

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Tânia de Lima

**Atratividade da Carreira Docente: Um estudo em uma escola da rede
pública de ensino de um município da grande São Paulo**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA

**São Paulo
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Tânia de Lima

**Atratividade da Carreira Docente: Um estudo em uma escola da rede
pública de ensino de um município da grande São Paulo**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para a obtenção do título de **MESTRE
PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA**, sob
a orientação da **Professora Doutora Laurizete Ferragut
Passos**.*

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
Desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

Dedico este trabalho a um dos amores de minha vida. Minha companheira eterna, porque sabemos que nada é por acaso, minha amada irmã amiga,

Vânia de Lima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao meu mentor e a meus amigos espirituais que sempre me acompanharam me auxiliando e permitindo ter sabedoria e discernimento para sonhar, acreditar, seguir e concluir.

Agradeço a minha orientadora professora doutora Laurizete Ferragut Passos pelo apoio, carinho, ensinamentos e pelo profissionalismo com o qual conduziu as orientações que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos professores Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida e ao Dr. Antonio Carlos Brolezzi, membros da banca examinadora, pelas críticas construtivas e valiosa contribuição que tanto enriqueceram este trabalho.

À Secretária de Educação do Estado de São Paulo pelo incentivo, pois sem o apoio da Bolsa Mestrado, dificilmente este projeto de vida teria sido concretizado. Juntamente a Secretária, agradeço a supervisora Isabel, responsável pela comissão regional do Programa Bolsa Mestrado, pela orientação sobre o programa e pelo carinho que sempre me recebeu.

Agradeço imensamente aos meus amigos que sempre me incentivaram, motivaram e compreenderam as longas ausências durante estes eternos anos. Ao querido Tamura, agradeço pelas conversas, pelas opiniões, sugestões e muitos incentivos enquanto esta história não passava de um grande sonho, agradeço pelo apoio durante a caminhada e por sua presença sempre significativa.

À minha amada, amiga irmã Eriça, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e motivando, e além do apoio muito gentilmente me hospedou em seu lar, em um momento crítico e importante do curso. E, aos seus pais, pelo carinho, amor e amizade com que sempre pude contar. Obrigada por fazerem parte de minha vida.

Agradeço a equipe gestora da Unidade Escolar a que pertencço, em nome do seu diretor o prof^o. mestre Valmir E. de Antonio, sua vice Iolanda, ex-vice Ladir, minha coordenadora Adriana Barros e a Coordenadora Lucia, por sempre se mostrarem prestativos e me auxiliarem com os apoios pedagógicos necessários para o desenrolar desta pesquisa.

Agradeço as minhas queridas companheiras de trabalho “as estrelas do cruzeiro, (turma do barulho)” pelo apoio e a confiança depositada neste estudo.

Agradeço a minha amada Dodô por ceder parte de seu tempo e me ceder seu profissionalismo, além de se dedicar a me ouvir e me apoiar. E ao querido amigo José Carlos, pelas horas de conversas, apoio e pela ajuda na realização do Abstract. Obrigada por fazerem parte dessa história!

Agradeço a querida Joseane pela ajuda com a proficiência em inglês e ao amigo Luiz Cesar Friolani pelo apoio, por me auxiliar sempre que dele necessitei, pelos conselhos e sugestões.

Agradeço às professoras Ana Lúcia e Neuza por suas colaborações no presente estudo.

Agradeço aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio que muito gentilmente concordaram em participar desta pesquisa em especial aos alunos do terceiro A pela disposição e participação no grupo de discussão.

Agradeço a minha querida Jessica Almeida pela ajuda significativa em momentos críticos desta trajetória.

Muito tenho a agradecer aos amigos e companheiros de jornada, pelas horas de estudos, pelas risadas, piadas, conversas, discussões e solidariedade, pois sozinhos, não chegamos a lugar nenhum, nada conquistamos e nada compartilhamos. Obrigada Walkíria Corrêa por dividir momentos tão maravilhosos e fulcrais comigo. Obrigada Vagner Tavares por todo o apoio, pelos

momentos e angústias compartilhadas; obrigada Vagner e Elís pela formatação do trabalho.

Agradeço aos companheiros Ricardo Antonio, Silvério, Edilson, Ana, Edna e por todos que fizeram parte desta história.

Agradeço a minha amada irmã amiga Vânia pelas horas de discussões, debates, conversas e inúmeras críticas que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, agradeço pela paciência e pelo conforto a mim oferecido nas horas de angústia.

Agradeço de forma imensamente especial a meus amados pais Arnaldo e Darcy, pela educação, confiança e amor que me deram, e continuam me dando, no duro percurso de minha existência.

E por fim, agradeço a todas as dificuldades que enfrentei, pois se não fosse por elas eu não teria saído do lugar...

Muitas vezes facilidades nos impedem de caminhar.

A tudo e a todos o meu mais expressivo muito

Obrigada!

A autora

“Se teus projetos têm um ano, semeia trigo. Se teus projetos têm prazo de dez anos, planta árvores frutíferas. Se teus projetos têm prazo de um século, então educa o povo”.

Kuan Tseu

RESUMO

O foco central de estudo deste trabalho consiste na investigação e análise dos interesses dos jovens do terceiro ano do Ensino Médio, em relação à escolha ou não da profissão docente. Da mesma forma pretendeu-se refletir sobre os motivos que têm levado os jovens a não optarem pela profissão docente e, especialmente, na área de Matemática. As questões que nortearam esta pesquisa foram: quais são os fatores que determinam a escolha ou não da profissão docente pelos alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública da grande São Paulo? Como estes alunos percebem a profissão docente na disciplina de Matemática e como a vêem enquanto possibilidade de uma futura escolha profissional? Os referenciais teóricos basearam-se em Tenti-Fanfani e Juarez Dayrell para o entendimento acerca do adolescente e do jovem, Silvio Bock no que se refere às escolhas profissionais, para as análises o estudo apoiou-se em Vigotski, Dussel, Charlot, Candau e Roldão. Os sujeitos da pesquisa foram 122 alunos concluintes do terceiro ano de Ensino Médio de uma escola da rede pública, de um município do ABC paulista. A pesquisa desenvolveu-se em duas fases. No primeiro momento, a coleta de dados, com a aplicação de um questionário, e posteriormente, foram realizados sete memoriais e um grupo de discussão composto por dez alunos. Os dados revelaram que estes jovens enaltecem a profissão, reconhecem esta como fundamental na formação de seu caráter, mas para a grande maioria não representa uma possibilidade de escolha profissional. Assim, os dados nos permitiram verificar que parte da não escolha está associada à visão romantizada da profissão: amor, dom, vocação, paciência e por outro lado têm influências de cunho social, cultural e institucional, concretizadas nas condições de trabalho, desvalorização da profissão e baixa remuneração. Para eles a matemática é difícil, complicada e apenas para quem gosta. Justificaram a não escolha com aspectos intrínsecos pelo fato da disciplina ser chata, complicada e difícil de aprender. O professor de matemática, segundo esses alunos, é alguém que escolheu esta profissão porque é um gênio, gosta muito de cálculos e de desafios. Conclui-se que há uma real necessidade de desenvolvimento de políticas e ações que promovam concretamente a valorização da profissão docente, ações que venham a atrair os jovens para essa carreira e mantê-los na profissão.

Palavras-Chave: Profissão Docente; Professor de Matemática; Adolescente e Jovem; Atratividade da Carreira Docente

ABSTRACT

The central focus of this paper is the research and analysis of the interests of young people from the third year of high school, related to the choice as for whether or not opting for the teaching profession. In the same way, we intended to reflect upon the reasons that have led young people not to opt for the teaching profession and especially in the area of mathematics. The questions that guided this study were: what are the factors that determine the choice for the teaching profession by graduating students of the third year of high school, from a public school in great São Paulo? How do these students perceive the teaching profession in mathematics, and how they see it as a possibility for a future career choice? The theoretical references were based on Tenti-Fanfani and Juarez Dayrell for the understanding of the adolescent and young adult, Silvio Bock, in what refers to career choices, for the analysis, the study was based on Vygotsky, Dussel, Charlot, Candau and Roldão. The study's subjects were 122 students graduating from the third year of high school in a public school, in a city of São Paulo ABC region. The research was developed in two phases. At first instance, data collection, with the application of a questionnaire, and then, seven written records and a discussion group composed by ten students were carried out. Data revealed that these young people praise the profession, recognize it as crucial in shaping their character, but for the vast majority it does not represent a possible career choice. Such being the case, data allows us to verify that part of the non choice is associated with the romantic vision of the profession: love, talent, vocation, patience and on the other hand it has influences of social, cultural and institutional framework, implemented in the working conditions, devaluation of the profession and low income. For them, math is difficult, complicated and just for those liking it. They justified the non choice with intrinsic aspects because the discipline is boring, complicated and difficult to learn. The math teacher, according to these students, is someone who opted for this profession because he / she is a genius, loves challenges and calculations. We conclude that there is a real need to develop policies and actions to concretely promote the appreciation of the teaching profession, actions that may attract young people to this career and keep them in the profession.

Keywords: Teaching Profession; Mathematics Teacher; Adolescent and Youngster; Attractiveness of the Teaching Career.

INTRODUÇÃO.....	15
A PESQUISA	18

CAPÍTULO I

O JOVEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A ESCOLHA PROFISSIONAL.... 29

1.1 Adolescência e o Futuro Profissional	36
1.2 Ensino Médio Panorama Geral	42
1.2.1 Ensino Médio – Formação Básica e Preparação Geral para o Trabalho	47

CAPÍTULO II

ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE 51

2.1 Ações para tentar garantir a Atratividade da Carreira Docente	60
2.2 Falta de Prestígio da Profissão Docente no Brasil	65

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 73

3.1 Instrumentos de coleta de dados	74
3.1.1 Questionário.....	74
3.1.2 Memoriais	75
3.1.3 Grupo de Discussão	77
3.2 Caracterização da Amostra dos Sujeitos da Pesquisa	79
3.3 Um olhar sobre o contexto pesquisado	83

CAPÍTULO IV

ANÁLISES..... 89

4.1. Significado e Sentido da Escola.....	90
4.2 Espaço Escolar: Visão de Escola, Papel do Professor, Percepção da Profissão Docente.	93
4.2.1 Visão de Escola.....	93

4.2.2 Papel do Professor	96
4.2.3 Percepção da Profissão Docente	98
4.3 - Escolha profissional: Desejo versus Realidade	100
4.4 Visão sobre a Matemática e o Professor de Matemática	104
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	107
<i>REFERÊNCIAS</i>	115
<i>ANEXOS</i>	123

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1- Percentual de docentes com formação específica, por disciplina.	22
Tabela 2- – Licenciandos: renda mensal da família – Enade 2005	23
Tabela 3- Licenciandos por curso – Enade, 2005	58
Tabela 4- Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas	60
Tabela 5- Licenciandos segundo o sexo – Enade, 2005	69
Tabela 6- Opção de docência	81
Tabela 7- Opção de docência	82
Tabela 8- Escolaridade do pai	83
Tabela 9- Recursos Físicos da U.E.....	85
Quadro 1- Implicações de Políticas	53
Quadro 2- Iniciativas promissoras pra recrutar e reter docentes	64
Gráfico 1-Dificuldade média observada na contratação de professores qualificados em diversas áreas de estudo (%).....	56
Gráfico 2-Dificuldade observada na contratação de professores qualificados em matemática, por país (%)	57
Gráfico 3-Salários Mensais Médios (em dólares PPP).....	59
Gráfico 4-Pensou em ser Professor	80
Gráfico 5-Opção de carreira para o vestibular.....	81

Ao levar em consideração o fato deste estudo ser sobre a docência e a pesquisadora estar inserida no grupo cuja temática é formação de professor, julgou-se relevante iniciar este trabalho com a apresentação da pesquisadora, Professora de Matemática.

Minha carreira docente foi iniciada em 1995 e assim, como nos apontamentos desta pesquisa, me enquadro entre os jovens que não tinham como primeira opção a carreira docente.

Filha primogênita de pai metalúrgico e mãe “do lar”, não tinha em meu histórico familiar o contexto de vida acadêmica, ou seja, não era freqüente em minha família o ingresso no ensino superior, nem mesmo meus amigos mais próximos vivenciavam este sonho. Eu, no entanto, era apaixonada pela escola, pelos estudos, pelo conhecimento e sempre tive a pretensão de seguir adiante.

Meu professor de matemática do Ensino Médio foi o professor que marcou de forma positiva minha vida escolar, ao tornar as aulas prazerosas e estimulantes. Na minha percepção de aluna, os conceitos transmitidos por ele eram claros e objetivos chegando a proporcionar o prazer estético. Ao contrário da percepção de meus colegas, que sentiam muita dificuldade e consideravam a disciplina “chata” e cansativa.

Este professor marcou, pois foi o primeiro professor que com sua visão de profissional me incentivou a continuar com os estudos, contribuindo e reafirmando o meu desejo de seguir adiante.

Em 1992, cursando o terceiro ano do Ensino Médio, já me preocupava o fato de não ter condições financeiras para custear um curso superior. Finalizado o Ensino Médio. O que fazer? Não me restava muitas opções a não ser tentar uma instituição pública. Foi neste período que tive conhecimento da existência da FATEC (Faculdade de Tecnologia de São Paulo), não sabia ao certo o que eram estes cursos de tecnologia e suas funções, mas vi nesta instituição a porta para minha entrada no Ensino Superior.

Assim, após um ano de preparação intensiva, ingressei em 1994 no curso de Tecnologia Mecânica, modalidade Projetos. Estava finalmente à realizar meu grande sonho, e ser a primeira na família a continuar os estudos.

Com toda a expectativa, e emoção natural, de todos aqueles que têm um sonho a ser iniciado fui “encarar” a vida acadêmica. Tive contato com a disciplina de cálculo e

novamente a matemática em minha vida, com seus professores que me deixavam encantada e motivada com todas aquelas descobertas.

Não me identifiquei com o curso e tinha muitas inquietações, pois estava em um curso superior que era meu grande sonho, mas não me sentia feliz, sabia que não estava ali a minha realização profissional.

Foi quando em 1995, aconteceu o meu primeiro contato com o trabalho que se tornaria a minha carreira profissional. Tive conhecimento que na escola em que havia concluído o Ensino Médio, precisava de professores para lecionar a disciplina de Física em três turmas. Candidatei-me à vaga e o vice-diretor, por ter sido meu professor, me confiou às aulas, em caráter excepcional mesmo tendo o conhecimento de que eu não era formada e não estava cursando licenciatura.

Preparei-me para aquela que seria a primeira de muitas aulas que iria ministrar no decorrer de minha vida. Eram inúmeras as preocupações e os conflitos: Como abordar de forma clara e precisa o assunto da aula? Como seria recebida pela turma? Como tratar os jovens? Ainda me via na condição de aluna e agora estava ali, do outro lado, sendo observada, testada, questionada. Como lidar com os todos os conflitos gerados em sala de aula? Como administrar a rotina escolar? Dentre tantos outros questionamentos.

Fui buscar nos anos de escola parâmetros para a profissional que estaria em sala, e meu modelo foi meu professor de matemática do Ensino Médio. Baseado nesse aspecto Ronca (2005), em seu estudo, descreve que o mestre, através de uma relação de alto valor significativo com seus alunos, deixa “rastros” e marcas que “iluminam escolhas, ações e posicionamentos em todas as situações” (p. 153); essa admiração do aluno pelo seu mestre tem como fonte, de inspiração, para contribuir no seu estilo pessoal (p. 155).

Recordo-me com imensa satisfação esse momento, tudo ocorreu de maneira agradável e descobri a minha real vocação, minha vida profissional estava definida, encontrei na docência a identificação que tanto procurava. Recebi críticas por essa escolha, alguns professores mais velhos me desmotivavam sempre, com referência a questão salarial. Eu já não tinha dúvidas esta seria a minha profissão de carreira.

Apesar de lecionar a disciplina de Física, minha paixão era mesmo à matemática, e já sabia desde aquele ano que me tornaria professora de matemática.

No ano seguinte, foi implantada a Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e as escolas foram separadas por segmento: Ensino Fundamental ciclo I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª série) e escolas de Ensino Médio.

A partir daí para adquirir aulas se fazia necessário a inscrição na diretoria de ensino de cada região, para professores não efetivos e para atribuição de aulas remanescentes. Apesar de ter iniciado como professora de Física optei em inscrever-me na disciplina de matemática.

Obtive aulas em substituição a uma licença gestante e trabalhei como professora eventual. Terminei em 1998 o curso na Fatec. Em 2000 sob a orientação de outro vice-diretor que observava minha dedicação e gosto pela profissão, e que sabia da falta de habilitação necessária, me indicou o curso de Programa Especial de Formação Pedagógica com habilitação em matemática (licenciatura plena) na Universidade Bandeirantes.

Em 2005, me tornei professora efetiva da rede pública do estado de São Paulo e eram muitas as minhas inquietações, tanto referente a formação de professor, quanto a atuação, reconhecimento e valorização da profissão.

Pude perceber no decorrer dos anos, que cada vez menos meus alunos me questionavam sobre o ser professor. No início da carreira, e poucos anos após, alguns alunos mostravam interesse em cursar licenciatura, e havia vários que queriam cursar licenciatura em matemática. Isso, no entanto, foi acabando, hoje o que percebo é a falta de interesse deles pela profissão docente.

Tantos foram os anos que se passaram, desde meu ingresso na profissão, hoje sou professora efetiva da rede pública estadual de São Paulo, juntamente com a rede pública, sou professora de Ensino Superior no curso de administração de uma instituição privada.

Reconheço as dificuldades que a carreira docente enfrenta: a falta de interesse de nossos alunos, os baixos salários, a defasagem de conteúdos, a necessidade de aperfeiçoamento constante, as incertezas com relação aos saberes docentes, o destino da profissão no Brasil, dentre tantos outros. Nessa perspectiva sempre busquei e busco aperfeiçoamento para minha prática, crescimento e motivação para seguir em frente, pois acredito na profissão e sou apaixonada por ela.

Assim no ano de 2008 ingressei no curso de Pós-Graduação em Educação Matemática (mestrado profissional) junto à PUC-SP, através do programa “Bolsa Mestrado” oferecido pelo governo do Estado de São Paulo. O interesse pelo curso se deu por não encontrar nos cursos de extensão que fiz, no decorrer de minha vida profissional, respostas para tantos questionamentos e também por ser uma fonte para ampliar de maneira precisa meus conhecimentos matemáticos e meus saberes docentes.

Nesse curso, escolhi participar do grupo de pesquisa – Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente, sob a coordenação das professoras Laurizete Ferragut Passos (minha orientadora) e Ana Lúcia Manrique, nele procurava encontrar algumas respostas para inquietações que tanto me atormentavam e pude ter contato com uma diversidade de autores, cujo objetivo era fazer reflexões sobre o papel que a Matemática desempenha na estrutura curricular do Ensino Fundamental e Médio, bem como, estudar e analisar a formação do professor, seu trabalho, sua identidade, seus saberes e sua profissionalização.

O grupo possui alguns projetos em andamento: Processos de constituição da Profissionalidade Docente de futuros professores dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia: um estudo nas bases de dados do INEP e em memoriais de licenciandos, projeto esse submetido ao Observatório da Educação CAPES/INEP; Alunos de Cursos de Licenciatura em Matemática: um levantamento nos dados do INEP – Projeto de Iniciação Científica proposto à Puc –SP e o Estágio em Cursos de Formação Inicial de Professores: Que Reflexão? Que Conhecimentos? – projeto submetido ao CNPQ.

Durante o percurso reflexivo que o mestrado me proporcionou sobre a teoria e principalmente sobre a minha prática, pude entender a real importância de uma boa formação para o professor, e como esta afeta a sua vida profissional. A importância do estágio realizado de fato, e tantas foram as angústias divididas e discutidas, obtive algumas respostas, outras, no entanto, ainda não, mas essas discussões servem para outra pesquisa...

No decorrer dos diversos encontros e com as diversas reflexões, em um dado momento analisamos um documento publicado pela Fundação Carlos Chagas ao qual fiquei muito interessada e que vinha ao encontro de algumas inquietações, e nessa perspectiva decidimos trabalhar com o tema alunos do Ensino Médio e a escolha pela docência.

A PESQUISA

Durante a minha prática docente pude identificar que o aluno do Ensino Médio se mostra cada vez menos interessado pela profissão docente. Sabe-se que a escolha pela profissão está direta ou indiretamente ligada a diversos fatores tanto de ordem socioeconômica, como de ordem política e cultural, e ainda de ordem sentimental e pessoal que envolve aptidões, interesses, oportunidades educacionais, família, amigos dentre outros. (Valle, 2006, Bock, 2008, Lara et. al., 2005). Não sabemos as reais situações que levam um

indivíduo a escolher esta ou aquela profissão, mas possivelmente todos estão em busca de objetivos, nem sempre muito claros, porém temos como hipótese que todos buscam o prestígio e a realização profissional substanciados nesse ou naquele fator (Valle, 2006).

Estudos vêm demonstrando que nos últimos anos há uma preocupação com a qualidade da educação e que a atratividade se tornou um aspecto dessa temática, e esse fato encontra um contexto ao se considerar o Brasil e outros países. Diante das especificidades e da realidade presentes em nossa sociedade, vários são os fatores que se agregam na perspectiva de buscar melhorias consideráveis e significativas na educação e assim, fatores como a formação inicial, formação continuada, melhorias salariais, melhorias na condição de trabalho, dentre outros. Dentro deste contexto a atratividade da carreira docente já é um dado preocupante, uma vez que documentos oficiais apontam a necessidade de uma mudança, pois já há indícios e sinais de uma futura escassez docente em algumas áreas do conhecimento, como vamos apresentar em nosso estudo.

Tomando como temática a escolha da profissão especialmente a docente, e uma grande pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2009 sob o título *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*, foi inspiradora na escolha do objeto dessa pesquisa.

Ao considerarem-se fatores ligados à atratividade das carreiras, especialmente a docente, é de relevância salientar as transformações que vêm ocorrendo no universo do trabalho. Por exemplo, os empregos estáveis e remunerados estão sendo substituídos por formas flexíveis de contratos que muitas vezes não garantem a estabilidade do empregado em longo prazo.

Outro aspecto relevante são os contextos sociais em transformação que interferem nas relações que o indivíduo tem com as suas escolhas, o mundo esta em constante mudança e pode-se perguntar: Será este um dos fatores que leva os jovens a não optarem pela profissão docente?

Sabemos que o processo da escolha profissional gera dilemas, uma vez que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas essencialmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural no qual o jovem está inserido.

Assim, segundo este relatório o projeto profissional é:

Resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, o jovem, tendo em vista sua circunstância de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e outros como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, interesse, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro (p.9).

Valle (2006) em seu estudo, com um grupo de professores de 1^a a 4^a série da rede pública estadual e municipal do Planalto Serrano, analisou a dinâmica que determina a escolha da carreira docente. Atribui a escolha a fatores relacionados às representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mercado de trabalho e ao exercício da docência.

A autora analisou as motivações que influenciaram a decisão na escolha pela profissão. Para os sujeitos da pesquisa, as motivações estão relacionadas com a realização pessoal e valores altruístas, baseadas na imagem que têm de si e na experiência cotidiana. Destacam também como motivações o dom e a vocação, além do amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pelo saber e a necessidade da conquista da autonomia financeira.

Tais aspectos identificados no estudo de Vale também apareceram na pesquisa realizada pela OCDE (2006)¹ e intitulada: *Professores são importantes atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Dentre eles pode-se destacar: trabalhar com crianças, a satisfação intelectual, o desejo de ensinar e a contribuição para a sociedade, o que levou em alguns países pessoas a optarem pela docência.

Pesquisas de âmbito internacional vêm sendo realizadas para investigar a escolha pela docência, e a questão de atrair e manter jovens na profissão docente tem se constituído uma preocupação de vários países, pois conforme destaca o relatório da OCDE (2006)² existe uma real falta de interesse dos jovens pela carreira docente. Este aspecto também tem sido objeto de preocupação em nosso país e se constituirá no objeto central dessa pesquisa de mestrado.

No relatório da OCDE, podem-se identificar preocupações que dizem respeito à escassez quantitativa na docência e revela que muitos países já enfrentam a questão, ou enfrentarão em breve, em particular em áreas como matemática, ciências, TIC e idiomas. Há também uma preocupação de ordem qualitativa, que reflete tendências na composição da força de trabalho docente em termos de *background* acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades.

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros.

² Países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça.

A pesquisa apresentada, no relatório preliminar publicado pela Fundação Carlos Chagas (2009) sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, destaca que no estudo sobre o abandono da carreira docente feito por Lapo e Bueno (2003), no grupo de professores estudados nenhum queria ser professor e o fato de tornarem-se professores foi a alternativa possível. Segundo as autoras, possivelmente a atividade docente é vista como “um curso de nível superior acessível, o que faz com que muitos ingressem em cursos de licenciatura ou pedagogia, sem real interesse pela docência” (p.13).

O relatório da OCDE (2006) também trouxe informações importantes para a compreensão da temática desse estudo. Nesse relatório foram utilizados como indicadores da escassez da docência as “taxas de vacância”, avaliadas pelo número de vagas de professores não preenchidas e pelos números de vagas “difíceis” de preencher, e a escassez oculta, quando a docência é exercida por pessoas não plenamente qualificadas. A OCDE também levou em consideração o envelhecimento da força de trabalho docente: 26% dos professores do ciclo inicial do Ensino Fundamental que fazem parte dos países que compõem a OCDE e 31% dos professores do ciclo final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio têm mais de 50 anos de idade e muitos estarão aposentados nos próximos anos.

No Brasil este é um aspecto inquietante, pois a escassez oculta, de acordo com uma estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ligado ao Ministério da Educação, o déficit de professores com formação adequada para as séries finais do Ensino Médio chega a 710 mil, e que a situação mais crítica acontece em ciências exatas nas áreas de Física, Química e Matemática, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1- Percentual de docentes com formação específica, por disciplina.

Disciplina	Docentes com formação específica
Língua Portuguesa	56%
Matemática	27%
Biologia	57%
Física	9%
Química	13%
Língua Estrangeira	29%
Educação Física	50%
Artes	20%
História	31%
Geografia	26%

Fonte: Brasil, 2007

Este panorama se agrava ao levar em consideração que, de acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Brasil possui cerca de 60% de seus professores mais próximos da aposentadoria do que do início de carreira. Segundo o levantamento feito por Brasil (2007) o país corre risco de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública, na próxima década.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, os cursos de Pedagogia e Licenciaturas e outros cursos ligados à formação de professores têm uma baixa procura nos vestibulares. A Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) oferece 109 opções de cursos e a graduação em Pedagogia está na 90ª posição.

Em um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) sob o título: *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, as autoras apresentam em seu texto algumas características dos estudantes brasileiros que freqüentam cursos que conduzem à docência. Para isso utilizaram dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade) aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e licenciaturas de 2005 em: Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras. Com relação à situação socioeconômica as autoras apontam que as diferenças de rendas entre os docentes se dão com relação ao nível educacional a que se dedicam, à região do país, à dependência público/privada dos estabelecimentos em que trabalham e a localização rural ou urbana das escolas.

De acordo com as autoras, o fato dos atuais estudantes dos cursos de nível superior para a docência formarem, em sua maioria, um grupo que se concentra nas faixas de renda familiar média de três a dez salários mínimos, (como podemos observar na tabela 2) pode sugerir que estaria havendo um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, como também pode ser interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais, a carreiras mais qualificadas. As autoras apontam outro indício, da modesta origem social de um bom número desses estudantes, ao analisar que em média apenas 26,2% dos alunos não trabalham e são inteiramente custeados pelas famílias, ou seja, são estudantes que em sua maioria também são trabalhadores.

