

Formar-nos professores de Matemática: opção pela profissão ou *o que nos restou?*

Graduating as a mathematics teacher: professional choice or
what has been left to us?

Elizabeth D. KRAHE¹
Loriége Pessoa BITENCOURT²

Resumo

O artigo discute resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar os motivos que levaram 39 estudantes a optarem por cursar uma Licenciatura em Matemática na UNEMAT/Cáceres no Estado de Mato Grosso. Para tanto, adotou-se o método de pesquisa qualitativa, com base em excertos de narrativas escritas. Os dados foram sistematizados em categorias: a) Desejo de Ser Professor e b) O curso que me restou. A partir das proposições apresentadas, em diálogo com os autores que nos deram sustentação teórica, concluímos que a maioria dos estudantes não optou pela profissão de professor e sim pelo desejo ou necessidade de ter um diploma de Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação Inicial Docente. Licenciatura em Matemática. Escolha Profissional.

Abstract

The article discusses research results that analyze the reasons why 39 students chose to attend a degree in Mathematics at UNEMAT/Caceres, Mato Grosso State. To this end, the qualitative research method was adopted, based on excerpts from written narratives. The data were organized into categories: a) Desire to be a teacher and; b) The course that has been left to me. From the propositions presented and the dialogue with the authors that gave us theoretical support, we concluded that most students did not opt for the teaching profession but were there for the desire or need of having a Higher Education degree.

Keywords: Initial Teacher Education. Degree in Mathematics. Professional Choice.

-
- 1 Doutora em Educação. Membro LASA (*Latin American Studies Association*). Membro RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação). Professora Associada II. Faculdade de Educação da UFRGS. End. Rua Estácio de Sá, 490, Porto Alegre-RS. CEP: 91330-430. Email: <elzkrahe@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GRUPEM). Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS e GEU/UNEMAT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Docência e Formação de Professores. Professora Departamento de Matemática da UNEMAT/Cáceres-MT. Endereço profissional: Av. São João, s/n°. Cáceres-MT. CEP. 78.200-000. Tel. profissional: 065. 3221.0510 - Email: <lori.pessoa@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 249-269	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Problematizando o objeto de estudo

Nossa inquietação se origina no que vivenciamos como professoras formadoras: em cursos de Licenciatura na UFRGS e em um curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres-MT, nos quais observamos um número expressivo de estudantes que ingressam nestes sem a perspectiva de ser professor (KRAHE, 2009). Apesar de negarem, durante a formação inicial, a possibilidade da profissão, tem sido cada vez mais frequente encontrá-los, posteriormente, em salas de aula atuando na Educação Básica.

Nossa preocupação decorre, mais especificamente, da dificuldade constatada em formar professores de Matemática com qualidade para ensinar, frente à carência de conhecimentos básicos que apresentam ao ingressarem nas Licenciaturas. Sendo ainda mais difícil o processo de formar um professor quando o estudante não ingressa na Universidade em busca desta formação profissional específica para, depois de formado, exercer a profissão.

Compreendemos que a formação inicial é uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também, como a ação vital de construção de si próprio, na qual a relação entre vários polos de identificação é fundamental (MOITA, 2000). Essa construção de si faz parte do processo de formação, definido pela mesma autora, como “[...] função permanente e negantrópica, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de movimento” (MOITA, 2000, p.114). Afirma, também, que a compreensão da maneira que o indivíduo se formou permite encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida, uma vez que:

[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (MOITA, 2000, p.115).

Na definição, o reconhecimento de si próprio no processo de formação, as opções que os estudantes fazem no seu percurso escolar se tornam importantes para a identificação da pessoa com a própria formação profissional a qual optou em ingressar. Inspiradas em Goodson (2000, p.66), entendemos que “[...] é importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo”, pois estes estão imbricados de forma que “[...] para se desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber muito sobre as prioridades dos professores” (GOODSON, 2000, p. 66), inclusive durante o processo de formação inicial.

Nesse sentido, defendemos que tão importante quanto estudar e discutir a formação de professores a partir dos currículos das Licenciaturas é compreender quem são os sujeitos dessa formação, no caso, os estudantes que a cursam, e neste artigo, mais especificamente, os estudantes da Licenciatura em Matemática. Acreditamos que compreender se estes desejam ser professores após concluir a graduação auxilia no processo formativo, visto que o mesmo sofre influência da maneira com que os estudantes se envolvem e determinam ou definem a sua própria formação. Já descrevemos, em outro artigo, que, no final da década de 1990, na UFRGS, discutia-se “[...] que os jovens com talentos para a Matemática, com poucas exceções, não sonhavam em ser professores desta matéria na Educação Básica, pelo desprestígio da profissão, sem *status* social e mal remunerada” (KRAHE, 2009, p. 83). A pesquisa realizada na Licenciatura em Matemática na UNEMAT/Cáceres-MT, quase na mesma época que a da UFRGS, chega às mesmas constatações.

Por essas razões, defendemos que conhecer quem são os sujeitos e suas aspirações, de modo que possamos influenciar pela escolha da profissão de professor de Matemática àqueles que por ela não optaram, torna-se cada vez mais importante, visto a pouca atratividade pela carreira docente, apesar das políticas públicas nacionais atuais procurarem possibilidades de mudanças frente a este fato.

O curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres-MT, caso específico que abordamos neste artigo, tem como objetivo essencial

[...] a formação do sujeito pedagógico, cultural, étnico, social e psicológico no contexto educacional, despertando-o para necessidade de uma formação que não termine na graduação, mas que vislumbre a sua continuação em outros níveis. (UNEMAT, 2008, p. 13).

Portanto, sua finalidade é formar professores de Matemática para a Educação Básica, capacitados para exercer com criticidade a profissão, sendo que a articulação dos componentes curriculares desta formação se faz por meio da interação entre professores, estudantes e esses componentes.

Entretanto, para o alcance deste objetivo, é imprescindível que o estudante esteja disposto para a formação e que busque em seu curso conhecimentos da profissão almejada. Pois, por mais que o currículo do curso esteja em conformidade com a formação proposta, o “[...] currículo na ação” (SACRISTAN, 2000, p. 66), que se define como a arquitetura da prática, depende, em grande parte, dos estudantes. Não queremos dizer que isso dependa apenas dos estudantes, mas sim, que a forma com que estes participam e se envolvem com a sua formação, ajuda

a determinar as ações desenvolvidas por seus professores, inclusive fortalecendo a natureza da graduação como Licenciatura que tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica, nem sempre assegurada quando se trata de uma Licenciatura em Matemática.

A partir do que afirma Goodson (2000), evidenciamos que para o desenvolvimento e efetivação do currículo da formação do professor de Matemática é importante compreender o desenvolvimento do estudante (futuro professor), suas escolhas profissionais, seus desejos e, a partir dessa formação, sua disponibilidade para os estudos, pois “[...] a formação não se constrói por acumulações (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

No interior da problemática da identidade, situa-se a questão da identidade profissional que, para Moita (2000, p.116), tem marcas nas “[...] experiências feitas, nas opções tomadas”. Assim, é preocupante quando encontramos estudantes em processo de formação inicial em uma Licenciatura, que não querem ser professores, mas apenas o título de Educação Superior. Então, durante todo o processo negam a identidade com a formação desenvolvida e, quando concluem, são diplomados como licenciados em Matemática e como tal vão trabalhar como professores; enquanto a formação propriamente dita, como espaço de construção de si próprio e de conhecimentos científicos, não ocorreu como deveria, pois se constituiu externamente ao indivíduo.

Entre as diferentes maneiras de compreender o conceito de formação apresentado por Marcelo Garcia (1999), percebemos que para ele a

[...] formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Portanto, o autor reforça a noção de que, querer realizar o curso como parte inicial de seu próprio desenvolvimento profissional como professor, influencia na formação desenvolvida.

A formação pode adotar diferentes aspectos, conforme se considera o ponto de vista do objeto (a que se oferece e se organiza exteriormente ao sujeito) ou do sujeito (a que se ativa como iniciativa pessoal). Segundo Marcelo Garcia (1999), o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, a maioria das definições deste associa-se ao conceito de desenvolvimento pessoal. A Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres tem como proposição explícita, no Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação do professor desta área curricular

(UNEMAT, 2008). Apesar do discurso escrito, a maioria dos estudantes desse curso não quer ser professor e diz não estar ali para se formar como tal e sim, ser diplomado como graduado e, de modo algum, se disponibiliza a ser docente. Com nossas experiências como docentes universitárias e em pesquisas³ desenvolvidas na área, observamos que somente prever um excelente currículo de formação não é garantia de bons resultados, pois a formação não é algo dado, ofertado. Os sujeitos em formação necessitam buscá-la e ansiar por ela, sendo imprescindível o envolvimento dos sujeitos para colocar esse currículo em ação.

Por essa razão, justificamos a importância de compreender os motivos pelos quais os estudantes optam pelo curso de Licenciatura em Matemática, e entender o que buscam com esta formação. Supomos que, se inicialmente refletirmos sobre as razões da escolha feita pelos estudantes, poderemos direcionar ações que busquem a identificação destes com a formação oferecida e desenvolvida e, quem sabe, se tornem ótimos professores de Matemática. Assim, despertariamos a busca pela formação e não simplesmente pela diplomação, visto que, para Nóvoa (1992, p. 25): “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional”.

Metodologia da Pesquisa

Na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/ Cáceres, em pauta (UNEMAT, 2008), no quinto semestre, encontra-se a disciplina de *Tendências da Educação Matemática*, como objetivo central de problematização da formação desenvolvida, aliando teoria-prática de forma dialética. Como esta disciplina acontece na segunda metade da formação, procura-se refletir o *Ser Professor de Matemática* e os seus contextos profissionais. Como parte do desenvolvimento da disciplina, utilizamos⁴ como estratégia de ensino a elaboração de *Histórias de Vida Escolar* dos estudantes matriculados⁵ durante os semestres 2008/2, 2009/1 e 2009/2. Solicitamos que elaborassem suas próprias histórias de forma livre, visando permitir que os mesmos as narrassem com critérios de significado pessoal.

3 Ver Bitencourt (2006, 2014); Bitencourt e Krahe (2011), entre outras.

4 Uma das autoras desse artigo ministrou essa disciplina por alguns semestres letivos do curso.

5 Optamos por resguardar os nomes dos estudantes participantes na pesquisa, nomeando seus excertos com a letra “E” seguida de um número subscrito de forma a diferenciá-los e, em seguida, o semestre que cursou a disciplina. Exemplo E₂₃- 2009/1 – significa que é o Estudante 23 matriculado no semestre 2009/1.

