



PERSONAGENS DO

# IME

INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA



ANA LÉRIDA PACHECO GUTIERREZ  
ELISABETE ZARDO BÚRIGO

PERSONAGENS DO

IME

INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA



PERSONAGENS DO

IME

INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA

ANA LÉRIDA PACHECO GUTIERREZ  
ELISABETE ZARDO BÚRIGO

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-Reitora: Patrícia Helena Lucas Pranke

***Instituto de Matemática e Estatística***

Diretor: Elismar da Rosa Oliveira

Gerência Administrativa: Fátima Daniela dos Santos Pereira

Organizadoras: Ana Lérica Pacheco Gutierrez, Elisabete Zardo Búrigo

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Incentivo Educacional da UFRGS.

***Núcleo de Produção Editorial – NUPE/Gráfica da UFRGS***

Acompanhamento Editorial: Michele Bandeira

Capa e Projeto Gráfico: Gabriela Peçanha

Diagramação: Gabriela Peçanha e Cássio Ayres Bodnar

Revisão: Felipe Raskin Cardon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P467 Personagens do IME Instituto de Matemática e Estatística / organizadores :  
Ana Lérica Pacheco Gutierrez, Elisabete Zardo Búrigo. – Porto Alegre :  
UFRGS, 2022.

211 p. : il. [e-book]

Modo de acesso: Internet.

ISBN: 978-65-5973-098-8

1. Instituto de Matemática e Estatística (UFRGS) : História. 2.  
Educação Matemática. I. Gutierrez, Ana Lérica Pacheco. II. Búrigo,  
Elisabete Zardo.

CDD: 510.7

Elaborada por Tania Rokohl - Bibliotecária - CRB10/2171



# CARTA AO IME

UMA SOLICITAÇÃO DE RECONHECIMENTO DA EVASÃO  
DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA  
COMO PERSONAGEM DE SUA HISTÓRIA

*Daniella Thiemy Sada da Silva*  
*Maria Cecília Bueno Fischer*

**E**u, Evasão de Alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, venho por meio desta manifestar o meu interesse em integrar o livro sobre Personagens do Instituto de Matemática e Estatística. Soube que alunos, docentes e órgãos deste Instituto têm falado sobre mim e minha incidência, o que já entendo que conota alguma relevância. Adicionalmente, aproveito este espaço para tentar evidenciar a complexidade de minha ocorrência, no que diz respeito às diversas causas, condições de realização da Licenciatura em Matemática e medidas reparadoras, que já foram ou são associadas à minha existência no curso e que exaltam a importância da minha inclusão em uma publicação como esta. Como último objetivo para com esta Carta, proponho uma problematização sobre minha denominação, pois hoje penso na possibilidade de o termo “Evasão” não fazer jus à minha ocorrência, mas falarei mais sobre isso adiante. Por ora, retomo as menções à minha ocorrência, fazendo os apontamentos que julgo necessários.

O curso de Matemática da UFRGS foi autorizado a funcionar em 1942, quando o diploma referente à habilitação em Licenciatura em Matemática era conferido àqueles que realizavam um ano de formação pedagógica após terem se diplomado no curso de Bacharelado em Matemática (UFRGS, 2018). No entanto, nessa Carta,

faço referência a tempos mais recentes, que dão conta das menções a mim, a partir da década de 1990.

A publicação da docente Vera Clotilde Carneiro<sup>22</sup>, que iniciou sua atuação no Instituto de Matemática da UFRGS (IM) em 1986, tem como título *Retrato Atual do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS e Plano de Ações Renovadoras*. Ela traz que, além da incidência comum da evasão em cursos de licenciatura de “todas as Universidades Federais do Brasil”, no que se refere à UFRGS, encontram-se “os cursos de Matemática em primeiro lugar nos percentuais da evasão” (GARCIA, 1992, p. 2).