Tabela 2- – Licenciandos: renda mensal da família – Enade 2005

	Pedagogia		Licenciatura		Total	
	N	%	N	%	N	%
Até 3 salários mínimos	16.473	41,9	37.237	38,1	53.710	39,2
De 3 a 10 salários mínimos	19.340	49,1	49.758	51,0	69.098	50,4
De 11 a 20 salários mínimos	2.483	6,3	7.564	7,7	10.047	7,3
De 21 a 30 salários mínimos	496	1,3	1.599	1,6	2.095	1,5
Mais de 30 salários mínimos	221	0,6	791	0,8	1.012	0,7
Branco	295	0,7	581	0,6	876	0,6
Resp. inválidas	51	0,1	112	0,1	163	0,1

Fonte: MEC/ Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Um aspecto interessante constatado por Gatti e Barreto (2009) se refere à bagagem cultural desses estudantes. Em seu estudo, as autoras consideraram a escolaridade dos pais como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm esses estudantes e afirmam:

[...] que em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados esses aos que têm pais que freqüentaram apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação [...] (p.166).

Gatti e Barreto (2009) constatam que a formação para a docência agrega um capital cultural aos estudantes que parece se constituir em um importante distintivo social.

O debate principal apontado pelo relatório *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* parte do seguinte questionamento: Por que a docência não atrai os jovens?

Os principais motivos alegados pelos estudantes, participantes da pesquisa são: baixos salários, e más condições de trabalho e principalmente a desvalorização social do professor. Alguns jovens em algum momento de suas vidas já pensaram em seguir a carreira, mas mudaram de idéia. Os jovens reconhecem o papel fundamental que o professor exerce perante a sociedade, em suas visões a docência é vista quase como um sacerdócio, o professor deve ter dom, vocação, amor pela profissão e muita paciência, e não possuem uma compensação financeira “pelo esforço”. Os próprios alunos justificam a falta de respeito, a violência e o desinteresse dos mesmos como um grave problema desmotivador para a escolha da profissão.

Este estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, foi feito com uma amostra de 1500 alunos, de escolas públicas e particulares, distribuídos na diferentes regiões do país, e foram consideradas cinco regiões e oito capitais. As autoras do relatório chamam atenção para o fato de que como ainda se sabe pouco sobre a atratividade da carreira docente, a amostra do presente estudo não pode ser considerada representativa da heterogeneidade brasileira, por isso não permite generalizações, além disso, a pesquisa não apresenta constatações, mas uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem se constituir em temas ou focos de análises potenciais para novas investigações.

Dois outros estudos recentes, o de Guidini (2010) e Roma (2010) com seus achados contribuíram de maneira relevante para o tema dessa pesquisa.

Guidini (2010) em sua pesquisa sobre o processo de identificação do futuro professor de matemática com a profissão docente durante sua formação inicial, constata que os sujeitos da pesquisa, (alunos do curso de licenciatura) vivem durante o processo de sua formação, um momento de intensa reflexão e questionamentos sobre sua própria vida, sobre sua escolha profissional, sobre sua própria profissão para a qual está se formando e sobre a realidade que a cerca.

Através da Prática, como componente curricular, os sujeitos da pesquisa foram levados a um processo reflexivo gerado não só por um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também por conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e batalhas internas, que propiciam aos licenciandos a confirmação ou o veto sobre a escolha pela docência.

Segundo os dados, eles se identificam mais com a profissão quando são levados para a prática, gostam da docência, mas possuem incertezas com relação a seguir ou não a carreira, pois é uma profissão cuja imagem social esta abalada e a questão salarial para muitos é de total relevância. Estes aspectos segundo Guidini (2010) abalam a escolha de alguns.

Roma (2010) em sua tese de doutorado: "*As representações sociais dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre a profissão Docente*", tendo como objeto de estudo as representações sociais dos alunos de licenciatura em matemática, aponta que estamos em um momento em que muitos cursos de Licenciatura em Matemática vêm sendo fechados no país pela baixa procura dos jovens. E que se faz necessário um movimento, seja pela mídia, seja por ações políticas, no sentido de resgatar a valorização da profissão docente.

O autor constata em sua pesquisa que as representações dos sujeitos pesquisados em relação à docência não são inteiramente harmônicas, ou seja, existem contradições, pois ao mesmo tempo em que representam a profissão docente e a docência como relevantes para a formação do aluno e reconhecem a função social do professor, também destacam em suas representações, a desvalorização social e financeira impostas pela sociedade e pelas instituições governamentais.

Os sujeitos da pesquisa de Roma (2010) estão na licenciatura, gostam da docência e querem ser professores, mas ficam assustados com a condição de trabalho, o que torna suas representações sobre a escolha da profissão docente contraditórias.

O autor destaca a importância de ações concretas de valorização como incentivo a um processo de formação mais longo nos cursos de Licenciatura, a integração maior entre esses cursos e as escolas em que o futuro professor irá atuar. Aponta que devem ser realizadas ações que promovam uma conscientização maior dos professores, formadores, desses cursos em relação ao seu papel na formação dos novos professores e principalmente a conscientização em relação às melhores condições de trabalho nas escolas.

Em síntese, estes estudos apontam a baixa procura pela licenciatura em matemática, além de destacar que muitos licenciandos não querem continuar na profissão, entendem a importância do professor, gostam da docência, mas ficam assustados com a falta de atratividade salarial, falta de valorização profissional e a constatação de sua vida acadêmica com a realidade da sala de aula. Estes estudos apontam a urgência de se rever o papel do professor e sua profissão.

Mesmo sendo a disciplina de matemática considerada pelos documentos e avaliações oficiais como uma disciplina fundamental e de suma importância na formação do

aluno, e mesmo historicamente esta ter um reconhecimento social, e ser reconhecida com sua importância e relevância pelos jovens, poderia se entender que a opção pela licenciatura em matemática seria mais considerada pelo jovem do Ensino Médio, no entanto, no decorrer da minha prática percebo que nem isso vem acontecendo. O jovem considera a matemática como a disciplina mais importante no seu processo de formação, mas a maioria, não a tem como opção para a escolha da carreira docente.

Pesquisas apontam que os cursos de licenciatura são considerados mais acessíveis, de mais fácil ingresso, permanência e conclusão, porém os jovens, sejam da rede pública ou da rede privada de ensino não têm demonstrado interesse pela carreira docente. Um questionamento presente nesta e em outras pesquisas, que analisam a atratividade do magistério, volta-se para a análise dos principais aspectos que geram essa negação.

Desse modo, o foco central deste trabalho consiste na investigação e análise dos interesses dos jovens, que cursam o Ensino Médio, em uma escola da rede pública de um município da grande São Paulo, em relação à escolha da profissão futura e, no caso desta pesquisa, a análise recai sobre a escolha ou não da profissão docente. Assim, o objetivo geral é refletir sobre a percepção do aluno do Ensino Médio sobre seu futuro e escolha profissional. Da mesma forma pretende-se refletir sobre os motivos que têm levado os jovens a não optarem pela profissão docente e, especialmente, a não opção pelo magistério na área de Matemática. Nesse sentido são apresentadas algumas questões pertinentes ao estudo:

- Quais são os fatores que determinam a escolha ou não da profissão docente, pelos alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública da grande São Paulo?

- Como estes alunos percebem a profissão docente na disciplina de Matemática, e como a vêem enquanto possibilidade de uma futura escolha profissional?

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- a) Identificar os fatores que determinam a escolha ou não da profissão docente pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública;
- b) Identificar como os alunos dessa escola percebem a profissão professor de Matemática como possibilidade de escolha profissional futura;
- c) Conhecer e analisar as formas de influência dos professores desses alunos em relação à escolha do magistério como carreira.

As preocupações que norteiam este estudo, possibilitaram a construção de uma hipótese que consiste na idéia de que, a escolha pela profissão do magistério hoje recebe influências de cunho social, cultural e institucional que negam ou minimizam tal escolha como possibilidade de sucesso profissional, além das percepções sobre as condições de trabalho não contribuírem para essa escolha.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais, das Referências e dos Anexos. A Introdução, conforme já explicitado, trata da justificativa para a abordagem do tema, dos objetivos e das questões norteadoras da pesquisa, bem como a trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora.

O primeiro capítulo é destinado à reflexão sobre o jovem e adolescente, uma vez que estes são os sujeitos de nossa pesquisa. Além de abordarmos fatores relacionados à adolescência e ao futuro profissional, bem como fazemos uma breve discussão sobre a situação do Ensino Médio hoje.

No segundo capítulo foram relatados fatores ligados à atratividade da carreira docente, preocupações de ordem nacional e internacional com relação a essa temática.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia da pesquisa; desde sua abordagem, passando pelos instrumentos de coleta de dados, caracterização dos sujeitos pesquisados e da escola em que estudam.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados ilustrados, com depoimentos dos jovens participantes desta pesquisa.

E, finalmente, nas considerações finais, sintetizamos as análises e as reflexões procurando responder as questões levantadas.

CAPÍTULO I

O JOVEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A ESCOLHA PROFISSIONAL

Adolescência é a idade na vida em que se começa há enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial (Melucci, 1997, p.8).

Ao considerarmos que os sujeitos desse estudo são jovens que estão frequentando o Ensino Médio, e estão numa fase de idade e de trajetória escolar em que será necessário tomar uma decisão sobre sua carreira, este capítulo pretende fazer uma reflexão de como é o jovem de hoje, quem é esse jovem e como ele vê a opção pela docência.

Muitos são os caminhos percorridos e estudados na tentativa de se definir, classificar, diferenciar, conceituar e principalmente limitar, o início e o fim dos períodos caracterizados como adolescência e juventude. Esta é uma busca não recente, mas decorrente de décadas de estudos pela sua incessante definição.

No entanto em diversos estudos, podemos perceber que as tentativas de definições se relacionam histórica e socialmente por diversos pontos de partida como: faixa etária, um período da vida, uma categoria social, uma geração, um contingente populacional, passagem da vida infantil para a fase adulta (Melucci, 1997, Sposito, 1997) recebendo fortes influências socioeconômicas e socioculturais.

É no período marcado pela passagem da vida infantil para a fase adulta que ocorrem as mudanças físicas da puberdade juntamente com as transformações intelectuais e emocionais e termina em tese na inserção no mundo adulto. Essa inserção que marca o fim da juventude, de acordo com a visão clássica da sociologia, se dá, de modo geral, por cinco dimensões: terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se em uma moradia pela qual se torna responsável ou co-responsável; casar; ter filhos (Freitas, 2005).

Esse período pode comportar durações e ritmos diferentes de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, os contextos nacionais e regionais, também devemos levar em consideração o critério tempo como fundamental para entender tais modificações (Groppo, 2000).

Todas as influências recebidas, durante a passagem do tempo, dos meios externos ou internos, a relação com os sentimentos, com as emoções, as referências, as satisfações, as frustrações e ou as interferências familiares contribuem direta ou indiretamente para a construção da biografia de cada indivíduo em busca de sua identidade.

Podemos considerar que na sociedade de tempos passados, a posição de cada um com relação à vida era estabelecida pelo histórico familiar e o contexto social. No entanto para o adolescente moderno a incerteza relativa à idade é multiplicada por outros fatores: “[...] a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas [...]” (Melucci, 1997, p.9). Além disso, a biografia do adolescente dos dias de hoje tornou-se algo menos previsível e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma de cada um.

Um fato interessante a ser citado sobre o uso corrente no Brasil dos termos adolescência e juventude é que, normalmente quando os psicólogos vão descrever ou fazer referências aos processos que marcam a fase da vida ligada à puberdade ou às oscilações emocionais decorrentes deste período, utilizam o termo adolescência. Já os sociólogos, demógrafos e historiadores referem-se a estes como categoria social ou segmento da população, geração no contexto histórico ou como atores no espaço público e utilizam para designá-los o termo juventude (Freitas, 2005).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, ECA) adolescente é a pessoa que tem idade entre 12 e 18 anos completos por oposição à infância considerada até os 12 anos incompletos. Nas pesquisas realizadas por Madeira (1986; 1988; 1989) ao levar em consideração a faixa etária, os classifica como adolescentes de 15 a 19 anos e de 20 a 24, jovens, propriamente ditos.

Em nossa sociedade, como afirma Melucci, (2007) ser adolescente ou jovem não é apenas uma condição biológica, mas uma definição cultural. As questões relacionadas à incerteza, mobilidade, transitoriedade e todos os atributos relacionados à adolescência como fase de transição, estão bem longe de estarem relacionados apenas com os limites biológicos do indivíduo em questão, pois se tornam conotações culturais de vasto significado.

A linguagem corporal através de estilos de roupas, tatuagens, *piercings*, preferências musicais, escolhas por participar deste ou daquele grupo, funcionam como linguagens provisórias com os quais os adolescentes se identificam e enviam sinais de reconhecimento para os demais (Dayrell, 2007).

Dayrell (2003), busca construir uma noção de juventude a partir da perspectiva da diversidade. Assim, afirma que em primeiro lugar devemos considerar a juventude não mais presa a critérios rígidos, mas como parte integrante de um processo de crescimento, no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isto significa “[...] não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (p.42).

Para Dayrell (2003) devemos entender a adolescência não apenas como um tempo que termina, ou como uma fase de transitoriedade entre a infância e a vida adulta, mas como o momento do início da juventude, um momento que envolve diversas mudanças: mudanças no corpo, nas referências sociais, nas relacionais, nos afetos, nos sentimentos, enfim um momento no qual se vive de forma intensa um conjunto de transformações que vão figurar de alguma maneira, no decorrer da vida.

Nesse sentido Dayrell (2003) entende a juventude como:

[...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (p. 42).

Nessa perspectiva, os jovens constroem determinadas formas de ser jovem que apresentam especificidades, no entanto, não significa que exista uma única maneira de ser jovem nas camadas populares. Assim Dayrell (2003) justifica a noção de juventude como juventudes, para enfatizar a noção de diversidade de maneiras de ser jovem.

Ozella (2008), em um de seus estudos, teve como objetivo examinar qual a concepção de adolescência presente no discurso dos jovens, como estes entendem a passagem para a chamada fase adulta. O autor ressaltou como característica mais marcante o fato dos pesquisados terem como concepções às socialmente instituídas sobre o que vem a ser adolescência. Estes reconhecem a adolescência como o momento de crise, rebeldia, transitoriedade, turbulência, tensão, ambiguidade, conflito. Ozella (2008) atribui à adolescência não apenas como um período natural do desenvolvimento humano, mas como um momento significado, interpretado e construído pelos homens.

Ao se considerar o aspecto fundamental, ou seja, que a juventude é construída histórica e culturalmente, podemos arriscar dizer que ser jovem em nossa sociedade contemporânea, é vivenciar uma experiência inusitada, inédita e única. Uma vez que a história não se repete e os processos culturais sofrem suas devidas e necessárias alterações, também a

experiência da juventude e da adolescência não podem ser a mesma ao longo dos tempos e por isso, merece atenção e cuidados especiais no que tange à reflexão e à criação de novos conceitos de identidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo ou intelectual, a adolescência caracteriza-se pelo aparecimento de profundas mudanças no desenvolvimento de uma nova estrutura lógica do pensamento que Piaget (1976) denomina de período das operações formais.

Neste estágio (12 anos em diante) ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. O adolescente se liberta inteiramente do objeto, uma vez que enquanto criança necessita ainda de situações que existam concretamente na realidade.

Já na adolescência, esta limitação passa a não mais existir, o adolescente será então capaz de formar esquemas conceituais abstratos, conceituar termos como amor, fantasia, justiça, democracia, dentre outros. Este agora passa a ser capaz de realizar operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe proporcionará a capacidade de buscar entender a sociedade e o meio em que está inserido.

Neste nível das operações formais, o adolescente torna-se capaz de raciocinar sobre proposições em que acredita ou não. Sendo capaz de considerar proposições como puras hipóteses e torna-se capaz também de inferir as consequências.

Em suma, toma-se aqui uma perspectiva cognitivista em relação ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, é nesse período que se desenvolvem as capacidades lógicas e de representação simbólica tal como são usadas pelos adultos.

É nesta fase que o adolescente começa a desenvolver a capacidade para criticar os sistemas sociais e propor códigos de conduta, discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios. Este se torna consciente de seu próprio pensamento, em busca por sua identidade.

Já em uma perspectiva sociológica e que será adotada nesse estudo, podemos concordar com Fanfani (2000) ao afirmar que a adolescência e a juventude são construções sociais, ou seja, são “classes de idades” que mesmo ao possuírem uma base material biológica, possuem diversas representações históricas relativamente arbitrárias. Sabemos que há existência de crianças e adolescentes, adolescentes e jovens, no entanto, os limites sociais são sempre imprecisos e variáveis.

Assim, a adolescência se constitui em uma fase que vai além dos limites estabelecidos pela faixa etária, pois nem todos os que têm a mesma idade participam da

mesma “classe de idade”, uma vez que nem todos os coetâneos compartilham as mesmas características e experiências vitais (constituir família, trabalhar, conquistar a independência econômica, estudar), (Fanfani 2000).

Esta é uma resultante de uma vivência em determinado período histórico, social, econômico e cultural, em que todas as características já mencionadas vão se pré-estabelecerem de forma a constituir no tempo presente os fatores que levarão estes jovens às escolhas em suas vidas adultas. O período de transição que todos enfrentam em busca de sua real identidade.

Ao refletirmos sobre o fator “identidade” concordamos com Dayrell (2005) ao afirmar que esta é uma construção que cada sujeito vai fazendo por meio das diversas relações que estabelece com os outros e com o mundo, de acordo com o grupo social ao qual pertencem, experiências individuais, valores, idéias, normas e contexto familiar. Além de levarmos em consideração que em nossa contemporaneidade vivenciamos uma sociedade na qual o eixo fundamental é a produção e circulação de informações, e diante da velocidade de intensificação das informações, os jovens têm acesso a diferentes modos de ser, a diferentes modos de viver, a diferentes modelos sociais que interferem nos processos identitários.

Podemos considerar que a construção da identidade é fundamentalmente um processo em que o indivíduo só toma consciência de si na relação com o outro. Assim torna-se necessário e indispensável a convivência com o grupo de amigos, com as esferas culturais, com a escola, com as atividades de lazer e com espaços que podem contribuir na construção dessa identidade.

Para Dayrell (2005), a identidade é construída em um “[...] processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual” (p.12).

As considerações acima permitem trazer para reflexão um aspecto relevante destacado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, (2008) diz respeito ao fato de que ser adolescente compreende o papel do desenvolvimento pessoal e um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com “[...] a influência deste sobre cada um, assim como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, aprender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer” (p.6).

Assim, como os jovens se constituem nos sujeitos, inseridos no contexto escolar, foco de nossa pesquisa, nesse momento se torna importante trazer nosso olhar sobre esta

condição, pois a escola que estes adolescentes e jovens freqüentam apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade homogênea. O espaço escolar é peculiar e articula diferentes dimensões. Possui um conjunto de regras e normas que visam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos, e ao mesmo tempo convive com uma complexa trama de relações sociais, entre seus pares – alunos, professores, funcionários e pais- que geram alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de acordos e transgressões, um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar, segundo Dayrell (2007).

Para Dayrell (2007), a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos, e se deve levar em conta que seu espaço, suas relações, seus tempos podem estar sendo significadas de forma diferenciada tanto pelos alunos quanto pelos professores dependendo do projeto e da cultura dos diversos grupos sociais nela existentes.

Um aspecto que é apontado por Fanfani (2000) refere-se ao fato de que o Ensino Médio de hoje, apresenta-se como condição diferente para muitos jovens, isto é, constitui-se como uma condição, para uma parte da população, necessária para a continuidade dos estudos superiores enquanto que, para outra parcela da população, é a fase “final” é o momento de um processo de formação que tende a se prolongar, sobretudo, no arco da vida das pessoas.

Também o autor destaca que o adolescente inserido no Ensino Médio tem seu comportamento diferenciado do período em que estava no Ensino Fundamental, pois segundo Fanfani (2000), na escola há regras distintas com espaços distintos. Cita como exemplo que, enquanto aluno do Ensino Fundamental e na condição de criança, o discente tende a representar a autoridade, e o professor, como algo extremamente natural. Já na sua condição de adolescente tem uma visão mais complexa e política das relações, isto significa dizer que a relação professor aluno deixa de ser unidirecional. O jovem agora considera o respeito, por exemplo, como uma atitude recíproca e não apenas uma obrigação deste para com seus professores.

Além destas características, é muito importante ressaltar que os adolescentes e jovens são “[...] portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições [...]” (Fanfani, 2000, p.8). Estes amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida (Dayrell, 2007).

A coletividade e vivência em grupos e todos os sentimentos que rodeiam a vida desses jovens, tem na escola sua fonte principal. Ali se reconhecem, se misturam e se

separam, formam e contribuem para a formação de opiniões, então a escola deve ser um espaço que propicie o bem estar, a motivação, a democracia e o crescimento cultural e social destes adolescentes e jovens.

Nessa perspectiva, Fanfani (2000) propõe algumas características para uma boa escola, desse novo tempo, dessa nossa contemporaneidade. São elas:

- Uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, e expectativas, e conhecimentos dos jovens;
- Uma escola que favorece e dá lugar ao protagonismo dos jovens e na qual os direitos da adolescência se expressam em instituições e práticas (de participação, expressão, comunicação, etc.) e não só se enunciam nos programas e conteúdos escolares;
- Uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas. Uma instituição que se interessa pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro, o esporte, etc.) e não só pelos alunos aprendizes de determinadas disciplinas (a matemática, a língua, a geografia, etc.);
- Uma instituição flexível em tempos, sequências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, etc. e que leva em conta a diversidade da condição adolescente e juvenil (de gênero, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.);
- Uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não "experts", ou seja, que desenvolve competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só têm valor na escola;
- Uma instituição que atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva. Uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer e que integra o desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional;
- Uma instituição que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens. Para isso deverá desenvolver uma "pedagogia da presença" caracterizada pelo compromisso, a abertura e a reciprocidade do mundo adulto para com os adolescentes e os jovens;
- Uma instituição que desenvolve o sentido de pertinência e com a qual os jovens "se identificam" (p.13 e 14).

Ao elencar características fundamentais para uma boa escola, o autor lembra que existe a necessidade de tomar cuidados referentes, por exemplo, à escola para jovens pobres, pois dessa forma estará se contribuindo para a fragmentação social, além de fortalecer a reprodução escolar das desigualdades sociais; é necessário evitar a associação da adolescência e da juventude às situações de risco como: drogas, violência, delinquência, gravidez

indesejada, e outros, mesmo estes sendo elementos da vida cotidiana, devemos evitar seu ingresso e crescimento em ambiente escolar (Fanfani, 2000).

Concordarmos com Fanfani (2000), ao propor que a escola seja uma construção, pois a própria adolescência e juventude é uma idade “nova” e em plena transformação. Baseado no fato de que todos os adolescentes não são iguais, Fanfani (2000) propõe que se deva pensar em formas institucionais suficientemente diversificadas e flexíveis para se acompanhar as múltiplas condições de vida e expectativas dessa nova geração.

É nessa perspectiva das expectativas dos jovens que se pretende compreender o que pensam do seu futuro profissional.

1.1 Adolescência e o Futuro Profissional

Como já foi destacado, a adolescência se constitui em um período de desenvolvimento humano, uma fase do ciclo da vida em que o indivíduo passa, não apenas por mudanças; biológicas, cognitivas, psicológicas e por transições, o que pode ocasionar conflitos externos e internos, mas também, por mudanças relacionadas aos papéis sociais por ele assumidos. Esta é uma fase cujas grandes mudanças repercutem sobre ele e sua família. Uma transição marcante que geralmente ocorre na adolescência, é o início da busca por uma escolha profissional.

É nesse período da vida do adolescente que ocorre o término de sua vida estudantil, no Ensino Médio, e se intensifica a busca por uma carreira, pois é o momento de ingresso na faculdade e/ou no mercado de trabalho, o que acarreta na escolha de um curso superior ou de uma profissão.

No momento que está vivenciando esta “crise” da adolescência, surge à angústia com relação ao futuro profissional e com a independência financeira. Escolher um trabalho, uma profissão, é escolher a forma no qual o adolescente estará participando do mundo. A situação dessa escolha é movida por conflitos, ansiedades, medos, entre outros sentimentos.

A busca por suas habilidades, seus valores, a identificação de suas metas, a necessidade de informação sobre várias possibilidades de cursos e profissões disponíveis no mercado coloca o adolescente em um novo patamar, um novo lugar diante de si, da família, dos amigos e da sociedade, um lugar regido pela autonomia e responsabilidade.

Por que a procura pelo trabalho é algo tão importante? Por razões facilmente compreensíveis, uma vez que em contextos culturais distintos entre si, é inegável que o

trabalho é um dos âmbitos, que se configura de forma mais importante em que se desenvolvem as relações entre gerações, acentuam-se os mecanismos de socialização dos jovens para os papéis da vida adulta e se desenvolvem os processos de reprodução econômica e social (Chiesi, Martinelli, 1997).

A opção por uma profissão está diretamente ligada à felicidade do indivíduo, uma vez que a pessoa estará dedicando muitos anos de sua vida na realização e buscando satisfação com o seu trabalho, além deste novo ambiente permitir novas experiências ricas em relações sociais. Podemos afirmar que é por meio das relações sociais que o homem sobrevive, uma vez que é na interação com o ambiente e com o próximo que a pessoa estabelecerá o seu estilo de vida, ou seja, é o trabalho que valoriza seu reconhecimento na sociedade (Lara et. al. 2005).

Podemos considerar que a escolha profissional talvez não seja apenas um elemento natural de cada indivíduo, a partir de uma vocação fechada em si, mas um fenômeno determinado, que ocorre a partir de um dado momento na história da humanidade, ganhando assim contornos históricos, pois essa escolha deve garantir ao sujeito aspectos de significação e aceitação social. Segundo Bock (2007), escolher uma profissão é algo recente, pois por muito tempo, viveu-se experiências voltadas ora para o ócio, ora para a subsistência, ou ainda para momentos em que a força de trabalho era destinada a uma única camada da população.

Outro fator relacionado à adolescência e ao trabalho é justamente a precocidade em que esta se encontra, pois, ao mesmo tempo em que o ingresso no trabalho se torna cada vez mais tardio, e o tempo e a importância na escola são ampliados, o jovem é exposto desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008)

A busca pela escolha profissional se faz presente na fase que coincide com a constituição da identidade, da autonomia e da liberdade. Assim podemos afirmar que não há liberdade sem possibilidades de escolhas, para tal se faz necessário ter referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso amplo ao conhecimento.

Tal conhecimento é oferecido, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, (2008):

[...] por uma educação geral, articuladora que transite entre o local e o mundial. Esse tipo de educação constrói de forma cooperativa e solidária uma síntese dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial [...] (p.6).

Nesta busca pela escolha da profissão alguns fatores como: aptidões, interesses, características de personalidades, atitudes, valores, oportunidades educacionais dadas pelo nível socioeconômico, família, amigos, modismo e a tecnologia, atuam concomitantemente sobre o indivíduo na escolha profissional (Whitaker, 1997, apud Lara et. al. 2005).

