l **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HEIRACLES MARIANO DIAS BATISTA

EVASÃO PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM DOURADOS (1987-2010)

DOURADOS - MS

2013

HEIRACLES MARIANO DIAS BATISTA

EVASÃO PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DEPROFESSORES DE MATEMÁTICA EM DOURADOS (1987-2010)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de História da Educação, Memória e Sociedade. Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

DOURADOS - MS

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.71
B333e

Batista, Heiracles Mariano Dias.
Evasão profissional docente : trajetória de formação e atuação de professores de matemática em dourados (1987-2010) – Dourados-MS : UFGD, 2013.
148 f.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Professores – Formação. 2. Evasão docente – Dourados. 3. Professores de matemática. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Heiracles Mariano Dias Batista

EVASÃO PROFISSIONAL DOCENTE: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM DOURADOS (1987-2010)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de História da Educação, Memória e Sociedade. Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

JULGADO:

___ de _____de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos - Orientador

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Assinatura: _____

Profa. Dra. Alessandra Furtado

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Ednéia Martins Salandim

Universidade Estadual Paulista. Campus de Bauru (UNESP). Assinatura: _____

Profa. Dra. Magda Sarat Oliveira - Suplente

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Assinatura: _____

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica - Suplente

Universidade Estadual Paulista. Campus de Rio Claro (UNESP). Assinatura: _____

Ao meu companheiro José Carlos e aos
meus filhos Mariana, João Carlos e Augusto,
que dão sentido a tudo isso.

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

por todos os dias em que posso viver, trabalhar e contribuir, amparado por Vossa Sabedoria e Amor; e por ter dado a oportunidade de conhecer pessoas que me ensinaram e enriqueceram cada dia na minha vida, com humildade e paciência. Dentre eles, estão

Meu pai,

Henrique, que reencarnou no final do ano de 2012, e ao longo da minha vida foi e é meu maior incentivador e sempre acreditou em mim. Ensinou-me a amar ao próprio, não temer aos desafios e ter a caridade no coração.

Minha mãe,

Marizete, a minha maior inspiração, a minha coragem nessa imensidão chamada amor.

Minhas irmãs,

Meiracles e Neiracles, pelo incentivo e colaboração.

Aos meus sobrinhos de coraçãoHenrique, Milena, Ronan, Iolanda. E ao próximo que está chegando, quando afinal serei tia-avó.

Ao meu companheiro José Carlos e meus filhos Mariana, João Carlos e Augusto, pela compreensão e o incentivo em todos os dias desta caminhada.

Ao Professor e Orientador Reinaldo dos Santos, pelo auxílio e apoio nesta trajetória da minha vida.

Aos meus avós paternos e maternos, José Mariano, Luiza Mariano, Francisca Martins e Pedro Firmino, que já reencarnaram, mas são nas minhas memórias a fortaleza para sempre continuar um dia após o outro.

A todos os amigos, que foram capazes de entender e compreender este momento da minha vida. Cada palavra, cada gesto para mim foi muito importante.

Aos meus amigos investigadores dos grupos de Pesquisa de Matemática (GEPMAT), História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES) e Tecnologia da Informação e Comunicação (GEPTIC), em especial ao Marcelo Batarce (UEMS), o aprendizado é infinito.

Aos amigos do coração,

Maria do Carmo da Silva, nunca deixou que eu desistisse e pelo apoio;

Fernando dos Anjos, por todo o incentivo pessoal e acadêmico;

Nair Maciel S. Souza, pelo carinho e dedicação; por ser uma pessoa de luz;

Claudemir Dantes, pelo apoio e bondade e

Ane Cruz, pelo incentivo.

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado, pelo meu crescimento intelectual.

Aos professores que participaram na Banca de Qualificação, Alessandra Furtado, Magda Sarat e Antonio Vicente Garnica, pelas contribuições.

Aos professores presentes na minha Defesa, por terem aceitado o convite à banca e estarem comigo neste momento.

Aos meus entrevistados, pela disponibilidade de contribuir com a pesquisa.

A Fernanda, secretária do PPGEd/UFGD, pela atenção e pelo carinho

À equipe Administrativa da UFGD e UEMS, pelo carinho, pela agilidade, pela compreensão em repassar todos os documentos necessários para a pesquisa.

À equipe Administrativa do Centro de Documentação Regional (CDR), pelo atendimento e pela colaboração nos arquivos da UFGD.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual "Antonia da Silveira Capilé", pelo incentivo e paciência.

A todos (as), MUITO OBRIGADA!!!

O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

(António Nóvoa)

RESUMO

Este trabalho está voltado para os estudos no campo da história da educação brasileira e relata sobre a história e memória de professores de Matemática na sua formação e sua atuação, com a temática evasão docente. O recorte temporal é de 1987, quando a primeira turma inicia-se no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul até o ano de 2010, um marco para as implementações das orientações para o Ensino Superior, com a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, e suas propostas inseridas nos projetos pedagógicos das graduações. Utiliza uma abordagem multidisciplinar entre a História, Sociologia e Educação, por meio da trajetória da formação e atuação dos professores de Matemática no município de Dourados, licenciados na Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, além de estudantes dos cursos de Licenciaturas em Matemática e do Ensino Médio. Busca-se perceber e/ou constatar indícios de evasão, com questionários e uso das fontes orais. Investiga a relação da memória dos licenciados sobre suas trajetórias, desde a escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática, a sua formação até a sua (não) atuação na docência, com a evasão profissional docente. Um dos objetivos é evocar, por meio da memória, a formação e atuação dos professores de Matemática. Outro objetivo é saber sobre a profissão docente no Brasil, os cursos de Licenciaturas em Matemática das instituições em ensino superior, a trajetória dos profissionais que atuam na docência, os que não atuam e os que atuaram e desistiram. Assim, as reflexões apontadas podem colaborar para ressignificar o papel do professor na atualidade. Portanto, esta pesquisa pretende ser uma contribuição acadêmica para o conhecimento dos Cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil e da complexidade da formação, atuação e da evasão na profissão docente.

Palavras-chave: História da Educação. Professor de Matemática. Formação e atuação docente. Evasão docente.

ABSTRACT

This work it is turned for the study of history education Brazilian and reports on history, memory Teacher Mathematics in their formation and acting, with thematic teaching evasion. The clipping secular is 1987, when the former group started the course in Mathematics at the Federal University of Mato Grosso do Sul by the year 2010, a landmark for the implementations of the guidelines for Higher Education, with the implementation of the Programme of Support Plans Restructuring and Expansion of Federal Universities, and their proposals included in the project the pedagogical graduations. Uses a approach multidisciplinary between History, Sociology and Education, by means trajectory of the formation and performance of teachers of Mathematics in Dourados, with graduates at the Universidade Federal da Grande Dourados and Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, as well as students of mathematics and secondary school . Seeks to understand and / or verify evidence of evasion, with questionnaires and use of oral sources. Investigates the relationship of the memory of his trajectory, since by choice course in Mathematics, their training to their (no) acting in teaching with the evasiong of the teaching profession. A of goals it is evoke by through memory, on the formation and performance of teachers of mathematics, a trajectory of search marked in know the profession Teaching in Brazil the courses of Degrees in Mathematics institutions in higher education those involved in teaching, those not act and acted and have desisted. Thus, the reflections identified may contribute to reframe the teacher's role today. Besides, this research is a contribution to the knowledge of academic courses in Mathematics in Brazil and the complexity of the formacion, acting and evasion the teaching profession.

WORDS KEY: History of Education. Teacher Mathematics. Teacher formation and acting. Evasion teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores do sexo masculino e feminino (Brasil e MS) de 2007 a 2010..... 13
Tabela 2 - Número de professores do ensino fundamental (6º ao 9º ano)..... 20
Tabela 3 - Número de professores do ensino médio (1º ao 3º ano)..... 20
Tabela 4 - Matrículas no ensino superior nos anos de 1988 e 1998..... 26
Tabela 5 - Matrículas nas IES e nos cursos de licenciaturas em 2010..... 28
Tabela 6 - Proporção real do ingresso do Curso de Matemática por diplomação e evasão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Dourados (1987 a 1996)..... 43
Tabela 7 - Proporção real do ingresso no Curso de Matemática por diplomação, evasão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Dourados (1997 a 2006)..... 44
Tabela 8 - Proporção real do ingresso no Curso de Matemática por diplomação, evasão da Universidade Federal da Grande Dourados (2007 a 2010)..... 44
Tabela 9 - Proporção real do ingresso no Curso de Matemática por diplomação, evasão da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2003 a 2010)..... 45
Tabela 10 - Grupos dos licenciados em Matemática, conforme as instituições de trabalho que atuam na docência, os que não atuam e os que atuaram e deixaram de atuar, indicados para responder ao questionário intermediário..... 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo sintetizado dos cursos de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)..... 41

Quadro 2 - Apontamentos sobre a formação do professor de Matemática 54

Quadro 3 - Apontamentos sobre a atuação docente pelos "que atuam" na profissão (Grupo 1)..... 58

Quadro 4 - Apontamentos sobre a atuação docente pelos que "não atuam" na profissão (Grupo 2)..... 59

Quadro 5 - Apontamentos sobre a atuação docente pelos "que atuaram, mas não atuam mais" na profissão (Grupo 3)..... 60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do município de Dourados, MS..... 27
Figura 2 - Foto dos prédios da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS..... 36
Figura 3 - Bloco 13 da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia..... 36
Figura 4 - Foto do prédio da sede da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS..... 38
Figura 5 - Síntese dos apontamentos metodológicos ao processo de preparação, realização e tratamento das entrevistas..... 67

LISTA DE SIGLAS

ABHO	-	Associação Brasileira de História Oral
CAPEMP	-	Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante
CDR	-	Centro de Documentos Regional
CEFAM	-	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEIM	-	Centro de Educação Infantil Municipal
CEPE	-	Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão
CEUD	-	Centro Universitário de Dourados
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNTE	-	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
COUN	-	Conselho Universitário
CPDOC	-	Centro Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPPB	-	Confederação dos Professores Primários do Brasil
DARCE	-	Divisão de Admissão, Registro e Controle Escolar
DEED	-	Diretoria de Estatística Educacional
DRA	-	Diretoria de Recursos Acadêmicos
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	-	Encontro Nacional de Educação Matemática
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EPFVC	-	Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita
FACET	-	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
FATEC	-	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FIES	-	Fundo de Financiamento Estudantil
GDCS	-	Grupo de Documentação em Ciências Sociais
GEEM	-	Grupo de Estudos do Ensino de Matemática
GEEMPA	-	Grupo de Estudos de Ensino de Matemática de Porto Alegre
GEMEG	-	Grupo de Ensino de Matemática Estado de Guanabara
GEPEM	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
GHOEM	-	Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática
GM	-	Guarda Municipal de Dourados
HEM	-	Habilitação Específica para o Magistério
IES	-	Instituto de Ensino Superior
IMAM	-	Instituto do Meio Ambiente
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	-	Imposto Predial e Territorial Urbano

ITC	-	Ingresso por transferência compulsória
ITI	-	Ingresso por movimentação interna
ITV	-	Ingresso por transferência voluntária
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
OBMEP	-	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCS	-	Portador de curso superior
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PP	-	Projeto Pedagógico
PPCM	-	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática
PPI	-	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
PROFMAT	-	Programa de Formação em Matemática
PROGRAD	-	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROUNI	-	Universidade para Todos
QINI	-	Questionário inicial
QINT	-	Questionário intermediário
REUNI	-	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBEM	-	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SED/MS	-	Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SESU	-	Secretaria de Educação Superior
SIMTED	-	Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados
SINAES	-	Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTRAE	-	Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (particular) de MS
SIPEM	-	Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática
TECLE	-	Termo de Expressão Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	-	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	-	Universidade Estadual do Mato Grosso
UFGD	-	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEI	-	Unidade Educacional de Internação de Adolescentes
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UNIGRAN	-	Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 01

CAPÍTULO I - A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: O "apagão docente".. 06
1.1 A profissão docente: ofício professor 06
1.2 O professor de matemática: a sua caracterização na profissão docente..... 15
1.3 Cenário da profissão docente e do professor de matemática..... 22
1.4 A falta de professores no Brasil: o "apagão docente"..... 29

CAPÍTULO II - PROFESSORES DE MATEMÁTICA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS...... 31
2.1 Os cursos de licenciaturas em matemática no município de Dourados 32
2.2 Estudos da pesquisa documental dos cursos de licenciatura em matemática no município de Dourados (1987 a 2010)..... 42
2.3 Estudos da pesquisa de campo: formação e atuação..... 46
2.4 Sistematização a partir das questões iniciais e intermediárias sobre a formação dos licenciados em matemática..... 52
2.5 Sistematização a partir das questões iniciais e intermediárias sobre a atuação dos licenciados em matemática..... 56

CAPÍTULO III - A REPRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA INDÍCIOS DA EVASÃO PROFISSIONAL..... 62
3.1 Apontamentos sobre a história oral..... 63
3.2 Processo inerente à preparação, à realização e ao tratamento das entrevistas..... 67
3.3 Apresentação do perfil dos grupos de pesquisa..... 70
3.4 Os depoimentos orais e os indícios da evasão profissional..... 73
3.4.1 A escolha pelo curso de licenciatura em matemática..... 73
3.4.2 A formação e a atuação docente..... 80
3.4.3 A não escolha pelo curso de licenciatura em matemática..... 85
3.4.4 A evasão profissional..... 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 90

REFERÊNCIAS..... 96

APÊNDICES..... 101

ANEXOS..... 137

INTRODUÇÃO

Aqueles que podem, fazem.
Aqueles que entendem, ensinam.
(SHULMAN, 1985, p.20)

Para o entendimento do trabalho de pesquisa, considero necessário primeiramente apontar sobre a minha trajetória de vida profissional e as motivações pessoais com a área de investigação.

O período de 2000 a 2010 foi marcado por afastamentos e retornos para a profissão docente. Nesse entremeio, decidi retornar aos estudos, à vida acadêmica, uma necessidade provocada pela ausência de uma formação continuada ao longo dos anos. A minha trajetória profissional caracterizou- se em buscar entendimentos sobre a formação e atuação docente.

No primeiro semestre de 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade. A temática principal do anteprojeto era trabalhar com as memórias de professores de Matemática do município de Dourados, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Ainda nesse semestre, com as leituras e as reformulações no anteprojeto de pesquisa, investigaram-se as memórias dos professores de Matemática, licenciados na UFGD e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) do município de Dourados, MS.

A partir da qualificação, com as sugestões dos participantes da banca examinadora, focou-se na formação e atuação dos licenciados de Matemática que atuam, não atuam mais ou que nunca atuaram na docência, além dos discentes e os evadidos das licenciaturas em Matemática e os alunos do Ensino Médio, buscando perceber e/ou constatar indícios da evasão profissional docente.

O trabalho de pesquisa está voltado para os estudos no campo da história da educação brasileira e caracteriza uma abordagem multidisciplinar entre a História, Sociologia e Educação, por meio da investigação da trajetória de formação e atuação dos professores de Matemática no município de Dourados, licenciados na UFGD e na UEMS, por meio de depoimentos orais, como fonte de informação para a temática evasão profissional.

Sendo um dos objetivos é evocar, por meio da memória, a formação e atuação dos professores de Matemática. Outro objetivo é conhecer a profissão docente no Brasil, os cursos de Licenciaturas em Matemática das instituições em ensino superior, numa trajetória dos profissionais que atuam na docência, os que não atuam e os que atuaram e desistiram. A

hipótese norteadora do trabalho de pesquisa é que a evasão está relacionada com a trajetória e podem ser evocados por meio das memórias.

O recorte temporal é de 1987, quando a primeira turma iniciou o curso de Licenciatura em Matemática na UFMS, até 2010, um marco para as implementações das orientações para o Ensino Superior, com a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e suas propostas inseridas nos projetos pedagógicos das graduações.

O universo de pesquisa foi por amostragem, após o mapeamento minucioso das listas nominais de registro de entrada e saída dos discentes dos cursos de Licenciatura em Matemática, no período de 1987 a 2010.

A pesquisa é relevante, por diversos fatores. Um deles é pelo estudo sobre a formação de professores, que constitui uma complexidade e tem sido questionada ao longo dos últimos anos no Brasil e em outros países. Outro, por uma configuração de ser professor de Matemática na sua trajetória, seja ela na sua formação inicial ou no desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira, construída por meio de depoimentos orais.

Permite também trazer um olhar diferente sobre o professor de Matemática, buscando as suas implicações em um contexto multifacetado que é a escola, a partir das considerações teóricas na história da educação. Colabora com as pesquisas voltadas para a história e trajetória de vida pessoal e profissional, com o uso de fontes orais, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD no municipio de Dourados.

Para colocar em prática a pesquisa, levantamos as seguintes indagações sobre a formação e atuação de professores de Matemática, delineadoras de uma trajetória profissional: Por que há pouco interesse pela profissão docente? Por que aqueles que fazem a opção pela docência ao iniciarem a sua formação desistem? Por que muitos jovens não desejam a profissão docente? Por que os licenciados em Matemática se formam mas alguns acabam optando por outras áreas? Por que os que estão atuando no ensino de Matemática procuram outras atividades na escola ou ensino superior? Qual a imagem representativa que têm da profissão e do profissional?

Os procedimentos metodológicos foram realizados em etapas diferentes, mas correlacionadas entre si. Primeiramente, a pesquisa bibliográfica teórica sobre história, história da educação, memória e representações sociais. Após, a pesquisa bibliográfica de fundamentação teórico-metodológica, quando estudamos sobre as abordagens quantitativas e qualitativas. Em seguida, os estudos sobre a história oral. Outra etapa constitui as leituras com

o objetivo de auxiliar na elaboração dos questionários e no roteiro das entrevistas. Para a complementação, a pesquisa bibliográfica temática sobre os conceitos de profissão docente, memória, representações sociais, formação e atuação de professores de Matemática.

No campo teórico contribuíram os conceitos de base nas disciplinas, como História da Educação, Sociologia, Antropologia e História Oral e Política. Sendo assim, o pensamento de diferentes autores como: Bourdieu (2005), Halbwasch (1990), Certeau (1994), Amado e Ferreira (1996), Alberti (2000), Le Goff (1990), Loiva (1998), Nora (1993) permitiu argumentos para as reflexões sobre história, memória.

Formando também o campo teórico, pela pesquisa bibliográfica metodológica foi obtido o suporte teórico para os estudos relacionados com a história oral e história da Educação nos seguintes autores: Polack (1989), Ferreira, Fernandes (2000) e Alberti (2005), Meihy (1996), Souza (1998), Garnica (2005), Sarat e Santos (2010).

Para a fundamentação da temática profissão docente o aporte teórico principal foram os autores Nóvoa (org) (1995) em parceiras com outros autores como Sacristán (1995), Esteve (1995), Vicentini e Lugli (2009). Com as leituras complementares de Franco (1986), Abraham (1987), Ginsburg (1991), Werebe (1994), Piletti (1995), Luchiari (1996), Fernandez (1998), Tanuri (2000), Manacorda (2004), Alves (2005), Stephanou e Bastos (2009), Gatti e Barreto (2009), Lima e Furtado (2011), Lima (2011).

E, para a fundamentação da temática sobre o professor de Matemática dirigido para a formação e atuação foram lidos trabalhos de Ponte (1995, 2002), Curado (1992), Carmona (2002), Garnica (1997, 2005), Fernandes (2011) Fernandes e Menezes (2012), Baraldi (2003), Galetti (2004), Rolkouski (2006), Cury (2007), Salandim (2007).

No prosseguimento, procedeu-se a etapa da pesquisa documental, com o objetivo de investigar ocorrências para especificar o Curso de Matemática, no qual ocorre a formação do docente. Os dados obtidos permitiram a análise sobre a evasão, a oferta de vagas, as transferências de alunos, os jubilados e a legislação pertinente, como a criação, o histórico e as diretrizes curriculares, ocorridas de 1987 a 2010 na UFGD e UEMS.

A investigação das fontes escritas das UFGD e UEMS facilitou a etapa da pesquisa de campo. Realizada por meio de questionários, para os discentes que se formaram em Matemática, e de entrevistas, em uma amostragem dos professores de Matemática.

Para a obtenção de dados quantitativos na primeira etapa da pesquisa de campo, aplicamos dois tipos de questionários, denominados como inicial (QINI) e intermediário (QINT), que permitiram o levantamento de outras informações não obtidas na pesquisa

documental nas instituições de ensino superior (IES), como os motivos de ter deixado a docência, não optar pela profissão docente, a sua desistência. A segunda etapa da pesquisa de campo constituiu-se de depoimentos orais, investigando a sua trajetória desde a escolha do curso, a formação até a atuação.

O relatório, sintetizando a coleta e análise de dados, está apresentado nesta dissertação, organizada em três capítulos. Embora haja essa divisão, eles estão inter-relacionados, e a sequência permite o acompanhamento da trajetória dos professores de Matemática desde sua escolha pela graduação, a formação acadêmica até a atuação docente.

O primeiro capítulo, "A profissão docente no Brasil: o apagão docente", está dividido em quatro partes, que trazem, a partir de uma revisão da literatura, de estudos de documentações de cursos e legislações, um histórico e discussões tanto na expansão do ensino superior no Brasil e como em Mato Grosso do Sul especificamente quanto à profissão docente e à falta desses profissionais, o chamado "apagão docente".

O segundo capítulo, "Professores de Matemática: formação e atuação no município de Dourados", apresenta um breve histórico da formação e atuação de professores em Dourados e de cursos formadores em universidades federais da região. Apresenta, também, algumas indicações dos projetos pedagógicos dos atuais cursos de Matemática da UFGD e UEMS referentes à matriz curricular e à dinâmica de entrada, diplomação e evasão desses cursos. Este capítulo, ainda, contempla discussões sobre a elaboração de questionários, priorizando a aplicação aos licenciados de Matemática do município de Dourados, visando a conhecer melhor a formação, a atuação ou não atuação ou não na profissão, as motivações de escolha ou não pelo curso de Matemática e a sistematização das respostas obtidas.

No capítulo 3, "A representação da trajetória indícios da evasão profissional", discutem-se aspectos teóricos e os fundamentos da metodologia da pesquisa história oral. Apresenta os procedimentos na preparação e condução das entrevistas, além de suas análises, estruturadas em categorias disparadas das entrevistas e suas análises. A história oral menciona como fonte de informação e representação da trajetória dos depoentes, possibilitando investigar e analisar a escolha, a formação e atuação. Assim, com o uso da metodologia da história oral, com a técnica da entrevista, a pesquisa identifica de modo a compreender a relação da história oral com as trajetórias dos depoentes, a evasão profissional, a trajetória dos professores em Matemática na formação e atuação, além de alunos do ensino médio, discentes e evadidos do Curso de Licenciatura em Matemática.

Percebemos a importância de conhecer a trajetória dos sujeitos representados na pesquisa pelos licenciados em Matemática, os discentes e alunos do ensino médio como forma de discutir os indícios da evasão profissional, considerando que houve um investimento do Estado, da família e do próprio indivíduo para a sua formação, seja na educação básica ou no ensino superior, em alguns casos a atuar em outras áreas, não desempenhando a sua função na profissão docente.

Finalmente, as considerações finais, referências bibliográficas, apêndices (contendo questões dos questionários e roteiros de entrevistas) e anexos.

CAPÍTULO I
A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: O "APAGÃO DOCENTE"

A história da profissão docente pode ser realizada a partir de uma reflexão crítica sobre um sujeito, o docente (professor). Ele está presente na educação brasileira, como um dos pilares que sustentam e contribuem para o desenvolvimento econômico, científico, social e cultural de um país.

Daí a necessidade de ressignificar a profissão docente, tendo uma compreensão mais ampla sobre a sua particularidade. São necessários diversos entendimentos, que incluem a história de sua categoria; as condições de trabalho; o novo perfil de ser professor, surgido diante das mudanças tecnológicas; as suas especificidades como profissão; a evasão, as identidades, as suas relações com os poderes públicos instituídos, com a sociedade e os sujeitos escolares. São subsídios a proporcionar um debate sobre a profissão docente e as contribuições para as transformações sociais, necessárias nesse mundo moderno[1].

A partir de leituras realizadas sobre a temática profissão docente e professor de Matemática, nos textos de Nóvoa (1992), Ponte (1995), Curado (1992) e Carmona (1993), observou-se que os acontecimentos históricos e políticos no Brasil são assemelhados com a realidade vivenciada por Portugal no século XX. Os autores conduzem reflexões sobre a fecundidade da profissão docente, a escolarização, os seus abandonos, a sua desvalorização, os seus dilemas, as mudanças sociais e reconhecem a complexidade da profissão docente e do professor de Matemática.

Porém, acreditamos que é importante entender a profissão docente, por causa da pluralidade de pontos de vista; seja no seu trabalho de professor, na formação e atuação do professor de Matemática ou na sua trajetória, há indícios da evasão profissional.

1.1 A profissão docente: ofício de professor

As representações sociais da profissão docente são situações marcadas por imagens que revelam um profissional que não se sente preparado, com uma remuneração insuficiente, recebedor de pouco prestígio, com uma intensa carga de trabalho, sofrendo frequentemente de

[1]Mundo moderno é uma expressão utilizada por Paula Montero no texto sobre a Globalização, Identidade e Diferença, explica que o "sentimento que domina o mundo moderno, é o da supressão física da distância, dando a sensação que nenhum lugar é longe demais", no qual estão todos inseridos, marcado pelo período de evolucionismo e funcionalismo (MONTERO, 1997, p.48).

doenças e adoecendo com facilidade, com faltas constantes ao trabalho, sem autonomia na sua prática. Esse quadro chama a atenção,

> Não só para que tal descrição causa na maneira como a categoria é vista (tanto pelos seus próprios integrantes, quanto por outros segmentos sociais), mas também para o modo pelo qual ela foi construída, pois se utilizou **impressões acumuladas há vários anos de maneira bastante diversa e dados reunidos de forma mais sistemática sobre o cotidiano dos professores que associados, constituíram uma imagem empregada para identificar os professores da atualidade.** (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.157, grifo nosso).

É evidente que a descrição do cotidiano dos professores tende a não ser uma unidade em cada situação, ou seja, depende da escola, da rede de ensino, da vinculação e da região onde o professor atua. São aspectos que ajudam a estabelecer a questão da autoridade e do prestígio na profissão, mas que possuem a conotação de sua complexidade.

Essa conotação de complexidade, segundo Ginsburg (1991), é utilizada para explicitar dois processos antagônicos na profissão docente, existentes tanto na rede pública como na rede privada, afirma:

> *La profesionalización es un proceso a través del cual los trabajadores mejoran su estatus, elevan sus niveles de renta y acrecientan su poder/autonomía e La proletarización, por otra parte, compone una tendência opuesta en la que los trabajadores ven disminuir su estatus, su renta y su poder/autonomía; de este último proceso nos interesan aquí cuatro elementos: la separación de concepción y ejecución, la estandarización/rutinización de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la compra de fuerzá de trabajo y la intensificación de las exigencias sobre la actividad laboral. Como es obvio, tanto la profesionalización como la proletarización afectan a un grupo ocupacional en su relación con otros grupos, que en el caso de los educadores son los administradores/gestores y las élites del estado y de la economía (GINSBURG, 1991, p.335).*

Todavia, existe nesses processos na profissão docente uma figura que temos de compreender nas suas diversas situações, no seu trabalho de professor e pode ser representada com a pergunta: O que é o docente (professor)? Primeiramente uma pessoa, um ser humano, com seu passado, seu presente, com seus valores, as suas concepções, as suas crenças e com as suas experiências no cotidiano escolar. Nessa linha de pensamento, afirma Franco (1986, p.83): "o professor é um ser concreto: pertence a uma classe social e um meio familiar específico; é portador de valores, aspirações sociais, etc.". Ou seja, antes de ser professor, o docente percorreu uma trajetória que faz parte e a qual interage com a sua profissão.

Para percorrer a sua trajetória profissional, o docente tem muitos caminhos e pode atuar em diferentes níveis de ensino, de acordo com o prescrito na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Sendo formado em Pedagogia, é designado para a educação infantil e os anos iniciais (do 1º ao 5º

ano) do ensino fundamental[2]. Possuindo a formação acadêmica nos cursos de licenciaturas específicas em IES, desempenha sua profissão nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio. E, habilitado nos cursos de licenciaturas específicas complementando com os programas de pós-graduação em IES, pode trabalhar no ensino superior[3].

Conforme afirma Fernandez (1998, p.46), a singularidade de caminhos na sua trajetória acaba "acarretando uma variedade de procedimentos educacionais para atender as diversas situações, sendo que cada situação deve definir o seu modelo educacional mais adequado incluído as suas atividades presenciais ou não".

Os docentes podem atuar em outras modalidades de ensino, também segundo a LDB de 1996, se possuidores da capacitação nas licenciaturas ou a certificação de bacharelado em algumas áreas como a Administração, Sistema de Comunicação, Informática, Direito, Contabilidade e Estatística. Entre as modalidades podem ser citadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena, Educação à Distância, Educação Especial, Educação Ambiental.

Vicentini e Lugli (2009, p.17) ressaltam que a diversidade de possibilidades durante a sua trajetória configura uma realidade "cada vez mais complexa, pois o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino e de natureza distinta". Logo, essa realidade constitui uma heterogeneidade e a autonomia dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesses espaços de atuação, seja nos níveis ou nas modalidades de ensino, segundo Sacristán (1995, p.70), a profissão docente "é uma semi profissão. Em parte, por que depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular".

Para ser professor, uma das regulamentações do sistema educativo brasileiro para se tornar um docente, precisa ter cursado o ensino médio e as licenciaturas específicas obtidas em instituições de ensino superior, na rede pública ou particular de ensino[4].

---

[2]Além de estar apto para atuar na gestão dos processos pedagógicos e administrativos das instituições escolares, voltadas para a Educação Básica. Também exercer a docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, curso de Formação de Professores.

[3]Essas condições muitas vezes não são atendidas, pela carência de profissionais com essa formação e pode ocorrer de as universidades contratarem graduados. Esta questão das carências de professores também é percebida nas Licenciaturas de Matemática.

[4]Apesar de que, muitas vezes, esta realidade não se apresenta no Brasil, devido ao fato que os professores iniciam- se a sua atuação antes da conclusão do curso no ensino superior.

Esse fato de ter que possuir as licenciaturas específicas na sua área de atuação foi com a implementação da segunda LDB de 1961, com o condicionamento para a atuação do docente na profissão somente quando habilitado com o ensino superior.

> Vem da primeira metade do século passado a exigência de formação em nível superior para os professores dos diferentes componentes curriculares que hoje equivalem àqueles da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental[5] e do ensino médio. Mesmo assim, 14,5% dos ocupantes das funções docentes de 5ª a 8ª séries ainda estão sem preparo de nível superior, sendo também mais concentrados no Nordeste. **O grupo de professores do ensino médio aparece como o mais qualificado, com 95,4% das funções docentes exercidas por sujeitos formados em nível superior completo**. (GATTI; BARRETO, 2009, p.34, grifo nosso).

Nessa trajetória, quanto ao ingresso dos alunos concluintes do ensino médio para o ensino superior nas licenciaturas, que serão os futuros professores, há uma diferença quanto à entrada para a formação dos docentes nas redes de ensino superior do Brasil. Na rede pública, os cursos voltados para as licenciaturas (docentes) são os menos concorridos, permitindo o fácil acesso. Mas há inúmeras situações de evasão durante a sua formação em algumas áreas de ensino, como nas Ciências Exatas, nas quais a Licenciatura em Matemática.

A Universidade Federal da Grande Dourados divulgou, em 2013, uma tabela (Anexo A) sobre a concorrência de vagas e que exemplifica a situação do fácil acesso. O Curso de Matemática ocupa o 24º lugar na totalidade dos cursos oferecidos pela Universidade, pela concorrência de 1,88 candidato por vaga. O Curso de Pedagogia, com 7,1 candidatos por vaga, é uma exceção, pois os outros cursos de licenciaturas estão abaixo de 5 candidatos por vaga.

No entanto, na rede particular das IES, os cursos com o atrativo de permitirem ao formado um maior retorno econômico, como Medicina, Odontologia, as Engenharias, Arquitetura, Veterinária, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e outras, as mensalidades são mais caras em relação aos cursos de licenciaturas, ou seja, os cursos destinados às licenciaturas são mais baratos, para a formação de professores. Essa forma estrutural tem relação com as questões econômicas e culturais de uma sociedade. Martins, (1988), afirma, em relação a esse contexto, que:

> Este estabelecimento de ensino, enquanto local estruturador de "habitus cultivado" acrescenta sua marca específica na formação de seus estudantes, dotando-os de um esquema de percepção, pensamento e ação a partir do qual os mesmos passam a ordenar e situar-se face ao real. (MARTINS, 1988, p.39)

[5]Atual nomenclatura utilizada para esse nível de ensino corresponde aos anos finais (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental.

Logo, a escolha pelo curso leva em consideração a sua questão econômica e cultural. Caso precise trabalhar a opção é pelos cursos noturnos e leva em consideração o tempo de formação. As licenciaturas possuem essas características favoráveis para que o estudante possa trabalhar e se formar ao mesmo tempo.

Quanto ao aspecto de sua efetivação na profissão docente, ocorre por meio de concurso público nas redes públicas. Apesar de abertura de concursos para a sua efetivação, muitos dos docentes não foram efetivados ao longo dos anos na profissão. Para trabalhar na profissão ainda dependem todos os anos de contratos ou convocações. Já o ingresso na rede particular é feito por meio de um contrato e o registro na Carteira de Trabalho.

A situação pode ser exemplificada quando no concurso de 2008 para a carreira de professores de Mato Grosso do Sul para a efetivação de profissionais para atuar na educação básica, na rede estadual em Matemática. Especificamente na cidade de Dourados-MS, foram aprovados para atuar em Matemática na educação básica apenas quatros candidatos. Logo, os formandos nas licenciaturas nas IES que não são aprovados nos concursos públicos continuam como convocados.

Quanto ao local de trabalho, o professor pode atuar na rede pública e na rede particular de ensino. Na esfera pública estão incluídas as redes Municipal, Estadual e Federal. Para cada rede há toda uma legislação específica a ser aplicada para a profissão docente, e ela difere em relação aos direitos do docente. O poder público é o maior empregador, como apontam Gatti e Barreto (2009), em relação à rede em que o docente exerce a sua profissão, pois:

> O poder público é responsável por 83% dos empregos do magistério. Destes, 77,6% estão na educação básica. O número de professores e o volume de recursos que mobilizam por parte do Estado mostram a sua importância econômica para a nação, o que tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional (GATTI; BARRETO, 2009, p.4)

Essa realidade foi percebida em nossa pesquisa, pois a maioria dos respondentes está na rede pública de ensino na educação básica. Com a expansão do ensino público houve um aumento no número de matrículas nos diferentes níveis e modalidades e nos números de escolas administradas pelo poder público, principalmente no ensino fundamental, a partir do final da década de 1990.

Outra questão de trabalho dos docentes licenciados é sobre a jornada de trabalho. Em particular em Mato Grosso do Sul que, para conseguir a lotação, necessita trabalhar em várias escolas, na mesma rede ou redes diferentes. Têm professores que, para conseguir completar as 20 horas semanais, atuam em duas ou três escolas. Tal fato ocorre em disciplinas com poucas aulas na carga horária curricular, por exemplo, na Literatura, com uma aula por semana.

Ainda há disciplinas consideradas como “carros-chefes” da educação, como a Língua Portuguesa e Matemática, que a elas são destinadas cinco aulas semanais no ensino fundamental e três aulas semanais no ensino médio, de acordo com os “Componentes Curriculares” de 11 de dezembro de 2011 da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). (MATO GROSSO DO SUL, 2011). Isto tem causado um mal-estar docente, por causa do que representam as referidas disciplinas no cotidiano escolar em relação às outras disciplinas.

O mal-estar entre as disciplinas decorre da importância dada pela sociedade (pais, alunos e Estado), às disciplinas de Matemática e Português em relação às outras. Isto ocorre por causa da valorização dessas disciplinas.

Não se pode esquecer que a jornada de professor não acaba quando ele se retira da escola. Ela continua com as atividades como avaliações, cursos de formação a distância ou presencial, planejamento e preparação das aulas.

Todavia, o trabalho de professor, a sua atuação, é marcada pela instabilidade na carreira em relação a muitos ou poucos empregos e as diferenciações estão nas áreas de atuação e revelam uma angústia pela falta de aulas, de salas de aulas ou pela redução de aulas em algumas disciplinas para o professor atuar. Em complemento, existe nos dias atuais uma situação em que o docente tem que conviver, o fechamento de salas de aulas, verificado no município de Dourados/MS, prejudicando consideravelmente as disciplinas que possuem menos aulas semanais. Esse fato acontece por causa da atribuição constitucional brasileira, prevista no art. 211,

> Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988)

A própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelece a atuação na educação infantil e no ensino fundamental prioritariamente para os municípios, e,

para a rede estadual, as atribuições pelo ensino fundamental[6] e médio. Todavia, na prática fica a rede municipal com o ensino infantil e fundamental e a estadual, com o ensino médio.

Sobre a questão da municipalização e a responsabilidade do ensino médio para a rede estadual, é constatado em um estudo a existência de distorções,

> A educação infantil e o ensino fundamental são majoritariamente atendidos pelo poder público municipal, esfera administrativa em que 86% dos professores da educação infantil e 61% dos do ensino fundamental trabalham. Embora o intenso processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado na última década tenha levado as municipalidades a assumirem maiores proporções de matrículas, ainda se encontram 37% dos professores desse nível de ensino trabalhando em escolas estaduais, uma vez que os estados são co-responsáveis pelo atendimento ao ensino obrigatório. Da mesma forma, 83% dos professores do ensino médio trabalham em escolas públicas estaduais, cuja atribuição é a de ministrarem esse nível de ensino (GATTI; BARRETO, 2009, p.29).

No entanto, não houve um planejamento e uma organização para a municipalização, provocando todos os anos uma insegurança dos profissionais que atuam na docência, pela falta de aulas para os professores que atuam no ensino fundamental I e II na rede estadual.

Outra causa a ser apontada é a diminuição ano a ano da demanda de alunos, com a diminuição do número de filhos por família, provocando uma realidade de salas ociosas, nos períodos vespertino e noturno[7]. Isto porque, nos últimos anos, o governo tem feito aceleração como os Provões do ensino fundamental e médio para os alunos que estavam atrasados e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que dá a possibilidade de os alunos maiores de 18 anos concluírem o ensino médio.

Outra questão, em sua atuação de trabalho, condiz com a situação provocada pelas atitudes dos professores diante da mudança social. Segundo Abraham (1987), existem quatro grupos de professores. O primeiro grupo é formado por aqueles que aceitam as mudanças e contribuem para a sua adequação. O segundo grupo reúne os professores incapazes de fazer frentes às ansiedades que lhes causam as mudanças, e têm atitudes de inibição. No terceiro grupo estão aqueles com uma depreciação do eu, com sentimentos profundamente contraditórios. O quarto grupo é o agrupamento dos professores que têm medo das mudanças.

A visão desses grupos de professores em relação às mudanças sociais interfere na personalidade deles, desencadeando os desencantos, como o chamado de "mal-estar docente". Esteve (1995, p. 113) enumera como principais consequências do "mal-estar docente": o sentimento de desajustamento e insatisfação, esgotamento, deseja de abandonar a profissão,

[6]A rede estadual deve transferir o ensino fundamental para a rede municipal. Esse processo vem ocorrendo desde o final do século XX.

[7]Nos últimos anos na cidade de Dourados, MS, essa realidade está presente em todas as escolas da rede estadual no período noturno.

estresse, ansiedade, depreciação do eu, autoculpabilização, reações neuróticas, depressões, absentismo laboral, pedidos de transferências e desenvolvimento do esquema de inibição separando o pessoal do profissional. São todas, portanto, maléficas e prejudiciais ao desempenho do professor.

Pode ocorrer na sua trajetória em que muitos docentes, que estão atuando em sala de aula, jamais pensaram em exercer a profissão, ou seja, ser um docente. Por circunstâncias reais de fatos como: não conseguir passar no vestibular, não ser a sua escolha, ter que trabalhar durante a sua formação, para ajudar nas despesas do lar, com a possibilidade de trabalhar um a dois períodos e outros.

No que tange ao gênero, a profissão docente é exercida majoritariamente pelo sexo feminino, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de professores do sexo masculino e feminino (Brasil e MS) de 2007 a 2010*

Anos	Brasil		Mato Grosso do Sul	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2007	1.542.925	340.036	19.874	5.035
2008	1.621.318	366.843	20.230	5.073
2009	1.612.583	365.395	20.245	5.179
2010	1.625.420	380.314	20.507	5.382

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatística Educacional/2010.

*Antes desse período, os números eram apenas referenciados no âmbito de Brasil.

