

# VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil

16, 17 e 18 de outubro de 2013

Comunicação Científica



## OS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA QUE ESTÃO NA DOCÊNCIA E SUAS CONCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO CURSO

*Lélia de Oliveira Cruz<sup>1</sup>*

*Prof<sup>o</sup> Dr. Arno Bayer<sup>2</sup>*

### Formação de Professores que Ensinam Matemática

#### Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como os saberes construídos na formação inicial do professor egresso, do curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA, têm contribuído para a constituição do seu desenvolvimento docente. Os resultados apresentados focalizam a opinião dos egressos da primeira década e da última década, do período de 1989 até 2011, sobre a contribuição do curso para o desenvolvimento profissional dos licenciados que estão atuando na Educação Básica. Os dados foram coletados por meio de questionário respondido por 67% dos egressos da primeira década e 52% dos egressos da última década e, que estão na docência. Os dados coletados apontam no sentido de que as contribuições do curso não são suficientes para garantir autonomia e desenvolvimento profissional dos egressos.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Desenvolvimento profissional. Formação de professor de matemática.

#### 1. Introdução

O trabalho intitulado os egressos do curso de matemática que estão na docência e suas concepções em relação ao curso, objetiva refletir e compreender como os saberes construídos na formação inicial do professor egresso do curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA, têm contribuído para a constituição do seu desenvolvimento docente.

---

1 - Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICM/ULBRA, Professora do CESC/UEMA - [lelia\\_ead\\_me@yahoo.com.br](mailto:lelia_ead_me@yahoo.com.br).

2 - Professor Doutor Orientador do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICM/ULBRA - - [bayerarno@gmail.com](mailto:bayerarno@gmail.com)

O estudo teve como ponto de partida a necessidade de entender como se constitui a identidade profissional do egresso do curso de Matemática, no exercício da prática e, em particular, como acontece o processo de mobilização de seus saberes construídos ao longo da vida, especialmente, durante o curso de formação no CESC/UEMA, na passagem de aluno para professor.

O estudo delineado apresenta considerações a respeito da formação de professores, tendo como objeto de pesquisa os objetivos propostos nos projetos pedagógicos do curso de Matemática do CESC/UEMA, os aportes que dão legalidade aos cursos de formação de professores, tais como: LDB nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática, as Resoluções CNE/CP nº 01/02 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

Acreditando que a formação do futuro professor constitui-se num movimento de ação-reflexão-ação, processo que deve orientar as decisões a serem tomadas cotidianamente no exercício da prática docente, que contribuirá para o desenvolvimento profissional.

A investigação partiu da necessidade de compreender como o Curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores egressos, a partir da construção de saberes específicos e pedagógicos que os capacitem para o exercício da docência. A análise foi realizada, tendo como fonte de consulta os dados contidos nos questionários respondidos por 52 professores que estão na docência e são egressos do curso objeto de investigação.

## **2. A formação de professor de Matemática para Educação Básica**

Abordar aspectos particulares do desenvolvimento profissional dos professores para gerar transformações relevantes no fazer docente implica em entender que a formação do professor não é uma etapa que pode ser esquecida com o caminhar na profissão e, sim, um processo contínuo que se inicia na licenciatura e perdura ao longo da vida profissional. Segundo Nunes (2009, p.197):

A formação do professor não pode, então, ser pensada apenas como restrita há uma etapa de vida. Ao contrário, ela tem relação com os vários estágios ou situações que foram vividas em um contínuo da vida e que, sendo elaborados e ressignificados, constituem o sujeito e dão condições, formam motivos para suas escolhas e decisões inclusive, pela formação profissional docente.

Entender como se constitui a identidade profissional dos professores, como os professores concebem, identificam ou significam o seu desenvolvimento profissional frente ao exercício da docência, bem como, o desenvolvimento profissional dos professores para a educação básica, são questões que têm norteado as pesquisas sobre formação de professores no Brasil, a cerca de duas décadas. Tendo se intensificado a partir da promulgação da LDB nº 9394/96, Art. 61, ao discriminar os fundamentos, ou conhecimentos mínimos necessários à formação dos profissionais da educação, para atender as especificidades da atividade docente (BRASIL, 2009).

