

# Perfil Socioeconômico e Expectativa Docente de Ingressantes em um Curso de Licenciatura em Matemática no Mato Grosso do Sul

## Socioeconomic Profile and Teaching Expectation of Members in a Math License Course in Mato Grosso do Sul

Eliéverson Guerchi Gonzales<sup>ab</sup>; Katia Guerchi Gonzales<sup>c</sup>; Luis Mauro Neder Meneguelli<sup>cd</sup>; Antonio Sales<sup>\*c</sup>

<sup>a</sup>Universidade Anhanguera-Uniderp. MS, Brasil.

<sup>b</sup>Unesp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação para a Ciência. SP, Brasil.

<sup>c</sup>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. MS, Brasil. Universidade Anhanguera-Uniderp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática. MS, Brasil.

<sup>d</sup>Universidade Anhanguera-Uniderp, curso de Engenharia Elétrica. MS, Brasil.

\*E-mail: [profesales@hotmail.com](mailto:profesales@hotmail.com)

---

### Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar o perfil dos acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática, bem como entender a escolha e as expectativas em relação à profissão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com os ingressantes do primeiro semestre de 2017 de uma instituição privada de Ensino Superior, localizada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Além de formulários para traçar o perfil socioeconômico, o estudo com a História Oral permitiu a realização deste trabalho. Como resultados, observamos que os estudantes são pessoas oriundas de famílias de baixa renda, que buscam a ascensão social na docência, conforme já observado em outras pesquisas.

**Palavras-chave:** Expectativa de Licenciandos em Matemática. Perfil dos Ingressos em Matemática. Formação Docente.

### Abstract

*This study aimed to identify and analyze the profile of students in a Mathematics degree course, as well as to understand the choice and expectations regarding the profession. This is a qualitative research carried out with the freshmen of the first semester of 2017 from a private institution of Higher Education, located in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. In addition to forms to outline the socioeconomic profile, the work with Oral History also allowed the realization of this work. As a result, we observed that they are people from low-income families, who seek social ascension in teaching, as already observed in other research.*

**Keywords:** *Expectation of Graduates in Mathematics. Profile of the Entrance in Mathematics. Teacher Training.*

---

## 1 Introdução

A escolha da carreira profissional é um fator que influencia diretamente os projetos de vida do ser humano, seja na fase adulta ou na adolescência. Trata-se de determinar qual o papel que será exercido na sociedade; definir a identidade pessoal e profissional no futuro e pensar na própria conquista financeira. Contudo, nem sempre a expectativa profissional é atendida nos cursos de graduação, o que, muitas vezes, gera um aumento das taxas de evasão. Essa questão foi debatida por Ostrovski, Sousa e Raitz em relação ao curso de Pedagogia. As autoras destacam que:

estudantes universitários sentem-se inseguros diante do início da atividade profissional, especialmente aqueles que estão se formando. Neste sentido, os fatores contextuais, além dos de ordem pessoal, como autoestima, motivação, iniciativa e criatividade, também influenciam a transição acadêmica e laboral, bem como os aspectos do contexto político e econômico da conjuntura atual e o aspecto social configurado na valorização da profissão (Ostrovski, Sousa, & Raitz, 2017, p.1).

Dentre os cursos disponíveis para a escolha do estudante no nível superior no Brasil, segundo o *International Standard Classification of Education – Isced* (CINE) Brasil

(2018), há onze áreas gerais de conhecimento de acordo com o conteúdo temático, que são: programas básicos; educação; artes e humanidades; ciências sociais, jornalismo e informação; negócios, administração e direito; ciências naturais, Matemática e estatística; tecnologias da informação e comunicação (TIC); engenharia, produção e construção; agricultura, silvicultura, pesca e veterinária; saúde e bem-estar e serviços. O documento inclui a graduação em Matemática em duas diferentes áreas gerais: formação de professores e ciências naturais, Matemática e estatística. Neste trabalho, o foco será na formação de professores na área de Matemática - licenciatura.

Analisando os Censos da Educação Superior dos anos de 2016, 2017 e 2018 realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019), podemos verificar que as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em Matemática no território nacional são, respectivamente, 314 (2016), 303 (2017) e 308 (2018). Houve uma queda no período pesquisado, sendo mais notório nas instituições públicas. Tais dados estão especificados no Quadro 1.

**Quadro 1** - Número de IES que oferecem curso de Matemática Formação de Professor

Ano	Total			Pública			Privada		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Número de Instituições	314	303	308	150	146	147	164	157	161

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado relevante apresentado nos documentos é a queda no oferecimento dos cursos neste período, passando de 617 (2016) para 595 (2018). A diminuição foi maior nas instituições privadas, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** - Quantidade de cursos de Matemática Formação de Professor - Brasil

Ano	Total			Pública			Privada		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Número de cursos	617	589	595	414	399	397	203	190	198

Fonte: Dados da pesquisa.

Motivos que levam as pessoas a optarem pela licenciatura em Matemática foi a pergunta norteadora do trabalho de Passos, Martins e Arruda (2005). Para responder à questão, os autores realizaram pesquisa com acadêmicos no ano inicial da licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Perceberam que muitas são movidas por razões emocionais, tais como um bom professor que lhe deu aula, ou porque foi incentivada por outras pessoas. Mas a maioria alegou que a decisão foi baseada no gosto pela Matemática aplicada, pela facilidade com a disciplina e pela realização de resolução de problemas.

Contudo, devemos levar em consideração, como afirmam Moreira, Jordane, Nóbriga & Fischer (2012), no artigo intitulado *Quem quer ser professor de Matemática?*, a profissão de professor de Matemática, comparada a outras profissões que exigem um curso superior no Brasil, oferece baixa remuneração. Apesar dos discursos dos governantes terem o tom de valorização da docência e a rede pública ser o maior empregador dessa profissão, ao confrontar a remuneração desse docente do nosso país com a remuneração de outros países, percebemos, segundo os autores, uma considerável desvalorização da profissão. Embora comparando internamente, isto é, os professores de Mato Grosso do Sul com outras profissões, exceto a medicina e outros profissionais liberais, os profissionais do magistério não estão em grande desvantagem. A má remuneração não é o único problema em torno da profissão docente. Em uma abordagem mais abrangente Moreira, Jordane, Nóbriga & Fischer (2012) apontam que, na própria sala de aula, as condições de trabalho são preocupantes, uma vez que a violência física e moral contra os docentes compõe a estrutura desmoralizante da profissão, o que leva a um preocupante problema social.

Por esses motivos, principalmente do desprestígio à profissão docente, os autores buscaram compreender os motivos e o público que ainda busca a formação docente mesmo com o problema em tela. Com essa finalidade, aplicaram um formulário para 664 alunos ingressantes do curso de Licenciatura em Matemática entre os anos de 2008 a 2010 de 19 instituições de ensino superior em dez estados

brasileiros. O formulário foi composto por vinte e sete questões que envolviam perguntas sobre a formação escolar, as condições socioeconômicas e a escolha da profissão de professor de Matemática. Em pertinente análise, Moreira, Jordane, Nóbriga & Fischer (2012) observaram que o perfil dos ingressantes nos cursos de licenciatura em Matemática no Brasil é o de um sujeito solteiro, jovem, com formação básica na escola pública, com renda familiar abaixo de 5 salários mínimos, não é arrimo de família e escolheu o curso mais pela Matemática do que pela profissão.