Um trabalho realizado por Gatti e Barreto (2009) constatou a presença maior das mulheres nos níveis mais baixos de escolarização,

> As mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho, o que tem também óbvias implicações de gênero, nem sempre devidamente aprofundadas nos estudos da área de educação. Sua presença varia segundo os níveis de escolaridade e a proporção delas aumenta gradativamente nos níveis mais baixos de escolarização. Na educação infantil (EI) 98%; ensino fundamental (EF) 88,3%; ensino médio (EM) 67% - (GATTI; BARRETO, 2009, p.2).

Contudo, se destaca que muitas professoras são responsáveis pelo orçamento familiar, pelos filhos, os afazeres domésticos e ainda cumprem uma carga horária de um até dois períodos, ou seja, de 40 horas semanais e as atividades extracurriculares.

Outra questão, apresentada no cotidiano escolar é a escassez de professores no ensino médio, o que motivou a instituição de uma comissão especial pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE), integrada por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel. O relatório produzido em 2007 apontou dados de uma sondagem pela Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante (CAPEMP), instituída pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo, entre outras coisas, de apontar soluções emergenciais para o enfrentamento da escassez de professores no ensino médio. A sondagem revela que, em um universo de 2,5 milhões de educadores, cerca de 60% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. O mesmo relatório cita que existe uma "progressiva diminuição do ingresso de jovens no magistério" (BRASIL, 2007, p.12-13), contribuindo para a redução do número de professores.

Porém, acreditamos que os jovens não anseiam serem professores; eles vivenciam informações sobre os baixos salários e encontram no ambiente escolar a desvalorização do professor. Esses fatores retornam como causas do esvaziamento na quantidade de professores. Assim, foi importante ouvir os alunos do ensino médio que, porventura, venham a ser professores de Matemática ou pela não opção, ou seja, constituindo na sua trajetória, as influências pela (não) opção pela docência.

Essa escassez pode ser representada pelo levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2009/2012[8] na parte designada como Sinopses Estatísticas da Educação Básica (sinopse do professor) em níveis e modalidades de ensino por unidade de Federação. No Brasil apresentam os dados que contam 1.977.978 professores na educação básica, sendo na educação infantil 369.698, no ensino fundamental I ou II de 1.377.483, dedicados ao ensino médio de 461.542 e nas modalidades de ensino, temos: Educação profissional − 58.898, Educação Especial − 33.594 e EJA − 181.956 professores. Esse quantitativo, no entanto, já foi maior, pois, em 1997, ultrapassava os dois milhões de professores na Educação Básica − 2.020.903; em 2001, registraram-se 2.341.951 professores por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada); em 2005, 2.589.688 professores, e, em 2007, 2.500.554 professores na Educação Básica, com base em 2009/2012, com uma redução de 522.576 professores.

Diante desse quantitativo de professores existem ainda as condições de trabalho que são influenciadas por um contexto marcado por horários, normas internas, regulamentos, organização de tempo e do espaço, os constrangimentos institucionais, falta de autonomia, falta de recursos e excesso das suas funções no cotidiano escolar. Vicentini e Lugli (2009, p.156) afirmam:

[8]Os dados foram atualizados em 17/12/2012.

> Com esse quadro da situação atual do professorado no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizado [...] um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça.

Todavia, existem nesse quadro as imagens vinculadas às recompensas simbólicas, demonstradas nas homenagens pelo Dia do Professor, no reconhecimento na velhice e os afetos dos alunos, apesar de diminuir nos últimos anos esse tipo de recompensa simbólica. Fatos gerados no cotidiano do professor alteraram essas recompensas simbólicas. Um exemplo é a comemoração no mês de outubro do Dia do Professor, repartido com outras datas festivas, como o Dia da Criança, Padroeira do Brasil e, em Mato Grosso do Sul, o aniversário da criação do Estado. O mês é mais lembrado no calendário das escolas pela possibilidade da dispensa das aulas[9] e festividades.

Assim, o que é ser professor? Segundo Lawn (2000, p.81), "o professor é agora um trabalhador da escola, com deveres além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionados. [...]". A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requerem uma nova tecnologia, novos papéis e tarefas, e a diferenciação do trabalho na escola está a emergir. É nesse processo que surge a figura do professor.

Ao pensar na profissão docente como ofício de professor, constitui uma trajetória marcada pelo social, político, econômico e cultural ao longo de sua formação e atuação. Na verdade, há nesse contexto similaridade com o foco da pesquisa, que é o professor de Matemática, que possui as suas especificidades nesse cotidiano escolar.

1.2 O professor de matemática: a sua caracterização na profissão docente

A trajetória do professor não é uma tarefa fácil de ser compreendida. Existe uma complexidade no que diz respeito à formação e a atuação, e, muitas vezes, não estão escritas nos documentos legais de sua constituição ou nos atos políticos da profissão docente. A crise em nosso sistema de ensino interfere na vida pessoal e profissional desses indivíduos, refletindo no campo marcado por rotinas em que o professor tem que se colocar em ação, sem muitas vezes avaliar seu caráter arbitrário e sem controlar verdadeiramente seus atos.

Busca interpretar a formação e a atuação docente, compreendendo-se que a crise pode ser percebida em diferentes ângulos, como a frustração dos profissionais de ensino e dos alunos, na ansiedade dos pais e na impotência dos professores dá a conotação desta

[9]A semana do "saco cheio".

complexidade. Daí a importância em compreender a sua trajetória profissional que envolve, de certa maneira, a procura das transformações por meio das experiências vivenciadas, das percepções, sensações e seu conhecimento de mundo.

Um dos caminhos nessa trajetória é a sua escolha pelo curso de Licenciatura, ou seja, ser professor. A ligação dos cursos de licenciatura com a responsabilidade de formação gera alguns mitos, como relata Garnica (1997, p.5):

> Sobre os desafios dos cursos de licenciatura, discutem-se alguns "mitos": o primeiro seria o de acreditar que 'no dia em que tivermos educadores mais qualificados teremos resolvido os problemas da educação' e o segundo se definiria pela existência de uma 'tradição muito forte nas teorias pedagógicas de que, quem sabe o que ensinar e como ensinar, terminará ensinando, desde que o educando seja normal'. Caracteriza-se já aí a distância entre "o que" ensinar e "como ensinar", germe do problema da dicotomia existente entre os domínios pedagógicos e específicos. Também "as pseudo-soluções" são criticadas, a saber: a redução do trabalho escolar à ação política; o democratismo; o criticismo anti-técnicas e meios educativos; o cinismo pedagógico ("reconhecimento definitivo da impossibilidade de mudanças do trabalho pedagógico, devido ao caráter reprodutor da escola") e, finalmente, o reformismo dos cursos de Pedagogia ("que consiste em acreditar que a reforma legal consentida pelas esferas oficiais venha determinar mudanças que são menos de forma de que conteúdos e posicionamento crítico"). São discutidas, ainda, as bases em que se apóiam nossos cursos de formação, quando se critica fortemente a formação demasiado ligada a fatores de fundo, como concepções teórico-filosóficas, que desvinculariam a formação do professor da efetiva realidade das salas de aula.

Esses desafios estão presentes até os dias atuais, como o distanciamento da formação do professor com a realidade em sala de aula. Muitos dos discentes entram em contato apenas durante o estágio supervisionado ou têm experiências em prazos curtos no cotidiano escolar[10].

Assim, torna-se necessário pensar na autoformação para o professor que necessitamos. Aquele que vê dependente de todo um processo, sem validar seus compromissos, que não se vê como parte dessa profissão. “Muitas vezes engendrados de tarefas na sua rotina, a mercê dos especialistas cheios de realizações administrativas, deixando de ser pessoa com os atributos pessoais, sociais e profissionais” (NÓVOA, 1992, p.11).

Assim, para ser professor de Matemática é necessário percorrer uma trajetória, com o seu início pode ser considerado antes da escolha do curso, ainda no ensino médio quando o estudante está definindo o seu futuro profissional. A trajetória prossegue com a formação acadêmica no curso de Licenciatura em Matemática e depois com a atuação profissional como docente de Matemática.

[10]Esse cenário está sendo alterado com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo o MEC, o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Matemática/UFGD em 2010.

Ao percorrer a sua trajetória, o professor de Matemática colhe ao longo do percurso novos conhecimentos e novas experiências vividas. Assim, nesta trajetória se manifesta suas realizações, conquistas de espaço e objetivos, sejam pessoais ou profissionais. Isto ocorre ao percorrer os caminhos e descaminhos que formam a trajetória, desde a sua formação universitária até sua atuação docente.

Ao término de sua formação na graduação de Matemática, ele estará "apto" para exercer a profissão docente na educação básica, podendo prosseguir nos estudos para exercer o magistério no ensino superior. Mas poderá caminhar em direção a sua não atuação, dependendo das situações vivenciadas no início de sua carreira de ser professor de Matemática.

Entretanto, é evidente que para ser professor de Matemática, o docente deve possuir conhecimento na área de Matemática e na área da Educação. Essas duas áreas não são separadas na travessia da formação. Mas, o "ser professor" de Matemática envolve além dos decorrentes de sua formação, os provenientes como pessoa nos diversos contextos aos quais esteve inserido. Em outra explicação,

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13)

Contudo, esse profissional passou pelos bancos escolares e tem na sua trajetória acontecimentos que refletem durante a sua formação e a sua atuação, ou seja, traz consigo experiências, maneiras de ver o mundo, desejos e imagem dos seus professores de Matemática que fazem parte da sua vida escolar.

Porém, na trajetória de formação nos cursos de licenciatura em Matemática das três últimas décadas[11], ainda não foram suficientes para extinguir duas situações ocorridas pelas reformas processadas com o objetivo de aprimorar a formação de professores de Matemática. A primeira foi quando da implantação das licenciaturas curtas em Ciências com a habilitação em Matemática e a segunda, foi na implantação das licenciaturas plenas em Matemática. As consequências desse processo, envolvendo a criação do curso de licenciatura curta em Ciências, de Ciências com habilitação em Matemática e Licenciatura Plena em Matemática, ainda estão presentes no sistema educacional.

Estudos realizados por Curi (2004, p.24), apontam sobre os cursos de licenciatura curta, grandes problemas de estruturas administrativas e acadêmicas, o nível de

[11] A partir de 1990.

profissionalização dos docentes envolvidos nesses cursos é baixo, eles não vão além da graduação e têm pouco tempo para estudar, formação oferecida é insatisfatória, conteúdos fragmentados, desvinculados da realidade do ensino fundamental e ensino médio, falta integração entre a teoria a prática. Existem professores formados em Ciências com habilitação em Matemática e os formados em Matemática Plena, que obtiveram formações diferenciadas, mas que estão atuando como professor de Matemática, principalmente no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no ensino médio, decorrência dos concursos públicos[12].

Assim, o professor de Matemática formado em Ciências com Habilitação em Matemática pode atuar nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e nas disciplinas de Ciências Biológicas e Matemática, sendo possível complementar a sua carga horária no ensino médio (1º ao 3º ano) na disciplina de Matemática. Os docentes formados no Curso de Licenciatura Plena atuam nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na disciplina de Matemática na educação básica.

Nos cursos de Ciências com habilitação em Matemática, o licenciado pode optar em dar aula de Ciências Biológicas e não apenas de Matemática. De certa forma, a possibilidade contribui para agravar a situação da falta de professores de Matemática, por optar pela disciplina de Ciências e não a de Matemática e que reflete na sua formação, o que dá um caráter polivalente na sua atuação.

Outro aspecto, sobre o trabalho do professor de Matemática é a sua carga horária de trabalho. Ela é normalmente estipulada em cinco aulas semanais no ensino fundamental e três aulas semanais para o ensino médio. Isto faz com que esses profissionais, e os de Língua Portuguesa, tenham as suas lotações atingidas com apenas quatro salas de aulas para completar 20 horas semanais no ensino fundamental, sendo necessárias seis salas de aulas para atingir 20 horas semanais previstas para o ensino médio.

Enquanto que em outras áreas, como as disciplinas de Espanhol, Sociologia e Filosofia, os docentes chegam a ter dezoito salas de aulas para a lotação de 20 horas semanais. Outro exemplo é encontrado nas disciplinas de Geografia e História, que necessitam lotar o professor em nove salas de aulas para ministrar as 20 horas semanais.

[12]O concurso de MS aberto em 2013 aceitou inscrição dos formados em Ciências habilitados em Matemática.

No entanto, aos longos dos anos, mesmo com o docente trabalhando em menos salas de aula que os demais professores, não se avançou na qualidade do ensino de Matemática[13]. Por ser uma disciplina com inúmeras dificuldades e defasagem, e diante desses fatos, torna-se necessário aprofundar as investigações relacionadas com a formação, atuação e as representações desses profissionais licenciados em Matemática.

Há também, na sua trajetória profissional, as representações sociais que são marcadas por questões como sendo a Matemática é uma "disciplina difícil e para poucos, para os mais inteligentes", entre gostar e não gostar de Matemática está muito presente quando esse docente de Matemática está atuando nesta profissão. Logo, esse profissional tende a conviver com estas situações que são corriqueiras no seu dia a dia. Para Ponte (1992, p.1), "as concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais".

Os professores de Matemática se deslocam para outras atividades na área da educação como secretarias de ensino, sindicatos, ou para outras áreas, agravando ainda mais o esvaziamento desse profissional nas escolas. Um registro sobre essa situação relata que

> O maior mercado para esse profissional está na docência. De acordo com um levantamento realizado pelo Ministério da Educação, em 2008, há um déficit de 240 mil professores da 5ª série (6º ano ao Ensino Médio). Matemática está entre as áreas mais críticas. *"Há vagas em todo o país, mas especialmente no Centro-Oeste, no Norte e no Nordeste, principalmente para o Ensino Médio"*, diz o professor Marcelo Almeida de Souza, coordenador do curso de graduação da UFG. A criação de mais universidades federais abre vagas no ensino superior, destinado a professores com pós (mestrado e doutorado). Apesar de mais tímida, existe ainda procura pelo **matemático em outros setores econômicos, como o bancário e financeiro**. Grandes capitais, principalmente das regiões Sul e Sudeste, constituem os mercados mais atrativos. (GUIA DO ESTUDANTE, 2013, p.1, grifo do autor).

Essa situação pode ser agravada em MS por ter uma especificidade que o licenciado em Matemática pode atuar na coordenação de área, e também como professor itinerante, nos cursos técnicos profissionalizantes, momento de expansão no período noturno. A demanda de formação nessa área ainda é baixa pela evasão e, muitas vezes, não é atrativo o professor dar aula no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), já que pode escolher outros caminhos.

Um levantamento realizado pelo INEP em 2009, sobre a área de atuação dos professores de Matemática e Estatística, mostra a existência de 59.010 no Brasil, incluindo os 4.873 da região Centro-Oeste, dos quais 1.048 lecionam em Mato Grosso do Sul (Tabelas 2 e 3).

[13]Conforme o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)/2009/INEP, no Brasil em Matemática, 386, em MS, 390. Apesar de melhorar o índice em relação aos outros anos, o Brasil ainda está atrás de países como Colômbia, Uruguai, Chile no desempenho da Matemática e muito distante da Coreia e da Finlândia.

Tabela 2 - Número de professores do ensino fundamental (6º ao 9º ano)

Professor	
Anos finais	
Número de professores do ensino fundamental - anos finais com formação superior, segundo a área de formação, em 2009	
Unidade da Federação	**Professores no ensino fundamental - anos finais com formação superior**
	Total / **Matemática e Estatística**
Brasil	653.402 / 40.583
Centro-Oeste	50.022 / 3.333
Mato Grosso do Sul	9.952 / 610

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatística Educacional/2010.

Tabela 3 - Número de professores do ensino médio (1º ao 3º ano)

Professor	
Ensino médio	
Número de professores do ensino médio com formação superior, segundo a área de formação, em 2009	
Unidade da Federação	**Professores no ensino médio com formação superior**
	Total / **Matemática e Estatística**
Brasil	447.840 / 30.839
Centro-Oeste	33.090 / 2.184
Mato Grosso do Sul	6.452 / 438

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatística Educacional/2010.

A população escolar de Mato Grosso do Sul, em 2010, nos níveis como os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, era de 287.006 alunos, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE, 2013). Se dividirmos o números de alunos por 30 (média por sala), resultaria em 9.567 salas, e cada professor de Matemática necessita de quatro salas para a carga horária de 20 horas semanais ou oito salas para 40 horas semanais e seis salas para carga de 20 horas por sala ou12 salas para 40 horas por sala no ensino médio. Calculando uma média de sete salas, assim necessitaria de 1.367 professores para suprir a demanda, um déficit de 319 (30%) professores de Matemática.

É importante lembrar que a formação e atuação de professores de Matemática têm suscitado pesquisas na linha da História da Educação Matemática. Fernandes e Menezes (2012) no estudo sobre o Movimento da Educação Matemática no Brasil apontam que a partir

da década de 1950 vem se alavancando os estudos na área de Matemática, principalmente com a criação dos grupos de pesquisa. Menciona, em São Paulo, a criação em 1965 do Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (GEEM); do Grupo de Estudos de Ensino de Matemática de Porto Alegre (GEEMPA) no ano de 1970; do Grupo de Ensino de Matemática Estado de Guanabara (GEMEG), em 1970, no Rio de Janeiro, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEM), em 1976.

O movimento da Educação Matemática no Brasil foi concretizado por meio da criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), durante o II Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em 1988, e o I Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM), ocorrido em novembro de 2000. Os trabalhos apresentados nessa linha de pesquisa caracterizam-se pela diversidade na formação, concepção política e prática pedagógica distinta.

Uma caracterização da formação do professor de Matemática é apresentada na tese de Fernandes (2011). O estudo foi realizado em formas de cartas, com um mapeamento dos trabalhos nessa temática na região Nordeste do Brasil, especificamente.

O estudo da formação do professor de Matemática em diferentes cenários e situações, usando os depoimentos orais, tem contribuído para ampliar os debates na História da Educação Matemática, agregando a metodologia de História Oral. Suscitando assim um diálogo multidisciplinar com apoio de outras áreas como a História, Psicologia, Sociologia e Antropologia.

Quando caracterizamos a formação, cada um destes lugares de estudo tem suas diferenças, seus contextos, as suas particularidades. A pesquisadora Fernandes (2011) com um grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) contribuiu para a elaboração do mapeamento da história da formação de professores de Matemática no Brasil. Há outros trabalhos nos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, com diferentes abordagens em diferentes níveis geográficos como Baraldi (2003), no interior de São Paulo, Galetti (2004), na Nova Alta Paulista em São Paulo, Cury (2007; 2011), nos Estados de Goiás e do Tocantins, e Martins-Salandim (2007), no interior de São Paulo, durante a trajetória de formação e de atuação profissional, pode haver a evasão. Esta repercute no esvaziamento desse profissional.

As partes seguintes deste trabalho são destinadas a apontar o cenário da profissão docente e do professor de Matemática que pode levar a uma falta de docentes nos próximos anos do século XXI, o "apagão docente"[14].

1.3 Cenário da profissão docente e do professor de matemática

A profissão docente no Brasil se formou e se desenvolveu marcada por planos e projetos educacionais. Destes, Vicentini e Lugli (2009) apontam as Escolas Normais no século XIX com a formação ainda no modo artesanal[15], a constituição do Ensino Normal em 1946[16]. A reformulação em 1971 do Ensino Normal resultou com a criação do Curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), após a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), a implantação das Licenciaturas curtas no Brasil, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971. Por fim, ocorre o estabelecimento das licenciaturas plenas pela Lei nº 9.394 de 1996. Os planos e projetos não foram capazes de reverter a perda de prestígio e a acentuada queda salarial. Para o insucesso dos planos e projetos,

> Não é fácil encontrar os traços dos fracassos pedagógicos, nem compreender as suas razões. Sua investigação não é evidente, posto que a pressão do presente que olha o passado. Mas estudo do insucesso de alguns projetos, não apenas convida a explorar as condições históricas de seu aparecimento, sua genealogia, mas propiciam o destaque das irregularidades, índices das contradições operadas na paisagem aparentemente homogênea do ontem. [...] perceber o passado na sua alteridade em relação ao seu presente e compreender facetas dos descaminhos da construção da escola (VIDAL, 2005, p. 132).

Para Vicentini e Lugli (2009), conjugam esses planos e projetos com as condições históricas para a docência no Brasil, levando em consideração a predominância do compadrio[17], as diferentes exigências do sistema educacional para a contratação de professoras[18], do ensino particular, a insatisfação, a desvalorização, a recompensa simbólica e a má qualidade dos professores. São aspectos considerados como fortalecedores da trajetória desta profissão.

---

[14]Termo designado para faltas de professores

[15]Modo artesanal de formação foi representado pelo sistema de professores adjuntos, com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente.

[16]Por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946).

[17]Organizavam por meio de "favores" a partir de interesses pessoais, como amizade, relações familiares.

[18]Para a mulher professora era exigida a apresentação da certidão de casamento no caso de ser casada e, se fosse divorciada, uma certidão que provasse que ela não tinha sido a causa da separação. Para as solteiras que morassem na casa paterna, uma certidão de moralidade dos pais. E, se a ingressante morasse sozinha, teria que provar que era maior de 25 anos.

No século XX, surgiram no Brasil as primeiras iniciativas visando à seleção mais profissional dos professores, como a realização de concursos públicos. Mesmo assim, permanecia uma situação muito frágil, descrita por Vicentini e Lugli (2009, p. 79) pela existência dos professores substitutos ou interinos, impedindo que houvesse a realização de concursos com mais frequência. A situação era agravada nas escolas isoladas no interior, onde para que os professores aprovadas assumissem o cargo, condicionavam a transferência breve para escolas urbanas, e quando eram transferidos, deixavam o cargo ou pediam exoneração. Outra situação grave era a compra de vagas de um professor que estivesse pronto a se aposentar, havia a troca daquele que iria se aposentar para uma escola isolada e, em seguida, iniciava o processo de aposentadoria.

Esses estudos sobre o cenário da profissão docente no Brasil também foram descritos por outros autores. Segundo Tanuri (2000), o lócus sobre a formação de professores deve-se a partir do movimento de revitalização da escola normal, os CEFAMs, das iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia, com as experiências de novos cursos com o nível superior, com aprovação da Lei nº 9.394/1996, com elementos históricos dessas informações.

Ao desvendar a trajetória a partir da História da Educação da antiguidade até os dias atuais, Manacorda (2004) trata do resgate do saber pedagógico por meio de documentos oficiais e muitos números de dados. Assim, dando uma importância ao homem democrático, ao homem culto e ao homem produtivo.

Passamos então a buscar a compreensão aprofundada na análise do processo de produção material da escola, a partir de sua função pedagógica da escola moderna, segundo Alves (2005), com uma nova forma de organização do trabalho e um novo profissional da educação para as mudanças tecnológicas.

Nas experiências vivenciadas no Brasil, Furtado (2011) apresenta um breve quadro da história de formação de professores do Estado de São Paulo de 1846 a 1964, contando a trajetória entre a primeira Escola Normal em São Paulo até a publicação da primeira LDB em 1961, com as suas reformas na organização curricular.

Outro trabalho foi organizado por Vidal e Ascolani (2009), ao analisarem as problemáticas associadas às reformas educacionais, por meio da história comparada entre Brasil e Argentina no período de 1820 a 2000. Com a concepção de compreender as reformas em longa duração, verificando a sua permanência e a sua alteração, nos seus diferentes modos

e ritmos, pois existem reformas sem mudanças, e há alterações sem reformas que de certa forma atuam no cotidiano escolar.

Além destes, um dos aspectos nessa trajetória histórica, ao lado de uma imagem resultante de práticas reivindicatórias mais agressivas, persiste uma concepção sacerdotal nas representações coletivas sobre o professor, integrando o sacerdócio e embates.

> Os professores têm no discurso que enaltece a grandeza de sua missão um elemento não só para justificar a luta pela melhoria de seu estatuto sócio profissional, mas também de valorização de sua atividade, mesmo que unicamente do ponto de vista simbólico. Por entender com estas palavras uma questão histórica do discurso que atravessou o tempo que é o caráter sacerdotal, muitas vezes serve para desqualificar as ações mais agressivas que são consideradas incompatíveis com a nobreza da profissão (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.163).

Assim, as reivindicações decorrentes da questão salarial, que é uma situação característica da profissão docente. Os salários foram marcados por uma variação entre os mais diferentes tipos de docentes como concursados, substitutos, interinos, leigos, professores estrangeiros e os professores brasileiros, entre as esferas municipal, estadual e federal, acarretando atrasos e dificuldades. Tais fatos levam a paralisações das atividades, como a ocorrida em 1967[19].

A questão salarial na profissão docente está conjugada com uma desvalorização da profissão, pois:

> Nos dias atuais "o status" social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. [...], o fato de alguém ser professor tem a ver com a clara incapacidade de "ter um emprego melhor", isto é, uma atividade profissional onde se ganha mais dinheiro. Nesta perspectiva o salário converte se um elemento de crise de identidades dos professores. [...]. Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização da profissão docente. (ESTEVE, 1995, p.105, grifo do autor).

A situação salarial permanece em debate até os dias atuais e suscitou vários movimentos dos professores no Brasil, originando órgãos para a representação de seus anseios, como a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), em 1960 que deu origem a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além das associações e as entidades representativas em vários Estados[20]. A diversidade de representações assinala a heterogeneidade do magistério, conforme Vicentini e Lugli (2009).

[19]Esse movimento em 1967 foi quando os vencimentos dos professores estaduais de Minas Gerais ficaram atrasados até 13 meses em algumas cidades do interior do Estado.

[20]Em MS a representatividade foi marcada pela Associação Campograndense de Professores em 1952 (ACP), Centro de Professores Primários de Corumbá (CPPC) em 1958 e Associação de Professores de Aquidauana (APA) em 1963.

Com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE)[21], com o Parecer nº 292/1962, estabeleceu os currículos dos cursos de licenciatura, com base nas disciplinas básicas do curso de bacharelado. Dois caminhos separados para a formação de professores. Para as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras destinam ao magistério de Ensino médio e dos cursos técnicos.

Outro aspecto no histórico da construção da profissão docente foi reforma do ensino de segundo grau implantada em 1971. Com ela, o Ensino Normal, com as configurações do modelo em que estava sendo gerido, tendeu a desaparecer, conforme Werebe (1994, p.194). "Os institutos de Educação foram extintos". O Curso Normal passou a integrar as habilitações do ensino do segundo grau, como "Habilitação para o magistério". Essas iniciativas geraram a "desprofissionalização", marcada pela acentuada escolha por uma clientela desinteressada pelo magistério, trazendo um índice muito baixo de reprovação em relação aos cursos colegiais[22], a formação vinculada para a formação das futuras "esposas e mães", os salários baixos e a expansão dos cursos noturnos.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surge na continuidade desse cenário de debates e proposições. Para Gatti e Barreto (2009) as seguintes considerações sucederam a implantação dessa Lei:

> [...] as alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (GATTI; BARRETO, 2009, p.42).

No artigo nº. 44, do cap. IV, dessa Lei, está estabelecido o direito às matrículas no curso de nível superior para os alunos que concluíram ensino médio nos sistemas de ensino da educação básica e que tenham sido classificados em processo seletivo.

Os embates desse momento foram descritos por Lima e Furtado (2011, p.8):

> A discussão de políticas de ações afirmativas no Brasil tomou maior vulto na década de 1990, período em que distintas problemáticas foram evocadas por movimentos sociais, em que vários desvios históricos em nível de academia foram denunciados na bipolaridade do opressor-oprimido inclusive em âmbito educacional [...].

[21]Atualmente, a nomenclatura utilizada como Conselho Nacional da Educação (CNE) foi instituída pela Lei nº 9.131, de 25/11/1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

[22]O termo usado a essa designação, nos dias atuais, é Ensino Médio (1º ao 3º ano), que compõe um dos níveis de ensino na educação básica.

Nesta década de 1990, houve a continuidade do processo de expansão das matrículas na rede pública e privada, formada por universidades, faculdades integradas e centros universitários e estabelecimentos isolados, como demonstraram os resultados de 1988[23] a 1998.

No Brasil, no período de 1988 a 1998, segundo dados do MEC/INEP/SEEC (1998), ocorreu um aumento de 141% nas matrículas do ensino superior. Na região Centro-Oeste, o aumento foi de 193%. Em Mato Grosso do Sul, o aumento foi superior, totalizando o percentual de 278%. Esses dados comprovam o crescimento nas matrículas de ensino superior, e isso ocorreu em consequências ao desenvolvimento da região e dos Estados, como se observa na Tabela 4.

Tabela 4 - Matrículas no ensino superior nos anos de 1988 e 1998

Discriminação	1988	1998	Aumento (%)
Brasil	1.503.560	2.125.958	141
Centro-Oeste	84.685	163.585	193
Mato Grosso do Sul	11.821	32.925	278

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatística Educacional/1988/1998

O crescimento de matrículas no ensino superior no Brasil, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul, permitiu o aumento de cursos e a criação de IES. A expansão não foi linear em todas as instituições no Brasil. Em alguns cursos havia vagas ociosas, caracterizando dificuldades na otimização dos recursos para manter os cursos. Outro aspecto contido nessa expansão foi a evasão, principalmente nos cursos de Matemática, Física e Química, apresentando os primeiros sinais, registrados no final da década 1980, para o futuro "apagão docente" nessas disciplinas.

O cenário do professor de Matemática também pode ser realizado a partir de estudos realizados nos quantitativos de matrículas do ensino superior e nos de professores licenciados em Matemática, nos dados obtidos no Censo da Educação Superior (graduação), realizado no Brasil, na região Centro-Oeste e no Estado de Mato Grosso do Sul e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

[23]É importante salientar que referência ao ano de 1988 corresponde um ano depois da criação do Curso de Licenciatura em Matemática (1987) no município de Dourados-MS.

No caso do Brasil, a divisão regional estabelece diferenças entre os docentes de Matemática, nos três níveis geográficos envolventes do município de Dourados (Brasil, Centro-Oeste, e Mato Grosso do Sul).

A opção por determinar o cenário com esses três níveis geográficos é justificada pela localização do município de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul, pertencente à região Centro-Oeste, como verificada na Figura 1. O cenário montado permite a inserção da realidade local a um ambiente geral, e a comparações decorrentes.

O fenômeno da expansão das matrículas no ensino superior é constatado quando são apresentados os dados quantitativos de matrículas nos IES no ano de 2010, porém com um índice muito baixo de matrículas nos cursos específicos para a formação de professores, que são as licenciaturas. Foi verificado pelo MEC/INEP/SEEC, um percentual das matrículas nos cursos de licenciatura em relação ao total de matrículas no IES de 21,24% no Brasil, na região Centro-Oeste 3,08% e em Mato Grosso do Sul, 3,46% em 2010, conforme a Tabela 5.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Dourados, MS.
Fontes: REV. GEOGR. NORTE GD. n.46, Santiago, sep.2010. Disponível em:<http://www.imagensface.com.br/imagens/mapa-do-brasil/2>. Acesso em: 12 ago. 2012.

Tabela 5 - Matrículas nas IES e nos cursos de licenciaturas em 2010

Discriminação	IES	Licenciaturas	
	Matrículas	Matrículas	%
Brasil	6.379.299	1.354.989	21,24
Centro-Oeste	495.240	15.262	3,08
Mato Grosso do Sul	73.529	2.551	3,46

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatística Educacional/2010.

Aliado à expansão do ensino superior, combinou-se com as medidas, conforme Mendonça (2000, p.149) afirma:

> Com uma política de congelamentos de salários dos docentes das universidades federais, cortes de verbas para pesquisas e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público [...]. Essas medidas tiveram um efeito fortemente desmobilizador sobre o movimento docente universitário.

Referente ao cenário com os números de licenciados em Matemática inclui o número de professores que atuam na educação básica e os que atuam na disciplina de Matemática. Tendo como parâmetros os dados obtidos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul, em ano de 2009/2012[24], a quantidade de professores na educação básica atingiu 1.977.978 professores no Brasil, sendo 140.948, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul, registrando 25.424 em todos os níveis e modalidades de ensino, e a maioria eram professoras.

Em um levantamento estatístico realizado pelo INEP, em 2002, sobre os números de professores que atuavam na educação básica, os dados foram: no Brasil eram de 2.419.585 docentes, com 170.679, na região Centro-Oeste e no Estado de Mato Grosso do Sul um total de 32.165, cresceram em 2007 para 179.227 na região Centro-Oeste e 37.664 em MS, e em 2008 houve uma redução para 141.708 no Centro-Oeste e 25.503 no Estado de Mato Grosso do Sul.

A comparação entre os dados dos anos de 2002 e 2009/2012 evidencia uma redução de 29.731 professores na educação básica no Centro-Oeste e uma redução de 6.741 no Estado de MS.

A importância da sua trajetória pela opção ou não opção pela docência evidencia a compreensão da evasão na docência. Marcas construídas ao longo do caminho que influenciaram na sua escolha profissional.

Percebemos que a compreensão do tempo presente requer a interação com o passado. Um passado com inúmeras fontes a serem pesquisadas e olhares diferenciados para a

[24]Corresponde ao ano de atualização dos dados pelo INEP.

compreensão do contexto escolar e seus sujeitos envolvidos. Para tanto, pensamos ser necessário caracterizar melhor o professor no exercício de sua profissão e da própria profissão.

1.4 A falta de professores no Brasil: o "apagão docente"

Acredita-se que a escolha de uma profissão está vinculada ao "bem-estar". Como ser reconhecido, não ser hostilizado, se sentir importante, sem sofrimentos, uma salário para as suas necessidades e para seu lazer. Não deveria ser diferente ao optar em ser professor, ou mesmo em ser professor de Matemática. Para Consolaro (2012, p.24) "a vocação esta ligada à questão da remuneração que deve propiciar benefícios para o reconhecimento na sociedade".

Aquele que escolhe ser professor estará diante de muitos conflitos e dilemas. Podem acontecer nessa trajetória desencantos, reprovação, falta de respeito, excesso de tarefas diárias, não reconhecimento.

Lidar com essas situações ficam para os sujeitos que não tiveram acesso a outros cursos, trabalham em profissões menos remuneradas, emprego fácil em algumas áreas específicas como Física, Química, Matemática, no entanto são poucos por causa dos abandonos. Werebe (1994, p. 202-209) afirma "que os formados para serem professores são provenientes de populações mais pobres, sem oportunidades de realizações em outras áreas."

Esses acontecimentos promovem o "apagão docente", uma expressão utilizada em tempos recentes para designar a falta de professores. O assunto vem sendo apresentado na imprensa, como reflexo de discussões sobre a desvalorização da profissão, falta de atrativos para os jovens que concluem o ensino médio.

O levantamento realizado pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (EPFVC) em 2013 comprova uma percepção alarmante, segundo a qual a profissão docente não é considerada uma opção atraente pelos estudantes do ensino médio. De acordo com a sondagem, só 2% desejam cursar Pedagogia ou Licenciaturas, conforme divulgados na Revista Nova Escola (SALLA; RATIER, 2013, p. 4). O resultado foi apresentado depois de ouvir 1.501 alunos de 3º ano em 18 escolas públicas e privadas de oito municípios, selecionados por seu tamanho, abrangência regional, densidade de alunos no ensino médio e oportunidades de emprego. Foram contempladas as cinco regiões do país. No Sul, as cidades escolhidas foram Joinville e Curitiba; no Sudeste, São Paulo e Taubaté; no Centro-Oeste, Campo Grande; no Nordeste, Fortaleza e Feira de Santana; no Norte, Manaus. Outro dado que pode ser considerado como alarmante, e que sinaliza a falta de docentes são apresentados ainda por esses autores:

> O problema é que não há candidatos suficientes para suprir, com qualidade, as vagas disponíveis. De acordo com uma estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação, só no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. É o que os especialistas chamam de "escassez oculta", que se registram quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina. A situação mais crítica ocorre nas ciências exatas. (SALLA; RATIER, 2013, p.10).

E a falta é acentuada quando se trata de professores para as disciplinas de Matemática, Física e Química. Acompanhando a realidade brasileira, a situação é explícita também em Mato Grosso do Sul. A falta de professores nessas áreas de ensino foi divulgada pelo jornal O Progresso em 2013 (Anexo B), com informações colhidas no Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (particular) de MS (SINTRAE).

Esse assunto, também, foi discutido por Burigo (UFCG, 2008)[25], quando relata que o alto percentual de evasão no Brasil se deve essencialmente a três fatores. Ela considera:

> Em primeiro lugar, o pouco reconhecimento social e a baixa remuneração do ofício de docente. Em segundo, a migração de estudantes desses cursos que têm baixa relação candidato/vaga nos vestibulares para outros ou a desistência dos que os escolheram somente pela oportunidade de ingressar numa faculdade. Por último, a natureza dos cursos: Matemática, Química e Física são graduações com alto grau de exigência, o que nem sempre os ingressantes estão dispostos a enfrentar. (BURIGO, 2008. p.3).

Porém, ainda existem fatores que interferem na evasão como as características individuais do estudante, elementos internos e externos das instituições. Os elementos internos são as normas de funcionamento, os currículos, o regime do curso e outros e os elementos externos referem-se mais à questão do *status* das profissões, mercado de trabalho, as remunerações e as condições de trabalho.

As informações do INEP, referentes a 2004, 2007 e 2010 comprovam a redução nos números de professores da educação básica. Eram 2.507.361 em 2004, reduzidos para 2.500.554 em 2007, e, finalmente decaindo para 1.977.978 em 2010, o que representa o percentual de 21% de redução no período de 2004 a 2010 (INEP, 2010).

As causas do apagão docente estão correlacionadas com a trajetória do discente no Curso de Licenciatura em Matemática ou até mesmo antes desse período. Assim, a compreensão do foco institucional da criação, do momento histórico e dos acontecimentos nas IES, deve auxiliar na análise da pesquisa.

[25]Coordenadora do curso de graduação em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entrevistada pela Assessoria de Imprensa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2008).

CAPÍTULO II

PROFESSORES DE MATEMÁTICA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS

A profissão docente acontece quando o sujeito escolhe pelo Curso de Licenciatura em Matemática. É o começo de sua trajetória de formação com o objetivo de se tornar um docente. A intenção pode manifestar-se no Ensino Médio ou até antes desse período. Ao finalizar a licenciatura, estará apto para a sua atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A trajetória pode ser marcada por acontecimentos relativos à própria profissão docente e se estende à maneira como enxergamos "O que é um docente?", ao qual passamos interagir no cotidiano escolar, suscitando fatos do passado, maneira que nos posicionamos no período de formação e com os nossos interesses pessoais ou profissionais. Não é algo fácil de estabelecer uma homogeneidade para esses grupos de profissionais da educação.

O licenciado em Matemática representa um grupo de indivíduos participantes da profissão docente. Para Nóvoa (1995, p.49), o conceito de profissão

> é um conjunto de interesses que se refere a uma atividade institucionalizada que concede meios necessários para manter a sua vida. A atividade que exige um corpo de saberes e de saberes fazer bem como adesão a condutas e comportamentos de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente.

A profissão docente desse grupo de licenciados em Matemática tem na sua pertença a história da disciplina, a sua formação especializada, os movimentos para a valorização profissional, suas organizações representativas para as pesquisas nesse campo, como o meio universitário, mercado de trabalho, a sua diplomação, os seus interesses socioeconômicos e profissionais, o seu reconhecimento profissional, a sua "autonomia".

A atividade desenvolvida pelo licenciado em Matemática não é isolada, pois há relações com outros profissionais e com profissionais pertencentes ao mesmo grupo da Educação, formando a profissão docente e as suas especificidades no campo educacional.

Uma maneira pela qual os licenciados em Matemática percebem a profissão envolve uma heterogeneidade, pois:

> As concepções dos professores não constituem um todo relativamente homogêneo. Diferenciam-se claramente pelos níveis de ensino, pela sua origem profissional (isto é, pelo tipo de formação inicial, formação científica e formação pedagógica), pela sua inserção social e pelas suas opções ideológicas e educativas. Além disso, as concepções não constituem uma entidade estática. A instituição escolar está presentemente sujeita a uma grande pressão para se tornar mais flexível e adaptativa. Mais do que organizativas ou tecnológicas, as mudanças que se perfilam são,

> sobretudo culturais, respeitantes aos seus grandes objetivos e valores. Tudo isto são fatores que tornam ainda mais problemático este domínio. (PONTE, 2002, p.34).

Todavia, quando escolhe a sua trajetória, "a sorte está lançada", novos caminhos se abrirão para os futuros licenciados de Matemática. Mudanças que podem impactar na sua decisão de continuar ou desistir do curso de Licenciatura em Matemática.

2.1 Os cursos de licenciaturas em matemática no município de Dourados

No cenário histórico do município de Dourados no final da década de 1940 e no início da década de 1950 e nos primeiros atos da profissão docente na região[26], existia uma dificuldade em nomear os professores. O processo de nomeação era encaminhado de Dourados para a capital Cuiabá[27], com uma demora de muitos dias no percurso. A nomeação dependia da vontade do poder político da época. Como exemplo, o Inspetor de Ensino era um comerciante ou um pecuarista, designado sem habilitações específicas. A partir de 1961 é que tiveram início as primeiras nomeações do Palácio Alencastro, sede do governo em Cuiabá, e o primeiro professor normalista em Dourados foi nomeado apenas em 1964, segundo Tetila e Biasotto (1992, p.15).

