[...] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1996, p. 33).

Para Tardif (2012) um dos desafios para a formação dos professores seria abrir espaço para o conhecimento dos "professores de profissão" dentro do próprio currículo dos cursos de licenciatura. O autor também nos chama a atenção para o fato de que os conteúdos disciplinares na formação inicial não terem relação com a realidade escolar e nem com o que realmente é o trabalho do professor.

Imbernón (2011) destaca que a formação inicial, como começo da socialização profissional do professor deve evitar o modelo formativo "assistencialista e voluntarista" que leve a um papel de "técnico-continuista" que posteriormente reflete um tipo de educação que apenas adapta os indivíduos acriticamente a ordem social. A própria natureza formadora da docência não pode reduzir-se a um processo técnico e mecânico.

Como afirma Tozetto (2014, p.18) "é preciso preparar os futuros professores com um conhecimento pedagógico e científico que promova práticas conscientes, autônomas e críticas". A formação do professor deve fornecer os "pilares basilares" para que o profissional possa construir um conhecimento pedagógico especializado, bem como o conhecimento do contexto social em que está inserido que o permita intervir na realidade.

Para Baccon e Arruda (2015), o professor precisa ocupar o seu "lugar" como educador. Os pesquisadores ressaltam que quando se ocupa o "lugar" de professor, muitas são as expectativas que se colocam a esse profissional:

[...] espera-se que esse sujeito tenha um saber sobre o que é ser professor, sobre o conteúdo, sobre a matéria que irá lecionar e que, além disso, ele dê conta da sala de aula e da turma que estará sob sua responsabilidade. Enfim, para ocupar-se o "lugar" de professor, o sujeito precisa receber uma formação adequada para isso e desenvolver alguns saberes que lhe darão a base e a sustentação no exercício desse ofício (BACCON; ARRUDA, 2015, p.466).

Com isso, a formação inicial docente, além de propiciar ao futuro professor os conhecimentos específicos do ofício de professor, deve propiciar também uma formação que leve os candidatos à docência a serem autônomos, críticos, conhecedores da realidade em que vivem e com capacidade para intervir significativamente na realidade.

Para Nóvoa (1995), a temática dos saberes docentes vem ao encontro da necessidade de dar “voz ao professor”, a sua história de vida, opondo-se aos estudos que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências, sem relação com o pessoal e o profissional, interferindo significativamente na identidade dos professores.

Os estudos de Tardif (1991; 1999; 2012) e Gauthier (1998) apontam que os saberes docentes são variados e tem diferentes origens. No entanto, os saberes construídos na formação inicial compõem os pilares para a construção de vários outros saberes, como os saberes experienciais.

Para Tardif (2012, p. 11):

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a atividade deles, com a sua experiência de vida, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Dessa forma, os saberes são sempre mobilizados pelos professores em suas práticas relacionados com a própria experiência do professor, dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e de sua carreira. Para Tardif (1991) o saber docente não envolve apenas os processos cognitivos do sujeito, mas também como um saber social.

Para Tardif (2012) os conhecimentos universitários, ou seja, os da formação inicial devem considerar os saberes docentes mobilizados pelos professores no exercício de seu ofício. Nesse sentido, o pesquisador ainda acrescenta que “[...] os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com a necessidade, mesmo que possam parecer contraditório para os pesquisadores universitários” (p. 263). A tarefa em sala de aula exige dos docentes variados tipos de habilidades e conhecimento e essa premissa deve ser

considerada na formação inicial, nesse sentido que os estudos sobre os saberes docentes podem contribuir para a melhoria da formação inicial dos professores.

Pensar na docência implica atrelar à formação docente um *corpus* de saberes específicos da profissão, existe uma base de conhecimentos específicos para o ensino que não se reduzem a conteúdos ou técnicas de ensino. Para Nóvoa (1992), o conhecimento profissional não é mera aplicação da teoria na prática, exige reelaboração e está no "âmago" do trabalho do professor.

Valorizar os saberes como a base da docência e torná-los públicos e válidos é um passo importante para a profissionalização docente e essa valorização começa por considerar os saberes docentes na formação inicial, tornando-os norteadores dos processos formativos. Como afirma Imbernón (2011, p.67): “não se trata, pois, de aprender um "ofício" no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão”.