Dado que o ingresso nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática da UFRGS passa a ocorrer separadamente a partir de 1990, estudos que se referem a anos anteriores abrangem dados dos “cursos de Matemática” de forma conjunta (GARCIA, 1992; UFRGS, 1995). Assim, em Garcia (1992), são constatados “os números” dos “problemas internos” do IM, abrangendo o período de 1982 a 1992. O cálculo da Evasão Real – denominação que aparece no Relatório da UFRGS (1995, p. 13) – é realizado para cada ano, de 1982 a 1990, e, sendo comparado com o número de diplomados anualmente, leva à constatação da autora da “tendência dos percentuais de evasão se estabilizarem entre 70% e 80% após 5 anos a partir da entrada, enquanto diplomados ficam em torno de 15%” (GARCIA, 1992, p. 4) e da “necessidade de ações renovadoras urgentes, com resultados a curto e a longo prazo, a nível de professores e administração” (GARCIA, 1992, p. 3).

Observo que o fato de os percentuais calculados não se referirem exclusivamente ao curso de Licenciatura em Matemática pode influenciar na capacidade de os resultados retratarem minha incidência. Além disso, o trabalho sobre o cálculo de taxas longitudinais de evasão e retenção no Ensino Superior, de Lima Junior e



outros (2019), permite perceber que o cálculo da Evasão Real realizado para chegar aos referidos índices pode não consistir na abordagem que melhor retrata este cenário, já que alterações no número de vagas ofertadas para ingresso no curso e a retenção de alunos em suas etapas poderiam influenciar nos percentuais de Evasão Real, mesmo que o fluxo de alunos não tenha se alterado.

O *Relatório Avaliação Interna: Licenciatura em Matemática*, do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU/IM) (UFRGS, 1995), é publicado considerando a reforma curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS de 1993, e anuncia o início do oferecimento do curso em turno noturno, a partir do segundo semestre de 1995, com o mesmo currículo<sup>23</sup> do curso oferecido no diurno. Nisso, a avaliação se preocupa, também, em avaliar os efeitos da implantação do novo currículo da Licenciatura, tendo como base dados quantitativos sobre, por exemplo, a opção pelo curso, diplomações e desempenho (matrícula, aprovação e desistência de disciplinas) e dados construídos junto a alunos do curso, propondo-lhes perguntas objetivas e dissertativas.

O Relatório aponta uma redução significativa dos índices de Evasão Real registrados em 1995, com relação àqueles de 1992, deixando evidente que os dados considerados no cálculo realizado em 1992 referem-se aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática e que os de 1995 referem-se apenas ao de Licenciatura. Contudo, chamo atenção para a precocidade da afirmação de uma redução na evasão com dados referentes a um período tão enxuto e que mesclam dados referentes aos cursos de Matemática e dados que distinguem os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática, após 1990.

Dados sobre diplomação e evasão de alunos do curso de Licenciatura, referentes ao início do século XXI e comparados com dados do final do século XX são

encontrados no Relatório do NAU/IM publicado em 2005 (UFRGS, 2005), que registra “[...] 32 alunos diplomados de 1990 a 1994; 106 diplomados de 1995 a 1999; 138 diplomados de 2000 a 2004 [...]” e que minha ocorrência é expressiva em 2004, tendo-se 27 evasões do curso diurno e trinta no noturno (UFRGS, 2005, p. 61).

No Relatório do NAU/IME (UFRGS, 2018a) minha incidência no curso é apontada como alvo de preocupação do IME<sup>24</sup>. No Relatório do ano seguinte (UFRGS, 2019), o cálculo de uma Evasão Relativa para os cursos do IME pela divisão do número de alunos evadidos em determinado período pelo número de ingressantes no mesmo período e sua comparação com a Evasão Relativa de outros cursos da UFRGS coloca em evidência uma “evasão significativa” de alunos dos cursos ofertados pelo IME. É possível perceber uma mudança na forma de apresentar como é feito o cálculo da Evasão, em comparação com a que trouxe anteriormente (GARCIA, 1992; UFRGS, 1995). Se antes a Evasão Real considerava subtrair de um certo grupo de ingressantes os grupos de diplomados e de alunos aptos a se matricular em correspondentes ao período considerado no cálculo, o cálculo da Evasão Relativa (UFRGS, 2019) já parte da quantidade de evadidos. Ou seja, já não se fala de um excedente resultante das subtrações do cálculo da Evasão Real, mas de um grupo com denominação própria. No Relatório encontrado em UFRGS (2020), constata-se minha maior ocorrência na Etapa 1 dos cursos ofertados pelo IME, com a qual se relacionam ações no nível das disciplinas dessa etapa.

Na constituição de um retrato<sup>25</sup> sobre minha incidência no curso, posso dizer que, considerando os ingressantes de cada ano, de 2009 a 2019, do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, um retrato da situação em que estes se encontram no curso, em 2020, revela que a quantidade de alunos que saíram sem concluir o curso

diurno manteve-se superior à quantidade de formados e ativos, entre os ingressantes de 2009 a 2015 (anos em que os ingressantes já teriam tido tempo hábil para concluir a graduação de quatro anos). O mesmo acontece no curso noturno, entre os ingressantes de 2009 a 2014 (já que tem duração prevista para cinco anos). Além disso, em ambos os casos, a soma da quantidade de ativos e formados de cada ano também não seria suficiente para ultrapassar a quantidade de alunos denominados evadidos e, mesmo entre alunos ingressantes a partir de 2018, considerando ambos os turnos, já é possível contabilizar quarenta saídas por evasão no curso.

A partir do que é observado em Lima Junior e outros (2019), verifico que, na constatação anteriormente escrita, é possível que se esteja considerando como casos de evasão casos de reingresso (retenção) de alunos no curso. Por outro lado, consideram-se os efeitos de um aumento ou redução na quantidade de vagas ofertadas para ingresso ou da quantidade de ingressantes do curso, visto que se lida com a totalidade dos ingressantes, e não com taxas, e que é possível perceber que a retenção no curso compõe este retrato nas figuras de alunos ativos cujo tempo de vínculo com o curso excede o período idealizado para sua conclusão. Sobre essa última observação, o curso diurno conta com alunos ativos ingressantes a partir de 2013 (que completam, em 2020, uma trajetória acadêmica de sete anos), já o curso noturno conta com alunos ativos ingressantes de todos os anos do período considerado, ou seja, aqueles que ingressaram em 2009 completam, em 2020, uma trajetória acadêmica de onze anos.

O total de formados pelo curso diurno, dentre seus ingressantes de 2009 a 2019, é 103 e de evadidos é 321. No caso do curso noturno, é de 54 formados e 374 evadidos. Embora o curso noturno apresente maior quantidade de evadidos, pode-se observar um comportamento

semelhante entre alunos do diurno e do noturno, no que diz respeito à maior parcela das saídas por evasão encontrar-se na Etapa 1 da grade curricular do curso (sendo esta parcela, no curso noturno, de 289 alunos evadidos, e, no curso diurno, de 243).

No caso da oferta do curso no diurno, as maiores parcelas dos alunos evadidos com vínculo com a Etapa 1 do curso foram de alunos que permaneceram um ou dois anos antes de evadir (76 alunos em cada um desses casos). Já sobre aqueles que saíram com vínculo com a Etapa 2, a maior parcela foi a dos que permaneceram por dois anos, seguida daqueles que permaneceram por três anos (quinze e treze alunos, respectivamente).

No caso do noturno, a maior parcela dos alunos permaneceu por dois anos na Etapa 1 antes de evadir (92 alunos), seguida daqueles que permaneceram por um ano (85 alunos). A maior parcela dos que evadiram com vínculo com a Etapa 2 permaneceram por quatro anos no curso (dezessete alunos), seguida dos que permaneceram por três anos (quatorze alunos).

Para além deste retrato e de dados que comparam minha incidência com a de outros cursos da Universidade, cálculos com vistas à construção de índices para serem tomadas minhas medidas e avaliações institucionais, as menções de docentes e discentes são capazes de oferecer perspectivas a partir de experiências pessoais em relação à minha ocorrência, assim como, também, da ocorrência de iniciativas, medidas ou práticas listadas como que para evitá-la.

Um artigo recente (SILVA; FISCHER, 2019) fez uma breve menção à diplomação e evasão de alunos no curso de Licenciatura em Matemática na década de 1990. Este trabalho foi escrito por esta que me dá voz junto à sua orientadora de mestrado a partir de entrevista realizada com uma professora aposentada do Departamento de Matemática Pura e Aplicada do IME,

professora Loiva Cardoso de Zeni. Assim, expõe-se que, no período de realização da reforma curricular de 1993 da Licenciatura, do engajamento de docentes do curso decorre a formação de 27 licenciandos<sup>26</sup> em um único semestre. Também é citado no artigo que a mobilização para criação de cursos noturnos na UFRGS, especialmente licenciaturas, estaria relacionada à tentativa de reversão do processo de evasão de alunos.

A tese de Krahe (2000), por outro lado, estuda reformas na estrutura curricular de cursos de licenciatura da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (UMCE) e da UFRGS na década de 1990. A pesquisa traz uma perspectiva externa ao Instituto de Matemática, uma vez que foi realizada por um docente cuja atuação na UFRGS deu-se pelo vínculo com a Faculdade de Educação (FACED), que convida a questionar a generalidade com que “ações renovadoras” da época poderiam ser associadas a todos que atuam no curso de Licenciatura em Matemática. Uma das constatações deste trabalho é que, a respeito das renovações curriculares estudadas, “[...] as alterações são mais movimentos internos, autônomos, ligados a grupos determinados de docentes, do que frutos de um debate maior, integrador de todos os departamentos envolvidos na formação de professores para a educação básica” (KRAHE, 2000, p. 153). Sendo assim, entendo como declarada uma necessária investigação sobre este período, no intuito de descobrir aquilo que se coloca além dos livros e registros formais das ações, que compõem sua história e que caracterizam movimentos e mudanças, especialmente na oferta do curso de Licenciatura em Matemática.

Nas falas dos atuais docentes do curso, Elisabete Zardo Búrigo e Marcus Vinicius de Azevedo Basso<sup>27</sup>, também fica evidente a associação de minha incidência com engajamento, iniciativas e práticas docentes como participantes de reformulações (e suas implantações) do



currículo do curso de Licenciatura em Matemática, como docentes que exerceram o cargo de coordenação da Comissão de Graduação de Matemática (COMGRAD-MAT)<sup>28</sup> e na referida busca pela conquista de espaço e valorização do curso dentro do Instituto e perante políticas de distribuição de recursos à Universidade.

A professora Elisabete lembra que, em 1999, os cursos de Matemática sofreram uma avaliação externa, que incluiu a visita de uma comissão avaliadora. Os critérios de avaliação eram formatados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) e valorizavam a titulação do corpo docente. A maioria dos professores do “grupo do Ensino” (professores cuja atuação preocupa-se com o ensino da matemática, não apenas com, propriamente, a matemática) cursava doutorado na época. Um único quesito – a titulação do coordenador – foi suficiente para impedir que o curso de Licenciatura em Matemática fosse avaliado como “bom”. No trecho abaixo, de sua entrevista, este acontecimento aparece como que oferecendo condições de existência a um discurso de depreciação do curso de Licenciatura em Matemática.

A conversa com a xxxxxx [vice pró-reitora], ela disse então que, que a Licenciatura era muito mal vista, porque formava poucos professores, mas tinha esse programa muito interessante que estava surgindo, que era o Pró-Cálculo. [...] Que era um programa muito bom, muito interessante e que a proposta dela para mim é que, como eu era pesquisadora da área do ensino, então que eu desenvolvesse uma pesquisa vinculada ao programa. E assim eu fiz. E eu trabalhei muito junto com a... xxxxx. [...] O que que isso tem a ver com evasão? Tem a ver justamente que uma das motivações iniciais era, enfim, melhorar os índices de aprendizagem no Cálculo, melhorar os índices de aprovação no Cálculo, uma das motivações era exatamente...

reduzira evasão. Então esse é só um exemplo de uma ação... que mirava... na evasão. Talvez, se tu olhares na proposta inicial do programa lá não apareça a palavra. [pausa] mas aí... na minha lembrança tem, pelo menos, essa conversa com a xxxxxx. E por que eu juntei com avaliação de antes? Porque, percebe que quando ela diz que é mal visto... ela repete um discurso que já estava circulando. Todo mundo se dava o direito de falar mal da Licenciatura, certo? Ela também... ali se permitiu. (Entrevista com a professora Elisabete Zardo Búrigo).

Ao relatar sobre o desenvolvimento do Programa Pró-Cálculo, a professora evidencia que, embora tivesse como motivação a melhora em índices de aprovação, ela o associa (destacando a necessidade de consultar formuladores do programa da época) à preocupação com evasão de alunos da graduação, embora possivelmente esta relação não estivesse formalizada entre as motivações do Programa. Isso permite questionar que outros programas poderiam ser associados a esta preocupação, mesmo sem haver registro formal dessas relações. Além disso, a professora chama atenção para a existência de um discurso, considerando a teoria da Análise do Discurso (FOUCAULT, 2013), vigente, que normatiza o “falar mal da Licenciatura” e que possibilita usar, na argumentação em favor da adesão da professora ao Programa Pró-Cálculo, uma possível melhora na reputação do curso.

Com relação aos discursos que permeiam a existência do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, a tese de Garcia (1999) preocupa-se em fazer emergir verdades institucionalizadas, totalizantes e amplamente divulgadas e reproduzidas pela sociedade e, a partir disso, declarar a ruptura com a reprodução de discursos e práticas anteriores ao período e à constituição de um “novo-professor de Matemática” (GARCIA,

1999, p. 16), na década de 1990, no âmbito da formação de professores de matemática pela UFRGS. Em particular, entendemos que sua tese procura romper com discursos que normatizam o “falar mal da Licenciatura”, como referido anteriormente.

As questões de valorização e reconhecimento do curso aparecem em outros momentos da fala da professora Elisabete. No trecho a seguir, expõe sobre o processo de consolidação das disciplinas de Laboratório.

Mas... uma coisa que nos aconteceu na mesma época, muito importante, foi a reforma do curso. Porque aí, aí as coisas começaram a caminhar na direção oposta. No sentido da valorização e do reconhecimento. Porque, desde 90 e alguns já existiam os Laboratórios. Nos anos 80 os Laboratórios eram mais informais, eu não me lembro quando eles foram registrados. [...] Em algum momento viraram disciplina. Então nos anos 90 já eram disciplina. Quando o curso noturno foi criado, então, eram disciplinas do noturno e do diurno. Muito bem. Ali em 99, a gente reorganizou... os Laboratórios – porque a gente tinha Ensino I, II, III, IV, Laboratório I e II. Então a gente reorganizou. [...] no currículo de 2004, que começou a vigorar em 2005, a gente reorganizou de novo, aí dando uma estrutura mais... definitiva. Então o Laboratório tinha que acontecer em escola ou, no mínimo, com alunos. Não podia ser uma coisa simulada. Porque, às vezes, até então se tinha dúvida se podia ser alguma coisa de aluno com aluno, se podia se fazer com colegas da graduação. Não, não podia, tinha que ser uma prática, envolvendo... vamos dizer assim, alunos de verdade. Eu me lembro que a xxxx insistia muito nisso. E... [pausa] então o fato é que: já vinha, dos anos 80, foi consolidado nos anos 90, foi mais consolidado em 2000 e mais ainda em 2004. E qual era a novidade de 2004? Tudo que se vinha fazendo agora estava

validado pelas diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação. São as diretrizes de 2001. [...] E a maioria das licenciaturas da UFRGS teve um custo muito grande para se adaptar e nós, na Matemática, tivemos um custo pequeno, porque a gente já tinha essa experiência dos Laboratórios, mas, para nós, aquelas diretrizes foram muito importantes, porque a gente disse: “olha, isso aqui que a gente está fazendo não é algo que nós achamos importante. Está aqui o MEC dizendo que é importante”, então o MEC e o Conselho Nacional de Educação validando o que a gente vinha dizendo. [...] Então naquela época, daquela reforma, o curso de Licenciatura em Matemática foi uma das principais referências para a reforma das licenciaturas. Então, não tem como contar a história do curso sem falar disso. (Entrevista com a professora Elisabete Zardo Búrigo).

A incorporação da disciplina de Laboratório, em caráter experimental, e, depois, como disciplina obrigatória no currículo do curso, é corroborada pelo professor Marcus Basso em sua entrevista, inclusive referindo-se a mudanças ocorridas, passando a ser ofertados mais do que um Laboratório, sendo, atualmente, três disciplinas nesse formato, focadas em práticas de ensino e aprendizagem, com atuação de estudantes em escolas já antes das disciplinas de Estágio.

Apesar da progressiva consolidação das disciplinas de Laboratório dentro do curso de Licenciatura em Matemática, o marco que reconhece sua importância e que valida este processo é atribuído pela professora Elisabete ao momento em que passam a vigorar diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação do Brasil (MEC), de 2001. Essas diretrizes correspondem, especialmente, às quatrocentas horas de “[...] prática como componente

curricular, vivenciadas ao longo do curso [...]”, além das quatrocentas horas de “estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002)<sup>29</sup>.

[...] então, como vinha uma política do Conselho Nacional de Educação e do MEC, a PROGRAD entendeu que era importante ter mais um professor da área de ensino. Aí tu vais dizer: “ah, isso não tem a ver com evasão, isso tem a ver com a reforma do curso”. Sim e não. Porque: todas as reformas das licenciaturas têm a ver com evasão. Provavelmente, se tu fores olhar nas diretrizes do MEC dessa época tu vais encontrar (Entrevista com a professora Elisabete Zardo Búrigo).

O destaque dado pela professora Elisabete e pelo professor Marcus às disciplinas de Laboratório relaciona-se à estruturação e valorização do curso. Este último aspecto teria se intensificado, também, segundo a professora Elisabete, dada a aprovação, em 2004, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do IME, com a oferta do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Além disso, a fala da professora Elisabete estabelece uma relação intrínseca das reformas curriculares com a preocupação com a evasão de licenciandos, não apenas no âmbito do IME ou da UFRGS, mas também do Ministério da Educação. Ainda assim, como destaca o professor Marcus, a “[...] evasão no curso de Matemática sempre existiu e sempre foi uma preocupação das pessoas que coordenavam os cursos [...]”, o que indica que as reformas curriculares, embora sejam meios reconhecidos como influentes na minha incidência, podem não dar conta da sua complexidade.

Nesse sentido de valorizar o curso, com a preocupação quanto à formação profissional oferecida, o professor Marcus lembra do movimento da Educação Matemática



no Brasil, que teve influência na ação de algumas professoras do curso, preocupadas com a criação de disciplinas que fizessem “[...] uma vinculação entre uma prática reflexiva, uma prática dos estudantes acompanhada de reflexão, [...] preocupação de uma formação docente com esse olhar da educação matemática [...]”, em que se encaixam outras disciplinas como Psicogênese das Noções Matemáticas e Computador na Matemática Elementar, com destaque ao trabalho com a linguagem Logo. Ao referir-se às mudanças no curso, o professor Marcus destaca o papel das professoras mulheres:

[...] tem uma história bacana, assim, principalmente das mulheres, principalmente das mulheres, que faziam parte do corpo docente dos cursos de Licenciatura. É preocupação com evasão, preocupação com práticas reflexivas, de ensino e de aprendizagem de matemática, a evasão, enfim, permanência dos alunos no curso. Então é muito antiga essa trajetória dentro do Instituto de Matemática. E eu digo mulheres, porque principalmente foram as mulheres que fizeram isso (Entrevista com o professor Marcus Vinícius de Azevedo Basso).

Adiante, ao comentar sobre a reforma curricular mais recente do curso de Licenciatura em Matemática, a professora Elisabete menciona outro aspecto relacionado à reorganização curricular, que associa à preocupação em evitar a minha ocorrência.