Um questionamento que pesquisadores fazem é sobre as dificuldades do exercício da docência, bem como as motivações que provocam o abandono da profissão. Neste sentido, Souto (2016) realizou pesquisa junto à Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais. O público alvo foi os alunos e egressos da licenciatura em Matemática e teve como objetivo identificar as dificuldades encontradas na docência na escola básica, assim como quais os motivos que levaram à decisão de abandonar a profissão. Identificou que 53% dos formados não exerce a docência. A indisciplina e o desinteresse dos alunos e dos pais ou responsáveis formam a base dos problemas que os professores encontram ao exercer suas atividades. Aliado a isso, a autora continua que o sentimento de desvalorização e as más condições de trabalho nas escolas dão-lhes motivação para abandonar o magistério. Destaca ainda que, mesmo havendo uma preocupação de países e órgãos internacionais em valorizar a profissão e manter os professores em sala de aula, países menos desenvolvidos, o Brasil aqui incluído, não atuam dessa forma e é acompanhado por países como o Peru, Argentina e o Uruguai. Isso, segunda a autora, impacta nas condições da educação da população, principalmente a mais pobre.

Outro item da desvalorização da profissão está enraizado na jornada de trabalho do professor. Oliveira (2017) pesquisou a história dessa problemática. Essa autora elegeu o público alvo entre professores do estado de São Paulo, limitando-se àqueles ligados à administração estadual e que atuam na Educação Básica. Salienta que a jornada de trabalho não é somente horas em sala de aula, mas os

consequentes aumentos das atribuições e responsabilidades. Em levantamento realizado na Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), constatou, na linha temporal, a desvalorização salarial dos docentes. A isso credita a motivação para a decisão que o professor obrigue-se a aumentar sua jornada de trabalho. Segundo Oliveira (2017, p. 22) observa, a saúde física e emocional é afetada já que o professor submete-se “[...] a jornadas e cargas estafantes para alcançar uma remuneração passível de sobrevivência digna”. A autora ressalta, ademais, que o processo é tal que o sujeito acostuma-se com o sofrimento sem se dar conta do consumo da sua saúde.

Desse modo, inspirados nas pesquisas mencionadas, nosso objetivo neste trabalho é identificar e analisar o perfil dos acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade privada, bem como entender a escolha e as expectativas em relação à profissão. Compreender o perfil dos discentes de Licenciatura em Matemática permite-nos apresentar elementos que possam colaborar com o trabalho didático-pedagógico realizado pelos professores e pela coordenação do curso, na tentativa de diminuir a evasão, atendendo o perfil cultural e socioeconômico do acadêmico dentro da perspectiva que envolve a sua vida escolar anterior e as suas futuras perspectivas profissionais.

## 2 Material e Métodos

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a História Oral, que oportuniza reflexões acerca dos temas em estudo por meio da voz dos próprios protagonistas. A História Oral busca novas questões a serem debatidas, como memória e passado, fontes/documentos históricos e fatos que possibilitem um novo olhar sobre o ocorrido, através do vivido pelo entrevistado, e/ou análise de fontes ou documentos a partir das experiências vividas no presente (Garnica & Souza, 2012). Dessa forma, é uma metodologia que tem procedimentos próprios para a produção do conhecimento, no qual desempenha papel fundamental na representação social e interpretação das fontes por ela constituídas.

Vale observar que as ideias apresentadas neste artigo vão ao encontro dos princípios debatidos e estudados no Grupo de História Oral e Educação Matemática – GHOEM<sup>1</sup>- dialogando com fontes de várias naturezas. A coleta de depoimentos é um dos passos iniciais para uma operação historiográfica, a qual é um complexo que se inicia com a criação de fontes, estejam os materiais já disponibilizados ou não; é sempre um processo de criação. Os depoimentos gravados passam por um processo inicial chamado “transcrição”, constituindo o primeiro registro escrito dos depoimentos orais, sendo que o pesquisador é o mais fiel possível aos diálogos entre

pesquisador e pesquisado. Os depoimentos transcritos passam pelo processo de “textualização”, sendo textos em coautoria entre o pesquisador e o entrevistado (ou de autoria do pesquisador com o consentimento do entrevistado). Aos colaboradores, são pedidas cartas de cessão (aprovação) para tornar público os registros (Cury, 2011).

Dois professores do curso de Licenciatura em Matemática concederam entrevistas para este estudo. Ambos aceitaram dialogar a respeito do curso e por meio de uma entrevista semiestruturada e um roteiro flexível relataram sobre as disciplinas que compõem a grade curricular, os recursos e as metodologias utilizadas em sala de aula, os modos de avaliação, bem como o perfil dos alunos e as desistências. Permitiram-nos, assim, ter uma visão mais ampla sobre o trabalho desenvolvido com os discentes e obter algumas informações sobre o curso que não era possível somente a partir dos documentos institucionais. Os dois professores foram convidados juntamente com outros docentes dos cursos, que não responderam ao convite para participar desta investigação. As entrevistas foram realizadas em momentos distintos e de modo individual com cada um dos professores. Eles receberam as entrevistas textualizadas e fizeram as adequações que acharam pertinentes. Por fim, assinaram a carta de cessão, autorizando os pesquisadores à publicação da entrevista ou de trechos dela que auxiliaram na compreensão do objeto em foco.

Concomitante à História Oral, lançamos mão de formulários para todos os acadêmicos com a finalidade de obter acesso às informações específicas de cada estudante e, assim, traçarmos o perfil mais próximo possível. As vantagens, tais como: potencialidade de maior sistematização dos resultados obtidos, redução do tempo de compreensão das respostas e análise dos dados, como também, clareza para as análises; são elementos que nos auxiliaram na escolha de um formulário como instrumento para a obtenção dos dados desta pesquisa.

Para selecionar esses estudantes foram adotados os seguintes critérios: a) ser discente do primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática; b) frequentar as aulas assiduamente. Desse modo, responderam ao formulário 11 acadêmicos que entraram no curso no ano de 2017. Cada discente respondeu ao formulário individualmente e não houve, em momento algum, interferência dos pesquisadores nas respostas.

O formulário, composto por perguntas abertas e objetivas, continha itens referentes a questões pessoais e à vida escolar de cada discente. Os aspectos pessoais diziam respeito, entre outros aspectos: idade, sexo, estado civil, cidade em que reside, profissão atual, renda familiar, integrantes familiares, nível de

---

1 O Grupo História Oral e Educação Matemática - GHOEM é um grupo multiinstitucional, criado em 2002, com o objetivo comum de discutir a possibilidade de utilizar a História Oral como metodologia no contexto da Educação Matemática. Atualmente este grupo reuni pesquisadores da UNESP e de outras instituições como UFMS (Mato Grosso do Sul, UFMG (Minas Gerais), UFPB (Paraíba), entre outras.

escolaridade dos pais, quantidade de microcomputadores e automóveis. Os dados relativos à educação e à vida escolar trouxeram elementos sobre: o ensino básico, o pré-vestibular e o vestibular, o curso superior e a profissão docente: experiência, atuação e expectativa.

A análise deu-se em dois momentos: um destinado aos formulários que os acadêmicos responderam e outro levando em conta as entrevistas com dois docentes do curso que atuam a mais tempo no referido curso e que se dispuseram a colaborar. Para essas últimas análises, lançamos mão de uma análise narrativa de narrativas, segundo as ideias propostas por Cury (2013), que explicita que, nessa forma de análise:

[...] a ênfase está na consideração de casos particulares e o produto desta análise aparece como uma nova narrativa, a explicitação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não em busca de elementos comuns, mas no destaque do que é singular e que, em suma, não aspira à generalização. O papel do investigador neste tipo de análise é configurar os elementos dos dados em uma história que os unifica e dá significado a eles com a intenção de mostrar o modo autêntico da vida individual sem manipular ou distorcer a voz de cada narrador (ou depoente) a favor de uma versão pré-estabelecida. (Cury, 2013, p.160)

Desse modo, procuramos, por meio das narrativas constituídas com nossos colaboradores, elaborar possíveis significados à experiência dos docentes com o curso de Matemática, bem como explicitar o modo de trabalho pedagógico dentro desses cursos e tecer elementos do perfil dos acadêmicos sob o olhar desses docentes.