Ao propormos essa atividade não tínhamos a intenção de pesquisa sistemática, porém, com a leitura dos documentos originados pelas Histórias de Vida Escolar dos estudantes, percebemos o quanto era rico compreender, na trajetória escolar destes, seu envolvimento com o estudo, suas frustrações, suas alegrias, os professores e disciplinas que lhes chamaram a atenção, além do motivo pelo qual escolheram o curso para realizar a sua graduação.

Assim, fomos instigadas a analisar estas Histórias de Vida Escolar, narradas por escrito, como olhar de pesquisadoras e, para isso, optamos nesta investigação pelo método de pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo (CONNELLY; CLANDINI, 1995). Usamos, então, como base as citadas narrativas escritas, elaboradas como *História de Vida Escolar* de 39 estudantes do quinto semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, do período citado.

Das narrativas, extraímos excertos que justificassem as razões que levaram estes estudantes a optarem pela Licenciatura em Matemática. Na análise destes, trabalhamos a sistematização em categorias que emergiram a partir dos mesmos. As *categorias emergentes* surgiram dos excertos que explicitavam os motivos pelos quais os estudantes escolheram cursar uma Licenciatura e, conseqüentemente, ser ou não professor de Matemática. São elas: (Categoria 1) - *Desejo de Ser Professor* - desencadeado pelas experiências vividas na Educação Básica: gosto pela Matemática, bom desempenho na disciplina e pelo exemplo de um professor de Matemática; (Categoria 2) - *O curso que me restou*: o aluno gostaria de fazer outro curso, mas o gosto e bom desempenho em Matemática na Educação Básica e as circunstâncias da vida o levaram a este.

Para compreender os motivos da escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática, buscamos bibliografias que nos auxiliassem a olhar os dados e refletir sobre os excertos das narrativas, objetivando pensar como tornar a formação de professores e o ensino no curso mais atraente aos seus candidatos. Além disso, procuramos dados no Censo da Educação Superior 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2009) sobre as Licenciaturas, documentos internos à Universidade, como os PPP de 2006 e 2008 e o Anuário Estatístico da UNEMAT (2009), para analisar como estava a procura, o trancamento e a desistência dos estudantes no curso de Matemática, para compreender e parer o problema das Licenciaturas, quando comparado com dados publicados pelo INEP.

A procura pelas Licenciaturas: contextos, nacional e local

Uma pesquisa, realizada nacionalmente pela Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas (2009)⁶ com alunos concluintes do Ensino Médio sobre a *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (2009), retrata a falta de professores para o Ensino Médio em diferentes áreas e destaca que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de Licenciaturas. Essa constatação, quando remetida à região Centro-Oeste, mais especificamente ao Estado de Mato Grosso, é preocupante, visto que verificamos a falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino, especialmente em Matemática, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e acrescenta-se a isso a procura cada vez menor pelas Licenciaturas na única Universidade Pública Estadual da região.

A UNEMAT possui 44 cursos de graduação presenciais, distribuídos nos seus 11 *campi* no interior do estado⁷, sendo que, destes, 20 são Licenciaturas. A cada vestibular são ofertadas 80 novas vagas semestrais para estudantes em cada curso de Licenciatura, em todos os *campi*, com predomínio das noturnas (85% do total).

Em Cáceres existem 12 cursos de graduação, quatro Bacharelados e oito Licenciaturas. Conforme dados do Anuário Estatístico 2009, desta instituição, os cursos de Bacharelados neste *campus* são mais procurados e concorridos nos concursos vestibulares do que as Licenciaturas. As Licenciaturas são ofertadas em dois turnos: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia no noturno, e Ciências da Computação e Educação Física no diurno. Os quatro cursos de Bacharelados, Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Enfermagem, são cursos diurnos e em período integral, tendo uma procura bem maior nos concursos vestibulares e apresentam um perfil diferenciado de estudantes.

Comparando os dados da pesquisa da Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas (2009), em âmbito nacional, com os dados das UNEMAT/Cáceres, nos concursos vestibulares as Licenciaturas são também menos procuradas do que os Bacharelados, apesar de, no caso desta universidade, ser ofertada a maioria no noturno, servindo como opção aos estudantes que

6 Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas. Pesquisa **A atratividade da Carreira Docente no Brasil** – Relatório Final, 2009.

7 Dados de 2011.

têm a necessidade de trabalhar durante o dia. Acrescentamos a este dado a preocupação com o fato de que o número de candidato/vaga nos cursos de Licenciatura, neste mesmo turno, tem diminuído a cada novo vestibular.

Em relação, especificamente, ao curso de Licenciatura em Matemática, os dados do Anuário Estatístico de 2009 mostram que este ocupa os últimos lugares em relação à disputa por vaga nos últimos cinco anos, sendo primordial evidenciar o problema, para refletir sobre as formas para tornar a Licenciatura mais atrativa para os jovens na região, visto que,

[...] a questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no trabalho com as crianças e jovens nas escolas. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 9).

Pesquisas, como as de Gatti e Nunes (2008) e Gatti e Barreto (2009), discutem a necessidade de tornar a carreira do professor mais atrativa, pois tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas Licenciaturas e no número de formandos, mas também a “[...] mudança de perfil do público que busca a docência” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 14).