Com relação à família Lara et. al. (2005) descrevem que a posição socioeconômica influencia no desenvolvimento vocacional e profissional do sujeito, ao proporcionar maior ou menor educação. Para as autoras, um indivíduo que têm um alto poder aquisitivo assegurado pela família tem uma maior preocupação com a realização pessoal. No entanto, elas destacam que, os jovens de famílias menos favorecidas apresentam uma preocupação maior com o padrão financeiro, porém direcionado à satisfação pessoal.

É necessário que o jovem reflita sobre questões de ordem pessoal como quem é, ou quem deseja ser, e que busque informações sobre as diversas opções de profissões existentes na atualidade, considerando sua realidade, o contexto socioeconômico e sociocultural no qual está inserido, o mercado de trabalho e as possibilidades de sua formação profissional.

Soares (2002, apud Maffei 2008) afirma que com relação à influência dos fatores sociais estes refletem a realidade de uma sociedade dividida em classes, a qual gera oportunidades desiguais para os sujeitos provenientes das mais diferentes camadas sociais.

Já as pesquisas realizadas no campo da psicologia apontam que os fatores econômicos estão muito presentes na hora da escolha profissional, pois os jovens ao fazerem suas escolhas muitas vezes tomam suas decisões baseados nas profissões que “estão em alta” naquele dado momento (Maffei, 2008). Este seria o momento de se fazer um trabalho mais crítico com o jovem, pois há a necessidade de incentivá-lo a perceber que levará, no mínimo, quatro anos para o ingresso no mercado de trabalho, e que não há garantias de que quando ingressar, a condição econômica e a situação favorável daquela profissão será a mesma.

Assim, a escolha profissional deixa de ser algo compreendido como um fato isolado no tempo e no espaço, pertencente exclusivamente ao sujeito que a escolhe. Sabemos que são vários os fatores que influenciam nesta decisão. Assim, o jovem deve ter consciência da ação que esses fatores exercem sobre a sociedade na hora de fazer sua escolha, pois corre o risco de optar por uma carreira que no futuro não lhe trará satisfação profissional, causando frustrações que possivelmente o levará ao abandono da carreira ou à sua substituição.

Refletindo ainda sobre esta temática podemos citar Bock (2008) que em sua tese de doutorado: “*A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do Ensino*

Médio”, investigou como jovens de baixa renda egressos do Ensino Médio público, elaboram sua escolha profissional. O autor traz achados valiosos no entendimento dessa complexa movimentação que se dá no percurso das escolhas profissionais.

Este autor evidencia que a aproximação com a profissão se faz mediante a “cara” (termo utilizado por ele para nomear as imagens que as pessoas têm de cada profissão) que a pessoa constrói no curso de sua vida, seja esta na vivência de situações que favoreçam a construção dessas imagens, seja no encontro com profissionais.

Bock (2008) realizou um estudo com 12 jovens participantes de um programa de orientação profissional com duração de quinze sessões totalizando trinta horas e os dados foram obtidos por meio de registros escritos dos sujeitos e por anotações do coordenador do programa, no caso o pesquisador.

Segundo o autor, esses sujeitos não escolhem profissões que estão na moda ou ditas tradicionais, diferente de seus pares de classe média, mas escolhe profissões de pouco prestígio. Talvez este fato se dê pelo distanciamento social que estes sujeitos têm com relação a outras carreiras.

Para esses jovens a profissão deve servir para melhorar de vida e fazendo o que gostam. Seus projetos são de curto prazo, suas conquistas são paulatinas, o projeto de um curso superior constitui-se numa possibilidade, eles pretendem cursar, mas suas realidades não permitem afirmar quando. Para os sujeitos do estudo de Bock (2008) escolher uma profissão já significa um salto em suas condições de vida, e sentem-se vitoriosos por conseguirem concluir o Ensino Médio.

A visão que estes jovens têm sobre o futuro, segundo Bock (2008) recai em uma visão neoliberal de que seu futuro depende apenas dele mesmo, uma vez que o mundo social é muito exigente. Os motivos da escolha profissional desses jovens estão entre razões de ordem pessoal (gosto, condições de aprender...) e socioeconômica. Acreditam que as profissões pretendidas lhes possibilitarão melhores condições de vida. Para eles felicidade tem ligação com a busca por um lugar social e a melhoria de vida esta representada por bens materiais que possam ter.

Um fato a ser destacado e apontado pelo autor se refere à terminologia relacionada ao vestibular. Segundo o autor esta terminologia não está frequente no universo dos sujeitos estudados. Temas como concorrência, relação candidato versus vaga, nota de corte, primeiras e segundas chamadas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) não fazem parte dos discursos destes jovens. E as importâncias que dão as instituições públicas de nível superior

são apenas pelo fato dos cursos serem gratuitos, não se referem à qualidade educacional oferecida e ao prestígio dessas instituições.

O autor aponta esses fatores como uma das hipóteses para explicar o fato das Universidades públicas que oferecem programas de inclusão social no projeto de cotas terem a cada ano, um menor número de matrículas.

Outro dado interessante analisado por Bock (2008) se refere à experiência escolar com as disciplinas e a relação com a escolha profissional. Dentro dessa temática o autor conclui que a classificação das profissões por área de conhecimento não faz parte do universo de conhecimentos desses sujeitos, esta classificação só faz sentido para os jovens quando relacionadas ao vestibular. Os sujeitos não conseguem indicar com clareza qual a área de conhecimento que cada disciplina do ensino médio pertence. A relação que fazem com as disciplinas e as profissões estariam ligadas ao gostar da disciplina, por exemplo, se gostarem de matemática é um fator determinante para ser ou não profissional de matemática. Na relação com o mercado de trabalho as áreas do saber não se apresentam como referências, as disciplinas não são apreciadas como conjunto de conhecimentos que se relacionam aos fatos da vida, mas se coloca como disciplinas escolares; o conteúdo da escola mostra-se, então, esvaziado de sentido.

Ao serem questionados sobre as dificuldades principais na possibilidade de atingir a meta de aprovação num concurso de vestibular e a frequência a cursos universitários, os jovens indicaram como uma das dificuldades a baixa qualidade da formação escolar, principalmente no Ensino Médio. O vestibular para eles é percebido como instrumento que beneficia os mais instruídos, oriundos de escolas particulares e para aqueles que podem pagar cursinhos.

Com relação à baixa qualidade de sua formação educacional, o autor constata que essa é percebida pelos sujeitos como algo natural, pois por ser um serviço público, a baixa qualidade é inerente, uma vez que é oferecida pelo Estado e estes não têm outra opção. Estes jovens aceitam de forma passiva a má educação obtida.

Bock (2008) cita que estes jovens se sentem humilhados por essa situação e:

Apresentam um sentimento de inferioridade em relação a seus pares de classes sociais mais privilegiadas. O problema da formação educacional que não lhes permite igualdade de condições frente ao vestibular é vivido como uma questão de ordem pessoal. Como o jovem percebe que é um obstáculo quase intransponível, acredita e solicita ao governo que incremente os programas de ação afirmativa de acesso de populações pobres e negras no nível superior. Ser aprovado numa faculdade seria a meta de nossos sujeitos. O que importa é que ela seja gratuita. Tanto faz se a vaga for numa universidade pública ou privada. Nossos sujeitos não discutem a qualidade da formação que as instituições oferecem (p. 141).

O autor afirma que estes sujeitos se apresentam com sentimentos carregados de autodesvalorização por serem de escolas públicas, e ainda segundo ele por detrás desses discursos, fica oculta a percepção da exclusão social pela pobreza de suas famílias. Estes jovens não fazem menção a isso e desconsideram a presença de jovens de camada média na escola pública que logram aprovação em vestibulares ou mesmo de jovens de camada média que, egressos da escola particular também não conseguem aprovação em concursos vestibulares.

Bock (2008) identificou em seu estudo que apesar dos jovens disporem de mais de 150 possibilidades diferentes de cursos entre bacharelados, licenciaturas e tecnologias os jovens referem-se às profissões que circulam em seu meio e levanta como hipótese à pequena amplitude de vivência social que usufruem, pois profissões como: professores, músicos, enfermeiros, nutricionistas são profissões que permitem contatos pessoais facilitando a identificação ou não com elas. Já muitas outras estariam distantes desses sujeitos. O autor afirma que a escola não “cumpre o papel de aumentar os contatos para permitir a construção de caras mais significativas de outras profissões” (Bock, 2008, p. 142). E ainda comenta que a família, devido sua condição social e econômica, não tem condições de propiciar contatos com profissionais de formação superior em diversas áreas.

Em outro estudo realizado por Lara et. al. (2005) em uma escola estadual do Paraná com 10 alunos do 3º ano do Ensino Médio, a autora buscou compreender o processo de escolha profissional vivenciado pelos adolescentes. A autora conclui que os sujeitos de seu estudo colocaram como critério o seu interesse e gosto para sua escolha profissional. Segundo a autora, esse gosto está relacionado à definição de sua identidade, além de estar relacionado com a história de vida do sujeito.

Outro fator importante apontado pelo estudo de Lara et. al. (2005) é o fato de alguns adolescentes afirmarem que apesar de gostarem e de se identificarem com certa profissão, terão de abrir mão desta e optar por outra, uma vez que a sua situação e história de vida não é favorável, e com isso, fazem a escolha possível no momento.

A autora descreve que esse momento de escolha, vivida pelos sujeitos de seu estudo, trazem sentimentos que, muitas vezes, não são agradáveis, tais como: medo, dúvida, angústia, confusão, incerteza, receio e insegurança. Lara et. al. (2005) afirma que esses sentimentos aparecem pelo fato dos sujeitos atribuírem a si próprios a responsabilidade da escolha profissional e que essa definirá seu futuro, pois é por meio da profissão que os adolescentes ocuparão seu lugar na sociedade. Para os sujeitos pesquisados suas escolhas não

são passíveis de mudança, acreditam que a profissão que escolherem será para a vida inteira e que não poderão mudá-la.

A autora aponta a questão financeira como a que mais preocupa os sujeitos, e afirma que escolhem uma profissão de acordo com o orçamento familiar combinado com o seu gosto, visando o retorno financeiro.

Segundo os sujeitos analisados não há influência familiar em suas escolhas, porém a autora cita que ao se referirem à história de vida, estão sim sendo influenciados pela família, pelos amigos e pelas relações sociais estabelecidas.

1.2 Ensino Médio Panorama Geral

Os sujeitos de nosso estudo são, como já citamos, alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio, sendo assim, consideramos importante trazeremos um breve histórico sobre esta fase educacional em que nossos sujeitos estão inseridos uma vez que alguns estudos como de Bueno (2000), Kuenzer (2000), Domingues et. al. (2000), Nunes (2002) e Zibas (2005) apontam que a nova reforma sofrida pelo Ensino Médio possa gerar crises em um período curto caso não sejam acompanhadas de perto e sanados problemas de reformas anteriores.

Ao longo da história, o Ensino Médio vem passando por várias mudanças estruturais dependendo do contexto sócio-político de cada período. Já tivemos um Ensino Médio segregado em duas vertentes: um voltado para pobres, dedicado para a mão de obra qualificada, e outro para ricos, voltado para a formação de continuidade em estudos universitários (Nunes, 2002). Hoje, temos um “Ensino Médio para a vida” em contraposição às propostas anteriores que supostamente tinham uma visão de preparação para o trabalho (Kuenzer 2000).

Essa dualidade era constatada até a Lei 5692/71 entrar em vigor e promulgar a profissionalização compulsória.

A Lei 5692/71 em seu 1º artigo dispunha que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A referida Lei objetivava a capacitação para o exercício de uma ocupação definida na força de trabalho, mas contraditoriamente, especificava que a parte de formação especial

do currículo no ensino de primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental) teria como objetivo apenas a sondagem das aptidões e iniciação para o trabalho.

No ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) conforme o artigo 5º a parte de Formação Especial do currículo destinada à oferta de uma habilitação profissional, deveria predominar sobre a da Educação Geral.

A partir Lei 7044/82 a escola única em nível de 2º grau deveria de acordo com as características peculiares de sua clientela qualificar para o trabalho não podendo, no entanto, abdicar do compromisso de formar integralmente o seu aluno, independente do currículo que venha a adotar. Com essa nova Lei, a habilitação profissional, antes obrigatória, tornou-se optativa para os estabelecimentos de ensino. Desta forma, os currículos para o 2º grau poderiam ser organizados para as habilitações básicas e para a formação profissionalizante básica (Estrela, 2009).

Com a Lei nº 9394/96 o atual Ensino Médio foi configurado como última etapa da educação básica³, em um momento em que a sociedade contemporânea vive profundas alterações tecnológicas e econômico-financeiras.

Segundo Domingues et. al. (2000):

O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só transformou a vida social, como causou profundas alterações no processo produtivo que se intelectualizou, tecnologizou, e passa a exigir um novo profissional, diferente do requerido pelos modelos taylorista e fordista de divisão social do trabalho. A sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social (p.66).

Assim, de acordo com Domingues et. al. (2000), classificar o Ensino Médio como parte da educação básica esta em concordância como esse novo contexto educacional, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) farse-á necessário consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, além de desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e não apenas objetivar a preparação para o vestibular. E ainda segundo este autor [...] “a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social” (Domingues et. al. 2000, p. 66).

Com relação às propostas de regulamentação curricular e de reorganização do Ensino Médio, a LDB determina a construção do currículo a partir de uma base nacional

³ Anteriormente a escolaridade obrigatória no Brasil referia-se ao ensino de 1º grau, envolvendo oito anos de duração e excluindo o ensino médio.

comum, a ser ajustada e implementada com razoável grau de flexibilidade, e contemplar propostas e projetos para o desenvolvimento de uma parte diversificada, que tem por objetivo atender as demandas requeridas pelas características regionais, locais, da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, além de visar à formação geral e a preparação básica para o trabalho (art. 26, Lei nº 9394/96).

Esta base nacional comum, de acordo com a Resolução nº 15 do Conselho Nacional da Educação foi organizada em três áreas de conhecimento denominadas por: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Para estas áreas foi previsto um tratamento metodológico mediante o qual se evidencie a inter e a transdisciplinaridade no âmbito dos conteúdos a serem escolhidos, devendo seu eixo aglutinador passar por revisões periódicas.

Segundo Franco e Novaes (2001, p. 169):

[...] a concepção de uma reorganização dos conteúdos gerais em áreas do conhecimento, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, configura-se como uma opção importante, seja para superar a tão criticada fragmentação do conhecimento, seja para imprimir ao ensino médio um caráter de orientação geral, articulado e contextualizado [...]

No entanto, os autores fazem uma crítica à forma como esta foi proposta, enquanto diretriz geral a ser seguida por todos os sistemas de ensino, alertando para o fato de que se as determinações legais não forem acompanhadas pela oferta de componentes curriculares capazes de proporcionar aos alunos um sólido corpo de conhecimentos, esses componentes tendem a diluir-se em uma pretensa interdisciplinaridade esvaziada dos conteúdos básicos de cada disciplina, cujo domínio deveria ser assegurado a todos.

Kuenzer (2000), ao discutir os conceitos de interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimentos veiculados pelas diretrizes, conclui que tal tratamento teórico-metodológico, “se efetivamente viabilizado, fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva” (p. 27). Porém, Lopes (2002b apud Zibas, 2005) alerta que a potencialidade crítica da interdisciplinaridade encontra-se minimizada nesta reforma, que possui matrizes teóricas diversas, associadas aos discursos de currículo por competências e habilidades, o qual por sua vez, “está em sintonia com as teorias da eficiência social, com ênfase na construção e validação de determinadas performances demandadas principalmente pela produção, o que, sem dúvida, fortalece perspectivas ideológicas conservadoras” (p.27).

No que se refere à base comum, segundo Domingues et. al. (2000), esta deve ter um tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização enquanto que a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração.

Os autores chamam atenção para o fato de que, a divisão da proposta curricular em duas partes: base nacional comum e parte diversificada, não são algo novo, pois já estiveram presentes nas leis de 1960 e 1970 e que na atual reforma a parte diversificada não tem a intenção de terminalidade profissional, mas continua a centralidade na formação acadêmica/propedêutica.

Um dos princípios centrais da reforma curricular – a contextualização – foi analisado por Zibas (2005) que afirma que o discurso presente nos documentos oficiais pode ser interpretado como um conceito próximo às vertentes legitimadas por educadores críticos, mas que por outro lado, a contextualização, “tal como divulgada oficialmente ignora o âmbito da cultura ampla, restringindo-se à perspectiva de formação de *performances* que serão validadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho” (p. 27).

Um aspecto relevante a ser considerado com essa nova reforma do Ensino Médio foi a explosão da demanda por matrículas, de acordo com Zibas:

A pressão da demanda sobre o ensino médio aumentou de forma excepcional. Basta notar que em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. Em 2003, mais de 9 milhões de jovens frequentavam o ensino médio (Zibas, 2005, p. 25).

Este fato revela uma maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em quase sua totalidade, tiveram muito pouca ou quase nenhuma escolarização. E de acordo com Zibas (2005) houve uma maior heterogeneidade do alunado o que reforça a crítica à conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, assim como à métodos tradicionais de ensino, fazendo-se com que a escola média torne-se realmente inclusiva.

Por outro lado, temos aspectos considerados insatisfatórios do sistema educacional quando levamos em consideração as elevadas taxas de repetências, abandono e distorção entre série e idade e o baixo rendimento dos alunos indicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), (Estrela, 2009).

Ao ser considerado o impacto da reforma no cotidiano escolar, os estudiosos tendem a reconhecer que sempre há uma discrepância entre as práticas nas escolas e os fins enunciados pelas políticas públicas, principalmente por uma relativa autonomia de que gozam os sujeitos sociais dentro de cada instituição educacional. Porém, Zibas (2005) afirma que ainda é cedo para avaliar as interações entre as propostas curriculares oficiais e a prática escolar.

Outro aspecto relevante da reforma é que seja capaz de promover um Ensino Médio de fato inclusivo, no sentido de garantir a promoção à cidadania, ou seja, que o aluno seja capaz de compreender o mundo com as suas diversidades e especificidades, relações e as possibilidades de promover mudanças. De acordo com este aspecto Zibas salienta que:

[...] a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo”, ou, em outras palavras, que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada (Zibas, 2005, p. 25).

Essa mesma autora chama atenção para o fato de que é necessário reconhecer que o discurso oficial dos anos 1990 existente em documentos legais e difundidos em publicações no âmbito federal e estadual e toda a consistente produção crítica acadêmica sobre a reforma do Ensino Médio, principalmente sobre a reforma curricular, “compõem dois pólos de um conjunto sólido, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, no entanto, nos melhores casos, apenas arranham o cotidiano escolar” (Zibas, 2005, p.32).

Muitos são os impasses causados a qualquer mudança e mais ainda são as ações que se devem ser planejadas, reestruturadas e organizadas em prol de efeitos positivos no âmbito sócio educacional, no entanto, devemos salientar a importância de que tais ações devam privilegiar o contexto social, as especificidades e as comunidades escolares, caso contrário será improvável que tenhamos projetos que dêem conta de atender e solucionar os diversos problemas que circundam o universo escolar. Esperamos que tais reformas, em um futuro próximo, dêem indícios de uma melhoria educacional capaz de atingir as diversas camadas sociais, e possibilitar aos jovens que realmente deixem a escola, em plenas condições de exercerem sua cidadania e que de fato estejam preparados para o mercado de trabalho.

1.2.1 Ensino Médio – Formação Básica e Preparação Geral para o Trabalho

Enquanto última etapa da educação básica, o Ensino Médio tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitar o prosseguimento dos estudos, como consta no artigo 35: “a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Esses dispositivos legais deixam à mostra a própria condição desse grau de estudos de se relacionar com dois outros níveis de ensino, o Fundamental e o Superior. Assim o fato de estar no meio permite a este nível de ensino ter uma identidade própria e que, segundo a reforma, esta identidade será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como o que contempla a formação geral e a preparação para o trabalho (Domingues et. al. 2000).

Segundo Kuenzer (2000), não podemos deixar de considerar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pois estas direcionam para uma nova forma de relacionamento entre ciência e trabalho. Uma vez que, no passado este relacionamento era realizado com base em processos técnicos simplificados, transparentes, restritos geralmente a uma área do conhecimento e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis, e atualmente passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico capacidade cognitivas superiores (capacidade de intervenção crítica e criativa) “[...] perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade [...]” (p.19).

Assim diante dessa perspectiva Kuenzer (2000) afirma que:

Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas (p.19).

Desta forma, qualquer mediação passa pela escolarização, inicial e continuada e possivelmente há uma necessidade de um projeto educativo que articule as finalidades da educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção que realmente privilegie a autonomia intelectual e ética possibilitando aos jovens desenvolverem saberes

fundamentais para darem continuidade a sua vida educacional e ao projeto profissional por eles estabelecido, além de propiciar contato com o conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico.

Domingues et. al. (2000) afirma que as tarefas da escola vão além das aspirações de preparar o jovem para o trabalho, mesmo ela tendo o caráter contribuidor para essa tarefa, pois se pretende formar para a cidadania, “a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos e isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado” (p. 68). No entanto, na visão de Kuenzer (2000) para alguns jovens o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior, portanto, “o Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender as duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos com competência e compromisso” (p.28).

Kuenzer (2000) salienta que a necessidade de formação na escola é direcionada para aqueles que, por viver do trabalho, são muitas vezes pauperizados economicamente, e possivelmente em decorrência também culturalmente. Assim, para estes a escola torna-se o único espaço disponível para aprender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento enquanto produto e processo da práxis humana, sob a perspectiva da produção material e social.

Para Kuenzer (2000), a reforma do Ensino Médio prevê a preparação ao mesmo tempo para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional, científico-tecnológica e sócio-histórica, “da forma como foi proposta nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro” (p. 38).

Ao analisar o aspecto do trabalho estabelecido na reforma como uma condição da práxis humana, Kuenzer (2000) destaca a importância de analisá-lo sob a óptica da práxis também produtiva, assim teria o Ensino Médio que estabelecer relações mais imediatas com o mundo do trabalho, para que seja possível aos jovens, de origem principalmente de classes menos favorecidas, desenvolverem competências laborais que assegurem sua sobrevivência e a sua continuidade nos estudos, por tanto, as finalidades do Ensino Médio far-se-á por diferentes mediações, considerando as condições de cada região, cada localidade, de cada escola e de cada clientela.

Sob essa perspectiva, o Ensino Médio deverá ser capaz de superar a concepção dual e conteudista que o caracteriza, em face de sua versão predominantemente propedêutica,

para promover mediações de fato significativas entre os jovens, além de promover o conhecimento científico, articulado com saberes tácitos, experiências e atitudes (Kuenzer, 2000).

CAPÍTULO II

ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

Neste capítulo pretendemos discutir sobre a atratividade da carreira docente a partir de dados de nosso país e de outros países. Muitos países desenvolvidos têm mostrado preocupação com a futura escassez da profissão e a falta de atratividade que essa exerce sobre os jovens.

De acordo com o relatório da OCDE (2006), já apresentado, muitos países estão preocupados em manter ou atrair jovens para a carreira docente, pois enfrentam sérias dificuldades para recrutarem professores qualificados em número suficiente para substituir o grande contingente de docentes que deixarão a profissão nos próximos anos devido à aposentadoria.

Nessa perspectiva, o mesmo relatório aponta algumas ações possíveis para se reverter o quadro atual, pois existe a necessidade de mudanças nos sistemas escolares, que devem ser muito mais atrativos, para que recrutem pessoas motivadas e capacitadas para atuarem como professores. A importância de políticas para docência é um dos destaques do documento que apresenta preocupações com:

A atratividade da docência como carreira:

- ✓ 50% dos países membros da OCDE relatam ter sérias preocupações com a manutenção de um suprimento adequado de professores de boa qualidade, em especial em disciplinas com alta demanda;
- ✓ Há preocupações sobre tendências de longo prazo na composição da força de trabalho – por exemplo, um número menor de profissionais com “alto nível de realizações” e um número menor de homens;
- ✓ Preocupações relativas ao “*status*” da docência, professores sentem que seu trabalho não é adequadamente valorizado;
- ✓ Os salários relativos dos professores estão diminuindo na maioria dos países.

Desenvolvimento de conhecimentos e habilidade dos professores:

- ✓ Quase todos os países relatam preocupações com a escassez “qualitativa”: saber se há número suficiente de professores com conhecimentos e habilidades para atender às necessidades das escolas;

- ✓ Preocupações com os vínculos limitados entre formação docente, desenvolvimento profissional dos professores e necessidades das escolas;
- ✓ Muitos países não possuem programas sistêmicos de iniciação para professores.

Preocupações em relação ao recrutamento, seleção e contratação de professores:

- ✓ A distribuição desigual de professores entre as escolas e à disponibilidade de professores de qualidade para atender às necessidades de estudantes em áreas carentes;
- ✓ As escolas frequentemente têm pouco envolvimento direto na indicação dos professores;
- ✓ Alguns países têm grandes excedentes de professores qualificados, o que gera outros desafios para as políticas.

Retenção de professores eficazes nas escolas:

- ✓ Alguns países apresentam altas taxas de redução no número de docentes, principalmente entre novos professores;
- ✓ Em relação a satisfação no trabalho e a eficácia no ensino os professores expressam preocupações com relação aos efeitos de carga de trabalho excessiva, estresse e ambientes de trabalho inadequados;
- ✓ Os meios para reconhecer e recompensar o trabalho docente são limitados;
- ✓ Os processos para solucionar o ensino ineficaz são lentos e difíceis de gerenciar.

De acordo com o relatório, essas políticas já apresentam indícios positivos que podem fazer a diferença, e destaca que há países em que o *status* social do professor é alto, e o número de candidatos qualificados é maior que o de vagas disponíveis. Em alguns países, em que há preocupações com a escassez, surgem sinais de uma reviravolta no interesse pela profissão docente, e iniciativas de políticas voltadas para isso tendem a apresentar bons resultados.

Este relatório enfatiza a importância de algumas ações de ordem política que visem a docência como um todo e busque aprimorar o seu *status* e sua competitividade no mercado de trabalho, assim como, melhorar os ambientes de desenvolvimento do docente e de seu trabalho na escola. Também é apresentado um conjunto de estratégias que focalize a atração e retenção de tipos específicos de professores e a atração de docentes para certas escolas.

A tabela 1 apresenta um resumo das principais diretrizes de políticas, com relação à profissão docente como um todo, ou em tipos específicos de professores ou de escolas.

Quadro 1- Implicações de Políticas

Objetivo de Políticas	Direcionado à profissão docente como um todo	Direcionado a tipos específicos de professores e escolas
Tornar a docência uma opção de carreira mais atraente	Melhorar a imagem e o <i>status</i> da docência; Melhorar a competitividade salarial da docência; Melhorar as condições de emprego; Tirar partido de superabundância de professores.	Ampliar a oferta de professores potenciais; Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis; Melhorar as condições de ingresso de novos professores; Repensar as vantagens entre a relação estudante/professor e o salário médio do professor.
Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores	Desenvolver os perfis dos professores; Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo; Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva; Aprovar programas para a educação de professores; Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.	Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores; Melhorar experiências práticas; Conceder certificados a novos professores; Fortalecer programas de iniciação.