### 3 Resultados e Discussão

#### 3.1 A Universidade pesquisada

A universidade em foco passou a denominar-se Universidade Anhanguera-Uniderp por meio da portaria SESu n. 879 de 18 de novembro de 2008. Em 16 de novembro de 2009, por meio da Portaria SESu n. 1.620/09, publicada no Diário Oficial da União, essa universidade também passou a ter como mantenedora a Anhanguera Educacional S.A.

No entanto, desde sua origem, em 1974, como Centro de Ensino Superior de Campo Grande (CESUP), tem como objetivo “integrar experiências, ideais e patrimônios para atender às aspirações e às necessidades da população do Estado de Mato Grosso do Sul” (Anhanguera-Uniderp, 2019). Desse modo, todas as suas ações são voltadas para o desenvolvimento do estado de Mato Grosso do Sul. Oferece, atualmente, com esse intuito, cursos de graduação, pós-graduação, além dos cursos livres e de idiomas.

Os cursos de graduação estão divididos nas áreas de Ciências Sociais, Exatas, Gestão e Negócios e Medicina. Dentre esses, 24 são cursos de bacharelado, três de licenciaturas (Pedagogia, Letras e Matemática) – sendo que um deles é o curso de Matemática - e três tecnólogos. Vários são os cursos de especialização oferecidos em diferentes

modalidades de ensino, os quais trataremos na sequência, além de quatro cursos de pós-graduação stricto sensu: Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, Produção e Gestão Agroindustrial, Ensino de Ciências e Matemática e Ciências da Funcionalidade Humana.

Além disso, a Anhanguera-Uniderp, com a finalidade de atender as diferentes necessidades do público, devido às rotinas diárias que, muitas vezes, exigem flexibilidade para o estudo, oferece cursos presencial, *flex*, semipresencial e a distância. A modalidade presencial é destinada aos alunos que, em sua rotina, conseguem frequentar a instituição para a realização do curso e prezam pelo contato com professores e outros acadêmicos, sua frequência pode variar de acordo com a grade curricular de cada curso. Para os alunos que podem frequentar a universidade de duas a três vezes por semana, a modalidade *flex* busca oferecer a infraestrutura do presencial, com o contato de discentes e docentes, além da comodidade da educação a distância. A semipresencial, pioneira desta instituição, é destinada aos alunos com uma rotina mais restrita, assim, o acadêmico necessita frequentar a universidade apenas uma vez por semana. Para o público que possui tempo para o estudo em horários e dias distintos e tem autonomia para o estudo, a instituição oferece os cursos na modalidade a distância. Neste texto, trataremos especificamente do curso de Licenciatura em Matemática que é oferecido na modalidade presencial.

#### 3.2 O curso de Licenciatura em Matemática

O curso que aqui nos debruçamos é o de Licenciatura em Matemática, criado em 1992, no CESUP, inicialmente, com ênfase em Ciência da Computação (Licenciatura e Bacharelado). Segundo Zandomenighi e Pinto (2016), o curso era oferecido no período noturno, com duração de quatro anos, sendo disponibilizadas 60 vagas ao público. Esses autores destacam ainda que o oferecimento do curso em conjunto tinha como preocupação principal “inserir o computador no ensino e a necessidade de formar profissionais capacitados para o seu manuseio” (Zandomenighi & Pinto, 2016, p.159). Observam também que a justificativa da inserção do computador junto ao curso de Matemática devia-se à falta de profissionais da área capazes de integrar em sua profissão essa tecnologia que se tornava fundamental em um contexto que estava em constante modificação tecnológica. Buscava-se a partir do oferecimento desse curso um docente ou pesquisador que integrasse o computador em sua profissão de maneira profícua. Os objetivos iniciais do curso, de acordo com o Quadro 3, eram:

**Quadro 3 - Objetivo Geral e Objetivos Específicos do Curso**

<b>Objetivo Geral</b>	A formação de um profissional de nível superior na área de Matemática e a tônica do curso, sendo a área da ciência da computação direcionada a tornar o profissional capaz de utilizar eficientemente o computador no atendimento das necessidades de docente e/ou pesquisador.
<b>Objetivos Específicos</b>	O Bacharel em Matemática com Ênfase em Ciência da Computação tem conhecimentos sólidos em computação e está preparado principalmente para desenvolver estudos que o habilitem para o ensino universitário e para a pesquisa.
	O Licenciado em Matemática está apto para o exercício do magistério, principalmente nos níveis de 1.º, 2.º e 3.º Graus, estando capacitado para utilizar o computador em suas atividades docentes. Fonte: Centro de Ensino Superior de Campo Grande – CESUP, p. 19 (adaptado pelo autor)

Fonte: Zandomenighi e Pinto (2016, p.160).

Atualmente, o curso oferecido pela Anhanguera-Uniderp continua com a intenção que o docente esteja apto para trabalhar com as novas tecnologias que permeiam o campo da educação, no entanto, não há direção na formação em Ciência da Computação e, conseqüentemente, a um bacharelado.

O objetivo está especificamente voltado à Licenciatura, prezando, assim, em formar um professor que esteja apto para atender as necessidades do mercado de trabalho. No ano de 2017, a carga horária total do curso de Licenciatura em Matemática era de 3.200 horas aula. A distribuição da carga horária, de acordo com a modalidade de ensino (Quadro 4).

**Quadro 4 - Carga horária do curso de Licenciatura em Matemática de acordo com a modalidade de ensino**

Categoria	Hora aula
1. Teórica	1.450
2. Prática	100
3. Disciplina Interativa (DI)	620
4. Atividades complementares	180
5. Trabalho de Conclusão de Curso	80
6. Práticas Pedagógicas	370
7. Estágio	400
<b>Carga Horaria Total</b>	<b>3.200</b>

Fonte: Universidade Anhanguera – Uniderp (2017).

No Quadro 5 são apresentadas as disciplinas que integravam a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática no ano de 2017.

**Quadro 5 - Disciplinas da matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática**

Disciplinas	Disciplinas
Álgebra Linear e Vetorial	Estruturas Algébricas
Algoritmos e Técnicas de Programação	Ética, Política e Cidadania
Análise Matemática	Fundamentos de Física
Cálculo Diferencial e Integral	Fundamentos de Física II
Cálculo Diferencial e Integral II	Fundamentos da Educação
Cálculo Diferencial e Integral III	Geometria Analítica
Cálculo Numérico	Geometria Espacial
Didática: Planejamento e Avaliação	Geometria Plana
Educação e Diversidade	História da Matemática
Educação Formal e Não Formal	Homem, Cultura e Sociedade
Educação Inclusiva	Libras - Língua Brasileira de Sinais
Educação De Jovens e Adultos	Matemática Financeira
Educação e Tecnologias	Metodologia Científica
Elementos da Matemática	Metodologia Do Ensino Da Matemática
Elementos da Matemática II	Políticas Públicas Da Educação Básica
Estágio Curricular em Matemática I - Ensino Fundamental I	Práticas Pedagógicas em Matemática: Modelagem e Resolução de Problemas
Estágio Curricular em Matemática II - Ensino Médio	Práticas Pedagógicas em Matemática: Olhar Lógico-Matemático para o Cotidiano
Estágio Curricular em Matemática III – Ensino Fundamental II, Médio, Demais Modalidades Da Educação Básica	ATIVIDADES COMPLEMENTARES E OPTATIVAS: escolhidas entre: gestão educacional, empreendedorismo, gestão de projetos, arte e cultura brasileira, responsabilidade social e ambiental
Estágio Curricular Em Matemática IV - Gestão Educacional	Práticas Pedagógicas: Gestão da Sala de Aula
Equações Diferenciais Parciais e Séries (ED – Ensino Dirigido)	Práticas Pedagógicas: Identidade Docente
Ciências (ED – Ensino Dirigido)	Probabilidade e Estatística
Cultura Brasileira (ED – Ensino Dirigido)	Psicologia da Educação e da Aprendizagem
Educação Ambiental (ED – Ensino Dirigido)	Trabalho de Conclusão de Curso I
Planejamento de Material Didático (ED – Ensino Dirigido)	Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: Universidade Anhanguera – Uniderp (2017).