Em 1964 também há o registro de lutas de muitos professores contra os baixos salários e os atrasos nos pagamentos, e a maioria deles era formada por professores leigos, tanto no curso primário como no curso ginasial. As professoras Quintina Bueno e Irene Nogueira Rasslan[28] descrevem os professores como motivados por um ideal, pois:

> **A grande maioria era leiga**. **Não havia preocupação que aquilo fosse uma carreira**. [...]. **O professor era aquele que trabalhava por um ideal**. Não pensava que no final do mês tinha que comer, tinha que vestir. Os professores antigos eram diferentes dos professores de hoje [...] todos desejavam mesmo fazer alguma coisa pelo Ensino de Mato Grosso (TETILA; BIASOTTO, 1992, p.16, grifo nosso).

Até o início da década de 1970 há agravamento da situação do magistério no Estado de Mato Grosso, marcado por congelamento e atrasos do salário, exoneração de muitos professores leigos e depois novamente a contratação, para não pagar os meses de janeiro e fevereiro, uma total insegurança para a categoria docente.

Nesse cenário de incertezas, em 1971 foi instalado o Centro Universitário de Dourados (CEUD), no município de Dourados, por meio da Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de

[26]Antes desse período, a nomeação de professores ocorria por apadrinhamento dos deputados. O governo escolhia os professores (TETILA; BIASOTTO, 1992, p.13).
[27]Período antes da divisão do Estado para Estado de MS.
[28] As primeiras professoras do município de Dourados.

1969, e ligado à Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT). Com a instalação, foram iniciados os cursos de Letras e Estudos Sociais, na modalidade de Licenciatura Curta. Dourados (Anexo C) é descrita como

> Uma cidade sem muitos encantos. Suas largas avenidas sem asfalto eram intransitáveis, os pedestres acumulavam tanto barro nos sapatos que, de vez em quando, precisavam parar para limpá-los se quisessem prosseguir na caminhada. Mas, justamente pelas suas terras férteis, atraía mais e mais migrantes, que queriam, além de terras e lucros, escolas e lazer. (BIASOTTO, 1996, p. III).

O Curso de Licenciatura Curta em Ciências, em 1975, por meio da Resolução nº 039, de 21 de novembro de 1973, foi implantado com a reformulação do Sistema Brasileiro de Educação. O curso era ministrado em três anos para a formação geral em Ciências e Matemática, habilitando os professores para ministrar aulas no 1º grau. Isto aconteceu por causa da carência de profissionais habilitados para a docência em todo o Brasil.

Com a federalização da UEMT pela Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979, que ocorreu após a divisão do Estado de Mato Grosso em 1977, a UEMT passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, cresceu o movimento dos professores nessa região e a cidade de Dourados foi palco de congressos, seminários, passeatas, greves pela valorização da profissão docente.

Em 1983 foram instituídas as primeiras comissões de estudos na UFMS (Anexo D), para a elaboração de um projeto para acabar com os cursos de licenciaturas curtas e promover a abertura de Licenciaturas Plena em Matemática, Biologia, Química e Física, e eram sediadas no CEUD/UFMS.

A transposição de licenciatura Curta em Ciências para a de Ciências com as habilitações em Biologia ou Matemática e a separação das áreas específicas plenas de Biologia, Física, Matemática e Química foi um momento para repensar a formação de professores, com repercussões nas questões sobre a contratação de professores por concurso público para professores, como a carga horária.

O professor formado no Curso de Ciências – Licenciatura de 1º grau, segundo a Indicação 23/1973, que dava sustentáculo à Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974, apresentava uma formação polivalente, que conduzia as Habilitações Plenas em Biologia, Matemática, Física e Química. O curso de Ciências – licenciatura curta tinha como traço dominante a ideia de integração do conhecimento como suporte para a diversificação sem detrimento do conjunto (BRASIL, 1981).

Esse fato foi igualmente constatado no município de Dourados no CEUD/UFMS. O Curso de Ciências só foi transformado em Ciências com a habilitação em Matemática em

1984, tendo sido licenciados 21 professores entre os anos de 1984 e 1991. Esses profissionais não foram incluídos no universo da presente pesquisa[29], pois foram professores diplomados em Ciências com habilitação em Matemática, antes da separação das licenciaturas plenas especificas.

O professor de Ciências habilitado em Matemática, de acordo com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), e a indicação do Conselho Federal de Educação (CFE) 23/1973, poderia ministrar aulas de Ciências Biológicas, incluindo o conteúdo de Física e Química ou Matemática, no ensino de primeiro grau[30]. Esse tipo de profissional atuou no 2º grau[31] nas disciplinas de Biologia, Química, Física, e Matemática.

O curso de Licenciatura em Matemática foi aprovado em 1986 pelo Conselho Universitário (COUN) da UFMS, pela Resolução COUN nº. 17, de 7 de julho de 1986. O reconhecimento pelo MEC-SESU deu-se pela Portaria nº. 1.148, de 28 de julho de 1989. Nesse ano, foram iniciadas as primeiras ações no CEUD/UFMS relacionadas com o curso de Licenciatura Plena específica para área de Matemática. Recebeu, no Vestibular Unificado para o ano de 1987, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 40 vagas no período diurno. O mesmo ocorreu em Campo Grande, Aquidauana, Corumbá e Três Lagoas em MS. Na capital Campo Grande, a UFMS já tinha implantado as licenciaturas plenas de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática. Em Aquidauana, o curso de Ciências habilitação em Biologia; em Corumbá, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Matemática; em Três Lagoas, os cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Matemática, segundo relação do Manual do Vestibular Unificado de 1987.

A partir de 1987, referência inicial do recorte temporal da pesquisa, o *campus* de Dourados passou a ofertar o Curso de Licenciatura Plena em Matemática. O fato é considerado de suma importância no Projeto Pedagógico (UFGD, 2010, p.6), pois a região passou a contar com professores universitários com formação adequada para ministrar as aulas de Matemática.

A implantação do curso de Licenciatura de Matemática na UFMS partiu do objetivo geral de proporcionar a formação de profissionais para exercer a profissão de professor de Matemática no Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e no Ensino Médio (1º ano ao 3º

[29]Incluídos na pesquisa os formados em Licenciatura em Matemática Plena.
[30]Nomenclatura de primeiro grau, atualmente utilizada Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano.
[31] Nomenclatura de segundo grau, atualmente utilizada Ensino Médio de 1º ao 3º ano.

ano), segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (PPCM)[32], se justificou a partir de três situações:

> - A região onde a UFGD atua é carente de professores de Matemática, tanto para a rede pública de ensino como para a rede privada, e os cursos de licenciatura existentes não suprem as necessidades regionais.
> - O mercado de trabalho atual solicita um tipo profissional que domine os conteúdos e que também saiba trabalhar e empregar metodologias de ensino adequadas ao meio social que está inundado de novas tecnologias. Esse profissional deve dominar essas novas tecnologias e empregá-las no ensino em sala de aula a fim de promover uma educação integrada na nossa sociedade.
> - A Educação Básica necessita de professores que tenham uma formação Matemáticas e didáticas consistentes e que possam atuar como educadores de forma competente, crítica, criativa e atualizada. (UFGD, 2010, p. 8)

Outro aspecto de sua importância é caracterizado no PPCM (UFGD, 2010, p. 61) pelo recebimento de alunos de outras regiões e que foram atuar nas suas respectivas cidades, contribuindo para o desenvolvimento regional e com a formação inicial de professores e o desenvolvimento da pesquisa entre os professores da educação básica, na formação de grupos de pesquisa, por meio de contatos permanentes com a comunidade e o desenvolvimento de projetos especiais.

O perfil esperado pela UFGD para o egresso do Curso de Matemática é que ele seja capaz de

> Desempenhar o papel social de educador e de agente de transformação social, capacitando-o a atuar de forma integrada com o educando nas diferentes realidades da educação brasileira e do Mato Grosso do Sul; Utilizar o ensino e a aprendizagem da Matemática como instrumento de integração social, inserindo o cidadão em uma sociedade cada vez mais complexa e informatizada; Superar os preconceitos e dificuldades a que o ensino de Matemática está associado. (UFGD, 2010, p.12)

As dificuldades encontradas para a implantação do Curso de Licenciatura em Matemática no CEUD/UFMS estão mencionadas nos exemplares do Jornal da Matemática, (Anexo E) produzido pelo Centro Acadêmico de Matemática de 1988 e 1989, armazenados no Centro de Documentos Regionais (CDR) da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD. As matérias jornalísticas citam o quadro de docentes, a falta de laboratório apropriado, as instalações precárias, a falta de professores preparados para ministrar as aulas e outros.

No final da década de 1990, ocorreu uma reestruturação do curso. Decorreu da formulação do Projeto Pedagógico (PP) das instituições de ensino de educação básica e superior no Brasil. De acordo com o art. 5º e 12º, inciso I, a Lei nº 9.394/1996, sobre a incumbência aos estabelecimentos de ensino de "elaborar sua proposta pedagógica [...]".

[32]Não foram observados outros PPCMs anteriores. A pesquisa observou o vigente no ano de 2010.

Em 2005, com a criação da UFGD (Figura 2), o curso passou a ser lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) (Figura 3).

Figura 2 - Foto dos prédios da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS.
Fonte: Disponível em: <http://www.imagem digital: http://www.ufgd.edu.br/eventos/concoce2012/apresentacao.php>. Acesso em: 20 out. 2012.

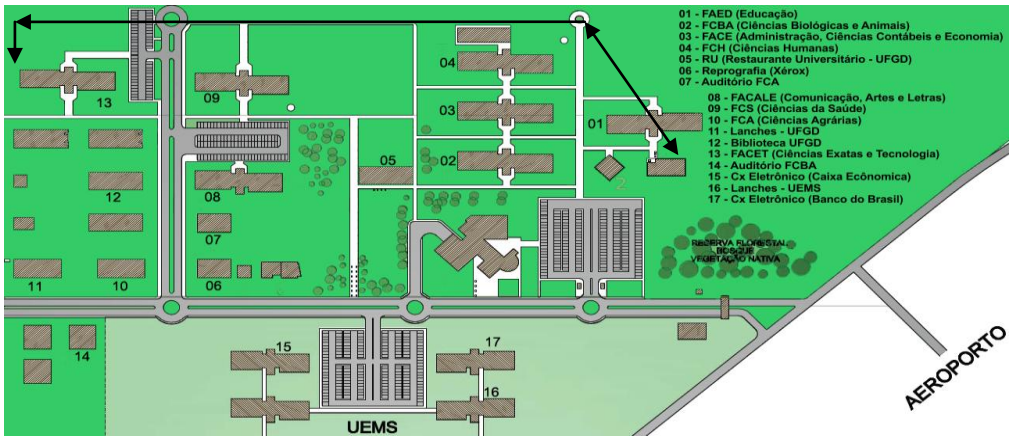


Figura 3 - Bloco 13 da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia.
Fonte:Disponível em: <http://www.imagem digital: http://www.ufgd.edu.br/eventos/concoce2012/apresentacao.php>. Acesso em: 20 out. 2012.

Desde o início, a estrutura curricular e os projetos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Matemática, tanto na UFMS como na UFGD, vêm logrando obter contínuas

adaptações para: garantir o aperfeiçoamento da formação de professores de Matemática; redirecionar o perfil do egresso para as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho; atender às novas legislações do CFE; adequar ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFGD e ao programa REUNI na UFGD.

A matriz curricular do Curso de Matemática para os alunos que ingressaram entre 2004 e 2008 foi elaborada e aprovada pela UFMS em 2004 para atender às Resoluções do CNE/CP nº 01 e nº 02 de 2002. A partir de 2006, depois da transição do *campus* de Dourados da UFMS para UFGD, em 2005, o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática vigente adaptou-se ao PDI, PPI, Estatuto e Regimento da UFGD, mantendo a mesma estrutura curricular.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática para o ano de 2009 alterou a matriz curricular do curso e o regime de matrícula, que passou do regime anual seriado para o regime de créditos semestral. Exceto os alunos formados em 2009, os outros acadêmicos adequaram-se a essa matriz curricular. Esse PPCM tem como eixo norteador as resoluções do Conselho Universitário da UFGD, as quais possuem como meta a implantação do Programa REUNI proposto e aprovado pela Secretaria de Educação Superior (SESU)/MEC, para ser implantado a partir de 2008. No programa REUNI UFGD (UFGD, 2007, p. 11), há alterações nas estruturas pedagógicas e administrativas do Curso de Licenciatura em Matemática. O curso passou a ter pilares principais:

a) crescimento e formação profissional;
b) desenvolvimento regional, social e ambientalmente comprometido;
c) formação profissional humanista e transdisciplinar;
d) universidade com maior inclusão social;
e) ensino superior articulado com o ensino básico e qualidade institucional.

Outra proposta para os cursos da UFGD foi a adoção de sistema de créditos para viabilizar a mobilidade interna e passou a ser semestral. Propõe-se a entrada em duas fases: a primeira, de formação na área do conhecimento, tendo 25% de sua carga horária com disciplinas comuns a todos os cursos de graduação; na segunda, a mobilidade se complementa com a destinação de 10% da carga horária total do curso distribuído em disciplinas eletivas. A proposta da mobilidade acadêmica amplia-se quando aos alunos é dada a opção de escolher, ao final da primeira fase, outro curso da área de conhecimento que estão cursando (UFGD, 2010, p.10)

As instalações para o funcionamento do curso abrigam uma estrutura com quatro laboratórios especiais, denominados Sala de Projeção do Curso de Matemática “Prof. Renato

Gomes Nogueira", Laboratório de Ensino de Matemática I "Prof. Chateaubriand Nunes Amâncio", Laboratório de Ensino de Matemática II "Prof. Ronaldo Marques Martins" e Laboratório de Informática de Matemática "Profa. Ivonélia Crescêncio da Purificação". As denominações homenageiam os professores responsáveis pelas primeiras ações para a implementação dos cursos de pós-graduação no município de Dourados, falecidos em 2008 em um acidente automobilístico ao retornarem para Dourados de uma reunião em Campo Grande a capital do Mato Grosso do Sul. Os laboratórios são mencionados de maneira enfática,

> Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Matemática vê a importância da existência de Laboratórios que permitam proporcionar um ambiente favorável à formação de professores na área de Matemática, de promover grupos de estudos com objetivos de contribuir com a formação de professores, de construírem materiais manipuláveis para a prática pedagógica das disciplinas do curso e para as aulas de estágio, de construir um ambiente propício para o atendimento às escolas do ensino básico. (UFGD, 2010, p.45).

Neste espaço caracterizado como Cidade Universitária no município de Dourados, por meio da Constituição Estadual de MS em1989, confirmou a criação da UEMS (Figura 4), conforme o disposto no art. 48, do Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias, fixando a sede na cidade de Dourados. É uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, regida por Estatuto próprio, oficializado pelo Decreto n° 9.337, de 14 de janeiro de 1999. Entretanto, a implantação efetiva da UEMS só ocorreu após a publicação da Lei Estadual nº. 1.461, de 22 de dezembro de 1993, e do Parecer nº. 08, de fevereiro de 1994.

Figura 4 - Foto do prédio da sede da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS.

Fonte**:** Elaboração Própria, 2013

Em fevereiro de 2000, foi extinto o Curso de Ciências Habilitação Matemática, reconhecido e oferecido pela UEMS, e as 130 vagas desse curso foram destinadas à ampliação do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, conforme o Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão (CEPE) na Resolução CEPE/UEMS n.º57, de 23 de fevereiro de 2000. Desta forma, o Curso de Matemática passou a ser oferecido, a partir do ano letivo 2000/2001, com 170 vagas. Essas vagas estavam disponibilizadas nos seguintes locais, em unidades da UEMS: Amambai, 50 vagas e 40 vagas para cada uma destas Unidades: Cassilândia, Glória de Dourados e Nova Andradina.

Com a aprovação da Resolução CEPE/UEMS nº 287, de 27 de maio de 2002, o Curso de Licenciatura em Matemática passou a ser ofertado, a contar de 2003, em três locais, com 40 vagas para cada Unidade: Cassilândia, Dourados e Nova Andradina. Estavam, portanto, desativados os cursos das Unidades de Amambai e Glória de Dourados[33]. Os alunos foram transferidos para a Unidade de Dourados. O curso tem como objetivo formar professores de Matemática para atuar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em consonância com o PPCM de 2010, cujo perfil desejado pela UEMS para o egresso no curso de Licenciatura em Matemática são:

> Ter domínio dos conteúdos matemáticos e teorias de ensino e aprendizagem de modo a ter facilidade na construção de conhecimento dos conteúdos associados ao ensino fundamental e médio, bem como ter condições para continuar estudos em nível de pós-graduação;
> Ser consciente de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar todas as ações dos seus alunos;
> Compreender que a aprendizagem da Matemática pode oferecer formação aos indivíduos para o exercício de sua cidadania;
> Saber que o conhecimento Matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no binômio ensino-aprendizagem da disciplina;
> Estar em permanente contato com pesquisas e experiências, realimentando continuamente a dinâmica de aprender novas ideias e tecnologias para ensinar Matemática;
> Tratar a Matemática como fato histórico, tanto no seu estado atual como nas fases de sua evolução;
> Ser agente de transformação dentro da escola: avaliando livros didáticos de Matemática; propondo novas metodologias de ensino de Matemática e trabalhos interdisciplinares; avaliando projetos e programas no âmbito do currículo da escola. (UEMS, 2010, p.15).

O Curso de Licenciatura em Matemática visa a propiciar uma sólida formação ao futuro professor de Matemática, com a ampliação de carga horária de prática como

[33]O curso de Licenciatura em Matemática de Glória de Dourados foi desativado a partir de uma nova reestruturação pelo governo das IES estaduais de MS.

componente curricular e a criação de disciplinas que visem ao fazer pedagógico, mas também se objetiva ampliar conhecimentos específicos na área de Matemática para que o licenciado possa dar continuidade a sua formação por meio de programas de pós-graduação na área de Matemática ou áreas afins.

Os alunos ingressantes na UEMS, em 2005, participaram do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), atual instrumento de Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Ministério da Educação. Nessa avaliação do ENADE, o curso de Matemática de Dourados não possuía alunos concluintes para a realização do exame e, portanto, não foi possível atribuir conceito.

Na avaliação do ENADE de 2008, o Curso de Matemática, licenciatura da Unidade de Dourados, obteve o conceito 4, que vai de 0 a 5. Este foi o maior conceito obtido por cursos de Matemática no Estado e, além disso, os acadêmicos da UEMS que concluíram o curso de Matemática em Dourados obtiveram a maior média geral entre todos os cursos do Estado, considerando-se os resultados das provas de formação geral e de conhecimento específico.

O município de Dourados chegou a contar com três instituições de ensino superior com o Curso de Licenciatura em Matemática. Duas da rede pública e uma da rede privada, totalizando em número de vagas acima de 120 para a formação de professores para atuarem na Educação Básica e Superior. Com o encerramento do Curso de Licenciatura Plena em Matemática oferecido pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), uma instituição privada, somente as universidades públicas permanecem com a incumbência de formar os professores de Matemática para atender a demanda das escolas do município de Dourados, MS, e da região.

Em 2011, foi implantado no município de Dourados nas duas instituições de ensino superior, UFGD e UEMS, pós-graduação *stricto sensu* para aprimoramento da formação profissional de professores da educação básica, o Programa de Formação em Matemática (PROFMAT)[34].

No Quadro 1 constam informações integrantes de parte da memória do Curso de Licenciatura de Matemática nas universidades públicas no município de Dourados. Os registros mostram ocorrências de fatos que foram importantes para a implementação do curso para a profissão docente na área de Matemática.

[34]Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 1 - Comparativo sintetizado dos cursos de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Curso de Matemática (Licenciatura Plena)	UFGD	UEMS	Análise
Grau acadêmico conferido	Licenciado em Matemática	Licenciado em Matemática	Formado para exercer o cargo de professor nas modalidades Ensino Fundamental séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Ensino Superior
Situação real de implementação	Falta de professores de Matemática	Carência de professores de Matemática em todas as redes de ensino	Comprova o número baixo de profissionais formados em Matemática INEP (1)
Modalidade	Presencial	Presencial	Modalidade presencial em Dourados
Regime de oferta	Regime de crédito Semestral	Seriado anual	Regimes distintos
Vagas oferecidas por ano	50 vagas anuais	40 vagas anuais	Total de 90 vagas anuais
Turno de funcionamento	Matutino	Noturno	Há possibilidade de matrícula para quem trabalha no período diurno
Duração do curso	4 anos	4 anos	Baseado nas listas de exclusão por diplomação houve alunos que ultrapassaram esse prazo de duração do curso
Levantamento do curso (egressos)	Não há um levantamento detalhado.	Dado que consta no Projeto Pedagógico (PP) é de 2006.	Não houve uma atualização dos dados em 2010
Carga horária	2.945 horas ou 3.534 horas-aula	3.078 (60 minutos) ou 3.566 horas-aula	Consonância com mínimo exigido de 2.400 horas (Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007)
Formação específica	2.142 horas	2.142 horas	De acordo com o que é estabelecido em Lei.
Formação pedagógica	360 horas	374 horas	De acordo com o que é estabelecido em Lei.

Fonte: Elaborado por Heiracles Mariano Dias Batista, a partir de PP das instituições do ensino superior da Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

(1) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – serão analisados no capítulo seguinte.

2.2 Estudos da pesquisa documental dos cursos de licenciatura em matemática no município de Dourados (1987 a 2010)

Entender o processo desse período de formação não é uma situação fácil, muitas vezes o empírico (as experiências) prevalece nas nossas falas, sem uma reflexão mais pontual sobre a temática de formação. Segundo Ponte (1998),

> Falar de formação é um terrível desafio. Em primeiro lugar, porque a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e a regulamentação e, o que não é de menor importância, estudar as práticas reais dos atores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras. Em segundo lugar, porque a formação é um campo de luta ideológica e política. Não há grupo com interesses na educação que não tenha as suas posições a defender, e faz com todo o à-vontade e, às vezes, com grande agressividade. E, em terceiro lugar, porque a formação é um daqueles domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões, de onde resulta a estranha impressão que nunca se avança. (PONTE, 1998, p.2).

Os dados foram obtidos na pesquisa documental realizada com o objetivo de investigar as situações ocorridas de 1987 a 2010 nas duas IES públicas que existem em Dourados, a UFGD e a UEMS. Foram encontradas ocorrências no Curso de Licenciatura em Matemática relacionada com evasão, oferta de vagas, transferências e jubilados (Tabela 6). Utilizam-se fontes escritas, como listas nominais de discentes de 1987 a 2010, os projetos pedagógicos das instituições em vigor no ano de 2010, jornais do Centro Acadêmico dos Discentes de Matemática, que serviram de ponto de partida para compreender como, institucionalmente, funciona a Licenciatura em Matemática.

No período de 1987 a 1996 era oferecido no município de Dourados, pelo então CEUD/UFMS, o curso de Licenciatura em Matemática, no turno da manhã. Os levantamentos realizados na pesquisa documental em listas de discentes demonstraram um baixo índice de conclusão no curso.

O quantitativo de 379 discentes que ingressaram por vestibular, mostrado no período 1987 a 1996, somado ao ingresso de outros 54 alunos[35], nas condições de portador de curso superior (PCS), por transferência voluntária (ITV), por transferência compulsória (ITC) ou por movimentação interna (ITI), totalizando 433 ingressos, revela que o curso de Licenciatura em Matemática é procurado pelos ingressantes no curso de ensino superior. A relação oferta/ procura encontra na média de 37,9 alunos por ano que ingressaram por vestibular.

[35]Todos os discentes nessa categoria não conseguiram se formar e evadiram do curso.

Considerando todas as situações de ingresso, a média passa para 42,9 alunos ingressantes por ano, e foram diplomados nesse período, 90 discentes, evadidos, 206, e transferidos ou jubilados, 83. Todavia, a análise referente aos primeiros dez anos do curso de Licenciatura Plena evidencia o alto índice de evasão nesse período de funcionamento do curso.

A partir de 1996, foi consolidado no Brasil, o Processo de Redemocratização do Ensino, por meio do Plano Decenal e do Plano Nacional de Educação do MEC para o século XXI, com a formulação dos seus projetos pedagógicos, fato este inserido no Curso de Licenciatura em Matemática.

Tabela 6 - Proporção real do ingresso do Curso de Matemática por diplomação e evasão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Dourados (1987 a 1996)

Anos	**Ingressos**	**EDI**	**%**	**EDE**	**%**	**ETI, ETU, ESA**	**%**	**EJU**	**%**
1987	**40**	9	22,50	23	57,50	6	15,00	2	8,89
1988	**38**	9	23,68	25	65,79	2	5,26	2	8,44
1989	**35**	10	28,57	14	40,00	9	25,71	2	7,00
1990	**40**	16	40,00	21	52,50	3	7,50	0	0,00
1991	**45**	12	26,67	28	62,22	5	11,11	0	0,00
1992	**21**	6	28,57	7	33,33	7	33,33	1	3,50
1993	**45**	8	17,78	21	46,67	16	35,56	0	0,00
1994	**38**	4	10,53	23	60,53	11	28,95	0	0,00
1995	**37**	8	21,62	24	64,86	5	13,51	0	0,00
1996	**40**	8	20,00	21	50,00	11	27,50	1	5,00
Total	**379**	**90**		**206**		**75**		**8**	

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) no setor de Divisão de Admissão, Registro e Controle Escolar (DARCE) - UFGD/1987-1996.

Legenda: Exclusão por diplomação (EDI), Exclusão por evasão (EDE), Exclusão por transferência interna (ETI), Exclusão por transferência universitária (ETU), Exclusão por solicitação do aluno (ESA), Exclusão por jubilação (EJU).

De 1997 a 2006, ingressaram 461 discentes, sendo diplomados 169 discentes, evadidos 201, com as transferências e os jubilados, 81, e 15 alunos cursando (Tabela 7). Com a criação da UFGD em 2006, recebeu os cursos do extinto CEUD/UFMS.

Tabela 7 – Proporção real do ingresso no Curso de Matemática por diplomação, evasão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Dourados (1997 a 2006)

Anos	Ingressos	EDI	%	EDE	%	ETI, ETU, ESA	%	EJU	%	Cursando
1997	44	14	31,82	17	38,64	13	29,55	0	0,00	
1998	47	9	19,15	26	55,32	11	23,40	1	2,13	
1999	50	20	40,00	18	36,00	12	24,00	0	0,00	
2000	50	19	40,00	19	38,00	10	20,00	1	2,00	
2001	55	22	41,82	24	41,82	8	14,55	1	1,82	
2002	55	18	32,73	28	50,91	9	16,36	0	0,00	
2003	45	25	60,00	12	26,67	6	13,33	0	0,00	
2004	45	18	42,22	19	42,22	6	13,33	0	0,00	2
2005	38	12	31,58	19	50,00	3	7,89	0	0,00	2
2006	32	7	21,88	19	59,38	0	0,00	0	0,00	11
Total	**461**	**164**		**201**		**78**		**3**		**15**

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) no setor de Divisão de Admissão, Registro e Controle Escolar (DARCE), UFGD/1997-2010.

Legenda: Exclusão por Diplomação (EDI), Exclusão por evasão (EDE), Exclusão por transferência interna (ETI), Exclusão por Transferência universitária (ETU), Exclusão por solicitação do aluno (ESA), Exclusão por Jubilação (EJU).

No período de 2007 a 2010 ingressaram 203 discentes: 8 foram diplomados, 67 evadidos, 8 transferidos, nenhuma jubilação e cursando 120 discentes (Tabela 8). Ocorreu uma redução de ingressos por outras categorias (PCS, ITI, ITV, ITC) de 54 para 52 vagas no período de 1997 a 2010, considerada mínima, e os excluídos por diplomação (formados) totalizaram seis nessa categoria. Em relação à oferta e procura, a média anual atingiu 40,75 de alunos por ano, considerados satisfatórios para um curso que oferece 40 vagas por ano no período diurno. Em 2010, estavam cursando130 discentes, que correspondem ao período de 2004 a 2010, de acordo com os dados obtidos na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Divisão de Admissão, Registro e Controle Escolar (PROGRAD/DARCE) da UFGD.

Tabela 8 – Proporção real do ingresso no Curso de Matemática por diplomação, evasão da Universidade Federal da Grande Dourados (2007 a 2010)

Anos	Ingressos	EDI	%	EDE	%	ETI, ETU, ESA	%	EJU	%	Cursando
2007	**48**	8	16,67	28	58,33	4	8,33	0	0,00	8
2008	**50**	0	0,00	26	52,00	3	6,00	0	0,00	21
2009	**50**	0	2,00	13	26,00	1	2,00	0	0,00	36
2010	**55**	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	55
Total	**203**	**8**		**67**		**8**		**0**		**120**

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) no setor de Divisão de Admissão, Registro e Controle Escolar (DARCE), UFGD/1997-2010.

Legenda: Exclusão por Diplomação (EDI), Exclusão por evasão (EDE), Exclusão por transferência interna (ETI), Exclusão por Transferência universitária (ETU), Exclusão por solicitação do aluno (ESA), Exclusão por Jubilação (EJU).

No universo constituído pela outra IES pública de Dourados, a UEMS, cuja implantação foi descrita na parte anterior deste trabalho, desde 2003 até o ano de 2010 ingressaram no Curso Licenciatura em Matemática, um total de 326 alunos e destes diplomaram-se 46 alunos (Tabela 9). Considerando os oito anos de funcionamento, o Curso de Licenciatura em Matemática na UEMS apresentou em relação ao excluídos por diplomação os seguintes resultados:

a) na turma do ano de 2003 diplomaram-se 15 alunos que resultaram em 32,61% dos que ingressaram;
b) em 2004 houve 11 diplomados, cerca de 30%;
c) em 2005 e 2006, foi mantido o mesmo número de diplomados - 7, correspondentes a 17,50% e 17,07%, respectivamente;
d) em 2007, diplomaram-se 6 acadêmicos, resultando em 15%;
e) não houve diplomados em 2008, 2009 e 2010.

Pode se afirmar que, a cada ano, diminuiu o número de egressos e que o número de evadidos teve uma queda, não considerável, mas muito importante para este estudo.

Ao adicionarmos os evadidos, os alunos que trancaram a matrícula e os jubilados, o total corresponde a 59,81%, aproximado para 60%, que representam o percentual de desistência do curso até o ano de 2010. Há também três acadêmicos que retornaram para o curso em 2011, e estão cursando, mas nos documentos constam no período de 2003 e 2004.

Tabela 9 – Proporção real do ingresso no Curso de Matemática por diplomação, evasão da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2003 a 2010)

Anos	**Diplomado**		**Evadido**		**Transferido/ Trancamento**		**Cursando**		**Jubilado**		**Total**
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
2003	15	32,61	28	60,87	2	4,35	1	2,17	0	0,00	46
2004	11	26,19	27	64,29	1	2,38	2	4,76	1	2,38	42
2005	7	17,50	26	65,00	3	7,50	3	7,50	1	2,50	40
2006	7	17,07	23	56,10	1	2,44	10	24,39	0	0,00	41
2007	6	15,00	24	60,00	1	2,50	9	22,50	0	0,00	40
2008	0	0,00	23	58,97	0	0,00	16	41,03	0	0,00	39
2009	0	0,00	18	45,00	1	2,50	21	52,50	0	0,00	40
2010	0	0,00	14	37,14	1	2,86	23	60,00	0	0,00	38
Total	**46**		**183**		**10**		**85**		**2**		**326**

Fonte: Universidade Estadual doe Mato Grosso do Sul (UEMS)/Diretoria de Recursos Acadêmicos (DRA).

Constata-se a transferência dos alunos da Unidade de Glória de Dourados quando da implantação do Curso de Matemática na Unidade de Dourados. Em 2003, primeiro ano de

funcionamento em Dourados, 46 alunos estão registrados, quantia superior as 40 vagas oferecidas.

Focalizando o esvaziamento do Curso de Matemática na UEMS, é também preocupante, principalmente levando-se em consideração que funciona no período noturno, atendendo uma clientela diferente da UFGD, com o curso no período diurno. Comparando, as duas instituições possuem o mesmo foco de formação e atuação, as mesmas dificuldades, e a evasão está mais acentuada na UEMS, que oferece o curso noturno.

Houve a redução no número de vagas ofertadas para a licenciatura em Matemática, pelo fechamento do curso oferecido no UNIGRAN, uma instituição privada, ficando somente as universidades públicas com a incumbência de formar professores de Matemática para atender a demanda das escolas do município de Dourados, MS, e região.

Todavia, as duas instituições obtiveram uma excelente média para a entrada de discentes, ou seja, o curso disponibiliza as vagas mais do que as estabelecidas nos editais de vestibulares e todas são preenchidas.

Há interesse dos sujeitos pelo Curso de Licenciatura em Matemática nas IES do município de Dourados, independente do acesso de concorrência ser quantitativo baixo. Esses sujeitos poderiam fazer outras licenciaturas, no entanto, escolheram a área de Matemática.

Enfim, diante dos dados quantitativos, a evasão é um fato nas duas instituições de ensino superior. Para essa evasão, a princípio, as causas poderiam ser de origem externa ao principal envolvido, marcada pela sua trajetória, por questões internas, referentes aos cursos e/ou questões sociais que incluem a profissão docente.

Essas razões poderiam ser aplicadas a todos, porém, há número de discentes que continuam no curso e são licenciados e que futuramente podem ser ou não professores de Matemática. A situação se configura merecedora dessa reflexão, já que houve um investimento na pessoa, e que tem a sua trajetória marcada pela escolha do curso, pela sua entrada na graduação, que faz parte de sua formação e de sua atuação na profissão docente.

2.3 Estudos da pesquisa de campo: formação e atuação

Para conhecer os motivos que levaram os licenciados a serem professores de Matemática ou optarem por outras áreas, e assim construindo a sua trajetória, foi necessária para obter as informações, a aplicação de questionários. A pesquisa qualitativa foi o percurso metodológico que encontramos para esta investigação.

Na obtenção de dados quantitativos, aplicaram-se dois tipos de questionários, denominados como inicial (QINI) e intermediário (QINT), que permitiram o levantamento de outras informações não obtidas na pesquisa documental nas IES. Trouxeram conhecimentos sobre as origens dos licenciados em Matemática na rede pública ou privada, a faixa etária, o exercício ou não da docência e os seus motivos, o levantamento da situação de efetivos por concursos públicos ou convocados[36], a quantidade de concludentes nos respectivos anos, os motivos da evasão e a avaliação pessoal sobre o curso.

Para a aplicação dos QINI e QINT, os professores de Matemática licenciados pela UFGD e UEMS foram divididos em três grupos, designados como: "os que atuam na docência", "os que atuavam e não atuam mais" e "os que não atuaram".

A elaboração do questionário na pesquisa de campo utilizou a fundamentação teórica proposta por Hill (2009), ficando estruturada em quatro partes: a construção das hipóteses, a construção do questionário, a análise dos dados e a elaboração do relatório acadêmico, o que nos auxiliou nos seguintes pontos:

a) o conhecimento das variáveis da investigação, incluindo as características do grupo;
b) apontamento das técnicas de estatísticas que demonstrem uma realidade;
c) aprimoramento teórico sobre o conhecimento de como fazer um questionário;
d) como elaborar análise dos dados coletados.

Os sujeitos da pesquisa de campo com os quais usamos o questionário são "licenciados em Matemática" da UFGD e UEMS. É um universo formado por 268 discentes, que foram excluídos por diplomação na UFGD, de 1987 a 2010, e 46 discentes diplomados de 2003 a 2010 na UEMS, totalizando 314 diplomados.

No prosseguimento da pesquisa, foram utilizadas as estratégias, a seguir apresentadas, para a localização dos licenciados em Matemática.

Primeiramente, elaborou-se um quadro com as referências contendo algumas identificações preliminares: nome completo, ano de ingresso, ano de diplomação, endereço de trabalho, telefone e profissão a partir de seguintes passos:

a) na Plataforma Lattes/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[37], por meio do nome do discente, conforme as listas cedidas pelas IES;

[36]Professor convocado para substituir por tempo determinado.
[37]A preocupação foi pela utilização de um formulário padrão para registro dos currículos dos pesquisadores brasileiros.

b) procura nas listas dos professores de Matemática do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados (SIMTED);
c) localização na rede social *online* (*Facebook)* dos discentes formados em Matemática.

Com o preenchimento do quadro com os dados pessoais, verificou-se que alguns estavam trabalhando nas escolas do município de Dourados, o que facilitou as ações posteriores. As ações de procura resultaram em 78 discentes localizados pela Plataforma Lattes e outros 85 pelo SIMTED e rede social *online*, totalizando 163 licenciados em Matemática. Esse número refere-se aos discentes relacionados e que poderiam ser contatados para a entrega dos questionários.

Visto que os localizados por meio dessas estratégias não se confirmaram de fato, não atingiram a meta estabelecida de 100[38] sujeitos, por mudanças de endereços, os questionários foram entregues diretamente nas escolas do ensino médio da rede estadual e algumas da rede municipal, para todos os formados de Matemática (plena), independente de instituição no qual se formaram.

Após passar nas escolas estaduais do ensino médio e algumas escolas da rede municipal de Dourados e os localizados na plataforma Lattes/CNPq, na lista do SIMTED e na rede social *online* (*Facebook*), obtivemos os seguintes dados: 100 que se formaram na rede pública do ensino superior UFGD e UEMS no Curso de Licenciatura em Matemática[39]; 22, na rede privada, e esses discentes foram formados antes do fechamento do curso em 2005 (UNIGRAN); 12 de outros Estados, que, atualmente, estão trabalhando nas escolas do município de Dourados, totalizando de 134[40] professores de Matemática que responderam ao questionário inicial da pesquisa.

Ressalta-se que nesse período de localização dos sujeitos para a entrega dos questionários, os professores de Matemática espontaneamente foram lembrando-se dos seus colegas do curso de Licenciatura em Matemática, e passaram os contatos atuais dos relacionados, pelo fato de que na lista havia endereços nos quais as pessoas já não estavam

[38]A fórmula utilizada para o cálculo de 100 sujeitos $n = \frac{\sigma^2 p.q.N}{e^2(N-1) + \sigma^2.p.q}$ onde: $n =$ amostra, $\sigma =$ desvio-padrão p=probabilidade de sucesso e q=probabilidade de fracasso. $N =$ população $e =$ erro, sendo desvio-padrão 2, p e q um percentual 0,5 cada, margem de erro 10%, margem de confiança de 95%. N=314 resultando aproximadamente 76 respondentes. Para a facilidade do trabalho, optou-se chegar a 100 respondentes na primeira etapa.

[39]Não participaram da pesquisa os professores formados em Ciências com habilitação em Matemática, antes de 1987.

[40]Não foram utilizados 34 questionários que correspondiam à rede privada no ensino superior e outros Estados.

residindo, ou mesmo tinham mudado de escola. Assim, a informação passada de "boca a boca" foi uma maneira mais concreta da localização dos licenciados em Matemática.

Verificou-se que não existia apenas um universo formado por professores que estavam atuando na disciplina de Matemática; havia outros atuando em áreas distintas e aqueles que não atuaram, apenas realizaram o curso. O QINI serviu para a identificação de qual grupo pertenciam os formados em Matemática, uma informação necessária para a aplicação do questionário seguinte, o QINT.

A composição do QINI se deu a partir dos seguintes passos:

a) componentes gerais:

- sujeitos: licenciados em Matemática;
- instituições pesquisadas: UFGD e UEMS;
- local de pesquisa: município de Dourados, MS;
- período investigado: 1987 a 2010;

b) a meta de questões no questionário inicial: foram estipuladas 10, todas fechadas;

c) planejamento, elaboração e impressão: realizados no período de 6 de fevereiro a 10 de março de 2012;

d) locais de aplicação: escolas, local de trabalho, residências e por meio da correspondência digital (*e-mail*);

e) período de aplicação: de 15 de março a 23 de outubro de 2012.

O QINI (Apêndice A) foi constituído de três partes: a primeira, com quatro questões, foi respondida por 100 sujeitos; a segunda, contendo cinco questões, foi destinada aos professores que exerceram a profissão, e a terceira, direcionada aos que não atuaram na docência e os que atuaram e deixaram de atuar.

Concluída a aplicação do QINI, utilizando os dados obtidos, passou-se para a próxima fase, com a aplicação do QINT. O universo da pesquisa foi dividido nos seguintes grupos:

a) grupo 1 - sempre atuou na docência (+ +);

b) grupo 2 - não atua na docência (- -);

c) grupo 3 - atuava, mas não atua mais na docência (+ -).

O passo seguinte da investigação consistiu em aplicar o QINT (Apêndice B) com questões fechadas e abertas aos grupos. Para cada grupo foram selecionados 12 sujeitos para aplicação do questionário. A constituição dos grupos, mostrada na Tabela 10, seguiu como uma ordem prática.

O grupo 1 (G1) foram os professores localizados em Dourados, que estão nas escolas, dentro de um universo de 66 respondentes que atuam como professor e que responderam ao QINI, e destes foram selecionados 12.

