

A EVASÃO EM UM CURSO DE MATEMÁTICA EM 30 ANOS

Marilena Bittar

Doutora em Educação Matemática, UFMS, marilenabittar@gmail.com

Adriana Barbosa de Oliveira

Mestre em Educação Matemática, UFMS, drideoliveira@yahoo.com.br

Rafael Monteiro dos Santos

Mestre em Matemática, UFMS, rafael.mds83@gmail.com

Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato

Mestre em Educação, UFMS, soniaburigato@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a atuação profissional e a relação existente entre a quantidade de ingressantes e de egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande, no decorrer de seus trinta (30) anos de existência. Esse estudo integra a pesquisa que investiga três décadas de existência desse curso buscando relacionar suas matrizes curriculares com seus egressos para entender o baixo quantitativo de formandos e a (não) opção pela carreira docente após o término do curso, seja na educação básica ou no ensino superior. O estudo apresenta abordagem qualitativa dos dados produzidos. As informações sobre a quantidade de egressos desse curso foram fornecidas pela secretaria acadêmica do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Posteriormente os dados sobre a atuação profissional e outras informações sobre esses egressos foram obtidas via questionário enviado por e-mail e por professores do curso que tinham informações sobre seus ex-alunos. O alto índice de evasão existente no curso ao longo dos trinta (30) anos de sua existência é expressivo; apenas cerca de 20% dos ingressantes concluíram o curso. Nota-se ainda que parte desses egressos optou pelo Ensino Superior devido à falta de atrativos profissionais para a atuação na Educação Básica. Os resultados revelam a necessidade de mudanças no curso no sentido de aumentar a quantidade de egressos e melhor prepará-los para atuarem nos ensinamentos fundamental e médio e de políticas públicas para atrair os jovens para a profissão docente.

Palavras-chave: egressos – licenciatura em Matemática – formação inicial – atuação profissional – carreira docente.

ABSTRACT

This paper discusses professional action and the relation between the number graduates and freshmen students in Mathematics Teacher undergraduation at Federal University of Mato Grosso do Sul, in Campo Grande, over 30 years - from 1981 to 2010 - of its existence. This study is part of an exploratory research, which looks into three decades of existence of this course seeking relations between its curricular structures and its graduates to understand the low percentage of graduates and the choice of a part of them in not working as mathematics teacher in Elementary School, High School or College, after finishing the course. This paper presents a qualitative approach of the

data. Information about the numbers of graduates was provided by the academic office of the Technology Center of Federal University of Mato Grosso do Sul. Afterwards, information about graduates, such as professional occupation, was produced by a survey sent by e-mail and also by the course teachers who had information about their former students. The high rates of dropouts along its 30 years of existence are expressive: only 20% of the students that were admitted had completed the undergraduation course. Another remarkable fact is that a part of these graduates chose to work in College because they considered that professional conditions in Elementary or High School were not good. The results reveal that the course needs changes in order to graduate more students and get them better prepared to work in Elementary or High School. Results also reveal that there is a need for more public policies to make teaching career more attractive to young people.

Keywords: graduates – mathematics teacher training – initial formation – teacher practice – teaching career.

Introdução

O objetivo de qualquer curso de licenciatura é formar professores para atuarem na educação básica. As últimas décadas presenciaram aumento na demanda de professores, com a expansão das escolas. Esse fato gerou aumento da quantidade de cursos de licenciaturas oferecidos no país por instituições públicas ou privadas. Entretanto, a evasão nesses cursos é muito alta. Segundo Gatti (2011, p. 105), a evasão nesses cursos atingia um total de 70%, ou seja, somente 30% dos ingressantes concluíam a licenciatura.

Os anos de experiência de atuação em licenciaturas em Matemática da UFMS e as interações com professores de outras licenciaturas de outras universidades, públicas ou privadas, do país mostram que a quantidade de formandos de cada turma é sempre muito pequena. Gatti (1997, p. 38) afirma que, do total de alunos ingressantes em licenciaturas em Matemática, somente 6,2% as concluem. Esses dados são preocupantes por duas razões: a primeira delas é o fato de esse total de egressos não dar conta de suprir a necessidade da sociedade e a segunda é o fato de as instituições manterem um curso em funcionamento com tão baixo índice de aproveitamento – especialmente quando se fala em universidade pública.