<p>Recrutar, selecionar e empregar professores</p>	<p>Utilizar formas de emprego mais flexíveis; Dar à escola maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente; Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe; Melhorar o fluxo de informações e o monitoramento do mercado de trabalho para professores.</p>	<p>Ampliar os critérios de seleção de professores; Tornar obrigatório o período de experiência; Estimular maior mobilidade de professores.</p>
<p>Reter nas escolas professores eficazes</p>	<p>Avaliar e recompensar o ensino eficaz; Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversidade de carreiras; Melhorar a liderança e o ambiente escolar, melhorar as condições de trabalho.</p>	<p>Agir com relação a professores ineficazes; Prover maior apoio a professores iniciantes; Prover horário e condições de trabalho mais flexíveis.</p>
<p>Desenvolver e implementar políticas para professores</p>	<p>Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas; Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional; Melhorar a base de conhecimento em apoio às políticas docentes.</p>	

Fonte: OCDE (2006) Professores são importantes atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes

É importante ressaltar que nem todas essas implicações políticas aplicam-se igualmente aos 25 países participantes da OCDE. Há casos em que algumas diretrizes já estão implementadas em alguns países, ao passo que para outros podem ser menos relevantes; isso se dá pelo fato destes países terem estruturas e tradições sociais, econômicas e educacionais diferentes.

Apesar dessas implicações políticas não serem aplicadas em todos os países membros da OCDE, existem diretrizes de políticas que são comuns a todos eles, diretrizes essas que visam, por exemplo, a importância da qualidade do professor acima da quantidade. Elementos fundamentais para garantir essa qualidade incluem: maior atenção aos critérios de seleção para a educação inicial e o emprego do professor; avaliação contínua ao longo de toda a carreira docente, reconhecimento e recompensa para a docência eficaz e garantia de que os professores recebam os recursos e o apoio de que necessitam para atender a altas expectativas.

Outras diretrizes focam o desenvolvimento dos perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas, pois os países devem ter declarações claras e concisas daquilo que os professores devem saber e serem capazes de fazer. Estes perfis docentes devem estar presentes em todos os sistemas escolares de educação de professores.

O relatório que vem sendo analisado e discutido aponta como fator primordial tornar a docência uma opção de carreira atraente e para isso há a necessidade de que esta seja uma profissão competitiva, para disputar com outras ocupações as pessoas talentosas e motivadas.

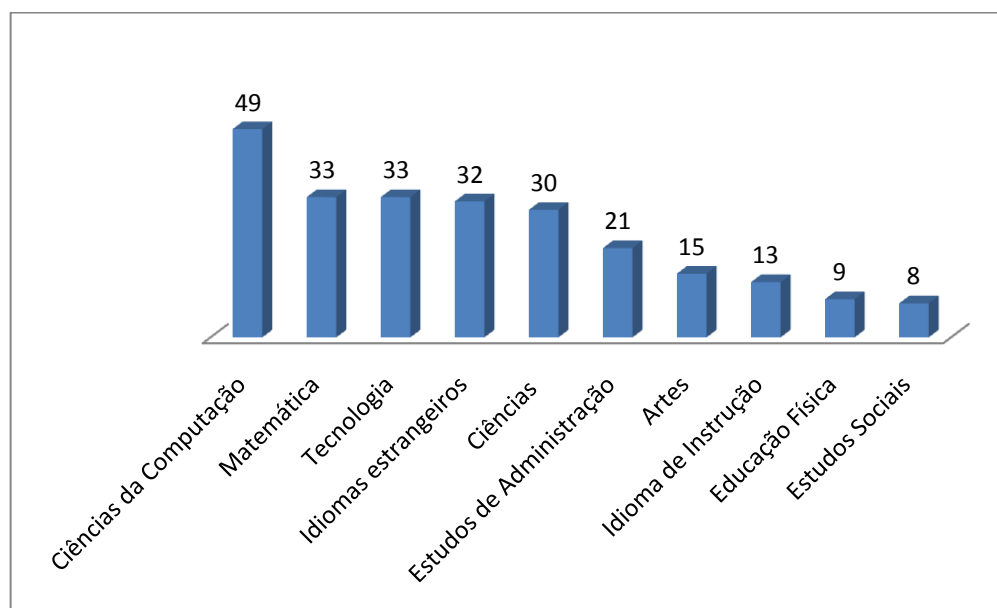
A necessidade de atrair jovens para a docência se justifica pelo fato de muitos países (membros da OCDE) enfrentarem atualmente, ou enfrentarão em breve, a escassez quantitativa de professores. Podemos citar como exemplo a Holanda, que de acordo com a OCDE, estima que o número de vagas não preenchidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental deverá mais do que dobrar em três anos: de 2.800 professores em período integral equivalente em 2003, para 6.000 professores em 2006.

A escassez profissional pode fazer com que os sistemas escolares reajam a curto prazo de duas maneiras: reduzindo as exigências de qualificação profissional e/ou aumentando a carga de trabalho. Automaticamente essas ações podem interferir na qualidade do ensino, segundo a OCDE.

Em alguns países, diretores relatam sérias dificuldades no recrutamento de professores em diversas disciplinas. Segundo relatos apontados no relatório da OCDE (2006),

ciência da computação é a área em que se concentram as maiores dificuldades: 49% dos estudantes no nível do Ensino Médio estudam em escolas cujos diretores afirmam ter dificuldade para contratar professores plenamente qualificados. Observem no gráfico abaixo as diversas áreas que apresentam dificuldades na contratação de profissionais qualificados, dados referentes a 2001.

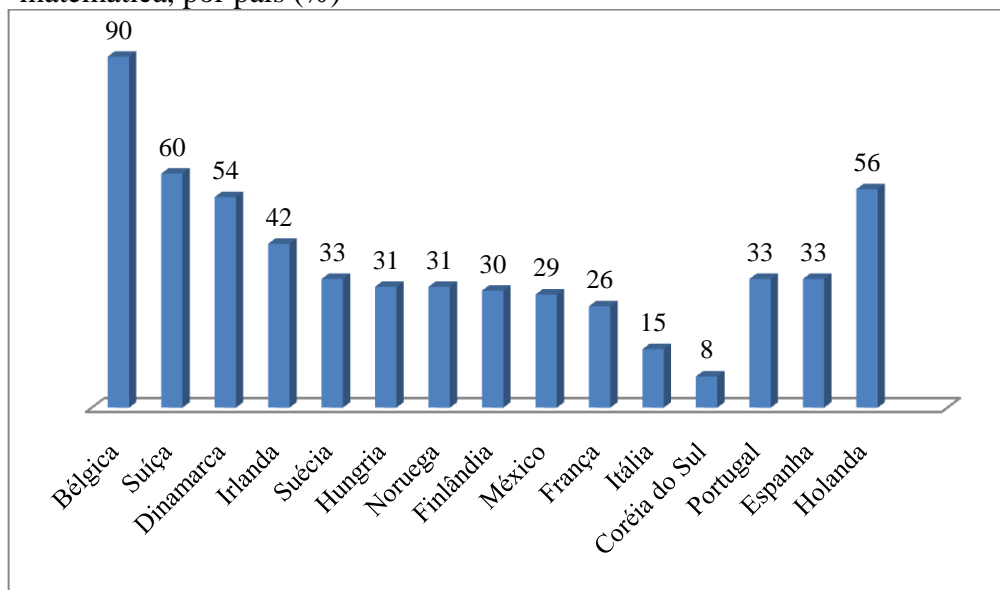
Gráfico 1-Dificuldade média observada na contratação de professores qualificados em diversas áreas de estudo (%)



Fonte: OCDE (2006) Professores são importantes atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes

Um dado importante a ser ressaltado, (está apresentado no relatório) se faz com relação à dificuldade na contratação de professores qualificados para a disciplina de matemática em vários países membros da OCDE. Esses dados são referentes a 2001, e estão destacados no gráfico 2.

Gráfico 2-Dificuldade observada na contratação de professores qualificados em matemática, por país (%)



Fonte: OCDE (2006) Professores são importantes atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes

Podemos observar que a disciplina de matemática é apontada em vários países como uma disciplina que causa dificuldades na contratação de docentes qualificados, tendo na Bélgica seu contingente mais grave (90%) seguida da Suíça (60%) e da Dinamarca (54%). É importante ressaltarmos que no Brasil já há indícios desta mesma dificuldade, como apresentaremos adiante.

A escassez e ou a inadequação de professores afetam seriamente a aprendizagem dos alunos em matemática, e há preocupações quanto ao futuro dessa disciplina nas escolas. Mesmo países como a Finlândia, que não se registra escassez de professores, já existe uma inquietação referente às matrículas em cursos de educação de professores nas áreas de matemática e ciências, que estão bem abaixo do nível necessário.

No Brasil podemos perceber que há uma menor procura por licenciatura em matemática no decorrer dos anos, principalmente quando se leva em conta que juntamente com a disciplina de Língua Portuguesa, a Matemática constitui o componente curricular que possui o maior número de aulas na escola básica. Segundo Gatti e Barreto (2009) este aspecto anuncia uma provável falta de professor na área. De acordo com a tabela, podemos notar a baixa procura dos licenciandos pelas disciplinas na área de ciências exatas no Brasil.

Tabela 3– Licenciandos por curso – Enade, 2005

		N	%
Pedagogia		39.359	28,7
Demais Cursos	Biologia	17.718	12,9
	Física	2.840	2,1
	Geografia	9.459	6,9
	História	15.587	11,4
	Letras	38.770	28,3
	Matemática	9.320	6,8
	Química	3.948	2,9
	Subtotal Lic.	97.642	71,3
Total	137.001	100,0	

Fonte: MEC/Inep/Deaes, Enade 2005

Brasil (2007) aponta uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, sendo que deste contingente 55 mil se refere à Física, no entanto, entre 1990 e 2001, apenas se formaram 7.216 professores desta licenciatura; outro exemplo: em 2001 formaram-se pela Universidade de São Paulo (USP), 172 professores nas quatro disciplinas: 52 em Física, 42 em Biologia, 68 em Matemática e apenas 10 em Química.

Segundo Brasil (2007) a evasão nos cursos de Licenciaturas de todo país é outro dado de relevância, pois é considerada relativamente alta e se dá por diversos fatores que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública. Em sua pesquisa Brasil (2007) cita que; em um estudo realizado em 1997 pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas, realizado em parceria com o MEC e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), o percentual de evasão se mostrava alto e que com o passar dos anos nada mudou. Concluindo que poderá acontecer um fenômeno que Brasil (2007) classificou de “*Apagão do Ensino Médio*”.

A questão salarial é apontada no relatório como um fator de peso na atratividade da docência. A comparação do salário de outras ocupações com os de professores afeta: (I) a decisão de tornar-se professor após a graduação; (II) a decisão de retornar à docência após

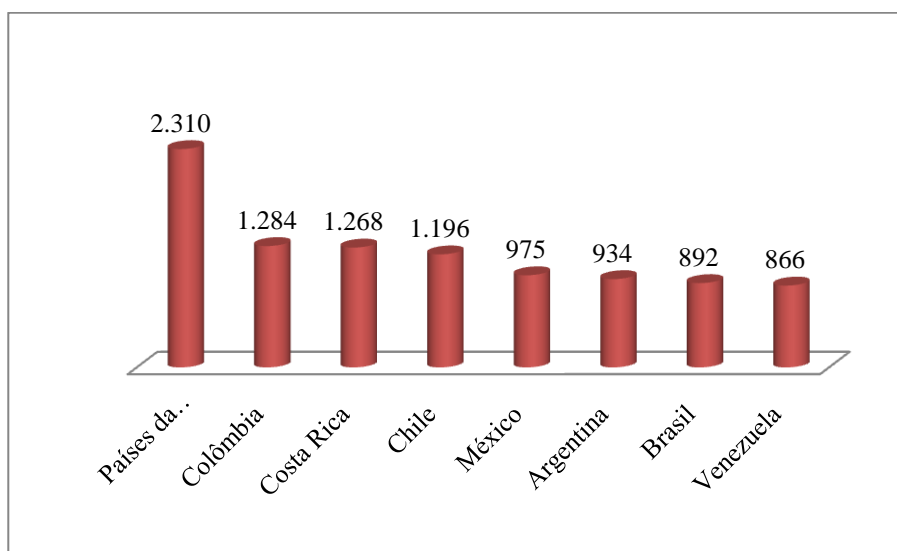
uma interrupção na carreira; (III) a decisão de permanecer na docência. Esses fatores também foram apontados nos estudos de Roma (2010) como já mencionamos anteriormente.

O salário estatutário médio de professores em meio de carreira atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos países da OCDE, corresponde a 1,33 vezes o PIB per capita. Para docentes em meio de carreira nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as médias são de 1,37 e 1,45 vezes, respectivamente.

A constatação destacada pelo relatório sobre a questão salarial é que nos países em que os salários dos docentes são relativamente altos em termos de PIB per capita geralmente enfrentam menos problemas de oferta de professores.

Com relação ao Brasil na comparação salarial com os colegas da América Latina, os docentes brasileiros recebem menos que os argentinos, colombianos e chilenos e ao ser comparado com os países desenvolvidos, os salários estão muito defasados.

Gráfico 3-Salários Mensais Médios (em dólares PPP)



Fontes: La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe e Education at a Glance 2007. Dados de 2005. Obs: o dólar PPP (poder de paridade de compra) é um fator de conversão que considera o poder de compra da moeda no país e não o câmbio.

Ainda sob esta temática Gatti e Barreto (2009) em seu estudo, afirmam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas” (p.247). E estabeleceram uma comparação com os salários médios de algumas outras profissões que também exigem para seu exercício, nível superior de

formação e um grande número de mulheres no seu exercício. A conclusão levantada é que a docência tem rendimento médio muito inferior, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 4- Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas

Profissão	Rendimento Médio Mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Advogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores Ed. Básica	927

Fonte: Professores do Brasil: Impasses e Desafios, 2009

As autoras chamam a atenção para o fato de que mesmo ao se considerar o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores de educação básica fica a dever em relação às outras profissões. Mesmo que a média semanal de horas-trabalho dos docentes seja de 30 horas, o acréscimo que se poderia resultar em seu salário, caso as horas semanais atingissem 40 horas, seria de aproximadamente R\$ 1.200,00 e ainda assim seria em média abaixo dos demais.

Brasil (2007), ao fazer referência à questão salarial dos professores destaca que “o Brasil é um dos países que menos paga a seus professores e que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério” (p.11), e que os baixos salários constituem uma das principais causas apontadas. A indicação foi feita pela Organização Internacional do Trabalho e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

2.1 Ações para tentar garantir a Atratividade da Carreira Docente

Algumas ações são apontadas nesse relatório que está sendo analisado e que também foi publicado na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, já citado

anteriormente, que dizem respeito a ações que deram certo e que foram empregadas por diversos países, para melhorar a atratividade da carreira docente.

- ✓ Inglaterra que reformulou a formação inicial de professores bem como a redefinição de normas para autorização e reconhecimento de instituições formadoras a partir de dimensões que estabelecem critérios que envolvam, desde a forma de seleção dos estudantes, a adequação dos programas para atender às necessidades individuais dos discentes, o trabalho conjunto com as escolas de educação básica dentre outros aspectos. Além de criar um órgão público responsável pela gestão e supervisão da formação inicial e da formação permanente com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas (relatório Fundação Carlos Chagas, 2009, p.17).
- ✓ Noruega adotou políticas que tem tornado a docência uma carreira atrativa. Este país nos últimos anos tem lançado políticas que visam melhorar a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho; tem dado às províncias, aos municípios e às escolas maiores responsabilidades na seleção e contratação de professores, além de valorizar e manter nas escolas os bons professores, e através de programas de iniciação à docência tem oferecido maior apoio aos professores.
- ✓ Cingapura - o governo criou diferentes níveis de carreira para premiar os professores que assumem mais responsabilidades em suas escolas ou investem na autoformação.
- ✓ Canadá - professores contam com horário remunerado de planejamento e apoio de técnicos de informática e especialistas em Pedagogia.
- ✓ Inglaterra - além de fiscalizar e fechar instituições que não garantem formação adequada, o país exige experiência prática para o novo docente entrar em sala de aula.
- ✓ Coréia do Sul - nas universidades, o foco da formação é a prática em sala de aula. Com salários altos e três meses de férias anuais, a carreira é respeitada e cobiçada.

As autoras da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, afirmam que esses programas foram adotados com sucesso por muitos países. O principal fator nos programas desenvolvidos por países como a Suíça, o Japão e os Estados Unidos, é o reconhecimento de que o bom ensino é um empreendimento intelectual. “Manter e apoiar os professores eficazes

significa torná-los parte do conhecimento da escola, o que favorece não só a qualidade do trabalho desenvolvido, como as possibilidades de mantê-los em sala de aula” (p. 18).

A mesma pesquisa destaca também como iniciativa implementada por muitos países para tornar a atividade docente uma carreira profissional mais atraente, a criação de mecanismos para valorizar o conhecimento dos professores sem retirá-los da sala de aula. Cita como exemplo o sistema de carreira desenvolvido em Cingapura, em que o governo criou níveis diferentes de carreira com a intenção de incentivar os professores a “alcançar a excelência na sala de aula” (p.18), assim os docentes podem mover-se de um nível para o outro com a possibilidade de aumentar sua remuneração e refletir sobre suas competências e as responsabilidades adicionais.

Com relação à remuneração, o relatório cita que a Suécia adotou um sistema de remuneração individual de seus docentes, cancelaram a remuneração fixa, melhoraram a autonomia e a flexibilidade nos sistemas escolares. Quando ocorre a contratação do professor os salários são negociados de acordo com a qualificação do docente, situação do mercado de trabalho, responsabilidades assumidas e desempenho profissional.

A OCDE (op. cit.) cita a experiência de campo como um fator de suma importância na educação inicial de professores. Países como Holanda, Irlanda, Israel, México e Suécia utilizam-se destas ações. Na Holanda, no último ano de capacitação os estudantes são empregados por escolas em regime de período parcial, já na Irlanda todos os programas de ensino de educação de professores dão maior importância à escola como local para ajudar os estudantes a compreender a dinâmica do ensino em sala de aula. Em Israel, as experiências práticas de campo constituem um elemento dominante nos programas oferecidos pelas instituições de nível superior; o quarto ano, é o período de iniciação e é dedicado ao trabalho em escolas como professores regulares, associado à reflexão sobre esta experiência com o professor orientador na escola e com o tutor na faculdade. No México, os professores estudantes do último ano de capacitação são colocados em uma escola e inclui o provimento de apoio financeiro, além de abordarem três características principais: sistemática, reflexiva e analítica. Na Suécia o objetivo para os professores estagiários é a oportunidade para desenvolverem suas habilidades profissionais.

Outro aspecto de relevância para melhorar a atratividade na docência, ainda segundo a OCDE, se dá com relação à certificação de novos professores. Em países como a Inglaterra e o Canadá os candidatos a professor devem passar por testes de habilidades, testes em que os candidatos apresentam conhecimentos sobre habilidades em operações com

números, letramento e TIC, além de testes sobre o que deve compreender e o que deve ser capaz de fazer para receber o *Status* de Professor. Na Inglaterra são avaliados além desses fatores, aspectos relacionados à valores e práticas profissionais; conhecimento, compreensão e padrões relacionados à habilidades de planejamento, monitoramento, avaliação e gerenciamento do ensino em sala de aula. Já no Canadá, as reformas promoveram uma reorganização em torno de 12 competências profissionais agrupadas em quatro categorias:

Fundamentos

1. Agir como herdeiro profissional, crítico e intérprete de conhecimento ou cultura ao ensinar os estudantes;
2. Comunicar-se com clareza no idioma de instrução.

O ato de ensinar

3. Desenvolver situações de ensino /aprendizagem;
4. Orientar situações de ensino / aprendizagem;
5. Avaliar situações de ensino/aprendizagem;
6. Gerenciar adequadamente as aulas.

Contexto social e educacional

7. Adaptar técnicas de ensino às necessidades específicas dos estudantes;
8. Integrar tecnologias de informação e comunicação às atividades de ensino/aprendizagem;
9. Cooperar com parceiros;
10. Trabalhar como uma equipe de ensino.

Identidade profissional

11. Engajar-se no desenvolvimento profissional;
12. Demonstrar comportamento ético (OCDE, 2006, p.121).

De acordo com este documento, a certificação docente é importante, pois estabelece critérios de ingresso na profissão docente, o que permite estabelecimento de padrões profissionais. Por outro lado, esta certificação pode levar alguns candidatos adequados a desistirem de ingressar na profissão, pois pode representar um obstáculo adicional a ser superado.

Em alguns países da América Latina também há iniciativas para recrutar e reter profissionais na carreira docente. A tabela abaixo sintetiza essas iniciativas:

Quadro 2- Iniciativas promissoras para recrutar e reter docentes

Estratégias para estimular o recrutamento		
País	Projeto	Objetivo
Argentina	Elegir la docencia	Recrutar estudantes com melhor trajetória educacional por meio de bolsas para a formação.
Colômbia	Bolsa ICETEX	Estimular estudantes de baixa condição socioeconômica para realizar estudos de nível superior.
Uruguai	CERP	Estimular o ingresso na profissão de estudantes do Ensino Médio com bons resultados educacionais.
Estratégias para tornar a profissão mais atraente		
Brasil	FUNDEF	Valorização do magistério e incentivos para os docentes.
Chile	SNED	Conceder incentivos aos professores associando as remunerações aos rendimentos dos alunos, reconhecendo os profissionais dos estabelecimentos de melhor desempenho.
Colômbia	Programa Nacional de Incentivos	Premiar centros e professores com bom desempenho educacional.

Fonte: Vaillant (2010) A profissão docente

Como destacado no relatório da Fundação Carlos Chagas, as iniciativas de vários países em atrair e manter docentes na profissão estão ancoradas no contexto de cada país, baseado em sua cultura, economia, política, etc. E que, de modo geral, baseiam-se na intenção de melhorar a imagem da profissão docente, levando em consideração suas características específicas de trabalho, tentando colocar a profissão docente em nível competitivo com outras profissões que exigem o mesmo grau de formação.

Além do que já foi apresentado, vale a pena ressaltar que as políticas e as ações implementadas devem assegurar aos professores que estes trabalhem em um ambiente que facilite o seu sucesso profissional, garantindo também que desejem permanecer na profissão.

Pelo exposto chamamos a atenção para o fato de que; há uma tendência em outros países com relação à questão do mérito, de se premiar os professores e mesmo de se cancelar a remuneração fixa ou adotar políticas de avaliações docentes para melhoria salarial. Estes aspectos, em alguns países, têm dado resultados interessantes, mas existem controvérsias

sobre essas questões, não podemos deixar de considerar o fato de que cada país tem um contexto, uma condição socioeconômica, condições de políticas públicas. No Brasil atualmente há uma discussão que envolve políticas neoliberais com relação a essa temática.

Mesmo sendo o fator salarial uma evidência na melhoria da atratividade da carreira docente, as análises feitas pelos pesquisadores da OCDE sugerem que as políticas tratem de outros aspectos além da remuneração. Podemos citar como exemplos: a qualidade do relacionamento professor/ aluno, o apoio por parte das lideranças escolares, boas condições de trabalho, oportunidades para o desenvolvimento de habilidades, além do bom relacionamento com seus colegas de trabalho.

A intenção aqui foi trazer para a discussão alguns fatores ligados à atratividade da carreira docente e à preocupação com o destino da profissão. E, a partir deste foco, buscar compreender alguns fatores que interferem na opção pela carreira. Temos por hipótese que a falta de prestígio da profissão docente no país seja um dos motivos relevantes que interferem na baixa procura pela profissão.

2.2 Falta de Prestígio da Profissão Docente no Brasil

Vários estudos acerca da formação e profissionalização docente apontam que há um enfraquecimento considerado do prestígio da profissão docente no decorrer dos anos no Brasil.

Estudos como o de Jesus (2004) apontam alguns indícios responsáveis por esta queda no prestígio docente, um deles refere-se às alterações nos valores sociais, pois, segundo o autor o que predominava na busca pela profissão de professor eram valores considerados intelectuais e de ordem humanista levando-se em consideração o conhecimento, a reflexão, a vocação, dentre outros.

Balzano (2007) afirma que durante muito tempo a docência se configurou em um apostolado e um serviço social, em que a vocação era entendida como uma doação e um compromisso. Estes fatores se configuravam de maneira suficiente, além do fato da docência ter sido uma ocupação feminina, desenvolvida em turno parcial e com um sentimento implícito de sacrifício. A escola, a família e a Igreja desenvolviam papéis importantes e complementares no processo educacional das crianças e jovens.

Nas últimas décadas ocorreram mudanças sociais profundas que modificaram e transformaram o significado da profissão docente. Balzano (2007) destaca que ser docente hoje significa ter profissionalismo e compromisso social e estes fatos implicam em:

[...] (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (p.17).

A docência se constitui em uma profissão com profundo sentido e compromisso humano, porém uma profissão em toda a extensão da palavra.

Hoje existe um predomínio de valores individuais, pautados em bases econômicas que contribuem para a desvalorização de profissões ditas mal pagas como no caso da docência. A falta de alternativas na escolha da profissão, ingressando em instituições de nível superior em cursos “considerados de mais fácil acesso” e de atuação também “mais fácil” além de baixos salários, pode levar os professores a exercerem simultaneamente outras atividades ou se sobrecarregarem com aulas em mais de uma escola, o que acarreta na diminuição de sua dedicação às tarefas docentes.

Devemos levar em consideração a vocação, a motivação e a satisfação na realização profissional e não somente a questão salarial na escolha profissional. No entanto, nesta sociedade globalizada em que os fatores econômicos estão gritantes como desprezar este fator?

Segundo Gatti e Barreto (2009), ao se estudar diversas carreiras profissionais no âmbito da sociedade contemporânea, destacam-se características ligadas não apenas à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico e social a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos culturais, educacionais e de formas políticas de regiões em que uma determinada profissão é exercida. O que se percebe em estudos realizados na área da sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma determinada área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nas condições de trabalho relativos a ela.

Ainda sobre esta temática, Vaillant (2010), em um de seus estudos, afirma que “são muitos os professores desiludidos na América Latina que abandonariam a profissão se surgisse outra oportunidade” (p. 129). Este aspecto é segundo a autora, reflexo da falta de

valorização da profissão. E ainda, a autora destaca ser difícil medir o reconhecimento de uma profissão e mais ainda seu prestígio social por parte da sociedade.

Segundo a mesma autora, a questão do reconhecimento social da profissão docente pode ser considerada sob dois ângulos: como os “não docentes” valorizam o trabalho desempenhado pelos professores, e como os próprios docentes sentem a consideração social por seu trabalho. E afirma que: “Se nos referirmos aos primeiros, estes costumam desvalorizar a profissão docente. Quanto aos próprios professores, estes sentem também que a docência não é suficientemente valorizada” (p. 130).

Para Vaillant (2010), esse sentimento de perda de prestígio social e de deterioração da imagem diante da sociedade parece evidenciar-se em uma série de sintomas críticos como: número cada vez menor de estudantes de Ensino Médio com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualificação da educação básica associada à baixa qualidade dos professores. Assim, segundo a autora, esses problemas gerariam inconformismos e baixa autoestima.

Estudos indicam que no Brasil, as ênfases de valorização da profissão docente no âmbito sociocomunitário variam muito conforme a região do país, no entanto, os discursos genéricos existentes sobre o valor da profissão docente não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira, e em salários, que reflitam a real importância desse profissional (Gatti e Barreto, 2009).

As mesmas autoras afirmam que a representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, e prevalece a perspectiva de “doação de si”, fato este que possivelmente tenha determinado em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político. Segundo elas, “essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas” (p.240).

Para elas, carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações e o salário inicial tem peso sobre as características de procura por um trabalho, assim dentre outros fatores carreiras e salários que estão

associados à desprestígio profissional possivelmente pesam tanto na procura por cursos de licenciatura, como sobre o ingresso e permanência na profissão docente.

O relatório da OCDE como já mencionamos também enfatiza a importância da questão salarial como forte aspecto a ser levado em consideração pelos jovens, na hora da escolha profissional.

