



Concepções de Gestores sobre a Satisfação com o Curso e a Adaptação à Universidade de Estudantes de Matemática

Managers' Conceptions about Course Satisfaction and University Adaptation for Mathematics Students

Bruno de Alcântara Sousa*

 ORCID iD 0000-0002-2063-7282

Adriana Benevides Soares**

 ORCID iD 0000-0001-8057-6824

Resumo

Este estudo objetivou identificar as concepções de gestores sobre a satisfação com o curso e a adaptação acadêmica ao contexto universitário dos alunos do curso de Matemática. Participaram 10 gestores de cursos de Matemática, sendo seis de universidades públicas e quatro de privadas, da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Foi realizada entrevista individual com 12 perguntas abertas sobre satisfação com o curso e adaptação à universidade. Para a análise dos dados foi utilizado o *software* Iramuteq. Foram analisados 285 segmentos de texto, sendo que a partir da Classificação Hierárquica Descendente foram retidos 77,9% (222 unidades) da totalidade dos textos analisados. Os dados obtidos sugeriram quatro Classes (Orientação Acadêmica, Desconhecimento da Matemática, Condições de Estudo e Adesão ao Curso) compondo o tema Concepções dos Gestores. A pesquisa contribui para melhor elucidação de como pensam os gestores do curso de Matemática no que diz respeito aos diferentes aspectos do ambiente acadêmico, ampliando, assim, as discussões sobre novas políticas nas instituições de Ensino Superior que possam minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos neste contexto.

Palavras-chave: Concepções. Gestores. Universitários. Matemática. Iramuteq.

Abstract

This study aimed at identifying the conceptions of managers about the satisfaction with the course and the academic adaptation to the university context of Mathematics course students. Ten Mathematics course managers participated, six from public and four private universities in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro. An individual interview was conducted with 12 open questions on course satisfaction and university adaptation. For data analysis, the Iramuteq software was used. A total of 285 text segments were analyzed. From the Descending Hierarchical Classification 77.9% (222 units) of the analyzed texts were retained. The data obtained suggested four classes (Academic Orientation, Ignorance of Mathematics, Conditions of Study, and Adherence to the Course) composing the theme Conceptions of Managers. The research contributes to a better elucidation of how Mathematics course managers think regarding the different aspects of the academic environment, thus expanding the discussions about new politics in higher education institutions that can minimize the difficulties encountered by students in this context.

Keywords: Conceptions. Managers. College Students. Mathematics. Iramuteq.

* Doutorando em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Professor da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e Professor da Rede Estadual de Ensino, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: linearbruno@gmail.com

** Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris XI. Professora Titular da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: adribenevides@gmail.com.

1 Introdução

No Brasil, a partir da década de 1990, sucessivos governos realizaram expressivos investimentos para a expansão do Ensino Superior. Conseqüentemente o número de vagas aumentou, tornando possível o acesso a uma nova população, principalmente o ingresso de jovens oriundos de diferentes estratos sociais (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014). Apesar disso, a falta de políticas acadêmicas específicas para esses indivíduos coloca-se ainda como um fator contrário à democratização do Ensino Superior (FIGUEIREDO, 2018).

Diante de um público com características bastante heterogêneas, é essencial que sejam compreendidas as maneiras como essas pessoas estão chegando à universidade, em especial no que tange ao processo de adaptação a esse novo contexto (PINHO *et al.*, 2015). A integração dos estudantes ao Ensino Superior é considerada como um processo complexo e multifacetado, contendo conflitos e preocupações em atender suas demandas, que, geralmente, decorrem das exigências acadêmicas e administrativas da instituição (SANTOS *et al.*, 2013). Os autores ressaltam que um processo de adaptação adequado pode possibilitar ao estudante o seu desenvolvimento no âmbito pessoal e intelectual de forma a prepará-lo para o mercado de trabalho e a ter condições suficientes para enfrentar os desafios trazidos desse novo cenário.

Sendo assim, devido à diversidade de fatores que ocorrem nesse ambiente e à maneira como impactam a vida dos indivíduos, Araújo *et al.* (2014) definem a adaptação acadêmica como sendo um conjunto de situações ou variáveis próprias do contexto de vida do estudante universitário, do qual dependem o desenvolvimento acadêmico, interpessoal, pessoal-emocional, institucional, a carreira e o compromisso com o curso. Dessa forma, o papel do gestor de curso, pela posição acadêmica que ocupa na universidade e por ser responsável pelos processos de idealização, estruturação, operacionalização e transformação das propostas formativas do curso, torna-se um componente primordial para que o estudante tenha a possibilidade de um ajustamento apropriado ao contexto universitário. Nesse sentido, o gestor de curso desempenha uma miríade de atividades, como atuar como educador, líder educacional e administrativo, além de representante da instituição de ensino perante o público em geral (SANTOS, 2007).