Tomando como base os estudos de Tardif (1991) e Gauthier (1998), podemos afirmar que os saberes dos professores são adquiridos não só na formação inicial, mas são resultantes dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos professores e de sua carreira profissional. No entanto, a formação inicial, como mencionado anteriormente, é fundamental para a construção desses saberes.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e possui caráter exploratório, visto que se trata de uma investigação em fase inicial que compõe um estudo mais amplo que aborda as concepções dos licenciandos do curso de licenciatura em Matemática sobre a preparação para a docência.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo analisar as concepções dos licenciandos sobre a escolha pelo curso de licenciatura bem como a percepção que possui sobre a sua preparação para o exercício da docência. Quem são os estudantes da licenciatura em Matemática? Por que escolheram a licenciatura? Eles sentem-se preparados para o exercício da docência?

Participaram do estudo exploratório 39 alunos do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática de duas universidades públicas do Paraná. Parte-se da premissa de que os licenciandos que estão concluindo a graduação possuem condições de refletir e dialogar sobre a sua preparação para a docência, além de já terem consolidados algumas crenças e saberes ao longo do curso. Solicitamos aos participantes, por meio de um

questionário com perguntas abertas e fechadas, que respondessem sobre as suas percepções sobre a sua preparação para a docência. Optou por essa etapa do curso por entender que os licenciandos estão concluindo sua graduação e possuem melhores condições de falar sobre a preparação para a docência.

O Quadro 1 apresenta algumas características consideradas como importantes para compreendermos quem são os participantes da nossa pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos acadêmicos participantes do estudo

Sexo	feminino	58,9%	Masculino	41,1%
Idade	de 21 a 25	76,9%	de 28 a 47	23,1%
Cursou o Ensino Médio em escola:	escola pública	84,6%	Particular	15,4%
Atuação na docência	Sim	58,4%	Não	41,6%

Fonte: As autoras, 2016.

Nota-se que a maioria dos estudantes são do sexo feminino, confirmando os dados do Censo da Educação Superior de 2014 que retratam a predominância das mulheres nos cursos de licenciatura.

Quanto à escolaridade dos investigados, novamente confirmam-se os dados do Censo da Educação Superior que indicam que a maioria dos estudantes das licenciaturas são oriundos de escolas públicas. De acordo com Diniz Pereira (2011), os candidatos egressos das escolas públicas e das escolas técnicas e noturnas encontram menor resistência em serem aprovados nos cursos de licenciatura.

A maioria dos pesquisados tem idade entre 21 e 25 anos. Com isso, observamos um aumento da presença dos jovens na graduação em consonância com os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados da pesquisa foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011), por entender que este método possui rigor metodológico consistente. A análise de conteúdo é um método de interpretação do conteúdo de um texto por meio da categorização das informações para encontrar significados comuns. As etapas da análise de conteúdo contemplam os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados ou categorização (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram do estudo o total de 39 alunos do último ano do curso de Licenciatura em Matemática de duas universidades paranaenses. Aos acadêmicos foi solicitado que respondessem a um questionário com perguntas pertinentes a escolha pelo curso de graduação, dificuldades enfrentadas na jornada acadêmica, além de como analisam sua preparação para a docência.

Dificuldades encontradas na graduação

Sobre as dificuldades encontradas na graduação, a partir das respostas dos alunos, foi possível construirmos duas categorias representativas, intituladas como "Dificuldades de matemática básica" e "Tempo para os estudos".

Na Categoria I "Dificuldades de matemática básica", com 48,7%, revelam-se as respostas discentes sobre as dificuldades relacionadas com a matemática básica, reconhecida pelos participantes da pesquisa como conteúdos matemáticos que deveriam ser aprendidos na Educação Básica, e, portanto, deveriam ser dominados pelos alunos antes mesmo de ingressar na licenciatura. Observa-se abaixo os fragmentos das falas de alguns dos pesquisados referente as suas dificuldades de matemática básica:

L5: Os assuntos básicos, pois muitos conteúdos não foi visto ou aprendido na escola.

L6: Pouco conhecimento adquirido no Ensino Médio ao iniciar o curso, pois alguns professores pensam que o aluno vem com o conhecimento mais que necessário ao iniciar o curso.

L12: A maior dificuldade foi nos primeiros anos, pela falta da matemática básica. A falta da matemática de ensino fundamental e médio foi o que faltou.