A fim de garantir os conhecimentos mínimos necessários ao exercício da função docente, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, que tem dentre outros objetivos, “assegurar que os egressos dos cursos de [...] Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 1).

Se os cursos de licenciatura garantem a construção dos saberes mínimos necessários ao exercício da docência, então o professor deve ter desenvolvido na graduação competências, como (BRASIL, 2003, p.4):

- ✓ Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente.
- ✓ Desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos.

As competências destacadas são essenciais ao enfrentamento dos problemas causados, muitas vezes, por fatores alheios ao ambiente escolar e a vontade do professor, e que podem interferir de forma direta no seu desempenho junto aos alunos. Logo, a formação inicial fundamentada na ação-reflexão-ação, deve explorar os pressupostos necessários ao exercício da docência, ou seja, conhecimento dos conteúdos de ensino, saberes didáticos e transversais, além de “orbitar em torno do eixo da formação profissional, [...] tendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p. 332-333).

Nessa perspectiva, ao refletir sobre as atividades desenvolvidas, o professor retroalimenta seu fazer docente, constrói autonomia pedagógica e se desenvolve profissionalmente. Logo, as ações de planejar, desenvolver, avaliar/refletir sobre as atividades

desenvolvidas é uma competência que precisa ser garantida desde a formação inicial com o desenvolvimento da consciência, do valor e da articulação entre teoria e prática, a partir do domínio dos conteúdos matemáticos necessários ao exercício da docência.

Diante do exposto, o curso de Matemática a partir da organização de modelos curriculares, deve: promover a prática da pesquisa como algo inerente ao processo de formação docente; preparar profissionais capazes de produzir conhecimento a partir das questões que a própria realidade educacional e social apresenta, tendo como referência o conhecimento específico da Ciência Matemática que capacita o professor para atender e atuar numa sociedade em constante mudança.

### **3. O Curso de Matemática do CESC/UEMA**

O curso de Matemática do CESC/UEMA foi implantado em 1985 e tinha como um dos seus objetivos “possibilitar a formação de professores qualificados nas áreas de Ciências e Matemática para atuarem no 1º e 2º graus” (UEMA, 1985, p. 7). O Curso sofreu reformulações e adequações, feitas na tentativa de atender sempre as exigências legais sem dar o devido peso ao perfil de professor, ao egresso. O projeto pedagógico de 2008, que tem como um dos seus objetivos “desenvolver no professor a consciência de que a sua ação deve gerar nos seus alunos o gosto e o entusiasmo pelo estudo da matemática” (UEMA, 2008, p. 16), agrega parte desta preocupação. Resultou, em parte, da necessidade de atender a Resolução CNE/CP nº 01/02, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e na Resolução CNE/CP nº 02/02, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Entender como o curso de Matemática do CESC/UEMA tem contribuído para o exercício da prática docente, a partir do olhar sobre os egressos que vivenciaram momentos distintos, ou seja, egressos da primeira e da última década de funcionamento do curso, do recorte temporal da pesquisa. Foram, então, destacadas as seguintes questões para análise:

- ✓ Qual a maior contribuição do curso para sua atuação docente?
- ✓ A formação contribuiu (ou está contribuindo) para enfrentar os desafios de sua prática docente?
- ✓ O que deveria ter aprendido na Licenciatura e ficou faltando?

## **4. A Pesquisa**

O Curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA, implantado em 1985, formou até 2010, 225 professores, destes, 118 assumiram a profissão docente; os demais, encaminharam-se para outras profissões.

A pesquisa considerou os egressos da primeira década, ou seja, da primeira colação de grau – 27/01/1989 – até a colação de grau de 16/09/1998 e os egressos da última década do recorte temporal da pesquisa, isto é, das colações de grau de 15/03/2002 até 24/03/2011. As atas de colação de grau foram os documentos utilizados para identificação e determinação dos egressos, para compor o universo da pesquisa e sua localização posterior.

O artigo analisou três questões dos questionários respondidos por uma amostra de 52 egressos que exercem a docência, sendo que 20 dos respondentes formaram-se na primeira década de funcionamento do Curso e os outros 32 respondentes formaram-se na última década.