É comum os gestores assumirem funções em setores administrativos sem ter tido algum tipo de capacitação ou experiência anterior nessa área de gestão. Isso quer dizer que os gestores de curso, na maioria dos casos, não recebem formação adequada para desempenhar funções administrativas nas universidades em que estão inseridos e que aprenderam a exercer suas atividades gerenciais na prática (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Melo, Lopes e Ribeiro (2013) constataram falhas na formação dos professores para o exercício das atividades de gestão e responsabilizam a ausência de políticas públicas e organizacionais voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais de professores de Ensino Superior. O fomento dessas políticas é fundamental para o aprimoramento das práticas dos docentes em cargos administrativos e para uma transição melhor entre o ser professor e o ser gestor. Essa ideia é corroborada por Santos (2007) ao considerar que o gestor de curso de Matemática necessita de sólidos conhecimentos dessa área além de outros campos do saber que possam contribuir para suas práticas pedagógicas, como administração, marketing, publicidade, gestão financeira e pedagogia. O autor ainda acrescenta que ser um bom professor, ter bons conhecimentos pedagógicos e possuir uma titulação considerável não significa que o indivíduo possa desempenhar satisfatoriamente a função de gestor de curso. Considera que a competência gerencial impulsiona as boas articulações necessárias à gestão do curso e que a falta dela compromete diversos aspectos relacionados à vida acadêmica.

Posto isto, o gestor de curso deve possuir habilidades para gerir o corpo docente; apresentar projetos viáveis para ações educativas e atividades pedagógicas; proporcionar atividades interdisciplinares dentro do curso e entre cursos e incentivar relações interpessoais saudáveis no contexto acadêmico. Além disso, essa competência também permite que o gestor possa organizar a composição de nova grade curricular, tomar decisões diante de questões envolvendo elementos pedagógicos ou administrativos, implementar o Projeto Pedagógico do Curso e elaborar relatórios para outras instâncias da Instituição de Ensino Superior ou para órgãos governamentais (SANTOS, 2007).

O papel de gestor de curso também abrange expectativas, conflitos, demandas e ideologias, que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórias (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Os autores afirmam que o professor, quando passa a ser gestor, deixa de se preocupar apenas com seus alunos e ocupa-se também da coordenação de seus pares, da regulação de conflitos, da supervisão dos processos pedagógicos, da realização de trabalhos técnicos e do desenvolvimento das atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Fontoura e Morosini (2017) apontam alguns desafios que o gestor de curso tem que enfrentar, como atender às exigências do Ministério da Educação, cobranças por parte da Instituição de Ensino Superior em relação à redução de custos, cumprimento das normas institucionais, captação e manutenção de alunos, reduzida autonomia para a resolução de problemas cotidianos, atendimento das demandas de docentes e discentes de diferentes grupos sociais. A gestão de curso pode ser vista como prática formalizada que enfrenta três tipos de desafios de uma Instituição de Ensino Superior, que são a coordenação de atividades, a

cooperação entre os membros da comunidade acadêmica e a promoção da adesão à cultura da instituição (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

A função de gestor de curso de Matemática tem recebido cada vez mais atenção da comunidade acadêmica, nos últimos anos, em razão de sua articulação com os membros da Instituição de Ensino Superior, visando, principalmente, um desempenho satisfatório do curso nas avaliações internas e externas. Santos (2007) destaca algumas ações desse profissional que podem desencadear mudanças de concepções e de práticas, como a superação de ideias de que o trabalho docente é uma atividade isolada e de que os currículos de licenciatura e bacharelado em Matemática podem ser parecidos; a consolidação das características do curso de licenciatura em Matemática que contemplem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências próprias à prática docente desde o processo formativo inicial; a produção e a socialização de pesquisas que possam favorecer a reflexão das ações docentes; a ruptura com a concepção de que os conteúdos possam ser trabalhados de forma compartimentada.

Nessa direção, Thompson (1997) salienta que a análise das concepções dos gestores do curso de Matemática pode contribuir para a compreensão das finalidades das suas ações e dos seus posicionamentos em relação às diversas situações no contexto acadêmico, como o papel do professor e do aluno, o propósito da instituição, os objetivos desejáveis para o ensino da disciplina, a forma como os alunos aprendem e a maneira de serem avaliados. A autora aponta que uma concepção é uma construção processual e temporal acerca das coisas, em que os elementos que a caracterizam se relacionam com um emaranhado de significados. E mais, as concepções dos sujeitos constituem um tipo de “filosofia particular”, na qual cada um relaciona esses significados, filtrando e formatando seus pensamentos e suas ações. O termo filtro, aqui, é empregado no sentido de ser um modo próprio de olhar o mundo, neste caso, a Matemática, a sua aprendizagem e o seu ensino.

Para Santos (2007), as concepções e as ações mantêm uma relação de interdependência, na medida em que não há ação sem concepção e não há como atribuir significados acertados às ações sem que sejam analisadas as concepções que as impulsionaram. Dessa forma, ele compreende que os processos de elaboração e de implementação das propostas pedagógicas de um curso são permeados pelas concepções propagadas na literatura e nas falas dos indivíduos, mais especificamente o gestor de curso. O autor aponta algumas concepções de gestores de curso de Matemática que circundam suas atividades, como, por exemplo: a Matemática é muito importante e os seus conhecimentos são aplicados no desenvolvimento de diversos campos da ciência; o professor deve saber para que servem os conteúdos de Matemática ensinados em sala de aula e promover relações interpessoais satisfatórias que possam favorecer o processo de

ensino-aprendizagem; deve realizar reuniões e manter diálogo com professores, alunos e representantes de turma; deve também discutir com o corpo docente sobre o que diz respeito à organização e ao funcionamento do curso; garantir que as propostas formativas do curso estejam em conformidade com a missão da Instituição de Ensino Superior e com os documentos oficiais do Ministério da Educação.