L29: No início da graduação, em especial quando me deparei com conteúdos matemáticos que eu não dominava e que faziam parte da matemática básica.

L33: Dificuldades com a matemática que deveria ser aprendida na educação básica que se fazia necessário nas disciplinas da graduação.

Para André et al. (2010), nas últimas décadas houve muitas mudanças no perfil do aluno das licenciaturas, dentre essas mudanças podemos citar a relação que o aluno estabelece com a docência e a precariedade da escola pública. Segundo a autora, os alunos "ingressam na licenciatura sem o domínio dos conteúdos básicos, que deveriam ter sido adquiridos na

escolarização anterior" (p.130), e isso traz novas demandas ao trabalho dos professores formadores.

A dificuldade nos conhecimentos que deveriam ser aprendidos na educação básica citada pelos licenciandos é um reflexo da qualidade, ou da falta de qualidade, do ensino básico público no Brasil.

A segunda categoria construída para as dificuldades dos alunos foi intitulada “Tempo para os estudos”, com 20,5%, e nela encontram-se as dificuldades citadas pelos acadêmicos como falta de tempo para estudar e dedicar-se às leituras acadêmicas. Nota-se abaixo que os alunos alegam ter uma rotina intensa de trabalho o que prejudica o tempo dedicado à universidade.

L3: Não poder me dedicar totalmente ao curso ter que dividir o tempo de estudo com o trabalho.

L8: Acredito que tenha sido estudar e trabalhar no mesmo tempo que a graduação devido a dificuldade para a liberação de horário para estágio.

L9: Em ter tempo pra estudar, pois os professores dão muitas listas para nós.

L34: A falta de tempo, visto que é um dos cursos mais cobrados, em que os professores mais cobram.

L36: A maior dificuldade deve-se ao tempo para se dedicar aos trabalhos solicitados pela universidade, pois o nível de exigência de qualidade nos trabalhos faz com que precise ter pouco tempo para fazer muita coisa.

Para Soares et al. (2006), as experiências vividas nos primeiros anos na universidades são fundamentais para a permanência e o sucesso estudante no ensino superior. Segundo a mesma autora, dos discentes espera-se autonomia nos estudos e administração do tempo. No entanto, a questão do tempo para os estudos foi citada pelos discentes como uma das dificuldades encontradas na graduação, isso nos remete a outra questão importante já discutida, a origem socioeconômica dos estudantes de licenciatura, que necessitam trabalhar, muitos já atuando como professores.

Escolha pelo curso de licenciatura

Consideramos que os motivos que levaram o acadêmico até a escolha de um curso de licenciatura, ou seja, pela docência, são fatores importantes para a construção da sua identidade profissional, a qual tem importante (re)constituição na formação inicial docente

(NÓVOA, 1995), momento considerado como crucial ao pensarmos nos saberes necessários para o exercício do professor.

Na pergunta relacionada à escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática, emergiram quatro grupos: **I- Afinidade com a disciplina ou área da matemática 51%; II- Vontade de ser professor 23%; III- Segunda opção de curso 17%; IV- Incentivo de professores 9%.**

Abaixo, têm-se os fragmentos das respostas dos acadêmicos justificando a sua escolha pelo curso de graduação categorizado em primeiro lugar com 51% das respostas:

L4: Afinidade com a área, para aprofundar meus conhecimentos.

L5: O fato de sempre ter ido bem na matemática na época da escola.

L6: Sempre gostei da disciplina matemática.

Percebe-se que os alunos alegam gostar da área da matemática e relacionam sua escolha ainda com o fato de terem se dado bem com a disciplina no tempo de escola.

Outra justificativa para a escolha do curso, a qual ficou em segundo lugar na categorização com 23%, se relaciona com o tornar-se e ser professor. Assim sendo, nota-se que os docentes da pesquisa que permanecem nesta categoria explicam que tem o desejo de ser professor, o que implica também na identidade que este profissional irá construir, no “lugar” que ocupará (BACCON; ARRUDA, 2015), bem como na construção dos saberes docentes (TARDIF, 1991, 1999, 2012; GAUTHIER, 1998)

Para Imbernón (2011), a preparação para a docência pode ser considerada como a fase primordial, onde se aprende "os fundamentos de uma profissão". Segundo o mesmo autor, os futuros professores devem estar preparados para assumir a tarefa educativa em toda a complexidade que envolve o exercício da docência e isso exige comprometimento, que será possível com o sentimento de pertença, ou seja, com a identidade profissional. No entanto, a construção da identidade profissional envolve a escolha profissional.