O grupo 2 (G2) foi formado por aqueles que trabalham em diferentes instituições no município de Dourados, que não atuaram na docência. Como o universo era de apenas 10 respondentes e faltavam dois sujeitos[41] para completar o grupo 2 com 12 respondentes, a estratégia utilizada foi recorrer aos sujeitos que estavam participando da pesquisa, e o grupo foi completado.

O grupo 3 (G3) foram os que atuaram e deixaram de atuar, que eram 24 respondentes do QINI e foram escolhidos 12.

Os grupos 2 e 3 que não atuam e deixaram de atuar foram localizados nas seguintes instituições onde exerciam suas atividades profissionais: Correios, Biblioteca Escolar, Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Guarda Municipal (GM), Defensoria da Mulher, Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), Mestrado e Doutorado no Estado de São Paulo, UFGD, UEMS, Instituto do Meio Ambiente (IMAM) e Unidade Educacional de Internação de Adolescentes (UNEI), mostrados na Tabela 10.

Dos 66 que estão na docência, foram selecionados 12 respondentes (G1); dos 24 sujeitos que atuaram e desistiram (G3), 50% participaram da pesquisa; e no grupo não atuaram, 12 (G2); somando G2 e G3 totalizaram 36.

[41]A inclusão dos dois respondentes foi apenas no QINT, e eles não responderam ao QINI.

Tabela 10 - Grupos dos licenciados em Matemática, conforme as instituições de trabalho que atuam na docência, os que não atuam e os que atuaram e deixaram de atuar, indicados para responder ao questionário intermediário

Grupos	**Instituições de trabalho**		
Grupo 1 Atuam(**++**)	Escolas do Município de Dourados	12	12
Grupo 2 (Não atuam) (- -)	Banco do Brasil	1	12
	UNEI	2	
	Penitenciária de Dourados	1	
	Segurança Patrimonial	1	
	Polícia Militar	1	
	Comércio	1	
	UEMS	1	
	UFGD	1	
	Mestrado (em São Paulo)	1	
	Doutorado (em São Paulo)	1	
	Comunicação	1	
Grupo 3 (Atuaram, não atuam mais) (+ -)	Correio	1	12
	Bibliotecária	1	
	SEMED	1	
	Guarda Municipal	2	
	Defensoria da Mulher	1	
	IPTU	1	
	Mestrado (em São Paulo)	2	
	UFGD	2	
	IMAM	1	
Total			**36**

Fonte**:** Elaborado própria, a partir do Questionário Inicial aplicado aos licenciados em Matemática.

O QINT foi elaborado com sete questões fechadas sobre a sua formação e questões fechadas e abertas, voltadas para sua atuação específica de acordo com o grupo. Sobre as diferenças entre as perguntas dos tipos fechadas e abertas, segundo Hill (2009, p. 93), "elas situam-se essencialmente na forma como a resposta é dada. As perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, com as próprias palavras. Nas perguntas fechadas o respondente tem de escolher entre as alternativas fornecidas pelo autor".

Dessa forma, após essa fase exploratória em que as discussões variaram desde localização dos licenciados, forma das questões dos questionários QINI e QINT, amostra representativa para a pesquisa, locais de aplicação dos questionários, escolha dos respondentes, fichas dos respondentes com os dados pessoais até a coleta, foi realizada a apresentação e sistematização dos resultados.

2.4 Sistematização a partir das questões iniciais e intermediárias sobre a formação dos licenciados em matemática

Elegemos a abordagem qualitativa para a análise dos dados, a partir das informações quantitativas dos questionários. Os QINIs foram aplicados a 100 licenciados sobre o "professor" de Matemática, no tocante a sua formação. As primeiras questões procuravam as características nos seguintes aspectos: o local onde os licenciados cursaram o ensino médio, se na escola municipal, estadual, particular; idade ou faixa etária; ano do início do curso de licenciatura em Matemática e universidade pública de conclusão do curso.

No QINI, a primeira pergunta "Você cursou a maior parte do Ensino Médio em?",as respostas apontaram que 91% são oriundos da rede pública estadual, 1% da rede municipal, 7% da rede particular e 1% de outras.

A maioria dos licenciados de Matemática é oriunda da rede pública do ensino. Não se pode esquecer que esses sujeitos trazem, na sua trajetória escolar, dificuldades de compreensão do ensino de Matemática, mesmo para os que foram bons alunos. Pois, aos longos dos anos, os institutos de pesquisas e a realização de provas em larga escala (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP, provas ocorrem nos Estados, Prova Brasil e ENEM) demonstram o baixo rendimento dos alunos na disciplina de Matemática em relação à interpretação e à resolução das questões.

Outro fato, de acordo com o resumo técnico da evolução do Ensino Superior, com base nos dados de 2010 do INEP, por meio da Diretoria de Estatística Educacional (DEED), em relação ao perfil do aluno oriundo da escola pública, a partir do programa de reserva de vagas, é que foram registrados 51.494 ingressos nas IES públicas. Esse total representa um incremento de 41,9% em relação a 2009. O resumo técnico apresenta os percentuais correspondentes aos diferentes tipos de programas de reserva de vagas coletados em 2010: 64% procedentes do ensino público, 27% étnicos, 6% sociais/renda familiar e 3% restantes para outros programas (INEP, 2010, p. 58).

Atualmente há um programa do governo federal para a inserção de alunos oriundos das escolas públicas para IES públicas, desmitificando que os alunos da rede pública não têm acesso às IES públicas.

Com a segunda pergunta, "Quantos anos têm?", *v*erificou-se que, em relação à idade, dos 100 sujeitos pesquisados, 18% estão na faixa etária abaixo de 26 anos[42]; 48%, na faixa etária de 26-35 anos; 26%, de 36-45 anos; 8%, de 46-55 anos; e 3%; acima de 55 anos.

[42]Pelo fato de poderem ingressar discentes com 16 anos, 17 anos ou 18 anos.

Esses dados apontam que a maioria dos licenciados em Matemática, em relação a sua faixa etária, ainda possui muito tempo para exercer a profissão, até completar o exigido para a aposentadoria. Podem receber investimentos em uma formação continuada e na sua efetivação, os que ficaram na docência, em proveito da melhoria do ensino que ministram, contribuindo na educação dos estudantes.

Temos que pensar também que a população brasileira está vivendo mais, e esses profissionais podem contribuir muito depois da sua aposentadoria, em projetos para a formação de novos professores de Matemática.

Para a pergunta sobre o "ano de início da formação no Curso de Licenciatura em Matemática", consideraram-se cinco grupos de etapas com quatro anos de duração cada. Na primeira etapa (antes de 1991), dos que responderam ao questionário inicial, foi formado o percentual de 13%, o de 16% na segunda etapa (1991-1995), na terceira etapa (1996-2000), o de 25%, na quarta etapa (2001-2005) o percentual de 30%, e, por fim, na quinta etapa (depois de 2005), o de 16%.

Com esses dados, o grupo ficou heterogêneo, e nenhuma etapa ficou sem haver a contribuição dos respondentes para a pesquisa. Em todo o inicio de formação há um número de respondentes ao longo dos 23 anos de existência do Curso de Licenciatura em Matemática em contextos diferentes.

À última pergunta, sobre a instituição onde foi "concluída a graduação no Ensino Superior", as respostas permitiram quantificar os profissionais oriundos da UFGD ou da UEMS, retratando a colaboração dessas IES na formação dos docentes de Matemática na cidade de Dourados.

Em relação às IES dos 100 sujeitos (licenciados em Matemática), 23% concluíram na UEMS e 77% na UFGD, incluindo os formados no CEUD/UFMS, que deu origem à UFGD. Na UEMS foram diplomados 46 discentes, e destes, 23 participaram dessa etapa inicial, ou seja, 50%. As IES são diferentes e cada uma tem as suas especificidades no ordenamento de suas preposições em relação à formação de seus alunos e meios de atuação.

Encerrada esta parte de análise da formação inicial, após aplicou-se a primeira parte do QINT nos grupos específicos (1, 2, 3) com 36 respondentes, sendo 12 para cada grupo, com o objetivo de constituir dados sobre a formação universitária. Para tanto, as perguntas são relacionadas como questões, pelas possibilidades de respostas, conforme o Quadro 2.

A seguir, é mostrada a sistematização dos dados das questões do Quadro 2.

Quadro 2 - Apontamentos sobre a formação do professor de Matemática

Temas	Grupo 1 (Atuam)	Grupo 2 (Não atuam)	Grupo 3 (Atuavam e deixaram de atuar)
1. Motivação	O gosto pela área atingindo 11 (91,66%) e uma pela família	O gosto pela área 8 (66,67%) e outros motivos: a indicação de um amigo (2) e da família	O gosto pela área 10 (83,33%) e uma indicação do amigo e uma da família
2. Ser professor de Matemática	83,33% pensavam em ser professor(a)	41,66% pensavam em ser professor(a) de Matemática, o restante não queria atuar na docência	Empate: 50% pelo sim e 50% pelo não
3. Trabalho antes e durante da graduação	Apenas 25% não tinham trabalho remunerado antes da graduação. Durante a graduação 66,66% estavam trabalhando	50% para sim e 50% para não, no que se refere antes da graduação. Dos 12 inquiridos, 66% trabalhavam durante a graduação	Antes do curso, 66,66% não estavam trabalhando. Durante o curso, 58,33% estavam com trabalho remunerado
4. Avaliação do curso	75% avaliaram como difícil e muito difícil, o restante considerou normal	75% avaliaram como difícil e muito difícil, o restante considerou normal	83,33% consideraram difícil e muito difícil o curso de Matemática
5. Concluintes em número	58,33% da turma concluiu com menos de 10, os outros foram de 10 a 20	58,33% discentes menos de 10, 16,66% discentes de 10 a 20, e 8,33% discentes de 21 a 30	50% menos de 10 e outros 50% entre 10 e 20.
6. Outra graduação	25% fizeram outra graduação	91,66% não fizeram outra graduação	83,33% não fizeram outra graduação
7. Continuidades nos estudos (pós-graduação)	58,33% tinham dado continuidade aos estudos com pós-graduação	33,33% tinham dado continuidade aos estudos com pós-graduação	83,33% fizeram pós-graduação

Fonte**:** Elaborado por Heiracles Mariano Dias Batista, a partir das respostas do questionário intermediário.

Os dados são tratados a partir da metodologia quantitativa, por meio dos quais o texto foi elaborado por temas. Após a leitura e releituras das informações pelos respondentes, foram analisados os grupos formados pelos licenciados em Matemática que atuam na docência, não atuaram e atuaram e deixaram de atuar na docência.

Todos os grupos partem que inicialmente tiveram como a maior motivação “o gosto pela Matemática”. Configura-se que os respondentes tiveram uma trajetória de sucesso ou venceram as dificuldades e obtiveram competências para buscar o ensino superior e optar pelo Curso de Licenciatura em Matemática. O gosto também pode ter sido despertado na sua trajetória, com o auxílio dos colegas em sala de aula, e foi um diferencial. Muitos alunos que se destacam na disciplina acabam auxiliando os colegas de sala de aula, sentindo-se capazes.

A partir dos motivos e da escolha do curso, os respondentes definem a sua profissão – “Ser professor?”. O que foi constatado é que alguns já pensavam em atuar na área e outros,

não. Isto pode levar a pensar que muitos dos alunos do Curso de Licenciatura de Matemática iniciam a sua trajetória de formação sem pensar em atuar na docência. Quando dois grupos, nos seus resultados acima de 41,66%, demonstram que não pensavam em ser professor, isto é preocupante, tendo em vista o Curso de Licenciatura ser destinado à formação de professores para atuarem na docência.

Assim, temos nos grupos respondentes que tem o gosto pela Matemática, aqueles que (não) pensavam ser professor de Matemática e apresentam outra característica que a maioria dos grupos estava trabalhando durante a graduação. Logo, é uma clientela que trabalha e estuda ao mesmo tempo, diferentes de outras áreas. O trabalhar durante a formação é uma característica muito presente nas licenciaturas, pois os alunos são provenientes do ensino público e sem uma renda para a sua manutenção durante a graduação.

Há uma diferença entre as duas instituições no oferecimento do curso. A UEMS oferece no período noturno; logo, são os alunos que trabalham de dia e estudam à noite.

Na sua trajetória de formação foi verificada pelos grupos a avaliação como difícil e muito difícil, com poucos concluintes. Essa situação é muito marcante para os que iniciam e terminam o curso de Licenciatura em Matemática. Uma hipótese a ser investigada nos depoimentos orais.

Para justificar essa questão, Ponte (1992) afirma sobre essa maneira de pensar:

> A Matemática é geralmente tida como uma disciplina extremamente difícil, que lida com objectos e teorias fortemente abstractas, mais ou menos incompreensíveis. Para alguns salienta-se o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo. É uma ciência usualmente vista como atraindo pessoas com o seu quê de especial. Em todos estes aspectos poderá existir uma parte de verdade, mas o facto é que em conjunto eles representam uma grosseira simplificação, cujos efeitos se projectam de forma intensa (e muito negativa) no processo de ensino-aprendizagem. (PONTE, 1992, p.1).

A relação do curso difícil pode estar relacionada com a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, os dados coletados na pesquisa concluíram que formam poucos alunos no período de 1987 a 2010. Essa situação há anos está muito presente no Curso de Matemática, mostrada desde 1987 até 2010, nas duas IES no município de Dourados, cuja estimativa está entre 1 e 10 alunos que concluíram o curso por ano.

A maioria dos respondestes nos grupos diferenciou na maneira de buscar novos conhecimentos ou até mesmo realizar outra graduação. Os grupos 2 e 3 não fizeram outra graduação, ficando um percentual de 25% para aqueles que são professores que procuraram, além da licenciatura, ter outra graduação. Isto mostra que a graduação acabou sendo para a maioria dos grupos a sua única formação.

A ligação da pós-graduação é muito forte no grupo daqueles que são professores de Matemática e aqueles que foram e deixaram de ser. Quem não exerceu a profissão docente não procurou uma pós-graduação, portanto, não deram continuidade aos estudos na área da docência nem na outra área em que estão atuando.

Existem aqueles que (não) ficam no curso de Licenciatura em Matemática, como também temos aqueles que estão na profissão, os que não ficam ou nunca atuaram e vão para outras áreas. Esses dados apontam a complexidade da formação em Matemática. Eles revelam que a formação não é algo homogêneo; ela possui as suas diversidades no cotidiano do ensino superior. Também demonstram que o simples gostar de Matemática, ter afinidade com área das ciências exatas, não fará dele futuramente um professor da educação básica, nem que tenha sido preparado com esse objetivo, como previsto nos PPs das instituições de ensino superior.

2.5 Sistematização a partir das questões iniciais e intermediárias sobre a atuação dos licenciados em matemática

Para a investigação da atuação no QINI para os licenciados que estão atuando na área de Matemática, que correspondem a 66 sujeitos, foram aplicadas cinco questões fechadas, e estas analisadas.

A primeira questão *"*Em relação a sua atuação docente, em qual modalidade", dos 66 sujeitos investigados, 53 (80%) trabalham na rede estadual e na municipal, e o restante leciona em uma das redes públicas e particular. Esses dados comprovam que a rede pública de ensino é maior empregador no município de Dourados.

Sobre o vínculo profissional atual, respondido na segunda pergunta *"*Qual é o vínculo atual como professor (a) de Matemática", dos 66 sujeitos que atuam como professor de Matemática, 22 (33,33%) são efetivos e 37 (56,06%) convocados. Existem professores que pertencem as duas redes, por exemplo, rede estadual e particular, ou municipal e particular no total de 7 (10,60%). Esse percentual alto de profissionais convocados faz com que futuramente ocorra o abandono da docência.

A pergunta seguinte, sobre "a carga horária semanal como professor (a) de Matemática", responderam 29 (43,93%) dos professores atuando com a carga horária de até 30 horas semanais, 33 (50%) trabalhando até 40 aulas semanais e 4 (6,06%) com mais de 40 horas semanais. Percebe-se com esses dados que os que possuem uma carga horária de apenas 20 horas semanais estão expandindo para 30 horas semanais, e estão tendo acréscimo fora do concurso. Há

aqueles que trabalham com as 40 horas fora do concurso por ser convocado. Os professores que têm além das 40 horas na rede pública trabalham mais algumas horas na rede particular.

Na próxima pergunta, foi questionada a "principal atividade profissional" ou se exercia outra atividade profissional além de atuar como professor de Matemática. Após o levantamento foi constatado que, dos 66 sujeitos que atuam na docência, 59 (89,39%) não têm outra atividade e 7 (10,60%) exercem outra atividade. Esses dados permitem concluir que 90% desses profissionais vivem somente da profissão docente, sendo a sua única atividade de trabalho.

Essa realidade foi constatada por Gatti e Barreto (2009) em uma pesquisa:

> [...] 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário e 7,2%, apenas no trabalho secundário. Essas grandezas corroboram a centralidade do trabalho docente na vida desses indivíduos, que a exercem, na sua grande maioria, como trabalho principal, quer dizer, como a profissão escolhida para se inserirem no mercado de trabalho. Para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, "um bico" ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares. (GATTI;BARRETO, 2009, p 21).

Na última pergunta o questionamento foi: "Você já pensou em deixar de atuar como professor (a) de Matemática? "Dos 66 inquiridos formados em Matemática, 43 (65,15%) nunca pensaram em deixar de ser professor (a), outros 21 (31,81%) já pensaram, mas não conseguiram deixar e 2 (3,03%) já deixaram, mas tiveram de retornar para a função da docência. Mostra, também, que aquele que tentou outra atividade, mas como foi sem sucesso, retornou para a docência.

Para aprofundar nas questões de atuação de cada grupo foi utilizado o QINT, com questões fechadas sobre a sua atuação, específica para cada grupo. O objetivo do questionário foi conhecer os grupos 1, 2, 3 na sua atuação. Iniciando pela motivação em fazer o Curso de Licenciatura em Matemática até a sua formação continuada, obtendo informações sobre os fatos que acontecem em sua trajetória após a sua graduação.

O primeiro grupo investigado, grupo 1, é caracterizado como aquele que atua na docência. As respostas fornecem informações sobre as "modalidades de ensino em que atua, a experiência com aulas particulares, os anos de atuação, a avaliação de sua atuação e possibilidade de abandono da profissão"**.** Os resultados estão apresentados no Quadro 3.

Os que trabalham nesse grupo participaram de uma situação muito presente na vida dos professores de Matemática, ou seja, durante a formação ou mesmo durante a atuação, o empenho em lecionar aulas particulares. Isso ocorre porque os alunos da educação básica, seja na rede pública ou particular, têm dificuldades na disciplina de Matemática ou áreas afins,

como Física, fazendo com que há uma procura por aulas de Matemática do profissional licenciado em Matemática.

Quadro 3 – Apontamentos sobre a atuação docente pelos "que atuam" na profissão (grupo 1)

Categorias	Apontamentos
Rede de Ensino	90% trabalham na rede pública (Estadual e Municipal)
Modalidade de ensino	Houve uma predominância no Ensino Médio e Fundamental nos anos finais (8º e 9º) de 80%
Aulas particulares	Um número significativo de professores de Matemática (75%) já deu aulas particulares em algum momento de sua atuação
Anos de atuação	A maioria dos professores está ainda nos primeiros dez anos de atuação (66,67%).
Grau de Satisfação	O grupo de professores que atuam na docência (75%) se considera satisfeito com a profissão docente.
Abandono da profissão docente	Não há uma diferença expressiva entre o número dos que não abandonariam a profissão (58,34%) e os que abandonariam (41,66%)
Os motivos de "ser professor" de Matemática	" Gostar de lecionar, um ótimo relacionamento com colegas de trabalho e alunos e facilidade no ensino da Matemática"; Gostar de ensinar, me sinto feliz em poder ensinar"; Vocação"; "Gostar da disciplina"; "Gostar da docência"
Os motivos que abandonaria a profissão de professor de Matemática?	"Dificuldade por parte dos órgãos competentes e devido à baixa remuneração tem que trabalhar 3 turnos e quase 60 horas por semana para ter um salário melhor, passando pouco tempo com a minha família"; "Pela minha saúde"; "Desvalorização"; "Indisciplina"; "Ser concursado em cargo público com remuneração superior ao meu salário de professor"; "outra oportunidade com um salário melhor"; "Não abandonaria a profissão".

Fonte**:** Elaborado por Heiracles Mariano Dias Batista, a partir das respostas do questionário intermediário (QINT).

Essas dificuldades são marcadas por fatos no cotidiano escolar, como a rejeição, considerar muito difícil a disciplina de Matemática, não gostar, dificuldades em acompanhar o conteúdo, não dedicação por parte dos alunos, distanciamento entre o que é dado pela universidade e o que é aplicado nas escolas.

Esse grupo em relação ao seu grau de satisfação na situação em que se encontra, a maioria está satisfeita em ser professor de Matemática, porém, quando perguntado sobre o abandono, os discursos revelam fatos que estão ocorrendo no cotidiano desses professores: faz com que haja um valor muito próximo em abandonar ou não a profissão docente.

São professores cujos motivos em ser professor passam por gostar de Matemática, gostar de ensinar, ter vocação para essa profissão, enfim, gostar da docência. Isso aponta para uma trajetória que propiciou caminhos para a concretização em ser professor.

Os sujeitos nos estudos mostram, nos relatos escritos, os seus motivos em abandonar a profissão, como as coisas que estão em excesso e outras estão em falta: pelo excesso, podemos citar na profissão dos licenciados em Matemática: trabalhar até três turnos,

burocracia, cobrança por parte dos órgãos competentes, estresse, o que causa doenças, indisciplina, falta de valorização, um salário melhor, ser concursado, descontentamentos que fazem com que eles procurem outras áreas.

O segundo grupo investigado, o grupo 2, é caracterizado como aquele que não atua na docência. As respostas fornecem informações sobre "o grau de satisfação, aulas particulares, voltar para a docência, ser professor de Matemática, houve tentativa em exercer a profissão docente, os motivos de não ter sido professor de Matemática, já que possuía a formação" (Quadro 4).

Quadro 4 - Apontamentos sobre a atuação docente pelos que "não atuam" na profissão (grupo 2)

Categorias	Apontamentos
Grau de satisfação de não estar atuando	Este grupo demonstrou um grau de satisfação alto (91,66%) por não estar atuando na docência.
Aulas particulares	A maioria já teve experiências em dar aulas particulares (66,67%).
Voltar para a docência	Houve um empate (50%) entre voltar atuar e não atuar.
Ser professor de Matemática	A maioria (66,67%) se considera como professor de Matemática, sendo que 8,33% pela formação.
Tentativa de retornar a profissão docente	A maioria não fez nenhuma tentativa para voltar a ser professor de Matemática (83,33%).
Os motivos de não ter sido professor(a) de Matemática	*"Falta de didática para repassar o conhecimento"; "Não gostei da experiência de dar aula. Devido ao fato de ser convocado e não tenho vocação"; "Não me considero professor de Matemática"; "Fui aprovada em concurso público fora da área"; "A falta de respeito dos alunos"; "Os alunos não sabem as matérias anteriores..."; "Baixo retorno financeiro"; "Resolvi fazer o Mestrado e Doutorado"; "Interesse por outras áreas"*

Fonte: Elaborado por Heiracles Mariano Dias Batista, a partir das respostas do questionário intermediário (QINT).

Os sujeitos desse grupo demonstraram um alto grau de satisfação por não estarem atuando na docência. Isso se deve principalmente em ter passado em outros concursos e conseguido a estabilidade profissional, ou seja, saíram da universidade com a pretensão de realizar concursos em outras áreas, partindo do conhecimento já adquirido em Matemática.

Para esse grupo é muito vaga a questão de no futuro ser professor, pois os sujeitos não tentaram procurar oportunidade, se acontecer, aconteceu. A estabilidade de 40 horas semanais em outra profissão, que é o seu financeiro, faz com que não haja possibilidade de atuarem na docência.

Assim, as trajetórias foram marcadas por motivos ocorridos na sua formação e na organização social do trabalho, como: falta de didática, não gostar de ser professor de

Matemática, ser convocado, baixo retorno financeiro, falta de respeito pelos alunos, não ter vocação, não gostar da experiência em dar aula, pois acabou sendo frustrante.

O terceiro grupo investigado, o grupo 3, respondeu igual quantidade de 12 sujeitos, sendo aqueles que atuaram e deixaram de atuar na docência. Os resultados, mostrados no Quadro 5, fornecem informações sobre o "desejo do regresso para a docência, os anos de atuação, a remuneração, os sentimento da aptidão para retornar à docência e o de "ser professor" de Matemática, e, por não estar atuando na área de Matemática, os motivos de deixar de ser professor(a) de Matemática, depois de algum tempo na docência".

Quadro 5 - Apontamentos sobre a atuação docente pelos "que atuaram, mas não atuam mais" na profissão (Grupo 3)

Categorias	Apontamentos
Voltar para a docência	66,67% não voltariam a atuar na docência
Tempo de atuação	50% atuaram menos de 2 anos 25% atuaram de 3 a 5 anos 25% atuaram de 6 a 10 anos
Remuneração	58,33% têm na sua atividade maior remuneração do que a profissão docente 16,67% são indiferentes 25% ganham menos que professor
Apto	91,67% consideram apto para atuar 8,33% não se consideram aptos a exercer a profissão de professor
Não estar atuando	50% estão satisfeitos com a sua nova atuação 8,33% estão insatisfeitos. 8,33% estão muito satisfeitos com a sua nova atuação 25% consideraram normais
Ser professor de Matemática	75% se consideram como professores de Matemática
Os motivos de deixar de ser professor (a) de Matemática, depois de algum tempo na docência	"Não ter vínculo em concurso"; "A oportunidade surgiu em outra área"; "A falta de reconhecimento profissional"; "Passei outro concurso era realmente o que eu gosto de fazer"; "Resolvi parar e realizar o Mestrado, para ensino superior"; "As más condições de trabalho"; "O curso de Matemática me ajudou a passar em outro concurso"

Fonte**:** Elaborado por Heiracles Mariano Dias Batista, a partir das respostas do questionário intermediário (QINT).

Um aspecto muito ressaltado nas respostas desse grupo foi sobre a consideração em ser professor de Matemática. Eles se consideram aptos a atuar na profissão docente, se identificam como "ser professor de Matemática", mas não continuaram por motivos decorrentes da situação da profissão. Quando o profissional consegue a sua estabilidade por meio do concurso e um salário mais remunerado, o retorno para a docência fica mais difícil.

Para esses sujeitos, a trajetória foi marcada por atuar por algum tempo e depois deixar de atuar na profissão docente, ou seja, as condições que ocorreram propiciaram a deixar, como a busca de concurso em outras áreas. Isso pode ser caracterizado pela falta de vínculo, má condição de trabalho, falta de reconhecimento, insatisfação.

Nesse grupo de sujeitos, por terem atuado na docência, há um percentual que ainda prefere a outra área mesmo ganhando menos do que na profissão docente. Isto tem a ver com a própria situação da profissão docente no Brasil, ou seja, o seu oficio, na verdade, extrapola ate o problema salarial e passa por questões pessoais.

Enfim, a evasão está presente na sua formação e até na sua atuação e os motivos podem estar relacionados com sua trajetória. Lembrando que alguns ficam na profissão, mesmo não estando satisfeitos, por isso, é preciso considerar algumas situações, como ser concursado, não ter outras oportunidades, gostar de atuar mesmo nas divergências e outros não ficam, partem para outras áreas. Daí a importância de ouvir os grupos que têm uma relação com a evasão profissional, sejam os alunos do ensino médio, os discentes, os evadidos ou os professores licenciados em Matemática.

CAPÍTULO III

A REPRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA INDÍCIOS DA EVASÃO PROFISSIONAL

Para a compreensão da trajetória pelos professores de Matemática é necessário o conhecimento sobre a sua formação, atuação e a representação da trajetória percorrida por esses sujeitos. O percurso pode ter o seu início considerado na escolha do curso, quando o estudante está definindo o seu futuro profissional, ainda no ensino médio e a trajetória prossegue com o recebimento da formação acadêmica no curso de Licenciatura em Matemática e depois com a (não) atuação profissional como docente de Matemática.

Nessa perspectiva, é importante rever alguns pontos que permitem justificar a inserção dos alunos do ensino médio, os discentes e os evadidos do Curso de Licenciatura em Matemática neste momento da pesquisa. O primeiro ponto, a partir do dado colocado no capítulo I, demonstra que muitos jovens do ensino médio não têm a pretensão de exercer a docência, daí a necessidade de ouvir a sua trajetória e seus motivos de (não) ser professor de Matemática. O segundo ponto, sobre o alto índice dos evadidos nos cursos de Licenciatura em Matemática, como foi apresentado no capítulo II, pode suscitar a evasão com a trajetória. O terceiro refere-se aos discentes que estão cursando Matemática, questionando a trajetória e verificando qual será a sua atuação.

Neste capítulo, obtido com a pesquisa com o uso de entrevistas, é mostrado um aprofundamento na compreensão da trajetória do professor de Matemática. Os depoimentos proporcionam o acesso individual às opiniões de cada pessoa, compreendendo como foi esse período da sua vida. São informações que colaboram com novas pesquisas e novas abordagens metodológicas, permitindo dar vozes aos professores de Matemática. O cotejamento por meio dos depoimentos faz com que possamos interpretar coletivamente representações da trajetória de cada grupo de indivíduos, como os que atuam na docência, aqueles que não atuam e aqueles que atuaram e abandonaram a docência, aqueles que optaram e evadiram do curso de Licenciatura em Matemática.

Daí a importância de ressignificar as falas desses sujeitos para compreender conflitos e crises daqueles que não optaram por esse percurso, daqueles que atravessam, mas continuam produzindo e reproduzindo, até mesmo inconscientemente os mesmos comportamentos sem que haja um pensar, um discutir destas representações para o mundo social escolar. Quando a proposta é a ressignificação das representações, é necessário aprofundar entre a formação e a atuação. A investigação leva a refletir antes da formação acadêmica, quando o sujeito recebe

as primeiras informações sobre a sua escolha de formação acadêmica e o profissional ainda na educação básica.

3.1 Apontamentos sobre a história oral

A história oral, desde seu surgimento nos anos 50, desenvolveu-se de forma significativa nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, sendo caracterizada por uma pequena participação dos pesquisadores da Ásia, da África e da América Latina, segundo Ferreira (1998, p.1). Os fatos ocorridos foram nas primeiras décadas do século XX quando dois pesquisadores poloneses[43], radicados nos Estados Unidos, publicaram histórias de vida de integrantes poloneses, uma obra em cinco volumes[44]. Por causa das novas tendências empíricas do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, a conhecida escola de Chicago, a tarefa de sair das bibliotecas e ir a campo, no caso a cidade, se transforma em laboratório, pelo fato de os relatos entrevistas terem sido gravados com objetivos bastante específicos, surgindo, assim, a história oral "moderna".

A história oral "moderna" surgiu com a invenção do gravador[45], a fita (1948), por meio da Columbia University Oral History Research Office. A inovação do gravador levou à formação do programa de História Oral da Universidade de Colúmbia fundado por Allan Nevian e Louis Starr com o objetivo de juntar material para gerações futuras, realizando entrevistas com os homens públicos que tiveram participação na política, economia e cultural do país, considerando a transcrição um documento original.

Na Europa há relatos de experiências relacionadas com a história oral com as transcrições de testemunhas sobre a Segunda Guerra Mundial na Alemanha com os chefes da Resistência Francesa no imediato pós-guerra. No final da década de 1950, o Instituto Nacional de Antropologia do México começou a registrar recordações dos chefes da Resistência Francesa (1910-1911), intensificadas por Alicia Oliveira e Eugenia Meyer. Foi retratada por Philippe Joutard, a primeira geração da história oral.

Com o aperfeiçoamento do gravador para portátil, surgem novas frentes, marcando assim a metodologia como uma solução de dar vozes às minorias e propiciar uma história "vinda de baixo", deixando os estudos das elites, voltando para histórias dos humildes, dos primitivos, dos "sem histórias", um avanço nas disciplinas das Ciências Humanas. Surge

[43]William Thomas e Florian Znaniecki.
[44]The polish pensant in Europa in America.
[45]Em 1934, a BASF, criando a fita magnética como se conhece hoje. No lugar do fio de arame e do papel, um plástico recém-inventado, ao mesmo tempo resistente e flexível: o poliéster.

assim a história oral "militante" que, segundo Alberti (2005, p.158), com equívocos ao quais os pesquisadores consideram a entrevista publicada já como "História". A entrevista é uma fonte, e, como todas as fontes, necessita da interpretação e da análise.

Na década de 1970, Hunt (1992, p. 2) chama a atenção: "na história, o avanço para o social estimulado por dois paradigmas de explicação dominantes: o marxismo por um lado, e a escola do *Annales* por outro". Um período marcado pelo valimento internacional da escola dos *Annales*.

Essa ascensão das pesquisas voltadas para a história social passa a enfatizar a mudança dando ênfase de um interesse cada vez mais, tanto dos marxistas, quanto aos adeptos da escola dos *Annales*, pela história cultural. A temática que exemplifica o interesse pela cultura estava voltada para a pesquisa da linguagem e história. Hunt (1992, p. 24) cita autores que tinham esse interesse, como Sewell (1980), Stedman Jones (1983), Thompson (1984) e Robin (1984).

Foi na quarta geração dos *Annales* que Chartier (2002 p.174) afirma "a relação assim estabelecida não é de dependência das estruturas mentais quanto as suas determinações materiais. As próprias representações do mundo social são componentes da realidade social". Baseado nas contribuições de Michel Foucault, com os temas a loucura, a punição e a sexualidade, que são produtos das informações discursivas historicamente de contingentes.

Nova História Cultural voltada para as desigualdades, uma abordagem mais sensível às diferenças na apropriação de materiais e práticas comuns. Aproximando de Bourdieu, assim dando uma atenção para a cultura. Diante desse fato, Hunt (1992, p.25) afirma: "todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelo indivíduo para darem sentido ao seu mundo".

Alavancando a história oral com as tentativas de sistematização da metodologia lentamente deixa de ser "militante" para "acadêmica" com os autores Franco Ferrarotti, Alessandro Portelli, Luisa Passerini, Dominique Aron Schnapper, Dánielle Hanet. Também, os encontros internacionais realizados pelos pesquisadores como Mercedes Villa Nova, Eugenia Meyer, Ronald Grele, Paul Trompson, Luisa Passerini, Daniel Bertaux, Lutz Niethammer em 1978.

No Brasil, em 1975, no período de 7 de julho a 1º de agosto, foi realizado 1º Curso Nacional de História Oral organizado pelo Grupo de Documentação em Ciências Sociais (GDCS), representado por quatro instituições brasileiras: Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Fundação Getúlio Vargas e Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, que realizaram as primeiras entrevistas do Programa de História Oral do Centro Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Como objeto da história com as entrevistas procuravam-se conhecer os processos de formação das elites, as influências políticas e intelectuais, os conflitos e as formas de conceber o mundo e o país, a partir de histórias de vida (ALBERTI, 2005, p.160-161).

Outra iniciativa foi o Laboratório de História Oral do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina em 1975, criado por Carlos Humberto Pederneiras Correa, a partir do qual foi publicado o Manual de História Oral. Na próxima década, em sua consolidação por meio de artigos e reunindo os mais expressivos pesquisadores como professores e pesquisadores de história e ciências sociais para esses estudos, para debates e troca de experiências.

Na década de 1990, é encontrada também uma extensa participação dos pesquisadores, com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Por meio da publicação de Boletins, foram inscritos 250 pesquisadores de diferentes Estados e apresentados 60 trabalhos. Desde então há grande contribuição de estudos e pesquisas voltados para a história oral, discutindo a metodologia e os grupos de trabalhos voltados para "História oral e memória", tanto nos encontros regionais, nacionais como internacionais (Suécia, Turquia e África do Sul).

A produção em história oral se destaca em três encontros: II Encontro Nacional de História Oral (Rio de Janeiro, 1994), I Encontro Regional da Região Sul-Sudeste (São Paulo-Londrina, 1995), III Encontro Nacional (Campinas, 1996) retornando à tradição da história oral às camadas populares.

Novos temas contemporâneos foram incorporados à história, surgindo assim o campo História no Tempo Presente com a valorização da análise qualitativa, e o relato individual passou a ter uma característica coletiva, abarca conhecimentos de outras áreas dentro de uma configuração histórica e social.

Não podemos esquecer-nos das mudanças tecnológicas que modificaram os hábitos de comunicação e registro, alterando também o conteúdo dos arquivos históricos como outros registros sonoros, fotografias, desenhos, caricaturas, anúncios, filmes, monumentos, objetos de artesanato, obras de arte e arquitetura. Como afirma Alberti (2005.p. 164), "o documento escrito deixou de ser o repositório exclusivo dos restos do passado".

Apesar do crescimento da produção no meio acadêmico nacional e internacional e no aumento de pesquisadores nessa área, ainda há preocupações em relação ao caráter limitado de reflexão e da discussão metodológica (AMADO; FERREIRA, 1996, p. XI).

Entretanto, a relação com a realidade social traz uma abordagem com os novos objetos, novas perspectivas para as pesquisas, como aponta Halbwachs (1990, p.9), é

“impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de pontos de referência nesta reconstrução que chamamos de memória”.

Uma das áreas mais recentes a integrar a história oral é a Educação Matemática que a utiliza como referencial teórico-metodológico para estudos voltados para história de formação de professores, das instituições escolares, da matemática escolar, de práticas e legislações e outras (GARNICA, 2005).

Para aprofundar nesses estudos, o Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), Garnica (2005, p.5) afirma:

> tem desenvolvido trabalhos específicos em duas frentes: estudos em Educação Matemática e estudos em História da Educação Matemática tendo como motivação entender os processos e fundantes da História Oral e contribuir para entender as relações que se estabelecem entre a matemática, ensino e aprendizagem como parte necessária para os cursos de formação de professores.

A Educação Matemática inclui também projetos que estudam a relação escola-família-matemática, a profissionalização e as concepções dos professores de Matemática e, finalmente, resistências, utopias e preconceitos, tendo como recurso teórico-metodológico a história oral (GARNICA, 2005).

A história oral é vista neste trabalho como metodologia bem-estruturada que viabiliza as pesquisas a partir dos relatos orais; portanto, optando em trazer a trajetória pessoal e profissional dos depoentes, seja na sua formação ou (não) atuação. Ainda, Sarat e Santos (2010, p. 50) enfatizam que:

> Trabalhar com a história oral torna-se possibilidade de ouvir não somente minorias, mas valorizar todos aqueles que estejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos. Este é um dos desafios dos historiadores orais.

Quando se fala em conhecer a trajetória dos depoentes é responder às indagações sobre a evasão profissional. Nessa trajetória há uma história que vai dar em um caminho que é ser (ou não) professor de Matemática. A história oral é um método de coleta de informações, registrando a voz, por meio entrevistas gravadas. De certa forma, os depoentes vivenciaram fatos ou acontecimentos ocorridos em determinados períodos e podem fazer os registros sobre esses fatos.

Assim, ao utilizar por meio do registro de gravação, as palavras estão ali conforme são faladas, e elas são somadas às pistas sociais, às nuances das incertezas, do humor ou do fingimento, bem como à textura do dialeto (THOMPSON, 1998). Logo, o relato da trajetória

de um depoente e comparado com outras trajetórias propicia um diálogo, levando em consideração as especificidades de um grupo.

Ressaltamos que a história oral utilizada na pesquisa não é história de vida, a memória, nem autobiografia, compete em realizar os registros por meio de depoimentos orais a partir de sua trajetória. Contudo, os relatos dos sujeitos entrevistados permitem constituir um banco de dados para a troca de informações e experiências entre os grupos, ou seja, os relatos retratam informações de experiências de grupos relacionados com a (não) docência para a compreensão dos indícios da evasão profissional.

3.2 Processo inerente à preparação, à realização e ao tratamento das entrevistas

O processo que compõe a pesquisa referente à preparação, à realização e ao tratamento das entrevistas está sintetizado na Figura 5. Algumas etapas serão explicitadas a seguir por causa de sua importância.