### **4.1 Resultados da Pesquisa**

Na viabilidade de analisar as contribuições do Curso de Matemática do CESC/UEMA à prática profissional do professor, refletida na concepção dos egressos que tem a docência como profissão, buscou-se no Projeto Pedagógico a missão do curso para servir de apoio. Onde se lê: “formar professores para o ensino de Matemática, capacitando-o para o exercício da profissão” (UEMA, 2008, p. 20). Ao propor formar e capacitar professores de Matemática para docência o curso apresenta nesse Projeto: o perfil profissiográfico do licenciado e as habilidades que o egresso deve desenvolver para assegurar a construção e consolidação com autonomia de sua identidade profissional.

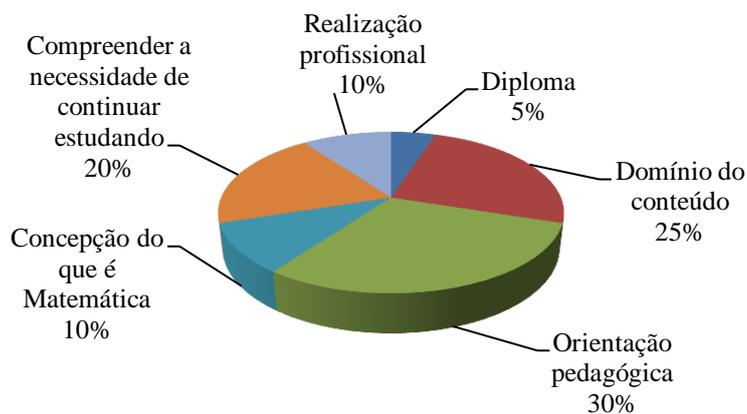
Acreditando que o curso tenha oferecido os saberes específicos e pedagógicos necessários ao desenvolvimento profissional do egresso, foram analisados os seguintes questionamentos: Qual a maior contribuição do curso para sua atuação docente? A formação contribuiu (ou está contribuindo) para enfrentar os desafios de sua prática docente? O que deveria ter aprendido na Licenciatura e ficou faltando? Os resultados obtidos com os questionamentos estão apresentados e analisados a seguir.

Todos os questionamentos foram feitos aos dois grupos formandos: os da primeira e os da última década. Na primeira década foram formados 51 professores dos quais 39 assumiram a docência e destes 30 permaneceram atuando na Educação Básica até o momento da

pesquisa. Dos 30 que permaneceram na docência, 67% responderam aos questionamentos. Na última década formaram-se 149 professores, 63 assumiram a profissão docente e 62 continuaram na profissão, no momento da pesquisa. Dos 62 que permaneceram na docência, 52% participaram da investigação.

O primeiro questionamento buscou identificar a maior contribuição do Curso para atuação docente do egresso. Com base nas respostas, o gráfico 01, apresenta os resultados.

**Gráfico 01 – Contribuições do curso na primeira década, segundo os egressos.**



**Fonte: A Pesquisa**

A missão do Curso foi considerada para analisar a opinião dos egressos quanto à contribuição do curso de Licenciatura em Matemática para sua atuação docente. De acordo com as respostas expressas e apresentadas no gráfico 01, os egressos consideraram a orientação pedagógica a mais relevante das contribuições do curso para sua atuação docente, visto que 30% destacaram esta característica, seguido com o domínio do conteúdo, por 25% dos investigados.

Posição reafirmada pelo egresso, Mário, ao comentar: *Em relação a minha prática, a maior contribuição foram às orientações adquiridas no Estágio Supervisionado.* O Lúcio destacou: *O despertar para o exercício da docência, ao iniciar o curso não pretendia ser professor.* No mesmo posicionamento, relativo a contribuição do Curso, 20% dos respondentes afirmaram que a maior contribuição foi despertarem para a necessidade de continuar estudando, enquanto que, 10% destacaram realização profissional e outros 10% destacaram a concepção do que é Matemática. Esta posição é respaldada no depoimento de Marisa: *cabe ao aluno buscar aprofundar seus conhecimentos, o Curso deu a orientação para buscar os conhecimentos que precisava aprender.* Segundo André as maiores contribuições

foram: *o incentivo dos professores para a conclusão do curso e para assumir a profissão docente.*