Nota-se as seguintes respostas ilustrativas dos acadêmicos:

L1: Gostar de matemática e o desejo de ser professora. Pois tenho vontade de lecionar, de ensinar e tentar fazer a diferença mesmo que mínima, para a pessoa que deseja minha ajuda.

L4: Por querer fazer a diferença positiva como professora de matemática para meus alunos.

L8: O interesse pela matemática e a vontade de atuar como docente nessa área.

L35: Sempre quis ser professora e como me identificava com a matemática escolhi a licenciatura.

A Categoria III “Segunda opção de curso” com 17% revela que os licenciandos pesquisados ainda justificam sua escolha do curso também como opção que “deu certo”, pois não passou no vestibular para Engenharia, por exemplo. Observa-se nas falas de L12 e L38 respectivamente:

L12: Gostaria de cursar engenharia, mas acabei parando em matemática, e foi o melhor acaso. Acabei gostando muito da matemática.

L38: Não ter passado no vestibular da UFPR em outro curso. Devido a esse fato e por ter afinidade para com a matemática, optei pelo curso.

A escolha pelo curso é uma questão importante para o jovem que define sua carreira, no entanto podemos observar que 17% dos licenciandos teve a licenciatura como segunda opção, demonstrando pouco interesse em ser professor. Esse dado é salientado na pesquisa de André et al. (2010) que ressalta como uma das novas demandas ao trabalho do professor formador a relação que os alunos dos cursos de licenciatura estabelecem com a docência, “perceber no aluno, futuro professor, a falta de motivação para a docência e de um movimento de auto implicação no seu próprio processo formativo constitui um desafio e consome tempo e energia dos docentes [...]” (p.130). Esses alunos ingressam na carreira docente sem se identificarem com a carreira, isso traz prejuízos à identidade e profissionalização docente.

A categoria que atingiu percentual menor com relação às demais se intitula como “Incentivo de professores”. Neste grupo encontram-se as justificativas discentes pela escolha do curso de Licenciatura em Matemática associadas com a identificação com a profissão docente. Encaixa-se nessa categoria respostas como:

L13: Facilidade com a matéria durante o ensino médio. estímulo de professores.

L14: Porque tive um excelente professor de matemática e foi inspirada nele que comecei a gostar do ensinar transmitir conhecimento.

L28: Porque eu gosto de matemática e porque tive incentivo de alguns professores.

L29: Afinidade com a disciplina e bons professores.

Podemos observar que alguns estudantes se identificaram com a carreira docente por incentivo ou por admirar alguns professores, muito antes de ingressarem na licenciatura, isso demonstra que os acadêmicos trazem concepções e crenças sobre a docência advindas de sua

experiência como discente. Segundo Imbernón (2011), a formação docente encontra-se fragmentada em vários momentos, entre eles: a experiência como discente.

Preparação para a docência

Sobre a preparação para a docência, 61,5% dos licenciandos investigados responderam sentir-se preparados para o exercício da docência e 35,9% responderam que não se sentem preparados. Apenas um dos Licenciandos não respondeu a questão.

Sobre os licenciandos que colocaram sentir-se preparados para o exercício da docência,

L2- Me sinto preparada, porém sei que os estudos não cessam, pois tudo o que é visto no período da graduação, em se tratando de matérias específicas, apenas aumentam o meu saber específico, mas aplicá-lo no dia-a-dia, numa escola não é viável, terei que pesquisar e me preparar para ministrar aulas.

L4 Os estágios nos proporcionaram grande noção de como se deve trabalhar em sala de aula.

L9 A universidade deu a oportunidade de participar do PIBID, onde não apenas me deu certeza que quero ser professor, como me deu a base e a experiência de como atuar na escola. O estágio também ajudou.

L12 Com a experiência obtida no estágio e com as docências terminadas acredito que a única coisa que falta é a experiência, como um "quase formado" acredito que está bom para um professor.