Jesus (2004) agrega o baixo salário dos docentes à massificação do ensino, à grande quantidade de profissionais, e à sua feminização.

A feminização docente não é um fenômeno recente, pois de acordo com Gatti e Barreto (2009), vários estudos apontam que desde a criação das primeiras escolas normais no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério e a sua própria escolarização de nível médio se deu pela expansão de cursos de formação para o magistério, caracterizados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Este fator foi um aspecto relevante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério se expandiu por meio de um padrão segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas deixou reservado aos homens as funções na direção e supervisão, enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula.

Segundo as mesmas autoras, uma característica do trabalho docente é o fato de ser um trabalho que implica em “cuidar” do outro e não apenas ensinar o outro, o que permite que esta atividade seja suscetível a um discurso conservador que associa a vocação e as habilidades “naturais” da mulher ao ato de educar e conseqüentemente ensinar, desta forma o magistério seria uma profissão dita feminina.

Pesquisas sobre esta temática descrevem que na Idade Média a educação se dava por meio da Igreja e os professores eram membros do próprio clero, desta forma a docência era vista como uma vocação.

Hypolito (1997) chama atenção para o fato de que ao se perder a noção histórica da construção da identidade docente, considera-se o equívoco de que esta sempre foi por essência uma profissão feminina tendo como marca fulcral a vocação. Esta visão do magistério como vocação foi construída pela Igreja por razões político-religiosas conservadoras.

Para as outras licenciaturas, que não as de formação de professoras primárias, o processo de feminização ocorreu acompanhado da expansão do ginásio nos anos de 1950 e

1960 e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei nº 5692/71, que foi acompanhada por uma perda relativa de prestígio dos professores, da piora nas condições de trabalho e da remuneração.

A feminização da docência é um dado percebido e discutido nos estudos de Gatti e Barreto (2009) e podemos perceber a existência recente desta temática na tabela abaixo:

Tabela 5- Licenciandos segundo o sexo – Enade, 2005

	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Pedagogia	2.939	7,5	36.420	92,5	39.359	100,00
Biologia	4.911	27,7	12.807	72,3	17.718	100,00
Física	2.024	71,3	816	28,7	2.840	100,00
Geografia	4.337	45,9	5.122	54,1	9.459	100,00
História	6.779	43,5	8.808	56,5	15.587	100,00
Letras	6.661	17,2	32.109	82,8	38.770	100,00
Matemática	4.237	45,5	5.083	54,5	9.320	100,00
Química	1.799	45,6	2.149	54,4	3.948	100,00
Total	33.687	24,6	103.314	75,4	137.001	100,00

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005

Fanfani (2000) com relação à massificação do ensino afirma que: “[...] este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos. Muitas vezes, teve-se que fazer mais com menos” (p.1). O autor também constata que: “É muito provável que a massificação tenha sido acompanhada de uma diminuição do gasto *per capita*, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamento didático, etc” (p.1).

A massificação do ensino também é responsável não apenas pelo fator salarial, mas a uma série de mudanças significativas na sociedade. Antes a escola era destinada à elite, e a seus professores cabiam exercer a profissão quase como um sacerdócio, em que a vocação e as qualidades morais determinavam o bom profissional (Tardif, 2008, p.255), poucos usufruíam de seus recursos. Agora a escola é destinada a todos, promovendo e acarretando mudanças na identidade profissional, nos saberes docentes e na morfologia social dos alunos.

As transformações sociais que estamos vivenciando, assim como, o avanço tecnológico que permitiu o acesso à informação de forma mais fácil e atrativa para os jovens também é um fator de desvalorização da função docente. Segundo Jesus (2004), a rápida evolução tecnológica leva o professor a se sentir muitas vezes inseguro quanto à atualização dos conhecimentos como também à duração desses conhecimentos.

Em um contexto maior, a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, e a dificuldade que a escola tem de corresponder às mudanças que rapidamente acontecem em nossa sociedade tem levado vários autores a afirmarem que a instituição está em crise. Fanfani (2000) afirma que “[...] os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes” (p.2).

De acordo com as autoras do relatório da Fundação Carlos Chagas, o trabalho do professor está cada vez mais complexo. Para desempenhar seu trabalho este precisa saber lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número cada vez maior de alunos, de trabalhar com a diversidade cultural desses jovens, acompanhar o desenvolvimento tecnológico para introduzi-lo em seu trabalho docente. Estes fatores promovem mudanças em relação ao conhecimento, o que gera a sensação de obsolescência em muitos profissionais.

Os sujeitos da pesquisa deste relatório apontam como fator determinante para a não escolha pela profissão a desvalorização social do professor, citam outros aspectos, no entanto, este é o mais recorrente e de maior peso para justificar a não opção pela carreira.

Estes e outros aspectos levam vários docentes a desistirem da profissão ou migrarem para outras áreas, ou se não desistem tornam-se profissionais desmotivados e encaram a profissão de forma negativa, não recomendando e não estimulando seu público alvo a segui-la.

Para Balzano (2007) a profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral, ou seja, considerar os múltiplos fatores que influenciam no desenvolvimento profissional tais como: formação inicial, formação continuada em serviço, avaliação de desempenho, condições de trabalho, salários, reconhecimento social, dentre outros. Assim, o desenvolvimento e fortalecimento da profissão nesta perspectiva devem envolver de maneira igual os múltiplos atores e setores como; educação, finanças, saúde, parlamento, meios de comunicação, organização e movimentos sociais. Mas para isto acontecer, segundo a autora,

existe a necessidade de se “recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento e se investir no fortalecimento da profissão docente” (p.17).

São duas as questões trazidas para a reflexão: os jovens não estão tendo interesse em seguir a carreira docente, e muitos chegam a ingressar na profissão, mas devido a alguns aspectos, citados nesse estudo, acabam desistindo da carreira. Nessa perspectiva torna-se relevante fechar o capítulo com alguns pontos a se considerar na tentativa de se reverter este quadro:

- Necessidade de intervenções midiática e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do Ensino Público.

Segundo Gatti e Barreto (2009) há uma real necessidade de que ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente evidenciem melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo com relação à profissão, uma vez que muitos a têm como uma profissão totalmente desvalorizada; necessidade de garantir a estes profissionais a confiança em si mesmo, o que pode ser atingido com políticas adequadas que se mantenham no tempo, uma vez que estes não são apenas autômatos sociais em que suas ações obedeçam exclusivamente a estímulos externos, como leis, decretos e regulamentos, mas são pessoas com idéias, representações e gozam de autonomia, portanto as políticas públicas não devem ignorar este fato.

De acordo com Balzano (2007) a mobilização social é indispensável para o resgate do prestígio da profissão docente uma vez que a valorização profissional é a questão chave, pois o professor precisa ser reconhecido profissionalmente para que suas aptidões possam ser melhores exploradas. Para a autora a “desvalorização tem sido o principal entrave para a atração de novos profissionais para a educação básica” (p.20).

- Cuidados com a formação na graduação.

De acordo com Gatti e Barreto (2007) o prestígio poderá ser retomado a partir deste foco, pois existe a necessidade de se reformular e manter constantemente atualizada a formação inicial básica dos docentes e começar a qualificar melhor os futuros professores na graduação, pois o professor de matemática, por exemplo, tem que ser *expertise* em sua área, mas isto não é fator determinante para afirmar que ele esteja profissionalmente preparado para ensinar. Assim, o docente precisa possuir a combinação adequada entre o conhecimento

didático e o profissional, e este é um aspecto bastante problemático nos cursos de formação de professores no Brasil. Segundo as pesquisadoras.

- É preciso pensar em uma progressão de carreira que não tire o professor da sala de aula.

De acordo com Gatti e Barreto (2007) os planos de carreiras não mostram a real possibilidade de professores progredirem na carreira sem saírem da sala de aula. Esta situação desmotiva bons candidatos a docentes e também bons professores que se sentem desvalorizados e vão procurar outra função fora da sala de aula para serem reconhecidos ou para terem uma promoção significativa, por isso ele deixa de ensinar para ser coordenador, diretor, formador de professor, etc. Assim, cria-se a representação que ficar na sala de aula não é algo que propicie uma carreira recompensadora social e financeiramente.

- Vivência positiva na escola

De acordo com as autoras do relatório da Fundação Carlos Chagas, a vivência positiva na escola, mesmo não garantindo a atratividade do docente pela carreira, poderá fazer com que ele pense de maneira mais efetiva nessa possibilidade. Para que os alunos venham a ter uma maior experiência positiva na escola é preciso melhorar o ambiente escolar, o que implica mudar também as condições de trabalho dos professores.

- A boa experiência na escola.

Segundo o mesmo relatório a boa experiência na escola depende da relação do aluno com o conhecimento, com o lugar da escola na sociedade e com a rede social estabelecida entre os professores e colegas. A cultura de cada escola revitalizada poderia resultar em atratividade para a docência.

O breve levantamento de algumas das análises sobre a possível escassez docente, aqui realizado embora constituindo apenas uma pequena amostra do corpo crítico, já delinea a dimensão e a profundidade dessa produção acadêmica.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretendemos apresentar os procedimentos metodológicos para este estudo. Este trabalho teve por objetivo geral refletir sobre a percepção do aluno do Ensino Médio sobre seu futuro e escolha profissional da mesma forma pretendeu-se refletir sobre os motivos que têm levado os jovens a não optarem pela profissão docente e, especialmente, a não opção pelo magistério na área de Matemática.

Como este objetivo inclui questões subjetivas, consideramos a investigação qualitativa a mais adequada, em razão de os estudos dos fatos e fenômenos educacionais estarem situados entre as ciências humanas e sociais, além do fato de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o “significado” que as pessoas dão às coisas e suas vidas são focos de atenção especial do pesquisador, segundo Lüdke e André (1996).

Os sujeitos desse estudo são estudantes concluintes do Ensino Médio, de uma escola da rede pública do estado de São Paulo localizada no Grande ABC paulista. A escolha dessa escola se deu pelo fato da pesquisadora ser professora de matemática nesta unidade de ensino a mais de cinco anos. A escola esta localizada na periferia e com classes de Ensino Médio no período noturno.

Com relação ao tipo de investigação, este estudo pode ser considerado de modalidade descritiva, ou seja, os dados recolhidos podem ser representados por meio de palavras ou imagens, nessa modalidade o pesquisador deseja descrever uma situação, um problema ou um fenômeno. Todos os dados da realidade são considerados importantes. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Como os dados foram coletados diretamente “no campo”, ou seja, no local em que o fenômeno acontece, nosso estudo também apresenta natureza naturalista ou de campo. O pesquisador aproxima-se dos entrevistados de modo a fazer a coleta de dados no ambiente natural em que se inserem, com a finalidade de obtê-los mais verdadeiros e abrangentes.

Ao optarmos pela metodologia de pesquisa para este estudo, pretendemos privilegiar o ambiente natural, e espaço natural dos acontecimentos dos fatos e ações nos quais os indivíduos vivem, sentem e constroem sua social, pessoal e educacional.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para se realizar a análise, com a determinação da problemática, fez-se necessário definir um conjunto de ações que produzissem elementos para essas informações. Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, memoriais e grupo de discussão com os alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo.

3.1.1 Questionário

Em pesquisas de abordagem qualitativa pouco se faz o uso dos questionários, mas de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006), estes podem constituir uma importante fonte de informações, uma vez que ajudam a caracterizar (descrever) os sujeitos do estudo.

O questionário, segundo os autores, é um instrumento de coleta de informações, que consiste em uma série de perguntas que podem ser *fechadas*, quando já oferecem alternativas para as respostas, pois o pesquisador pressupõe quais sejam as possíveis, fechando-se, portanto, a possibilidade de obter qualquer resposta fora desse conjunto; *abertas*, não se oferecem alternativas para as respostas, com esse tipo de perguntas o pesquisador pode obter informações não previstas por ele ou pela literatura, e *mistas*, ao se combinar perguntas fechadas com perguntas abertas.

O questionário⁴ aplicado junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio foi composto por perguntas mistas. Este questionário foi o mesmo utilizado pelo relatório da Fundação Carlos Chagas (2009), tendo sido feita apenas uma alteração, foi removido uma questão referente à situação sócio-econômica dos pesquisados, pois já sabíamos qual era essa condição e iremos descrevê-la no item referente à caracterização da escola.

A primeira parte do questionário continha, principalmente, questões fechadas com o objetivo de obter informações que caracterizasse os sujeitos, por meio de informações pessoais, como idade, sexo, escolaridade do pai e da mãe, período em que estuda, se trabalha, pretensões (ou não) de continuar com os estudos, entre outras.

A segunda parte do questionário objetivou obter dados dos sujeitos referentes à escolha profissional e sobre a carreira docente, com perguntas abertas visando à percepção

⁴ Foi feita uma consulta à equipe responsável pelo relatório *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*, para a aplicação do questionário.

dos alunos sobre as razões para escolher ser ou não professor. O questionário tem um total de 25 perguntas.

O fato da pesquisadora já ser conhecida pelos sujeitos facilitou a aplicação do questionário. Foi explicado a cada grupo que a participação era em caráter colaborativo e que a pesquisa se tratava da escolha profissional, sem especificar que o foco principal era a carreira docente, na condução da aplicação houve o cuidado de orientar os sujeitos para que estes respondessem com seriedade e a importância de não deixar nenhuma questão em branco.

A aplicação do questionário foi individual e transcorreu de forma tranquila. Dos sujeitos presentes no dia da aplicação, apenas uma aluna se recusou a responder ao questionário, com a alegação de não ter interesse em participar da pesquisa, o que foi respeitado.

3.1.2 Memoriais

É preciso começar a perder a memória, ainda que se trate de fragmentos desta, para perceber que é esta memória que faz toda a nossa vida. Uma vida sem memória não seria uma vida, assim como uma inteligência sem possibilidade de exprimir-se não seria uma inteligência. Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossa ação, nosso sentimento. Sem ela, não somos nada.

Luis Buñuel

Memória, faculdade de reter idéias, impressões e conhecimentos, relatados de forma escrita, reflexiva, histórica e assim podemos dizer que esta adquire o status de Memorial.

Através do memorial seu autor irá narrar a história de si mesmo o que possibilita a seu autor trabalhar sobre sua temporalidade: o tempo passado (memória dos fatos vividos), o tempo presente (percepção dos acontecimentos) e tempo futuro (expectativas do porvir) (Passeggi 2008). Cabe ao narrador autor “buscar” em suas memórias fatos que marcaram sua trajetória, narrar é analisar as situações vividas e isso é o ponto de partida para a reflexão (Alarcão, 2003).

O memorial é um exercício de reflexão que envolve não apenas o registro de memórias, mas as suas narrativas autobiográficas descrevem acontecimentos considerados relevantes, naquele dado momento em que são lembrados (Sivalle, 2009).

Os memoriais trazem enraizados em si a característica de que aos serem analisados, pesquisados, estudados nos possibilita percorrer o caminho de “interpretar o

mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e de outros no exame de sua relação com o saber de seu saber sobre a vida” (Passeggi, 2008, p. 40).

Os memoriais permitem o reconhecimento de saberes formais e de saberes não formalizados que cada discente traz consigo, em sua trajetória de vida. Através da história de vida é possível entender como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, como trata seus princípios e como age e reage diante dos mais diversos tempos e contextos.

Segundo Melo (2008), nos últimos 30 anos tem crescido o número de pesquisadores que utilizam o método, das (auto) biografias, histórias de vida, narrativas, memoriais e diários em seus estudos.

Melo (2008) nos relata que as histórias de vida começaram a serem utilizadas por pesquisadores em meados do século XX por sociólogos da escola de Chicago, largamente difundido de 1920 e 1930, após este período entrou em declínio, em função das abordagens quantitativas. Posteriormente este tipo de abordagem inicia um processo de revitalização. Sendo agora também utilizada na educação.

A utilização deste instrumento para estudo no campo das ciências de educação pode além de um estudo bibliográfico, pode ser citada através de: dissertações de mestrados, teses de doutorado e artigos diversos.

Passeggi (2006, 2006^a e 2007) tematiza as discussões sobre memoriais como área de pesquisa ao situar a abordagem autobiográfica e os memoriais autobiográficos como uma prática de escrita de si. As escritas dos memoriais são marcadas pela ambivalência do sentido reflexivo vinculado as cobranças institucionais (Souza, 2008).

Rocha (2001) utiliza o Memorial em sua tese de doutorado: “Os professores leigos e o Proformação: Uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso”, como um: “Catalisador do processo de reflexão que permeia todo o desenvolvimento do Curso, (Proformação). É um referencial de reflexão permanente, que não se restringe em registrar a reflexão da ação na prática da sala de aula em uma disciplina”.

Sivalle (2009), em sua dissertação: “Fragmentos de construção da identidade docente: Estudo dos Memoriais de Formação de Alunas do PROESF”, pesquisa sobre memoriais de formação apresentados como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia do Programa Especial para formação de professores em Exercício.

Os memoriais caracterizados como documentos pessoais, possuem a vantagem de favorecer o ato de reflexão a seu autor. O fato do memorial “pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o fato da reflexão ser condição inerente e necessária à sua redação”

(ZABALZA, 1994, p.95). A seu autor é atribuído o papel de contador de histórias, no entanto a construção desta narrativa não é livre e sim dirigida à um contexto, o pensar sobre a escolha profissional em especial a docente.

Ao ser considerado um exercício reflexivo de escrita, o memorial poderá possibilitar aos estudantes debaterem-se com seus dilemas pessoais e seu futuro profissional em que é possível transparecer pontos de tensões e conflitos que se manifestam ao deixar aflorar os sentimentos, as angústias e os seus desejos. (Saveli, 2006).

Sendo o memorial uma proposta de registro em que não há rigor na sua estruturação e sim linhas norteadoras a serem seguidas, optamos por sua escolha como um possível instrumento para a análise. Sua utilização também pode ser justificada pelo fato de permitir ao leitor, uma interlocução com o instrumento e expressar a visão de alguém de dentro do processo que sofre a ação e que reflete a ação no seu espaço educacional, o que para a análise é muito enriquecedor (Rocha, 2001).

Após a aplicação e análise dos questionários, juntamente com a professora de Língua Portuguesa dos sujeitos, foram escolhidos sete alunos para fazerem os memoriais. A escolha destes, se deu mediante a resposta da seguinte pergunta do questionário: Você já pensou, em algum momento, em ser professor? Optamos em escolher alunos que além de ter aptidão pela escrita, alguns que tenham respondido sim e outros que tenham respondido não.

Os memoriais foram constituídos em três aulas cedidas pela professora de Língua Portuguesa.

3.1.3 Grupo de Discussão

O grupo de discussão é uma técnica de pesquisa que permite a obtenção de dados de natureza qualitativa a partir de sessões em grupo, nas quais de 8 a 12 pessoas que discutem aspectos de um tema sugerido. E segundo Jordão (1994), seu objetivo é explorar as “possibilidades da dinâmica da interação das pessoas numa situação artificialmente criada que permita verbalizações espontâneas” (p.48).

Jordão (1994) descreve que esta técnica se baseia em grupos homogêneos, ou seja, os participantes devem possuir características comuns (no caso da nossa pesquisa é a vivência em uma mesma escola). Para a autora, a homogeneidade do grupo assegura uma melhor dinâmica interna, gerando uma troca e conflito de opiniões, importante para a obtenção de respostas para o estudo.

Para Gatti et. al. (2009), o grupo de discussão:

[...] permite a identificação e o levantamento de opiniões que refletem o grupo em um tempo relativamente curto, otimizado pela reunião dos participantes e pelo confronto de idéias que se estabelece, assim como pela concordância em torno de uma mesma opinião, o que permite conhecer o que o grupo pensa. O objetivo é coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre os participantes, informações acerca de um tema específico, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções (p. 22).

Gatti et. al. (2009), cita Weller (2006), para indicar a importância desta técnica e ressalta que uma das principais vantagens obtidas, sobretudo nas pesquisas com adolescentes e jovens, é o fato de que o grupo na discussão, “[...] pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas” (p. 22). Assim, concordamos com a autora ao afirmar que, no grupo de discussão, a composição do grupo e a mediação da discussão, constituem dois fatores essenciais para se obter bons resultados.

O grupo de discussão foi uma técnica escolhida, pois concordamos com Amado (2007) ao ressaltar a importância de “ouvir a voz do aluno”, ou seja, é “[...] dar um direito que lhe assiste como aluno e como cidadão – uma condição fundamental da educação para a cidadania [...]” (p. 119).

Teixeira e Flores (2010), afirmam que uma vez ouvidos, os alunos percebem que podem melhorar as suas condições de aprendizagem. Os benefícios para os alunos baseiam-se, segundo as autoras, na confiança de saberem que suas ideias estão sendo ouvidas, de poderem expressar seus pontos de vista e ainda:

[...] Escutar os alunos como alguém que tem algo a dizer sobre a escola implica que os discentes sejam explicitamente convidados a pronunciarem-se sobre a sua própria aprendizagem e sobre ferramentas para aprender, incluindo estratégias de ensino. Pressupõe-se, desse modo, que os discentes tenham consciência de que estão a contribuir para a melhoria da escola e que as suas vozes podem fazer a diferença (p. 117).

A importância de se dar “voz” ao aluno é justificada, segundo Amado (2007) pelo fato de que uma vez ouvido, o aluno passa a ser concebido como um jovem que:

[...] transporta em si a cultura de origem e o modo específico, geracional de assumir e representar (as culturas da infância); tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça o que é incompatível com a ideia do aluno como mero recipiente de informação; sente e quer ser feliz, como toda gente, isto é, tem sentimentos e emoções que dão (ou retiram) sentido à sua vida (p.119).

O autor acrescenta que, “ser escutado” para o aluno, pode ter vários significados. Um deles é ter alguém a quem confidenciar, o outro é poder tomar parte nas decisões. Para o autor, o primeiro tem se revelado uma condição indispensável para o equilíbrio psíquico. Já o segundo significa a criação de condições para que, tanto ao nível da organização da vida coletiva como ao nível do grupo-turma e das atividades da sala de aula e da escola, os alunos possam ter iniciativa e participar na tomada de decisões.

Amado (2007) salienta que, mesmo alguns autores depositando reservas com relação à validade da opinião dos alunos, por acreditarem que estes não possuem maturidade e sabedoria, estudos que comparam as observações de especialistas com a opinião de alunos notam um acordo significativo, o que para o autor demonstra que as percepções dos estudantes são razoavelmente válidas para que, “uma vez sujeitas a uma análise rigorosa, se tomem como objeto de pesquisa no âmbito das Ciências da Educação, e proporcionem uma visão coerente e crítica do quotidiano educativo” (p. 120).

Para a composição do grupo de discussão da presente pesquisa, os integrantes foram selecionados mantendo a diversidade com relação ao gênero e rendimento escolar. Os alunos foram convidados e aceitaram participar da pesquisa. O grupo foi composto por 10 alunos.

3.2 Caracterização da Amostra dos Sujeitos da Pesquisa

A partir dos questionários foi possível fazermos uma caracterização dos nossos sujeitos. Participaram da pesquisa quatro turmas do terceiro ano do Ensino Médio, totalizando 122 alunos, todos no período noturno.

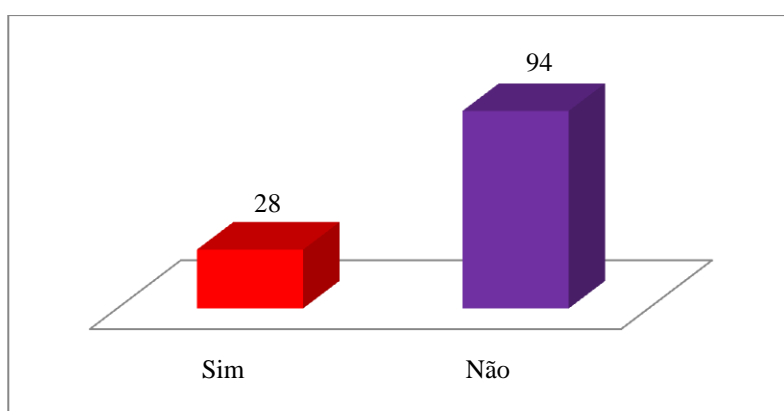
Podemos dizer que no geral a receptividade à pesquisa foi muito boa, apenas uma aluna se recusou a responder o questionário, os demais jovens responderam com seriedade. Todos os sujeitos selecionados para os memoriais e o grupo de discussão colaboraram de forma voluntária sem maiores problemas.

Dos sujeitos que responderam ao questionário foram selecionados sete alunos para fazerem os memoriais, sendo que o critério adotado para a escolha destes alunos se deu mediante as respostas obtidas na seguinte pergunta do questionário: “Você pensou em algum momento em ser professor?”, selecionamos discentes que responderam sim e outros que responderam não. Foi feita uma seleção aleatória com a contribuição do professor de Língua Portuguesa.

Em seguida, foram selecionados dez alunos para participarem do grupo de discussão. Tivemos o cuidado de selecionar alunos com características diferentes: meninos, meninas, alunos com bom rendimento escolar e alunos com rendimento regular, além de serem alunos participativos.

O foco central de estudo deste trabalho consiste na investigação e análise dos interesses dos jovens, do terceiro ano do Ensino Médio, em relação à escolha ou não da profissão docente.

Gráfico 4-Pensou em ser Professor

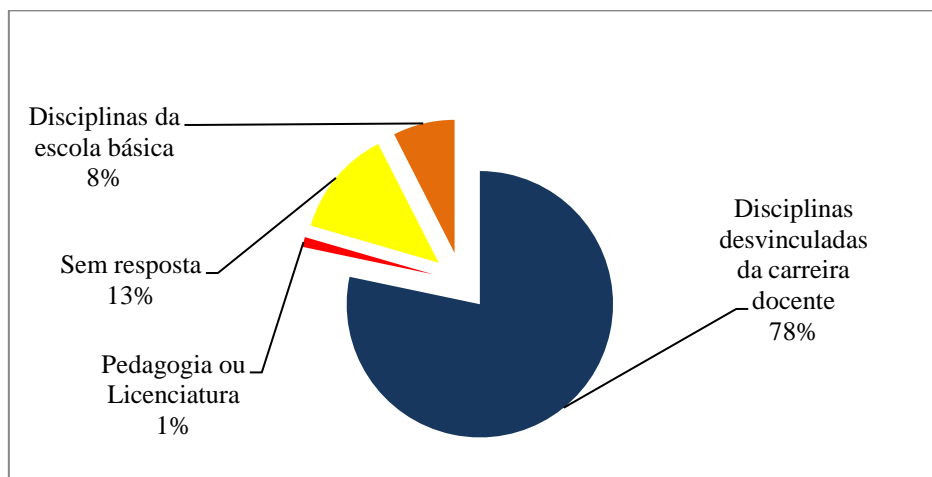


Fonte: Elaboração própria

Dos 122 jovens pesquisados, 28 alunos já pensaram em ser professor e 94 não. Podemos perceber que no geral a não opção pela carreira docente é recorrente entre estes jovens, este mesmo aspecto foi observado no relatório “*Atratividade da Carreira Docente no Brasil*”, realizado pela fundação Carlos Chagas (2009).

Ao responderem sobre quais carreiras pretendem prestar vestibular percebemos o distanciamento da carreira docente. Os alunos que responderam sim, que já pensaram em serem professores, não indicaram como opção de vestibular os cursos de pedagogia ou licenciatura, apenas três indicaram como opção de vestibular a disciplina de Educação Física não explicitando ser licenciatura. Dois alunos explicitaram de forma clara: um indicou a Pedagogia e o outro descreveu claramente a licenciatura em Biologia. Os demais indicaram carreiras diversas, o que dá indícios do baixo interesse pela profissão docente, tal característica também foi percebida e indicada no relatório “*Atratividade da Carreira Docente no Brasil*” realizado pela Fundação Carlos Chagas (2009).