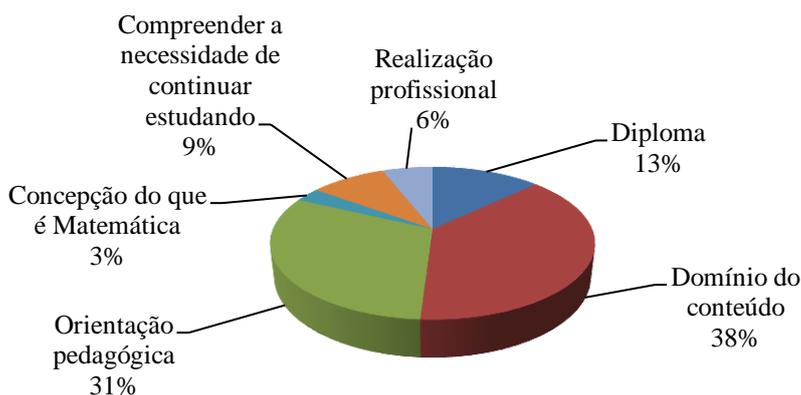
De acordo com os egressos citados, fica clara a contribuição do Curso para o desenvolvimento da prática docente e a compreensão de que precisam continuar estudando para a constituição da prática profissional. Na concepção de Imbernón (2010, p. 36):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de [...] equilíbrio entre as tarefas profissionais (acadêmicas) e a estrutura de participação social. A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada [...] a um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta.

Segundo 5% dos egressos, a maior contribuição do Curso foi o diploma, conforme relata Eduardo: *Houve contribuição, um pouco com embasamento teórico, mas principalmente, foi o suporte do diploma de conclusão de curso.* Pode-se perceber que as contribuições apontadas, de diferente natureza, são na maioria positivas para a constituição do profissional docente, porém, insuficientes para garantir o desenvolvimento profissional do professor, visto que, apenas 10% destacaram a realização profissional como contribuição do Curso, suspeita-se que, para os 90% restantes o curso não trouxe realização profissional.

Os mesmos aspectos se destacam na última década, conforme discriminado no gráfico 02.

**Gráfico 02 – Contribuições do curso na última década, na opinião dos egressos.**



**Fonte: A Pesquisa**

De acordo com os dados expressos no gráfico 02, verificou-se que o Curso de Matemática Licenciatura do CESC/UEMA vem contribuindo para a autonomia profissional dos egressos da última década e que estão na docência. A partir das respostas verificou-se que 38% dos egressos destacaram o domínio do conteúdo e 31% a orientação pedagógica, como

as mais relevantes contribuições do curso para sua atuação docente. Para 13% o que contou mesmo foi o diploma.

Os egressos da última década apontaram, nos depoimentos, diversas contribuições do Curso para sua atuação profissional. A Mary destacou: *o Curso de Ciências com Habilitação em Matemática contribuiu através das referências teóricas que me possibilitaram conhecer e das práticas que me proporcionaram, tanto vivenciar nas salas da universidade, quanto no interior das escolas e muito contribuíram na decisão pela escolha da profissão.*

Anita ratificou: *a maior contribuição foi preparar-me para enfrentar os desafios proporcionados pelo ofício daquele que decide seguir a docência. Não é fácil ser formador de opinião de uma juventude que em sua maioria desconhece o verdadeiro sentido da vida.* Paulo afirmou: *o curso despertou em mim o gosto pela docência.* Sena, no entanto, acrescentou que a única contribuição foi o *diploma, infelizmente essa é a realidade.*

Os egressos evidenciaram em suas falas, falta de conhecimentos sobre o que devem alcançar na graduação e o que é próprio do exercício da docência. As concepções apresentadas pelos mesmos estão respaldadas em Tardif (2007, p. 69), quando afirma:

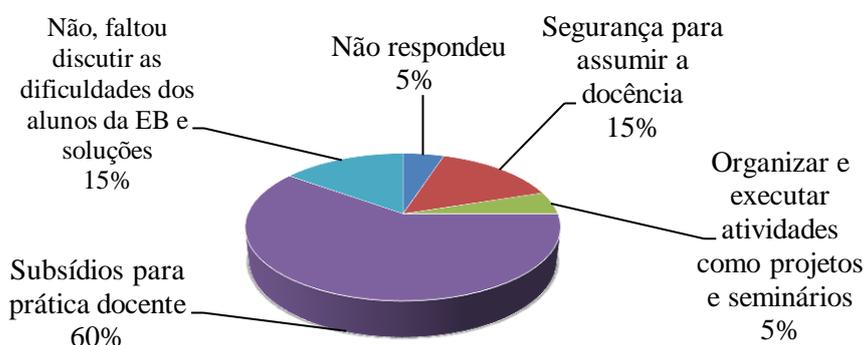
[...] os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados [...] no próprio exercício do magistério.

Pelos depoimentos de Anita, Mary e Paulo fica evidente que o percurso da formação inicial foi decisivo para que assumissem a docência como profissão, porém, o percentual de 6% para realização profissional e 13% o diploma, deixam uma ambiguidade quanto à contribuição do curso para o desenvolvimento profissional, visto que os respondentes estavam na docência no momento da pesquisa. Houve um crescimento quanto ao domínio de conteúdo e orientação pedagógica da primeira para última década. Em contrapartida, a consciência da necessidade de continuar estudando, a concepção do papel da Matemática e o sentimento de realização profissional diminuíram.

Pode-se perceber que apesar das adequações do Curso às exigências das Diretrizes para formação de professor e ao perfil proposto pelo Curso, as contribuições parecem ter sido pouco expressivas na visão dos respondentes. Contudo, ficou evidente a falta de conhecimento dos egressos sobre o Projeto Pedagógico do Curso objeto de análise.

O questionamento seguinte buscou entender se a formação inicial contribuiu para que o egresso ao assumir a docência tenha autonomia para enfrentar os desafios/dilemas de sua prática docente. O gráfico 03 apresenta os resultados dos formados na primeira década.

**Gráfico 03 – A formação inicial contribuiu para enfrentar os desafios da profissão – primeira década**



**Fonte: A Pesquisa**

As respostas apontaram no sentido de que a formação inicial contribuiu para que o egresso, ao assumir a docência tenha autonomia para enfrentar os desafios/dilemas de sua prática. Dentre as contribuições apontadas na investigação os egressos da primeira década destacaram: subsídios para prática docente 60%; segurança para assumir a docência 15%; organizar e executar atividades com projetos e seminários 5%. Porém, 15% destacaram: não, faltou discutir as dificuldades dos alunos da Educação Básica e apontar soluções.

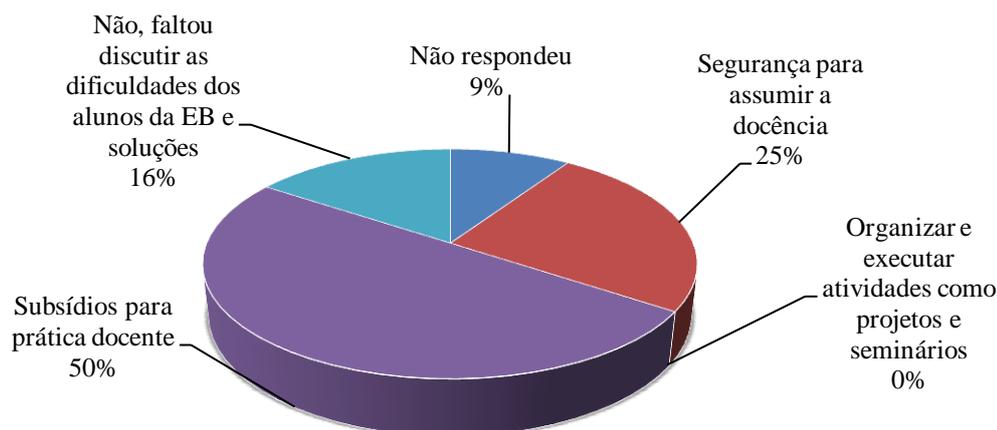
Os depoimentos dos egressos foram fundamentais no sentido de clarear, o que realmente queriam expressar. Antônio destacou: *está contribuindo em 50% do que realmente preciso. Na verdade, não foi suficiente para balizar minha prática, muito mais conquistada com meu esforço, com as formações continuadas e as experiências vividas ou socializadas os com colegas.* Para Ana o curso contribuiu e está contribuindo é claro, só que hoje, já tenho mais experiência em sala, fica fácil resolver os problemas que surgem, mas com tudo isso se não tiver domínio de conteúdo, de sala e autodomínio para enfrentar os desafios, nada feito. Mário foi taxativo: *não me ajudou, nem está me ajudando, pois faltou discutir na graduação as dificuldades e soluções para enfrentar os problemas que podem surgir na sala de aula da Educação Básica, tive que aprender sozinho. Se o Curso tivesse oferecido mais atividades práticas, meu sofrimento teria sido menor.* Eva destacou: *em parte, pois os docentes eram muito conteudistas deixando de trabalhar a relação teoria e prática da disciplina bem como fazer uma relação entre os conteúdos e a realidade do aluno da Educação Básica.*