O gestor de curso de Matemática pode influenciar na construção ou ressignificação das concepções dos sujeitos que estão envolvidos no curso como docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo (SANTOS, 2007). Além disso, as possibilidades de atuação do gestor de curso e suas respectivas concepções vão sendo construídas e transformadas no contexto acadêmico em um processo dinâmico de relações interpessoais que ocorrem nesse ambiente. Santos *et al.* (2013) destacam que a qualidade das relações interpessoais entre alunos, professores e gestor de curso colabora no processo de aprendizagem dos estudantes e que o convívio saudável entre esses membros da instituição favorece uma adaptação adequada do estudante no ambiente universitário (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015). Ademais, Mata *et al.* (2015) consideram que espaços disponibilizados pela universidade, como salas de estudo, áreas de convivência, bibliotecas, propiciam as relações interpessoais dos alunos com os demais membros da comunidade acadêmica.

Por outro lado, o aluno pode apresentar desajuste durante seu processo de adaptação à universidade. Masola e Allevato (2012) consideram alguns fatores que podem interferir na qualidade da adaptação universitária, como, por exemplo, características do perfil do indivíduo, dificuldades na gestão do tempo e na organização dos estudos, falta de informações no que diz respeito ao curso e aos déficits de conteúdo, especialmente para os estudantes do curso de Matemática que não conseguem ter o domínio de temas básicos referentes à Educação Básica. De fato, de acordo com as evidências produzidas no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2017), os estudantes brasileiros, ao final do Ensino Médio, possuem, em média, o nível dois de 10 da escala de proficiência em Matemática.

As falhas que ocorrem durante o percurso da Educação Básica dificultam o acompanhamento das disciplinas iniciais dos cursos, refletindo-se em outras subsequentes, impedindo que o aluno prossiga para outros períodos (RODRIGUEZ; MENEGHETTI; POFFAL, 2015). Os autores ressaltam que os alunos estão chegando mais jovens à universidade e muito imaturos para enfrentar algumas situações no novo contexto acadêmico, como a incerteza do curso escolhido e as novas estratégias de estudo que devem ser elaboradas, muito diferentes daquelas usadas durante o Ensino Médio. Assim, estudos a respeito dos alunos do curso de Matemática contemplando elementos que permitam compreender os percalços

enfrentados por eles durante o período de transição para a vida acadêmica podem colaborar para diminuir ou até mesmo evitar problemas como a evasão e a reprovação de disciplinas (BERTOLAZI; SAVIOLI, 2013).

Nessa perspectiva, o delineamento do perfil dos ingressantes de Matemática pode ser um elemento eficaz que propicie a criação de políticas acadêmicas voltadas para um suporte nesse nível de ensino, de modo a favorecer os estudantes em alguns aspectos relacionados a esse contexto, como informações mais detalhadas sobre o curso e as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho (MASOLA; ALLEVATO, 2016). Essas ações são oportunas na medida em que auxiliam os estudantes na superação dos obstáculos inerentes ao ambiente acadêmico, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas e pessoais para que o aluno consiga ter uma transição satisfatória entre o estudo e o trabalho (MONTEIRO; ALMEIDA, 2015). Guimarães (2013) acrescenta ainda a necessidade de competências mais gerais no curso de Matemática, de modo a proporcionar aos discentes outras opções no mercado de trabalho.

Uma outra variável repertoriada pela literatura e que também pode contribuir para a permanência dos alunos no Ensino Superior é a satisfação acadêmica. Este construto passa a ser um elemento importante na avaliação da eficácia institucional, possibilitando que as instituições de ensino reestruturem sua organização para adaptar-se adequadamente às necessidades dos estudantes (SANTOS *et al.*, 2013).

Ainda que haja uma quantidade considerável de pesquisas voltadas para o tema da satisfação acadêmica, não existe uma definição precisa sobre o que determina a satisfação com o curso. Dessa maneira, a satisfação com o curso pode ser vista como o retorno que o aluno obtém por meio de sua avaliação dos serviços pedagógicos, do envolvimento dos professores em sala de aula e dos recursos oferecidos pela instituição de ensino (RAMOS *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2013). Barboza *et al.* (2014) afirmam que a satisfação do aluno está relacionada com inúmeras vivências que ocorrem na universidade, dado que esse ambiente possibilita a formação de uma rede de experiências interligadas que se sobrepõem e influenciam a satisfação dos estudantes como um todo.

Santos *et al.* (2013) consideram que o nível de satisfação dos estudantes não está apenas vinculado à infraestrutura da universidade, mas também a outros aspectos, como a qualidade do ensino, a composição curricular, a organização administrativa, o relacionamento com os professores e colegas, estágios, tutoria e destreza do gestor de curso para solução dos problemas. O modo como os estudantes se posicionam em relação a tais questões pode ser determinante nas suas decisões de permanecer ou não na universidade.

Quando os alunos percebem que os serviços prestados pela instituição são satisfatórios,

sentem-se mais motivados para os estudos e com grandes chances de permanecerem no curso (DUTRA; ÁVILA; MATTOS, 2017). Gomes, Dagostini e Cunha (2013) corroboram esta ideia ao apontarem que a satisfação com o curso é um dos fatores fundamentais para que os estudantes continuem na instituição de ensino e, também, para a manutenção de uma imagem positiva da universidade.