L31 Mesmo encontrando dificuldades ao lidar com algumas situações que surgem em sala de aula que não são tratadas na graduação, acredito que o curso procura abordar e intensificar a relação entre a prática e teoria, universidade e escola.

Os licenciandos que se dizem preparados para a docência justificam sua resposta com base na "experiência", afirmam que os estágios e o PIBID forneceram essa "experiência" que, como notamos nas respostas dos licenciandos, proporciona segurança aos futuros professores. Podemos notar na fala dos licenciandos pesquisados que a falta de conhecimento sobre a escola e sobre a docência gera angústia e insegurança.

Já dos participantes desta investigação que responderam **não** se sentirem preparados para a docência justificaram basicamente que o curso não está voltado para a docência e ressaltaram insegurança com relação a falta de experiência na docência. Observa-se as seguintes respostas:

L1: O curso não prepara para atuar como professora, não temos disciplinas relacionadas a matemática básica, em como ensinar determinados conteúdos para os alunos.

L5: Pois falta atividade voltada para a docência.

L14: Pois o curso não está preparando o suficiente para ingressar na escola, falta preparo para a inclusão.

L19: Acredito que exercer a docência indica que muitos desafios deverão ser vencidos e entre esses desafios alguns como: como dar uma boa aula? como lidar com situações difíceis? não são sequer citados na graduação.

L14: Não me sinto preparado, porque o curso não nos prepara para todo tipo de situação relacionado com o dia-a-dia da escola. Falta contato com a escola.

As explicações acima revelam, a nosso ver, o caráter bacharelesco do curso de licenciatura em Matemática.

Podemos notar ainda que mesmo os alunos que dizem estar preparados para exercerem a docência, citam que ainda faltam conteúdos específicos da profissão docente, do ser professor. Nesse sentido, Gatti (2013, p. 96) ressalta que podemos verificar ainda nas licenciaturas a "[...] prevalência da histórica idéia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica [...]". Para a autora mencionada, as disciplinas pedagógicas ficam em "segundo plano". O esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os de ensino revela o modelo consagrado no séc. XX de "Formação disciplinar x Formação para a docência" presente nos cursos de licenciatura, o que fragmenta o ensino em disciplinas estanques, sem "interlocuções transversais".

Diniz Pereira (2011, p. 37) também ressalta a fragmentação presente nos cursos de licenciatura.

A falta de articulação entre as "disciplinas de conteúdos" e "disciplinas pedagógicas" é considerada um dilema, que somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribui para as críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores.

As questões sobre a fragmentação do ensino nos cursos de formação inicial docente e falta de vinculação entre os conteúdos disciplinares e a realidade prática nas escolas não são novas, arrastam-se desde a década de 90, segundo Diniz Pereira (2011) e perduram até hoje sem encontrar soluções efetivas. Segundo Gatti (2013, p. 96) "Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas". Essa dialética é quebrada nas estruturas e nos currículos dos

cursos de licenciatura e isso gera disciplinas "encaixotadas" e o conhecimento da "ciência" isolado do conhecimento pedagógico, visto como de menor valor.

Para Gatti (2013), existem várias explicações para isso, uma delas diz respeito ao que se valoriza na vida acadêmica como investigação científica, a não valorização dos atos de ensinar, como se para ensinar bastasse o conhecimento específico e o "resto" era "dom". Para Diniz Pereira (2011) a diferenciação das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino trazem enormes prejuízos à formação docente.

Gauthier (1998) ressalta que são os saberes específicos do ofício de professor que diferenciam a docência das demais profissões. Imbernón (2011) também enfatiza que a especificidade da docência são os conhecimentos pedagógicos. Nessa perspectiva, a formação inicial docente precisa considerar que os conhecimentos pedagógicos são a "alma da docência", ou seja, a especificidade do professor são os conhecimentos pedagógicos, pois, se não o fossem, bastaria saber o conteúdo a ser ensinado para ser professor. A docência exige conhecimento especializado, não só o conhecimento dos conteúdos disciplinares, mas de toda a complexidade que envolve o ato de ensinar.

A falta de experiência para a docência foi enfatizada pelos estudantes como uma das "lacunas" da licenciatura ao não proporcionar maior contato com a realidade escolar.

A falta de experiência em sala de aula, a falta de contato com a realidade escolar foi mencionada como um fator que proporciona aos estudantes a sensação de falta de preparo para a docência. A formação inicial como início do processo formal de preparo para a carreira docente, a nosso ver, precisa estar articulada com a realidade da escola e com os saberes que realmente fazem parte do ofício de professor.

Tardif (1991) destaca a importância dos saberes da experiência para a competência profissional. Para o autor os saberes curriculares e da experiência são os saberes que abarcam os demais saberes, porém "repaginados, polidos e submetidos dúvidas codificadas na prática e na experiência" (SILVA, 2013, p.27). Nesse sentido os saberes obtidos na aprendizagem da docência, em nosso entendimento, devem abarcar também o conhecimento da realidade escolar e da realidade do que realmente é o ofício de professor.

Para Tardif (2012) os conhecimentos universitários, ou seja, os ensinados na formação inicial devem considerar os saberes docentes mobilizados pelos professores no exercício de seu ofício. "O estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano" (TARDIF,

2012, p. 260). Podemos observar nas falas dos licenciandos que o conhecimento da realidade escolar e dos saberes que realmente são mobilizados pelos professores no exercício da docência não são enfatizados na Licenciatura em Matemática, o que se observa é a predominância dos conteúdos específicos da área matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os estudos de Tardif (1991) e Gauthier (1998), podemos afirmar que os saberes dos professores são adquiridos não só na formação inicial, mas são resultantes dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos professores e de sua carreira profissional. No entanto, a formação inicial, como mencionado anteriormente, é fundamental para a construção desses saberes.

Partindo da investigação realizada apuramos que os cursos de licenciatura em Matemática investigados ainda abarcam a fragmentação do ensino e a falta de vinculação entre os conteúdos disciplinares e a realidade prática nas escolas. As falas dos licenciandos evidenciam que nos cursos de licenciatura investigados o currículo gera disciplinas "encaixotadas" e o conhecimento da "ciência" isolado do conhecimento pedagógico, visto como de menor valor como afirma Gatti (2013).

A pesquisa também evidenciou, por meio das falas dos licenciandos, que a ênfase nas disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas não contribui efetivamente para a preparação para a docência e nem para o conhecimento da realidade escolar e do que realmente é o trabalho do professor. A fala dos licenciandos investigados sobre a preparação para a docência nos permite inferir que a falta de conhecimento sobre a realidade das escolas e sobre a docência gera angústia e insegurança nos licenciandos. Nesse sentido as indicações feitas pelos licenciandos trouxeram um retrato do curso de licenciatura em Matemática que deixa algumas brechas e questões a se resolver, no que tange a propiciar aos licenciandos o entendimento sobre a realidade escolar e também na identificação de quais saberes os professores mobilizam em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.91, n.227, pp. 122-143, jan/abr. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BACCON; ARRUDA. **Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.10, n.2, p.467-487, jul/dez. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, M. **Globalização, educação e formação docente**. Educação e Linguagem, São Paulo, n.9, p. 145-158, jan/jun. 2004.

CUNHA, M. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In:____. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, v.92, n.230, pp. 34-51, jan/abr. 2011.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. In GATTI, B; SILVA JUNIOR, C; PAGOTTO, M.; NICOLETTI, M.(org.) Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISAS E ESTATÍSTICAS. Censo Demográfico 2014. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1444&id_pagina=1> . Acesso em 12 /01/2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo 2014. Resumo Técnico da Educação Superior. Brasília, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. SP: Cortez, 2011.

MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. Concepções de ensino na aprendizagem da docência de licenciandos em matemática. **IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014, Curitiba-PR. p. 1-12.

MIZUKAMI, M. das G.N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In GATTI, B; SILVA JUNIOR, C; PAGOTTO, M.; NICOLETTI, M.(org.) Por uma política nacional de formação de professores. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2013.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

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

SILVA, G.L.F. **Representações sociais sobre saberes docentes necessários a prática dos professores de uma Instituição de ensino superior privada**. UEPG 152f. Ponta Grossa, 2013. (Dissertação de Mestrado).

SOARES, S.; CUNHA, M. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, A. P. et al. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 15-27. 2006

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & educação, Porto Alegre. N.4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

TOZETTO, S. **Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes**. In TOZETTO, S. LAROCCA, P. (org.). **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. 1.ed. Curitiba-PR: CRV, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.