### 3.3 O curso em foco e os acadêmicos pelo olhar dos docentes

A pesquisa envolveu entrevista com dois docentes. Um deles fazendo parte do primeiro grupo de docentes que integraram o curso e o outro, que é um egresso da própria instituição, com uma década de trabalho como professor na instituição. O primeiro professor entrevistado, o qual denominamos ao longo do texto de professor 1, estudou todo o ensino básico na rede pública de ensino e teve sua primeira formação na área de contabilidade. Devido à possibilidade de atuação em diversas frentes que o curso de Ciências Contábeis permite, atuou em cursos técnicos como professor nas disciplinas: Direito da Legislação, Estatística, Economia e Mercado, Organização e Técnicas Comerciais e Matemática Financeira. Um trabalho docente que envolvia principalmente a parte de cálculo, o que o levou, dez anos depois de ter concluído sua primeira graduação, fazer o curso de Matemática da própria Anhanguera - Uniderp.

Iniciou a docência nessa mesma instituição durante o mestrado em Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Trabalhou no curso de Matemática, inicialmente, com a disciplina de Matemática Financeira. Lecionou diversas disciplinas em cursos distintos também, contudo, durante os onze anos de experiência como professor universitário, atuou nesses outros cursos temporariamente, mas na Licenciatura em Matemática atua continuamente.

O professor ressalta que, apesar de não trabalhar atualmente nas turmas do primeiro semestre do curso, percebe que os alunos chegam na Licenciatura em Matemática com muita dificuldade conceitual e é preciso sempre discutir com eles sobre o grau de dificuldade nas disciplinas introdutórias e nas complexas. Atua principalmente com as disciplinas de Introdução ao Cálculo, Álgebra Linear, Geometria Plana e Espacial e Estruturas Algébricas. Observa que, na turma que iniciou em 2017, trabalhou com as disciplinas do segundo semestre e precisou reforçar conceitos de introdução ao cálculo, álgebra, geometria plana e alguns outros conceitos e propriedades que eles não dominam, mas que eram esperados de alunos que concluíram o ensino médio. Para mensurar o que os alunos trazem de conhecimento do ensino básico e traçar um possível cronograma de trabalho dentro de cada disciplina, o professor 1 discute conceitos entendidos como pré-requisitos. Ele exemplifica dizendo:

[...] por exemplo, na Álgebra Linear, a base da disciplina são os conceitos de matrizes, determinantes e sistemas lineares, assim eu começo discutindo matrizes e determinantes, isso devido eles terem estudado tudo isso no ensino médio. Então, para saber qual é o grau de conhecimento deles, o domínio deles, eu lanço umas atividades, observo como eles estão mensurando e os métodos que eles estão utilizando... a primeira coisa é sempre começar com uma atividade muito próxima do que fizeram na educação básica (Entrevista do docente 1, 2017).

O professor 1 expõe que o correto seria um nivelamento em todos os aspectos essenciais do ensino básico, contudo,

explica que em uma hora e 25 minutos - tempo destinado às suas aulas, das disciplinas que ministra - não é possível sondar tudo o que os acadêmicos já sabem para depois aprofundar os conteúdos. Para que seja ultrapassada essa barreira do tempo, o professor 1 diz que cobra leituras específicas e, depois, traz atividades que são “gatilhos” para compreender o que eles já sabem e ver se é possível acompanhar as aulas. No entanto, reforça ser fundamental que os alunos entendam que as disciplinas do ensino básico são essenciais para prosseguir os estudos no ensino superior, e que os pré-requisitos ultrapassam a relação escola-universidade, pois, dentro do próprio curso, algumas disciplinas são pré-requisitos para outras. Menciona que observa para os alunos:

[...] vocês precisam ter essa visão de que as disciplinas vão se unindo formando um todo que vocês vão precisar. Como também, vocês vão precisar, na educação básica desses conceitos, porém não será da mesma forma que é apresentada para vocês, será uma forma traduzida desse processo (Entrevista do docente 1, 2017).

Ressalta que muitos alunos que iniciam o curso de Matemática demonstram primordialmente mais um mecanismo de cálculo que uma compreensão do processo de resolução e isso porque eles passaram 12 anos na educação básica, onde se valoriza o procedimento e não o conceito. O entrevistado expõe, desse modo, não ser essa uma característica da turma de 2017, mas uma característica resultante da prática educacional que existe na educação básica. Reforça ainda que não pensa que os profissionais do ensino básico são culpados, essa valorização do ensino tradicional clássico, na visão dele, é produto de todo o movimento educacional ocorrido no Brasil. Observa que os próprios livros didáticos, por muito tempo, também focalizavam a valorização do procedimento da mecanização e não o conceito. Relata-nos que existe um entendimento social que:

[...] fazer Matemática é fazer conta e mais conta e mais conta, quanto maior a conta feita mais o “cara” indica que sabe Matemática e na realidade não é isso. Ele sabe fazer um cálculo mecanicamente e se você perguntar para que serve, o que é aquilo ele não sabe, ou seja o conceito não foi discutido (Entrevista do docente 1, 2017).

Isso é resultado das expectativas sociais e das mudanças muito rápidas, sem preparação do professor que atua em sala de aula, tudo isso, salienta ele, perpetua essa prática educacional.

O professor 1 menciona que as tarefas propostas para os acadêmicos de Matemática são, em sua maioria, para realização em sala de aula. Prefere acompanhar o desenvolvimento deles durante as resoluções e destaca ser dessa forma que ele visualiza o aprendizado, por meio das discussões e debates, sem interferir nas respostas, mas por estímulos para os alunos externarem seus pensamentos e raciocínios. Reforça não ser sua prática enviar trabalhos longos para casa e, quando solicita algo, é via a utilização de tecnologia com uma data inicial e uma data final definida previamente. Explica: “[...] eu crio um formulário, eles vão entrar no formulário e vão

responder, postar suas resoluções e o que não couber no espaço definido, poderão digitalizar e acrescentar junto ao formulário” (Entrevista do docente 1, 2017).

Destaca que os acadêmicos em geral têm compromisso com a própria formação, uma vez que muitos já atuam, substituindo professores, ou atuam de algum outro modo dentro do contexto escolar. Esse aspecto, no ponto de vista do professor 1, é algo positivo, pois os acadêmicos trazem as dúvidas para a universidade, pensando em possibilidades para auxiliar o aluno com dificuldade.

A segunda entrevista foi concedida por uma professora licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, especialista em metodologia do ensino de Ciências e mestre em Educação com ênfase na formação de professores de Matemática pela Universidade Católica Dom Bosco, ela atua por mais de 25 anos na Uniderp. Explica-nos que iniciou sua carreira como professora aos 17 anos e, assim, trabalha em sala de aula há 38 anos (momento da entrevista, ano de 2018). Ao longo deste artigo, ela será citada como docente 2.

Relembra que entrou na instituição em foco quando o curso de Matemática foi criado, em 1993. Apresenta-nos, então, a forma como era a seleção de professores para atuar no ensino superior “[...] naqueles dias ainda se fazia seleção para professores, hoje o procedimento para contratação nas universidades particulares é diferente, naqueles dias precisava publicar em jornal de grande circulação, era quase um processo seletivo como de qualquer outra instituição pública” (Entrevista da docente 2, 2018).