O gráfico 5 apresenta as indicações referentes à escolha para o vestibular.

Gráfico 5-Opção de carreira para o vestibular

Fonte: Elaboração própria

Dos 122 sujeitos pesquisados, responderam sim dezesseis alunos do sexo feminino e doze, do sexo masculino. Sendo que das dezesseis alunas sete gostariam de lecionar no Ensino Fundamental Ciclo I (1ª à 4ª série), seis na Educação Infantil, uma como professora de Língua Portuguesa, uma como professora de Filosofia e uma de Biologia. Todas as jovens que optaram em lecionar no Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série) alegaram como principal motivo o fato de gostarem de crianças.

Tabela 6- Opção de docência

Opção para lecionar	Feminino
Educação Infantil	6
Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)	7
Língua Portuguesa	1
Filosofia	1
Biologia	1
Total	16

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos alunos do sexo masculino, metade respondeu que gostariam de ser professores de Educação Física, e os demais se dividem nas diversas disciplinas.

Tabela 7- Opção de docência

Opção para lecionar	Masculino
Educação Física	6
Informática no Ensino Superior	1
História	1
Dança	1
Português	1
Biologia	2
Total	12

Fonte: Elaboração própria.

O motivo principal alegado pelos jovens, que não pensaram em ser professores se deu pela: baixa remuneração, seguido da falta de respeito e interesse dos alunos, além da desvalorização social da profissão. Muitos afirmaram que o professor deve ser dotado de muita paciência, ter dom e vocação, algo que eles não possuem.

Com relação à faixa etária destes jovens a maior concentração está situada entre 17 e 18 anos, aproximadamente 60% dos alunos estão nesta faixa.

Em relação à cor (autodeclarada) dos alunos que já pensaram ou pensam em ser professores, 36% se declararam brancos, 22% negros e 42% pardos ou mulatos.

No que diz respeito aos alunos que não pensaram ou não gostariam de ser professores, 47% se declararam brancos, 11% negros e 42% pardos ou mulatos.

A escolaridade do pai, para os que já pensaram em ser professores, é maior do que os que nunca pensaram. Dos pais dos alunos que já pensaram em ser professores 32% possuem o Ensino Médio completo já para os que não pensam ou nunca pensaram, a maior escolaridade ficou no Ensino Fundamental completo 28%.

Com relação à escolaridade da mãe: 32% têm o Ensino Fundamental completo, para os alunos que querem ser professores, e 25% tem o Ensino Fundamental incompleto e este mesmo percentual possui o ensino fundamental completo para os que não querem ser professores.

Tabela 8- Escolaridade do pai

	Aluno que quer ser professor	Aluno que não quer ser professor	Total
Ensino Fundamental Ciclo I incompleto (1ª a 4ª série)	6	21	27
Ensino Fundamental II Completo	4	27	31
Ensino Médio incompleto	4	11	15
Ensino Médio completo	9	19	28
Superior incompleto	-	1	1
Superior completo	-	6	6
Não sei	5	9	14
Total	28	94	122

Fonte: Elaboração própria.

Um fato que nos chamou atenção foi em relação à profissão da mãe, para os alunos que responderam sim, 39% responderam que a profissão da mãe é diarista ou doméstica e 33% dos que responderam não, afirmaram que a profissão da mãe é do lar.

Ao fazer referência à escolaridade dos sujeitos pesquisados, verificamos os seguintes dados: 115 sempre estudaram em escola pública e 7 estudavam em particular e mudaram para a pública, sendo que; todos os que pensam em ser professores sempre estudaram na pública.

Tratando-se da questão se esses jovens já trabalham ou não; 16 jovens dos 28 que pensam ou já pensaram em ser professor já, trabalham e dos 94 que não pensam, 51 trabalham e 43 não.

3.3 Um olhar sobre o contexto pesquisado

A escola pública estadual integrante desta pesquisa foi criada através do Decreto de Criação nº 43.679 publicado no D.O.E. de 10/12/1998 – p. 2 , sob instalação firmada através da Resolução SE 136/99 de 02/07/1999 publicado no D.O.E., de 07/07/1999 e Resolução SE de 25/08/1999 que integra a Resolução SE 100/98.

A Unidade Escolar esta localizada na zona periférica de um município pertencente à grande São Paulo (região do ABC), e subordinada a Diretoria de Ensino da Região de Mauá.

A população do bairro é estimada em cerca de, aproximadamente, 6.500 pessoas. Sendo que, após a reorganização da rede, a escola atende também a sete bairros vizinhos. A comunidade possui renda percapta baixa. Os alunos em sua maioria são filhos de trabalhadores da Indústria, Comércio, Construção Civil e prestadores de serviços, muitas vezes sem vínculo empregatício. Muitas mães trabalham como domésticas para ajudar no orçamento e os adolescentes participam na composição da renda familiar de forma direta e/ou indireta; sendo que a renda familiar situa-se na faixa de 01 a 03 salários mínimos.

O bairro em que a escola está inserida não oferece opções de lazer, algumas famílias atuam na Sociedade Amigos de Bairro. O bairro tem pouca infra-estrutura, oferecendo apenas um Posto de Saúde e uma Delegacia de Polícia nas proximidades.

O lazer e o esporte podem ser praticados nas quadras das escolas e da Prefeitura. A comunidade encontra lazer e cultura nos eventos patrocinados pela Escola.

Os discentes atendidos pela Unidade Escolar pertencem em grande parte ao próprio bairro, bairros circunvizinhos, e no Ensino Médio por uma pequena porcentagem de educandos de bairros distantes. A classe econômica se divide em baixa e média baixa. O nível sócio-cultural é oscilante.

A Unidade escolar possui dezesseis salas de aulas, sendo que: o período da manhã comporta oito salas destinadas às 7^a séries, do oitavo ano do Ensino Fundamental, e oito salas para as 8^a séries, nono ano do Ensino Fundamental. Para o período da tarde são destinadas oito salas, para a 5^a série do sexto ano do Ensino Fundamental, e oito salas para a 6^a série do sétimo ano do Ensino Fundamental. No período noturno são destinadas oito salas para o primeiro ano, quatro salas para o segundo e quatro salas para o terceiro ano do Ensino Médio. Em média todas as turmas possuem em torno de quarenta alunos totalizando 1920 alunos.

Com relação aos recursos físicos da U.E, esta apresenta:

Tabela 9- Recursos Físicos da U.E

Instalações	Número
Salas de aula	16
Biblioteca	01
Sala de professores	01
Cozinha	01
Banheiros	05
Quadras	01 (de areia e descoberta)
Informática	01
Outros	Sala de Vídeo

Fonte: Projeto pedagógico da unidade escolar

A conservação do prédio é boa, a iluminação e a limpeza são boas, quase não há área verde e o estacionamento é pequeno, no entanto, suficiente.

A equipe gestora é formada pelo diretor, duas vices diretoras e três professores coordenadores pedagógicos, um secretário de escola, nove agentes de organização escolar, quatro agentes de serviços escolares e 50 professores com controle de frequência na U.E, sendo que deste total, 37 professores são efetivos.

Diante dos problemas sociais, aos quais os discentes estão sujeitos, a escola procura trabalhar com práticas adequadas para esta população, tendo em vista a interação entre escola, familiares dos alunos e a comunidade em geral, na tentativa de contribuir para a mudança nos cenários de exclusão, violência e dependência química que marcam a realidade local.

A proposta pedagógica é pautada na construção do conhecimento, do desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando para isso, o Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio, os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização.

De acordo com o documento “Proposta Pedagógica 2010” da escola, esta apresenta como principais diretrizes:

- 1 – Considerar os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola, anteriores à vida escolar e em construção concomitante a ela, identificando-os e integrando-os ao trabalho escolar;

2 – Considerar os conhecimentos a serem construídos como produção cultural socialmente significada e como recursos a serem mobilizados em situações concretas da prática social e da vida privada;

3 – Identificar e explicitar as competências a serem construídas ou mobilizadas pelos alunos;

4 – Considerar, explicitar e explorar as relações interdisciplinares, considerando o caráter orgânico do conhecimento, pela complementaridade dos saberes;

5 – Trabalhar regularmente com problemas, pois dessa forma aproxima-se a produção escolar da prática social. A proposição de uma situação-problema ativa à mobilização dos conhecimentos já adquiridos, estimula a busca de novos conhecimentos, articulando esses dois quadros de referência e estes ao sentido do problema. O trabalho através de situações-problema propicia ao aluno atribuir significado e sentido ao que está aprendendo;

6 – Contextualizar os conhecimentos, os problemas e as atividades, uma vez que o que dá sentido à aprendizagem é a dimensão vivencial que a condiciona;

7 – Criar e utilizar vários meios de ensino, uma vez que o foco deve ser a aprendizagem e, portanto, o aluno. Por um lado, é necessário reconhecer e respeitar a diversidade social, cultural e física manifestada pelos alunos nas situações de aprendizagem; é necessário também reconhecer os diferentes trajetos e estilos de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a metodologia é constitutiva dos conteúdos aprendidos;

8 – Negociar projetos dos e com os alunos e gerenciá-los coletivamente, uma vez que nada pode substituir a atuação do próprio aluno na sua aprendizagem;

9 – Adotar um planejamento flexível e saber improvisar. É necessário ter clareza dos objetivos de aprendizagem, das competências e conhecimentos a serem construídos e mobilizados pelos alunos, embora isso não deva implicar um planejamento rígido e fechado, mas orientação para ação;

10 – Desenvolver uma avaliação formativa e permanente durante o trabalho. A avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem, pois possibilita o diagnóstico do ponto de partida no trabalho com os alunos e indica para onde caminhar, assim como a maneira de aferir os resultados alcançados e fazer ajustes necessários considerando os objetivos pretendidos;

11- Implementar e explicitar para os alunos o contrato didático. A relação entre professor e alunos é pautada por um contrato entre partes, no qual nem sempre os deveres, direitos e expectativas da cada parte são explicitados, resultando em entraves ao processo de ensino e aprendizagem (p.8).

A Proposta Pedagógica da escola com relação ao currículo estabelece que:

O Ensino Fundamental deve estar comprometido com a democracia e a cidadania:

- ✓ Respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas;
- ✓ Igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis;
- ✓ Participação como elemento fundamental à democracia;
- ✓ Corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo;

- ✓ Posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente;
- ✓ Tratamento de valores como conceitos reais, inseridos no contexto cotidiano;
- ✓ Inclusão dessas perspectivas no ensino de diversos conteúdos escolares.

A Proposta Pedagógica da escola cita a inclusão de termos sócio-culturais como:

- ✓ Urgência social;
- ✓ Abrangência nacional;
- ✓ Possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental;
- ✓ Favorecimento na compreensão da realidade social na forma de: ética, diversidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo e temas locais.

Com relação aos educandos a Proposta enfatiza que são objetivos gerais:

- ✓ Domínio de corpo e conhecimentos acadêmicos;
- ✓ Aquisição de habilidade para a vida de trabalho;
- ✓ Aquisição de capacidade de tomar decisões e posições a partir de análises;
- ✓ Aquisição de habilidades de síntese e aplicação de conhecimentos;
- ✓ Compreensão e uso de tecnologias;
- ✓ Formação de juízos de valor a partir da vivência no ambiente social;
- ✓ Aquisição de leitura e escrita e uso competente de tais habilidades;
- ✓ Cooperação individual e coletiva em situações particulares, locais e globais;
- ✓ Compreensão de deveres e direitos de cidadania.

Para o Ensino Médio:

- O currículo propõe o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e enfatiza a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, possa continuar estudando e/ou entrar para o mercado de trabalho;
- O objetivo principal é o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes. A educação agora é para a vida, os novos conhecimentos e informações e a velocidade com que as novas tecnologias de comunicação permitem disseminá-los é um desafio para o sistema educativo;
- Elaborar um projeto pedagógico que assuma um currículo por competências significa focar o aluno e a aprendizagem, desenvolver uma pedagogia ativa e uma

prática pedagógica diversificada, construindo uma escola diferenciada. Isso implica uma mudança no papel da escola e do ofício do professor. É quando o currículo proposto se transforma em currículo ação. O trabalho do professor em sala de aula será o currículo ensinado;

- É indispensável que os educadores se apropriem não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo, mas da própria proposta pedagógica da escola. Mas a apropriação não passa só pelo conhecimento, mas também pela sua construção ou reconstrução. Não há proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.

No documento está registrado com relação à avaliação que esta deverá se constituir em um dos elementos para a transformação da prática escolar e terá como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido. A avaliação será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática. O erro deverá ser considerado como recurso para o aprendizado, sinalizador da necessidade de intervenção didático-pedagógico. O documento enfatiza a necessidade de se repensar formas tradicionais de avaliação, levando em consideração esse novo público de um novo tempo, com o qual estamos trabalhando.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES

Apresentamos neste capítulo a análise qualitativa dos dados que para Lüdke e André (1986) é, trabalhar com o material obtido durante a pesquisa, organizando-o de tal forma, que por meio dele se possam identificar tendências e padrões relevantes e “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (p. 45).

Adotamos alguns eixos indicadores para a realização das análises dos dados coletados. O procedimento para a apreensão dos eixos indicadores deu-se da seguinte forma: o questionário foi utilizado para a caracterização dos alunos, como já descrito, após a realização dos memoriais e a transcrição do encontro com o grupo de discussão, realizamos “uma leitura flutuante” do material; destacando as ideias que nos chamaram mais a atenção e que, em nosso entendimento, mais se aproximavam do objeto de estudo em questão: falta de interesse dos jovens, concluintes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública situada em um município da grande São Paulo, pela carreira docente.

Na sequência, levantamos os eixos indicadores, ou seja, questões recorrentes, similaridades ou complementaridades. Os eixos definidos foram:

- Significado e sentido da escola;
- Espaço escolar: visão de escola, papel do professor, percepção da profissão docente;
- Escolha profissional: desejo versus realidade;
- Visão sobre a matemática e o professor de matemática.

Após a definição destes eixos, passamos para a etapa seguinte que consistiu em articular esses eixos entre si, permitindo nos adentrar especificamente na análise e interpretação dos dados.

4.1. Significado e Sentido da Escola

Durante a coleta de dados, foi solicitado aos jovens que falassem sobre suas experiências na trajetória escolar, os fatos que marcaram e o que a escola representa na vida deles. Nesta discussão foi possível aprendermos qual o significado e o sentido que estes jovens atribuem à escola.

Para isso, tentamos nos aproximar do pensamento de Vigotski quando afirma que “pensamento e linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”, (2000, p. 485). O autor destaca que o significado da palavra é um fenômeno do discurso do pensamento, assim não é possível considerar a palavra e o pensamento como elementos isolados e independentes, é necessário compreendê-los como unidades que retenham as características próprias do todo. O significado de uma palavra representa, segundo Vigotski (2000), uma ligação estreita entre o pensamento e a linguagem que se torna difícil definir, se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento.

Em seus estudos sobre as relações entre pensamento e linguagem Vigotski (2000) afirma que o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, e como essas generalizações e esses conceitos são atos do pensamento o autor considera o significado como um fenômeno do pensamento, e assim ao utilizar o significado das palavras como unidade de análise é possível compreender o desenvolvimento do pensamento verbal.

Para Aguiar e Ozella (2006, p.226):

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo.

Segundo estes autores, o homem atua transformando o mundo a partir de sua atividade, mas não internaliza os objetos, nem os seus gestos, mas a sua significação: “o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados” (Aguiar e Ozella, 2006, p.227).

Nesta perspectiva segundo Vigotski (2000), o que o homem internaliza não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural.

Na visão de Basso (1998) o significado é a generalização e a fixação da prática social humana e também, o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem com esta. Para a autora, o homem encontra um sistema de significações pronto e elaborado historicamente e dele se apropria.

Paralela a noção de significado, temos a de sentido diferenciando esses termos (a partir da noção de Leontiev (1978), reforçando a idéia de que o sentido “[...] é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (p. 96-97). Assim, Leontiev (1978) constata que o homem encontra um sistema de significações, já elaborado historicamente, e se apropria dele, no entanto, é o fato psicológico em si que faz com o que indivíduo se aproprie ou não.

Para Souza et. al. (2007) os sentidos são categorias mentais das quais os homens se utilizam para compreender o mundo e agir nele. Já Rey (2003) define o sentido como sendo uma formação dinâmica, fluida e complexa, que possui inúmeras zonas de sentido, que variam em sua instabilidade e ainda como sentidos subjetivos: “como a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (p. 127).

Segundo Bock (2008), é na diferença dos conceitos, significado e sentido, que se situa mais claramente a distinção entre a abordagem sociológica (significado) e a psicológica (sentido) de um fenômeno humano, pois segundo o autor, no campo vigotskiano a discussão do significado e sentido vem ganhando cada vez mais relevância.

Ao considerar esse aporte teórico sumariamente exposto, nos propusemos a investigar quais os sentidos e significados compreendidos sobre a escola por estes jovens concluintes do terceiro ano do Ensino Médio e sujeitos de nossa pesquisa. Uma vez que a profissão docente é uma profissão que faz parte do cotidiano destes jovens, é uma profissão que estes conhecem de perto e, ainda, na tentativa de identificarmos os fatores que determinam ou não a escolha pela profissão julgamos relevante o conhecimento acerca do sentido e significado que estes sujeitos têm em relação à escola e sua relação com a escolha profissional.

A análise qualitativa dos memoriais e do grupo de discussão permitiu extrair essa temática evocada pelos alunos. Mas foi essencialmente no grupo de discussão que pudemos analisar os sentidos e significados, valorização e desvalorização do ambiente escolar para estes jovens.

Para eles, o significado (social) da escola é mantido, lugar para absorção do saber e do conhecimento e a relação com esse saber e com este conhecimento. Porém, o conhecimento e o saber oferecidos pela escola pública não é o suficiente para a vida pós-escola básica, muitos acreditam que a transmissão do saber e o ato de adquirir conhecimento se deram de maneira rasa e não profunda, poderiam ter aprendido mais, conhecido mais e realizado mais.

O sentido (pessoal) é atribuído à escola através da socialização, da convivência (esta foi à característica mais comentada entre os jovens) e do aprender com si próprio, com os colegas, com os professores e com o próprio ambiente escolar. Estar no terceiro ano do Ensino Médio baseia-se no fato de que, este é o último ano da escola básica e que as experiências vividas no âmbito escolar marcam de forma valiosa a vida destes jovens. A partir do novo ano as mudanças se farão necessárias: escolha profissional, trabalho, novos rumos e novos ideais. Assim, o que ficou desta vivência para eles foram fatores essenciais em suas trajetórias. Podemos perceber estes aspectos pelas falas dos alunos:

Eu ganhei muito freqüentando a escola principalmente as amizades e o conhecimento (Tiesto).

Eu acho que hoje a escola em geral não está se preocupando muito com o nosso aprendizado. Eu gosto muito da escola, vou sentir bastante saudades querendo ou não estou terminando e queria que tivesse sido um pouco melhor (Monaliza)⁵.

Vou sentir falta da escola, todo mundo fala que não vai sentir. Ah! Não quero mais ir para a escola, mas quando estamos de férias todos queremos logo voltar para a escola. Não consigo imaginar minha vida sem ter passado pela escola seria estranho. Vou sentir falta dos amigos e de alguns professores (Tiesto).

Assim como nos estudos de Souza et. al. (2007), para estes jovens a escola é entendida como instrumento, não apenas para a aquisição de conhecimentos de saberes, mas também para a formação pessoal, como podemos perceber na fala desta aluna:

A escola é importante para todo mundo, porque a gente precisa dela para evoluir, para aprender e também na escola a gente aprende com as pessoas, a gente vai pegando as qualidades de uns e vamos unindo com as nossas (Maria Eduarda).

⁵ Com a intenção de se preservar a identidade dos sujeitos foram adotados nomes fictícios para as análises.

Síntese

- Para os jovens pesquisados o significado da escola é mantido, ou seja, lugar para absorção do saber e do conhecimento, mas para eles o conhecimento e o saber oferecidos pela escola pública não são suficientes.
- A convivência foi a característica mais comentada pelos jovens pesquisados, assim o sentido da escola é atribuído através da socialização, do aprender com si próprio, com os colegas, professores e com o próprio ambiente escolar.
- Para os sujeitos pesquisados, a escola é um local não apenas para a aquisição de conhecimentos e saberes, mas também, para a formação pessoal de cada indivíduo.

4.2 Espaço Escolar: Visão de Escola, Papel do Professor, Percepção da Profissão Docente.

Ao penetrarmos no foco principal da investigação, trataremos dos dados relativos à visão de escola, papel do professor e percepção que nossos sujeitos têm sobre a profissão docente.

4.2.1 Visão de Escola

Como comentado anteriormente o espaço escolar é peculiar e contém um conjunto de regras e normas que visam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos, e ao mesmo tempo tem convivência com uma complexa trama de relações sociais, entre seus pares. Este espaço agrega normas, estratégias e transgressões num processo de apropriação constante destes e das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (Dayrell 2007). A relação que o jovem cria com este espaço escolar é de suma importância na sua trajetória educacional. Podemos constatar isso pela fala de Antonie:

Eu mudei de escola sete vezes, fui mudando de casa e minha mãe até me colocou em uma escola particular, mas não deu muito certo, e eu acho que ter mudado tanto de escola foi muito ruim, porque a gente pega amizade, a gente se acostuma com o jeito do professor ensinar. Ai! Quando você muda, muda de escola, muda tudo e eu acho que fui prejudicado com tanta mudança de escola.

Os nossos sujeitos, alunos concluintes do Ensino Médio, sabem e entendem que a escola tem regras e espaços distintos. Estes agora, enquanto adolescentes, trazem uma visão mais complexa e politizada das relações estabelecidas no contexto escolar do que na fase

infantil. Nesta fase, o adolescente estabelece uma relação com o seu professor que deixa de ser unidirecional. O respeito, por exemplo, deve ser uma atitude recíproca e não apenas, como antes, uma obrigação (Fanfani, 2000). Podemos observar esta questão do respeito na fala de Tiesto “*Eu tive uma professora de português que ficava implicando comigo, ela não chegava em mim e falava. Mas tipo! Ela chegava no meio da sala e falava um monte, no meio da sala, e não só comigo é totalmente diferente*”. Miguel complementa a fala do colega: “*É diferente você chamar a atenção da pessoa do que falar na frente de todo mundo, tem professor que gosta de fazer isso.*”

Para alguns alunos, a escola representou um espaço importante durante o desenvolvimento da fase infantil para a adolescência e a convivência estabelecida com o grupo de amigos foi um fator muito importante para eles.

Foi bom estudar aqui, eu gostava porque era perto da minha casa [...]. Gostava também porque minha mãe trabalhava aqui e eu vivia dentro da escola e adorava. Na época que minha mãe trabalhava aqui eu vinha ajudar, ajudava na biblioteca e adorava ficar na escola e participava de tudo. Eu vou sentir muita falta (Eliza).

[...] o aprendizado da escola é bom, é importante e eu vou sentir falta das amizades que eu fiz que foram muito importantes para mim (Ashley).

Eu vou sentir muita saudade da escola, dos amigos e muitas coisas me marcaram, eu sempre gostei de participar das coisas aqui da escola [...] eu gosto de alguns professores e vou sentir falta (Ana Clara).

O papel da escola: promover a aquisição e/ou transmissão do conhecimento, ensinar para a vida, para a continuidade dos estudos e para o trabalho. Atualmente, o papel da escola não se limita apenas a estes, mas deve ser uma instituição flexível e que se proponha a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas (Young 2007, Dussel, 2009 e Fanfani, 2000).

Já Gómez (1993, apud Candau 2000) concebe o papel da escola como:

Um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (p.65).

Estas diferentes culturas que se cruzam na escola são segundo o autor: cultura pública – constituída pelas disciplinas; cultura acadêmica – configurada pelas concreções destas disciplinas explicitadas no currículo escolar; cultura social – representada pelos valores

e práticas hegemônicas no cenário social; cultura privada – aquela adquirida de fato por cada aluno e cultura escolar – configurada pelos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica (Candau, 2000).

Na visão de Young (2007) as escolas servem para: “[...] capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (p.1294). Para se adquirir conhecimento e/ou saber há a necessidade da percepção da relação com o saber e a própria natureza do ato de aprender: “[...] aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber se conduzir em qualquer circunstância” (Charlot, 1996, p.49).

Nossos sujeitos entendem o papel da escola. No entanto, criticam o sistema de ensino e em uma contradição gerada por conflitos políticos, não entendidos por estes, acabam desvalorizando o espaço escolar:

A escola para mim foi importante até certo ponto, até eu chegar à sexta série eu ainda estudava legal, mas eu descobri que não adiantava nada eu ficar ali todo dia me matando se muita gente não fazia nada e passava de ano. Ai! Isso acabou entrando na minha mente e eu só faço o suficiente agora. Se eu tivesse parado de estudar só faria diferença na parte arrumar emprego, mas de conhecimento... Eu quase não frequentei a escola no ensino médio e mesmo assim fui aprovado, não vale a pena você ficar se matando, nem vem o conhecimento e você ainda perde muita coisa (Sérgio).

Para este aluno, o sistema educacional é injusto, pois entende que a escola cumpre seu papel quando ele adquire conhecimento, porém não entende o fato de seus pares não terem adquirido o mesmo nível de conhecimento e, no entanto, progredirem da mesma forma que ele. Ao internalizar esta realidade de que o mínimo é o suficiente para a aprovação, acabou por se desmotivar. Já na visão de Arthur e Monaliza a escola foi importante, mas poderia ter sido melhor.

A escola foi importante na minha vida, porque senão eu não saberia quase nada, não saberia ler e escrever, mas ela poderia ser melhor (Arthur).

A escola é importante porque eu sei que lá na frente eu vou precisar nem que seja só de um papel para dizer que passei por ela, mas eu sei que vou... Para o mercado de trabalho é necessário este simples papel, mas eu não queria ter um simples papel eu queria ter um conhecimento bom em todas as matérias. Aqui na escola seria um início para continuar em uma carreira, mas na minha opinião, esse início está sendo muito pouco (Monaliza).

O papel da escola para estes jovens foi acima de tudo um local para a aquisição do conhecimento, conhecimento básico ou para o trabalho ou conhecimento adquirido no convívio educacional. Mas, nas falas de todos a escola tem muito que melhorar.

4.2.2 Papel do Professor

Paralelo ao papel da escola, os dados apontam qual é a visão acerca do papel do professor dentro deste espaço escolar na visão destes sujeitos. Para estes alunos, o componente fulcral da profissão é ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos referentes a sua disciplina. Podemos notar este aspecto na fala de Monaliza: “*Eu acho que o professor tem que ensinar e pronto*”, que é imediatamente confirmada por Miguel: “*A obrigação do professor é ensinar*”. Além de contribuir na formação do carácter do aluno, como destaca Ana Clara: “*O professor é muito importante porque ele ajuda na formação do carácter da pessoa e eu acho que o melhor do professor é ele ensinar por gosto e não porque tem uma profissão*”.

Entendendo que o aspecto central da profissão é o ato de ensinar, Roldão (2007) afirma que embora contextualizado de diferentes maneiras, a ação de ensinar é o caracterizador distintivo do docente que permanece ao longo do tempo. A autora define a função de ensinar como:

[...] a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de natureza ou aquilo que se quer que seja aprendido) *a alguém* (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada nos destinatário da ação sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (p.95).

E, para a mesma autora, o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e:

Saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua [...] (p.102)

Ainda na direção das discussões acerca do papel do professor em relação ao ensino, Shulman (1987, apud Mizukami, 2004) em suas pesquisas destaca os componentes

envolvidos no conhecimento global docente (conhecimento do currículo, conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais) que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para Shulman (1987, apud Mizukami 2004):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (p.6).

As relações com o saber e o ensino estão diretamente ligadas ao professor na visão destes jovens, quando a “missão é cumprida”, ou seja, o professor consegue mediar a aquisição do conhecimento (Basso, 1998) o significado da profissão (social) passa a ter sentido (pessoal) para eles e estes identificam o professor como “bom ou mau” de acordo com a missão cumprida ou não, este aspecto foi ressaltado tanto no grupo de discussão quanto nos memoriais.

A professora Ω^6 era muito legal, ela tinha um jeito todo especial de ensinar, ela brincava e incentivava a gente a aprender (Ashley).

A forma de explicar da professora de português deste ano me ajudou muito, a maneira que ela usou para me ensinar a fazer um texto foi crucial para eu saber fazer uma boa redação. Eu também tive uma professora que me deixava com muito medo, eu quase chorava acho que foi na quinta-série. Ela era muito brava passava lição na lousa e falava que daqui a cinco minutos tinha que estar tudo pronto. Ai! Começava a dar visto nos cadernos, e eu lá apavorada para fazer e quando eu não sabia, ela dava bronca. Quando ela entrava na sala eu tinha vontade de sair correndo (Eliza).

É verdade, esta professora jogava o apagador, ela não acertava, mas para você que era criança tinha acabado de sair da 4ª série, ver apagador voando não era legal...(Miguel).

O professor que me marcou foi o professor π de matemática. O problema não era a matéria, o problema era ele que não sabia ensinar, ele não tinha aquele dom de passar para as pessoas o que ele sabia e olha que ele sabia muito. Os professores dão muita volta e não chegam num ponto, eu acho que o professor tem que saber chegar ao ponto e matar a charada!(Monaliza)

⁶ Os nomes dos professores foram substituídos por símbolos a fim de se preservar suas identidades.

Qual professor é só professor? Com toda certeza todos já tivemos aquele professor que foi praticamente um pai ou uma mãe, aquele que te fez seguir em frente e alcançar seus objetivos, que ele nunca ensinou só inglês, geografia, português, mas também te deu lições de vida (Beatriz, memoriais).

Alguns professores poderiam ser melhores no ensino e dar mais atenção aos alunos (Arthur).

Para estes jovens a relação estabelecida com o professor deixa marcas positivas ou negativas sobre a visão que eles têm do profissional.

Agora eu lembrei-me de uma professora que a gente teve ano passado, ela por uma coisa boba surtava, fazia escândalo e todo dia gritava na sala de aula. Porque é o jeito da pessoa conseguir o respeito, por exemplo, a professora α nos trata bem, quando a gente está mal ela vem senta com a gente e conversa, pergunta se a gente está com algum problema, já a professora β por qualquer coisinha ficava gritando na sala surtava... É completamente diferente a professora μ também tem esse jeito de chamar de canto e falar ela nem fala as notas vermelhas para a sala toda (Antonie).

Eu respeito todos os meus professores, mas a professora μ eu respeito muito, porque ela não é uma professora relaxada, e a professora α também porque ela é do tipo “mãezona”, quando você precisa dela está sempre lá do seu lado, na matéria dela também, às vezes eu não entendo muita coisa mas...dá para aprender (Ashley).

Estas afirmações nos revelam o fato de que a relação e o conhecimento estão intimamente ligados e mostra que as boas relações produzem conhecimentos melhores, “*eu gosto da professora α , porque no primeiro ano eu era relaxado ficava só desenhando e ela chegou a mim e me deu vários conselhos para eu melhorar e a partir daí eu comecei a me interessar pela matéria dela e pelas outras também*” (Tiesto), pois os alunos criam afinidades e relações personalizadas de afetos com seus professores e não desassociam estas afinidades do aprendizado. Concordamos com Fanfani (2007) ao afirmar que: “[...] existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica” [...] (p. 336).

4.2.3 Percepção da Profissão Docente

Em relação à percepção do ser professor e da profissão docente, para estes jovens notamos que tanto nos questionários, nos memoriais como no grupo de discussão, a visão que predomina é uma visão romantizada da profissão, em que percebemos termos relacionados à

⁷ Os nomes dos professores foram substituídos por símbolos afim de se preservar suas identidades.

afetividade: herói, corajoso, saber ouvir, saber entender o jovem, e ser psicólogo. Para os sujeitos estudados o professor dever ser alguém com quem o aluno possa contar (herói), enfrenta muitas situações difíceis em sala de aula (corajoso), deve saber ouvir, entender e aconselhar o jovem (psicólogo). Assim como afirma Tardif (2002): “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não apenas de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueio afetivos” (p. 130). O trabalho docente segundo Tardif e Lessard (2005) é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, assim este é um trabalho interativo que conduz as relações entre pessoas com suas mais diversas características que podem se modificar a medida que as relações entre os seres humanos vão se estabelecendo.

Essa visão romantizada expressa nos depoimentos dos nossos sujeitos, também foi um aspecto identificado nos estudos de Roma (2010) e Gatti et. al. (2009). Podemos confirmar este aspecto nos depoimentos a seguir:

O professor hoje em dia tem que ser muito corajoso, a pessoa tem que ser corajosa mesmo, porque são muitas as coisas que eles têm que enfrentar em sala de aula (Miguel).

Em minha opinião, o professor tem que ser muito corajoso para enfrentar certos tipos de coisas... Porque tem ser humano que é muito fraco, não é todo mundo que agüenta ser professor não, porque agüentar desaforo de aluno não é para qualquer um não (Sergio).

Eu tive uma professora que era muito conselheira, uma vez ela me ajudou na sala não na matéria, mas por uma briga, arrumaram briga comigo e a única que conseguiu me segurar foi ela e com palavras, me aconselhando, meus amigos tentaram, mas ela foi a única e com palavras (Sergio).

Nossos sujeitos associam aspectos positivos e negativos à profissão. Para eles o professor é uma figura fundamental em suas vidas e ressaltam com admiração, com valorização a figura do professor como nas palavras de Eliza – “já pensou se a gente não tivesse uma pessoa para passar o conhecimento para as outras pessoas, já pensou se a gente não viesse para a escola?” Que é imediatamente confirmada por Antonie – “Talvez seja a profissão mais importante, porque ele ajuda na personalidade da pessoa, ele pode mudar a vida de uma pessoa”. No entanto, o professor também é alguém que trabalha muito, é mal remunerado e não têm prestígio social – “E as condições do professor? O governo não incentiva, os salários são ruins e as condições são péssimas” (Antonie).

Os jovens deste estudo acreditam que além da baixa remuneração e das condições de trabalho, “chamar e prender a atenção do aluno” é algo muito difícil e tem que ter muita paciência. E para ensinar tem que ter o dom, gosto – “*Só pode ser por gosto mesmo, só pode ser porque gosta, porque não ganha bem, tem que aguentar desaforo, só pode ser porque gosta*” (Maria Eduarda). A desvalorização social da profissão é um aspecto recorrente entre estes jovens podemos notar pelos depoimentos abaixo:

Se algum dia eu decidisse ser professora, para cada 10 pessoas que eu contasse com certeza nove me aconselhariam a trocar de profissão (Paola, memoriais).

Eu não conheço ninguém que quer ser professor, não tenho nenhum amigo capaz de ser professor, se algum amigo meu dissesse que quer ser professor eu desconheceria este amigo (Sergio).

Uma coisa que nunca passou pela minha cabeça é ser professora, eu olhava e pensava meu Deus que sofrimento que sina é essa?(Monica).

Em suma, para esses jovens ser professor é ter dom, vocação, paciência para ensinar, para lidar com as diversas situações apresentadas em sala de aula. Estes sujeitos enaltecem a profissão, reconhecem esta como fundamental na formação de seu caráter, mas para a grande maioria não representa uma possibilidade de escolha. Estas percepções também foram apresentadas no estudo realizado por Gatti et. al. (2009).

Apenas um aluno no grupo de discussão cogitou a possibilidade de ser professor. Nos memoriais nenhum aluno considerou a docência como escolha profissional. Já nos questionários, como apresentado anteriormente, de 122 alunos pesquisados apenas 28 afirmaram ter pensado na possibilidade da docência como escolha profissional. Para estes 28 jovens a opção de maior escolha foi de lecionar no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) (sete jovens), seguidas pela Educação Infantil (6 jovens) e Educação Física (6 jovens).

Os dados nos permitiram verificar que parte da rejeição à profissão docente esta associada à visão romantizada da profissão: amor, dom, vocação, paciência e por outro lado as condições de trabalho, condições sociais e baixa remuneração.

4.3 - Escolha profissional: Desejo versus Realidade

Ao se iniciar os memoriais e na conversa com o grupo de discussão, solicitamos aos sujeitos que discorressem sobre o que gostariam de fazer depois de concluir o Ensino Médio, independente de ser possível realizar ou não. E, em seguida, que comentassem o que

acreditam que realmente estarão fazendo ao término do Ensino Médio. Assim, os sujeitos debateram sobre quais seriam suas escolhas profissionais.

Uma primeira característica que se pode observar é o fato de que quase todos possuem o desejo de cursar o Ensino Superior, ao término do Ensino Médio, mesmo que nem todos tenham definido a carreira que pretendem seguir. “*Eu já pensei em várias, na área de informática, administração, marketing, vendas, muitas áreas me interessam...*” (Miguel).

As concepções sobre a perspectiva em relação ao que estará fazendo no próximo ano são similares. Mesmo com o desejo de continuarem estudando estes jovens sabem que nem sempre será possível em um futuro próximo. Este aspecto vem ao encontro de uma característica apontada por Bock (2008) ao afirmar que os sujeitos de seu estudo pretendem cursar uma faculdade, mas suas realidades não permitem afirmar quando. Observamos este aspecto no depoimento de Arthur: “*Eu tenho vontade de ser engenheiro civil, mas a realidade... estou pensando bem ainda*”.

Eles têm a compreensão de que terão a necessidade de trabalhar para se manterem em um curso superior. “*Eu já sonhei em ser várias coisas como, por exemplo, dentista, médica, veterinária, e outras, mas o que eu estarei fazendo depois que eu terminar o Ensino Médio, será estar trabalhando para guardar o dinheiro da minha faculdade*” (Rafaela, memoriais). Alguns jovens demonstram a consciência de que não será fácil o ingresso em curso superior, ainda mais se a instituição for pública. Afirmam a necessidade de frequentar um curso preparatório para o vestibular e ainda, estar apenas trabalhando até que seja possível o ingresso:

*Daqui um ano pretendo ter terminado o Ensino Médio e começar, a fazer um **curso preparatório** para prestar vestibular, pois só com o ensino que adquiri durante o período escolar estudando em escola pública, presumo que não seja o suficiente para que eu possa já prestar o vestibular para uma universidade. **Depois de algum tempo fazendo cursinho, pretendo prestar vestibular para uma universidade estadual, para seguir a carreira de medicina mais especificamente na área de ginecologia e obstétrica.** (Márcia, memoriais. Grifos da pesquisadora).*

*Daqui um ano, eu gostaria **de estar trabalhando** e se possível até lá poder cursar uma faculdade, poder estar começando uma carreira e investindo no meu futuro. Tenho certeza que quando eu sair daqui eu vou continuar estudando e me esforçando para cursar uma faculdade (Melissa, memoriais. Grifos da pesquisadora).*

Para alguns destes sujeitos pesquisados, os cursos profissionalizantes representam uma forma de ajuda, para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho, até que seja possível realizar o sonho de continuar com os estudos no nível superior:

*No ano que vem eu vou dar continuidade aos estudos, isso é duro, mas tem que fazer porque se você não estudar hoje em dia nem que seja um **simples curso técnico**, você não alcança mais nada, o mundo está mudando muito rápido então se você não tiver qualificação fica pra trás (Miguel. Grifos da pesquisadora).*

*Apesar das futuras dificuldades que eu terei de enfrentar, gostaria de ser neurocirurgiã, mas acredito que daqui um ano, estarei fazendo **algum tipo de curso profissionalizante**, pois a faculdade de medicina tem um custo muito alto e dura muito tempo (Monica. Grifos da pesquisadora).*

Outro aspecto encontrado tanto nos memoriais como no grupo de discussão, foi o fato de a maioria dos sujeitos analisar com objetividade as possibilidades de concretização de seus desejos e sonhos. Para alguns não há distinção entre o desejo e a realidade, acreditam que há uma etapa a ser vencida e um novo caminho a ser estabelecido, que em linhas gerais represente: o término da escola básica, emprego e faculdade.

Bock (2008) vem discutindo essa temática da escolha profissional e, em um dos seus estudos destaca, que os jovens pesquisados possuem uma visão neoliberal sobre o futuro, uma vez que para eles o futuro depende apenas deles mesmos, pois o mundo social é muito exigente. Podemos identificar esta perspectiva nos depoimentos a seguir:

Tenho que continuar estudando porque você não consegue nada se você não estudar (Antonie).

Pela área que eu trabalho eu vou ser obrigado a continuar estudando, vou fazer química para poder evoluir e quando tiver uma estabilidade boa eu vou estudar eletrônica ou elétrica porque é o que eu gostaria mesmo de ser (Sérgio).

Esse momento da escolha profissional é movido por conflitos, ansiedades, medos, entre tantos outros sentimentos e estes jovens constroem determinadas formas de ser jovem e apresentam especificidades. Isso, no entanto, não significa que exista uma única maneira de ser jovem (Dayrell, 2003), quanto aos jovens do nosso estudo, sabemos que não possuem os mesmos acessos aos bens culturais, aos bens materiais e a informação que outros jovens possuem. Alguns deles demonstram incertezas, dúvidas, ingenuidade, confusões e como apontado em outras pesquisas (Bock, 2008; Lara et. al. 2005 e Gatti et. al. 2009), a vontade de continuar com os estudos é presente nos discursos deles, mas a realidade é o fator predominante para as escolhas.

Eu sempre gostei de dançar e pensava: quando crescer quero ser dançarina. Ai! Hoje eu penso o que quero ser mesmo? Quero ser advogada, juíza e também gostaria de ser médica, mas ano que vem pretendo mesmo fazer é Educação Física e ter a minha própria academia. (Eliza).

Eu gosto de pediatria, e também pensei em engenharia civil e nutrição, mas acho que vou mesmo fazer nutrição (Maria Eduarda).

Os jovens de nossa pesquisa apresentam como motivos para a escolha profissional razões de ordem pessoal (gosto, prazer, condições de aprendizagem) e fundamentalmente, melhorar sua condição socioeconômica, características que se aproximam das apontadas por Bock (2008) em seus estudos.

As carreiras tradicionais como Medicina, Engenharia, Direito e Administração (Gatti, et. al., 2009) foram as mais citadas nos questionários e no grupo de discussão, enquanto desejo. Observamos que mesmo com o advento da tecnologia da informação e a explosão de novas carreiras ligada às telecomunicações, os jovens deste estudo ainda idealizam essas carreiras “clássicas”. Temos como hipótese que a pequena amplitude de vivência social que usufruem em seu meio e as condições socioeconômicas de suas famílias, que não possuem condições de propiciar contato com profissionais e essas áreas, pode apresentar-se como o fator determinante de tal aspecto.

Ao serem perguntados sobre a influência da escola em suas escolhas profissionais, estes jovens afirmam que gostariam de ter orientação profissional dentro da escola, pois acreditam que isto seria um facilitador para a escolha e contribuiria para diminuir tantas dúvidas. Podemos confirmar este aspecto pelos depoimentos que seguem:

Nós estamos saindo do Ensino Médio, muitos alunos não têm o conhecimento de como será o mundo lá fora. Eles pensam que acabou aqui e pronto. Eu acho que a escola deveria não só no Ensino Médio, mas desde a 5ª série começar a levar os alunos para ter contato com profissionais, contato com profissões [...] (Monaliza).

Ai...! Não iria ficar tão confuso e não precisaria ter 10 escolhas. Porque ai! Você já iria desenvolvendo o que você gosta desde pequeno. (Maria Eduarda).

Assim, como afirma Bock (2008) e Lara et. al. (2005) podemos nos arriscar a dizer que a escola não vem contribuindo para auxiliar os alunos na busca pelas suas escolhas profissionais. Sabemos que há uma variedade de informações em livros, jornais, revistas e internet, mas podemos ter como hipótese que essas escolhas partem da seleção de um capital cultural que não está de acordo com a realidade destes jovens, uma vez, que a escola é o espaço que mais utilizam para o crescimento pessoal, para agregar o círculo de amigos e para adquirirem conhecimentos necessários para dar continuidade “às suas vidas” ao fim do Ensino Médio, vencendo esta etapa e iniciando outra. Percebemos que estes jovens não se sentem preparados para a escolha de uma profissão, mostram-se inseguros e com dúvidas,

mas sentem a pressão da sociedade, que exige deles a independência e a autonomia financeira, uma vez que a adolescência é o período de transição para a vida adulta (Lara et. al., 2005).

4.4 Visão sobre a Matemática e o Professor de Matemática

Solicitamos aos alunos, tanto nos memórias como no grupo de discussão, que discorressem sobre a visão que têm da matemática, do professor de matemática e se eles optariam por esta disciplina como carreira docente.

A matemática e a língua materna sempre constituíram dois componentes básicos dos currículos escolares. E a matemática está rodeada de “[...] mitos, valores, atitudes e crenças que foram sendo construídos num processo de relações, por meio das representações que se têm a respeito dela” (Silva, 2004, p.2).

Embora, nosso estudo não se aprofunde na questão das representações sociais, pode-se indicar que o conceito deva ser explicitado. Segundo Silva (2004), as representações sociais são resultados de um processo de apropriação da realidade externa e da reconstrução dessa mesma realidade em um sistema simbólico, que são interiorizadas pelos indivíduos.

Segundo a mesma autora, podemos considerar a matemática como representação social, pois ela é um produto de um processo histórico que foi se consolidando através dos séculos, por meio das relações entre os seres humanos e sua necessidade social: “ela foi sendo construída ao longo dos séculos — pelo homem, para o homem e impulsionada pela sociedade para suprir as necessidades do próprio homem” (Silva, 2004, p.2). E o conhecimento matemático forma-se socialmente através de;

[...] relações de interação e comunicação entre as pessoas e é exteriorizado publicamente (pelo menos em grande parte) A Matemática é a linguagem essencial do desenvolvimento científico e tecnológico, surge em todas as esferas de actividade da sociedade, constituindo o que alguns autores chamam de cultura invisível (Graça e Moreira, 2000, p. 49).

Para Ramos (2004), a forma como os amigos, os familiares e os meios de comunicação e a própria escola, concebem a matemática (valorizando-a mais ou menos, considerando-a mais ou menos difícil, mais ou menos interessante) contribui juntamente com os dados da sua experiência individual, para a forma como o indivíduo vai construindo sua representação da matemática.

Com a análise dos dados foi possível identificar algumas representações que nossos sujeitos têm da matemática. Estes vinculam a disciplina às suas experiências com a

mesma, vinculando-a com atitudes preconcebidas, associando o gostar e o não gostar ao sucesso ou ao insucesso, expressando pensamentos como:

Eu acho que a matemática é a matéria mais difícil para os alunos (Maria Eduarda).

Matemática é só números, é difícil você se interessar por uma coisa que é só números (Antonie).

Matemática é uma matéria muito complicada. É realmente só para quem quer ou gosta muito (Joana, memoriais).

Não gosto de matemática, apesar de ser muito importante. (Monica).

Eu gosto de matemática porque é muito bom para o nosso futuro a gente sempre vai precisar bastante não tem como fugir (Ashley).

Percebemos que para estes sujeitos a matemática é difícil, complicada, é para poucos e apenas para quem gosta. Tais características são apontadas também nos estudos de Roloff (2009). É provável que as representações negativas, com relação à disciplina, façam com que os sujeitos se dediquem a ela com menor motivação, e por isso, provavelmente tenham menos sucesso, ao passo que para aqueles com representações positivas, a tendência é que se dediquem mais obtendo um sucesso maior.

Um aspecto importante a ser ressaltado se dá pela relação estabelecida entre o professor de matemática e o aluno. Para estes sujeitos, a forma de se relacionar com o professor está diretamente ligada à sua aprendizagem, motivação, interesse ou não pela disciplina, bem como o sucesso ou insucesso no decorrer do processo. Também está vinculado ao processo de aprendizagem, a postura e prática desencadeadas pelos professores em sala de aula, podemos perceber este aspecto nos depoimentos abaixo:

Eu sempre gostei de matemática até a 5ª série, só que em função da 5ª série, hoje em dia a matemática está meio em desespero. Eu tive um professor que ficava na sala fazendo chinelo, régua e a matéria que era bom nada! Ah e melhor ele ensinava jiu-jítsu para a gente [...] Em função disso a matemática desmoronou a partir daí, o que eu aprendi na 5ª série foi matar leão, mas matemática que é bom... Hoje eu não consigo aprender porque eu perdi a base. (Miguel).

Eu tive uma excelente professora de matemática na 8ª série que já vinha me acompanhando a praticamente três anos seguidos [...] Foi com ela que aprendi a gostar de matemática, ela ensinava tão bem que eu aprendia (Márcia, memoriais).

Os professores de matemática que vieram depois desta época (se referindo ao ensino fundamental) já não te estimulavam mais, já não te davam um impulso para você ir, no Ensino Médio os estímulos não são mais os mesmos (Pedro).

Eu tive professores ruins, não sei se eram eles ou eu que não me interessava tanto. Ai! eu já não sei. Tem gente que consegue aprender, eu não consegui com alguns professores com outros eu consigo (Arthur).

Para estes sujeitos o professor de matemática é alguém que escolheu esta profissão porque - “*gosta muito de números*” (Ana Clara), ou porque não teve outra opção, porque é um gênio, é alguém que gosta muito de cálculos, de desafios e sempre foi um ótimo aluno em matemática. Para eles o professor enfrenta dificuldades como: atrair e prender a atenção dos alunos, não tornar a aula tão chata, saber como transmitir os conteúdos para os alunos, tem que ter calma e paciência.

O professor tem que ter calma para poder explicar o tanto de vezes que o aluno precisasse, se o aluno precisar que o professor explique a mesma coisa dez vezes, o professor tem que explicar dez vezes e se ele precisar de mais, o professor tem que ter a paciência para explicar, com mais calma, mais lentamente até o aluno “pescar” o que ele esta dizendo (Sérgio).

Foi perguntado ao grupo e também nos memoriais se eles escolheriam ser professores de matemática. Apenas um aluno no grupo de discussão manifestou interesse em ser professor de matemática – “*eu gosto de matemática, até seria professor, mas não sei se isso daria muito certo*” (Sérgio) – os demais se manifestaram como: nunca, jamais, apenas se fosse a última das últimas opções. Justificaram a não escolha, com aspectos intrínsecos, pelo fato da disciplina ser difícil, complicada, chata, difícil de prender a atenção e para poucos. “*Apesar de gostar de matemática eu jamais seria professora, as fórmulas complicam demais as contas tornando-as muito difíceis de serem solucionadas e isso faz com que os cálculos se tornem verdadeiros mistérios*” (Paola).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação de mestrado, vivemos a gratificante experiência de estar concluindo um trabalho de pesquisa com plena consciência de que este não é o fim. Acreditamos que outros pesquisadores, interessados em mergulhar nesta realidade complexa, voltarão seu olhar para este tema.

Nesta pesquisa, o foco central consistiu na investigação e análise dos interesses dos jovens, conluentes do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública, de um município do ABC paulista, em relação à escolha da futura profissão. No caso desta pesquisa, a análise recaí sobre a escolha ou não da profissão docente. Assim, o objetivo geral foi refletir sobre a percepção do aluno do Ensino Médio, sobre seu futuro e escolha profissional, bem como, refletirmos sobre os motivos que têm levado os jovens à não optarem pela profissão docente e, especialmente, a não opção pelo magistério na área de Matemática.

Como pudemos detectar, através das leituras realizadas, ainda são escassos os trabalhos que se preocupam com o estudo sobre este tema. Em minha prática pude perceber que no decorrer dos anos, cada vez menos alunos me questionam sobre o ser professor e cada vez menos, manifestam interesse pela profissão. No início da minha carreira e poucos anos depois, alguns alunos sempre mostravam interesse em cursar licenciatura, e havia vários que manifestavam desejo de cursar licenciatura em matemática. Porém, este fato vem diminuindo gradativamente.

Segundo dados que apontamos no decorrer da pesquisa, como os da Fundação Carlos Chagas, sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, da OCDE, dos dados do MEC e outros, é cada vez menor o número de jovens que procuram ingressar nos cursos para formação de professores. Muitos países já estão preocupados em atrair e manter jovens na carreira docente, no Brasil já há indícios de uma menor procura por licenciatura em matemática e este aspecto anuncia uma provável falta de professor na área. Fatos estes que tornam a relevância deste estudo ainda maior.

É dentro deste cenário que nos propusemos a desenvolver esta pesquisa, buscando pistas/reflexões que pudessem contribuir para a compreensão da escolha ou não do jovem acerca da profissão docente e buscando o entendimento de como é esse jovem hoje, como percebe seu universo escolar, como são entendidas suas escolhas profissionais, juntamente

com fatores que levantamos para a reflexão, sejam os fatores, de ordem nacional ou internacional referente à atratividade da carreira de professor.

É importante ressaltar que este momento vivenciado pelos jovens, de término da escolarização básica e de escolha por uma carreira profissional, é permeado por dilemas, conflitos e contradições, que envolvem não apenas as características pessoais, mas também o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o jovem vive.

O referencial teórico utilizado para o entendimento acerca do adolescente e do jovem, bem como do seu espaço escolar, baseou-se em Tenti-Fanfani e Juarez Dayrell, e em relação às escolhas profissionais a pesquisa apoiou-se em Silvio Bock. Para as análises tentamos nos aproximar do pensamento de Vigotski e também nos apoiamos em Dussel, Charlot, Candau e Roldão.

As questões que orientaram nosso trabalho foram:

- Quais são os fatores que determinam a escolha ou não da profissão docente, pelos alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública da grande São Paulo?

- Como estes alunos percebem a profissão docente na disciplina de Matemática, e como a vêem enquanto possibilidade de uma futura escolha profissional?

Para alcançarmos o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa:

- a) Identificar os fatores que determinam a escolha ou não da profissão docente, pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública;
- b) Identificar como os alunos dessa escola percebem a profissão de professor de Matemática como possibilidade de escolha profissional futura;
- c) Conhecer e analisar as formas de influência dos professores desses alunos em relação à escolha do magistério como carreira.

E, ainda, se as preocupações que nortearam este estudo possibilitaram a construção de uma hipótese que consiste na ideia de que a escolha pela profissão do magistério, hoje, recebe influências de cunho social, cultural e institucional que negam ou minimizam tal escolha como possibilidade de sucesso profissional. Além das percepções sobre as condições de trabalho não contribuírem para essa escolha.

A metodologia adotada foi a de caráter qualitativo, em razão dos estudos, dos fatos e fenômenos educacionais estarem situados entre as ciências humanas e sociais. Além disso, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o

significado que as pessoas dão às coisas e as suas vidas serem foco de atenção especial por parte do pesquisador, nesse sentido, consideramos esta metodologia a mais adequada.