Ao lado disso, outra questão surge: os egressos desses cursos estão atuando na educação? Além disso, que porcentagem dos concluintes se dedica à educação básica,



principal razão de ser de um curso de licenciatura? Não se trata de defender que os licenciados tenham necessariamente que atuar na educação básica, mas sim de colocar em discussão os objetivos de um curso que deve satisfazer a uma determinada demanda de profissionais.

Oliveira (2003, p. 6), fundamentando-se em Gatti (1997), afirma que

[...] a questão da formação de professores constitui-se em um enorme desafio para as políticas educacionais, uma vez que a origem dessa formação deficitária está na expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e na conseqüente necessidade de ampliação do quadro docente, pois, de acordo com os estudos e avaliações disponíveis, a formação de professores não deu conta de prover o ensino com profissionais adequadamente qualificados.

A carência de professores formados para atuarem na educação básica configura-se em um problema que tem preocupado setores do governo diretamente ligados à área da educação. Isso pode ser comprovado com a implantação, em 2009, pelo Ministério da Educação, do Plano Nacional de Formação de Professores, que visa a formar professores que já estão em exercício, mas não têm formação na área ou não possuem curso de educação superior completo.

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Por meio deste plano, o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos nas modalidades - presencial e a distância (BRASIL, 2009).

Evidencia-se desse modo a necessidade de formar professores para o exercício da profissão e isso nas diversas áreas, inclusive Matemática. Estabelece-se assim um paradoxo: é preciso ofertar cursos de forma emergencial, para formar professores, mas

grande parte dos alunos que estão nas licenciaturas não está concluindo o curso (GATTI, 2011) e, além disso, não há garantias de que os poucos egressos assumam a educação básica como campo de trabalho profissional uma vez que a profissão é pouco atrativa (GATTI, 2011). Poderíamos pensar que o Plano Nacional de Formação de Professores terá resultados diferentes, pois seu objetivo é de capacitar professores atuantes na educação básica. Mas se os cursos oferecidos forem semelhantes aos já existentes, por que dessa vez espera-se obter melhores resultados? Considerando-se a relação entre ingressantes e concluintes, para maior êxito, tanto dos cursos já existentes quanto dos novos, é necessário investigar os fenômenos que levam à evasão escolar universitária nos Cursos de Licenciatura e, em particular nos de Matemática. Mas como investigar esse tipo de evasão? Cremos que uma das formas de obter elementos de respostas é discutindo com aqueles que concluíram o Curso. Esses podem ajudar a compreender o Curso que fizeram e as razões de suas escolhas posteriores, além de fornecerem dados importantes que podem ser, no conjunto, revertidos para a própria formação inicial de professores de Matemática. Esse estudo também pode ajudar a levantar hipóteses sobre as razões da grande evasão nas licenciaturas em Matemática.

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, preocupada com a formação do professor de Matemática, promoveu fóruns de licenciatura nos diversos estados da federação, culminando com um Fórum de Licenciaturas em Matemática, o FELIMAT, em 2002, na Bahia. Com os resultados das discussões realizadas, foi elaborado um documento no qual se discorre sobre diversas questões ligadas à formação inicial do professor de Matemática, tomando como base as diretrizes curriculares nacionais. Um dos itens discutidos neste documento refere-se à avaliação dos referidos cursos.

É necessário estimular o processo de autocrítica das instituições formadoras, com vistas a garantir a qualidade de seus projetos e o estabelecimento de compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes do projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações, na perspectiva de uma universidade integrada ao momento histórico em que se insere. Esse acompanhamento e avaliação refere-se a estudar e propor mudanças no cotidiano das instituições formadoras, que contribuam para a formulação de projetos pedagógicos socialmente legítimos e relevantes, identificando como se realizam e se inter-



relacionam na universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração (SBEM, 2003, p. 29).

No que diz respeito aos conhecimentos matemáticos, nossa experiência com formação de professores de Matemática tem mostrado que muitos acadêmicos, ao iniciar um Curso de Licenciatura em Matemática, enfrentam dificuldades ligadas ao conteúdo específico da disciplina, trazidas da educação básica, o que muitas vezes se arrasta por toda a graduação inclusive gerando dificuldades na aprendizagem dos conteúdos matemáticos ditos da formação inicial (CURY, 2007). Essa parece ser uma das razões da evasão que ocorre nos cursos de licenciatura em Matemática.