Dessa forma, é fundamental chamar a atenção para essa profissão, visto que profissão é uma palavra de construção social (POPKEWITZ, 1995) que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções de carreiras e torna relevante analisar a representação social das mesmas. Tanto é que observamos, recentemente, o fato do governo federal brasileiro chamar a atenção para a Educação, através da grande mídia nacional com, por exemplo, propagandas nos canais de televisão, destacando a figura do Professor como profissional bem formado, com condições de desenvolver um excelente trabalho.

Nesta perspectiva, cabe a nós, como professores formadores, compreender o motivo da escolha pela Licenciatura para (re)arquitetar os cursos de formação de professores de Matemática, de tal maneira que atraíam o estudante para profissão. Assim questionamos: quais são os motivos da escolha?

Resultados e Análises

1. Motivos da escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática

Dos excertos das histórias de vida dos 39 estudantes da Licenciatura em Matemática que participaram da pesquisa foram identificadas duas categorias que nos permitem verificar os motivos da escolha pelo curso, como segue:

Desejo de Ser Professor desencadeado pelas experiências vividas na Educação Básica

Nesta categoria concentramos as respostas que indicavam os motivos da escolha do curso de Licenciatura em Matemática; o porquê queriam ser Professores; bem como as justificativas da escolha, seja pelo gosto pela Matemática, pelo bom desempenho na disciplina na Educação Básica, ou pelo exemplo de um professor desta disciplina.

Dos trinta e nove estudantes, 16 (41%) fizeram a opção pelo curso a partir do desejo/escolha de ser efetivamente Professor de Matemática. Destes, oito optaram por ser professores de Matemática porque foram influenciados por bons professores e ingressaram na Licenciatura por inspiração dos mesmos, como podemos observar no excerto que segue:

Só no ensino médio, que apareceu uma professora de Matemática que se destacou como professora para mim. A professora [...] era diferente das outras, ela conseguia animar as salas sem perder o controle e mostrava que a aula de Matemática não precisava ser sempre do mesmo jeito, aula com matéria no quadro e tarefa para casa. Mostrava que havia um sentido em cada coisa na Matemática. [...]. Neste momento que [estava] aprendendo com essa professora, comecei a pensar em ser professor, antes pensava em ser contador [...]. (E₆ - 2009/1).

Neste excerto, há um exemplo claro da influência que uma boa gestão e didática da sala de aula trazem. Meirieu (2006) afirma que, os que optam pela carreira de professor a partir de um exemplo de um professor que lhe foi significativo,

[...] serão sempre tributários daqueles ou daquelas que, ao lado das aprendizagens mecânicas ou de rotinas, nos ajudou a distingui-las do que significa verdadeiramente aprender. Para sempre tributários e para sempre alunos. (MEIRIEU, 2006, p. 24).

Essa relação aluno-professor, destacada pelo autor e pelo exemplo anterior, também observamos no excerto de $E_6 - 2009/1$, em que o pensamento de Meirieu, de que quando nos tornamos professores: “[...] ensinamos antes de tudo para mostrar dignos daqueles ou daquelas que nos ensinou um dia” (MEIRIEU, 2006, p. 25). Na mesma perspectiva de análise do excerto acima, trazemos os estudos de Tardif (2002) quando, ao descrever os professores enquanto sujeitos de seus saberes, afirma: “Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 232). Aqui podemos entender a experiência para este aluno, mesmo que de forma vicária, como parte constituinte do futuro professor que virá a ser.

Nas pesquisas de Moraes (1995), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação e para a escolha profissional. Seus estudos revelam que a presença desses mestres influentes, talvez, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, ou seja, na Educação Básica. Essa ideia pode ser percebida também no excerto a seguir:

[...] meus professores não tinham nenhuma formação acadêmica ou tampouco tinham completado o ensino médio, mas eram excelentes e me ensinaram muita Matemática. Isso me impulsionou a pensar na possibilidade de ser um profissional da educação, um professor com o objetivo de fazer a diferença na vida de muitas pessoas, como fizeram na minha. ($E_5 - 2009/1$).

O estudante, ao idealizar o ser professor, se reporta aos mestres que fizeram parte de sua trajetória escolar, descreve-os, rememora-os como professores ideais e coloca-os como modelos aos quais procura seguir, a partir das experiências de ensino e de aprendizagem vivenciada com eles. Nesse sentido, é difícil avaliar a profundidade do significado e influência de um professor na vida escolar de uma criança/jovem e o quanto esse profissional determina as opções que serão feitas em sua vida. Os dados coletados nesta pesquisa mostram que esses significados se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar e que devem ser seriamente refletidos, pois estão intimamente relacionados com a formação do professor e podem ser positivos ou negativos, pois fazem com que os estudantes, ao optarem pela profissão docente, tomem em consideração as diferentes situações que os levaram a gostar ou não, neste caso, da Matemática.

O excerto a seguir leva a aprofundar as considerações sobre o quanto um professor pode importar para um aluno para a escolha de sua profissão:

Dos professores que tive o que mais me chamava a atenção era meu professor de Matemática [...] ele ia só com um apagador para dar aula, era estressado, mas sabia dar aula. [...]. Mas só pensei em fazer a faculdade de Matemática por causa da minha professora [...], que dava aula de Matemática. De todos os professores que tive foi a que mais me encantou, pois ela era animada, criativa e gostava de dar aula. Quanto mais ela ensinava, mais eu gostava ficava envolvida e fascinada e conseguia entender e resolver os exercícios propostos. (E₇ - 2009/1).

Exemplifica-se acima, claramente, os pontos enfatizados: a influência da docente na vida escolar desta estudante mostra o encantamento, o gosto, a fascinação dela pela Matemática, fruto da admiração por uma professora que teve, salientando que a escolha por sua profissão se deve a esta professora:

Eu só pensei em fazer a faculdade de Matemática por causa da minha professora. (E₇ - 2009/1).

Para Moraes (1995, p.146), “[...] o aluno nos estágios iniciais é mais susceptível de ser influenciado por exemplos que impressionam, por modelos que o fazem decidir-se a ser professor e que imagina poder seguir e repetir”. O mesmo autor nos mostra que a fase de educação do professor, que antecede a graduação, se caracteriza pela:

[...] susceptibilidade a influência de bons professores, dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores. (MORAES, 1995, p.145).

Na pesquisa realizada, sobre o tornar-se professor de Matemática, também foi possível observar que os estudantes, que destacam a influência de um professor de Matemática na sua vida escolar da Educação Básica, relacionam esse professor ao gosto pela disciplina e o seu bom desempenho na mesma e, em consequência, este conjunto auxilia na escolha pela Licenciatura em Matemática:

Sempre me relacionei muito bem com todos os professores, mas em especial com o professor de Matemática [...] licenciado em Matemática [...] e, dessa forma, acabava lidando muito bem com a Matemática, conseguia boas notas, me dedicava muito aos meus estudos. [...] com tudo isso levo comigo a vontade de ser professor de Matemática, mas com outro desafio, de não

ser igual à maioria dos outros professores que tive. Não que eu seja mais inteligente do que eles, simplesmente por querer usar uma metodologia diferente de modo que meus alunos possam entender melhor a Matemática. (E₈ - 2009/1).

Esse excerto pode indicar a importância de formar, nas instituições de Ensino Superior, um professor com qualidade, entendido como sujeito reflexivo, com sólida fundamentação teórica e prática, para desempenhar cada vez melhor as suas atividades de ensino e, talvez, despertar em um número maior de pessoas o gosto pela Matemática e pela profissão de docente.

Por sua vez, oito de 16 participantes da pesquisa optaram por ser professor de Matemática somente pelo fato de terem gostado da disciplina na Educação Básica e pelo desempenho que tiveram nesta, como podemos ler abaixo:

A matéria que eu mais gostava era Matemática, pois tinha facilidade em aprender. Durante esta época de estudante só encontrei um professor bom para ensinar Matemática, já os outros só queriam cumprir horário. Escolhi o curso de Matemática para fazer minha graduação porque era a matéria que mais gostava. (E₁₂ - 2009/1).

Ao analisar a transcrição, percebemos que a estudante optou por fazer a Licenciatura em Matemática pelo bom desempenho na disciplina, talvez talento, focalizando em um professor de Matemática que lhe chamou a atenção durante a sua trajetória escolar. Porém, na mesma narrativa, acrescenta que

[...] queria um curso de Ensino Superior e entre as opções o melhor para mim era a Matemática. (E₁₂ - 2009/1).

Neste caso, aponta para as opções que a Universidade oferece e se reporta às Licenciaturas existentes à noite, pois necessita trabalhar durante o dia.

Evidenciamos que os estudantes que escolhem a formação a partir das opções dos cursos do noturno não explicitam se querem ou não ser professor, o que sugere a hipótese de que seja por trabalharem em outra área profissional.

Santos (2005, p.1) compreende que “[...]o processo de escolha integra atitudes de decidir e, ao mesmo tempo, abdicar de outras opções”. Neste sentido, o estudante E₂₃ – 2009/1 reflete:

Eu tinha um bom desempenho com a Matemática, não era muito de estudar em casa, estudava mais em sala de aula mesmo. [...] Tive bons professores que explicavam bem a matéria e que tinham uma boa relação com os alunos. Gostava da Matemática

porque tinha um melhor desempenho com ela, diferente das demais disciplinas. [...] Como trabalho durante o dia, tive que escolher um curso à noite e dentre os cursos que a faculdade oferece, a Matemática foi a minha escolha, pelo fato de já ter um certo gosto pela disciplina no ensino médio. (E₂₃ – 2009/1).

Analisando o depoimento acima, sob a ótica de que o licenciando provavelmente queria fazer outro curso, mas as condições socioeconômicas que tinha no momento da escolha não lhe permitiram e nisso, ao encontro das opções, nota-se que nem sempre o curso idealizado inicialmente pelo indivíduo pode ser concretizado, o que indica que as decisões são assumidas, muitas vezes, dentro de um quadro de possibilidades reais, dadas por seu contexto socioeconômico e cultural concreto.

Lapo e Bueno (2003) analisam o abandono da carreira docente e mostram que no grupo de professores estudados nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a), etc.” (LAPO; BUENO, 2003, p. 76). Este fato é corroborado pelos excertos daqueles estudantes que optam pela Licenciatura dentre as opções que ofereciam cursos noturnos.

Assim, evidenciamos a importância dos professores de Matemática da Educação Básica em despertar o gosto pela Matemática e o bom desempenho na disciplina, acarretando em uma possível escolha pela Licenciatura e, quiçá, pela carreira de professor. Para corroborar com esta afirmativa selecionamos o excerto abaixo do estudante E₁₇ – 2008/2 que diz que:

Durante o meu Ensino Fundamental e Médio tive excelentes professores de Matemática e consegui obter um aprendizado satisfatório. Acredito que por essa razão que me senti motivado para continuar estudando Matemática, principalmente, pelos meus professores que se empenhavam para mostrar o sentido de tudo que eu estudava e não só porque tinha de aprender, mais sim para conseguir um método significativo para resolvê-la. (E₁₇- 2008/2).

Ressaltamos, em nossas observações, que todos os estudantes aqui pesquisados, os quais enaltecem a figura de um professor, destacam as metodologias de ensino diferenciadas desenvolvidas por eles. Disto podemos inferir que cabe, assim, ao curso de formação de professores de Matemática em questão, trabalhar cada vez melhor as diferentes e possíveis estratégias de ensino e aprendizagem para as diversas situações em salas de aula. Exemplo disso poderia ser a aproximação

entre os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos durante a formação inicial do professor de Matemática e o currículo escolar que este, ao se formar, irá desenvolver nas aulas. Se nas Licenciaturas os futuros professores estabelecerem relações escola-universidade, nas quais possam vivenciar de forma reflexiva o espaço escolar, com todas as suas nuances, acreditamos que tenderão a construir o gosto pela profissão e optar por ensinar após formados.

2. O curso que me restou, não quero ser professor

Nesta categoria selecionamos excertos que explicitamente descrevem que os alunos de Licenciaturas gostariam de frequentar outros cursos, todavia o gosto, o talento e o bom desempenho em Matemática na Educação Básica, acrescidos às circunstâncias da vida, lhes levaram a cursar a Licenciatura; porém, deixam claro que não foi por desejarem *ser professor*.

Observamos que os excertos selecionados para a categoria possuem argumentos semelhantes aos dos estudantes selecionados para a categoria anterior; no entanto, esses estudantes citam, mais explicitamente, que desde o início do curso desejaram fazer dele um trampolim para novas conquistas, pois almejam outras carreiras profissionais.

Neste caso, temos a maioria dos estudantes participantes, 23, representando 59% do total de respondentes que escolheram fazer o curso de Licenciatura em Matemática por ser a opção que lhes restava, em virtude de trabalharem durante o dia e terem disponibilidade para estudar somente no noturno.

Seguem dois depoimentos que corroboram a categorização:

Concluído o Ensino Médio, já tinha escolhido o curso superior, mas estava impedido de fazê-lo. Como trabalhava o dia inteiro não me era permitido assistir aulas no período matutino de Ciências da Computação. Fiquei emperrado por um ano, indeciso e angustiado. Certo dia devo ter pensado: porque não fazer Matemática no período noturno? (E₂₆ - 2009/1).

[...] pensei em prestar para computação na UNEMAT, só que por ser de manhã, teria que sair do serviço, isso tava fora de cogitação. Foi então que decidi fazer Matemática visto que era o único curso noturno no qual eu me identificava. (E₃₆ - 2009/2).

Cabe ressaltar, neste texto, que o curso de Ciências da Computação, a que os estudantes E₂₆ - 2009/1 e E₃₆ - 2009/2 se referem é igualmente uma Licenciatura, porém desenvolvida no turno matutino. Estes dois estudantes são técnicos em

informática por profissão, assim, para aprimorar os seus conhecimentos, a opção mais sensata seria por este curso. Todavia, frente à necessidade de trabalhar para seu sustento, sentiram-se impossibilitados. E₂₆ narra que pretende continuar estudando na área da Matemática Pura, em cursos de pós-graduação, mas que não objetiva ser professor na Educação Básica, talvez eventualmente no Ensino Superior. Já E₃₆ ambiciona seguir sua carreira na área da informática e utilizará o seu curso e diploma para melhorar o seu salário.

Outra perspectiva indica que a opção pelo curso e Licenciatura em Matemática também se dá pela aproximação do curso desejado, como podemos ler abaixo:

No começo eu queria o curso de Ciências Contábeis, mas como é no período matutino não dava por conta da minha necessidade de trabalhar [...] Foi quando optei em fazer Matemática. Para mim era o curso mais semelhante com Ciências Contábeis. (E₂₈ - 2009/1).

Nesta mesma perspectiva é dado destaque à escolha pela Universidade, por ser a única pública no interior do estado de Mato Grosso, mais especificamente na região de Cáceres, e pelo curso de Matemática por ter encontrado facilidade nesta disciplina na Educação Básica:

Escolhi [...] Matemática na UNEMAT, porque é a única universidade pública disponível na região e o curso de Matemática porque sempre gostei de Matemática no meu Ensino Fundamental e médio e por julgar ser o melhor disponível à noite. Gostaria mesmo de fazer Ciências Contábeis, mas pelo horário do curso não pude, tenho que trabalhar. (E₃₈, 2009/2).

O fator determinante, curso noturno, que aparece na maioria dos excertos é o destacado por E₃₇ – 2009/2:

Escolhi o curso de Matemática pelo simples fato de ser à noite e assim eu poderia trabalhar e também porque dentro da área de Licenciatura era o curso que mais me identificava, na verdade meu sonho era fazer o curso de Direito e infelizmente não deu. (E₃₇, 2009/2).

A afirmação acima corrobora os estudos de Gatti e Nunes (2008), quando descrevem o perfil socioeconômico dos jovens que procuram as Licenciaturas no Brasil contemporâneo. Podemos observar que a necessidade de trabalhar durante o dia já funciona como fator seletivo em relação aos cursos que os acadêmicos podem

escolher; por essa razão, entre os existentes no noturno, escolhem a Licenciatura em Matemática pela proximidade com o curso desejado, pelo desempenho na disciplina de Matemática na Educação Básica, etc. “Essa necessidade arrasta junto a si dificuldades econômicas e a busca por salários melhores ou uma complementação salarial” (PASSOS et al., 2005, p. 476). Ou seja, percebe-se com “[...] evidência que muitas opções por Matemática não se deram por prazer ou por uma busca desencadeada pela reflexão do aluno, mas pelas circunstâncias que o acometem” (PASSOS et al., 2005, p. 476).

Os resultados desta pesquisa possibilitaram a identificação de que os estudantes participantes da mesma, além de optarem pela Licenciatura em Matemática por ser um curso de graduação noturno, também o fazem pela proximidade de área/conteúdos com algum curso desejado.

Dados do questionário socioeconômico, preenchido no ato da inscrição do vestibular, mostram que os estudantes dos cursos noturnos da UNEMAT - Campus de Cáceres são, em sua maioria, trabalhadores da indústria ou do comércio, funcionários públicos (federais, estaduais ou municipais), que dependem de seu trabalho para se manter. Entre as opções de cursos noturnos que estes estudantes têm para desenvolver, escolhem a Licenciatura Matemática pelo desempenho nesta disciplina durante os seus estudos da Educação Básica.

Em suma, o que podemos observar é que a Licenciatura em Matemática, para uma grande parcela dos estudantes participantes dessa pesquisa, não se encontrava no rol das primeiras escolhas relativas a um curso superior, as escolhas baseadas em desejos de realização pessoal. Assim, dificultam a sua identificação e envolvimento com o próprio curso de formação inicial e a profissão para o qual este é planejado.

Considerações possíveis

Buscamos, neste artigo, descrever e compreender, abalizadas por uma situação empírica vivenciada e na teoria sobre formação docente e narrativas, os motivos que levaram 39 estudantes da Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres a escolherem este curso de graduação para sua formação profissional.

A partir das proposições apresentadas, fundamentadas na análise dos dados da pesquisa, inferimos que a maioria dos participantes não fez a escolha profissional pela docência em Matemática, porém optaram por este curso para alcançar um diploma de Ensino Superior.

Contudo, todos os participantes que fizeram a escolha em virtude do bom desempenho, talento e gosto pela disciplina, e igualmente destacaram a figura de professores da Educação Básica que foram significativos em sua trajetória

educacional. Mesmo aqueles que não querem ser professores, escolheram esta Licenciatura em virtude de gostar dos conteúdos da matéria:

Creio que, grande parte dos meus colegas de curso não queriam estar fazendo exatamente um curso de Licenciatura Plena em Matemática. Este é exatamente o meu caso, pois não tendo o curso que eu queria aqui na UNEMAT, o jeito foi escolher aquele cuja área vinculada (Matemática) era a que eu me dava muito bem (ou pelo menos razoavelmente bem) no Ensino Médio. (E₂₁ – 2009/1).

Esta descrição nos autoriza a observação que, de forma geral, os licenciandos, no caso específico, ingressaram no curso por se considerarem *bons em Matemática*, vinculados ao desempenho apresentado durante a Educação Matemática, e acabam se frustrando porque a matéria desenvolvida no nível de Ensino Superior não é compatível com aquela que estavam acostumados na Educação Básica. Por consequência, descobrem *que não sabiam tanta Matemática assim*. Este costuma ser um momento bastante conflituoso para os estudantes. O alto índice de desistência/evasão⁸ dos estudantes do curso de Licenciatura e a nossa experiência nos autorizam afirmar que, se não acompanhados, é justamente nesse período que os estudantes desistem do curso, como podemos analisar no excerto representativo:

Depois de me informar devidamente constatei que o curso de Matemática do campus universitário de Cáceres era de Licenciatura, isto é, para formação de professores. Mas também pensei (como a maioria dos colegas de curso) que a área de atuação de um professor de Matemática só se estendia no ensino fundamental e médio, e que por consequência os conteúdos apresentados no curso só abrangessem os níveis correspondentes à Educação Básica. Pensando desta forma fiquei surpreso ao chegar aqui e saber que também poderia dar aulas em cursos de nível superior, e que por consequência disto as matérias vistas aqui eram em sua maioria de um nível totalmente diferente do ensino básico. Confesso que fiquei decepcionado no começo, mas já me acostumei. (E₂₂ – 2008/2).

8 Dados do Anuário Estatístico da UNEMAT de 2009 mostram que, neste ano, foram registradas 32 desistências/evasões.

Igualmente, nos traz preocupações o fato de que os alunos ingressam nas Licenciaturas para *aprender mais Matemática* e se frustram ao se deparar com disciplinas, tais como *Tendência da Educação Matemática*, que problematizam a *Matemática pela Matemática* e o ensino desta matéria, fazendo-os refletir que não basta ao professor saber somente Matemática, mas sim, que é necessário saber *Matemática para ensiná-la*. Para aqueles que não pretendem exercer a profissão docente, termina sendo um momento de muita angústia na formação, como podemos verificar através do próximo excerto representativo:

É uma realidade que quase todos os estudantes do curso o escolheu por um motivo diferente da vocação pedagógica. E é exatamente por esse motivo que existe um certo desconforto por parte dos alunos de Licenciatura plena em Matemática quando se fala de disciplinas em nível explicitamente pedagógico. (E₂₂- 2008/2).