A docente 2 aponta para a ideia de que é impossível traçar um perfil único dos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática, porque sempre existem diferentes agrupamentos de alunos. Na visão dela, a partir da experiência de mais de 25 anos como docente desse curso, há quatro grupos distintos, que podem ser classificados do seguinte modo:

O primeiro grupo é aquele que acha que vem para universidade fazer um curso de Licenciatura em Matemática para aprender a Matemática que ele deve lecionar no ensino fundamental e médio; o segundo grupo é daquelas pessoas que gostariam de ser professor e optaram fazer Matemática porque têm a sensação de ser uma ciência exata e assim, mais fácil de ser estudada; o terceiro grupo é composto por pessoas que querem estudar Matemática, contudo acreditam que basta estudar dentro das quatro paredes da universidade; e o menor grupo, o quarto, é aquele que de fato vai levar o curso até o final, são as pessoas que se prepararam para entrar no curso de Matemática cientes que sairão daqui como professores de Matemática aptos para lecionar juntos às escolas de ensino fundamental e médio (Entrevista da docente 2, 2018).

A partir dessa caracterização, a docente 2 observa que apenas 10% dos acadêmicos que entraram no ano de 2017 sairão da Universidade como professores de Matemática, íntegros, no que diz respeito ao processo de formação. Para ela, são os alunos que pertencem ao quarto grupo, que sabem que a leitura faz-se fora da Universidade, que os debates devem ser realizados pelos corredores, fomentados também

nas redes sociais e as ferramentas virtuais que a Universidade dispõe. Assim, chegam 12 ou 13 alunos dos 60 ingressos nos semestres finais.

Nessa vertente, lembra-nos que as turmas de Licenciatura em Matemática possuem uma característica de serem pequenas e que, já na primeira semana, os alunos agrupam-se com seus semelhantes e os que não se encaixam nos grupos destacados é porque perceberam já no início que não querem ser professor, afirma, ademais, pela experiência dela, mudam para outros cursos de exatas como, por exemplo, as Engenharias, a Administração e o curso de Ciências Contábeis.

Em tal contexto, destaca que, muitas vezes, os alunos que escolheram o curso de Licenciatura em Matemática não querem ser professores. A escolha, na visão da docente 2, ocorreu devido ser mais fácil passar pelo processo seletivo para as licenciaturas e por serem cursos mais baratos financeiramente, uma vez que são pouco concorridos. É a partir dessas ideias que a docente 2 diz que os acadêmicos “têm a falsa expectativa de que como sempre haverá necessidade de professores no mercado de trabalho, eles podem se formar de qualquer forma que eles estarão empregados e a gente sabe que isso não acontece” (Entrevista docente 2, 2018).

A docente 2 menciona que diante de toda essa problemática apresentada, ela utiliza procedimentos de sondagem com os alunos dos primeiros semestres, busca, desse modo, compreender o que eles trazem de conceitos formalizados. Explica que, em geral, apresenta textos em que as leituras são realizadas coletivamente e trabalha a partir de dinâmicas enfatizando e já trabalhando os diferentes tipos de avaliação. Mostra como é cada tipo de avaliação e como é a preparação de um instrumento, além da correção.

Aponta para a ideia de que o docente deve lecionar não para os que sabem determinados conceitos matemáticos, o trabalho deve ser justamente ao contrário, deve-se “dar aulas” para os que não sabem, pois, assim, se é mais cauteloso, uma vez que vai se construindo conceitos elementares, muitas vezes do sexto, sétimo ano, para trabalhar, posteriormente, com estruturas mais superiores e destaca: “não adianta querer falar de limite da função em um determinado ponto se o menino não compreendeu o conceito de função. Para ele entender o conceito de função é preciso que ele saiba operação entre conjuntos. Para saber operação entre conjuntos é preciso de toda uma base aritmética (Entrevista da docente 2, 2018). Acompanhando essas ideias, a docente 2 diz ser muito “professorinha”, pois vai fazendo uma construção “cheia de degrauzinhos”, trabalhando conceitos essenciais para a construção de conceitos mais complexos.

Vale notar, no ponto de vista da docente 2, que falta pré-requisito para qualquer aluno que ingressar em qualquer curso dentro da Universidade, mas, em especial, para os alunos de Matemática. Esse fato, segundo a concepção dela, deve-se à legislação que obriga os professores terem o mínimo de alunos possível reprovados. Conforme as pertinentes ideias dessa docente que atua concomitantemente no ensino básico

e no ensino superior, deve-se entender que a reprovação não é castigo, pois é preciso que se refaça os processos necessários para os quais não se obteve uma boa formação. Aponta a progressão<sup>1</sup>, no ensino fundamental, como um grande empecilho para que ocorra, de fato, a progressão<sup>2</sup> do aluno. É nesse contexto que a criança no ensino fundamental finaliza os estudos naquele ciclo sabendo falar a ordem dos nomes 1, 2, 3, ...10 sem ter aprendido o conceito matemático, a relação do nome com o símbolo.

Na vertente diretamente oposta, explica-nos que seu trabalho com os alunos do curso de Matemática envolve além da lista de exercícios, resoluções com materiais concretos, diferentes calculadoras, jogos didáticos pedagógicos, vídeos e vários outros materiais que esse futuro professor irá deparar-se nas escolas do ensino básico. Contudo, destaca a resistência por parte dos acadêmicos em utilizar ambientes virtuais e, por isso, muitas vezes as atividades propostas não cumprem o papel idealizado.

Os seminários e trabalhos em grupos também são mencionados pela docente 2 como fundamentais para o trabalho do futuro professor. Sendo o debate priorizado em relação aos seminários nos primeiros semestres, uma vez que acredita ser mais frutífero até o aluno aprender a expor suas ideias, por mais tempo, em frente de toda turma. O aluno, na visão dessa docente, aprende via debate defender e contrapor-se a outro ponto de vista e, além disso, aprende a trabalhar coletivamente. Para que a dinâmica seja mais efetiva, o trabalho com grupos formados por membros aleatoriamente é sempre a forma proposta pela docente 2. Explica-nos que implanta dinâmicas diferentes, seja a letra inicial do primeiro sobrenome, o primeiro número do Registro Acadêmico (RA), o último número do RA, bolinhas coloridas e quem tem a mesma cor fica no mesmo grupo. Salienta que isso ajuda na formação docente, pois, para ela, esses futuros professores precisam colocarem-se nos diferentes grupos.

A partir das experiências dos docentes 1 e 2 que atuam no curso de Licenciatura de Matemática, podemos afirmar que o processo de formação inicial, baseado nos estudos de Nóvoa (2002), toma como base o conhecimento profissional, porém, é uma tarefa difícil defini-lo, visto que “[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência.” (Nóvoa, 2002, p. 27).

Desse modo, corroboramos as ideias de Patto (2004), ao enfatizar que a formação inicial do professor precisa focar em conhecimentos que resultem a atitude filosófica e a problematização da realidade numa perspectiva histórica. Por isso, é fundamental todo o envolvimento mencionado pelos professores, as discussões em grupos, a construção do

conhecimento por eles via atividades disparadoras, o resgate de atividades próximas a que eles resolviam no ensino médio, uma vez que não basta aos licenciados apenas vivenciar o cotidiano institucional e participar de projetos. Proporcionar momentos, como citados pelos docentes 1 e 2, é fundamental para que os alunos possam expandir os seus conhecimentos. O trabalho tanto do docente 1, como do docente 2, estão em reforçar os conceitos considerados pré-requisitos, mas que os alunos saem do ensino médio sem possuí-los e que são necessários para o acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática.