Urgem, portanto, estudos sobre as licenciaturas em Matemática que abarquem a análise de diversos aspectos tais como: seus projetos pedagógicos e suas matrizes curriculares; a relação entre ingressantes e egressos; as razões da evasão escolar e as escolhas profissionais dos egressos desses cursos. Nesse sentido, desenvolvemos essa pesquisa visando conhecer com mais profundidade alguns problemas enfrentados nas Licenciaturas em Matemática e, em particular, permitir melhor compreensão das escolhas do egresso da Licenciatura em Matemática, da UFMS, campus de Campo Grande. A escolha desse curso deve-se ao fato de atuarmos diretamente no mesmo.

Nossa pesquisa dedica-se a esses estudos, porém, nesse artigo restringimo-nos à discussão da relação entre ingressantes e egressos, além da atuação profissional de parte daqueles que se formaram professores de Matemática na UFMS, campus de Campo Grande, no decorrer de seus 30 anos de existência.

O Curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) comemorou, em 2011, trinta anos de implantação. Desde sua implantação até a data atual, seu Projeto Pedagógico passou por várias reformulações para atender exigências legais e também o perfil do seu corpo docente. Seu principal objetivo, conforme explicitado em seus projetos pedagógicos, sempre foi formar professores de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, habilitados a serem agentes das melhorias necessárias nas escolas que além do domínio do conteúdo matemático devem ter uma cultura matemática que lhes permita compreender as ideias básicas que o sustentam, bem como conhecimentos sobre articulações existentes entre os vários campos da



Matemática e desses com outras áreas do conhecimento. Além disso, é também objetivo do curso que os licenciados tenham adquirido uma boa formação humanística, que permita dominar conhecimentos fundamentais da área de Educação.

Nossas escolhas metodológicas

Nossa pesquisa se pauta pela abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), porém, a natureza dessa pesquisa revela a necessidade de um estudo quantitativo dos dados coletados. Nesse sentido, Gamboa (1997, p. 100) afirma que “admite-se a existência de diversos enfoques, na medida em que num *continuum* se polarizam diversos aspectos do processo de produção de conhecimentos”. Segundo este autor,

[...] conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas); de forma diferente, no método analítico, o sujeito precisa ficar distante, excluir seus valores, suas interpretações, e utilizando técnicas e instrumentos que filtrem a subjetividade e permitam uma formalização rigorosa, de preferência numérica (técnicas quantitativas) (GAMBOA, 1997, p. 103),

Em nossa pesquisa, para o estudo da atuação dos egressos, fizemos inicialmente um levantamento de todos os licenciados do curso de licenciatura em Matemática da UFMS/Campo Grande. Essa primeira etapa consistiu em obter endereços eletrônicos ou físicos dos egressos do curso. Conseguimos, com a secretaria acadêmica do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, a listagem com todos os egressos contendo o ano de ingresso e de saída e dados pessoais como telefone e endereço residencial, a maioria deles desatualizados. Com esses dados e algumas informações obtidas com ex-alunos que mantêm contato com a universidade, foi possível obter o endereço eletrônico de 34,5% do total de egressos, para os quais foi enviado um questionário a ser respondido e devolvido por meio dessa mesma mídia. Nesse questionário foi feita a apresentação da pesquisa com a explicitação de seu objetivo principal.

Uma vez recolhidos os questionários passamos à análise dos dados neles contidos. Esse questionário foi composto de seis questões de respostas rápidas, para não

desestimular os respondentes, que foram elaboradas tendo em vista nosso objetivo de pesquisa. Trata-se de uma primeira tomada de informações com esses egressos a ser complementada posteriormente com entrevistas.

A seguir apresentamos cada questão proposta seguida da justificativa de sua presença no questionário.

1. Quando você escolheu cursar uma Licenciatura em Matemática, pensava em ser professor?
 Sim Não

O objetivo dessa questão é discutir a motivação no momento da escolha do curso de graduação. Apesar de se tratar de um curso de formação de professores, nem sempre a escolha pelo curso significa a escolha pela profissão. Por se tratar de um curso cuja relação candidato/vaga é baixa relativamente a muitos dos outros cursos universitários, essa escolha pode ser devida à facilidade de acesso a um curso superior. Essa questão será complementada posteriormente, com alguns egressos, por meio de entrevistas, o que também ocorrerá com as outras questões do questionário.