Buscando responder às questões propostas neste estudo e na tentativa de atingirmos os objetivos, primeiramente foi aplicado um questionário com questões mistas para 122 alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio, todos no período noturno. A primeira parte do questionário continha, principalmente, questões fechadas com o objetivo de obtermos informações que caracterizassem os sujeitos, por meio de informações pessoais como; idade, sexo, escolaridade do pai e da mãe, período em que estuda, se trabalha, pretensões (ou não) de continuar com os estudos, entre outras. A segunda parte do questionário objetivou obter dados dos sujeitos referentes à escolha profissional e sobre a carreira docente, com perguntas abertas visando à percepção dos alunos sobre as razões para escolher ser ou não professor.

Posteriormente, foram selecionados sete alunos para a realização de memoriais e dez alunos para compor o grupo de discussão, a fim de obtermos novos dados, e de complementarmos e esclarecermos os já existentes. Vale destacar que o grupo de discussão proporcionou uma maior liberdade aos alunos em suas considerações, uns completando, outros lembrando ou relembando fatos, concordando ou discordando entre si.

A seguir, apresentamos os resultados e as conclusões que a análise dos dados proporcionou. Devemos considerar que tais resultados já foram em algum momento, levantados e refletidos por outros pesquisadores. Além disso, não pretendemos esgotar todas as discussões e esperamos trazer contribuições para futuras pesquisas, cujo objetivo seja o interesse dos jovens pela carreira docente especificamente na área de matemática.

Dos cento e vinte e dois jovens pesquisados, vinte e oito alunos já pensaram em ser professor, sendo dezesseis do sexo feminino e doze do sexo masculino. Do grupo total noventa e quatro alunos nunca pensaram na possibilidade da docência como carreira.

Das dezesseis alunas que já pensaram em ser professoras, sete gostariam de lecionar no Ensino Fundamental Ciclo I (1ª à 4ª série), seis na Educação Infantil, uma na área de Língua Portuguesa, uma em Biologia e a outra em Filosofia. Com relação aos alunos do sexo masculino, metade respondeu que gostariam de ser professores de Educação Física, e os demais se dividiram nas diversas disciplinas.

Quanto à faixa de idade, a maior concentração se deu entre 17 e 18 anos (60%). Dos que pensaram em ser professor, 36% se declararam brancos, 22% negros e 42% pardos

ou mulatos. Para os que não pensaram em ser professor, 46% se declararam brancos, 11% negros e 42% pardos ou mulatos.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais (pai e mãe), os dados apontam que a escolaridade do pai, para os que responderam sim, é maior do que os que responderam não. Dos pais dos alunos que responderam sim 32% possuem o Ensino Médio completo, já para os que responderam não a maior escolaridade ficou no Ensino Fundamental completo 28%. Com relação à escolaridade da mãe 32% tem o Ensino Fundamental completo, para os alunos que pensam ou já pensaram em ser professores, e 25% tem o Ensino Fundamental incompleto e este mesmo percentual possui o Ensino Fundamental completo, para os que não querem ser professores.

Ao fazer referência à escolaridade dos sujeitos pesquisados, verificamos os seguintes dados: 115 sempre estudaram na escola pública e 7 estudavam na particular e mudaram para a pública, sendo que todos os que pensam em ser professores sempre estudaram na pública.

Tratando-se da questão do trabalho desses jovens, 16 dos 28 que pensam ou já pensaram em serem professores já trabalham. E dos 94 que não pensam 51 trabalham e 43 não.

Os alunos em sua maioria são filhos de trabalhadores da Indústria, Comércio, Construção Civil, prestadores de serviços, muitas vezes sem vínculo empregatício. Muitas mães trabalham como domésticas para ajudar no orçamento e os adolescentes participam na composição da renda familiar de forma direta e/ou indireta sendo que a renda familiar situa-se na faixa de 01 a 03 salários mínimos. Sua classe econômica, segundo informações da proposta pedagógica da escola, se divide em baixa e média baixa. O nível sócio-cultural, segundo a mesma fonte, é oscilante.

Para os jovens do nosso estudo, o significado da escola mostrou-se o mesmo, tanto nos memoriais como no grupo de discussão, ou seja, local para absorção do saber e do conhecimento e da relação com esse saber e com este conhecimento. Porém, o conhecimento e o saber oferecido pela escola pública, segundo eles, não são suficientes para a vida pós-escola básica, muitos acreditam que a transmissão do saber e o ato de adquirir conhecimentos se deram de maneira pouco aprofundada.

A convivência foi a característica mais evidenciada pelos jovens pesquisados. Assim, o sentido da escola é atribuído através da socialização, do aprender com si próprio, com os colegas, professores e com o próprio ambiente escolar. Para eles, a escola é entendida

como instrumento não apenas para a aquisição do saber e de conhecimentos, mas também para a formação pessoal.

Para os adolescentes e jovens desta pesquisa o papel essencial do professor é ensinar, confirmando Roldão (2007), que, embora contextualizado de diferentes maneiras, nos transmite a idéia de que a ação de ensinar é o caracterizador distintivo do docente.

Aqui, podemos retomar a questão da mobilização dos conhecimentos no ato de ensinar. O professor ao exercer essa função essencial necessita mobilizar uma série de conhecimentos que Shulman (1987 apud Mizukami, 2004) classifica como conhecimento global (conhecimento do currículo, conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins e propósitos e valores educacionais). Podemos inferir que esses alunos, sujeitos de nossa pesquisa, indicam que um bom profissional é selecionado por suas atitudes, por seu conhecimento da matéria, pela relação que estabelece com seus alunos, ou seja, a mobilização desses conhecimentos apontados por Shulman (1997 apud Mizukami, 2004) deram apoio para a análise desses dados trazidos pelos discentes.

A partir dos dados podemos considerar que, para estes alunos, o relacionamento estabelecido com seus professores está intimamente ligado com a aprendizagem, ou seja, boas relações produzem conhecimentos melhores.

Com relação à percepção sobre a profissão docente e sobre essa escolha pode-se indicar que para estes jovens, tanto nos questionários, nos memoriais como no grupo de discussão, a visão que predomina é uma visão romantizada da profissão, em que foram identificados termos relacionados à afetividade: herói, corajoso, saber ouvir, saber entender o jovem. Também indicam que uma profissão associada à do professor é a do psicólogo. Nossos sujeitos associam aspectos positivos e negativos à profissão. Para eles o professor é fundamental em suas vidas e ressaltam com admiração e com valorização a figura do professor. Ser professor, na visão deles, é ter dom, vocação, paciência para ensinar, para lidar com as diversas situações apresentadas em sala de aula. Estes sujeitos enaltecem a profissão, reconhecem esta como fundamental na formação de seu caráter, mas pode-se perceber a contradição, pois, mesmo reconhecendo o papel que o professor desempenha, para a grande maioria, não representa uma possibilidade de escolha profissional.

Apenas um aluno no grupo de discussão cogitou a possibilidade de ser professor. Nos memoriais, apesar de alguns alunos terem indicado no questionário, nenhum considerou a

docência como escolha profissional. Já nos questionários, como apresentado anteriormente, dos 122 alunos pesquisados apenas 28 afirmaram ter pensado na possibilidade da docência como escolha profissional.

Assim, os dados nos permitiram verificar que parte da não escolha da profissão docente está associada à visão romantizada da profissão e indicada anteriormente: amor, dom, vocação, paciência, ausente na vida desses jovens, segundo eles mesmos. Por outro lado, podemos constatar influências de cunho social, cultural e institucional, além das condições de trabalho, desvalorização da profissão e baixa remuneração. Estes foram alguns aspectos identificados nos dados coletados, o que confirma nossa hipótese.

Os dados também evidenciaram a análise já trazida por Gatti et. al. (2009) ao afirmar que a própria sociedade brasileira “passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar” (p. 67).

A maioria de nossos sujeitos possui um projeto de futuro que inclui o ingresso no Ensino Superior em algum momento de suas vidas. Também demonstram vontade de trabalhar e estudar. Os alunos apresentaram fatores tanto de ordem extrínsecas como intrínsecas que interferem no seu projeto profissional e falaram da relação entre desejo versus realidade levando em consideração não apenas os seus interesses e características pessoais, como também suas circunstâncias de vida. Assim, quando estes jovens analisam suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve principalmente fatores econômicos. Estes jovens gostariam de receber orientações profissionais dentro da escola, já que, fora dela, não poderiam abarcar com os custos dessa orientação.

Com relação à percepção sobre a matemática e o professor de matemática, a análise dos dados nos permitiu identificar algumas representações que nossos sujeitos têm da matemática. Eles se referem às suas experiências com a disciplina vinculando com atitudes pré-concebidas e associando ao gostar e não gostar ligados ao seu sucesso ou insucesso com a disciplina. Para eles, a matemática é difícil, complicada, voltada para poucos e apenas para quem gosta. É provável que as representações negativas, com relação à disciplina, façam com que os sujeitos se dediquem a ela com uma menor motivação, e por isso, provavelmente, tenham menos sucesso, ao passo que para aqueles com representações positivas, a tendência é que se dediquem mais obtendo um sucesso maior.

Outro aspecto a ser ressaltado se dá pela relação afetiva estabelecida entre o professor de matemática e o aluno. Para estes sujeitos, a forma de se relacionar com o professor está diretamente ligada à sua aprendizagem, motivação, interesse ou não pela disciplina, ao sucesso ou insucesso no decorrer do processo. Para estes jovens o professor de matemática é alguém que escolheu esta profissão porque - “*gosta muito de números*” (Ana Clara), ou porque não teve outra opção, é um gênio, é alguém que gosta muito de cálculos, de desafios e sempre foi um ótimo aluno em matemática. Na visão deles, o professor de matemática, diferentemente de outros enfrenta dificuldades como atrair e prender a atenção dos alunos. Outra dificuldade indicada é a forma de transmitir os conteúdos para os alunos e não tornar a aula tão chata, ter calma e paciência. Essas dificuldades apontadas pelos jovens podem se constituir em um indicativo para a não escolha da profissão.

Ao serem perguntados se optariam pela carreira docente na área de matemática, tanto nos memoriais quanto no grupo de discussão, apenas um aluno no grupo de discussão manifestou interesse pela área alegando gostar da matemática. Os demais se manifestaram de forma totalmente negativa expressando termos como: nunca, jamais, só se fosse a última das opções. Justificando a não escolha com aspectos intrínsecos pelo fato da disciplina ser difícil, chata, difícil de aprender e para poucos.

Neste aspecto, concordamos com Ramos (2004) ao afirmar que; a forma como os amigos, os familiares e os meios de comunicação e a própria escola concebem à matemática contribui juntamente com os dados da sua experiência individual, para a forma como o indivíduo vai construindo sua representação da matemática.

Vale a pena ressaltar que a profissão docente é uma profissão que faz parte do cotidiano destes jovens. Eles têm contato direto com a profissão e assim, os dados nos permitem dizer, que as experiências negativas talvez seja um fator importante que afasta os alunos da escolha pela docência, mas quando essa imagem é positiva e colabora para uma experiência mais positiva no espaço escolar, tem-se talvez uma possibilidade de que o aluno pense em ser professor. O que podemos inferir, dos dados trazidos, é que os professores dessa escola não têm contribuído para estimular a escolha da profissão em suas aulas. Eles não têm se constituído em um referencial de escolha, dos jovens, para a profissão.

Outro aspecto a ser ressaltado, em relação a essa pesquisa e do ponto de vista da escolha dos sujeitos, foi a importância de ser dar “voz” aos alunos, pois uma vez ouvidos percebem que podem melhorar as suas condições de aprendizagem e eles possuem um

pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela existe. (Flores e Teixeira, 2010; Amado, 2010).

Deixamos como indicação para futuros estudos; pesquisas que tratem do que as Universidades vêm fazendo para garantir a presença de alunos em seus cursos de licenciatura, principalmente na área de matemática, uma vez, que, pelo exposto é preocupante o futuro da profissão.

Mediante ao analisado percebemos a real necessidade de desenvolvimento de políticas e ações que promovam concretamente a valorização da profissão docente. Ações que venham à atrair os jovens para essa carreira e que os mantenham na profissão, evitando assim, o declínio da carreira docente. Além disso, ações que garantam aos jovens que optarem pela carreira, uma formação inicial de qualidade e um desenvolvimento profissional mais atrativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, n. 26, p.222-245, 2006. Trimestral.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMADO, J. **A voz do Aluno: Um desafio e um potencial transformador**. Arquipélago – Ciências da Educação, 2007, 8, 117-142.

BALZANO, S. (Orgs) **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), maio 2007.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998.

BOCK, S. D. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio**. Campinas, 2008. (tese doutorado) Faculdade de Educação UNICAMP.

BUENO, M. S. S. **Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 7-23, março/2000

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre os estudantes de periferia**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio de 1996

CHIESI, A.; MARTINELLI, A. **O trabalho como escolha e oportunidade**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6, 1997.

DAYRELL, J. **A Escola faz as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc. Campinas, vol. 28 n. 100, p. 1105 -1128, 2007.

_____. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n.24, 2003.

_____. **A escola como espaço sócio cultural.** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPACO%20SOCIOCULTURAL.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2010.

DAYRELL, J; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil.** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf> acesso em 04 de setembro de 2010.

DOMINGUES, J. L., et. al. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00

DUSSEL, I. **A Transmissão Cultural Assediada: metamorfoses da cultura comum na escola.** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, maio/agosto de 2009.

ESTRELA, J. R. S. **A Percepção dos alunos do Ensino Médio Sobre a Proposta “São Paulo Faz Escola”.** São Paulo, 2009, (dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Puc Sp.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar.** Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Organizado pelo Ministério da Educação (2000).

_____. **Considraciones Sociologicas sobre Profesionalización Docente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 335. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de outubro de 2010.

FREITAS, M. V. de (Org). **Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais,** Ação Educativa, São Paulo, 2005.

GATTI, B. et al. (Orgs.) **Atratividade da Carreira Docente no Brasil,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

GRAÇA, M. e MOREIRA, M. A. **Representações Sociais sobre a Matemática, seu Ensino e Aprendizagem: Um estudo com professores do ensino secundário.** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V4N3/v4n3a4.pdf> . Acesso em 10 de outubro de 2010.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUIDINI, S. A. **O futuro professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente Estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular.** Dissertação (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: www.inep.gov.br acesso em 6 de junho de 2010.

JESUS, S. N. de **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.** Revista Katálisis, Vol. 7, Nº. 2, p. 192-202, 2004.

JORDÃO, F. P. **O uso de pesquisas qualitativas em eleições.** São Paulo: Brasiliense, 1994. P.47-64. Disponível em: <http://www.sinprorp.org.br/clipping/2004/246.htm>. Acesso em 9 de outubro de 2010.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00

LARA, L.D, et al. **Adolescente e a escolha profissional: Compreendendo o processo de decisão.** Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama, 9(1), jan./abr. p.57-61, 2005

LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-274.

LEONTIEV. A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, 1978, Livros Horizonte.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10ª. Ed. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, F. R. **Os Jovens e as Mudanças Estruturais na Década de 70: Questionando Pressupostos e Sugerindo Pistas**. Cadernos de Pesquisa, n.58, p. 15-48, agosto 1986

MAFFEI, A. M. **A Situação Socioeconômica e a Escolha Profissional de Jovens Brasileiros**, 2008. Disponível em : <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/908/3/164-174.pdf>, consultado em 09/05/2010

MELO, M. J. M. D. de. **Olhares sobre a Formação do Professor de Matemática. Imagem da Profissão e Escrita de Si**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Revista do Centro de Educação. Vol. 29, n. 2, edição 2004.

Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a3.htm>> Acesso em: 02 de outubro de 2010.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OZELA, S.; AGUIAR, W.M.J. **Desmistificando a Concepção de Adolescência**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Pesquisa autobiográfica n. 6. Rio Grande do Norte, São Paulo, Edufrn, Paulus, 2008.

Rey, G. **Sujeito e Subjetividade.: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROCHA, S. A. da. **Os Professores Leigos e o Proformação: Uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Marília, 2001.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMA, J. E. : **As representações sociais dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre a profissão Docente**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontofícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, M. **Representações Sociais da Matemática: A bela ou o monstro?** Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 46, 2004, pp. 71-90. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n46/n46a04.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

ROLOFF, M. C. S. **Representações Sociais de Matemática: um estudo com alunos da Educação para Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

RONCA, V. F. C. **Relações entre Mestre-Educando: modelos identitários na constituição do sujeito**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação: **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática**. São Paulo, 2008.

SANTOS, V. M. **A Matemática Escolar, o Aluno e o Professor: Paradoxos Aparentes e Polarizações em Discussão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 25-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

SAVELI, E. L. **Narrativas autobiográficas de professores: Um caminho para a compreensão do processo de formação**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan-jun 2006.

SIVALLE, L. T. **Fragmentos de Construção da Identidade Docente: Estudo dos Memoriais de Formação de Alunas do PROESF**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Católica de Campinas, São Paulo, Campinas, 2009.

SILVA, V. L. R. **A Contextualização e a Valorização da Matemática: representações sociais de alunos do Ensino Médio**. Anais do VIII ENEM- Comunicação Científica, jul. 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/03/CC52299708804.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

SOUZA, L. G.S. et al. **Sentidos atribuídos ao sucesso pessoal e profissional em estudantes do ensino médio**. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 8, nº 1, p. 1-12, Jan./Jun. 2007.

SPOSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6, 1997.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005, pg.35.

TEIXEIRA, C e FLORES, M. A. **Experiências Escolares de Alunos do Ensino Secundário: Resultado de um estudo em curso**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 113-133, jan.-mar. 2010.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso 12 de setembro de 2010.

TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>, consultado em 09/05/2010.

VAILLANT, D. A profissão Docente In: SCHWARTZMAN, S. e COX, C. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino/americana**. São Paulo: Elsevier, 2009.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

Fontes.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1993.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 de outubro de 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores**, tradução por José Augusto Pacheco. Coleção ciências da Educação n. 11. Porto Editora, 1994.

ZIBAS, D. M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 n. 28

ANEXO I
INSTRUMENTOS

Questionário do aluno

Escola: _____ Cidade/UF _____
Nome: _____ Classe _____

Prezado aluno, prezada aluna:

- Escreva no alto da folha o nome da sua escola e a série em que estuda.
- Responda a todas as questões. Porém, antes de responder a cada uma, é importante que você pense sobre as alternativas.
- Em caso de dúvida ou engano, solicite ajuda ao aplicador.

Obrigado.

1) Sexo:

- Masculino
 Feminino

2) Qual é sua idade?

- Menos que 17 anos
 Entre 17 e 18 anos
 Entre 19 e 20 anos
 Mais que 20 anos

3) Você se considera

- Branco
 Negro
 Pardo ou mulato
 Amarelo (origem oriental)
 Indígena

4) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)
 Ensino fundamental completo (até 8ª série)
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Superior incompleto
 Superior completo
 Nunca frequentou a escola.
 Não sei

5) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- () Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)
- () Ensino fundamental completo (até 8ª série)
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Superior incompleto
- () Superior completo
- () Nunca frequentou a escola
- () Não sei

6) Qual é a profissão de seu pai?

7) Qual é a profissão de sua mãe?

8) Você estudou:

- () Sempre em escola pública
- () Sempre em escola particular
- () Iniciou em escola pública e mudou para particular
- () Iniciou em escola particular e mudou para pública

9) Você trabalha?

- () Sim
- () Não

*Se você respondeu **não**, vá para a questão 14.*

10) Você trabalha:

- () Para ajudar a família
 - () Para ser mais independente
 - () Por outros motivos. Quais?
-
-

11) Desde que idade você trabalha?

12) Em que você trabalha?

13) Quando você terminar o Ensino Médio você pretende?

- () somente continuar estudando
- () somente trabalhar
- () continuar estudando e trabalhar
- () ainda não sei

14) Você está se preparando para o vestibular? Se sim justifique

- () Sim
 - () Não
-

15) Para qual(is) carreira (s) você pretende prestar vestibular?

1. _____
2. _____
3. _____

16) Em qual(is) faculdade(s)?

1. _____
2. _____
3. _____

17) Para você, o que mais influencia na escolha de uma carreira para prestar vestibular?

18) Você pensou em algum momento em ser professor?

- () Sim
() Não

19) (Se sim) Você pensou em ser professor:

- () Educação infantil
() De 1ª a 4ª série
() De alguma disciplina específica (5ª a 8ª e/ou Ensino Médio). Qual disciplina? _____
() do ensino superior. Qual Área?

20) Quais suas razões para escolher ser professor?

21) Quais suas razões para escolher não ser professor?

22) Na sua casa vivem quantas pessoas?

- () Só eu
() Duas pessoas
() Três pessoas
() Quatro pessoas
() Mais de quatro pessoas

23) Quantas pessoas contribuem para o sustento da família?

- () Só eu
() Duas pessoas
() Três pessoas
() Quatro pessoas
() Mais de quatro pessoas

24) Qual é aproximadamente a renda familiar total (em reais - R\$)?

- () Menor que R\$ 200,00
- () Entre R\$ 201,00 e R\$ 500,00
- () Entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00
- () Entre R\$ 1.001,00 e R\$ 3.000,00
- () Entre R\$ 3001,00 e R\$ 5.000,00
- () Acima de R\$ 5.000,00

25) Quantas pessoas são sustentadas com a renda que você indicou na questão anterior?

- () Uma
- () Duas
- () Três
- () Quatro
- () Cinco
- () Mais que cinco

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do pesquisador: Tânia de Lima

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ela integra meu projeto de Mestrado Profissional cursado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e cuja orientadora é a prof^a Laurizete Ferragut Passos. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. *Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.*

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Assinatura do Participante

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS MEMÓRIAS (ESCOLHA PROFISSIONAL)

- 1- Escreva sobre o que você gostaria de fazer daqui um ano, depois que terminar o Ensino Médio (independente de ser possível ou não realizar).
- 2- Escreva sobre o que você imagina que realmente estará fazendo daqui um ano.
- 3- Escreva o que é para você “ser professor” hoje.
- 4- Escreva como você vê o trabalho do professor.
- 5- Se você fosse ser professor seria de qual série e por quê?
- 6- Você já pensou em ser professor de matemática por quê?
- 7- Escreva como sua família reagiria se você escolhesse a profissão professor.
- 8- Escreva como seus amigos reagiriam se você escolhesse ser professor.
- 9- Conte algo sobre um professor que tenha marcado sua vida.
- 10- Escreva sobre o que você pensa a respeito desta afirmação feita por uma aluna do Ensino Médio.

“Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, Mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professores? Ai fica difícil não é?”

Para o professor (orientações e aspectos para eles abordarem)

Perguntas 1 e 2

- Caso seja questionado pelos alunos enfatizar o aspecto de ter a possibilidade de desejar alguma atividade profissional, independente de acreditarem ser isso possível ou não, de ter condições ou não.
- Comentar sobre quais seriam as escolhas profissionais e os fatores/motivações que consideram relevantes para fazer essa opção. Se vão continuar estudando qual curso? Faculdade? Se não vão continuar estudando por quê?

De 3 a 6

- Qual a representação, a imagem que tem do professor, a valorização/desvalorização, a função social, a relevância, etc.
- Fácil, difícil, gratificante, frustrante, pesado, tranquilo, gostoso, duro, importante, etc. Por quê?

De 4 a 10

Escrever qual é a série, qual a disciplina, explorar os aspectos:

- Mais atrativos da carreira de professor, os pontos mais interessantes;
- Os menos atrativos e os que desmotivam a pensar em ser professor.

ANEXO IV

ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

É interessante que no início da atividade o mediador agradeça a participação de todos e explique aos participantes que será utilizada uma técnica chamada “grupo de discussão” com o objetivo de coletar opinião de grupo sobre alguns temas. Esclareça que todas as opiniões interessam e, portanto, não existem boas ou más opiniões. Informe que será utilizado o gravador para garantir o registro da discussão e que os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa e que os nomes da instituição e dos estudantes não serão divulgados.

Vale a pena iniciar a conversa perguntando o nome dos alunos e pedir que eles repitam depois de iniciada a discussão.

	Perguntas	Orientações
Questões para aquecimento	1. Conte um pouco das suas experiências na escola como aluno. 2. O que mais marcou sua vida na escola? O que a escola representa para você? 3. Vai sentir saudade quando terminar o ensino médio? Do que você mais vai sentir falta? 4. Com relação à escolha profissional, o que vocês gostariam/desejariam fazer daqui a um ano, depois que terminar o Ensino Médio? (aqui se trata do desejo) 5. O que vocês imaginam que estarão fazendo realmente daqui a um ano? (aqui se trata do que ele percebe/enxerga como possibilidade real)	- Investigar as representações que eles têm da escola. - Investigar a valorização/desvalorização do ambiente escolar. - Enfatizar o aspecto de ter a possibilidade de desejar alguma atividade, independente de acreditarem ser isso possível ou não/ ter condições ou não. - Procurar investigar quais seriam as escolhas profissionais e os fatores/motivações que consideraram relevantes para fazer essa opção. Por exemplo: se os participantes disserem que desejam fazer faculdade, perguntar qual curso e o porquê da escolha. E se não quer estudar, perguntar por quê.
Questões	6. Na opinião de vocês o que as pessoas pensam sobre a profissão professor? 7. O que vocês pensam sobre a profissão professor? 8. Quais são as dificuldades dessa profissão? 9. O que vocês acham de interessante no trabalho do professor? E o que você pensa desse trabalho?	- Qual a representação que tem desse profissional, a valorização/desvalorização, a função social, a relevância, etc. _ Fácil, difícil, gratificante, frustrante, pesado, tranquilo, gostoso, duro, importante etc. Por quê? Quem concorda? Quem não concorda?

<p>centrais</p>	<p>10 . Vocês tiveram ou têm algum professor que marcou de alguma maneira a sua vida?</p> <p>11. Conte um pouco das boas experiências que tiveram na relação com seus professores.</p> <p>12 . Se um amigo seu escolhesse ser professor o que vocêalaria para ele?</p> <p>13. Imaginem que vocês fossem escolher ser professor qual disciplina você escolheria?</p> <p>14. Com relação ao professor de matemática fale um pouco sobre eles.</p> <p>15. Imaginem que vocês fossem ser professores de matemática quais as dificuldades que vocês teriam?</p> <p>16. Na opinião de vocês o que leva uma pessoa a escolher a profissão de professor de matemática?</p> <p>17. Vocês seriam professores de matemática? Por quê?</p> <p>18. Vocês sabiam que o número de inscitos no curso de licenciatura em matemática na Usp é menor que o número de vagas? O que você pensa sobre isso?</p>	<p>_ Há consenso? Falam além do fazer em sala de aula? Pensar nos aspectos intrínsecos e extrínsecos (fatores sociais)</p> <p>- Procurar entender nesse momento que professor é esse sobre o qual estão falando: é de ensino médio? É das séries iniciais? É de ensino fundamental?</p> <p>_ Procurar explorar: os aspectos atrativos da carreira de professor, os pontos mais interessantes</p> <p>_ os aspectos menos atrativos, os que desmotivam a pensar em ser professor.</p> <p>- investigar a representatividade da matemática entre os alunos, influências dos professores.</p> <p>- valorizam/desvalorizam a disciplina matemática</p>
<p>Questão de encerramento</p>	<p>19. Qual o papel da escola com relação às escolhas profissionais? Vocês discutem sobre as escolhas? Conhecem bem a profissões escolhidas? Conversam com seus professores sobre as carreiras?</p>	<p>- Investigar se a escola faz seu papel preparando/ informando este jovem para a escolha profissional (mercado de trabalho).</p>