Nesse contexto, esses futuros professores podem deixar de valorizar somente o procedimento de resolução e passar a prezar também pelo conceito, uma vez que a formação inicial do professor, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 40), é um “[...] período que deve constituir a base da preparação do professor, prévia ao exercício da atividade docente”. No entanto, como mencionado pelo docente 1, essa é uma tarefa mais árdua já que a valorização do domínio do procedimento está enraizada no ensino tradicional clássico. É preciso romper com essa herança professoral, que, em sua prática, valoriza o cálculo mecanicamente, mas não discute com os alunos para que serve, pois o conceito não foi apropriado, discutido e internalizado.

A prática pedagógica, mencionada pela docente 2, que envolve trabalhos coletivos, seminários, material concreto, recursos diferenciados, uso de tecnologias e outros elementos, no contexto da formação do professor de Matemática, faz-se essencial em todas as disciplinas do curso, visto que formar professores não é apenas focalizar os conteúdos específicos como preparação para a regência de classe. Entendemos, principalmente, com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), que ampliaram as exigências para a formação dos docentes da educação básica, que o trabalho docente abarca o trabalho coletivo junto a outros professores e à comunidade que se insere a escola; a interdisciplinaridade; o trabalho colegiado e a prática reflexiva (Brasil, 2001, p. 22). Isso nos leva a considerar que as atividades práticas devem ser trabalhadas ao longo de todo curso e não em uma disciplina específica.

É fundamental explicitar que, na visão do docente 2, do total dos ingressos do curso de Licenciatura em Matemática apenas 10%, a minoria, como mencionado por ela, sairão aptos para atuar no ensino básico e têm consciência que serão professores no contexto da Educação Básica de Ensino. Além disso, explica que muitos não querem ser professores, o que vai ao encontro dos estudos realizado por Leme (2012), que, ao estudar sobre o perfil de ingressantes nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Física e Matemática em uma

2 Uma referência à concepção não oficial, mas oficiosa, de que se deve reprovar o mínimo de alunos, resultando na aprovação da maioria sem as competências pedagógicas necessárias.

3 Progressão ou desenvolvimento intelectual.



universidade pública, obteve como resultados que 48% dos ingressos de Matemática afirmaram não quererem ser professores do ensino básico ou têm dúvidas quanto a ser. Contudo, finalizam o curso somente pela certificação, que é o valor simbólico do capital institucionalizado, que é a forma que o capital cultural<sup>4</sup> apresenta-se. Consideramos, assim, que esses acadêmicos, futuros docentes, ao terem seus diplomas em mãos,, por possuírem esses bens culturais considerados superiores, ganharão prestígio e irão se distinguir dos grupos socialmente inferiorizados.

### 3.4 Um pouco do perfil do acadêmico de Licenciatura em Matemática: um olhar sobre os formulários

Ao iniciar uma possível caracterização dos participantes deste estudo, foi possível perceber, por meio das questões, dois pontos essenciais para as nossas análises: as características pessoais dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática e as características dos acadêmicos quanto aos fatores que influenciaram a decisão pela Licenciatura em Matemática. Esses dados seguem apresentados nos Quadros 6 e 7, respectivamente.

**Quadro 6** - Características pessoais dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática

<b>Categoria</b>	<b>Número de Acadêmicos</b>	<b>Percentual da Resposta</b>
<b>1. Idade do acadêmico</b>		
Abaixo de 21 anos	4	36,4%
De 21 a 25 anos	2	18,2%
De 26 a 30 anos	2	18,2%
De 30 a 40 anos	3	27,3%
Acima de 40 anos	-	0,0%
<b>2. Sexo</b>		
Feminino	6	54,5%
Masculino	5	45,5%
<b>3. Estado Civil</b>		
Casado	4	36,4%
Solteiro	7	63,6%
Outros	-	0,0%
<b>4. Ano de conclusão do Ensino Médio</b>		
2016	4	36,4%
Entre 2014 e 2015	-	0,0%
Entre 2012 e 2013	1	9,1%
Antes de 2013	6	54,5%
<b>5. Em que cidade concluiu o Ensino Médio</b>		
Na mesma cidade em que cursou a licenciatura	7	63,6%
Em outra cidade	4	36,4%
<b>6. Tipo de educação básica</b>		
Integralmente pública	10	90,9%
Parcialmente Pública	-	0,0%
Integralmente privada	1	9,1%

<b>Categoria</b>	<b>Número de Acadêmicos</b>	<b>Percentual da Resposta</b>
<b>7. Tempo para terminar o Ensino Médio</b>		
Três anos, sem reprovação	9	81,8%
Quatro anos	-	0,0%
Mais de quatro anos	2	18,2%
<b>8. Turno em que cursou o Ensino Médio</b>		
Diurno	1	9,1%
Noturno	10	90,9%
<b>9. Frequentou curso pré-vestibular?</b>		
Sim	-	0,0%
Não	11	100,0%
<b>10. Prestou vestibular para outro curso?</b>		
Sim	3	27,3%
Não	8	72,7%
<b>11. Quantas vezes prestou vestibular para Licenciatura em Matemática?</b>		
Uma vez	8	72,7%
De duas a três vezes	2	18,2%
Mais de três vezes	-	0,0%
<b>12. Você já cursou ou está cursando outro curso superior?</b>		
Sim	-	0,0%
Não	11	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 7** - Característica dos acadêmicos quanto aos fatores que influenciaram a decisão pela Licenciatura em Matemática

<b>Categoria</b>	<b>Número de Acadêmicos</b>	<b>Percentual da Resposta</b>
<b>1. Fatores ligados a Matemática</b>		
Facilidade com a Matemática	-	0,0%
Porque a Matemática desenvolve o raciocínio lógico	2	18,2%
Gostar de Matemática	9	81,8%
Outros	-	0,0%
<b>2. Fatores ligados à profissão docente</b>		
Interesse em lecionar	5	45,5%
Facilidade em ensinar	3	27,3%
Gostar da área de educação	3	27,3%
<b>3. Fatores ligados ao mercado de trabalho</b>		
Mercado de trabalho	5	45,5%
Concursos	6	54,5%
<b>4. Quando se graduar, pretende ter como principal ocupação a profissão de professor de Matemática na educação Básica?</b>		
Sim	6	54,5%
Não	-	0,0%
Talvez	5	45,5%
<b>5. Atualmente, você tem alguma atividade remunerada?</b>		
Sim	7	63,6%
Não	4	36,4%
<b>6. Por quanto tempo você tem ou teve atividade remunerada?</b>		
Nunca tive	-	0,0%
Menos de dois anos	4	36,4%
Entre dois e cinco anos	3	27,3%
Mais de cinco anos	4	36,4%

4 De acordo com Silva (1995), “capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade”. Desse modo, utiliza esse termo para mencionar esse poder proveniente da posse, da produção, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes. Nessa perspectiva, as pessoas que adquirem, ou se envolvem com bens culturais consagrados superiores, adquirem respeito e privilégios.