Diante do que foi exposto, conhecer a realidade do estudante universitário pode colaborar para uma integração mais adequada, visto que o primeiro ano na universidade se constitui uma etapa de grandes obstáculos. Em particular, os alunos de Matemática, ao ingressarem nesse novo contexto acadêmico, irão deparar-se com muitas dificuldades, principalmente as que estão relacionadas aos déficits de conteúdo do Ensino Médio e à falta de informações a respeito do curso, gerando dúvidas sobre a escolha dessa graduação. Além disso, o modo de funcionamento da instituição, o desconhecimento das regras institucionais e a falta de entrosamento com os colegas, professores e funcionários são outros fatores que potencializam o desajuste no momento do ingresso à universidade.

Vale ressaltar que existe uma escassez de estudos que abordem variáveis relacionadas à satisfação com o curso e à adaptação à universidade no primeiro ano dos estudantes do curso de Matemática (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017). Portanto, pesquisar as concepções dos gestores do curso de Matemática envolvendo esses construtos pode servir de subsídios para ações futuras que levem a mudanças no contexto universitário, como, por exemplo, uma diminuição das taxas de evasão e de reprovação. Sendo assim, devido à relevância que o gestor de curso exerce no meio acadêmico, o objetivo deste estudo é identificar as concepções dos gestores sobre a satisfação com o curso e a adaptação dos estudantes de Matemática à universidade.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 10 gestores voluntários de cursos de Matemática, sendo seis de universidades públicas e quatro de instituições privadas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Foram cinco homens e cinco mulheres que tinham, em média, 55,6 anos ($DP = 10,1$), idade mínima de 41 e máxima de 68 anos, e, em sua maioria, eram casados (70%). O critério de inclusão utilizado é que deveriam ter, pelo menos, dois anos de atuação no cargo de gestão. Participaram seis gestores com experiência de dois a quatro anos na administração do

curso, três de cinco a sete e um com oito anos de experiência, apresentando uma média de 4,1 anos de práticas de gestão. Para a determinação do tamanho da amostra foi utilizado o critério de saturação teórica, pois foi constatado que em um dado ponto da entrevista as respostas se repetiam, não mais acrescentando de forma significativa para o entendimento do fenômeno que estava sendo investigado (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008; NASCIMENTO *et al.*, 2018).

2.2 Instrumentos

Entrevista individual com 12 perguntas abertas distribuídas da seguinte forma: uma para Aspectos Gerais, uma para Institucional, uma para Vocacional, uma para Estudo e uma para Desenvolvimento da Carreira, abrangendo a variável satisfação com o curso, e sete perguntas acerca da adaptação acadêmica, sendo duas para Adaptação Institucional, duas para Projeto de Carreira, uma para Adaptação ao Estudo, uma para Adaptação Social e uma para Adaptação Pessoal-Emocional. Os instrumentos de Avaliação da Vida Acadêmica, de Vendramini *et al.* (2004), e de Adaptação ao Ensino Superior, de Araújo *et al.* (2014), formaram a base para a elaboração das perguntas.

2.3 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética. Antes de se iniciar a entrevista, todos os gestores leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinaram o documento, que continha o objetivo da pesquisa e as regras de preservação do anonimato, assegurando ao participante a retirada de seu consentimento a qualquer momento, segundo a orientação da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

As entrevistas foram marcadas antecipadamente de acordo com a disponibilidade de dia e horário dos gestores do curso de Matemática. O local para o encontro entre o pesquisador e o gestor ocorreu em diversos espaços da universidade, ressaltando-se que não ocorreu nenhum tipo de interrupção que pudesse comprometer os trabalhos. Assim, os participantes responderam às perguntas sobre suas concepções acerca das experiências universitárias vivenciadas pelos

alunos do curso. Os dados sociodemográficos como idade, gênero, estado civil, curso e Instituição de Ensino Superior, tendo por base a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2018), foram coletados antes da entrevista.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados das entrevistas foram transcritos seguindo a formatação necessária para o uso do *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na versão 0.7 Alpha 2. O Iramuteq é de domínio público e apoia-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *Python*. Este programa viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, como Estatísticas (análises lexicográficas), Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de similitude e Nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Os autores acrescentam que a análise textual pode ser compreendida como um tipo de análise de dados que possibilita o tratamento de material verbal transcrito de textos que são produzidos, individual ou coletivamente, em diferentes contextos. Essa análise pode ser aplicada em diversas situações, como, por exemplo, na investigação de textos, entrevistas, documentos, redações além de pensamentos, concepções e opiniões elaboradas em relação a determinados fenômenos.

Neste estudo foram realizadas análises textuais das palavras por meio do relatório dendograma, elaborado pela CHD que sistematiza e identifica grupos de palavras relacionadas, com a finalidade de obter classes (*subcorpus*) que têm proximidade, distanciamento ou oposição entre si. Camargo e Justo (2013) apontam que a utilização desse programa é adequada para pesquisas que analisam uma grande quantidade de dados textuais.