2. Ao concluir a Licenciatura em Matemática você queria atuar como professor?
 Sim Não

Com as respostas a essa questão e à anterior pode-se discutir se e como o curso realizado pode ter influenciado na decisão final da atuação profissional e se houve mudança com relação ao desejo no momento do ingresso no curso.

3. Em que você trabalha, no momento, e em qual função?

Nesse item o objetivo é investigar que atuação o egresso tem após alguns (ou vários) anos de conclusão do curso.

4. Você atuou (atua) como docente? Sim Não
 Em caso afirmativo, em qual período e em quais níveis de escolaridade?

Com essa questão queremos saber se o egresso atuou em algum momento na educação desde sua formação. A confrontação entre a resposta a essa questão e à anterior permitirá verificar se houve mudança de atuação profissional ao longo dos anos. Além disso, queremos verificar, com as duas questões, se e em quês setores da educação o egresso atua.

5. Caso nunca tenha atuado como docente na Educação Básica, pode resumir algumas das razões dessa escolha?

A resposta a essa questão deve dar elementos para compreendermos porque o egresso que nunca atuou na educação básica assim o fez.

6. No espaço abaixo comente, caso deseje, o que quiser acerca do tema que pesquisamos.

Acreditamos ser importante deixar espaço para o respondente discorrer livremente sobre o tema pesquisado. É possível, nesse momento, que apareçam questões não pensadas por nós e que serão também importantes para nossa análise. Além disso, essa é, talvez, a única oportunidade do egresso se manifestar livremente sobre sua profissão e sua formação inicial.

Análise dos dados obtidos com o questionário

Apresentamos e discutimos, inicialmente, resultados obtidos por meio de respostas ao questionário. Em seguida, consideramos também dados relativos aos egressos obtidos de forma indireta, por meio de pessoas que conhecem esses ex-alunos e sabem em que atuam/atuaram.

O total de egressos desde a implantação do curso até o ano de 2010 é de 273 de cerca de 1400 ingressantes, o que perfaz um total de aproximadamente 20% de formandos. Não é possível saber com exatidão o tempo de permanência de cada egresso no curso, uma vez que a data de ingresso constante no documento fornecido pela universidade pode não ser a primeira data de ingresso do acadêmico no curso. De fato, é comum no curso de Matemática o acadêmico prestar vestibular novamente para constar como aluno novo no curso e assim “limpar” seu histórico escolar das reprovações ocorridas. Em nossa experiência trabalhando com a licenciatura em Matemática temos visto casos como esses ocorrerem de forma recorrente. Dessa forma, dentre o total de ingressantes no Curso (1400) há, eventualmente, alguma duplicidade.

Dentre os 273 egressos, 126 permaneceram mais de 5 anos no Curso, conforme indicam os anos de entrada e saída constantes nos documentos oficiais do Curso. Com base nesses mesmos dados, observa-se que 119 egressos parecem ter concluído em 4 anos, entretanto, não é possível verificar essas informações considerando apenas o documento fornecido pela secretaria acadêmica. Como não é objetivo desse artigo



discutir essa questão, a deixaremos para um próximo texto, porém seu estudo é fundamental para ajudar a compreender as razões da evasão escolar no curso de licenciatura em Matemática.

Na análise dos questionários consideramos como egressos que atuam na educação aqueles que estão no ensino superior, na educação básica, seja como técnicos nas secretarias de educação ou como professores de sala de aula, e ainda aqueles que atuam em cursinhos e na rede Kumon.

Até o momento não conseguimos entrar em contato com os 273 egressos, por não termos obtido dados atualizados. Entretanto, enviamos o questionário por e-mail a 94 egressos, dos quais 62 responderam nossa pesquisa. Dentre os respondentes não obtivemos representantes formados nos anos de 1991, 1992, 1997, 1998, 2003 e 2006.

Após uma primeira análise quantitativa das respostas, observamos que cerca de 40% dos respondentes mudaram de opinião durante o curso decidindo tornar-se professor ou desistindo dessa ideia. Aproximadamente 4% desses egressos nunca atuaram como docentes; em torno de 81% dos respondentes já atuaram na educação básica e 85% deles atuam na Educação.

Analisando as informações obtidas temos que dentre os 62 respondentes apenas 35 deles ingressaram no curso pensando em ser professor. Percebemos de imediato que praticamente a metade dos ingressantes (respondentes) apresenta outros interesses ao ingressar na licenciatura em Matemática. Esse resultado nos coloca a seguinte questão: será que esse fato continua verdadeiro se considerarmos o total de ingressantes? Seria esse um dos motivos da evasão escolar? Para obter respostas a essa questão é preciso entrevistar alguns desses sujeitos, porém esse não é o objetivo desse texto e, além disso, essa é uma tarefa muito difícil de ser realizada devido à falta de dados suficientes para a localização de tais ingressantes.

Com relação aos dados obtidos, vemos ainda que dentre os 35 acadêmicos que pensavam em atuar como professor, 4 concluíram o curso com outras expectativas profissionais, ou seja, não queriam mais atuar como professores. Apesar de ser uma quantidade reduzida de estudantes (considerando o universo analisado) essa mudança levanta o seguinte questionamento: a desmotivação sentida por esses acadêmicos está relacionada ao curso de licenciatura em si ou às desvalorizações (GATTI, 2011) da

carreira docente? A resposta a essa questão possivelmente nos levaria a compreender alguns motivos da evasão existente nesse curso. Apenas um desses 4 concluintes deixou um comentário no questionário indicando os motivos que o fizeram mudar de opinião durante o curso:

Acredito que as principais desmotivações na atuação como docente são: a) falta de interesse e respeito por parte dos alunos e da comunidade em geral; b) salários baixos e grande volume de trabalho; c) carga horária (em sala) muito elevada, de tal forma que o professor não tem a oportunidade de trabalhar com projetos de pesquisa e realizar cursos de formação continuada (JOSÉ, nome fictício).

Apesar de não pensar em atuar como docente ao terminar o curso, esse egresso afirma ter atuado como docente da educação básica, porém sua fala evidencia os motivos pelos quais atualmente ele desenvolve outra atividade profissional.

A falta de atrativos profissionais (GATTI, 2011) como boas condições de trabalho (salas de aula equipadas, material didático, etc.) e um salário digno são motivos pelos quais muitos estudantes têm optado por outros cursos deixando um vazio nas licenciaturas. Dentre esses motivos a baixa remuneração parece contribuir muito nessa escolha. Gatti apresenta a pesquisa de Alves e Pinto (2011) que,

Ao comparar a remuneração média mensal e a jornada de trabalho de 62 profissões com base nos microdados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio 2009, mostra ainda que o nível socioeconômico e a remuneração do trabalho dos professores são inferiores aos de outros profissionais com o mesmo nível de formação e até com nível de formação inferior. Conclui-se com base nos dados apresentados, que eles evidenciam com clareza a pouca atratividade salarial da profissão docente, mais ainda para aqueles professores que têm formação em nível superior (GATTI, 2011, p. 147).

Como consequência os cursos de licenciatura acabam tendo como uma parcela de seu público aqueles que optam por esses cursos apenas por estes serem menos concorridos no momento da seleção. Além disso, com a remuneração pouco atrativa alguns concluintes acabam optando por outra atividade profissional. E nossa experiência atuando como professores em disciplinas do primeiro ano da formação inicial tem mostrado que nem sempre os ingressantes nas licenciaturas têm interesse em exercer a profissão docente após a conclusão do curso.

Ainda com relação aos 35 egressos que entraram no curso com a intenção de atuar como professores, apenas 11 deles atuam como professores na educação básica e 4 na formação continuada (sendo ligados à Secretaria de Educação ou não) ou na rede Kumon. O comentário realizado por um desses egressos que atua como professor na educação básica nos ajuda a compreender razões dessa quantidade tão reduzida de atuantes nesse setor da educação.

Bom, todos nós sabemos que o curso de licenciatura não prepara alunos para atuar em sala propriamente dita, já soube de muitos casos de colegas que pedirem exoneração do cargo por não saberem como lidar com os alunos, que por sua vez, estão se tornando apáticos, não aceitam a Matemática como disciplina. Já ouvi de alunos que Matemática deveria ser matéria optativa (MÁRCIA, nome fictício).

Se por um lado temos casos em que o curso e/ou a carreira profissional desmotivou o acadêmico a seguir a profissão docente, por outro temos situações em que a passagem pelo curso despertou no estudante o interesse em lecionar. De acordo com os 62 questionários respondidos, temos que 27 respondentes não pensavam em ser professor no início da faculdade, entretanto 20 concluíram o curso dispostos a atuarem como docentes e cerca de 70% deles já atuaram como professores na educação básica. Vale ressaltar ainda que dentre esses 20 egressos, 19 deles atuam na Educação, quer seja como professor da educação básica, do ensino superior ou como técnico nas secretarias de educação.

Outra situação também observada é o caso em que o estudante ingressou no curso sem querer ser professor e concluiu o mesmo sem mudar de opinião. Do total de respondentes ao questionário, sete (7) afirmaram não ter feito a licenciatura com intenção de lecionar, e desses, dois (2) nunca atuaram na educação. Entretanto, cinco (5) deles atuam (ou já atuaram) como professor seja na educação básica ou no ensino superior. Que razão os faz ser professor sem o desejar? Tal fato será retomado em nossa próxima etapa da pesquisa que será a realização de entrevistas com alguns egressos. Trazemos, a seguir, a fala de uma licenciada em matemática que entrou no curso sem intenção de lecionar, durante o mesmo chegou a mudar de opinião, mas com a realização do estágio voltou a se desinteressar pela profissão.

Quando escolhi o curso, não havia pensado em lecionar, mas no decorrer dos primeiros anos comecei a pensar sobre essa possibilidade, logo depois veio o estágio supervisionado, o que a meu ver não foi uma experiência muito boa, a realidade escolar assusta um pouco, entendo que isso me desviou da vontade de estar em sala de aula (CARINA, nome fictício).

Interessante observar que durante uma parte do Curso Carina chega a mudar de ideia, a querer ser professora, entretanto a experiência com o estágio voltou a fazer com que ela não desejasse trabalhar com educação. Experiências semelhantes à de Carina foram encontradas na pesquisa de Cruz (2010) que mostra, entre outros, como o estágio pode influenciar a decisão do formando em atuar ou não na profissão para a qual está se habilitando. Essa é uma questão que também estamos aprofundando, pois com certeza nos ajudará a elucidar razões da não atuação dos egressos na profissão a que se habilitaram.

Poderíamos inferir que o choque com a realidade (VEENMAN, 1988) fez com que essa professora desistisse, ainda durante a formação inicial, de atuar em sala de aula. Nesse momento, cabe a seguinte questão: como se deu a orientação do estágio, por parte do professor formador, em relação a esses problemas sociais vivenciados no ambiente escolar? Será que houve alguma discussão nesse sentido? Embora a decisão de atuar ou não em sala de aula ser algo pessoal, é fato que a orientação dos professores formadores exerce forte influência sobre as escolhas dos futuros professores uma vez que “professores universitários [...] não somente ensinam o conteúdo de seus cursos como também modelam as práticas e estratégias de ensino para os futuros professores” (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989, p. 03). Além disso, durante o estágio,

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa aproximação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45).



Outro aspecto por nós observado é o caso em que os acadêmicos seguiram diretamente para a pós-graduação após a conclusão do curso de graduação. A fala da professora Ângela indica que parte dessa escolha é responsabilidade do perfil do curso.

Uma pena que os cursos de licenciatura não preparem, de fato, os acadêmicos para atuarem como professores do ensino fundamental e médio, **e os incentivem, sempre, a atuarem em carreiras paralelas ou ao Mestrado/Doutorado sem conhecer, de fato, os meandros da educação básica do País** (ÂNGELA, nome fictício, grifo nosso).

De fato, dentre os 62 egressos que responderam o questionário, 16 atuam no ensino superior, sendo que 15 desses cursaram pós-graduação em nível de mestrado. Os baixos salários oferecidos nas escolas é um dos motivos que os levaram a atuar nas universidades. Essa foi a justificativa dada por um desses egressos:

A baixa remuneração na Educação Básica me levou a preferir atuar na Educação Superior (PEDRO, nome fictício).

Análise dos dados obtidos por via indireta

Da listagem contendo 211 alunos egressos, para os quais não havia dados sobre suas atuações profissionais na área de educação, seja por não terem sido localizados ou por não terem respondido ao questionário enviado, foi possível obter dados para 112 desses egressos, com informações fornecidas por professores ou por ex-colegas de turma. Dentre esses 112 egressos, 93 atuaram na educação básica e desses 8 estão atualmente no ensino superior em diversas universidades brasileiras, tais como a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Piauí, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Maringá, dentre outras. Independente de terem atuado ou não na educação básica, dentre os 112 egressos, atualmente temos um total de 18 egressos que atuam no ensino superior.

Desses que foram para ensino superior e atuaram na educação básica o fizeram por curto período de tempo. As informações obtidas apontam que, de modo geral, eles

passam diretamente da graduação para a pós-graduação e daí para o magistério superior. A quantidade de egressos que nunca atuou na área de educação também é expressiva e, provavelmente, dentre os motivos que os levaram para outro campo profissional estão as condições de trabalho e as socioeconômicas. Segundo Gatti (2011, p. 204),

se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais.

Além disso, muitas vezes o curso parece *encaminhar* seu aluno para o mestrado, conforme indica a fala de Ângela colocada anteriormente nesse artigo. Percebe-se assim que a entrada no ensino superior torna-se uma opção em busca de melhores salários.

Algumas conclusões

A análise dos dados nos permite algumas conclusões. Considerando os dados de 174 egressos, obtidos por meio do questionário ou por informações de terceiros, constata-se que desses, 123 atuam na educação básica, cerca de 70,1% do universo investigado. A leitura isolada desse percentual pode nos dar a falsa impressão de que não há questões a serem discutidas em relação a esse curso de licenciatura, uma vez que a maioria de seus egressos está atuando como docentes. Entretanto, ao compararmos a quantidade desses egressos com a quantidade de ingressantes, no período de 30 anos do curso – que poderiam estar atuando como professores – observamos um percentual de apenas 8%, o que com certeza representa um percentual muito baixo considerando o investimento feito no Curso ao longo de 30 anos.

É certo que não obtivemos informações seguras sobre a atuação profissional de cerca de 100 egressos, entretanto os dados colhidos já nos dão forte indicativo de que há necessidade de mudanças. Será que dentre os cerca de 1200 alunos que evadiram do curso não haveria alguns que poderiam estar contribuindo com a educação caso o curso os tivesse “resgatado” e preparado para essa atuação? O que pode ser modificado para atingir esse objetivo? Para tentar responder essa questão analisamos as matrizes



curriculares implantadas ao longo desses 30 anos de curso. Segundo pesquisas que já discutem a formação de professores de matemática,

[...] tanto o professor das disciplinas Matemáticas quanto o professor das disciplinas didático-pedagógicas da licenciatura em Matemática contribuem, a seu modo, para a formação Matemática e para a formação didático-pedagógica do futuro professor. Entretanto, o que tem acontecido é que os formadores de professores que ministram tais disciplinas geralmente não têm consciência de que participam dessa dupla formação do futuro professor. Esse fato nos remete a defender que essa dupla função do formador seja reconhecida por todos e assumida como uma função fundamental à formação do futuro professor (FIORENTINI, 2004, pp. 9-10).

Resultados da análise detalhada das mudanças implantadas no curso de licenciatura em matemática, foco do nosso estudo, são objeto de outro artigo que está no prelo, mas podemos adiantar que corroboram o que diz Fiorentini (2004). Além disso, ajudam a entender algumas das escolhas dos egressos.

Outro item que a análise da atuação dos egressos nos permite ressaltar é o fato de que desses, muitos fizeram o curso em mais do que 4 anos. Alguns até em 8 anos. Nesse quadro, e considerando a pouca valorização da carreira docente, muitos dos que fazem o curso em 4 anos fazem mestrado logo após o término da licenciatura e o caminho natural acaba sendo o ensino superior. Nesse sentido, para Gatti,

Não resta dúvida que o país não pode mais postergar o aumento de seus investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores (2011, p. 175).

Não queremos encerrar esse texto com notícias tão ruins, por isso ressaltamos que esforços têm sido feitos no sentido de realizar mudanças no curso de licenciatura em matemática da UFMS, campus de Campo Grande, que venham a favorecer, de fato, uma formação para a atuação na educação. Com o aumento de professores que atuam no curso e têm formação em educação matemática, acreditamos que essas mudanças serão possíveis de serem realizadas. Elas são necessárias!



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2009. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em jan/2012.

CRUZ, M. A. S. **Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades**. 2010. Tese (Doutorado) - UFMS, Campo Grande, 2010.

CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 116p.

FIorentini, D. A formação Matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura. **Anais do VII EPEM: SBEM-SP**, São Paulo, 2004.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 91-116.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 135 p.

GATTI, B. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. 295p.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 1989, pp. 23-36.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 100 p.

OLIVEIRA, G. A. P. **A Concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008. 296 p.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SBEM. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo: SBEM, 2003.



VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial.
In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid,
Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.