Categoria	Número de Acadêmicos	Percentual da Resposta
<b>7. Qual a renda familiar do seu grupo familiar</b>		
Menos de um salário mínimo	1	9,1%
De um a dois salários mínimos	6	54,5%
De dois a cinco salários mínimos	4	36,4%
De cinco a dez salários mínimos	-	0,0%
De dez a quinze salários mínimos	-	0,0%
Mais de quinze salários mínimos	-	0,0%
<b>8. Qual é a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?</b>		
Não trabalho e nem contribuo para o sustento da minha família	4	36,4%
Trabalho, mas não contribuo para o sustento da família	-	0,0%
Trabalho e contribuo com o sustento da família	7	63,6%
<b>9. Quantos integrantes há em seu grupo familiar</b>		
1	-	0,0%
2	2	18,2%
3	1	9,1%
4	6	54,5%
5	1	9,1%
Mais que 5	1	9,1%
<b>10. Você faz o curso de Matemática na mesma cidade que reside?</b>		
Sim	10	90,9%
Não	1	9,1%
<b>11. Qual o nível de escolaridade do seu pai?</b>		
Não concluiu o ensino fundamental	4	36,4%
Ensino fundamental completo	5	45,5%
Ensino Médio completo	1	9,1%
Ensino superior incompleto	-	0,0%
Ensino superior completo	-	0,0%
Não sei	1	9,1%
<b>12. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?</b>		
Não concluiu o ensino fundamental	7	63,6%
Ensino fundamental completo	1	9,1%
Ensino Médio completo	3	27,3%
Ensino superior incompleto	-	0,0%
Ensino superior completo	-	0,0%
Não sei	-	0,0%
<b>13. Na sua casa há quantos microcomputadores?</b>		
0	3	27,3%
1	8	72,7%
2 ou mais	-	0,0%
<b>14. Você já teve alguma experiência com o magistério</b>		
Sim	-	0,0%
Não	11	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.4.1 Identificação

A partir das características pessoais dos acadêmicos que participaram deste estudo, foi possível perceber que o padrão das pessoas que procuram os cursos de Licenciatura em Matemática, em sua maioria, é jovem, abaixo de 25 anos. Esses dados concordam com os resultados nacionais do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace (2018), pelo qual 67,9% dos universitários brasileiros são jovens na faixa etária até 24 anos. Uma forma possível de interpretação desses dados é que os acadêmicos de Licenciatura em Matemática estão acima da idade habitual de ingresso no ensino superior, mas dentro da faixa etária dos universitários, o que nos faz observar que mais do que reprovações e atrasos na trajetória acadêmica, há as influências sociais. Essa conjectura baseia-se nas informações obtidas por meio da questão 7 do formulário que retrata que apenas 18,2 % dos estudantes afirmam terem concluído o ensino médio em mais de quatro anos, contra quase 82% que concluíram em três anos, sem reprovação, no entanto, após terem concluído o ensino médio, ficaram mais de cinco anos sem buscar o ensino superior.

A divisão em relação ao sexo, homens e mulheres, é praticamente meio a meio, nossa amostra foi composta por seis mulheres e cinco homens. Há uma ideia de que a docência é uma profissão predominantemente feminina, principalmente nas séries iniciais, como apontado por Moreira, Jordane, Nóbrega & Fischer (2012), mas, nos cursos específicos, como a Licenciatura em Matemática, percebemos que os homens dividem esse cenário, ao menos no ingresso dos cursos.

Cerca de 54,5% da amostra estudada concluíram o ensino médio em cinco anos, pelo menos, antes de entrarem na licenciatura em Matemática, e, dentro desse percentual, há uma ligeira predominância de casados em relação aos solteiros, com faixa etária maior acima de 26 anos. Por outro lado, 36,4%, todos solteiros e com idade inferior a 21 anos concluíram essa etapa de ensino em 2016, ou seja, no ano imediatamente anterior a entrada no curso. Observamos ainda que 91% da amostra de estudantes que responderam à pesquisa estudaram integralmente em escolas públicas na Educação Básica. Esse fato corrobora os dados obtidos, em que temos que 54,5% dos acadêmicos explicitam que a renda familiar é de um a dois salários. O acadêmico, único nessa amostra, que cursou Educação Básica integralmente na rede privada não é o que tem a melhor renda familiar. É um daqueles cuja renda familiar está entre “um a dois salários mínimos”. Um fato a destacar é que os que não têm computador em casa não são os que gastaram mais de três anos para concluir o Ensino Médio. De igual modo, também não são os que têm atividade remunerada.

Além disso, 63,6% exercem alguma atividade remunerada e esse mesmo percentual da amostra são os que contribuem financeiramente para o sustento familiar. O tempo que demandam para o trabalho é bem variado. Dentre os

acadêmicos, 36,4% exercem uma atividade remunerada há menos de dois anos, 27,3% entre dois há cinco anos e 36,4% há mais de cinco anos. Esses dados mostram que é uma característica predominante entre os ingressos no curso de Licenciatura em Matemática, no período noturno, em instituição privada, conciliar trabalho com estudo. Essas análises vão ao encontro dos resultados do Censo do INEP de 2010, que apontam que é crescente na procura de graduações oferecidas no período noturno e que, nas instituições privadas de Ensino Superior, o percentual de matrículas é de 72% para o período noturno, assim, os acadêmicos conseguem conciliar trabalho e estudo, custeando o último (Inep, 2011).

### 3.4.2 A escolha pela Licenciatura em Matemática

A opção pelo curso de Licenciatura em Matemática também pode ter sido a alternativa mais viável para o ingresso no ensino superior, uma vez que 100% dos acadêmicos que participaram da pesquisa não fizeram cursinho pré-vestibular e não fizeram nenhum curso superior anterior ou concomitante ao curso de Licenciatura em Matemática. Outro fato é que cerca de 91% realizaram os estudos do Ensino Médio no período noturno, além disso, 72,7% não prestaram vestibular para outro curso. Todos esses elementos levam-nos a perceber que as Licenciaturas por serem cursos que, geralmente, possuem as mensalidades mais acessíveis e com menor procura em relação a outros cursos mais onerosos e seletivos, são mais atraentes para quem deseja fazer um curso superior. Tais dados conduzem à ideia de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, que, em sua teoria da “causalidade do provável”, destaca que as circunstâncias vividas pelos acadêmicos durante sua trajetória escolar, se insuficientes de capital econômico, social e cultural, estimulam-nos a realizar escolhas alternativas para terem a oportunidade de obterem um diploma de curso superior (Bourdieu, 1974).

Dentre os fatores que influenciaram a escolha do curso, quase 82% apontam o fato de gostar de Matemática e outros 18% declaram ser o fato da Matemática desenvolver o raciocínio lógico. De maneira similar, Moreira, Jordane, Nóbriga & Fischer (2012) também obtiveram como resposta predominante a escolha do curso por gostar de Matemática e fazem uma reflexão pertinente: “seria razoável imaginar que “gostar de Matemática” levasse à escolha do bacharelado” (Moreira, Jordane, Nóbriga & Fischer, 2012, p. 22). Desse modo, na visão desses autores, fica, para segundo plano, a profissão docente, o que também corrobora os dados obtidos por nós, pois quanto à escolha estar relacionada à profissão como docente, temos que 27,3% explicitam que têm facilidade de ensinar e também 27,3% mencionam gostar da área da Educação. Sobre o mercado de trabalho, temos respostas divididas, sendo que 45,5% dizem que o mercado de trabalho tem uma influência e 54,5% apontam ser conhecimentos necessários para passar em concursos.

Foi registrado que 45,5% dos pais dos acadêmicos concluíram o ensino fundamental e apenas 9% concluíram

o ensino médio, bem como nenhum deles ingressou no ensino superior. Quanto às mães dos acadêmicos, 63,6% não concluíram o ensino fundamental. Apesar de mais mães não terem concluído o ensino fundamental em relação aos pais, os resultados apontam que uma porcentagem maior, 27,3%, concluíram o ensino médio. Contudo, nenhuma fez um curso universitário. O nível de estudo dos progenitores permite deduzir que os pais que não concluíram o Ensino Fundamental ou obtiveram apenas esse grau de escolaridade desempenham atividades que não exigem conhecimentos específicos especializados, o que leva a alcançarem uma menor remuneração.

### 3.4.3 As expectativas dos acadêmicos

Essa questão sobre as expectativas que os acadêmicos possuem a respeito da docência era a única questão aberta do formulário. O intuito era que eles tivessem um espaço para refletirem sobre a profissão que escolheram e apresentassem suas perspectivas.