Ainda, outra faceta da formação que é desvelada pelas narrativas diz respeito a que alguns alunos optaram *por Matemática por gostarem muito de cálculos e não gostarem de ler e escrever*. Como, durante o curso, em algumas disciplinas são incentivados e solicitados justamente a ler e escrever, estes terminam por explicitar uma grande aversão a essas ações, inclusive se denominando, assim, *Matemático* e não futuro *professor de Matemática*, como se ao primeiro não coubesse a leitura reflexiva. Cabe-nos não generalizar e salientar que se trata de uma amostra de estudantes que pensam assim.

Estes jovens, ao optarem por cursar uma Licenciatura, trazem a ideia preconcebida de que *ensinar qualquer um ensina, basta saber*. O que deve ser notado é que esta impressão, às vezes, passada de professor para professor, de professor para alunos, que se perpetua por, no mínimo, 12 anos de bancos escolares anteriores à graduação (TARDIF, 2002), vai se constituindo como um mito que se reproduz, e perpetua por toda sua trajetória escolar básica e trazem essa crença para o Ensino Superior.

Como descrevemos, os participantes desta pesquisa estavam na segunda metade do curso e continuavam a afirmar que não queriam ser professor, para eles bastava dominar os conteúdos da Matemática. Este fenômeno talvez aconteça pelo curso de Licenciatura de Matemática, na matriz curricular desenvolvida por estes estudantes, não ter uma identificação forte com a Licenciatura e, sim, mais marcadamente com o Bacharelado, pois há uma forte carga horária de disciplinas específicas da Matemática em detrimento às disciplinas de fundamentação educacional, didáticas, metodologia etc. Apesar de todas as demandas legais, e as diretrizes brasileiras para cursos de Licenciaturas indicarem o necessário desenvolvimento de características

docentes já a partir do início da formação dos futuros docentes, a experiência em diversas pesquisas tem evidenciado que ainda prevalece o peso maior de carga horária em disciplinas da especialidade (se confundindo então com os bacharelados) em prejuízo da formação pedagógica (KRAHE; WIELEWICKI, 2012).

Para nós é fonte de preocupação e cuidado o fato destes estudantes que não querem ser professores, que afirmam nunca ter sonhado com a possibilidade de exercer a profissão; que almejam ser profissionais em outra carreira e que, por conta disso, passam todo o curso de formação docente cumprindo o mínimo exigido a eles e, subitamente, ao se formarem como professores, vão para a sala de aula ensinar. Consequentemente, é possível afirmar a tendência destes estudantes a serem aqueles professores que ensinarão a Matemática pela Matemática e não despertarão o gosto pela disciplina em seus alunos, e deixarão de fazer a diferença na vida dos mesmos, como aqueles exemplos negativos que aparecem na História de Vida Escolar de alguns estudantes.

Um dos desafios do professor formador das Licenciaturas é persuadir os licenciandos a não abrir mão da carreira no magistério. Um dos argumentos atuais encontra-se no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que confirma a preocupação prevalente em diferentes nações: não só em atrair, mas manter os professores na profissão docente.

Acreditamos, portanto, ser fundamental para as Instituições de Ensino Superior e, no caso exemplificado neste texto, à UNEMAT, criar programas de acompanhamento e apoio aos estudantes das Licenciaturas, visando desvelar e procurar resolver o que foi evidenciado nessa pesquisa com uma amostra de três turmas: uma inadequação dos currículos dos cursos à realidade vivida pelos estudantes.

Entendemos que esses programas devem ter como objetivo contribuir de forma eficiente com a formação do professor de Matemática, para que ele esteja qualificado a ensinar e auxiliar, também, no despertar do desejo da realização pessoal através da profissão docente.

Referências

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática**: quando três gerações de educadores se encontram. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

_____; KRAHE, E. D. As percepções dos professores formadores de educadores matemáticos sobre o currículo da formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED), 14., 2011. Ijuí. **Anais ...** 2011, Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. E. et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Relatório de Pesquisa.

_____; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. (2 v. Relatório de Pesquisa).

GOODSON. I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA. A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – 2009**. Brasília, DF: INEP, 2009.

KRAHE, E. D. **Reforma Curricular de Licenciaturas**: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile); Década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____; WIELEWICKI, H. G. Pedagogia Universitária: mudanças nos discursos sem eco nas práticas. In: KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (Org.). **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 119-128.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOITA, M. da. Percursos de formação e de trans-formação. In.: NOVOA. A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciência da Educação, v. 4).

MORAES, R. **A educação de professores de ciência:** uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. 398 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSOS, M. M. et al. Ser Professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. In **Ciência & Educação**, UNESP, Bauru, v. 11, n. 3, p. 471-482, 2005.

POPKETWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus Universitário de Cáceres. **Projeto de reestruturação Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Cáceres: UNEMAT, 2008.

_____. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró-Reitoria de Planejamento. **Anuário Estatístico 2009.** Cáceres: UNEMAT, 2009.

UFRGS -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação. Programa de Avaliação Institucional da UFRGS. Núcleo de Avaliação da Unidade. Instituto de Matemática, curso de Licenciatura em Matemática. **Relatório de Avaliação Interna. Relatório de Avaliação externa.** Porto Alegre: UFRGS, 1995.

Recebimento em: 09/02/2013.

Aceite em: 05/08/2013.