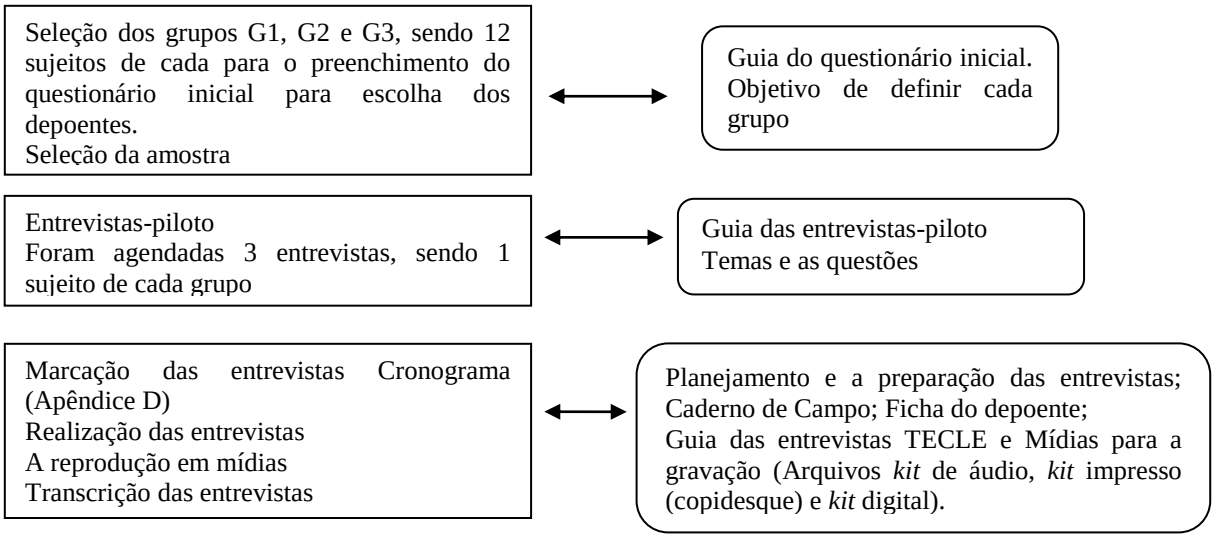


Figura 5 - Síntese dos apontamentos metodológicos ao processo de preparação, realização e tratamento das entrevistas.
Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da pesquisa documental e das estratégias de localização, foram selecionados entre os sujeitos do Curso de Licenciatura em Matemática, os diplomados, os discentes e os evadidos[46], além dos alunos do ensino médio (Apêndice C). Em relação aos licenciados, há os sujeitos com caminhos distintos: os que atuam na docência e são professores, não atuaram,

[46]Exclusão por diplomação (EDI), Exclusão por evasão (EDE), Exclusão por transferência interna (ETI), Exclusão por transferência universitária (ETU), Exclusão por solicitação do aluno (ESA), Exclusão por jubilação (EJU).

após a conclusão do curso e sempre estiveram fora da sala de aula, e o grupo que iniciou na docência e depois a abandonou, partindo para outras áreas.

No grupo com licenciados da UFGD e UEMS, foram selecionados 3 que atuam na educação básica, 3 que atuam no ensino superior, 3 que não atuaram e 3 que deixaram de atuar na docência, mas destes 12, foram entrevistados apenas 9 depoentes[47].

No grupo dos evadidos que já estavam participando da pesquisa, entramos em contato para marcar a entrevista, resultando 2 depoentes[48]. As entrevistas foram realizadas com um depoente do sexo feminino e um do sexo masculino As idades dos depoentes foram: 29 anos e 34 anos, respectivamente. A depoente está cursando Pedagogia na UEMS e o depoente não voltou a estudar depois que abandonou o Curso de Licenciatura em Matemática.

No grupo dos alunos do ensino médio, foram 6 depoentes, dos quais 3 não têm pretensão de cursar Matemática e 3 têm pretensão, e estavam matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio, na Escola Estadual "Antonia da Silveira Capilé", no município de Dourados. A Escola Capilé

> Iniciou o seu processo de formação nos anos 1970 criada oficialmente por decreto 11 de Março de 1975, sob o governo de José Fragelli do Estado de Mato Grosso, cuja capital era em Cuiabá: "Fica criado um Centro Educacional com sede em Jardim Água Boa, no Município de Dourados, neste Estado [...] A escola [...] passará a denominar-se Antônia da Silveira Capilé" (Decreto nº. 2508 11 de março de 1975). No mesmo ano iniciaram-se as construções, mas a inauguração e início das atividades será a partir de 8 de março de 1976 cujo nome oficial será Escola Estadual de Primeiro Grau Antônia da Silveira Capilé.Este nome provém de Antônia da Silveira Capilé, uma das primeiras professoras de Dourados. (SOUZA; GONÇALVES; SILVA, 2006. p.1)

Essa escola é o local onde a pesquisadora trabalha no ensino fundamental (6º ao 9º anos) e no ensino médio (1º anos). Dirigimo-nos para os períodos que funcionam os 3º anos do ensino médio, matutino e noturno, totalizando seis salas, em média com 35 alunos por sala. Após explicar sobre a pesquisa, os deixamos livres para que os interessados entrassem em contato com a coordenação da escola e agendasse as entrevistas.

No período noturno não houve a disponibilidade de nenhum aluno, os que estavam presentes em sala de aula disseram que não iriam prestar vestibular para Matemática. No período matutino, havia apenas 4 alunos do 3º ano do ensino médio, que disponibilizaram participar das entrevistas. Destes, 3 não tinham interesse em fazer o Curso de Matemática e 1 iria prestar vestibular para Matemática.

---

[47]Por motivo das agendas do final do ano, três depoentes desistiram; então resolvemos manter apenas 9 depoentes.

[48]Eram três depoentes, mas um desistiu e não deu tempo para prolongar com novo depoente.

Como a meta eram 6 alunos, resolvemos passar nos segundos anos do período matutino, totalizando 4 salas, em média com 40 alunos. Dois alunos disseram que tinham interesse em prestar Matemática.

Os depoentes apresentam as seguintes características: 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino que estavam matriculados no período matutino em 2012. As entrevistas[49] foram realizadas depois do intervalo, na Sala de Tecnologia, no dia em que as aulas foram até a hora do intervalo, individualmente.

No grupo dos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática: 6 estavam matriculados no 4º semestre e 8º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática. Houve a desistência de 1 depoente do sexo masculino, que apenas preencheu a ficha de depoente. Quanto à idade, os depoentes do 2º ano/4º semestre da IES tinham: 19 anos (3), 20 anos (1) ou 22 anos (1) e o depoente do 4º ano/8º semestre da IES, 29 anos. Dentre os 6 depoentes, apenas uma é casada, e todos os outros eram solteiros.

Optou-se por entrevistas semiestruturadas. Uma das características desse modelo de entrevista é a utilização de um roteiro previamente elaborado. A atenção foi dada às perguntas sobre a temática formação e atuação de acordo com as características de cada grupo.

A guia da entrevista foi testada pelas entrevistas-piloto[50], com um integrante dos grupos 1, 2, 3: um depoente que estava atuando na docência, um depoente que não atuou na docência, um depoente que atuou mas não atua. Essa guia foi utilizada para verificar a sistematização do tema formação e atuação nas perguntas, verificar a duração, sequência, evitando estabelecer um diálogo rígido e inibidor entre as partes. Depois de realizadas as entrevistas-piloto, os roteiros para a coleta dos depoimentos foram elaborados e deu-se início às entrevistas com os grupos.

Nessa etapa da pesquisa, buscamos obter aprofundamento nas questões relacionadas à formação e atuação dos professores de Matemática e sempre estabelecendo atitudes como empatia, confiança e respeito pelo depoente, com o intuito de facilitar o momento da rememoração.

A seleção foi por meio de uma conversa sobre a importância da pesquisa. Participaram os professores que haviam participado das fases anteriores e que sentiram a vontade de participar e contribuir. Após a seleção dos depoentes e com agendamento via telefone e outros

[49]As entrevistas com os alunos do ensino médio foram autorizadas pelos pais responsáveis, e apenas um tinha mais de 21 anos.
[50]Dessas três entrevistas, utilizamos duas na pesquisa.

presenciais, foi marcada cada entrevista com a disponibilidade do depoente, como dia, horário e local.

A guia das entrevistas (Apêndice E) foi um instrumento que serviu como orientação, com um conjunto de questões fechadas e abertas, sem um rigor na sequência das perguntas.

A ficha do depoente (Apêndice E) foi utilizada em todas as entrevistas. Também, foram elaborados o planejamento e a preparação das entrevistas para cada grupo, com o objetivo de elaborar o Termo de Expressão Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) (Apêndice G).

Uma questão é que o guia ficou livre, houve depoentes que leram antes da entrevista o roteiro e outros disseram que não haveria necessidade. Sempre antes de iniciar as entrevistas conversávamos, para que o depoente não ficasse tão nervoso com o equipamento de gravação.

Ao elaborar a guia houve algumas preocupações, que nomeadamente as perguntas não induzissem às respostas muito curtas, do tipo sim ou não, que bem claras, com uma linguagem muito simples, agrupando em temas relativos à pesquisa: formação, atuação e evasão.

O caderno de campo foi utilizado nas entrevistas, com poucas anotações, como: ambiente, alguns dados dos depoentes, alguma interferência, algum fato que marcou a entrevista.

Em todas as entrevistas foi utilizado como equipamento digital o celular LG geração GX 200, gravador de voz − o tempo de gravação varia de acordo com o tamanho da memória externa utilizada, mídia removível, boa bateria, espaço para gravar muitas entrevistas −, depois as falas foram passadas para o computador, posteriormente gravada em CD, a versão original, sem limpeza das interferências acústicas externas e internas e mais duas com a limpeza dos ruídos.

Para a realização das entrevistas foram realizados testes com o equipamento, quanto a volume, clareza no tom da voz e interferência e a transcrição e sistematização dos dados.

3.3 Apresentação do perfil dos grupos de pesquisa[51]

O grupo que corresponde aos alunos do ensino médio está na faixa etária entre 15 e 21 anos, e dos seis alunos entrevistados, quatro estão no último ano, ou seja, no 3º ano do ensino médio. Quando os alunos chegam nesse período, há incentivo por parte da escola e da família

[51]As fichas completas de cada depoente estão inseridas no Apêndice F.

pela escolha de sua futura profissão. Foi pensando nesse ponto que entrevistamos três alunos que não vão seguir a docência, ou seja, não farão o Curso de Licenciatura em Matemática e uma que fará o curso para ser professora de Matemática.

Os de faixa etária menores de 18 anos não foram alunos que na sua trajetória se constituíram-se pelo insucesso na disciplina de Matemática, mas sim pelo contrário, foram excelentes alunos, cujas escolhas são direcionadas para as profissões embasadas no conhecimento das áreas exatas, por exemplo, as engenharias. Apenas uma depoente tem mais de 18 anos e não pretende seguir as profissões que envolvem os conhecimentos matemáticos, por causa de suas dificuldades na disciplina durante a sua trajetória na educação básica, sendo a causa de sua reprovação.

Os depoentes que estão no segundo ano do ensino médio e que optaram pelo Curso de Matemática ainda terão um longo caminho até as suas escolhas. Os dois não podem ser caracterizados como fracassados no ensino de Matemática, pois foram excelentes alunos. Mas um está vivenciando na sua trajetória, pela primeira vez, um período de muitas dificuldades, que é o ano em que esta cursando (2º ano); por isso, pretende aprofundar os seus conhecimentos prestando vestibular para o Curso de Licenciatura em Matemática.

Esses depoentes são de famílias em que a maioria dos pais não fez o curso superior, apenas um em que a mãe seguiu a carreira de professora de Matemática e, os outros são cabeleireiras, domésticas, comerciários, mestre de obra, pedreiros, do lar. Apenas dois depoentes trabalham no período vespertino e são todos solteiros.

Os que não optaram pelo Curso de Matemática acreditam que as razões são constituídas da própria profissão, como desvalorização, a falta de respeito, as dificuldades dos alunos em entender a Matemática, não ter paciência, não ter o perfil para ser professor. Os que optaram foram por considerar uma carreira que pode ajudar as pessoas, pela vocação, gostar de ensinar, querer entender a Matemática.

O grupo que corresponde aos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática está com a faixa etária entre 19 e 29 anos; apenas um casado; três bolsistas do PIBID; uma concursada pelo Estado de MS e outros apenas estudando.

Os depoentes são oriundos da rede pública, sendo apenas um proveniente da rede particular de ensino. A escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática foi que na trajetória na educação básica foram ótimos alunos na disciplina de Matemática; pela baixa concorrência; e por não ter conseguido ser aprovada em outras áreas, como Medicina e Psicologia.

Em relação à atuação na profissão de professor preferem o ensino médio e o ensino superior. Isto faz com que a maioria pretenda continuar os estudos, como mestrado e doutorado, distanciando da possibilidade de dar aula para o ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Os depoentes consideram o Curso de Licenciatura em Matemática muito difícil, totalmente diferente da realidade vivenciada na educação básica. Devido os discentes apresentar durante a sua formação, notas baixas e até reprovações em algumas disciplinas. Um dos depoentes está no curso há sete anos, e se encontra próximo de sua formatura, por causa das saídas e voltas para o curso. Acreditam que a evasão oriunda pelo fato do curso ser muito difícil; não era o que a pessoa pensava; não se identificou com o curso e por ser um curso muito técnico, distante da licenciatura.

O grupo que corresponde aos evadidos está na faixa etária de 29 a 34 anos, sendo um casado e outro divorciado, oriundos da escola pública de ensino. A escolha partiu de situações diferentes: um foi por meio de panfletos que estavam no seu local de trabalho e outro, por incentivo de um professor durante a educação básica.

A desistência pelo curso partiu de momentos diferentes, um depoente por questões pessoais e já estava concursado em outro emprego; para o outro depoente, a desistência foi próxima de sua formação no estágio supervisionado; um momento muito difícil que foi decidir parar o curso. Um dos motivos foi a realidade observada no estágio supervisionado, como a desvalorização do professor, a falta de respeito, as dificuldades de aprender Matemática pelos alunos, uma faixa etária muito difícil de trabalhar - o ensino fundamental. O sentimento de decepção foi o contato na prática com uma realidade muito diferente daquela apresentada e não vivenciada na sua formação acadêmica.

O grupo dos licenciados em Matemática está na faixa etária de 30 a 43 anos, sendo apenas um solteiro, um é divorciado e os outros são casados, e todos são oriundos da escola pública.

O grupo que não atuaram e os que atuaram e desistiram da docência está trabalhando como gestor na área administrativa e agente patrimonial, concursados na carreira pública. Os que atuam na docência estão trabalhando nas escolas da rede de ensino da educação básica e no ensino superior como professor substituto.

Os motivos da escolha do Curso de Licenciatura em Matemática pelos depoentes foram por ter sido excelentes alunos na disciplina de Matemática durante a sua trajetória na educação básica e pelo incentivo dos professores. Os depoentes consideram o curso difícil por causa da falta de conhecimentos básicos na disciplina de Matemática, requerendo muita dedicação e estudos durante a formação.

A maioria dos depoentes que atuam na docência, são concursados na rede de ensino, atua no ensino fundamental e médio. Apenas um depoente é convocado, mas possui outra atividade, que é concursado, e aqueles que atuam no ensino superior por contrato, tempo determinado.

Outra característica trata-se de pessoas jovens principalmente nas suas carreiras, ainda terão longo caminho a percorrer. Daí a importância em investir nesse profissional, principalmente naqueles que estão na docência para que não haja o abandono ou acabem saindo da sala de aula para outros setores da educação.

Os depoentes que atuam fora da docência trabalham oito horas diárias e não têm a pretensão de dar aula. Já os depoentes que atuam na rede de ensino estão trabalhando em várias escolas, com uma carga horária entre 30 e 50 horas semanais, não contando com as atividades realizadas fora do ambiente de trabalho.

As atuações dos depoentes que atuam na docência em níveis de ensino diferentes, no ensino fundamental e no ensino médio, acarreta forma ou maneira de trabalho diferenciado no seu cotidiano escolar. Exemplificando, o professor que dá aula no 6º ano, os alunos têm de 10 a 11anos e os que estão no 3º ano do ensino médio, a faixa etária é de 15 a 17 anos. Um grupo de alunos está iniciando o ensino fundamental nos anos finais e outro grupo está saindo do ensino médio, assim o professor lida com essas situações em um mesmo período, em uma troca de aula.

A não atuação ocorre pela oportunidade de ser concursado em outra área, na trajetória durante a formação, e tem a perspectiva de passar em concurso que não seja para dar aula de Matemática. Os que estão atuando gostam e têm prazer de dar aula, mesmo diante de tantas divergências.

3.4 Os depoimentos orais e os indícios da evasão profissional

As categorias foram pensadas dos pontos discutidos nos capítulos anteriores e com os depoimentos dos entrevistados, e agrupamos as falas que se repetiram nos depoimentos com ponto de vista diferente e situações diferentes, mas que levaram a cursar a Licenciatura em Matemática.

3.4.1 A escolha pelo curso de licenciatura em matemática

Na trajetória vivida pelos depoentes, a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática está relacionada tanto com a família quanto com a escola, além das representações da profissão. A família, por ser uma instituição gerida por regras, costumes, sanções que regulamentam a sua constituição, sobrevivência e dissolução, e os quais mantemos contatos mais profundos. A escola é uma extensão dos acontecimentos familiares e interage com a aprendizagem do aluno. Essa realidade está bem presente no relato do depoente do ensino superior.

> Minha mãe foi professora das séries iniciais lá atrás, lá no sítio, depois mudou de profissão e segundo ela, gostaria de fazer o curso de Matemática, então **foi ela que mais me incentivou a fazer o curso, a tentar o vestibular no curso de Matemática**. (Depoente: atuante no ensino superior. 4I. Grifo nosso).

Para Luchiari (1996, p.82), a escolha da profissão no seio familiar decorre de três momentos: a escolha da profissão é marcada pela trajetória profissional familiar; os desejos dos pais e avós são fundamentais para o jovem; e um grande número de jovens reconhece a influência da família (pais e avós). Assim, a escolha da profissão confirma as expectativas manifestadas pelos familiares.

Contudo, a influência familiar interfere na sua escolha, mesmo de modo indiretamente. Conforme Nogueira (2009, p.51), "o patrimônio transmitido pela família inclui também certos comportamentos que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, e, sobretudo o capital cultural em seu estado incorporado".[52]

Como no depoimento da professora atuante na docência confirma as influências da família e da escola para a sua escolha pelo Curso de Licenciatura Plena em Matemática:

> Posso dizer que eu tive duas influências, a primeira foi familiar porque na verdade eu queria fazer o curso de Educação Física e na época tinha que ter muita condição financeira só tinha em faculdade particular e minha mãe sugeriu que eu escolhesse outra e ai nessa escolha como eu tinha ai uma segunda habilidade ou primeira eu ainda não tinha definido na época qual seria [...] eu gostava muito, ia muito bem em Matemática. [...] (Depoente: professora atuante. 4A. Grifo nosso).

A trajetória dessa depoente inicia com a influência da mãe, e depois segue com percurso escolar no ensino fundamental e ensino médio, como gostar e ter habilidade em resolver as dificuldades matemáticas, ou seja, ter sido uma excelente aluna na disciplina de Matemática, e conclui que o gostar de matemática foi importante na sua trajetória.

[52]Todas as referências citadas por Nogueira foram baseadas na obra de Bourdieu e Educação.

Como afirma Nogueira (2009, p.53), “o contato pessoal com parentes, amigos que atuam na profissão docente tem a familiaridade com o sistema educacional, interfere na escolha”. Mas, às vezes, quando essa influência parte da pessoa muito próxima, como pai e mãe, que são professores de Matemática, vivenciaram situações marcantes, pode acontecer de não querer atuar nessa profissão. Mesmo sendo estimulada, tendo a habilidade.

Podem ser citadas, as experiências negativas relacionadas com a docência no cotidiano em sala de aula e levadas para o ambiente familiar, do próprio convívio, somado com outras questões, como financeira, desvalorização, que interferem na escolha do curso e constituem um fato muito marcante para os filhos.

Segundo Nogueira (2009, p.54) relata, “os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar, vividos por seus membros (familiares), formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a estas chances”. Isto é exemplificado nos depoimentos a seguir de dois alunos do ensino médio.

> Eu não tenho intenção de ser professora, mais eu acho que se eu fosse eu ia gostar. Eu acho que eu me daria bem, porque eu gosto de ensinar, mas eu não me vejo como professora. (Depoente: ensino médio. 1B).
>
> Se eu quiser ser professora, ela vai aceitar numa boa, mais ela hoje está readaptada (mãe) e ela fala hoje que nunca, mas quer dar aula na vida dela. (Depoente: ensino médio. 1C).

Contudo, a escolha parte também da trajetória vivenciada pelos pais, no que se refere à educação escolar. Como os depoentes entrevistados são filhos de pais trabalhadores que exercem as seguintes atividades: doméstica, cabeleireira, comerciante, professora, desenhista de moda e costureira, pedreiro, do lar, sitiantes, contador. A maioria dos pais dos depoentes cursou só o ensino médio, assim, eles sabem da importância de o filho fazer um curso superior. Como no depoimento do aluno do ensino médio e da docente do ensino superior:

> Ah eles! Não falam nada assim porque eles falam que eu tenho o direito de escolher o que eu quero pro meu futuro mais eles acham bom, **porque eu pretendo fazer uma faculdade e ser alguém na vida.** (Depoente: ensino médio. 1D. Grifo nosso).
>
> Meu pai me ajudou, mesmo sem formação, somente com o ensino fundamental incompleto. Ele tinha uma forma de trabalhar o raciocínio lógico, as contas de cabeça. Passei a partir daí gostar de Matemática. (Depoente: atuante ensino superior. 4H).

Na sociedade em que vivemos, há uma diferenciação entre as classes sociais. Para Nogueira, (2009, p.55), “as classes médias que devem a sua posição social são cobradas exclusivamente à certificação escolar”. Os pais têm a capacidade de formular estratégias de

forma a orientar, de modo mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais, como a escolha pelo curso superior.

Percebe-se nessa trajetória, também, presente no seio familiar, a relação da preferência pela escolha, configurando um significado que remete à escolha de uma profissão. Como o modo de ser, se apresentar perante a sociedade, a satisfação das necessidades e o interesse (WEBER, 2007, p.79).

Outra influência nessa trajetória pela escolha do Curso de Licenciatura em Matemática, as influências dos professores que passaram na vida escolar desses sujeitos. As lembranças são fortes, conforme o depoimento da professora atuante na docência:

> Eu tive um professor no Ensino Médio, Isidoro eu lembro muito bem dos meus professores da educação básica em questão o professor no ensino médio ele era um professor que eu admirava muito e ai um dia eu conversei com ele, ele me incentivou bastante então eu resolvi. Pensei que eu ia gostar fazer o curso então foi desta forma que eu resolvi fazer Matemática. (Depoente: professora atuante. 4A).

As influências não restringem somente aos professores de Matemática, surgem também outros professores do ensino fundamental que contribuíram para a opção da escolha em fazer o curso de Matemática.

> Branquinha, baixinha, usava um óculos prateado. Não ela era bem paciente, é ainda porque ela ainda é professora onde eu estudei. Eu tive a Débora ela era alta, branquinha, magrinha de cabelo cacheado. Aí tive a Cristiane ela era baixinha e com o cabelo liso loira, a Mariclei na quarta série ela era magrinha, mais ou menos alta do cabelo liso também. E agora a Rosilda no ensino médio. (Depoente: aluno ensino médio. 2C).

O reconhecimento existe por parte dos alunos, principalmente para os que seguem como professor. Nas falas dos depoentes, eles retribuem o que foi passado e acabam sendo o seu espelho. Aquela pessoa ou professor (a) que fez a diferença para esse depoente.

Como no depoimento do professor atuante que afirma: "[...] resolvi seguir aquilo que eu queria mesmo, que era a Matemática por influência dos professores, porque eu sempre tive boas notas em Matemática". (Depoente: professora atuante. 4D).

Entretanto, nessas influências que constituem a trajetória, existem as pressões que, de certa maneira, interferem, ainda que de maneira sutil, na escolha pelo curso. Para Torres (1987, p.28), "os processos sociais na natureza humana não funcionam, pois, de maneira natural; está sujeitos a certa quantidade de pressões e de controle." Essa realidade esta presente no depoimento da professora atuante na docência:

> Sim, pré incentivo para você fazer uma graduação. Sempre tem quanto à área quando você fala Matemática às pessoas sempre falam assim. **Ah! Você vai ser professora!** Mais o que você quer e tem este certo questionamento, eles me

> incentivaram a fazer a graduação mais no que eu gostasse**.** (Depoente: professora atuante. 4A. Grifo nosso).

Nesse ambiente de pressões e controle entre o contexto familiar, no convívio na escola, fecundam-se as primeiras pretensões para que o aluno escolha ou não o Curso de Licenciatura em Matemática.

Quanto aos momentos que antecedem a escolha ou mesmo durante a formação, algumas narrativas chamaram a atenção sobre como as pessoas veem aquele que faz a opção pelo curso de Matemática, que são as representações. No momento em que faz a escolha pelo curso de Matemática, ele (a) é bombardeado (a) de palavras, que o (a) leva a refletir.

Essas "verdades" estão presentes nas narrativas dos depoentes a seguir, ao optarem pelo Curso de Licenciatura em Matemática.

> Nossa você é louca? Você já é louca vai pirar de vez. (risos). Porque usa muito os números. (Depoente: professora atuante. 4A).
>
> Que eu sou louca (risos). (Depoente: professora atuante. 4D).
>
> Chamavam-me de louca, porque eu ia fazer Matemática. Até a minha professora do nono ano disse: vai ficar louca meu Deus, vai ficar louca. (Depoente: ensino médio. 1E).
>
> Nossa todo mundo fala você é maluca fazer Matemática (Depoente: discente. 2A).

Isso representa a maneira como as pessoas veem, ou seja, na família ou na escola, aqueles que escolhem o Curso de Licenciatura em Matemática. As pessoas acreditam que essa opção não é para qualquer um. Quem escolhe pode ser caracterizado perante os seus colegas de sala como "louco". Uma loucura que seria para poucos enfrentarem. Uma representação da sua trajetória ao preferir cursar Matemática.

Contudo, não se pode deixar de relacionar que, em alguns casos, existe, por trás da loucura, uma admiração dos colegas, amigos, e também a coragem, o anseio em cursar Matemática, ou seja, ser professor de Matemática, muitas vezes, é velado pela loucura e insensatez.

Para Bourdieu (2005, p.11), "os diferentes grupos estão envolvidos numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais".

Essa luta simbólica dos grupos está presente neste depoimento, onde é afirmado que: "Eles pensam assim (colegas) mais você vai fazer curso de Matemática? Você não é muito bom de Matemática (risos) mais também não ligo não" (Depoente: ensino médio. 1E).

Essas posições são encontradas no depoimento do discente do Curso de Licenciatura em Matemática, que possuía uma situação favorável a gostar de Matemática. Ele relata os discursos dos colegas da educação básica:

> Bom até hoje quando eu encontro o pessoal daquela época eles falam que eu tenho potencial para mais, eu sei que eu tenho potencial para mais, mais isso é realmente uma escolha minha, tanto é que falam não você. Eu não gostaria de ganhar muito dinheiro, mas fazer uma coisa que eu gosto, dinheiro acaba se tornando consequência. (Depoente: discente 2B).

A fala do depoente representa como a profissão docente está desvalorizada, com salários baixos, não pode ser considerada uma profissão que tenha prestígio ou ascensão profissional na sociedade. Com essas falas percebemos que há necessidades profundas na forma que representa aquele que faz a opção pelo curso e ser professor de Matemática.

Outras influências pela escolha são referentes à baixa concorrência, ao sucesso durante a trajetória da educação básica e ao econômico.

A primeira influência pela opção do Curso de Licenciatura em Matemática, de acordo com as falas dos sujeitos, e decorre do sentimento favorável com a disciplina e da maior possibilidade de ingressar no curso, segundo afirma a depoente discente do Curso de Licenciatura em Matemática: “Eu gostava de Matemática. Um curso de baixa concorrência já tinha prestado dois anos para Medicina e não tinha passado e resolvi fazer Matemática”. (Depoente: discente. 2C).

Essa fala da depoente não foi estrita somente para ela. Outros depoentes também não conseguiram passar em cursos como o de Psicologia, História, Química, Engenharia e Pedagogia e acabaram optando pela Matemática, uma vez que no ensino médio obtiveram boas notas e facilidade.

A escolha também pode se dar pelos sucessos na disciplina de Matemática durante a educação básica. Como não atingira o objetivo de passar em outros cursos, prevalece pela opção em que não obteve em sua trajetória de fracassos, no caso, a Matemática. Segundo Fernandes (2001, p.23, grifo nosso):

> No que diz respeito às concepções sobre o saber Matemática salientam-se: o sucesso de um aluno na aprendizagem da Matemática está, em cada momento, fortemente dependente da sua preparação anterior nessa disciplina; o insucesso é encarado como um processo cumulativo com elevado grau de irremediabilidade; de um modo geral há uma tendência para considerar que os alunos possuem (ou não) uma espécie de talento natural para a Matemática, ainda que fatores exteriores ao aluno tenham sido referidos como muito importantes na determinação das relações do aluno com a Matemática e no sucesso de sua aprendizagem.

Contudo, há de fato, um sentimento, que eles são diferentes, possuem um talento por saber Matemática, o que os diferencia dos outros. Nenhum dos depoentes durante a sua trajetória vivenciou momentos difíceis com a disciplina, a ponto de acontecer a reprovação durante a educação básica.

Percebe-se antes de entrar no curso de Licenciatura em Matemática, a motivação foi um dos estímulos, como o gostar de Matemática e optar como profissão docente, a estar convencido da sua aptidão pela Matemática. A motivação foi influência dos professores, assim não escolhe por escolher, parte de um dado real. "Eu fui um bom aluno em Matemática". Como expressa Fernandes (2001, p.54): "E a motivação, bem sabemos, é externa: alguém (no caso, o professor) deliberadamente decide motivar alguém (no caso, o aluno) para alguma coisa (no caso, aprender Matemática fazendo conexões com a realidade)".

A segunda influência pela escolha são benefícios do curso: como a possibilidade de conciliar com outro trabalho, baixa concorrência, não ter condições econômicas para fazer um curso na rede particular do ensino superior. Quando a família não tem condições de pagar uma universidade particular, e não consegue passar em outros cursos, ele escolhe primeiro pela afinidade de gostar de Matemática, ter boas notas e o estímulo dos professores. Como afirma professora que atuou e não atua mais na docência:

> Durante o curso de ensino médio e no fundamental é uma disciplina que eu nunca tive dificuldade e na época o fato de ser disponibilizado em um período que era compatível com meu horário de trabalho. (Depoente: atuou, mas não atua mais na docência. 4G).

A terceira influência pela escolha de fazer o que gosta; sentir-se bem com o que vai ser escolhido, como o depoimento da professora atuante:

> Minha família toda é analfabeta, então eu sempre pensava assim eu preciso não só de uma formação mas eu preciso de uma formação que também seja a minha profissão, então escolher um curso como licenciatura em Matemática era gostar de Matemática, gostar de trabalhar com números, gostar das exatas, ter professores que eu me identificava, ter uma família que precisava destes recursos, eu tinha que escolher uma profissão que eu fosse atuar não por fazer, fazer Matemática [...] e daí eu gostava muito de Matemática na escola minhas notas eram máximas, ensinava, então eu via que eu me dava bem com esta coisa de transmitir eu gostava disso e meus professores eram exemplos então eu não tive dúvida. (Depoente: professora atuante. 4D).

Na verdade, por trás desses sujeitos, está o sentido da sua história pessoal e social, o que os leva a percorrer a sua formação e atuação profissional com as suas concepções.

A maneira como os sujeitos percebem a Matemática depende da forma como é estruturada e no sentido de como damos à sua estrutura para a nossa vida cotidiana. Logo, os sujeitos fazem declarações as coisas de acordo com as suas concepções. Para essa

interpretação, Ponte (1992, p.9) afirma: “as nossas concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais dominantes”.

Assim, ao optar pelo curso de Matemática, os sujeitos percorrem na sua trajetória múltiplas dimensões, os seus conflitos, a maneira que são vistos pela sociedade, as relações com os colegas, a questão socioeconômica, o contexto em que estão inseridos, no convívio familiar e escolar e as culturas do ensino.

3.4.2 A formação e a atuação docente

Nos depoimentos orais sobre a sua formação, foi constado que não houve experiências de fracasso na educação básica em relação ao seu desempenho na disciplina de Matemática. O fracasso lhe é apresentado quando o discente inicia a sua trajetória na formação acadêmica, já nas primeiras aulas, e acaba não sendo uma trajetória fácil.

> [...] hoje eu vejo e olho para o passado. Eu sempre disse que tinha facilidade mais hoje eu vejo que eu fazia as coisas muito mecanicamente como era no ensino tradicional, eu era igual, por exemplo, dentro da álgebra que é um campo que eu me interesso muito na verdade eu era um manipulador de expressões algébricas, depois na faculdade a que eu vim entender o que eu estava fazendo de fato. (Depoente: professor ensino superior. 4I).

Por outro lado, há uma mistura de medo, dificuldade acumulada com o mito de que a disciplina é difícil. A materialização ocorre na universidade, junção de conteúdos que não foram aprendidos, dificuldades abafadas, discurso que Matemática é muito difícil.

Para Sacristán (1995, p.89), por outro lado, o ensino é uma atividade que pode se tornar seletiva, atraindo e retendo certos tipos de candidatos, que, por diversas razões, não assumem uma atitude crítica ou reflexiva.

A ação reflexiva, segundo Sacristán (1995, p.65), envolve intuição, emoção e não é somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. O papel do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender, o que sugere um repensar o processo de formação de professores, que devem, então, propor situações de experimentação que permitam a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o papel de ensinar.

Contudo a trajetória inicial demonstra a barreira, mas que pode ser atravessada. Como nos depoimentos dos professores atuante e não atuante na docência:

> [...] o choque foi grande, eu achei que não iria dar conta de sair dali de dentro (universidade), porque no momento que eu estudava, eu sempre trabalhei, então eu trabalhava e estudava, trabalhava e estudava realmente foi suado. (Depoente: professor atuante. 4B).

> Olha, foi meio traumatizante para te dizer a verdade, eu não sei se porque eu já tinha entrado em sala de aula eu fiz o magistério então eu já tinha estado em sala de aula só que onde eu fiz o meu estágio do magistério foi lá em Culturama cidade pequena as crianças te obedecem sabe e são bastante prestativas e tudo ai aqui a primeira vez que eu entrei em uma sala de aula foi no estágio e as crianças não te obedecem na verdade o estágio que eu fiz foi de um projeto. (Depoente: nunca atuou na docência. 4F).

> Sim, eu não saberia fazer outra coisa. Hoje eu paro e penso se eu não tivesse concluído a minha graduação eu não sei o que eu estaria fazendo, muitas vezes pensei em desistir devido à dificuldade realmente, mais eu batalhei,persisti e hoje eu olho para trás e [...]. (Depoente: professora atuante. 4D).

As falas demonstram que entre o momento da formação até a sua atuação, para muitos depoentes, as primeiras experiências foram vivenciadas no estágio supervisionado. Nessa trajetória, a maneira de vivenciar o dar aula foi diferente na atuação. Como relata a professora atuante na docência sobre essa realidade:

> Em 2000 depois da formatura eu comecei a dar aula no ensino médio e no fundamental, nós dois períodos eu dei aula para 6º e 7º ano de manhã e dava aula para o ensino médio no noturno. Quando saiu o resultado do concurso já era em março e eu já comecei em fevereiro no início das aulas no 6º e 7º não era uma experiência boa não, muito rebeldes tudo que você dava com proposta eles rejeitavam a indisciplina era muito forte e como nós não tínhamos experiência ainda ficava uma coisa assim como que eu vou trabalhar com estas crianças e eu tinha vinte e um anos nunca tinha, eu fiz o estágio foi diferente. O estágio foi bom.Eu fiz o estágio no 9º ano à professora foi muito legal a professora me apresentou para turma e eles foram receptivos [...] quando eu assumi foi em outra escola.Os alunos parece que eles não tinham educação para te receber. No ensino médio noturno foi gostoso. (Depoente: professora atuante 4A).

Conforme essa fala da depoente, a realidade do estágio foi satisfatória, dentro de um ambiente harmonioso, com trocas de aprendizagem, se sentia útil e estava vivenciando o que aprendeu na academia.

Foram duas realidades totalmente diferentes, os primeiros anos do ensino fundamental requerem conhecimento da área, as experiências vivenciadas ou observadas, e o noturno são alunos que estão querendo terminar o ensino médio, por uma necessidade cobrada pela própria sociedade.

Para Shulman (1985, p. 8-13), na atuação há uma diferenciação entre três categorias de conhecimento do objeto de estudo: o conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, o conhecimento pedagógico do objeto de estudo e o conhecimento curricular.

No primeiro, o conhecimento é que o seu entendimento do conteúdo do objeto de estudo seja pelo menos semelhante ao dos seus colegas de trabalho, o mero conteúdo

aprendido no seu curso. O professor precisa não só entender que algo funciona assim; o professor deve entender por que é assim, em quais fundamentos isso é garantido e afirmado, e em quais circunstâncias nossa crença nessa justificativa pode ser diminuída ou negada.

No segundo, o conhecimento pedagógico do objeto estudado inclui a percepção do que faz a aprendizagem de assuntos específicos tornarem fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que os alunos em diferentes idades e *backgrounds* trazem com eles para a aprendizagem dos tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Quando isto não ocorre, há necessidade do conhecimento estratégico para reorganizar a aprendizagem do aluno.

O terceiro, o conhecimento curricular, caso formos negligentes regularmente ao não ensinar o conhecimento pedagógico para os nossos estudantes em programas de educação para a formação de professores, seremos negligentes ao conhecimento curricular.

Para Shulman (1985, p.18), "mais o conhecimento estratégico entra em jogo quando o professor se depara com situações particulares ou problemas, tanto teóricos como práticos ou moral quando os princípios colidem e nenhuma solução simples é possível". Como na fala da depoente professora atuante na docência:

> Tem professora que dá bastante conteúdo e não sabe explicar, não adianta esta história de saber e não saber explicar pro alunos, geralmente encontrei muitos professores assim, que sabiam é lógico, mas não sabiam explicar aquilo totalmente fazer com que a gente entende-se, pra gente entrar naquele mundo que ela tinha. (Depoente: professora atuante. 4D).

A fala da depoente relata a importância de rever as instituições específicas para a formação de professores, uma formação contínua, material de apoio, a sua autonomia, troca de experiências, diminuírem a carga horária de trabalho, aumentar o salário.

Nesse ambiente, a presença do mal-estar docente, baseada nas falas de Esteve (1995, p.112-113), provocada por mudanças recentes na educação. Essa situação de mal-estar pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias em que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, como desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão, insatisfação profissional, percebida por meio de pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento, esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões, depressões, ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação. Como na fala da depoente evadido do Curso de Licenciatura em matemática quando estava estagiando:

> Eu sempre ficava com a professora ela era muito rígida mais quando ela saia da sala de aula estes alunos se transformavam não me obedeciam até teve uma experiência

> que eu fiquei horrorizada, a professora não estava em sala de aula e eles estavam fazendo muita bagunça e eu chamei a atenção deles e um levantou aluno de uns 8, 9 anos e falou você vai me encarar? Eu olhei assim pra ele eu falei vou por quê? Ele abaixou sentou e falou não tia eu estava só brincando com você tipo assim uma criança daquele tamanho estava me testando para ver se eu era boba e se eu ia ficar com medo dele entendeu e eles faziam isso para te intimidar mesmo, eu fiquei horrorizada estas crianças deste tamanho fazem isso imagine os adultos como que não vai fazer. (Depoente: evadido. 3A).

Entretanto, a escola é o espelho da sociedade em que vivemos. Todos os comportamentos são vivenciados na escola por meio do individual ou em grupo. O seu modo de ser, de pensar, de agir está repleto de saberes e valores que são transmitidos na família, ou pelo grupo.

Assim, não basta apenas a formação acadêmica. Os professores que ensinam as faixas etárias entre 7 e 15 anos precisam ser acompanhados, ter uma formação continuada, discutir os motivos da indisciplina nas escolas, participação da família para a responsabilidade coletiva. Os professores não estão preparados para vivenciar os conflitos que envolvem a escola. A formação continuada, grupo de estudo, mudanças nas suas práticas e no currículo favoreceriam essa preparação. A fala do depoente professor atuante retrata isso:

> Como eu te disse creio eu que estava metade preparado e você vai estudando, me preparando, fiz especialização agora faço um mestrado, nunca parei, mais preparado 100% ninguém está. Como disse Paulo Freire [...] “quem ensina aprende a ensinar e quem ensina aprende a aprender”. (Depoente: atuante. 4C, grifo do depoente).

Contudo, a formação e a atuação refletem sobre a importância de oferecer condições para o professor ter a liberdade de interferir na dinâmica da sala de aula, na organização, como um profissional respeitado, como ser humano. Nesse caso, entra também a seletividade de acesso à profissão, baseada na própria maneira de ser e se comportar diante das mudanças sociais, não apenas a qualificação intelectual.

Não podemos simplesmente pensar em quais professores queremos; temos que pensar em quais professores nós necessitamos para a educação brasileira. Nas palavras de Nóvoa, (1992, p.22- 31), “rompendo com a sua auto depreciação à visão idealista, o seu conformismo, com as regras burocráticas (políticas públicas) propiciam para que não tenha domínio da sua atuação, de certa forma reflete com a situação da profissão docente”.

Ser professor começa antes de iniciar a sua formação, que se inicia antes de se decidir por qual formação e área de atuação, e prolongam-se na sua atuação docente, em uma travessia de múltiplos contextos, conflitos, dilemas, acertos e erros, construindo o seu conhecimento. Não é algo estático, que se aprendeu, acabou, mas está sempre reconstruindo de acordos com as suas vivências.

> Professor eu acho que uma das mais extraordinárias funções que o ser humano pode exercer porque toda e qualquer formação ela decorre do professor é, mas eu acredito que a pessoa tem que se sentir vocação por que ali a uma interação ela não esta apenas repassando conhecimento ele está compartilhando e possibilitando que as pessoas se sintam motivadas a continuar esta busca porque o conhecimento não tem fim a cada momento a cada instante você está aprendendo. (Depoente: atuou, não atua mais na docência. 4G).

A importância da formação continuada para ser professor foi expressa nas falas dos depoentes professores atuantes na docência:

> A única coisa que eu vejo é que esta parte de tecnologia, e como foi sempre discutido professor tem que ter sempre um aperfeiçoamento na sua área que eu acho ótimo, hoje nós temos vários softwares de matemática de geometria, geometria espacial entre outros só que o professor tinha que ter um tempo hábil para se preparar em relação a isso pra você aliar este tempo ali a prática é o que eu vejo hoje nós temos uma carga horária curta e às vezes fica difícil fazer alguma coisa paralela, fica complicado você tem 200 dias letivos no ano que não são 200 dias nós sabemos disso ai certo então eu vejo isso se você tivesse um tempo hábil nesta gestão nesta política educacional se você trabalhasse 20 horas e 20 horas você planejar, com certeza se você pegar um país de primeiro mundo pegar uma China, uma Finlândia esses países que são top em educação como a Coréia é isso que acontece. (Depoente Professor Atuante. 4C)

> Ser professora é buscar é transmitir é estar aberto pra novidades para não se perder no antigo é isso é o buscar é o estar aberto ao conhecimento é não achar que sabe tudo porque eles não sabem eu estou aprendendo todo dia. (Depoente Professora Atuante. 4D)

O grau de satisfação na atuação está vinculado ao nível ou a modalidade em que atua. Os que atuam no ensino fundamental convivem com as situações relacionadas com o mal-estar docente. Aqueles que atuam no ensino médio se sentem mais realizados, principalmente quando eles estão atuando no 3º ano do Ensino Médio. Já o professor do ensino superior se identifica mais com o ser professor. Como fala o depoente Docente do ensino superior:

> [...] uma experiência marcante eu sempre tive desde o momento em que me graduei o sonho de ser professor universitário, eu tentei seleção, uma seleção aliás, e passei faz dois anos que estou lá e olha é uma experiência incrível pra quem já passou por ensino fundamental, médio, cursinho e hoje em dia dá aula em uma Universidade Pública Federal é uma gratificação muito grande, entretanto como nós pegamos turma de 1º semestre nós percebemos que nível que chegam os alunos, os alunos tem extrema dificuldade em Matemática básica mesmo, principalmente na parte algébrica, eles têm muita, muita dificuldade mesmo, eu leciono mais as disciplinas básicas, cálculo, álgebra, as primeiras disciplinas do curso de graduação. (Depoente: professor ensino superior. 4I).

Contudo, temos que pensar que o mesmo professor do ensino superior não é o mesmo do ensino fundamental e nem do ensino médio. Há uma pluralidade em ser professor em cada nível ou modalidade de ensino. Partindo dessa lógica, os incentivos à carreira devem ser diferenciados e relacionados a cada uma dessas realidades no contexto escolar. Essas mudanças refletem no depoimento da professora atuante na docência:

> Olha, eu gosto muito do que eu faço e procuro fazer da melhor maneira possível, uma coisa que eu sempre tive consciência que professor ele tem ele é um eterno estudante é uma coisa que eu gosto, sempre gostei muito de estudar e assim não sei se eu atendo o perfil de repente de alguma instituição de repente você esta na escola e precisa se adaptar com a realidade daquela instituição seja ela superior ou uma da educação básica, [...]. (Depoente: ensino superior. 4D).

Desta forma, a formação de professores, em especial a formação do professor de Matemática, precisa favorecer o desenvolvimento profissional em duas dimensões básicas: desenvolver o trabalho didático-pedagógico com competência e aprender com o seu fazer diário, produzindo novos saberes a partir da sua prática profissional. Como o depoimento de professor atuante na docência:

> Acho que, a questão do professor, é eu vejo a parte muito humana, se você não conseguir conquistar o aluno hoje. Você não consegue, não adianta eu ter uma boa didática, mais ser meio frio que chega um momento que não é só conhecimento. Um professor acima de tudo ele tem que ser companheiro [...]. (Depoente: professor atuante. 4C).

Segundo Sacristán (1995, p.65), a profissão professor entende por "profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". As palavras vão além da qualificação intelectual, e também têm a ver com a personalidade da pessoa de identificar a si próprio, saber identificar os problemas da organização do trabalho em sala de aula, ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 1995).

Na formação e atuação, nas falas dos depoentes, é destacado o distanciamento das duas realidades, pois cada nível e modalidade de ensino têm as suas especificidades, os que gostam do que fazem e buscam a atualização e o aprimoramento constantes, o respeito e os direitos na profissão docente.

A formação e a atuação estão ligadas com a trajetória da escolha de sua futura profissão. Quando um deixa de escolher as licenciaturas ou abandonar os cursos destinados a formar professores, caracteriza uma situação futura para a evasão profissional.

3.4.3 A não escolha pelo curso de licenciatura em matemática

A trajetória do sujeito pode ser marcada pela não opção pelo Curso de Licenciatura em Matemática, ainda quando esta encerrando a educação básica. Como no depoimento da aluna

do 3º ano do ensino médio: “Acho que eu não gosto de Matemática. Não gosto. Tem que gostar de números” (Depoente: ensino médio. 1F).

A fala da depoente expressa seu sentimento pelo ensino de Matemática. Ela não gosta de Matemática, e as suas dificuldades não foram sanadas. Foi o motivo de seu atrasa na sua vida escolar que atualmente está com 21 anos, terminando o ensino médio.

O não gostar de Matemática na idade escolar durante o período da educação básica constitui uma barreira, e leva os alunos para outras áreas. Como expressa a discente do Curso de Licenciatura em Matemática

> Eu acho assim, porque eles tem dificuldade com os números, eu tenho amigas mesmo que às vezes eu tenho que ajudar porque é difícil não é fácil, tem alguns conteúdos que eu até sei entender que eu olhar de cara, agora eu sei que tem muita dificuldade de Matemática para as pessoas, também [.] assim eles também pode até gostar um pouquinho mais é difícil, porque são muitos números. (Depoente: discente. 2E).

O que há é uma grande falta de interesse em ser professor quando se está cursando o ensino médio. Isto foi comprovado na investigação quando de seis salas, com uma média de 35 alunos cada, do 3º ano do ensino médio, apenas uma aluna decidiu cursar Matemática. Outros foram do 2º ano do ensino médio, que têm uma trajetória a percorrer ainda de um ano, o que pode acontecer mudanças na escolha pela carreira profissional.

Além de todos os fatores, como baixos salários, desvalorização, más condições de trabalho daquele que escolhe ser professor, a área da Matemática conjuga com reprovações, baixo índice de rendimento, alunos que não sabem a Matemática, considerada difícil, sendo para poucos. Aquele que não aprende não ensina. Como o depoimento da discente do curso de Licenciatura em Matemática

> Porque lá no começo teve dificuldade e hoje ela não gosta e a outra metade, acho que porque a profissão que não é valorizada mesmo e se eu gosto eu vou trabalhar com Matemática num negócio que vai me dar, vou ter muito mais valor na sociedade, vou ter um leque maior de opções para trabalhar. (Depoente: discente. 2F).

A fala do depoente ecoa entre outros depoentes, como a da aluna do ensino médio e da licenciada em Matemática, que atuou e deixou de atuar:

> É os professores hoje não são muito reconhecidos, todos. E o governo não apóia mesmo os professores é uma da área mais importante porque ensina, ele dá conhecimento. E as pessoas não dão valor. (Depoente: ensino médio. 2D).

> A questão decisiva é verificar a falta de investimento na melhoria da educação e outro fato importante é, por exemplo, o professor ele atuar sem, a questão do vínculo de concurso sendo convocado, cada novo ano é uma nova historia, sem saber o local que ele vai ter para exercer a sua profissão outros fatores também é esta mudança comportamental que os jovens têm hoje enquanto estudantes vivenciam um período

> tão longo assim então são fatores que contribuem para mudanças de área tanto as políticas voltadas realmente para implementar esta educação, quanto a esta dificuldade de vinculo do concurso publico que realmente é difícil você trabalhar ainda mais com esta falta de perspectiva. (Depoente: professora atuou, não atua mais na docência. 4G).

Mesmo assim, os depoentes nas suas narrativas relatam que o trabalho do professor é importante, gratificante e de muita responsabilidade. Outro aspecto apontado pelos depoentes para ser professor de Matemática é a falta de identificação pessoal e profissional para a carreira docente.

> Não tenho paciência. (Depoente: ensino médio. 1E).
>
> Um professor acima de tudo tem que ter paciência com o aluno, porque não é uma matéria fácil de aprender rapidamente, mais é fora isso um professor paciente ali que ensina bem isso. (Depoente: professora atuante. 4C).
>
> Desde pequena eu nunca quis ser professora, eu gosto muito da professora ensinando às vezes fico ajudando, mas eu não tenho vontade de ser professora, assim eu acho que não tenho *paciência* pra isso. (Depoente: ensino médio. 1D).

Um dado apontado pelos docentes é a questão da paciência em sala de aula. Para uma sociedade com mudanças constantes, com uma carreira com muitos desafios a ser reestruturada, a tranquilidade e o bem-estar ficam comprometidos com as situações de ser professor. Muitos professores estão sendo considerados impacientes com seus alunos por meio do depoimento do discente do curso de licenciatura em Matemática.

> [...] um status de malvado ou talvez até de carrasco assim geralmente pelos professores que eu passei um status de assustador porque Matemática é uma matéria onde todo mundo tem mais dificuldade no ensino básico e como essa matéria da isso o professor ou ele tem que ser muito gente fina pra explicar tudo certinho, ou sempre tem uma desta que fala pra alguém ele não explicou direito mais não pelo professor é pelo aluno mesmo muitos sabem que o aluno não acompanha, se você não aprendeu bem na 5ª série você vai pra 6ª série faltando você vai aprender na 7ª série fração, mas se você não sabe usar o mmc, você não vai. (Depoente: discente. 2C).

3.4.4 A evasão profissional

A evasão, de acordo com os dados no capítulo dois, é preocupante no Curso de Licenciatura em Matemática. Um dos aspectos citados nas narrativas refere sobre o curso que é difícil. Como nas falas dos depoentes que são os discentes do curso de licenciatura em Matemática e docente do ensino superior:

> Uma amiga minha que desistiu do curso porque é um curso difícil e ela estava carregando bastante DP e pesou muito pra ela porque ela trabalha em outro lugar e pra mim é que não passou pela minha cabeça mais se eu tivesse que desistir do curso

> eu teria desistido porque eu teria que trabalhar e curso é difícil e a pessoa precisa daquele tempo pra estudar. (Depoente: discente.2F).

> Eu acredito que muitas vezes pode ser que não é o que a pessoa quer, porque já vem do **histórico que Matemática é fácil** você entrar e difícil você sair, cria uma barreira, às vezes também por condições da pessoa ela precisa desistir, condições financeiras ou em casa mesmo. .(Depoente: discente. 2A. Grifo nosso).

> Mas eu acho que um pouco a dificuldade do curso mesmo, porque ele é muito puxado quem não gosta mesmo não segue a diante não vai lá e já desiste no 1º ano no 2º ano, por exemplo, teve uma pessoa que se formou junto com a gente que quando eu iniciei já estava no 4º ano entendeu a pessoa só gostando mesmo, porque reprova, reprova, não consegue fazer tudo e vai deixando e daí tranca e ai tem algum problema pessoal e daí tranca e fica complicado. (Depoente: discente. 2C).

> Alguns não se identificaram com o curso, mas nem todos, a maioria é porque não dava conta mesmo, não queria estudar. (Depoente: professora atuante ensino superior. 4H).

> Eu entendo que não era aquilo que eles esperavam, talvez por ser um curso fácil de entrar e a concorrência pouca e as pessoas às vezes se aventuram no Magistério e às vezes vai para o curso de Matemática que às vezes é uma área defasada e chega ali não era bem [...]. (Depoente: discente. 2E).

Com essas falas, se ele vem de uma trajetória de sucesso durante a educação básica, como continuar com tantas reprovações? Alguns depoimentos, como os dos discentes, apontaram por ser um curso mais técnico:

> [...] eu acho ele muito técnico, ele é mais voltado para pesquisa do que para licenciatura. Não dá muita base para licenciatura. (Depoente: discente. 2D).

> Agora lá no decorrer do curso os professores lá são bem técnicos mesmos passa mais pra ensinar o conteúdo pra mostrar o conteúdo pra você e te levar a pesquisar não tem muito acompanhamento pelos professores não. (Depoente: discente. 2A).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, o curso tem o objetivo de formar professores de Matemática para atuar na educação básica e no ensino superior. Essa razão não pode ser totalmente descartada já que muitos, ao terminar o curso, optam por outras instituições, como Banco do Brasil, Penitenciária, Delegacia da Mulher, agente patrimonial, atividades administrativas da educação e outras.

A depoente que evadiu quando estava cursando o último ano de Matemática, fala um pouco da sua trajetória e os motivos dessa desistência:

> Em 2004, eu prestei e consegui e ingressei no ano de 2005. Fiz o meu primeiro ano ai você chega na universidade e tudo mundo se assusta você é louca você não sabe o que te espera no primeiro dia no outro dia você não quer vir mais, todos os professores gente Matemática não é fácil você tem aquela pressão você tem que estudar, você tem que eu montar grupo de estudos. Você fala meu Deus onde eu estou, vai passando primeiro bimestre ai vem a prova, todo mundo fala assim você está assim até o primeiro zero, e você acaba levando aquele conceito meu Deus, e você acaba levando isso esta dificuldade ela dobra, por conta disso porque já tem a pessoa que já passa esta impressão pra você impressão negativa. A primeira prova

> com certeza nota baixa, a segunda também, acaba sendo um obstáculo que acaba desmotivando você então assim no primeiro ano eu fiz eu fiquei em DP em duas disciplinas só que assim foi no segundo ano que eu me desmotivei mesmo pelo curso no segundo ano. (Depoente: evadido. 3A).

Como os depoentes relataram, as falas estão ligadas ao que se passa em sala de aula, a organização do sistema escolar, constituídos de imensas carências, a maneira de estar na profissão e a interferência da própria sociedade nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do desenvolvimento dos capítulos permitiram a compreensão da profissão docente no Brasil; os cursos de licenciaturas destinados à formação de professores de Matemática do município de Dourados, Mato Grosso do Sul; a trajetória percorrida por alunos do ensino médio; os discentes das instituições de ensino superior do Curso de Licenciatura em Matemática e os licenciados em Matemática por meio de depoimentos orais, com os quais se procuraram indícios da evasão profissional e os resultados de cada etapa da pesquisa.

Contudo, é necessário neste momento retomar algumas conclusões para a análise do trabalho realizado a partir, inicialmente, de indagações sobre a formação e atuação de professores de Matemática, dos objetivos propostos, da metodologia por meio da pesquisa bibliográfica teórica, metodológica e temática, finalizando com os resultados levantados da pesquisa documental e de campo.

A análise parte do ponto de que para a compreensão da formação e atuação de professores de Matemática há uma relação com a sua trajetória pessoal e profissional, desde sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática no ensino médio, ou até antes deste período, após na graduação e, por fim, na sua atuação ou não na profissão docente, caracterizando os indícios da evasão profissional.

Entretanto, para buscar a compreensão foram tomadas como referências estudos no campo da História da Educação e da Matemática, constituída por uma abordagem multidisciplinar entre a História, Educação e Sociologia. Assim, contribuindo para a recuperação histórica dos estudos destinados à formação e atuação dos professores de Matemática no município de Dourados, MS.

Aproximação com a história pode ser verificada no trabalho de pesquisa nos estudos realizados sobre a profissão docente com os apontamentos sobre as escolas normais, implantação dos cursos específicos para o magistério até os dias atuais e o período antes e depois da implantação dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior do município de Dourados, a Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, destacando a importância para o cenário econômico, político e social da região.

Além da aproximação com a história há outra contribuição no trabalho realizado por meio da história oral. Parte do princípio que a metodologia auxilia para um banco de

informações sobre o professor de Matemática, os discentes do curso de licenciatura e os alunos do ensino médio por meio da trajetória, suscitando os indícios da evasão profissional.

Ao optar por iniciar pelos estudos da profissão docente pode-se concluir que os resultados trazem contribuições para outras pesquisas relacionadas com a profissão docente, visto que o professor é o protagonista na educação brasileira, sendo um dos pilares que sustentam e contribuem para o desenvolvimento econômico, científico, social e cultural de um país. Há neste contexto uma realidade de que muitos jovens não escolhem a profissão docente e os que estão exercendo a profissão procuram sair da sala de aula para outros setores da educação, como coordenação, secretarias e sindicatos, e esta é uma situação preocupante para o futuro do Brasil.

Essas considerações estão presentes no trabalho de pesquisa de campo por meio de questionários e das entrevistas que retrata que os formados em Matemáticas estão em diversas carreiras, como bancários, comerciante, funcionários públicos na área administrativa, nas universidades do município de Dourados. Os formados recentemente estão dando continuidades nos estudos por meio do mestrado e doutorado para lecionar nas instituições de ensino superior, não atuando na educação básica, principalmente nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Por último, os jovens preferem outras carreiras, por questões pessoais e pelas representações da profissão docente.

É possível reconhecer com essas considerações que a profissão docente constitui um grupo de profissional em crise. Como destaque nos estudos da pesquisa, a complexidade e heterogeneidade das condições de trabalho nas diversas regiões brasileiras; o seu cotidiano em sala de aula; os diferentes níveis e modalidades de ensino; a falta do vínculo e de autonomia; a desprofissionalização e as pressões internas e externas para o sucesso da educação com a responsabilidade do professor.

Daí a importância de dar vozes aos professores, constituindo um sujeito na sua totalidade, envolvido por questões pessoais, que fez a sua escolha, passou por uma formação acadêmica, está atuando ou não na profissão docente e tem as suas perspectivas para o futuro. Outra correlação se deve levar em consideração a formação acadêmica e atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, o respeito a um profissional participante da vida escolar no ensino fundamental, médio ou superior.

Assim, a pesquisa garantiu contribuir com um banco de dados das instituições de ensino superior (UFGD e UEMS) responsáveis pela formação de professores de Matemática com o objetivo de suprir a carência desse profissional no município de Dourados e na região. Os resultados apresentaram que, no período de 1987 a 2010, a média de entrada dos discentes

foi acima das vagas descritas no edital de vestibular para o Curso de Licenciatura em Matemática; Logo, é um curso que sempre teve a sua oferta de vagas preenchidas acima do estabelecido pelos documentos das IES − acima de 90 vagas por ano[53].

Após a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática, inicia-se a trajetória de sua formação. Primeiramente, os resultados nos documentos, como fichas nominais dos discentes, permitiram verificar na UFGD e UEMS que houve um quantitativo elevado de discentes que deixaram de frequentar o curso pelos seguintes motivos: reprovações, transferências e evasões, fazendo com que poucos chegam até o final.

Portanto, a escolha ocorre de acontecimentos na sua trajetória antes de iniciar a sua formação acadêmica. Fato este comprovado nos depoimentos orais quando a escolha é feita baseada na trajetória de sucesso na disciplina de Matemática, ou seja, gostar de Matemática, ter boas notas, ter afinidade, se destacar em sala de aula, gostar de ensinar os colegas de sala.

Nessa escolha, as lembranças dos professores de Matemática são marcantes para esses alunos, que, por intermédio daqueles, podem escolher a sua futura profissão. Esses professores foram importantes nessa trajetória da vida desses alunos, pela atenção, por gostar do que fazem, por transmitir de maneira que os alunos compreendam, pela participação, pela sua maneira de ensinar.

A trajetória como aluno da educação básica parte do sucesso na disciplina de Matemática; ele entende e gosta, no entanto, não significa a compreensão dos ensinamentos adquiridos. Mas essa realidade não é para todos os alunos da educação básica, visto que a disciplina de Matemática constitui um desempenho ainda no nível abaixo do esperado nas avaliações de larga escala no Brasil. Portanto, a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática parte de uma satisfação caracterizada no bom desempenho durante a trajetória escolar na disciplina de Matemática. Nesse início, parte da sua capacidade de entendimento dos conteúdos matemáticos, não pelo desejo materializado de ser professor, tanto que muitos alunos que estão cursando o ensino médio escolhem as áreas que poderão desenvolver as habilidades adquiridas por meio dos conhecimentos matemáticos, como engenharias, física, química industrial e outras.

No entanto, quando inicia a sua trajetória na graduação, o primeiro ano do curso, os acontecimentos refletem um sentimento de fracasso pelas notas baixas, e seguidas pelas reprovações, em consequência do conteúdo do ensino básico dado na disciplina de Matemática e por não ter sido capaz de superar as barreiras encontradas no momento inicial

[53]Isto a partir de 2003 com a criação da UEMS. Antes desse período eram preenchidas as vagas destinadas para UFGD de 40 vagas anuais.

da formação. Constituindo uma realidade diferente entre o que está sendo vivenciado no ensino superior e do que foi presenciado na educação básica, trazendo decepções e incapacidade de superar esse momento.

Aqueles que superam esses momentos sem desistir do curso avançam para os próximos anos até finalizar a sua formação. É uma clientela que necessita trabalhar e também estudar, uma trajetória de esforço, muita dedicação e muito estudo. Nesse período há relação com a profissão docente por meio do estágio supervisionado. Essa realidade de sala de aula, quando sentem as diferenças da realidade vivenciadas na academia e encontradas nesse período, faz repensar sobre a profissão docente. Para superar essas dificuldades foi criado o PIBID, uma relação de aproximação com a docência ainda nos anos iniciais do curso de Licenciatura em Matemática. Os depoentes que estão participando do programa estão se sentindo mais próximos da docência e da realidade do cotidiano escolar. Apesar de os discentes do Curso de Licenciatura em Matemática se dirigir para as escolas, há ainda a ideia que os discentes farão um reforço para os alunos que estão em dificuldades na disciplina de Matemática.

Essa concepção de que alunos necessitam de um esforço nos conteúdos matemáticos e com a possibilidade dos universitários estarem nas escolas está muito presente. No entanto, o programa PIBID não tem esse objetivo, mas sim vivenciar as experiências do cotidiano escolar, dar apoio pedagógico e metodológico aos professores de Matemática e implementar práticas para o entendimento e compreensão das ementas curriculares nos seus respectivos anos, com a participação dos alunos. Outro fato é o programa de apoio pedagógico de Português e Matemática para os alunos que estão cursando o primeiro ano dos cursos.

Ao encerrar a sua formação, a sua trajetória se dará por meio de sua atuação ou não na profissão docente. Para as conclusões, a investigação foi realizada em três grupos − aos que atuaram, os que nunca atuaram e aqueles que atuaram e desistiram da docência −, visto que só foi possível detectar esses grupos por meio da pesquisa de campo, com os questionários e as entrevistas, sistematizando os resultados.

O grupo destinado aos que nunca atuaram na docência, a trajetória foi marcada por gostar de Matemática e influência dos professores da área e da família para a escolha do Curso de Licenciatura em Matemática, que proporcionou a possibilidade de realização de concurso público em outras áreas e não tinha pretensão em atuar na docência. Essa efetividade trouxe satisfação profissional tirando a possibilidade de exercer a profissão docente, pois somente 33,33% deram continuidade aos estudos. Outro ponto ressaltado pelos depoimentos sobre o ser professor na atualidade, como excesso de trabalho, as condições de trabalho, a

cobrança por parte dos órgãos competentes, a falta de valorização, um salário adequado e a insatisfação dos profissionais da Educação.

O grupo destinado aos que atuaram e deixaram de atuar na docência, a trajetória foi marcada por gostar de Matemática, pelas influências dos professores da área e da família. No entanto, o ser professor não foi algo concreto, em seguir uma carreira docente, mesmo o sentimento de ser professor muito forte na sua vida profissional. Conforme os depoentes iniciaram na docência, mas com o tempo tiveram a necessidade de procurar outras áreas principalmente para a sua efetividade. Isto ocorreu pela maneira que a profissão docente foi se materializando na sua trajetória de atuação, como falta de reconhecimento, dificuldades em ensinar Matemática, passando por questões pessoais.

O grupo destinado aos que atuam na docência, a trajetória foi constituída por gostar de Matemática, pelas influências dos professores da área e da família. Um diferencial que todos optaram em seguir a carreira de professor, mesmo, às vezes, pensando em abandonar. O que fala mais forte é sentimento de gostar e da aproximação de estar contribuindo para as mudanças no ensino e aprendizagem. Os que são convocados anseiam em efetivar na profissão pelo fato de ser uma área na qual há sobra de aulas, a falta de professores, não há desemprego no mercado, que consegue absorver os licenciados em Matemática, e ainda há vagas nas escolas do município de Dourados.

Para os anos futuros, essa necessidade deverá aumentar, visto que muitos professores que estão no ensino fundamental, nos anos finais (6º ao 9º ano), estão próximos de aposentar. Esses sujeitos são representados pelos formados em Ciências com habilitação em Matemática e as primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Matemática da UFGD. Uma situação que tende se agravar se não for repensado o papel do professor na sociedade em que vivemos, pois, nos últimos anos, com as influências das tecnologias, houve a expansão pelo desejo de profissionalizar em outras áreas, não ligadas à Educação.

É possível perceber essa realidade no momento atual, quando há expansão dos cursos técnicos profissionalizantes, com uma concepção de que em curto prazo os sujeitos estarão absorvidos pelo mercado de trabalho, isto é implementado por meio do incentivo financeiro às escolas e aos alunos por meio de bolsas ou não. O perfil de alunos são aqueles que estão na faixa etária de 15 a 18 anos, em uma trajetória marcada por inúmeras dificuldades no ensino e aprendizagem, mas a garantia de futuramente ingressar no mercado de trabalho. Os professores são das diversas áreas, como Administração, Informática, Economia, Matemática e Comunicação, e contratados por tempo determinado, ponto a ser mais pesquisado.

Portanto, por meio da realização dessa investigação sobre a temática profissão docente, pautada no professor de Matemática, se torna válido apontar que os resultados contribuem para a produção do conhecimento para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, direcionados aos estudos sobre o cotidiano escolar. Finalmente, as reflexões apontadas nesta dissertação podem colaborar para ressignificar o papel do professor na atualidade. Daí a importância de ouvir os professores, um grupo que sobrevive diante de conflitos e dilemas, visto que ao longo dos anos foram se materializando pelas políticas educacionais, pela maneira em ser professor na visão dos outros; autoestima vulnerável pelas situações apresentadas no cotidiano escolar, pela incapacidade de atuar no mundo altamente tecnológico, que fica na tangência dos fatos e por não ser elo principal nas ações práticas do dia a dia na sua profissão docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. *El mundo interior de losenseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987. Disponível em: <http://books.google.com.mx/books/about/Los_profesores_ante_el_cambio_social.html?id=0xRQFBowOSYC>. Acesso em: 23 mar. 2013.

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. (Org.) Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 276 p.

AMADO, J.; FERREIRA, M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. 277 p.

BARALDI, I. M. *Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP)*: uma história em construção. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",Rio Claro, 2003.

BIASOTTO, W. V. CEUD/UFMS: 25 anos (Tópicos de sua história III): os pioneiros. 1996. Disponível em: <http://biasotto.com.br/?mod=texto&cod=785&t= CEUD/UFMS:-25-anos--T%F3picos-de-sua-hist%F3ria-III>. Acesso em: 4 abr. 2013.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 322 p.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2418728/art-211-da-constituicao-federal-de-88>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasi*l, Brasília, 12 ago. 1971. Retificada em: 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____ Indicação 23/1973, que dava sustentáculo à Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasi*l, Brasília, 11 de julho de 1974. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Escassez de professores no ensino médio*: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o *déficit* docente no ensino médio. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CARMONA. D. R. *Identidade profissional dos professores de matemática:* processos de formação. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Faculdade de Ciências e

Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1993. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/304>. Acesso em: 7 ago. 2012.

CHARTIER, R. A história cultura:. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 244 p.

CONSOLARO, A. Apagão de professores e agora? *Revista Bauru*, p. 24, 8 out. 2012. Disponível em: <http://www.cristofoli.com/biosseguranca/wp-content/uploads/2012/10/consolaro-08-101.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013

COSTA, C. J.; MELLO, J. J. P.; FABIANO, H. L. (Org.). Fontes e métodos em história da educação. In: SARAT, M.; SANTOS, R. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa: (etapa I,II,III). Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p.49-78.

CURADO. A.P. *A construção da identidade profissional dos professores do ensino secundário:* um estudo centrado em professores de português e matemática. 1992. 332 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa (Monte da Caparica), Lisboa, 1992. Disponível em: <http://bibliotecas.utl.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=66289>. Acesso em: 7 ago. 2012.

CURI.E. *Formação de Professores Polivalentes*: conhecimentos para ensinar Matemática, crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos" 2004.278p. Tese de Doutorado PUC.Disponível em:< http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/edda_curi.pdf >. Acesso em 12 ago.2012

CURY, F. G. *Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2007.

_____. *Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins.* Tese de Doutorado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p. 93-125.

FERNANDES, D. *Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão*: cartas para uma cartografia possível. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, SP, 2011.

FERNANDES, G. P.; MENEZES J. E. *O movimento da educação matemática no Brasil*: cinco décadas de existência. 2012. p.12 . Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56951019/cronologia-da-educacao-matematica>. Acesso em: 4 abr. 2013.

FERNANDES, D.N.*Concepções dos professores de matemática*: uma contra-doutrina para nortear a prática. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Rio Claro 157 p.2001.

FERNANDEZ, E. C. O sistema educacional deve garantir todo o suporte às expressões nacionais. In: CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA (CIEE). *A educação brasileira no limiar do novo século*. São Paulo: CIEE, 1998. p 43-52. (Coleção, 19.).

FERREIRA,M.M.*Desafios e Dilemas da história oral nos anos 90*: 0 caso do Brasil. História Oral, São Paulo, nº 1, p.19-30. Jun.1998

FRANCO, L. A. *Problemas de educação escolar*: a disciplina na escola: interação professor aluno, ensino de ciências. São Paulo: CENAFOR, 1986. p. 7-63.

GALETTI, I. P. *Educação matemática e Nova Alta Paulista*: orientação para tecer paisagens. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2004.

GARNICA, A. V. Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que espera. *Rev. Fac. Educ*., São Paulo v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2012.

_____A história oral como recurso para a pesquisa em educação matemática: um estudo de caso brasileiro. In: CIBEM, 5., Porto, 2005. Comunicação... Porto, jul. 2005.

GARNICA, A.; SOUZA, L. Formação de professores de matemática: um estudo sobre a influência da formação pedagógica prévia em um curso de Licenciatura. Ciência e Educação, Bauru, SP, v.10, n.1, p. 23-39, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Vicente12.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GINSBURG, M. B. *El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisiscomparado.1991. p.335. Disponível em:* <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199010.pdf?documentId=0901e72b8136909d>. Acesso em: 24 mar. 2013.

GUIA DO ESTUDANTE. *Guia das profissões.* 2013. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-exatas-informatica/matematica-686595.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2013.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. 188 p.

HILL, M.; HILL, A. *Investigação por questionário*. 2. ed. Lisboa: Edições Silabo Ltda., 2009. 377 p.

HUNT, L. A nova história cultural. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p 1-29.

INEP. *Educação básica e ensino superior*: censo-MEC/área de matemática**:** 2002**,** 2007, 2009, 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> e <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 26 mar. 2013.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez 2001

LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Org.*). Educação brasileira:* interfaces e solicitações recorrentes. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 225 p. Cap. IV; VII; VIII. p.81-116; 163-217.

LUCHIARI, D. H. Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. *Revista de Ciências Humanas*, v. 14, n. 20, 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23487>. Acesso em: 2 mar. 2013.

MANACORDA, M. A. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. Tradução Gaetano Lo Monaco. Revisão e tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 2004. 382 p.

MARTINS, C. B. *Ensino pago*: um retrato sem retoques. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 209 p.

MARTINS-SALANDIM, M. E. *Escolas técnicas agrícolas e educação matemática*: história, práticas e marginalidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Componentes curriculares. *Diário Oficial* [*de] Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, MS, n. 8.087, de 11 de dezembro de 2011. p. 28-30. Disponível em: <https://ww1.imprensaoficial. ms.gov.br/search/>. Acesso em: 26 mar. 2013.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP: Autores Associados, n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

MONTERO, P.Globalização Identidade e Diferença. *Revista Novos estudos*, CEBRAP,n.49 p.47-64,Nov.1997.

NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu e educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

NÓVOA, A. (Coord.). *Formação de professores e profissão docente*: os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013.

_____. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1995.

PONTE, J. P. *Concepções sobre o ensino e a aprendizagem da matemática*. Lisboa: Instituto de InovaçãoEducacional, 1992. p. 1-40. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/17_ect6.htm>. Acesso em: 28 mar. 2013.

_____. *Da formação ao desenvolvimento profissional.* In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PROFMAT 98, Guimarães, 1998. *Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM, 1998, p. 27-44. Conferência plenária apresentada no Encontro. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).rtf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Educação matemática: temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. p.1-40. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

SACRISTÁN. J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p. 63-92.

SALLA, F.; RATIER R. Por que ser professor. *Revista Nova Escola.* jan./fev. 2008. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_ noticia.php?codigo=6638>. Acesso em: 25 mar. 2013.

SHULMAN, L. *Aqueles que entendem*: o crescimento do conhecimento no ensino. Associação Americana de Educação e Pesquisa em Chicago. 21p. 1985. impresso.

TANURI, M. História da formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados. *Revista Brasileira de Educação, n.* 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TETILA, J. L.; BIASOTTO, W. V. *Movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul (1978-1988*). Campo Grande: UFMS, 1992. p.1-57.

THOMPSON, P. A voz do passado. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra.

TORRES, M. O homem e a Sociedade: uma introdução a sociologia. 8.ed.São Paulo:Ed.Nacional.256.p 1987

UEMS-Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. *PPCM*: projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em matemática. Dourados, MS: UEMS, 2010.

UFCG-Universidade Federal de Campina Grande. Assessoria da Imprensa. *Por que ser professor.* Campina Grande, PB:UFCG, 2008. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=6638>. Acesso em: 26 mar. 2013.

UFGD-Universidade Federal da Grande Dourados. *PPCM*: projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em matemática. Dourados, MS: UFGD, 2010.

_____. *Programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI).* Dourados, MS: UFGD, 2007.

_____Centro de Documentação Regional (CDR). Dourados, MS:UFGD, 2012.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil*: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. 225 p.

VIDAL, D. G. *Culturas escolares*: estudo sobre as práticas de leituras e escritas na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 129-132.

VIDAL, D. G.; ASCOLANI. A.(orgs.) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina*:ensaios de história comparada da educação(1820-2000).São Paulo:Cortez,2009p. 13-41.

WEBER, M. *Ciências e política:* duas vocações. 14 ed. Tradução Leonidas Hegenberg e Octany Silveira Mota. [s.l.: s.n.], 2007. 124 p.

WEREBE, M. G. *30 anos depois*: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A __ Guia do Questionário Inicial (QINI)
APÊNDICE B __ Guia do Questionário Intermediário (QINT)
APÊNDICE C __ Classificação dos Depoentes Entrevistados
APÊNDICE D __ Cronograma das entrevistas
APÊNDICE E __ Ficha do depoente e as guias das entrevistas
APÊNDICE F __ O perfil dos depoentes
APÊNDICE G__ Termo de Expressão de Consentimento Livre e Esclarecido- TECLE

APÊNDICE A – Guia do Questionário Inicial (QINI).

QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado (a) Professor (a):

Sou, Heiracles Batista, professora de Matemática, mestranda da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, gostaria de sua colaboração no preenchimento do questionário de pesquisa.

Este questionário tem como objetivo analisar a partir da memória de *Professores de Matemática* a sua formação e atuação, elementos marcantes de sua identidade.

Enfatizo que você não será identificado e os dados serão utilizados para pesquisa. Sendo assim, não serão repassados para terceiros.

Dados Pessoais

Nome:_____

Município:_____

Telefone para contato:_____

e-mail:_____Data:_____

Horário: Início:_____Término:_____

Local:_____

Questionário Inicial

Responda as questões: (Indique com X)

1 – Você cursou a maior parte do Ensino Médio em? (Indique com x)

( ) Escola Municipal

( ) Escola Estadual

( ) Escola Particular

( ) Escola Federal

2 – Quantos anos tem? (Indique com x)

Menos de 26	26 - 35	36 - 45	46 - 55	Mais de 55

3 - Em que ano iniciou a sua formação no Curso de Licenciatura Plena em Matemática?(Indique com x)

Antes de 1991	1991 - 1995	1996 - 2000	2001 - 2005	Depois de 2005

4 - Você concluiu em qual instituição de Ensino Superior a sua graduação? (indique com x)

( ) UEMS

( ) UFGD

( ) UFMS/CEUD

( ) Outro_____

Se você atua como professor (a) de Matemática, responda 5ª(quinta) até a 9ª (nona) questão. Caso não atue, pule para a 10ª questão.

5- Observe o quadro e responda. (Caso tenha atuado, marque a (as) modalidade(s) de ensino de 1 a 4) (Indique com x, em cada linha)

Em relação a sua atuação docente	**ATUAÇÃO**		**MODALIDADES DE ENSINO**		
	Atuou SIM	Não Atuou NÃO	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
1 - Na forma de Estágio Supervisionado					
2 - Durante a sua formação – Curso de Licenciatura em Matemática					
3_ Nos primeiros anos após a sua Diplomação					
4- Atualmente					

6 – Qual é o vínculo atual como professor (a) de Matemática?(Indique com x)

Marque se for o caso mais de um vínculo

( ) Professor efetivo (Municipal, Estadual e Federal)

( ) Professor convocado (Municipal. Estadual e Federal)

( ) Professor da rede privada

( ) Outro_____

7 – Qual a sua carga horária semanal como professor (a) de Matemática?

($\sum$ = Soma de todos os vínculos h/a) (Indique com x)

Menos de 21	21 – 30	31 – 40	Mais de 40

8 - Você tem outra atividade profissional além de atuar como professor (a) de Matemática? (Indique com x)

SIM	NÃO

Qual?_____

9 – Você já pensou em deixar de atuar como professor (a) de Matemática?(Indique com x)

( ) Nunca pensei

( ) Já pensei, não consegui deixar

( ) Já deixei, mas voltei

10 – Qual a sua principal atividade profissional?

_____

_____

_____

11– Você já pensou em atuar como professor (a) de Matemática?(Indique com x)

( ) Nunca pensei

( ) Já pensei, mas não atuo

( ) Já atuei, não atuou mais

APÊNDICE B – Guia do Questionário Intermediário (QINT).

Questionário Intermediário 1

Prezado (a) Professor (a)

Gostaria de sua colaboração no preenchimento do questionário intermediário para a realização da segunda etapa da pesquisa. Não há necessidade de identificação para responder as questões. Por favor, é muito importante a sua sinceridade nas respostas.

Agradeço a sua colaboração e compreensão.

Responda as Questões, assinalando com X a sua resposta

FORMAÇÃO

1 - Qual foi a principal motivação para você optar pelo curso de Matemática?

a) ( ) Indicação de amigo (a)
b) ( ) Pelo turno que o curso foi oferecido
c) ( ) Pela orientação dos professores
d) ( ) Indicação da família
e) ( ) Menor relação de candidato por vaga
f) ( ) Gosto pela área
g) ( ) Outro (Especificar:_____)

2 – Você pensava em ser professor (a) quando você escolheu o Curso de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( )Não

3 - Você exercia alguma forma de trabalho remunerado?

a) ( ) Antes do Curso ( ) Sim ( ) Não
b) ( ) Durante o Curso ( ) Sim ( ) Não

4 – Como você avalia os estudos no curso de graduação de Matemática?

a) ( ) Muito Fácil
b) ( ) Fácil
c) ( ) Normal
d) ( ) Difícil
e) ( ) Muito Difícil

5 - Quantos alunos concluíram no Curso em que você se formou?

a)	Menos de 10 alunos	
b)	10 – 20 alunos	
c)	21 - 30 alunos	
d)	31 – 40 alunos	
e)	Mais de 40 alunos	

6 – Você concluiu outra graduação?

a) ( ) Sim (Especificar:_____) b) ( ) Não

( ) Concluiu antes de Matemática

( ) Concluiu depois de Matemática

7 – Você cursou Pós-graduação?

a) ( ) Sim (Especificar:_____) b) ( ) Não

( ) Na sua área

( ) Outra área

As próximas questões são para os professores que depois de formados em matemática sempre atuaram na docência.