É importante ressaltar que dos 11 participantes, apenas sete responderam a essa questão, quase 64%, os demais deixaram-na em branco. Dentre as expectativas apontadas pelos acadêmicos que responderam, temos as seguintes respostas:

- 1- Espero conseguir emprego, ser uma boa profissional e ter um bom salário.
- 2- Tenho a expectativa de levar o conhecimento matemático de uma forma mais agradável para mudar a visão atual da Matemática, vista pelo aluno de hoje, assim com o intuito de formar alunos críticos com o cotidiano.
- 3- Trabalhar na área, dar aula talvez trabalhar em alguma área administrativa.
- 4- Contribuir com o meu melhor.
- 5- Ser um profissional competente.
- 6- Ser dedicada. buscar sempre o conhecimento, ser qualificada e eficiente, conquistar o respeito de colegas e alunos.
- 7- Nenhuma

Em geral, os alunos que responderam têm boas expectativas, acreditam que concretizarão seus sonhos em termos profissionais por meio da carreira escolhida. Mostra-se, assim, que é alta a expectativa de que o ensino superior possa fazer a conexão primordial entre as metas e a ação indispensável para alcançá-las. Em leitura análoga, coincide que temos que mais de 50% pretendem ter como principal ocupação a profissão de professor de Matemática na Educação Básica. Contudo, vale ressaltar que 100% não tiveram nenhuma experiência com o magistério. Tais dados conduzem às ideias apresentadas por Moreira, Jordane, Nóbriga & Fischer (2012, p. 22) de “que os ingressantes do curso de licenciatura em Matemática “se referem ao interesse pela escola e pelo ensino escolar (a beleza da “missão” de educar, à possibilidade de transformar a sociedade, participar de um processo de equalização de oportunidades, entre outros)”.

Outro ponto que merece destaque é a variação entre

a expectativa em decorrência do perfil dos acadêmicos. A expectativa entre os ingressantes de que a rotina diária envolvendo o trabalho junto aos estudos da graduação é menor. Esse fato é visto por meio do percentual que não respondeu a própria pergunta quanto à expectativa em relação à finalização do curso, uma vez que dos cinco estudantes que não responderam essa questão, quatro deles, ou seja 80%, trabalham e contribuem ou são a principal fonte de renda familiar. O que nos leva a conjecturar que a rotina diária dos acadêmicos trabalhadores, de alguma forma, pode atrapalhar com a performance na universidade e com as próprias expectativas em relação ao curso.

As declarações e as omissões dos acadêmicos conduzem-nos a concluir que há uma busca por superar o contexto em que vivem, nutridos pela ideologia de que, por intermédio do acesso ao nível superior de ensino, algumas questões sociais serão resolvidas, impulsionando-os em uma de classe social superior. Novamente, assim como visto na análise das entrevistas dos docentes 1 e 2, percebemos, claramente, se manifestando, o capital institucionalizado quando tomamos o capital cultural como óculos teórico, analítico (Silva, 1996).

#### 4 Possíveis Conclusões

Cabe enfatizar que os resultados discutidos neste estudo não pretendem realizar uma generalização demasiada, também não é uma particularidade absoluta em torno do ingresso do curso de Licenciatura em Matemática na instituição estudada. O estudo considera uma amostra que contém elementos singulares, mas, ao mesmo tempo, expressa tendências e problemas gerais. A finalidade é contribuir nas discussões em torno do processo de formação de professores, perante as exigências atuais.

O padrão dos jovens que procuraram o curso de Licenciatura em Matemática em uma instituição privada no ano de 2017, em sua maioria, corresponde à idade até 25 anos, solteiros, trabalhadores em que a renda familiar oscila entre um e dois salários mínimos, egressos de escola pública, eles estudaram o ensino médio no período noturno há mais de cinco anos e ingressaram no ensino superior por meio vestibular ou ENEM. Os dados apresentaram ainda que os pais, em sua maioria, não cursaram o nível superior e nem o ensino médio. Todos têm interesse em ingressar no mercado de trabalho e 54,50% pretendem ser professor. Sessenta e três por cento (63,6%) trabalham para ajudar no sustento da família. Nesse caso é, portanto, a classe trabalhadora e de baixa renda que ingressa no curso de Licenciatura em Matemática, mais especificamente no curso noturno ofertado em uma universidade particular. Esse perfil coincide com outros estudos, como, por exemplo, o trabalho de Gatti (2009), que observa que muitos estudantes das camadas sociais menos favorecidas veem no ensino superior uma forma de conseguir ascensão social.

Os resultados obtidos pela presente pesquisa permitem observar que a maioria dos acadêmicos do curso de

Licenciatura em Matemática em foco superou as mães e os pais quanto ao nível de escolaridade concluída. Tal fato levamos a observar que é provável que haja esforço dos progenitores na busca de estratégias para que seus filhos consigam superá-los, além do empenho dos filhos para subverter o que seria considerado seu futuro natural. É essencial observar, nesse contexto - do empenho dos acadêmicos em ultrapassar o tempo de permanência na escola e o acesso ao ensino superior de gerações anteriores-, o papel fundamental das instituições de ensino e o significado que a classe menos favorecida atribui a essas instituições.

Diante do exposto, é fundamental observar, em vários aspectos, o perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática em uma instituição privada, uma vez que temos mais conhecimento sobre os acadêmicos e suas expectativas profissionais. Desse modo, esperamos que este trabalho que procurou aprofundar a discussão do tema sob a ótica dos alunos e da das experiências docentes que atuam no curso possa auxiliar instituições de ensino dar atenção às partes para auxiliar na mudança do todo e contribuam para pensar e repensar sob os seus cursos de Licenciatura em Matemática.

#### Referências

- Anhnanguera-Uniderp. (2019). *Cursos de graduação*. Acesso em 10 de Novembro de 2019, disponível em Universidade Anhanguera - Uniderp: [www.uniderp.com.br/cursos](http://www.uniderp.com.br/cursos)
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, 15(1), pp. 03-12.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CPI*.
- Cury, F. (2011). Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras de estado de Tocantins. *Tese (Doutorado em Educação Matemática) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista*. Rio Claro.
- Cury, F.G. (2013). De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de História da Educação (Matemática). *De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de História da Educação (Matemática)*, 6(1), 143-164.
- Fonaprace, F. N.-R. (2018). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília. Acesso em 20 de janeiro de 2020
- Garnica, A., & Souza, L. (2012). *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Editora Unesp.
- Gatti, B. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais: CINE Brasil 2018*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Censo Escolar*. Brasília.
- Leme, L.F. (2012). *Atratividade do magistério para a Educação Básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moreira, P. C., Ferreira, E. B., Jordane, A., Nóbrega, J. C. C.,

- Fischer, M. C. B., Silveira, E., & Borba, M. C. (2012). Quem quer ser professor de matemática? *Zetetike*, 20(1)
- Nóvoa, A. (2002). *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M.E. (2017). História, memórias e cenário atual da intensificação do trabalho docente na educação básica paulista: apontamentos de pesquisa. *História*, 36(6). doi:10.1590/1980-436920170000000009.
- Ostrovski, C.S., Sousa, C.M., & Raitz, T.R. (2017). Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 98(248), pp. 31 - 46. doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555>
- Passos, M. M., Martins, J. B., & Arruda, S.M. (2005). Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. *Ciência & Educação*, 11(3), pp. 471-482. doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000300010>
- Patto, M. H. (2004). Formação de professores: o lugar das humanidades. In: R.L. Barbosa, *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Rodrigues, Â., Esteves, M.A. (1993). *A análise de necessidade na formação de professores*. Porto: Porto Editor.
- Silva, G. (1995). Cultural Capital, Classe e Gênero em Bourdieu. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, 2, p. 24-36.
- Souto, R.M. (2016). Egressos da licenciatura em Matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, 42(4), pp. 1077-1092. doi: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201608144401>
- Universidade Anhanguera – Uniderp. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, 2017.
- Zandomenighi, R., Pinto, T. (2016). Apontamentos sobre o documento: Processos de Reconhecimento do Curso de Graduação em Matemática da UNIDERP/CESUP. 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática