

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UEG CÂMPUS POSSE

Ilsa Cristiane dos Santos¹

Mário Ferreira do Nascimento Filho²

Resumo

Esta pesquisa teve por objeto verificar a inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Estadual de Goiás, UEG Câmpus Posse e procurou investigar junto aos egressos suas áreas de atuação profissional, sua formação após a graduação e as principais dificuldades encontradas por aqueles que exercem a docência. Como procedimento metodológico, optou-se pela realização de questionário eletrônico endereçado a ex-alunos licenciados em Matemática. Como resultados, evidenciou-se que apenas 43,8% dos egressos que responderam ao questionário atuam como docentes; há um nível de empregabilidade alto, 86,9% estão empregados, sendo que destes, 66,92% trabalham no setor público e 50,6% são servidores efetivos nas esferas federal, estadual ou municipal. Quanto à formação continuada, 51,5% concluíram especialização na modalidade Lato sensu e não houve registro de respondentes que cursaram stricto sensu. Os egressos ainda reportaram a contribuição do curso para a formação para a docência, apresentando uma avaliação positiva para 83,3% dos entrevistados que atuam em sala de aula.

Palavras-chave: formação de professores, licenciatura, inserção profissional.

Abstract

This research had for object check the professional insertion of graduates of degree course in mathematics offer by State University of Goiás, UEG Câmpus Posse and searched to investigate together to graduates your areas of professional performance, your formation after the graduation and the main difficulties found for those that practice the teaching. As methodological procedure, it was decided for realization of electronic questionnaire addressed to former students graduated in mathematics. As results, it was evident that only 43,8% of graduates that responded to the questionnaire acts as teachers; there is a level of high employability, 86,9% are employees, being that of these, 66,92% work in the public sector e 50,6% are effective servers in the federal spheres, state or municipal. As to continuing education, 51,5% concluded specialization in the modality Lato sensu and there was not record of respondents who studied Stricto sensu. The graduates still reported the contribution of the course for teaching, presenting a positive evaluation to 83,3% of interviewed that act in the classroom.

Keywords: teacher training, graduation, professional insertion.

1 Panorama Histórico da Universidade Estadual de Goiás

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), criada pela Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999 com objetivos definidos em seu Estatuto de, especialmente, ministrar cursos sequenciais de graduação, pós-graduação, extensão e desenvolver pesquisa conforme redação dada pelo

¹ Acadêmica do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse. ilsacristiane22@gmail.com

² Professor Orientador, Especialista em Mídias na Educação, UEG. mario.filho@ueg.br

Regimento Geral da UEG (Dezembro/2000). A instituição tem estrutura multicampi presente em 38 municípios goianos com 42 câmpus universitários, estando assim, inserida em 94,4% das microrregiões existentes no estado.

Nestes 19 anos de existência, a UEG contribuiu de forma significativa para expansão e interiorização do ensino superior em Goiás, tendo de acordo com seu Regimento Geral a missão de:

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2000)

A universidade oferta atualmente 141 cursos de graduação, sendo 55% deles na modalidade Licenciatura, 28% Bacharelado e 17% Superior em Tecnologia (Relatório de Gestão, 2016). Historicamente, vem sendo responsável pela formação de profissionais nas mais diversas áreas especializando-se na formação de professores, tendo em vista uma maior oferta de cursos de licenciatura em detrimento a outras modalidades.

Nesta pesquisa são fornecidos subsídios para implantação de programa de acompanhamento de egressos do curso de Matemática ofertado no Câmpus Posse, podendo ser, *a posteriori*, por interesse do grupo gestor, expandir sua finalidade e metodologia para os demais cursos e/ou Câmpus. De fato, este estudo investigou os egressos do Câmpus Posse no intuito de averiguar em quais campos profissionais estão inseridos e como se dá a atuação destes com a docência, caso a exerçam, bem como os principais desafios encontrados e as contribuições do curso de graduação para sua atuação profissional.

A UEG foi criada com o intuito de ser um meio de transformação econômica e social do estado de Goiás, tendo seu foco inicial na oferta de cursos de licenciatura, responsável por uma fatia considerável dos cursos da Universidade. Sabe-se que esta expediu cerca de 100 mil diplomas, mas até o momento não há, por parte da instituição, dados concretos e/ou política institucional para acompanhamento de egressos de seus cursos, seja em nível de Câmpus, ou de Instituição. A inexistência deste tipo de pesquisa e/ou registro mostra que a transição entre a universidade e o mercado de trabalho não tem recebido a devida atenção dos pesquisadores (Teixeira e Gomes, 2004) e nem mesmo da própria Instituição.

Verificamos aqui a inserção dos egressos do curso de Matemática do Câmpus Posse no mercado de trabalho, a partir do pressuposto histórico de que grande maioria dos licenciados em Matemática não estarem atuando na área da docência para a qual foram formados. É fato que os cursos ofertados nesta região são em sua maioria na modalidade Licenciatura, por muitos

anos a UEG foi a única instituição a ofertar ensino superior no interior do estado. Muitos jovens ingressaram nestes cursos com o intuito de adquirirem um diploma de nível superior que até então à época da implantação do Câmpus Posse era inacessível para a grande maioria da população da região Nordeste de Goiás. Britto, Waltenberg, (2014) assim descreve o perfil dos aspirantes à carreira do magistério:

[...] jovens provenientes de famílias de baixa renda, pouca escolaridade, que frequentaram todo o Ensino Médio em escola pública e que tiveram poucas oportunidades culturais. Ou seja, são jovens que disputam, dadas suas limitações, o direito ao acesso a carreiras pouco concorridas (BRITTO; WALTENBERG, 2014, p. 36).

É plausível a alegação de alguns egressos que afirmam terem cursado a Licenciatura em Matemática por “falta de opção” e pela baixa concorrência do curso, trata-se de alunos que não tinham vocação para a docência e foram ainda mais afastados da profissão em decorrência da desvalorização e da baixa atratividade da carreira docente.

2 A Licenciatura em Matemática Ofertada na UEG

O curso de Licenciatura em Matemática da UEG satisfaz aos padrões de um curso regular de licenciatura com relação ao currículo mínimo, exigindo para a formação o tempo de integralização e carga horária mínima – 404,92 horas de prática, como componente curricular; 400 horas de estágio supervisionado; 2370 horas/relógio de aulas para os conteúdos curriculares e mais 200 horas para outras atividades de natureza científico-cultural.

O curso tem como fundamentação a formação de professores qualificados, com objetivos claros e definidos para que se consiga atender as expectativas dos alunos e da sociedade. Isso traduz na necessidade da formação do cidadão que seja capaz de atuar criticamente em seu meio. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática (2015), a Universidade: “precisa adequar-se a essa realidade e buscar a formação de um docente crítico, reflexivo, que seja capaz de produzir conhecimentos e ao mesmo tempo cuidar da disseminação de informações”.

Para se adequar a isso, é necessário uma prática contínua de reflexão docente, analisando os pontos que favorecem o ensino aprendizagem, revendo seu próprio modo de aprender e de construir a experiência, o que não tem se apresentado na prática. No geral, a formação de professores tem sido um frequente alvo de críticas de diversos setores da sociedade, ressaltando a discrepância quanto a formação e o mercado de trabalho. Gatti (2016) ressalta que:

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. (GATTI B., 2016)

A matriz curricular proposta pela UEG é direcionada a superação da fragmentação dos conteúdos, priorizando o ensino através da interdisciplinaridade, ou seja, da conexão com as disciplinas, uma dando sentido à outra com o que é comum entre elas, de forma a proporcionar um ensino eficaz, no entanto, sabe-se que a formação ainda não atingiu seu ponto de excelência.

O profissional, se formado para exercer a docência com consciência crítica, leva consigo aspectos didáticos essenciais para a transformação da sociedade através de seus alunos, para isso deve materializar essa consciência, mantendo-a ativa ao longo do processo didático. Como defende Toschi (1999):

A manutenção da consciência sempre ativa ao longo do processo prático vai permitir o vai-e-vem de um plano ao outro. A atividade prática não se separa dos fins traçados pela consciência. Os fins obtidos pela atividade prática não são produtos, mas um processo que conclui apenas quando o resultado ideal, depois de sofrer alterações do processo prático, for um produto real. (Toschi, 1999, p.243)

A formação teórica e prática devem então ser traduzidas na interação entre o estudar e o fazer, dessa forma o resultado será o saber fazer com consciência, ou seja, é refletir o que se faz. A partir da leitura do PPC e da análise da atual Matriz Curricular aprovada para o curso de Matemática ofertado pela UEG Câmpus Posse a partir do ano 2015, permite-se afirmar que o curso propõe assumir uma perspectiva de teoria e prática vinculadas com a consciência crítica reflexiva, quer dizer, não vinculada ao paradigma da racionalidade técnica que prevaleceu e ainda prevalece, nos métodos educacionais referentes ao ensino da Matemática no processo de formação de professores.

O padrão do ensino tradicional ou técnico e instrumental sofreu fortes críticas a partir da segunda metade da década de 1970, quando a educação passou a ser vista como uma prática social contextualizada (Diniz-Pereira, 2013), vindo à cena as dimensões política e social do processo ensino aprendizagem e ainda sofre com questionamentos sobre a validação deste método, influenciando na busca por novas metodologias e propostas de formação docente.

Com essa percepção em mente, a integração da teoria e da prática na formação do profissional de Licenciatura em Matemática, permite afirmar a atividade docente como trabalho

teórico-prático, levando aos professores a condição de protagonistas do ensino e de transformações sociais.

2.1 A Licenciatura em Matemática e o perfil do egresso

O curso de Matemática ofertado há 18 anos no Câmpus Posse teve 15 turmas concluídas até o ano de 2017, perfazendo um total de 260 concluintes³. O curso tem em média 17 concluintes por ano, sendo que o mínimo de formandos ocorreu no ano de 2016 quando apenas 8 universitários colaram grau, representando apenas 20% dos ingressantes no ano correspondente. Já o número máximo ocorreu no ano de 2013 onde 31 universitários colaram grau, o que representou 77,5% dos ingressantes daquele período.

Primando-se por uma análise estatística mais detalhada, verificamos que na primeira década de funcionamento do curso houve uma média de $\bar{X} = 18$ concluintes/ano, indicando que 46,6% dos ingressantes entre os anos de 2000 a 2007 obtiveram o título de graduação. A primeira turma do curso, cuja conclusão deu-se no ano de 2003 teve o menor número de formandos da primeira década, 11. No ano seguinte houve, na década, o maior número de formandos, 28, tendo, portanto, as duas primeiras turmas (2000 e 2001) um aproveitamento de 56,52%.

Como medida de dispersão, tomaremos como base o desvio-padrão, observando as variações amostrais no primeiro e no segundo decênio do curso. Para TRIOLA (2007, P.77), “o desvio-padrão de um conjunto de valores amostrais, denotado por s , é uma medida de quanto os valores se afastam da média”. O autor destaca ainda que as características do desvio padrão são:

- O desvio-padrão é uma medida de quanto os valores de dados se afastam da *média*.
- O valor do desvio-padrão s é usualmente positivo. É zero apenas quando todos os valores dos dados são o mesmo número. (Ele nunca é negativo.) Também, maiores valores de s indicam maior variação.
- O valor do desvio-padrão s pode crescer drasticamente com a inclusão de um ou mais valores atípicos (valores de dados que estão muito afastados dos demais).
- A unidade do desvio-padrão s (tais como minutos, pés, libras e assim por diante) é a mesma unidade dos dados originais.
- O desvio-padrão amostral s é um **estimador viesado** do desvio-padrão populacional σ . (TRIOLA, 2007, p.77)

³ Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Posse em 06 de agosto de 2018.

O autor ainda orienta que em caso de se desejar estimar grosseiramente o desvio-padrão de um conjunto de dados amostrais conhecidos, este pode ser feito usando a “Regra Empírica da Amplitude”⁴, podendo ser assim expressa:

$$s = \frac{\textit{Amplitude}}{4}$$

Contudo, por se tratar, de uma pesquisa científica, calculou-se o desvio-padrão amostral s a partir da seguinte fórmula:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Entre os anos de 2000 a 2010, os valores de entrada (número de concluintes), contados a partir do ano 2003 quando registrou-se a primeira turma de concluintes, correspondem a 11, 18, 20, 19, 19, 18, 28, 11, relativo a cada ano, respectivamente.

$$s \cong 5,049752$$

Na segunda década de funcionamento do curso, entre os anos de 2011 ao atual, observou-se que a média de concluintes oscilou aproximadamente dois pontos para baixo, em relação à primeira década e um ponto em relação a todo o período, tendo sido determinada em $\bar{X} = 16,125$, ou, aproximados 16 concluintes/ano.

No decorrer do primeiro decênio observou-se uma dispersão mais acentuada com $s^5 = 5,049725$ em relação a média do período, contra $s = 6,508408$ da segunda década e um $\sigma = 5,899881$ ⁶. De fato, observa-se que tanto a primeira amostra, quanto a segunda apresentam-se homogênea em relação à média populacional, podendo-se assim afirmar que apesar da oscilação negativa na segunda década do curso é possível afirmar que manteve os padrões médios de concluintes/ano nos 18 anos de implantação do curso neste Câmpus.

2.2 Dados demográficos e escolaridade complementar e renda do egresso

A pesquisa de campo foi realizada por meio de formulário eletrônico (Google Formulários) em uma população de 260 egressos onde houve 130 respondentes, o que corresponde a uma taxa de resposta de 50%. Observou-se entre os entrevistados que a época em que estavam matriculados no curso 73,84% residiam no município sede do Câmpus, 8,46%

⁴ Amplitude é a diferença: (valor máximo dos dados) – (valor mínimo dos dados)

⁵ Desvio Padrão Amostral: é uma medida de dispersão dos dados relativamente à média, que se obtém tomando a raiz quadrada da variância amostral. (Graça Martins, 2013)

⁶ Desvio Padrão (População)

em Iaciara, 8,46% em Simolândia, 3,85% em Alvorada do Norte, 2,3% em Mambaí, 2,3% em Damianópolis e 0,79% na cidade de Guarani de Goiás. Em busca de uma formação profissional, alguns destes, percorriam longas distâncias diariamente para acesso ao Câmpus, destacando-se os residentes em Mambaí e Damianópolis, municípios distantes mais de 100 quilômetros, outros com um percurso menor de 40 quilômetros, porém com inúmeras dificuldades de acesso como estradas que não eram pavimentadas como relatado pelos estudantes à época residentes no município de Iaciara cuja rodovia de acesso a Posse não possuía pavimentação asfáltica e apresentava condições precárias de tráfego.

Nesta pesquisa também primou-se por verificar se os licenciados em Matemática ainda residem nos municípios de origem. Dos entrevistados, 65,54% afirmaram residirem e trabalharem em Posse, 2,3% em Simolândia, 3,08% em Alvorada do Norte, 10% em Iaciara e 19,08% afirmou residir e trabalhar em outros municípios não citados anteriormente, abrangendo os estados da Bahia, Distrito Federal, Tocantins além da capital goiana.

A contribuição do curso para o desenvolvimento do ensino de Matemática no município sede do Câmpus e cidades circunvizinhas pode ser constatada ao se observar que 42,35% dos entrevistados são residentes em Posse exercem a docência como principal profissão, 30% em Iaciara, 100% em Simolândia e 100% em Mambaí.

Quando questionados sobre sua formação continuada, em especial ao que se refere a cursos sequenciais, 51,5% dos entrevistados afirmaram ter cursado especialização na modalidade *lato sensu*. Destes, 32,83% cursaram na área de Matemática, destacando-se Metodologia do Ensino de Matemática, Educação Matemática e Matemática.

Um dado relevante e que infelizmente não é de se causar surpresa é o fato de nenhum dos entrevistados terem concluído pós-graduação *stricto sensu*, talvez dada às dificuldades de acesso e permanência nestes cursos, tendo em vista que não há ofertas em um raio inferior a 250 quilômetros do Câmpus Posse.

Diante desta situação Gatti (2001) defende que o sistema de pós-graduação atual deverá passar por profundas alterações na direção de abertura de oportunidades de acesso, sendo possível oferecer a diferentes segmentos sociais e conseqüentemente, sem que perca a qualidade, passe também por um processo de expansão em direção a municípios mais afastados dos grandes centros, tornando o conhecimento e a pesquisa acessível a todos.

Com o objetivo de se realizar uma análise econômico-financeira dos egressos, perguntou-se em que nível classificava sua renda mensal atualmente, onde observou-se que 3,1% recebem entre 7 e 10 salários mínimos, 10% de 5 a 7 salários mínimos, 23,1% de 3 a 5 salários mínimos,

48,5% de 1 a 3 salários mínimos, 12,3% até 1 salário mínimo e 3,2% não possuem renda. Chamando atenção para os dois últimos, é preocupante a visão que estes têm da formação acadêmica e sua desvalorização no mercado de trabalho. Faltam professores, mas sobram graduados. Observou-se também que os profissionais que recebem de 7 a 10 salários mínimos, fizeram uma ou mais especializações e outros seguiram diferentes carreiras profissionais.

2.2.1 Áreas de atuação profissional dos egressos do curso

Dentre os respondentes, apenas 43,8% deles afirmam lecionar atualmente; os outros 56,2% optaram por seguir outros caminhos que não a docência ou não possuem emprego formal. Trata-se de um fator preocupante, tendo em vista que o curso não tem conseguido atingir a finalidade de formar professores de Matemática. De fato, decorre que há fortes evidências que nos dias atuais a profissão docente vive uma crise sem precedentes, sendo pouco atrativa, não somente por questões financeiras, mas também, por questões estruturais (Gatti et al., 2010).

Outro dado importante é o fato de que 49,12% dos egressos que exercem a docência atualmente lecionam só a disciplina de Matemática, os demais trabalham em outras áreas de conhecimento, como Física, Português, Ciências, Geografia e na educação infantil. Além disso, há a distribuição de 67,7% deles trabalham no setor público, 26,2% na iniciativa privada, outros 6,1% exercem atividades em casa, são autônomos ou desempregados.

No mercado de trabalho, 26,2% dos graduados estão lotados na iniciativa privada, sendo que 18,75% deles em bancos, sendo esta a segunda maior fonte de emprego dos egressos, perdendo apenas para a docência. No setor privado têm-se ainda 18,75% atuantes em escolas, 12,5% em supermercados, 9,38% no agronegócio, 9,38% em lojas, 6,25% em oficinas mecânicas. Há ainda 24,99% atuando em outros setores, onde exercem funções variadas, tais como, auxiliar administrativo, operador de caixa, advogado (este como uma segunda formação), açougueiro, técnico em informações geográficas, assistente contábil, mecânico, analista, oficial de justiça, auxiliar de serviços gerais e empresários.

2.2.2 Dificuldades encontradas pelos egressos que atuam na docência

Durante o preenchimento do questionário, o egresso pôde, em determinadas questões, optar por mais de uma alternativa. Sendo assim, justifica-se o motivo de algumas respostas apresentarem um total superior a 100%.

Não são poucos os desafios com os quais os egressos enfrentam ou já enfrentaram na profissão docente. Questionados sobre qual o percentual de contribuição do curso ofertado na UEG Câmpus Posse para a carreira, 53,8% apresentaram uma avaliação positiva do curso, identificando que este contribuiu entre 80% a 100% para sua atuação docente, 29,5% avaliaram entre 50% a 80%, 11,5% garantiu que o curso contribuiu em 50% e apenas 5,1% responderam que menos de 20%.

Quando perguntados sobre qual aspecto do curso contribuiu para o aparecimento de dificuldades no exercício da docência, a pesquisa apontou que 47,90% não tiveram dificuldades, sendo um número positivo para o profissional graduado pela UEG Câmpus Posse. Por outro lado 34,20% indicam como uma das principais causa a pouca relação entre teoria e prática.

O perfil esperado do egresso é aquele capaz de inserir novas metodologias de ensino e habilitado para associar a teoria à prática, aumentando assim a qualidade do aprendizado e transformando a realidade educacional no Brasil, no entanto, ao analisar as qualificações da formação docente, Arroyo (2003, p. 9) afirma que:

Olhando para as sínteses da maioria dos congressos sobre formação de professores, descobrimos uma lógica quase linear. As propostas se concentram em como qualificar os cursos de formação, como dotá-los de maior densidade teórica e prática. A ênfase recai na formação precedente à entrada no magistério. Ultimamente pensa-se na formação concomitante ao trabalho pedagógico, educação continuada, mas frequentemente mantém-se a mesma lógica: completar a qualificação precedente, requalificando em serviço para renovar os processos pedagógicos e assim requalificar a baixa qualidade de nossas escolas. A lógica linear continua predominante: qualifiquemos e requalifiquemos os mestres e teremos sistemas escolares de qualidade, pois se não temos uma escola de qualidade é porque nos falta qualidade profissional. Nessa lógica a formação dos mestres só aparece quando surgem alarmes sobre a baixa qualidade da escola pública.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática propõe um ensino vinculado às novas perspectivas de aprendizagem, há egressos que atualmente sofrem devido à ausência dessa proposta enquanto alunos da instituição, indicando que o fazer pedagógico manteve fortes vínculos com a lógica apontada por Arroyo (2003).

A abstração em disciplinas específicas tais como, Cálculo, Álgebra, Teoria dos Números, entre outras, foi indicada por 15,1% como contribuição para surgimento de dificuldades na atuação profissional, 8,2% apontam a menor oferta de disciplinas pedagógicas e outros 8,2% a ineficiência do Estágio Supervisionado como principal causa.

O Estágio Supervisionado é alvo de grande atenção e preocupação do corpo docente da Instituição em questão, isso porque existe ainda, certa resistência por parte das escolas campo de estágio, onde os professores regentes, em sua maioria, optam por metodologias tradicionais,

sugerindo como justificativa, a experiência na profissão. Larrosa, (2011), adverte que o uso da palavra experiência é usada no campo da educação de forma inconsequente, desprovida de densidade crítica e política. Em suas palavras,

Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. (LARROSA, 2011, p. 1).

Um bom profissional busca estar bem informado a fim de mediar o conteúdo de acordo com a realidade de seus alunos, despertando consciência crítica e a vontade de aprender, mudam-se as coisas, logo o conhecimento pode e deve ser constantemente agregado às novas perspectivas de ensino. A oferta de disciplinas pedagógicas também é de suma importância para a formação, pois, aliada ao saber específico, auxiliam na construção do professor reflexivo e conseqüentemente, alunos/ indivíduos atuantes da sociedade.

A educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. (BRANDÃO, 1989, p. 73-74)

É importante que, além da oferta destas disciplinas, o conhecimento seja simultaneamente interligado à futura prática docente pautados na técnica, política e ética, como justifica Severino (apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002):

Técnica, quando o conhecimento é saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico, sendo a qualificação técnica do aprendiz processo que se concretiza na formação profissional universitária, indo além do mero treinamento ou reciclagem e superando a busca de simples eficácia técnica e a submissão à lógica opressiva do mercado de trabalho. Política, pois tem que ver com as relações de poder que permeiam a sociedade, advindo daí a importâncias dos processos educacionais que possibilitam a construção da cidadania dos estudantes, superando o treinamento para a submissão, para a subserviência e para as diferentes formas de dominação. E ética, pois a clareza na opção de conceitos e valores tornam-se referências básicas para a intencionalidade do agir humano [...]. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 163-164).

Com tais propostas, as dificuldades encontradas pelos egressos do curso podem ser minimizadas em busca da excelência na formação de licenciados pela UEG, agindo constantemente e com intervenções necessárias e eficazes, como já vem acontecendo na instituição.

3 Conclusão

Neste estudo foi possível verificar que os entrevistados avaliam positivamente o curso, em especial no que diz respeito aos saberes específicos e pedagógicos necessários à atuação docente, contudo apontam a pouca relação existente entre a teoria e a prática no decorrer do curso. O fato de menos de 50% dos entrevistados estarem exercendo a docência imbuída à Universidade, ao Câmpus e ao próprio Colegiado do Curso o dever de repensar alguns aspectos relativos aos objetivos do curso.

Mesmo estando presente há 18 anos o curso de Licenciatura em Matemática ainda mantém boa demanda nos processos seletivos, contudo, mesmo concedendo 260 títulos de licenciados neste período, ainda deparamos com falta de professores de Matemática na região. Obviamente que este fator por si só não implicaria na obrigação de uma reformulação do curso, pois envolve políticas públicas para valorização profissional, mas faz-se necessário uma análise mais profunda do papel desempenhado pela UEG e seus cursos de Licenciatura para consolidação econômica e social da população do Nordeste Goiano.

Ademais, não deve jamais ser de interesse de a Universidade manter um curso funcionando apenas pelo seu histórico, mas sim pela busca da excelência. A Universidade tem enfrentado severas dificuldades financeiras e de recursos humanos. A impossibilidade de contratação de professores tem dificultado o trabalho docente. Os poucos professores que ainda restaram no curso têm trabalhado de maneira a sobrecarregarem-se, o que por vezes tende a levá-los a uma desmotivação para o trabalho e, por conseguinte, isto tende a ser transferido para os universitários que veem a profissão cada vez menos atrativa.

Referências

ARROYO, M. G. **Reinventar e forma o profissional da educação básica**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p. 7-21, jul. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CÂMPUS POSSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. 2015, p.38.

DINIZ,Pereira. **Uma prática social contextualizada**. 2013.

GATTI, B. A. et al. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil**, in Estudos e Pesquisas Educacionais, no 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.

GATTI, B. A. **Nossas faculdades não sabem formar professores**. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html> Acessado em: 01/10/2018.

GRAÇA MARTINS, E. **Revista de Ciência Elementar**. 1(01):0021. 2013.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, M. A. P., & Gomes, W. B. **Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1), 47-62. 2004.

TRIOLA, Mário F. **Introdução à Estatística**. Disponível em: <https://www.gnuteca.ueg.br/> Acesso em: 15/10/2018.

TOSCHI. _____ 1999.

UEG, **Regimento Geral da Universidade**, 2000. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br/referencia/7711#A3> Acessado em: 04/08/2018.

UEG, **Relatório de Gestão**. 2016. Disponível: http://cdn.ueg.edu.br/source/PRG/conteudoN/6463/Relatorio_de_Gesto_PrG_2016_CORRET O.pdf Acessado em: 10/08/2018.