3 Resultados

Na Figura 1 são apresentados os resultados da análise do *corpus* denominado *Concepções dos Gestores*. Foram analisados um total de 285 segmentos de texto (ST), sendo que a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foram retidos 77,9% (222 unidades) da totalidade dos textos analisados. O *software* dividiu o *corpus* em dois *subcorpus*, que são *Desafios para o Estudo* e a *Classe 2 (Adesão ao Curso)*. O *subcorpus* *Desafios para o Estudo* foi subdividido em duas partes, sendo uma delas *Lacunhas na Formação, contendo as Classes 4 (Orientação Acadêmica) e 3 (Desconhecimento da Matemática)*, e a outra a *Classe 1*

(Condições de Estudo), de acordo com a Figura 1.

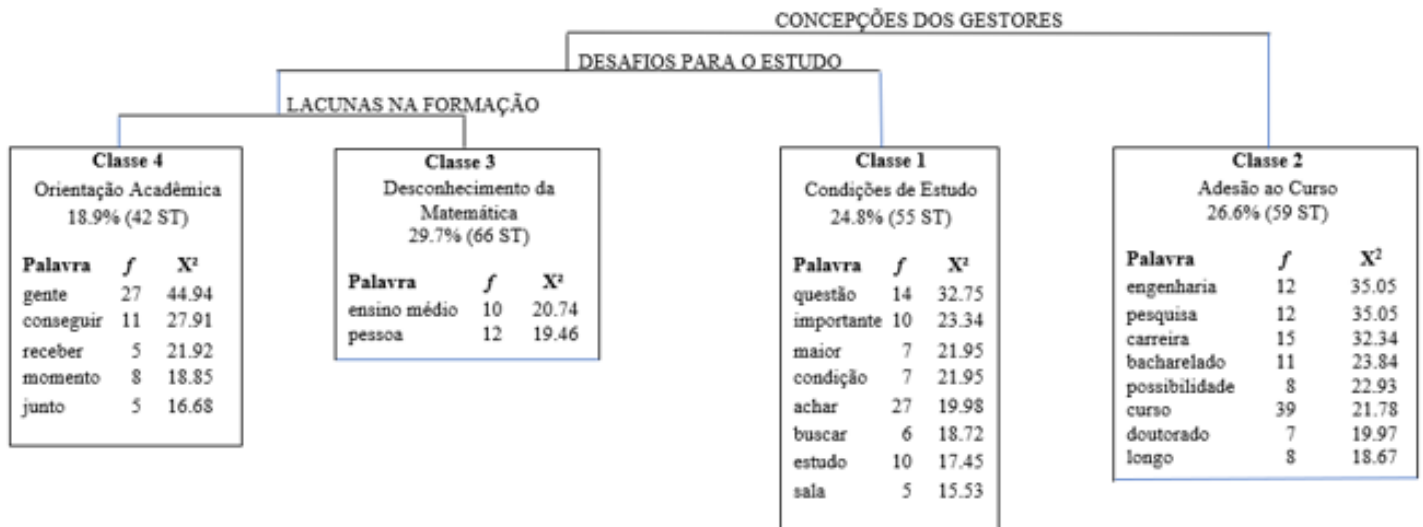


Figura 1 – Dendograma das Concepções dos Gestores
Fonte: os autores (2020)

A *Classe 4, Orientação Acadêmica*, com uma retenção de 18,9% dos ST, demonstra que os gestores de curso, de um modo geral, se preocupam em fornecer orientações que possam ajudar os alunos, tanto no seu percurso acadêmico como na organização dos estudos e no suporte de conteúdos para algumas disciplinas. Alguns trechos evidenciam estas situações:

Pesquisador: Você acha que em determinados momentos os alunos já se sentiram desorientados e confusos?

Gestor 7: Os alunos, em geral, não. Mas certos alunos se sentem desorientados e confusos, e a gente recebe e conversa com eles, tentando ajudar e fazer plano de estudos para eles.

Gestor 6: Então a gente chama e coloca as orientações. Muitas vezes, em alguns momentos, quando eles têm dificuldades em relação ao conteúdo das disciplinas, eles ficam meio perdidos e vêm até a coordenação verificar como podem resolver isso da melhor forma.

(Entrevista entre pesquisador e gestores, 2019).

A *Classe 3, Desconhecimento da Matemática*, responsável por 29,7% de retenção dos ST, aponta para um entendimento de gestores do curso de Matemática de que os alunos chegam mal preparados ao término do Ensino Médio, apresentando alguns problemas principalmente no que diz respeito aos déficits dos conteúdos. Isso pode ser percebido nas seguintes falas:

Pesquisador: Você tem conhecimento de algum subgrupo de estudantes que apresenta mais dificuldades que outros para o aprendizado de conteúdos ministrados em sala de aula?

Gestor 3: Os alunos que vêm por cotas ou que vêm de uma escola de Ensino Médio, não gosto muito dessa expressão, mais fraca, onde não se veem muitas coisas de conteúdos matemáticos. Uma ausência agora mesmo numa disciplina de Matemática Básica: os professores detectaram que os alunos nunca viram nada de Trigonometria. Então, se você olhar, não são alunos de um Colégio Federal ou de uma Escola Técnica Federal, ou até mesmo uma boa Escola Estadual, mas são alunos que fizeram o Ensino Médio muitas vezes com uma certa deficiência, às vezes até com ausência desse professor de Matemática em sala de aula.

(Entrevista entre pesquisador e gestor, 2019).

Além disso, a *Classe 3* evidencia que as ferramentas disponibilizadas pela Matemática

podem contribuir no processo de formação do indivíduo; há, porém, um desconhecimento sobre essa possibilidade. É possível que sejam observados esses aspectos nas falas:

Pesquisador: De uma maneira geral, quais aspectos você acha que podem levar os alunos à satisfação com o curso?

Gestor 2: Então, se você consegue fazer um curso de Matemática que te oferece os instrumentos para você poder trabalhar com as pessoas dessa maneira, isso é satisfatório. Além disso, corresponde às expectativas de quem quer ser professor de Matemática.

Pesquisador: Que características vocacionais você acha que podem levar os alunos à satisfação com o curso?

Gestor 3: Então, ele não tem que ser um caçador de talentos, mas um caçador de pessoas no sentido de formar essas pessoas, de fazer que a Matemática esteja a serviço dessas pessoas. E, então, eu acho que muitas das vezes eles não chegam com essa vocação.

(Entrevista entre pesquisador e gestores, 2019).

A *Classe 1, Condições de Estudo*, retendo 24,8% dos ST, aborda o quanto é relevante a instituição propiciar um espaço diferenciado para que os alunos possam estudar e, ao mesmo tempo, se integrar com seus pares. Algumas falas podem exemplificar:

Pesquisador: Quais aspectos de estudo você acha que podem levar os alunos à satisfação com o curso?

Gestor 10: Eu sempre me bati por uma questão que é uma sala de estudos. Preste atenção, uma sala de estudos não é a mesma coisa que uma biblioteca. Uma biblioteca os alunos não podem levar seu material.

Gestor 3: Eu fiquei muito entusiasmado com essa ideia, porque acho que isso é fundamental, os alunos se organizarem para estudar em grupo, porque um é mais algébrico, outro mais geométrico. Então se ajudam e tem a questão da socialização

(Entrevista entre pesquisador e gestores, 2019).

A *Classe 1* ainda indica que o curso de Matemática precisa estabelecer mais conexões com outros ramos do conhecimento oferecendo, dessa forma, maiores possibilidades aos indivíduos numa sociedade cada vez mais dinâmica. Exemplos de alguns trechos sobre estas questões:

Pesquisador: Você acha que, se houvesse alguma possibilidade, os alunos mudariam de curso?

Gestor 10: Eu acho que os tempos modernos estão abrindo leques profissionais muito variados, onde a Matemática é muito importante. Hoje em dia os jovens ganham dinheiro com jogos. Então eles querem aprender a programar para fazer jogos, para terem ideias.

Pesquisador: Quais os aspectos de estudo você acha que podem levar os alunos à satisfação com o curso?

Gestor 2: É importante o aluno ter uma perspectiva histórica de como o conhecimento se formou, se constituiu, como ele evoluiu. Ter uma formação também em Filosofia da Ciência, que te permita compreender esse ramo específico de conhecimento da Matemática no contexto de todos os outros conhecimentos

(Entrevista entre pesquisador e gestores, 2019).

A *Classe 2, Adesão ao Curso*, composta por 26,6% dos ST, trata da possibilidade de o aluno mudar de curso na medida em que a Matemática não tenha sido a sua primeira opção.

Exemplos de algumas falas:

Pesquisador: Você acha que, se houvesse alguma possibilidade, os alunos mudariam de curso?

Gestor 3: Se, logo no primeiro período, você quer mudar? Você entrou para fazer Matemática, licenciatura, bacharelado. Mas você quer fazer Engenharia? Muitos iriam.

Gestor 10: Eu acho que, se eles tivessem uma possibilidade de mudar de curso, especialmente para a área de Computação ou de Engenharia, eu acho que um número substancial mudaria (Entrevista entre pesquisador e gestores, 2019).

Outrossim, essa *Classe 2* aborda o desconhecimento que os alunos apresentam em relação ao curso de bacharelado em Matemática assim que ingressam na universidade. Algumas falas expressam essa situação:

Pesquisador: Que características vocacionais você acha que podem levar os alunos à satisfação com o curso?

Gestor 9: Em geral, temos um problema: muitos alunos que escolhem a carreira de bacharelado em Matemática, na minha opinião, não sabem exatamente o que isso significa. Vemos problemas de adaptação no curso, algumas reprovações.

Pesquisador: Você acha que os alunos buscaram informações que pudessem contribuir para a escolha profissional?

Gestor 9: Eu acho que isso falta muito. Antes mesmo de escolher uma carreira, como a de bacharelado em Matemática. Eu acho que é uma falta grande, enorme, de orientação vocacional sobre o que significa um curso de bacharelado em Matemática

(Entrevista entre pesquisador e gestor, 2019).

4 Discussão

A *Classe 4, Orientação Acadêmica*, aponta para um entendimento dos gestores sobre a importância de esclarecer aos alunos acerca de alguns aspectos pedagógicos do curso, de modo que sua trajetória acadêmica seja mais satisfatória. Monteiro e Almeida (2015) sustentam que os alunos, quando superam suas dificuldades no contexto universitário, como questões relativas ao conteúdo das disciplinas e ao funcionamento do curso, podem facilitar seu processo de transição universitária. Com efeito, Santos *et al.* (2013) destacam que um processo de adaptação à universidade adequada favorece o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes, além de proporcionar recursos para o enfrentamento dos inúmeros desafios característicos do ambiente acadêmico.

A *Classe 3, Desconhecimento da Matemática*, indica a compreensão dos gestores sobre a formação inadequada dos alunos durante o Ensino Médio, principalmente em relação a determinados tópicos de Matemática que não fazem parte do domínio dos estudantes. A etapa do Ensino Médio é considerada como a que mais apresenta problemas na Educação Básica. De fato, dados produzidos pelo SAEB (2017) mostram que os alunos, ao término do Ensino Médio, possuem, em média, o nível dois de 10 da escala de proficiência em Matemática. Masola e Allevato (2012) destacam que as dificuldades de aprendizagem dos temas nas disciplinas iniciais do curso de Matemática devem-se à falta de conteúdos no Ensino Médio.

Rodriguez, Meneghetti e Poffal (2015) corroboram as ideias dos autores ao acrescentarem que, durante a trajetória do aluno na Educação Básica, lacunas podem dificultar o acompanhamento de novos tópicos nas disciplinas do primeiro ano da Graduação, além de inviabilizar o avanço do aluno para outros períodos. Embora a Matemática ofereça diversas ferramentas que possam contribuir para a formação do indivíduo, muitos alunos não conhecem esses recursos. Santos (2007) afirma que a Matemática ocupa um papel relevante na sociedade devido a sua vasta aplicabilidade nas mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, muitos estudantes não conseguem perceber as potencialidades que a Matemática possui, provavelmente pela falta de maturidade ao ingressar na universidade ou, até mesmo, pela dúvida em relação ao curso escolhido (RODRIGUEZ; MENEGHETTI; POFFAL, 2015). Sendo assim, Bertolazi e Savioli (2013) destacam a importância de se investigar o perfil dos alunos e suas principais dificuldades, colaborando, desse modo, para um desenvolvimento acadêmico e profissional mais apropriado.

A *Classe 1, Condições de Estudo*, abrange as concepções dos gestores de que as universidades devem oferecer locais apropriados de estudo aos universitários, diferentes dos espaços convencionais, como bibliotecas e laboratórios, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento acadêmico e a interação com os pares. Santos *et al.* (2013) ressaltam que as universidades precisam investir mais na sua infraestrutura visando atender as necessidades acadêmicas dos alunos. Nesse sentido, Mata *et al.* (2015) consideram que alguns espaços disponibilizados pela universidade favorecem as relações interpessoais dos estudantes. Santos, Oliveira e Dias (2015) acrescentam que o processo de adaptação ao contexto acadêmico torna-se mais satisfatório quando se estabelece um convívio saudável entre os colegas de Graduação. Esse convívio deve ser promovido em espaços da universidade. Além disso, nessa *Classe* percebeu-se que o curso de Matemática precisa se atualizar para atender as novas demandas do mercado de trabalho. Guimarães (2013) salienta a necessidade de competências mais amplas no curso de Matemática, possibilitando, desse modo, maiores oportunidades aos alunos ao término da Graduação.

A maneira como os gestores compreendem a forma de entrada dos indivíduos no curso de Matemática pode ser entendida por meio da *Classe 2, Adesão ao Curso*. A partir das falas dos gestores, é possível identificar que a Matemática não foi a primeira opção dos alunos e que, havendo a oportunidade de mudar de curso, os estudantes fariam outras graduações, principalmente as que se relacionam com as Engenharias. Rodriguez, Meneghetti e Poffal (2015) destacam que isso se deve à falta de experiência no momento do ingresso à universidade, à pouca idade e, principalmente, à indecisão vocacional.

As falas dos gestores nesta *Classe* evidenciam que os estudantes, ao ingressarem no bacharelado em Matemática, não possuem informações relevantes sobre essa Graduação. Masola e Allevato (2012) apontam que durante a transição universitária os alunos apresentam muitos problemas, como a ausência de conteúdos básicos de Matemática; a falta de informações acerca do curso; problemas no gerenciamento do tempo e na organização dos estudos. Nessa direção, Masola e Allevato (2016) acrescentam a importância de se conhecer o perfil dos alunos assim que ingressam na universidade, com o objetivo de implementar políticas acadêmicas que possam orientar os estudantes nesse nível de ensino, principalmente no que tange às informações a respeito do curso escolhido.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo identificar as concepções de gestores sobre a satisfação com o curso e a adaptação dos estudantes dos cursos de Matemática à universidade, entendendo que as concepções dos gestores refletem como se posicionam em relação às suas ações pedagógicas e administrativas, o modo como lidam com as dificuldades encontradas pelos alunos no contexto acadêmico e quais procedimentos devem ser adotados para melhorar o nível de ensino e aprendizagem. Os resultados encontrados por meio das análises das entrevistas utilizando o software *Iramuteq* sugeriram quatro *Classes* (Orientação Acadêmica, Desconhecimento da Matemática, Condições de Estudo e Adesão ao Curso), que abrangem o tema Concepções dos Gestores.

Os gestores do curso de Matemática, em geral, acreditam que os estudantes se sentem mais seguros e satisfeitos quando são bem informados acerca do funcionamento da instituição de ensino e dos aspectos relacionados ao curso em que estão inseridos. Nessa direção, também foi possível observar nas falas dos gestores que espaços alternativos para estudos e socialização podem favorecer uma adaptação melhor dos alunos.

Por outro lado, também ficou evidenciado que o ajustamento dos estudantes ao contexto universitário pode ser prejudicado quando há lacunas na formação do Ensino Médio ou um desconhecimento sobre o que vai se estudar em um curso de Matemática no momento de entrada na universidade. Além disso, os gestores apontam que um dos motivos para que os alunos não estejam satisfeitos no curso é que a Matemática não tenha sido a sua primeira opção, sendo a Engenharia o curso de sua maior preferência. Além disso, outras concepções dos gestores demonstram a necessidade de o curso de Matemática se relacionar com outros ramos do conhecimento devido às constantes mudanças sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas

nas últimas décadas e que os estudantes precisam conhecer mais o potencial que essa ciência pode proporcionar para o desenvolvimento da sociedade.

O estudo contribui para a elucidação de como pensam os gestores do curso de Matemática no que diz respeito aos diferentes aspectos do ambiente universitário, ampliando, desse modo, as discussões acerca de políticas acadêmicas que possam ser implementadas para a diminuição das dificuldades que os alunos encontram nesse contexto. Porém, o estudo apresenta limitações por ter sido realizado somente no estado do Rio de Janeiro, não sendo viáveis possíveis generalizações. É importante ressaltar que os resultados obtidos justificam a realização de outros estudos devido à relevância do papel do gestor de curso no sucesso acadêmico dos alunos de Matemática.

Referências

- ARAÚJO, A. M. *et al.* Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. **Psicologia, Educação e Cultura**, Vila Nova de Gaia, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério Brasil (2018)**. 2018. Disponível em: <http://www.abep.org>. Acesso em: 08 set. 2019.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de Ensino Superior para a gestão universitária. **E&G: Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 42, p. 61-88, jan./mar. 2016.
- _____. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.
- BARBOZA, S. I. S. *et al.* Uma análise dos condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes de cursos de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 323-349, 2014.
- BERTOLAZI, K. S.; SAVIOLI, A. M. P. D. Manifestações reflexivas e concepções matemáticas de estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 563-589, 2013.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- DUTRA, V. B. R.; ÁVILA, S. H.; MATTOS, V. L. D. Validação de um instrumento de avaliação de satisfação dos discentes de cursos de graduação em Matemática. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 13, n. 4, p. 1-9, 2017.
- FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-670, 2014.
- FIGUEIREDO, A. C. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FONTOURA, J. S. D. A.; MOROSINI, M. C. A gestão da Educação Superior no contexto da educação, profissional e tecnológica: os diferentes focos na pesquisa. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 13, p. 137-149, 2017.

GOMES, G.; DAGOSTINI, L.; CUNHA, P. R. Satisfação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis: estudo em uma faculdade do Paraná. **ReFAE**, São Bernardo do Campo, v. 4, n. 2, p. 102-123, 2013.

GUIMARÃES, J. C. Gestão em IFES: as razões que determinam o doutor como gestor – Uma abordagem sob a perspectiva das competências individuais. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, Natal, v. 5, n. 2, p. 35-47, 2013.

MASOLA, W. J.; ALLEVATO, N. S. G. Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na Educação Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 64-74, 2016.

_____. Um estudo sobre os déficits de aprendizado em Matemática dos alunos ingressantes no Ensino Superior. *In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO DISCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA*, 2012, São Paulo. **Anais...**São Paulo: PUCSP/Cruzeiro do Sul, 2012, p. 1-9.

MATA, L. *et al.* Emoções em contexto acadêmico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 4, p. 407-424, 2015.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no Ensino Superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 17, p. 205-227, jan./jun. 2013.

MONTEIRO, S.; ALMEIDA, L. S. The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. **Journal of Vocational Behavior**, 2015. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?q=doi:+10.1016/j.jvb.2015.09.006&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: 16 out. 2018.

NASCIMENTO, L. C. N. *et al.* Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **REBEn**, [S.l.], v. 71, n. 1, p. 243-248, 2018.

PINHO, A. P. M. *et al.* A transição do Ensino Médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 33-47, 2015.

RAMOS, A. M. *et al.* Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-195, 2015.

RODRIGUEZ, B. D. A.; MENEGUETTI, C. M. S.; POFFAL, C. A. Estudo do Perfil dos Alunos do Curso de Matemática Aplicada – Bacharelado: entendo as razões para o baixo rendimento dos acadêmicos. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 151-162, 2015.

SANTOS, A. A. A. et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, p. 780-793, 2013.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015.

SANTOS, R. A. **A atuação do coordenador de curso da licenciatura em Matemática na formação inicial do educador matemático**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Evidências da Edição 2017**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 06 out. 2019.

THOMPSON, A. G. A relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. Tradução de Gilberto F. A. de Melo e Tadeu Oliver Gonçalves. Revisão de Maria Aparecida C. R. T. Moraes e Antonio Miguel. **Zetetiké**, Campinas, v. 5, n. 8, jul./dez. 1997.

VENDRAMINI, C. M. M. *et al.* Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

Submetido em 17 de Novembro de 2019.
Aprovado em 21 de Setembro de 2020.