Os posicionamentos dos respondentes levam a concluir que na primeira década o Curso era mais teórico que prático, pois, a realização de atividades práticas que conduzem a construção de habilidades como segurança, organização e execução de atividades foi quase irrelevante, apesar da maioria dos respondentes destacarem os subsídios para prática docente como uma contribuição acentuada na formação.

Observando os objetivos: formar um profissional crítico, com independência intelectual, criativo e comprometido com o interesse coletivo; garantir um ensino de qualidade, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; trabalhar atividades multidisciplinares em todo o decorrer do curso, buscando sempre um enfoque interdisciplinar, percebe-se nos depoimentos que os mesmos são parcialmente alcançados, porém o desconhecimento do Projeto do Curso induz a uma avaliação não coerente por parte dos alunos. Compete aos responsáveis pela organização e coordenação do Curso e aos professores formadores divulgarem o que compete ou não ao processo de formação do licenciando de Matemática.

O posicionamento dos egressos da última década, quanto a contribuição da formação inicial para o enfrentamento dos desafios da profissão, estão apresentados no gráfico 04.

**Gráfico 04 – A formação inicial contribuiu para enfrentar os desafios da profissão – última década**



**Fonte: A Pesquisa**

Com base nos dados apresentados no gráfico 04, é possível observar que os egressos da última década consideraram que a graduação contribuiu com subsídios para prática docente, 50%; segurança para assumir a docência, 25%; e 16% destacaram: *não, faltou discutir as dificuldades dos alunos da Educação Básica e soluções*. Afirmações foram reforçadas pelos depoimentos: Mary destacou: *acredito que sou ainda uma professora em processo de formação. Mas a minha formação inicial contribuiu muito nesse processo de constituição da professora e também da pesquisadora em formação. Como o nome diz a formação é inicial e cabe também ao professor ou a qualquer profissional procurar se aperfeiçoar para o enfrentamento dos dilemas encontrados em seu cotidiano.*

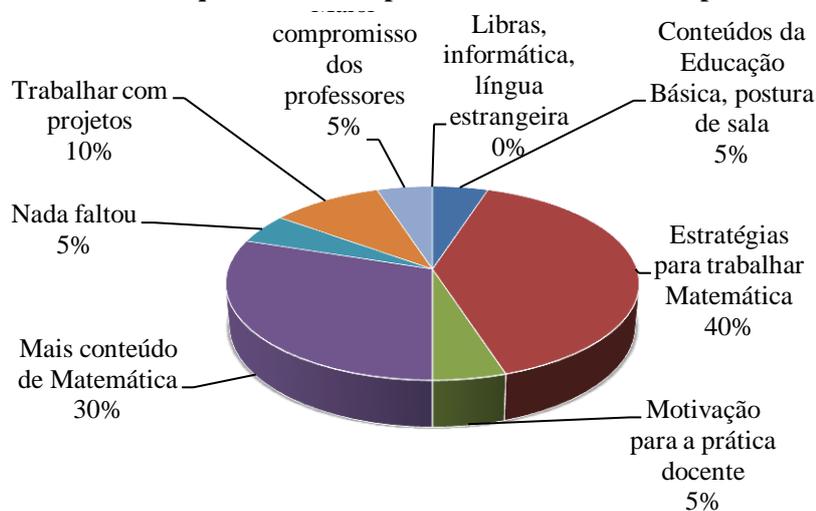
Anita escreveu: *na verdade o meu processo de formação na docência se deu alguns anos antes do início do meu ingresso na UEMA, de certa forma a formação acadêmica*

*contribuiu sim, para que eu adquirisse mais experiência e segurança para enfrentar os desafios da prática docente, digo de certa forma porque na verdade a convivência diária com os alunos não deixa de ser também um fator preponderante nesse aprendizado. Neto afirmou: sim, contribuiu muito com o conhecimento teórico essencial na formação acadêmica de todos os discentes, sem essa contribuição não seria possível o desenvolvimento das atividades profissionais, porém faltou orientação para trabalhar os conhecimentos matemáticos na prática.*

Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Matemática precisa ser reavaliado nos seus diversos aspectos, a fim de possibilitar uma formação que prepare o egresso para enfrentar os desafios da profissão futura balizando os conhecimentos teóricos com a prática, além de trabalhar os saberes que podem contribuir para a autonomia pedagógica dos futuros professores.

O questionamento seguinte busca entender o que os egressos deveriam ter aprendido na Licenciatura e ficou faltando. Os resultados apresentados no gráfico 05 expressam o posicionamento dos respondentes da primeira década.

**Gráfico 05 – O que deveria ter aprendido e ficou faltando – primeira década**



**Fonte: A Pesquisa**

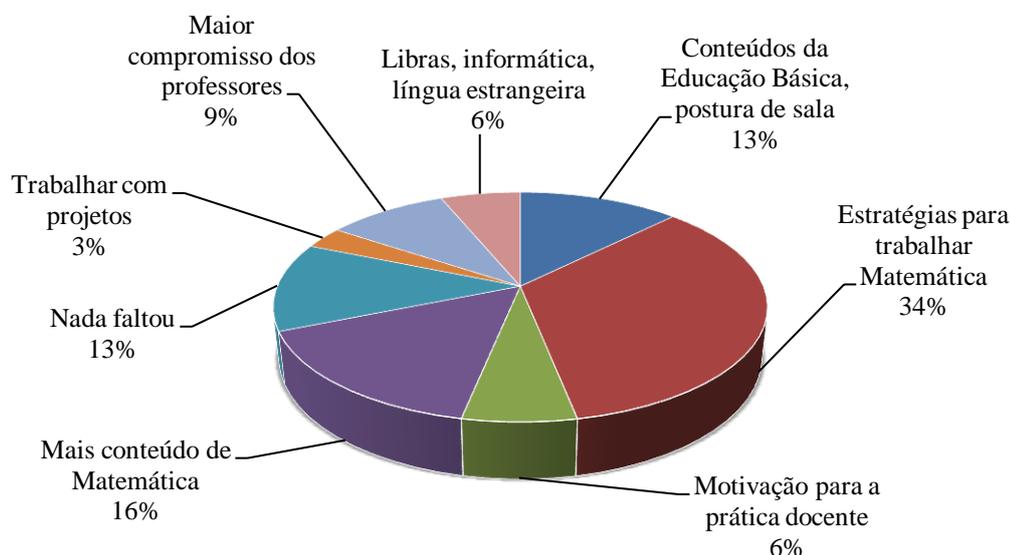
Na concepção dos egressos da primeira década, deveriam ter aprendido na Licenciatura: Estratégias para trabalhar Matemática, 40%; mais conteúdo de Matemática, 30%; trabalhar com projetos, 10%; motivação para a prática docente, 5%; conteúdos da Educação Básica e postura de sala, 5%. Os depoimentos que seguem reforçam as afirmações: segundo Eva, *os conteúdos eram trabalhados de forma isolada, distante da realidade e das demandas da Educação Básica. O curso não proporcionava ao licenciando possibilidades*

para desenvolver competências e habilidades, com vistas à construção da capacidade de refletir e intervir nos resultados do processo ensino aprendizagem. Adriana afirmou: *deveria ter tido mais aulas práticas, que é, o que a gente enfrenta no dia-a-dia, nós estudamos muitas teorias e quando chegamos à sala de aula sentimos falta de prática.*

Na primeira década o Curso visava possibilitar a qualificação do professor para atender a Educação Básica, pelos depoimentos percebe-se que a teoria e a prática eram dissociadas, o que ocasionou falta de estratégias e de segurança para os licenciandos desenvolverem os conteúdos matemáticos ao assumir a docência.