8– Em qual tipo de escola e em que modalidade de ensino você iniciou a sua atuação como professor (a) de Matemática?(assinale com x, pode ser mais de uma questão)

Escola	Modalidade de Ensino
( )Escola Municipal	( )Ensino Fundamental I e II
( )Escola Estadual	( )Ensino Médio -1º ao 3º ano
( )Escola Federal	( )Ensino Superior
( )Escola Particular	( )Educação Infantil
	( )Cursinho para Vestibular
	( )Educação a Distância
	( )Educação de Jovens e adultos
	( ) Educação Especial

9 – Você já trabalhou com aulas particulares remuneradas de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( )Não

10 - Há quantos anos atua como professor (a) de Matemática?

Menos de 2 anos	3 - 5 anos	6 – 10 anos	Acima de 10 anos

11 – Como avalia a sua satisfação em relação a sua atuação como professor (a) de Matemática?

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito

12 - Caso estivesse à oportunidade para você voltar a exercer outra profissão, abandonaria a de professor (a) de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

13 – Qual o principal motivo de ser professor (a) de matemática?

_____

_____

_____

_____

14- Qual fator que levou você não deixar de ser Professor (a) de matemática?

_____

_____

_____

_____

15 – Qual o motivo que levaria você a abandonar a profissão de professor (a) de matemática?

_____

_____

_____

_____

Questionário Intermediário 2

Prezado (a) Professor (a)

Gostaria de sua colaboração no preenchimento do questionário intermediário 2 para a realização da segunda etapa da pesquisa. Não há necessidade de identificação para responder as questões. Por favor, é muito importante a sua sinceridade nas respostas.

Agradeço a sua colaboração e compreensão

Responda as Questões, assinalando com X a sua resposta:

FORMAÇÃO

1 - Qual foi a principal motivação para você optar pelo curso de Matemática?

a) ( ) Indicação de amigo (a)

b) ( ) Pelo turno que o curso foi oferecido

c) ( ) Pela orientação dos professores

d) ( ) Indicação da família

e) ( ) Menor relação de candidato por vaga

f) ( ) Gosto pela área

g) ( ) Outro (Especificar):_____)

2 – Você pensava em ser professor (a) quando você escolheu o Curso de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( )Não

3 - Você exercia alguma forma de trabalho remunerado?

c) ( ) Antes do Curso ( ) Sim ( ) Não

d) ( ) Durante o Curso ( ) Sim ( )Não

4 – Como você avalia os estudos no curso de graduação de Matemática?

a) ( ) Muito Fácil

b) ( ) Fácil

c) ( ) Normal

d) ( ) Difícil

e) ( ) Muito Difícil

5 - Quantos alunos concluíram no Curso em que você se formou?

a)	Menos de 10 alunos	
b)	10 – 20 alunos	
c)	21 - 30 alunos	
d)	31 – 40 alunos	
e)	Mais de 40 alunos	

6 – Você concluiu outra graduação?

a) ( ) Sim (Especificar:_____) b) ( ) Não

( ) Concluiu antes de Matemática

( ) Concluiu depois de Matemática

7 – Você cursou Pós-graduação?

a) ( ) Sim (Especificar:_____) b) ( ) Não

( ) Na sua área

( ) Outra área

As próximas questões são para os professores formados em matemática que não atuaram na docência.

8 – Como avalia a sua satisfação por **não** estar atuando como professor (a) de Matemática?

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito

9 – Você já atuou como professor (a) particular de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

10 - Caso estivesse à oportunidade para você exercer a profissão de professor (a) de Matemática, se sentiria apto?

a) ( ) Dar aula b) ( ) Não dar aula

11 – Você ainda se considera ou **não,** como sendo um professor de Matemática?

a) ( ) Devido a relação com a sua formação e atuação

b) ( ) Você se considera que não deixou de ser professor (a) de Matemática mesmo exercendo outra atividade

c) ( ) Você não se considera como professor (a) de Matemática pois está atuando em outra atividade

d) ( ) Não se considera como professor(a) de matemática

12 – Houve alguma tentativa em ser professor (a) de Matemática depois que você se formou?

a) ( ) Houve b) ( ) Não Houve

Por que não deu certo?

_____

_____

13 – Qual o principal motivo por não ter sido professor (a) de Matemática?

_____

_____

14 – Qual o motivo que levou você a não tentar por mais de dois anos na docência?

_____

_____

Questionário Intermediário 3

Prezado (a) Professor (a)

Gostaria de sua colaboração no preenchimento do questionário intermediário 3 para a realização da segunda etapa da pesquisa. Não há necessidade de identificação para responder as questões. Por favor, é muito importante a sua sinceridade nas respostas.

Agradeço a sua colaboração e compreensão.

Responda às questões, assinalando com X a sua resposta.

FORMAÇÃO

1 - Qual foi a principal motivação para você optar pelo curso de Matemática?

a) ( ) Indicação de amigo (a)
b) ( ) Pelo turno que o curso foi oferecido
c) ( ) Pela orientação dos professores
d) ( ) Indicação da família
e) ( ) Menor relação de candidato por vaga
f) ( ) Gosto pela área
g) ( ) Outro (Especificar):_____)

2 – Você pensava em ser professor (a) quando você escolheu o Curso de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( )Não

3 - Você exercia alguma forma de trabalho remunerado?

a) ( ) Antes do Curso ( ) Sim ( ) Não
b) ( ) Durante o Curso ( ) Sim ( )Não

4 – Como você avalia os estudos no curso de graduação de Matemática?

a) ( ) Muito Fácil
b) ( ) Fácil
c) ( ) Normal
d) ( ) Difícil
e) ( ) Muito Difícil

5 - Quantos alunos concluíram no Curso em que você se formou?

a)	Menos de 10 alunos	
b)	10 – 20 alunos	
c)	21 - 30 alunos	
d)	31 – 40 alunos	
e)	Mais de 40 alunos	

6 – Você concluiu outra graduação?

a) ( ) Sim (Especificar:_____) b) ( ) Não

( ) Concluiu antes de Matemática

( ) Concluiu depois de Matemática

7 – Você cursou Pós-graduação?

a) ( ) Sim (Especificar:_____) b) ( ) Não

( ) Na sua área

( ) Outra área

As próximas questões são para os professores que estavam atuando e não atuam mais.

8 - Caso você tivesse oportunidade, voltaria a exercer a profissão de professor (a) de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

9- Por quanto tempo atuou como professor (a) de Matemática?

Menos de 2 anos	3 - 5 anos	6 - 10 anos	Acima de 10 anos

10 - Comparando entre a atividade que você desempenha e a profissão de professor (a) de Matemática, qual a mais remuneratória?

a) ( ) Professor b) ( ) Minha atividade c)( ) Indiferente

11- Você se sente apto para voltar a exercer a profissão de professor (a) de Matemática?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

12- Sendo formado em Matemática, como avalia a sua satisfação por **não** estar atuando como professor (a) de Matemática?

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Normal	Satisfeito	Muito satisfeito

13 - Você ainda se considera como sendo um professor de Matemática?

a) ( ) Devido a relação com a sua formação e atuação
b) ( ) Você se considera que não deixou de ser professor (a) de matemática mesmo exercendo outra atividade
c) ( ) Você não se considera como professor (a) de matemática, pois está atuando em outra atividade
d) ( ) Não se considera como professor(a) de matemática

14 – Qual o principal motivo para ter atuado como professor (a) de Matemática e não estar atuando mais?

_____

_____

15 – Qual o principal motivo que fez com você atuasse por algum tempo como professor (a) de matemática?

_____

_____

16 – Qual o principal motivo que faria você voltar atuar como professor (a) de matemática?

_____

_____

APÊNDICE C – Classificação dos depoentes entrevistados.

Classificação dos depoentes			
Nº	Nome	Grupo de pesquisa	Classificação
1	Angela dos Santos Estelai	Estudante do ensino médio	1A
2	Adriele Rosa Moraes	Estudante do ensino médio	1B
3	Ana Ligia Speechlesslines	Estudante do ensino médio	1C
4	Aline Gonçalves	Estudante do ensino médio	1D
5	Alyce Gomes	Estudante do ensino médio	1F
6	Rafael Victor Ferreira	Estudante do ensino médio	1E
7	Wesley Antunes Machado	Discente do Curso de Licenciatura em Matemática	2A
8	Dênis Rodrigues da Silva	Discente do Curso de Licenciatura em Matemática	2B
9	Huilton Jose Domingues Neto	Discente do Curso de Licenciatura em Matemática	2C
10	Micha Elisa Chu Cardoso	Discente do Curso de Licenciatura em Matemática	2D
11	Karla Flores de Aquino	Discente do Curso de Licenciatura em Matemática	2E
12	Elaine Ramos Oliveira Minhos	Discente do Curso de Licenciatura em Matemática	2F
13	Marlene Simão	Evadido do Curso de L. em Matemática	3A
14	Lindomar Reco	Evadido do Curso de L. em Matemática	3B
15	Juciani Aves de Oliveira Camacho	Professora atuante	4A
16	Nelson Chucarro Campos	Professor atuante	4B
17	Alcides Peres Junior	Professor atuante	4C
18	Maria Rozilda da Silva	Professora atuante	4D
19	Nilda Moura Barbosa	Professora que não atuou	4E
20	Dilma Santos Barbosa	Professora que não atuou	4F
21	Maria Angela Nogueira Vasconcelos	Professora que atuou e deixou	4G
22	Adriana de Fatima Souza Miola	Docente do ensino superior	4H
23	Antonio Henrique Pícole	Docente do ensino superior	4I

APÊNDICE D – Cronograma das entrevistas.

CRONOGRAMA

Início: Outubro
No mês de outubro: Primeiros contatos com os depoentes.
- Preparação para a realização das entrevistas.
No mês de novembro, dezembro e janeiro
- Roteiro, Ficha de Depoente, TECLE e previsão para realização das entrevistas.

PRIMEIRO GRUPO Licenciados em Matemática

1ª entrevista	Dia 14/11/2012.	Quinta-Feira às 10h00min
2ª entrevista	Dia 17/11/2012	Sábado às 14h00min
3ª entrevista	Dia 14/12/2012	Sexta-feira às 09h00min
4ª entrevista	Dia 14/12/2012	Sexta-feira às 10h00min
5ª entrevista	Dia 15/01/2013	Terça-feira às 10h00min
6ª entrevista	Dia 28/11/2012	Quarta-feira às 19h00min
7ª entrevista	Dia 20/01/2013	Domingo às 14h00min
8ª entrevista	Dia 14/12/2012	Sexta-feira às 14h00min
9ª entrevista	Dia 14/01/2013	Segunda-feira às 14h00min

SEGUNDO GRUPO Evadidos do Curso de Licenciatura em Matemática

1ª entrevista: Dia 10/12/2012	Segunda-feira às 16h00min h
2ª entrevista: Dia 10/12/2012	Segunda-feira às 19h00min h

TERCEIRO GRUPO Discentes do Curso de Licenciatura em Matemática

1ª entrevista Dia 13/11/2012	Terça-feira às 16h00min
2ª entrevista Dia 10/12/2012	Segunda-feira às 20h00min
3ª entrevista Dia 18/01/2013	Sexta-Feira às 09h00min
4ª entrevista Dia 18/01/2013	Sexta-Feira às 09h30min
5ª entrevista Dia 18/01/2013	Sexta-Feira às 10 h
6ª entrevista Dia 18/01/2013	Sexta-Feira às 10h30min

QUARTO GRUPO Alunos do Ensino Médio

1ª entrevista Dia 14/11/2012	Quinta-Feira às 08h00min
2ª entrevista Dia 14/11/2012	Quinta-Feira às 08h30min
3ª entrevista Dia 14/11/2012	Quinta-Feira às 09h00min
4ª entrevista Dia 14/11/2012	Quinta-Feira às 09h30min
5ª entrevista Dia 14/11/2012	Quinta-Feira às 10 h
6ª entrevista Dia 14/11/2012	Quinta-Feira às 10h30min

No mês de março e abril. Leitura de todo o memorial, com as devidas correções.

6/5//2013 Apresentação do Memorial Descritivo

APÊNDICE E – Ficha do depoente e as guia das entrevistas

FICHA DO DEPOENTE

Perfil do Depoente: Alunos do ensino Médio

Identificação do depoente:

Nome completo: _____

Nome da escola _____

A sua idade:_____

Estado civil_____

Endereço Residencial: _____

Cidade: Dourados Estado: MS

CEP: _____

e-mail:_____

- Grupo dos Estudantes do Ensino médio

1. Durante todos estes anos, você lembra se foram mais professores ou professoras a ministrar as aulas de Matemática?
2. Quem ensinou você a contar? Você lembra-se do nome do (a) professor (a)?
3. Nos anos iniciais você lembra como eram os professores que ensinavam Matemática?
4. Existiu algum professor de Matemática na sua vida, que levou você a pensar em ser professor (a)?
5. Você lembra algum fato que marcou as aulas de matemática durante o Ensino Fundamental?
6. Quando que a matemática deixou de ser fácil e tornou mais difícil? Você lembra-se deste período?
7. Quais as lembranças que você possui do professor (a) de matemática do Ensino Fundamental?
8. Houve muitas trocas de professores de Matemática? Ensino Fundamental ou no Ensino Médio?
9. Há diferenças entre os professores do Ensino Fundamental com os que estão lecionandos no Ensino Médio?
10. Algum momento você deixou de gostar de Matemática?

11. O que é ser professor (a) no Brasil? Qual a sua opinião?
12. O que as pessoas próximas de você falam sobre ser professor de Matemática?
13. Quais os motivos que o levaram a (não) escolher o curso de Matemática?
14. Seus amigos de sala comentam em cursar Matemática?
15. Por que muitos não optaram em fazer Matemática?
16. Na sua memória enquanto estudante, quais as características de um (a) professor (a) de Matemática?
17. Os seus pais ou responsável cursaram o Ensino Superior?
18. Qual o curso que pretende escolher para sua profissão?
19. Por que a escolha?
20. Próximo a você existe alguém que fez curso de Matemática?
21. Ele (a) é professor de Matemática?
22. Você se sentiu preparado para realizar ENEM? Está preparado para os desafios que virão na sua vida em relação às provas de Matemática.

FICHA DO DEPOENTE

Perfil do Depoente: Discentes UFGD e UEMS

Identificação do depoente:

Nome completo: _____

Nome da Universidade:_____

Semestre:_____

Período:_____

Ano que ingressou na graduação:_____

A sua idade:_____

RG:_____

CPF:_____

Estado civil_____

Endereço Residencial: _____

Cidade: Dourados Estado: MS

CEP: _____

Cursou o Ensino Médio na rede:_____(pública ou privada)

A sua diplomação está previsto para que ano:_____

e-mail:_____

- Guia da entrevista

I) Na sua escolha pelo Curso de Matemática...

1. Você lembra quando foi que tomou a decisão de cursar a Licenciatura Plena em Matemática?(Ensino Médio, Cursinho...)
2. Por que escolheu cursar Licenciatura Plena em Matemática?
3. No período em que estava cursando o Ensino Médio houve algum fato que contribuiu para a sua escolha?
4. Alguém interferiu na sua escolha em ser Professor (a) de Matemática?
5. Você lembra como eram os seus professores de Matemática no Ensino Médio?
6. Como era a sua relação com os professores de Matemática no Ensino Fundamental?
7. Você lembra que durante a Educação Básica ter tido dificuldades em matemática? Em que ano?

8. Existiu algum professor de Matemática na sua vida, que levou você a pensar em ser professor (a)?
9. Na educação Básica foram mais professores ou professoras que ministraram as aulas de Matemática?

II) No momento de sua formação...

10. Como foram as suas primeiras aulas do Curso de Matemática?
11. Quais as características dos professores do Curso de Matemática?
12. Como você considera que estava sendo o curso de matemática? Fácil, Difícil, muito difícil, antes do abandono?
13. Você se considerou estimulado a ser Professor (a) de Matemática, antes da evasão?
14. Em que momento você deixou de gostar de Matemática? Isto não aconteceu?
15. Em sua opinião quais os fatos que levam os discentes a evadir do Curso de Matemática?
16. Qual a sua atividade atualmente, continua na docência?
17. Qual a sua compreensão do momento em que viveu durante a graduação de Matemática?
18. A profissão de professor (a) de Matemática no Brasil: carreira, salário, mercado, reconhecimento e satisfação. Qual o seu ponto de vista sobre estas questões.

FICHA DO DEPOENTE

Perfil do Depoente: Evadidos do Curso de Licenciatura em Matemática

Identificação do depoente:

Nome completo: _____

Nome da Universidade _____

A sua idade:_____

RG:_____CPF:_____Estado civil_____

Endereço Residencial: _____

Cidade: Dourados Estado: MS

CEP: _____

e-mail:_____

Grupo dos Evadidos

O roteiro compreenderá das seguintes questões:

I) Na sua escolha pelo Curso de Matemática...

1 Você lembra quando você foi que tomou a decisão de cursar a Licenciatura Plena em Matemática?(Ensino Médio, Cursinho...)

2 Por que escolheu cursar Licenciatura Plena em Matemática?

3 No período em que estava cursando o Ensino Médio houve fato que contribuiu para a sua escolha?

4 Alguém interferiu na sua escolha em ser professor (a) de Matemática?

5 Você lembra como eram os seus professores de Matemática no Ensino Médio?

6 Como era a sua relação com os professores de Matemática no Ensino Fundamental?

7 Você lembra que durante a Educação Básica ter tido dificuldades em Matemática? Em que ano?

8 Existiu algum professor de Matemática na sua vida, que levou você a pensar em ser professor (a)?

9 Na educação Básica foram mais professores ou professoras que ministraram as aulas de Matemática?

II Neste momento de formação...

10 Qual o objetivo do curso de Licenciatura em Matemática?

11 Como foram as suas primeiras aulas do Curso de Matemática?

12 Quais as características dos professores do Curso de Matemática?

13 Como você considera que está sendo o curso de Matemática? Fácil, Difícil, muito difícil?

14 Você se considera estimulado a ser professor (a) de Matemática?

15. Durante este período já foi reprovado em alguma disciplina?

16. A profissão de professor (a) de Matemática no Brasil: carreira, salário, mercado, reconhecimento e satisfação. Qual o seu ponto de vista sobre estas questões?

17 Ao término do curso, qual será o seu planejamento para a sua carreira profissional? (Ser professor (a) ou não ser professor (a) de Matemática).

III) Ser professor (a) de Matemática.....

18 Você se lembra de seus professores de matemática que foram importante na sua vida.

19 Você se sente preparado para ser professor (a) de matemática? Exercer a carreira de professor (a)?

20 A sua opção em dar aula seria no Ensino Fundamental, médio ou superior?

21 Pretende continuar estudando (Especialização, Mestrado e Doutorado)?

22 Como você gostaria de ser identificado como professor (a) de Matemática?

23 O que representa ser professor (a) de Matemática?

24 Na sua turma estão ocorrendo muitas desistências? Quais seriam os motivos na sua visão?

25 Ser professor de Matemática possui um "status" diferente das outras áreas de ensino? Comente

26 O que está levando o esvaziamento do ser professor (a) de Matemática?

27 Você se sente preparado para passar no concurso público?

IV) Não optaram em ser professor (a) de Matemática

28 Qual o motivo de não querer ser professor (a) de Matemática?

29 Você tem outra atividade profissional?

30 Você tem algum exemplo de uma situação real, para que você não seja professor (a) Matemática?

31 O que representa para você ser Professor (a)?

32 O que está levando o esvaziamento do professor (a) de Matemática?

FICHA DO DEPOENTE

Perfil do Depoente: Licenciados em Matemática

Identificação do depoente:

Nome completo: _____

Local de nascimento:_____

A sua idade:_____

RG:_____

CPF:_____

Endereço Residencial: _____

Cidade: Dourados Estado: MS

CEP: _____

Em qual instituição pública de ensino superior concluiu o curso de Licenciatura Plena em Matemática:_____

Em que ano você concluiu a graduação em Matemática:_____

Qual o seu vínculo de emprego?:_____

e-mail:_____

Guia da entrevista

I) Na sua escolha pelo Curso de Matemática.

1. Você lembra quando foi que tomou a decisão de cursar a Licenciatura Plena em Matemática? (Ensino Médio, Cursinho.)
2. Por que escolheu cursar Licenciatura Plena em Matemática?
3. No período em que estava cursando o Ensino Médio houve algum fato que contribuiu para a sua escolha?
4. Alguém interferiu na sua escolha em ser Professor (a) de Matemática?
5. Você lembra como eram os seus professores de Matemática no Ensino Médio?
6. Como era a sua relação com os professores de Matemática no Ensino Fundamental?
7. Você lembra que durante a Educação Básica ter tido dificuldades em Matemática? Em que ano?
8. Existiu algum professor de Matemática na sua vida, que levou você a pensar em ser professor (a)?
9. Na educação Básica foram mais professores ou professoras que ministraram as aulas de Matemática?

II) No período de formação...

10. Como foram as suas primeiras aulas do Curso de Matemática?
11. Como eram os professores do Curso de Matemática?
12. Como você considerou o curso de Matemática? Fácil, difícil, muito difícil?
13. Quando estava no período de formação. A sua opção era lecionar no ensino fundamental, médio ou superior.
14. Você se lembra de alguém muito especial durante a sua formação? Um (a) professor (a)?
15. Você pensou em desistir do curso de Matemática?
16. O que está levando o esvaziamento do curso de Matemática, ou da profissão ou de ambos?.

As próximas questões são para cada grupo da investigação.

III) Os licenciados em Matemática que atuam na docência.

17. O que foi decisivo para você se descobrir como Professor (a) de Matemática?
18. Você se lembra do seu primeiro dia de aula como Professor (a) de Matemática?
19. Quando você iniciou como era a profissão de Professor (a) de Matemática?
20. O que é ser professor (a) para você?
21. Qual a sua carga horária de trabalho?
22. Há quanto tempo está exercendo a profissão de Professor de Matemática?
23. Como você se identifica como Professor (a) de Matemática?
24. Como os outros o identificam como Professor de Matemática?
25. A sua experiência profissional é marcada por lecionar no ensino fundamental, médio ou superior?
26. Você lembra-se de um momento importante que todo seu esforço foi justificado em função de ser Professor (a) de Matemática?
27. Você se considera um Professor (a) de Matemática, capaz de criar seus currículos e de ser um investigador potencial das mudanças no ensino de Matemática?
28. Ser Professor de Matemática possui certo status diferente das outras áreas de ensino?
29. Você tem outra atividade? Comente
30. Você pensou em desistir de ser Professor (a) de Matemática. Por que.
31. Como você considera a função de Coordenador de área em Matemática nas escolas da rede Estadual?

IV) Os licenciados em Matemática que atuaram, mas deixaram de atuar na docência.

32. Quantos anos você ficou como Professor (a) de Matemática?

33 Você lembra o que aconteceu na sua vida que a fez deixar de ser Professor (a) de Matemática?

34 Você se sente ainda como Professor (a) de Matemática?

35 Você pensa em voltar a exercer a profissão de Professor (a) de Matemática?

36 O que poderia ter sido diferente para a sua permanência como Professor (a) de Matemática?

37 Você se sente satisfeito (a) na sua profissão que exerce atualmente.

V) Os licenciados em Matemática que não atuaram na docência

38. Quanto tempo faz que termine o curso de Licenciatura Plena em Matemática?

39. O que aconteceu para que não exercesse a profissão de Professor (a) de Matemática?

40. Qual a sua atividade atual?

41. Em que o curso de Matemática contribuiu para a sua vida profissional?

42. Você pensa em voltar a exercer a profissão de Professor (a) de Matemática?

43. O que poderia ter sido diferente para a sua permanência como Professor (a) de Matemática?

44. Você se sente satisfeito (a) na sua profissão que exerce atualmente?

APÊNDICE F – O perfil dos depoentes.

● Depoentes do Ensino Médio

- Depoente A (17 anos)

A depoente A está cursando o terceiro ano do Ensino Médio, período matutino. Na sua trajetória escolar lembra que foram mais professoras de Matemática na educação básica, mas durante o cursinho teve a sua primeira experiência com professor. Nesse período escolar, a sua mãe, também, auxiliou no ensino de Matemática, dando os primeiros conhecimentos de como contar. Sua mãe sempre trabalhou com modas, em um ateliê, mas não teve a oportunidade de fazer um curso superior, apenas até o ensino médio. A marca dessa trajetória foi a professora do "prezinho" que deu todo o apoio nos primeiros dias de aula de sua vida escolar; era muito atenciosa, e ela a amava. Depois vieram outros professores que ajudou a ter interesse pela Matemática, somente percebeu que a Matemática estava ficando um pouco mais complexa na 5ª série (6º ano), mas como não houve dificuldades, sempre gostou dessa disciplina, continuou a sua trajetória, sempre estudando e sendo aprovada. Na sua família não tem parentes que optaram pela docência, que pudessem interferir na sua escolha nesta trajetória. O gostar de Matemática faz com que pretenda prestar o ensino superior para Física na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ou Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC). Não tem pretensão de ser professora nessa área, quer trabalhar em um departamento de pesquisa; seu sonho é ser cientista. Ela nunca quis ser professora, acredita que seja por questões da profissão nos dias atuais, como ser mal-remunerado, falta de respeito e por não ter paciência para exercer essa profissão. Isto leva os jovens a não serem professores, nem de Matemática. Ela conhece apenas um amigo virtual do Rio Grande do Sul, que tem um canal no Youtube para ajudar as pessoas que têm dificuldade com a Matemática, e ela achou isto muito interessante. Na sua sala de aula ninguém prestará vestibular para o Curso de Licenciatura em Matemática.

- Depoente B (21 anos)

A depoente B está cursando o terceiro ano do Ensino Médio. A sua trajetória escolar foi marcada pelas dificuldades no ensino de Matemática. A princípio, considerou essa disciplina fácil, mas com o tempo foi ficando difícil, e isto foi um dos motivos de seu atraso escolar. Ela teve mais professores no ensino fundamental I e II e somente professoras no Ensino Médio. Lembra-se de uma professora de Matemática do ensino fundamental, que tinha

os cabelos cacheados, alta, e foi ela quem lhe ensinou a contar; apesar de que só passou a compreender um pouco mais a Matemática no ensino médio. Houve poucas trocas de professores, durante a educação básica. Ninguém na família tem interesse em prestar vestibular para Matemática; sua irmã irá prestar para Ciências Contábeis e pretende ser bancária. Os pais não cursaram o ensino superior, somente até a 5ª série do ensino fundamental. Acredita que para ser professora há necessidade de gostar de números, e ela não gosta, e ter paciência, gostar de crianças. Não tem o perfil para ser professora.

- Depoente C (17 anos)

A depoente C está cursando o terceiro ano do Ensino Médio. A sua trajetória foi marcada por não ter dificuldades com a Matemática e pelo apoio de sua mãe. Não sabe se não seria no futuro professora, pois sente que, às vezes, gosta de ensinar, mas não se vê como professora. Durante a educação básica, foram mais professoras de Matemática. Nessa caminhada, ela sentiu que houve anos que regrediu em Matemática, porque não foi explorado o seu potencial, a sala era muito difícil. Gostaria de entender por que tem que estudar tantos conteúdos de Matemática. A marca na sua vida, e que às vezes a deixa magoada e triste na sua vida pessoal, é que a sua mãe, professora de Matemática, passou por momentos muito difíceis na profissão docente. Atualmente, a sua mãe esta readaptada, muito doente. O seu pai estudou até o ensino médio incompleto e é comerciante, pois tem uma gráfica. Esse ramo de atividade, ela gosta, mas não quer depender da atividade do pai, quer ter a sua própria profissão. O que marcou mais recente foram as aulas de Matemática no cursinho pré-vestibular, cujo professor está cursando Medicina na UFGD. Ele é muito bom, quando está ensinando. Acredita que muitos jovens não escolhem a profissão de professor por causa de sua desvalorização, e também pelas dificuldades de os alunos entenderem a Matemática.

- Depoente D (17 anos)

A depoente D está cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Na sua trajetória sempre foi marcada por entender a Matemática, passando a gostar muito, principalmente no ensino médio. Durante esse período, apenas um professor no primeiro ano do Ensino Médio, lembra que tentava se esforçar ao máximo nas aulas. Quem lhe ensinou a contar foi a sua tia ao qual considerava como mãe, que é muito atenciosa, paciente, sempre ajudou muito, não só Matemática como em todas as matérias, e não fez curso superior. Atualmente, está na casa da sua outra tia, da padaria, ao qual trabalha. Nessa caminhada, lembra que a dificuldade na disciplina foi quando teve que trocar de escola, mas logo foi superada, com boas notas. Ela

pretende cursar o ensino superior em Matemática e dar aulas para o ensino fundamental, nos anos finais. Na sua família tem uma prima que é professora de Matemática no ensino médio, há dez anos, e o seu marido desta dá aula na universidade. A decisão pelo curso de Matemática trouxe alguns comentários por parte dos colegas e amigos, se ela estava "ficando doida" em fazer Matemática. Não se sentiu preparada para o ENEM; somente em Matemática, não achou difícil. Pretende ser professora que os alunos gostem, e vai estudar muito para saber o conteúdo, pois a Matemática foi sempre a sua matéria preferida.

- Depoente E (16 anos)

O depoente E está cursando o segundo ano do Ensino Médio. Sempre gostou de Matemática, e já ganhou prêmio no 5º ano do ensino fundamental de melhor aluno de Matemática. Teve mais professoras de Matemática, e lembra que o único professor não tinha paciência para ensinar. Quem ensinou a contar foi a sua mãe, que era cabeleireira e agora trabalha como doméstica; ela foi o seu maior incentivo, mesmo tendo cursado até a quarta série do ensino fundamental. As suas primeiras professoras trazem à sua memória um retrato fiel de como elas eram. Sofreu muito no nono ano quando a professora de Matemática saiu, porque ele era muito apegado a ela. As suas dificuldades iniciaram no ensino médio, quando passou a não entender, o que fez com que ele passasse a não gostar da disciplina, até pensou em desistir, mas resolveu continuar e superar os obstáculos. Sempre quis ser professor, não de Matemática. Ele pensa em fazer o curso de Matemática para superar as suas dificuldades. Ele não acredita que a Matemática seja o "bicho" que estão pintando. Muitos não fazem a opção por Matemática por causa das dificuldades durante a educação básica, que é muito difícil.

- Depoente F (15 anos)

A depoente F pretende ao final do Ensino Médio prestar vestibular para o Curso de Licenciatura em Matemática; atualmente, está cursando o segundo ano. A escolha partiu por não ter dificuldades para aprender Matemática, sempre gostou dos números, nunca ficou de exame. Lembra que no ensino fundamental foram professoras e tem nas suas lembranças muito presentes como foram as aulas de Matemática nesse período. Sempre foi muito apegada às professoras de Matemática, sofria quando havia a troca. Foi uma dessas professoras que despertou o interesse em ser professora de Matemática. Nenhum aluno da sua sala tem interesse em Matemática, muitas vezes falam que ela está "louca" por escolher esse curso. A sua família incentiva a realizar o que gosta, e ela gosta de Matemática e das áreas afins, como Física e Estatística. Acredita que os colegas não querem ser professor de Matemática pelas

dificuldades com os números, e ela mesma auxilia muito os colegas. O que a deixa preocupada é o comportamento dos alunos, por isso pode faltar paciência. Mas se alterar a sua escolha, vai ser para fazer um curso que utilize a Matemática, como as engenharia

● Discentes do Curso de Licenciatura em Matemática

- Depoente A (29 anos, casada)

A depoente A está cursando o último ano do Curso de Licenciatura em Matemática, cuja escolha pelo curso foi quando ainda estava cursando o Ensino Médio. Mas quando terminou o terminou, decidiu por outra área, a Educação Física, mas ficou apenas dois anos e depois desistiu. Nesse período casou-se e resolveu fazer o que de fato queria ao terminar o Ensino Médio, que era cursar a Licenciatura em Matemática, fez o vestibular e ingressou. A escolha foi porque, na sua trajetória, era uma aluna que obteve boas notas e gostava muito de Matemática, mas lembra de um professor do 7º ano que despertou o gosto pela Matemática, e tem boas recordações dele. Na educação básica foram mais professores na sua trajetória escolar. Após dado o seu primeiro passo para a sua decisão, iniciou a sua formação. No início do Curso de Licenciatura em Matemática, pensava em ser professora de Matemática, mas logo veio a oportunidade de prestar um concurso público no Estado para agente patrimonial e passou a trabalhar no período noturno, continuando o curso no período matutino. O primeiro ano foi muito difícil, vieram às reprovações, ficou desestimulada e resolveu dar uma parada. Trancou o curso por duas vezes. As dificuldades continuaram, considerando que o curso era muito difícil, mas continuou, pois precisava terminar. Não pretende ser professora da Educação Básica, e acredita que as dificuldades enfrentadas pelos professores sejam a falta de estímulo e o comportamento dos alunos. Quanto à evasão do curso relata que é muito difícil, um curso mais técnico, não aproxima da licenciatura, para a formação de professores, e admira muito os profissionais dessa área pelo seu trabalho.

- Depoente B (19 anos, solteiro)

O depoente B está cursando o segundo ano do Curso de Licenciatura em Matemática. Atualmente está participando do projeto do PIBID, desde março na escola Estadual "Menodora Fialho de Figueiredo". Antes do PIBID, trabalhava com projeto de reforço, mas com o Programa trouxe mais experiências de sala de aula, e as atividades são diferenciadas. Apesar de ser uma turma pequena, consegue ter liberdade, um maior contato com os alunos. Lembra que a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática foi por causa do incentivo do pai e da mãe. Na sua trajetória escolar não se considerava tão bom em Matemática, sempre

teve muito afinidade com a disciplina, passou a superar as suas dificuldades e gostava muito de ensinar os outros. Nesse período, foram mais professoras na educação básica, lembra que tinha um professor que lhe trouxe boas lembranças pela sua dedicação. No início do curso, percebeu que são dois cenários totalmente diferentes. O ensino médio é uma realidade e o ensino superior é outra. Já exerceu outra atividade como auxiliar administrativo, na universidade. O que a desestimulou um pouco foi a dependência, isto está superando. Acredita que a evasão deve se o motivo da escolha feita pela pessoa, que já tem dificuldades na disciplina de Matemática. A sua pretensão é dar aula no ensino superior, pensa em continuar estudando, por exemplo, fazer mestrado e doutorado. Apesar de se sentir preparado para a docência, ainda vai acontecer muita coisa até o final do curso. Acredita que quando terminar, a situação do professor estará melhor, como redução da carga horária, melhores condições de trabalho.

- Depoente C (20 anos, solteira)

A depoente C está cursando o segundo ano do Curso de Licenciatura em Matemática. Descendente da Coreia por parte de mãe e do pai brasileiro. Lembra que a escolha pelo curso foi ainda no Ensino Médio quando percebeu que poderia ensinar e ajudar os colegas de sala; era diferente, aprendia tudo com muita facilidade, era chamada de *nerd*. Nesse período, teve mais professoras, lembra que houve dificuldades no 6º e 7º anos do ensino fundamental, mas foram superadas. Não houve outras opções, apenas Matemática, e tem a pretensão de dar aula para a educação básica, quer seguir a carreira pela docência. Está no PIBID, e isto tem lhe dado mais experiências antes do estágio supervisionado. Acredita que a evasão seja por ser um curso difícil, muito diferente do Ensino Médio.

- Depoente D (19 anos, solteiro)

O depoente D está cursando o segundo ano do Curso de Licenciatura de Matemática. Lembra que a escolha pelo curso foi quando ainda estava cursando a 7ª série, quando seu vizinho, que era professor de Matemática, conversava com ela sobre dar aula, gostar de Matemática. Após alguns anos, esse vizinho foi o seu professor de Matemática, foi muito diferente, contava histórias, e eu adorava. Apesar da dúvida no início, pela opção, referente à questão financeira, não tentou outras opções, queria fazer o curso. Durante a sua formação, participou de um projeto, que ajudou a ter experiências em sala de aula. Pretende dar aula na educação básica e fazer mestrado e doutorado. Acredita que a evasão seja por ser um curso

difícil, e muitos não conseguem acompanhar as matérias e acabam desistindo, por não se identificar com o curso, que precisa ter muita dedicação.

- Depoente E (22 anos, solteira)

A depoente E está cursando o segundo ano do Curso de Licenciatura em Matemática. A princípio, a sua escolha foi pelo curso de Medicina, mas, como não conseguia passar, optou pelo curso de Matemática por ter menos concorrência. O início de sua formação foi muito difícil, apesar de nunca ter pensado em desistir do curso, mesmo ter sido aluna da rede particular. Lembra que o diferencial do ensino da Matemática foi no ensino médio quando o professor ensinava a origem das fórmulas, ele era diferente. Tem a pretensão de continuar os estudos com o mestrado e doutorado, para dar aula no ensino superior. Acredita que a evasão seja por ser um curso difícil, e com as dependências fica muito difícil de terminá-lo, leva mais anos.

- Depoente F (19 anos, solteiro)

O depoente F está cursando o terceiro ano do Curso de Licenciatura em Matemática. A escolha pelo curso durante a sua trajetória surgiu ainda na 5ª série do ensino fundamental, foi por intermédio de uma professora ao qual a sua mãe tinha boas referências sobre o seu trabalho, e, de fato, ela me conquistou. Desde o período não pensei em fazer outro curso. O início de sua formação foi difícil, com dependência, mas foi superando. O que o está ajudando é a sua participação no PIBID, obtendo experiências em sala de aulas. Acredita que a evasão seja pelo fato de as pessoas pensarem que é um curso fácil e não é o que acontece, é difícil. Pretende continuar os estudos, fazendo mestrado e doutorado e dar aula na educação básica.

● Depoentes Evadidos

A depoente cursando Pedagogia na UEMS e o depoente não voltaram a estudar depois que abandonaram o Curso de Licenciatura em Matemática

- Depoente A (34 anos, divorciada)

A depoente A casou com 15 anos e ficou casada durante sete anos. Nesse período ficou sem estudar porque o marido não a deixava. Quando se separou, resolveu voltar a estudar, terminar o ensino fundamental e fazer o ensino médio no EJA. Prestou o vestibular na primeira vez e não passou. Somente em 2004, ingressou na universidade, no Curso de

Licenciatura em Matemática. Um fato que quando ela parou de estudar, tinha um professor de Matemática que a incentivava muito, e ela o adorava. Quando retornou, era o mesmo professor, que ficou até o final do ensino médio. Isto a incentivou mais ainda a cursar Matemática. No início não foi fácil, muito difícil, teve que se acostumar com os "zeros". As dependências chegaram, mas não desistiu, e ficou até o 4º ano. Quando foi fazer estágio, deparou com situações que a professora estava passando em sala de aula, o que a deixou pouco frustrada com a profissão docente. Pensava em desistir no 4º ano, já tinha realizado até o estágio supervisionado. Muitos falaram para que não desistisse do curso, que estava ficando "louca", já estava no final dele. Depois muitas reflexões, resolveu desistir do curso. Não foi fácil, mas acredita que foi a melhor coisa que fez, e teve a coragem de perceber que não seria uma professora de Matemática, pois estava muito desestimulada. Parou e foi fazer um curso técnico pela prefeitura e continuou estudando. Como queria muito ser professora, resolveu fazer o ENEM e prestar vestibular para pedagogia. Passou e está trabalhando na educação infantil e estudando. Encontrou-se. Está muito feliz, com muitos planos para continuar a estudar. Vai terminar em 2014, o curso de pedagogia, muito dedicada. O primeiro ponto, eu acho, é que os professores não trabalham com uma técnica para motivar o aluno a tirar esta percepção que a matemática é um bicho de sete cabeças. Na verdade, ela explica que desde a hora em que as pessoas se levantam, elas lidam com a matemática e nem percebem que o mundo delas é a matemática.

- Depoente B (29 anos, casado)

O depoente B não chegou a dar aula de Matemática, só fez algumas substituições. Em 2003, fez um concurso como agente patrimonial e passou. Como trabalhava à noite, resolveu prestar vestibular para o curso de Matemática no período da manha. Tomou essa decisão quando estava na sala dos professores e observou uns panfletos divulgando os cursos para o próximo vestibular. Como sempre gostou de física, química, das exatas, resolveu tentar. A decisão foi sua, não houve nenhum incentivo. Conseguiu passar e iniciou o curso de Licenciatura em Matemática. Estudou dois anos e meio, trabalhando à noite, de manhã, cursava matemática e à tarde, estudava. Nesse período, morava em Caarapó, ia e vinha todos os dias. Estava solteiro, passou em todas as disciplinas do primeiro ano. Lembra com muito carinho das aulas de Matemática de dois professores da universidade: a professora que ministrava aula de didática e o professor de geometria. Depois começou a namorar uma moça de Caarapó, não demorou muito estava casado e morando em Dourados. Logo em seguida, a

esposa ficou grávida, teve que arrumar dois trabalhos e desistir do curso de Matemática. Hoje não descarta a vontade de retornar ao curso.

● Depoentes Licenciados em Matemática

- Depoente A (34 anos, casada)

O depoente A escolheu o Curso de Licenciatura em Matemática por intermédio de sua mãe que sugeriu que não fizesse Educação Física por ser particular e que fizesse outro curso na instituição pública, e de um dos professores de ensino médio, em 1994, 1995. Nas suas lembranças, tem um professor que foi muito especial, ele tinha uma didática muito boa e fazia com que ela aprendesse. Atualmente, ele da aula no ensino superior. Ela teve mais professores do que professoras. A imagem dos professores é muito marcante na sua vida e nas suas memórias. Na sua família existe uma tia que mora em Rondonópolis, MT, que foi professora de Matemática e hoje está aposentada. Ela nunca esquece quando a sua mãe ouviu pelo rádio o resultado do vestibular, tinha o seu nome. A mãe até chorou de felicidade porque esta lhe contou que era o curso que sempre desejou fazer, portanto, era o sonho da sua mãe. Tanto que sua mãe chegou a prestar vestibular e só não fez porque descobriu que era de manhã, e ela tinha que trabalhar, só contou para a depoente naquele momento e foi muita emoção. A sua mãe foi professora da educação infantil, depois com o tempo passou para outra área. Lembra que na universidade teve que estudar muito, para não pegar nenhuma dependência. Quando terminou foi contratada pela Universidade Federal da Grande Dourados, ficando dois anos. Logo em seguida prestou o concurso público, sendo classificada em um dos quatro aprovados em Dourados. Considerou que a turma do 9º ano é muito difícil, chega a ser um sofrimento. Trabalha atualmente com uma carga horária de 37 horas-aula semanais. Está cursando o mestrado no PROFMAT. Ela gosta muito de dar aula. Apesar de, às vezes, os colegas a confundem como professora de português, sempre procurou ter uma postura e uma linguagem correta. Faz 12 anos que está na profissão docente. Os alunos têm que ser estimulados desde pequenos, até em casa, a gostar da matemática. Acredita que dar aula é dom.

- Depoente B (32 anos, casado)

O depoente B iniciou a sua carreira no magistério no Estado de São Paulo no CEFAM. A escolha partiu do incentivo de um professor do ensino médio. Ele teve mais professoras. Fez estágio no quarto ano do magistério. Iniciou a graduação em São Paulo na Santa Fé, depois resolveu mudar-se para Dourados, onde iniciou o Curso de Licenciatura em

Matemática, foi transferido e fez algumas adaptações. Por causa das dificuldades, ele ficou cinco anos no curso. Nunca deixou de trabalhar, já são dez anos de sala de aula. No último concurso, passou entre os quatro aprovados no município de Dourados. Prefere dar aula no ensino médio. Está cursando o mestrado PROFMAT. Durante a sua formação foi muito estimulados pelos professores para continuar na carreira. Lembra-se das suas primeiras experiências em sala de aula, não foram fáceis, foram horríveis, somente com o passar do tempo se sente um pouco mais preparado, mas ainda sente um "frio na barriga", com as turmas novas e ele trabalha, atualmente, mais de 50 horas semanais. Antes do concurso foi agente patrimonial, quando foi muito infeliz, até que resolveu retornar para a sala de aula. Gosta de se sentir útil, fica triste quando vê os professores saindo e procurando outras áreas. Comentou que no Rio de Janeiro existe um C+ física pra incentivar os alunos do ensino médio a cursar o ensino superior de Física. Uma das suas preocupações é com a defasagem, pois há alunos do ensino médio que ainda perguntam se multiplicar é "xizinho" Ele ama dar aula.

- Depoente C (31 anos, casada)

A depoente C é agente patrimonial e trabalha na Escola Alicio no período noturno. Quando terminou o ensino médio, morava em Culturama em um sitio. Como gostava de matemática, queria muito cursar matemática. Mas como era matutino, teve que escolher um curso noturno. Fez vestibular para História, mas não passou. Esperou e foi fazer um curso técnico. Depois tentou o curso de Química na UEMS porque seus pais não queriam deixá-lo morar em Dourados. Não passou em Química, e ficou triste. Quando seus pais aceitaram que fosse morar em Dourados, ela prestou vestibular para Matemática; iniciou o curso e trabalhava no período da tarde. No primeiro ano ficou pouco perdida, nunca tinha tirado notas baixas. Sempre foi aluna de notas 8, 9,10. Mesmo assim, ficou entre as quatro melhores notas O curso foi muito difícil, tempo para a dedicação. Mesmo fazendo o Curso de Matemática, a sua preferência não era dar aula. Lembra-se das suas experiências no estágio, que foram traumatizantes. Quando era uma substituta na sala de aula, a situação era pior, alunos não a respeitavam. Fez o concurso de Agente Patrimonial no Estado de MS e foi aprovada. Às vezes é chamada para substituir por falta de professores. Atualmente, está estudando para passar em outro concurso público, na área que está atuando. A remuneração é maior do que dar aula como convocado.

- Depoente D (39 anos, solteira)

A depoente D lembra que a decisão pela escolha do curso partiu dela, pois na sua trajetória escolar foi uma disciplina que não teve dificuldades, gostava de Matemática, e pelo

horário do curso ser oferecido no período matutino, pois trabalhava no vespertino. O início de sua formação foi muito difícil, porque as dificuldades foram surgindo, e as reprovações. As primeiras experiências em sala de aula foram somente no estágio supervisionado. Ela ficou oito anos dando aula, até que resolveu prestar concurso pelo Estado na área de gestão e fazer uma nova faculdade, e optou por Direito. Não tem perspectiva de voltar a dar aula, porque foram momentos difíceis sem ser efetiva no cargo, falta de incentivos, mudança de comportamento dos jovens na sala de aula. Sente realizada nesta outra profissão.

- Depoente E (43 anos divorciada)

A depoente E iniciou lembrando que foi aluna da escola na qual trabalha atualmente, isso exatamente há 19 anos. Relato de forma muito forte a maneira como professores lecionavam, as suas experiências durante o ensino fundamental e ensino médio. A escolha pelo curso foi motivada por ser de família analfabeta e pensava que precisava estudar para ter uma formação e ajudar a sua família. Como gostava de Matemática, gostava de ensinar os colegas de sala, a decisão não foi difícil. Apesar de sofrer quando a sua família considerava que o ensino médio estava bom, não haveria motivo para fazer faculdade, e só acreditou quando ouviu pelo rádio a notícia da aprovação dela. Já quando iniciou a sua formação na graduação, foi um momento difícil, pois chegou a considerar que estava no curso errado; as notas iniciais foram baixas, diferentes do ensino médio. Isso não a fez desistir, continuou, mesmo durante o estágio supervisionado que sentiu que não estava preparada para lecionar, mas foi aprendendo pelas experiências e buscando estudar. Acredita que sempre se identificou como professora de Matemática, pelas próprias lembranças dos alunos quando a encontram depois de muitos anos. Mas, ao longo dos anos, foram muitas decepções, mas superadas pela atitude carinhosa de alguns alunos, e não pensou em sair. Quando perguntada sobre a evasão, ela acredita que seja pelo fato de muitos alunos descobrirem que não era aquilo que gostaria, não gosta. Um fato marcante que lembra foi quando a professora da segunda série pediu que fosse ao quadro para realizar a conta e começou a gritar. Ela vez várias vezes a mesma conta, e estava certa, a professora só gritava. Depois descobriu que o sinal de mais (+) estava um pouquinho torto, por isso a professora gritava, e isso a deixou chocada. Os seus professores foram muito rígidos. Lembra que na sua turma formaram cinco alunos e três estão na docência. Logo depois fez o concurso público e foi aprovada para 20 horas semanais. Durante a sua atuação como professora se formou em administração de empresas, atuando nessa área por 12 anos.

- Depoente F (34 anos, solteira)

A depoente F nunca atuou em sala de aula. Optou primeiramente pelo curso de análise de sistema, mas desistiu. Depois resolveu fazer o que de fato queria, era o Curso de Licenciatura em Matemática, por gostar de Matemática e ter facilidade com as áreas exatas. Tem lembranças de um professor que foi o seu maior incentivador, apesar de ter tido mais professoras na educação básica, e a família. Na formação, as primeiras aulas foram difíceis, mais intensas que o ensino médio. Durante a sua formação prestou concurso e foi aprovada. Lembra que foram muitas horas de estudo para ser aprovada e não se dedicou a ser professora. Considera difícil a sua opção em dar aula, pois passaria a ser convocada, não tem intenção. Pretende fazer mestrado e continuar na sua carreira. Acrescenta que a desistência não pode ser de imediato, a pessoa tem que tentar e não é fácil, mas dedicação e estudos valem à pena.

- Depoente G (29 anos, solteiro)

O depoente G lembra que a escolha foi no final do ensino médio, a partir de suas experiências no ensino fundamental e médio. Para ele, o diferencial ocorreu na sétima série quando uma professora possuía uma ótima didática, passou a gostar muito de Matemática. Na sua família, a sua mãe foi professora das séries iniciais na zona rural, isso foi nos anos de 1970, mas resolveu não continuar e se dedicar à enfermagem. Quando iniciou a sua formação, principalmente nos dois primeiros anos, não refletia sobre ser professor, tudo ficou mais presente no estágio e nas aulas práticas. O curso foi difícil, mas se sentiu vitorioso ao se graduar. Para ele, a evasão ocorre nos primeiros anos, às vezes a pessoa pensa que é "uma coisa", e na graduação é outra. Muitos também trabalham e ficam sem tempo de dedicar integralmente ao curso. Na sua primeira atuação se sentiu perdido, mas teve colaboração da direção, dos coordenadores, apesar de estar com clientela muito difícil, a do 6º ano. Logo em seguida, começou a atuar no ensino superior, e foi muito marcante, sentiu que estava no caminho certo: as experiências, estar em uma universidade federal, com as reformulações, como o PIBID, e as bolsas de permanência têm ajudado os alunos na sua prática. Agora pretende fazer mestrado e doutorado para continuar no ensino superior, pois só tem especialização.

- Depoente H (31 anos, casado)

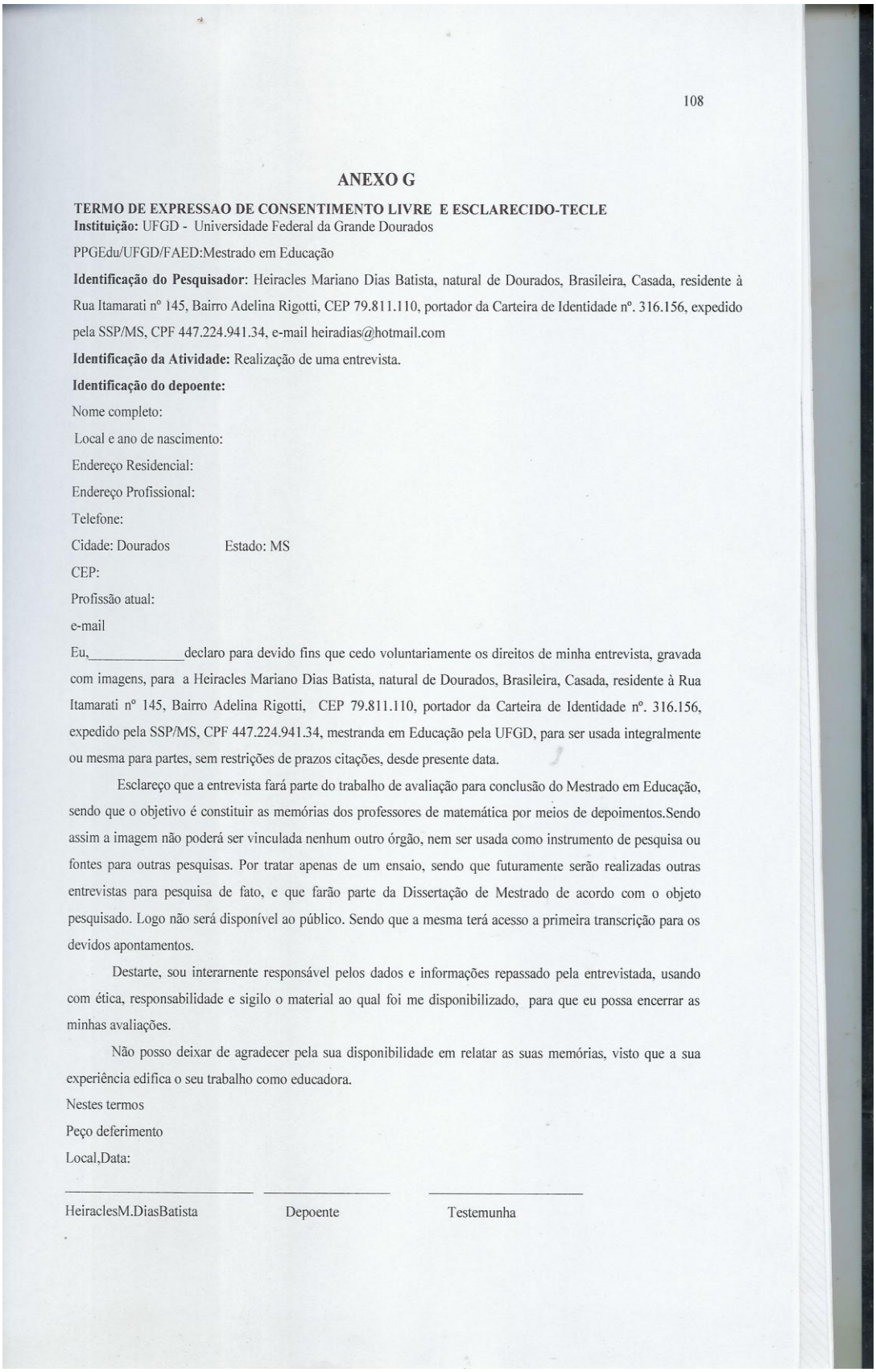
O depoente H relata que a sua trajetória escolar iniciou depois de certo tempo, pois ficou muitos anos sem estudar, retornou com os provões do ensino médio. A escolha pelo Curso de Matemática foi por meio de um panfleto, quando tomou a sua decisão. Lembra que

o incentivo partiu do professor da 8ª série do ensino fundamental, que passou a gostar de Matemática. Quando foi graduado, a ideia era dar aula, tentou ficar, mas, como convocado, chegou a perder todas as aulas, e ficou desempregado. Acredita que a evasão pode ser pelas as deficiências, isso dificulta muito. Pensou em desistir quando optou por outro curso, ciência da computação, mas não terminou porque se casou. Logo em seguida foi para outra área, trabalha na estação de tratamento de água, concursado. Como os horários são diferenciados, resolveu voltar a dar aula, apenas 20 horas semanais. No momento prestou prova para o mestrado PROFMAT, pretende dar aula no ensino superior.

- Depoente I (30 anos, casada)

Nesta trajetória, após a sua formação retornou para a cidade de Glória de Dourados e ficou por dois anos dando aula. Após resolveu fazer o mestrado em Campo Grande, quando retornou às aulas no ensino superior. Nasceu na cidade de Glória de Dourados, na zona rural, iniciou os estudos nas salas multisseriados, mas teve que abandonar por falta de acesso. Quando retornou aos estudos foi para fazer o antigo supletivo para terminar o ensino fundamental e depois o EJA para concluir o ensino médio. A escolha pelo curso foram duas habilidades, gostar de jogar bola e de Matemática, e assim ficou na primeira opção Matemática na UFMS e Educação Física na UEMS, os dois no período matutino. Permaneceu com o curso de licenciatura em Matemática. No início foi muito difícil pelo deslocamento: acordava 4h30 para pegar o ônibus de Glória de Dourados a Dourados e depois para a Universidade e chegava às 7h20 para a primeira aula. Nesse período do primeiro ano teve que estudar muito, sempre sozinha por ser de outra cidade, se sentiu vitoriosa com o final do primeiro semestre com as aprovações. Lembra que o seu pai, mesmo tendo apenas o ensino fundamental incompleto, sempre foi dotado em fazer cálculos, incentivava os filhos a calcular de cabeça, sem calculadora, isso era prazeroso, e ele sempre acreditou que os filhos teriam que estudar na escola pública. O curso foi difícil, mas lembra de que seus professores do ensino médio foram bons no conteúdo básico, o que a deixava muito cansada era o deslocamento para estudar. Durante a sua formação, descobriu que não bastava apenas saber o conteúdo, mas como ensinar os alunos a terem compreensão do que estavam fazendo em sala de aula. Acredita que a evasão, na época, era porque os alunos ficavam retidos nas disciplinas, acumulavam as matérias e resolviam deixar, eram muitas dificuldades independentes da escola em que eles pertenciam. Agora quer se dedicar ao doutorado para continuar a sua carreira de professor.

APÊNDICE G - Termo de Expressão de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).



108

ANEXO G

TERMO DE EXPRESSAO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TECLE
Instituição: UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

PPGEdu/UFGD/FAED:Mestrado em Educação

Identificação do Pesquisador: Heiracles Mariano Dias Batista, natural de Dourados, Brasileira, Casada, residente à Rua Itamarati nº 145, Bairro Adelina Rigotti, CEP 79.811.110, portador da Carteira de Identidade nº. 316.156, expedido pela SSP/MS, CPF 447.224.941.34, e-mail heiradias@hotmail.com

Identificação da Atividade: Realização de uma entrevista.

Identificação do depoente:

Nome completo:

Local e ano de nascimento:

Endereço Residencial:

Endereço Profissional:

Telefone:

Cidade: Dourados Estado: MS

CEP:

Profissão atual:

e-mail

Eu,_____declaro para devido fins que cedo voluntariamente os direitos de minha entrevista, gravada com imagens, para a Heiracles Mariano Dias Batista, natural de Dourados, Brasileira, Casada, residente à Rua Itamarati nº 145, Bairro Adelina Rigotti, CEP 79.811.110, portador da Carteira de Identidade nº. 316.156, expedido pela SSP/MS, CPF 447.224.941.34, mestranda em Educação pela UFGD, para ser usada integralmente ou mesma para partes, sem restrições de prazos citações, desde presente data.

Esclareço que a entrevista fará parte do trabalho de avaliação para conclusão do Mestrado em Educação, sendo que o objetivo é constituir as memórias dos professores de matemática por meios de depoimentos.Sendo assim a imagem não poderá ser vinculada nenhum outro órgão, nem ser usada como instrumento de pesquisa ou fontes para outras pesquisas. Por tratar apenas de um ensaio, sendo que futuramente serão realizadas outras entrevistas para pesquisa de fato, e que farão parte da Dissertação de Mestrado de acordo com o objeto pesquisado. Logo não será disponível ao público. Sendo que a mesma terá acesso a primeira transcrição para os devidos apontamentos.

Destarte, sou interarnente responsável pelos dados e informações repassado pela entrevistada, usando com ética, responsabilidade e sigilo o material ao qual foi me disponibilizado, para que eu possa encerrar as minhas avaliações.

Não posso deixar de agradecer pela sua disponibilidade em relatar as suas memórias, visto que a sua experiência edifica o seu trabalho como educadora.

Nestes termos

Peço deferimento

Local,Data:

_____ _____ _____

HeiraclesM.DiasBatista Depoente Testemunha

ANEXOS

ANEXO A __ Relação de Concorrência do Curso de Licenciatura em Matemática

ANEXO B __ Matéria do Jornal Progresso (apagão docente) /Dourados/MS

ANEXO C __ CEUD/UFMS 25 anos (Tópico de sua história II)

ANEXO D __ CEUD/UFMS 25 anos (Tópico de sua história IV)

ANEXO E __ Jornais do Centro Acadêmico de Matemática –dez.1988 e agosto de 1989

ANEXO A- Relação de Concorrência do Curso de Licenciatura em Matemática.

Concorrência

CONCORRÊNCIA PROCESSO SELETIVO PSV-2013/UFGD

Curso	Vagas	Concorrência
Administração	50	9,78
Agronomia	50	11,50
Artes Cênicas	60	1,30
Biotecnologia	55	3,51
Ciências Biológicas	60	3,02
Ciências Contábeis	50	7,12
Ciências Sociais	60	1,63
Direito	55	26,25
Economia	50	2,84
Educação Física	50	9,10
Engenharia Agrícola	50	4,70
Engenharia de Alimentos	51	3,22
Engenharia de Energia	51	8,71
Engenharia de Produção	52	11,62
Geografia	70	2,06
Gestão Ambiental	50	2,68
História	50	3,00
Letras	70	1,84
Matemática	51	1,88
Medicina	50	87,12
Nutrição	60	5,95

Pedagogia	50	7,10
Psicologia	60	9,78
Química	54	2,48
Relações Internacionais	55	4,78
Sistemas de Informação	51	5,47
Zootecnia	50	5,70

ANEXO B – Matéria do Jornal Progresso (apagão docente) /Dourados/MS.

Professores de física, química e matemática

De Campo Grande

Assim como na maioria dos estados brasileiros, faltam professores de exatas (matemática, física e química) em Mato Grosso do Sul, para atuar tanto nas escolas públicas como privadas.

A informação é de Ricardo Martinez Froes, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (particular) de Mato Grosso do Sul – Sintrae/MS.

Eduardo Botelho, presidente da Fitrae MT/MS (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino nos Estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso), também confirma essa carência de profissionais em exatas.

Ele informou que o Governo Federal já está tomando providências para resolver o problema, por intermédio da abertura de mais de 800 mil vagas para cursos à distância, que são questionados por autoridades no assunto.

Os baixos salários são o maior desestímulo à formação de professores de Química, Física, Matemática e outras disciplinas em falta no mercado.

ANEXO C – CEUD/UFMS 25 anos (Tópico de sua história II).

DOURADOS-MS, SEXTA-FEIRA, 06 DE DEZEMBRO DE 1996

Wilson Valentim Biasotto*

CEUD/UFMS 25 anos

(Tópicos de sua história II: primeiros cursos)

O Centro Universitário de Dourados foi criado em 1971 para abrigar o curso de Agronomia, mas começou a funcionar com os cursos de Letras e Estudos Sociais. Na verdade era para ser Letras, História e Geografia entretanto, sem maiores explicações, os dois últimos cursos mencionados não foram implantados e, em lugar deles, os alunos perceberam que estavam freqüentando o curso de Estudos Sociais, uma dessas malfadadas criações da ditadura militar.

Não sei quem foi o responsável por isso, mas tenho certeza de que motivou a primeira manifestação de descontentamento dos nossos estudantes universitários. Diria que foi o primeiro movimento estudantil contestatório de terceiro grau na região, nascedouro de lideranças incontestáveis dentre as quais destaco Sultan Rasslan, Marina Evaristo Wenceslau, Irene Nogueira Rasslan e José Laerte Cecílio Tetila. Onze alunos, inclusive os mencionados, após constatarem que não conseguiriam reverter a situação, deixaram o curso de Estudos Sociais e foram estudar em Campo Grande. Outros conformaram-se e continuaram firmes até a conclusão.

De qualquer forma a luta não foi em vão. Em 1973 foi implantado o curso de História, embora sem a desativação do de Estudos Sociais, que continuou funcionando até o final dos anos 70. Atualmente o curso de História, além de licenciatura plena, oferece um curso de especialização em História do Brasil e trabalha com a hipótese de sediar o Mestrado em História do Brasil, já a partir do próximo ano.

O curso de Letras também não foi implantado de maneira satisfatória, em 1971, uma vez que começou a funcionar como licenciatura curta. A "chiadeira" foi grande, mas não chegou a provocar maiores problemas. Em 1973 passou a funcionar como licenciatura plena oferecendo habilitação em inglês e, a partir de 1988, começou a oferecer também habilitação em literatura. Plenamente consolidado, o mais antigo curso do CEUD/UFMS já está pronto para o seu próximo passo que será o oferecimento de habilitação em espanhol provavelmente a partir de 1998, além de estar sendo trabalhada a hipótese de abertura de cursos de especialização.

** Doutor em História pela USP e professor no CEUD UFMS*

ANEXO D – CEUD/UFMS 25 anos (Tópico de sua história IV).

DOURADOS-MS, SEGUNDA-FEIRA, 09 DE DEZEMBRO DE 1996

Wilson Valentim Biasotto*

CEUD/UFMS 25 anos

(Tópicos de sua história IV: os cursos de ciências)

Em 1975 foi criado o curso de Ciências, licenciatura curta, que habilitava professores para ministrar aulas no primeiro grau. Sem dúvida que a criação desse novo curso foi um passo positivo para o CEUD/UFMS, especialmente porque a nossa região, nessa época, era carente de profissionais habilitados para o exercício do magistério.

Todavia, a exemplo do curso de Letras e Estudos Sociais, que também se iniciaram como licenciaturas de curta duração, logo nos primeiros anos de funcionamento, professores e alunos do Curso de Ciências, concluíam que a licenciatura curta não era suficiente para dar uma sólida formação aos alunos.

Em 1983 foram formadas comissões de professores que elaboraram projetos visando a acabar com a licenciatura curta em Ciências e em seu lugar promover a abertura de licenciaturas em Matemática, Biologia, Química e Física.

Depois de muito esforço, de muita luta, tivemos a implantação do curso de Matemática em 1987 e o de Ciências Biológicas em 1991, funcionando no espaço físico do Núcleo de Ciências Agrárias, onde se espera, para um futuro próximo, seja a nossa Cidade Universitária.

No ano de 1975, além do início de funcionamento do Curso de Ciências tivemos no CEUD/UFMS a realização da "I Semana de Artes". Sem dúvida, essa foi uma iniciativa das mais brilhantes já ocorridas ao longo da trajetória do Centro Universitário de Dourados. Encabeçada pelo professor José Luiz Sanfelice, hoje diretor da Faculdade de Filosofia da UNICAMP, essa Semana de Artes contou com a colaboração efetiva de professores, alunos, firmas comerciais da cidade e de um grande número de artistas da terra e da capital paulista.

Dentre os colaboradores dessa "I Semana de Artes" destavam os primeiros professores do Curso de Ciências do CEUD: Messias Faria Neto - que mesmo antes de ser contratado em 75 contribuiu com a elaboração da Estrutura do Curso - Vera Lúcia Luciano Faria, Nelson Ortega Ortiz, Ana Maria Sampaio Domingues e Abramo Loro Neto. Além, é claro, de outros colegas, já mencionados em crônicas anteriores.

** doutor em História Social pela USP e professor do CEUD/UFMS*

ANEXO E- Jornais do Centro Acadêmico de Matemática –dez.1988 e agosto de 1989.

Waldir ou Odival ?

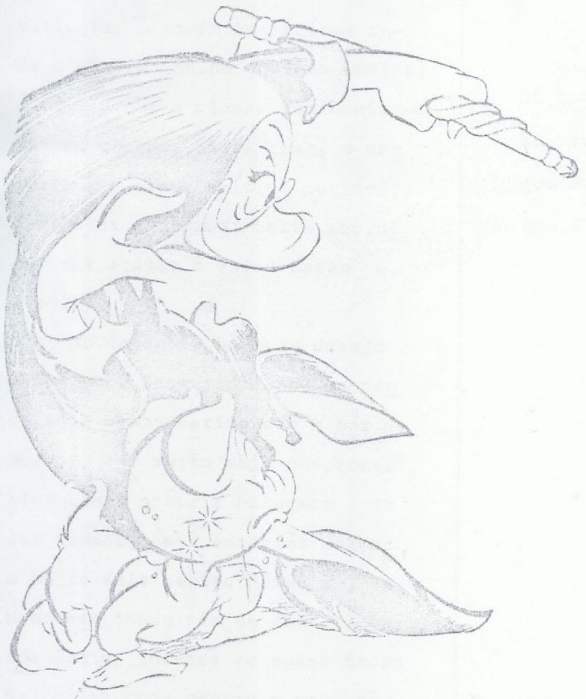
Quem deverá ser o professor de cálculo no curso de Matemática no primeiro semestre de 1.989? A mistura entre a pergunta do texto e a pergunta do título, colocada como resposta desta, provocou grande polêmica no DCI. Acontece que um acordo entre os professores Waldir Brasil e Odival Faccienda, rezava que o segundo seria o titular da cadeira em 89, indo o primeiro lecionar no curso de Agronomia. Os discentes da Matemática não gostaram da saida do professor Waldir e solicitaram, por meio de um abaixo assinado, a permanência do mesmo.

Acordos e exigências à parte, democracia só para professores não é o bastante. O entendimento da categoria estudantil passa mais pela coerência no encaminhamento das questões didáticas do que mera "crítica barata e infundada," como quis um ofendido professor, e até mesmo a coordenadora do curso de Matemática. Por outro lado, a Coordenadora eleita, Ana Maria, por ter uma compreensão mais clara da situação, esclareceu aos colegas docentes que o documento manifestava a vontade dos alunos de que se mantivesse o professor Waldir lecionando para o curso de Matemática, sem sequer ao menos sucitar o nome do professor Odival.

O professor Odival, ao constatar a presença de um abaixo assinado solicitando a permanência do professor Waldir, entendeu as coisas pelo contrário. O

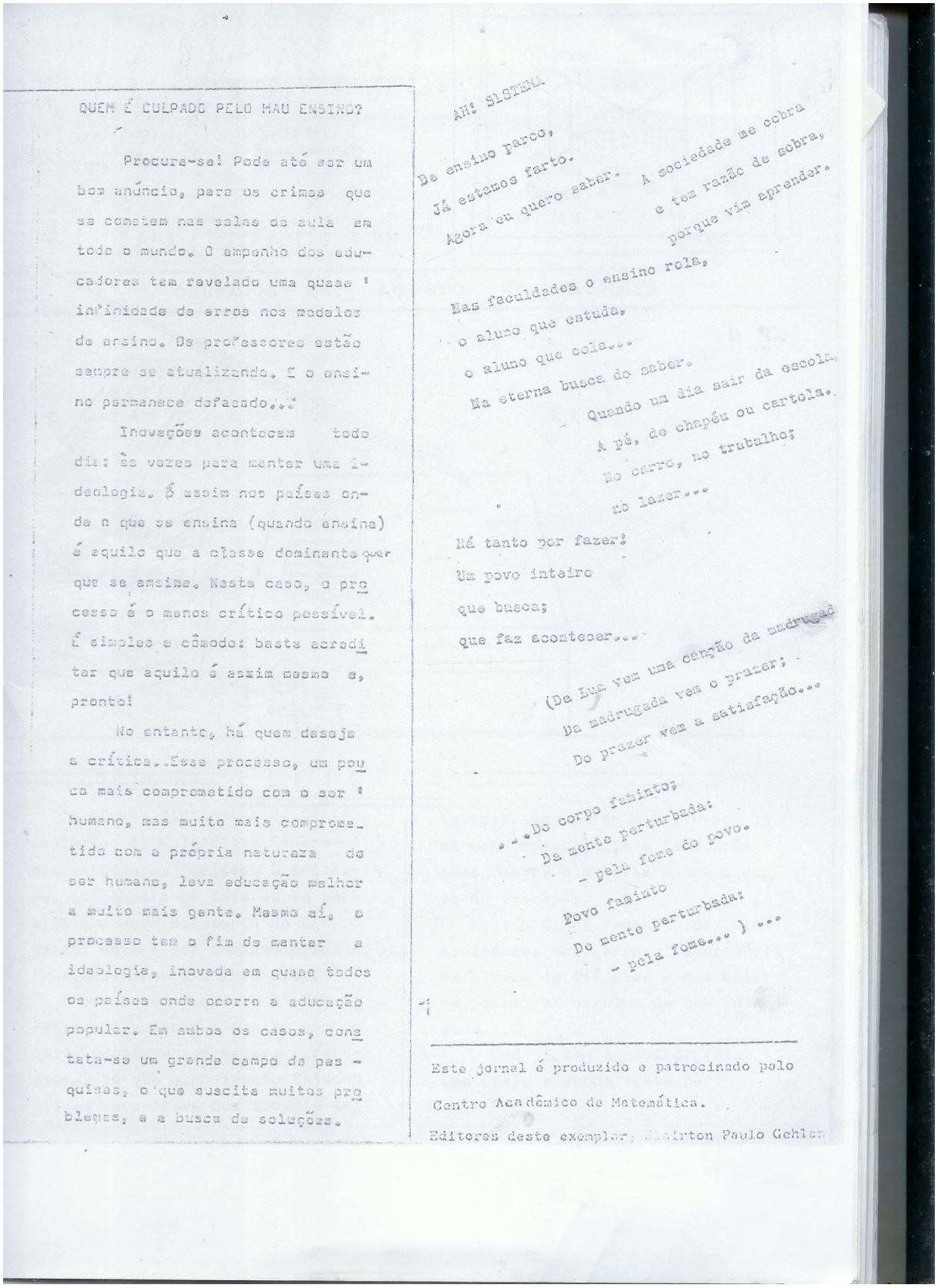
documento dos alunos, apresentado pela discente Mônica, do IV Semestre de Matemática, bateu no DCI como reivindicação de manutenção de um professor competente, e foi entendido como declaração de guerra à um adversário que só ele mesmo sabia que o era.

Os alunos entendem que o professor Waldir é o titular e será capaz de organizar a sequência dos estudos (Cálculo I,II,II e cáloulo IV para Habilitação). Entendem, ainda os discentes, que não será coerente substituir um professor por um semestre em uma disciplina que tem sequência em quatro.



cuidado,
, está
de arrepiar!

Nossos caçadores de aventuras estão perdidos!
Não vai ser nada fácil escapar das terríveis
bruxarias de uma feiticeira impiedosa!



QUEM É CULPADO PELO MAU ENSINO?

Procura-se! Pode até ser um bom anúncio, para os crimes que se cometem nas salas de aula em todo o mundo. O empenho dos educadores tem revelado uma quase infinidade de erros nos modelos de ensino. Os professores estão sempre se atualizando. E o ensino permanece defasado...

Inovações acontecem todo dia: às vezes para manter uma ideologia. É assim nos países onde o que se ensina (quando ensina) é aquilo que a classe dominante quer que se ensine. Neste caso, o processo é o menos crítico possível. É simples e cômodo: basta acreditar que aquilo é assim mesmo e, pronto!

No entanto, há quem deseje a crítica..Esse processo, um pouco mais comprometido com o ser humano, mas muito mais comprometido com a própria natureza do ser humano, leva educação melhor a muito mais gente. Mesmo aí, o processo tem o fim de manter a ideologia, inovada em quase todos os países onde ocorre a educação popular. Em ambos os casos, constata-se um grande campo de pesquisas, o que suscita muitos problemas, e a busca de soluções.

AH! SLGTEM

De ensino parco,
Já estamos farto.
Agora eu quero saber. A sociedade me cobra
e tem razão de cobrar,
porque vim aprender.

Mas faculdades o ensino rola,
o aluno que estuda,
o aluno que cola...
Na eterna busca do saber.
Quando um dia sair da escola,
A pé, de chapéu ou cartola.
No carro, no trabalho;
no lazer...

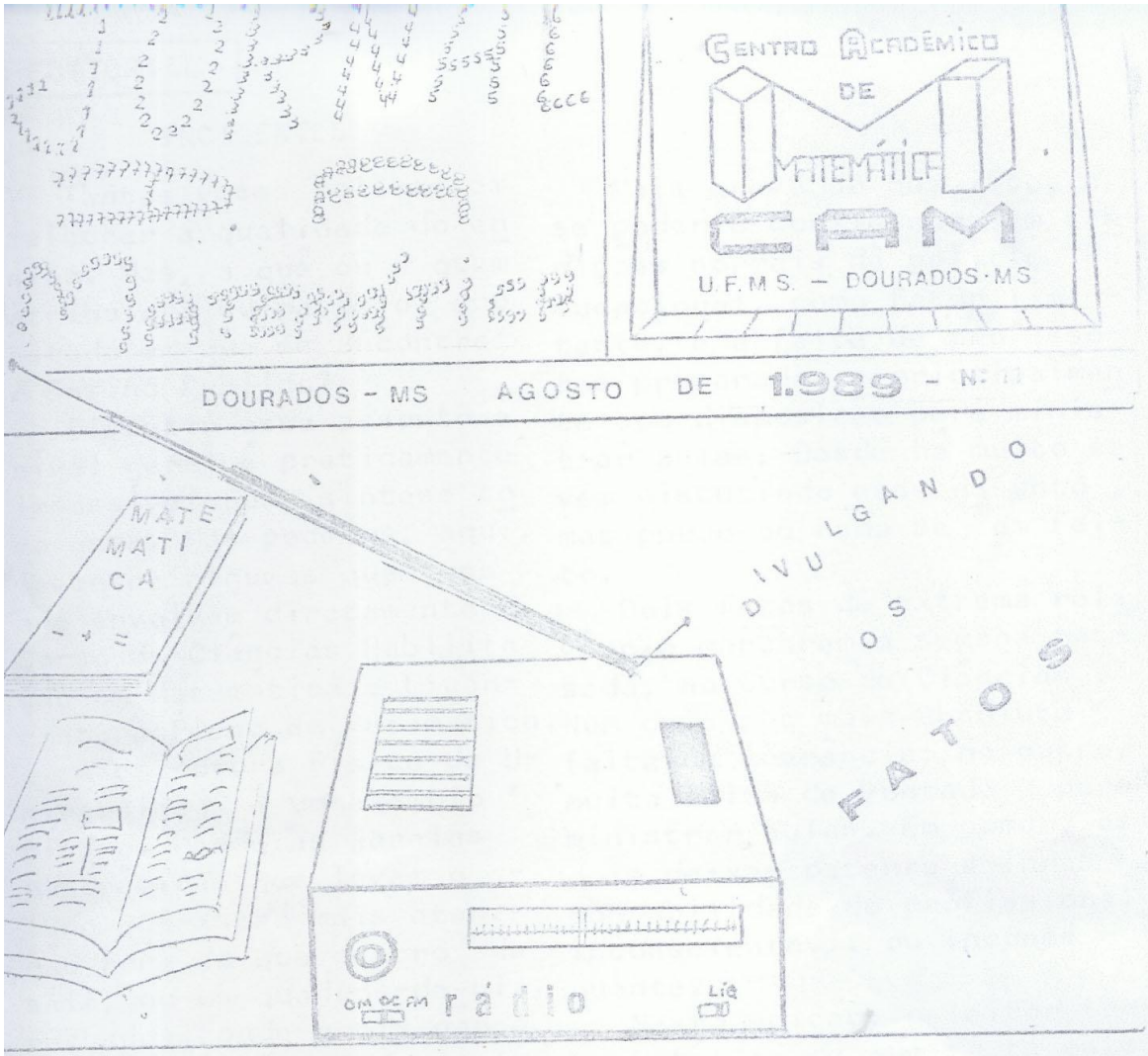
Há tanto por fazer:
Um povo inteiro
que busca;
que faz acontecer...

(De Lua vem uma canção de madrugada
Da madrugada vem o prazer;
Do prazer vem a satisfação...

...Do corpo faminto;
Da mente perturbada:
- pela fome do povo.

Povo faminto
De mente perturbada:
- pela fome...) ...

Este jornal é produzido e patrocinado pelo Centro Acadêmico de Matemática.
Editores deste exemplar: Mairton Paulo Gehlen



E L E I Ç Õ E S

Os atuais dirigentes do Centro Acadêmico de Matemática lembram aos estudantes filiados à Entidade, que dentro de dois meses será eleita a nova diretoria do CAM. O Edital deverá ser baixado pelo Presidente nos próximos dias.

É bom lembrar que os atuais diretores assumiram o Centro com o caixa zerado e sem muitas perspectivas, já que o Movimento Estudantil se encontrava num momento muito ruim. Mas deram a volta por cima com "competência e dedicação" como mostra a matéria sobre o curso de extensão.

Hoje o CAM é reconhecido pela sociedade. Com garra e competência os alunos de Ciências e Matemática podem ter orgulho de sua Entidade.

O CAM também é seu! Organize uma Chapa e venha trabalhar!

EDITORIAL

INCIDENTES

Tantas vezes falamos em melhorar a qualidade do ensino. Mas, a quê ou a quem atribuir a culpa pelo mau estado em que se encontra' o Ensino Público?

Discutir esse assunto à nível geral é praticamente impossível numa síntese como esta. Mas podemos, aqui, levantar algumas questões que envolvem diretamente o Curso de Ciências Habilitação em Matemática e Licenciatura Plena em Matemática.

A estrutura física da Universidade é um exemplo ' típico. Desde as janelas panorâmicas que levam o aluno a prestar mais atenção fora do que dentro da sala, ou os quadros-de-giz, rachados, onde o giz não apaga, até a falta de instalações, como por exemplo, é inadmissível o funcionamento de um Curso de Matemática sem um laboratório apropriado

Mais grave do que isto, e se poderia considerar, em condições normais de política Educacional, como fator limitante, é a falta de professores preparados e principalmente com disposição para ministrar aulas. Desde há muito se vem discutindo esse assunto , mas pouco ou nada se tem feito.

Dois fatos de extrema relevância marcaram a semana passada, no Curso de Ciências . Num deles, a mais absoluta ' falta de coerência; no outro, muita falta de vontade para ministrar aulas. Em comum, os dois deixam patente a irresponsabilidade do profissional inconsciente... ou inconsequente.

Nesta edição, o leitor tem as matérias de que trata este editorial. Traz também uma outra matéria:"CURSO DE EXTENSÃO; ÚLTIMA PROVA FOI DOMINGO", nela podemos ver retratada a competência e a dedicação dos alunos num trabalho com a sociedade.

Este jornal é produzido pelo Centro Acadêmico de Matemática. Patrocínio próprio.

Responsabilidade: C.A.M.

Redação e Artes: Elairton Paulo Gehlen