Quanto ao posicionamento dos egressos da última década, sobre o que faltou na graduação, o gráfico 06 apresenta os resultados.

**Gráfico 06 – O que deveria ter aprendido e ficou faltando – última década**



Fonte: A Pesquisa

De acordo com o gráfico 06, observa-se que ao assumir a docência os egressos sentiram falta de várias habilidades e, destacaram: estratégias para trabalhar Matemática, 34%; mais conteúdo de Matemática, 16%; conteúdos da Educação Básica, postura de sala, 13%; maior compromisso dos professores, 9%; motivação para a prática docente, 6%; libras, informática, língua estrangeira, 6%; trabalhar com projetos, 3%. Os depoimentos confirmam a falta das habilidades pontuadas, conforme destacou Mary: *discussões mais ligadas a realidade da escola ainda precisa permear um maior número de disciplinas, ou mesmo a reflexão sobre nosso papel na escola na sociedade.* Ilma escreveu: *os conteúdos do ensino fundamental e médio com as respectivas metodologias para apresentar cada um. Postura ideal para assumir na sala de aula, quando comecei não sabia como me comportar frente aos*

*alunos. O que sei hoje aprendi só, praticando e sofrendo muito. Luís foi enfático ao afirmar: lamentavelmente faltou tudo aquilo que diz respeito à prática em sala de aula, só o Estágio Supervisionado mostrou a complexidade do trabalho do professor e que os conhecimentos adquiridos na universidade não seriam suficientes para a docência.*

O Curso, objeto de estudo, tem como proposta formar professores, capacitando-os para o exercício da docência. Os depoimentos destacados apontaram pouco conhecimento da realidade da Educação Básica e de estratégias para enfrentar os problemas que podem surgir no dia a dia na sala de aula. Ao observar as duas décadas houve um crescimento qualitativo no Curso, visto que, foram trabalhados mais conteúdos de Matemática. Mais estratégias para trabalhar Matemática foram desenvolvidas, houve envolvimento com projetos, porém, o compromisso dos professores com o Curso decresceu, faltou empenho dos docentes, na opinião dos egressos, com a formação dos futuros professores.

Como dito anteriormente, o Curso necessita de reformulações e compete ao corpo docente buscar estratégias a fim de superar as distorções que inviabilizam o alcance dos objetivos do curso. A dicotomia entre teoria e prática, apontada como uma das falhas mais frequentes, precisa ser superada para que o Curso venha oferecer contribuições mais expressivas para o desenvolvimento do profissional egresso.

## **5. Considerações Finais**

A pesquisa apresentada é parte de uma investigação maior, visto que a pesquisadora estudou o tema, na pesquisa de mestrado e dará continuidade com a investigação para tese de doutorado. Vale ressaltar que a mesma é egressa da primeira década e atualmente formadora. As inquietações com a formação inicial, que não tem alcançado o perfil delineado, foram decisivas para investir no estudo que busca encontrar caminhos para minimizar as debilidades do Curso.

Espera-se que esta pesquisa possa apontar caminhos para a construção de uma nova cultura profissional, norteada por um trabalho coletivo, colaborativo, reflexivo e investigativo, onde cada professor contribua com sua experiência para redimensionar a prática docente dos que fazem o Curso de Licenciatura em Matemática do CESC/UEMA.

## **6. Referências**

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática.** CNE/CES nº 3/03. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,** em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/02. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática,** Bacharelado e Licenciatura. CNE/CES 1.302/01. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI, Dario. **Cartografias do Trabalho Docente** - Professor(a) Pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 332-333.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010, p. 36.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SOARES, Fernanda Vieira; XAVIER, Alessandra Silva. Subjetividade docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, José Albino Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIA, Isabel Maria Sabino de (org.). **Docência e Formação de Professores:** novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009, p. 197.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 69.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática.** Centro de Estudos Superiores de Caxias/Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA, Caxias – MA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto do processo de plenificação do Curso de Ciências.** Departamento de Ciências da UEEC/UEMA. Caxias, 1985.