Na reforma de 2015, aí o tema da evasão já estava muito forte. Nessa época o xxxxxx já era coordenador. Ele estava muito preocupado com isso. Então, quando a gente fez a reforma e desdobrou as disciplinas iniciais, por exemplo, em Racionais e Reais, ali tinha um intuito forte de, de evitar evasão. Isso era... bem notório (Entrevista com a professora Elisabete Zardo Búrigo).

Tratando de como as reformulações curriculares podem influenciar na permanência dos alunos no curso, o professor Marcus assim se manifesta:

É genial, se a gente olhar, se a gente pegar o currículo lá de 1980, olhar para o currículo de 1985, olhar para o currículo de 1993, 94 e, depois, olhar para o currículo de 2004 e colocar eles, assim, sabem, parear, seria genial fazer isso. A gente vai perceber claramente a mudança em termos percentuais, [...] uma mudança... chegando nesse equilíbrio, que eu acredito que é um equilíbrio que a gente tem hoje, entre disciplinas de uma formação para docência, então, com essa ideia mais recente da Educação Matemática e Docência e tal, que é [...] fortemente inspirada no trabalho do PIBID. Então, se a gente olha para o currículo de 1980 e olha para o de hoje, a gente vai ver nitidamente essa mudança, essa migração. Eu tinha quase que só matemática, e eu já vou pintar um pouco mais do de 80, eu tinha quase que só matemática, e hoje a gente tem uma coisa equilibrada. A gente tem uma formação matemática, a gente não descuidou da formação matemática do estudante, mas se valorizou muito a questão de disciplinas voltadas para educação matemática, para a docência de matemática, na formação inicial (Entrevista com o professor Marcus Vinícius de Azevedo Basso).

Sua fala contém referências de quando foi aluno do curso, nos anos 1980, e agora como professor, em que se posiciona com argumentos em defesa do currículo, destacando as diferenças em relação ao período anterior, quando não percebia essa valorização quanto à formação dos estudantes em disciplinas já relacionadas ao ensino no início do curso.

A “barreira do primeiro ano” é referida pelo professor Marcus associada a muitas razões, enfatizando uma

delas, a juventude, ou seja, o fato de os alunos entrarem muito jovens na Universidade e, assim, “[...] nem sempre aquela opção de curso é a opção que foi pensada, planejada”. E principalmente, destaca ele, quando a entrada para a Matemática era única, diferentemente do que é hoje em dia, com entradas exclusivas para o Bacharelado, para a Licenciatura e para a Licenciatura noturna.

Práticas no âmbito de atuação da Comissão de Graduação de Matemática foram destacadas pela professora Elisabete como tendo relação com a preocupação dos coordenadores com a minha incidência. A oferta de disciplinas em turnos alternados, para que um aluno que reprovasse pudesse realizar novamente a disciplina no semestre seguinte, em outro turno; as correções de matrículas como feitas manualmente pela COMGRAD-MAT; o aumento do número de vagas em disciplinas; e a avaliação caso a caso para concessão de quebra de pré-requisito, por exemplo, são destacadas pela professora como evidências de valorização de percursos alternativos dos alunos em suas trajetórias no curso. Nesse sentido, a professora ressalta sua percepção de que docentes que já exerceram a coordenação da COMGRAD-MAT muitas vezes têm sua atuação reconhecida pelos alunos na cerimônia de formatura.

Então eu acho que diferentes coordenações... e se tu fores perguntar para os alunos de cada época... E, aliás, eu até acho que é um sinal, viu? Tu vais encontrar muitos paraninfos, muitas vezes, o paraninfo e o professor homenageado eram os coordenadores da Comgrad. Por quê? Porque eram as pessoas que olhavam para esses percursos que destoavam do esperado... e tentavam resolver os problemas. Então essa era uma prática, será que isso está documentado? Não sei. Tem... é o tipo da coisa que tu só, só vais saber pela entrevista. Então as pessoas estavam preocupadas com evasão? Sim,

inclusive em processo de avaliação de validação de disciplinas que tinham sido feitas em outros cursos, na atenção que se dava aos processos de alunos, para revisão de conceitos e vários outros... (Entrevista com a professora Elisabete Zardo Búrigo).

Nesse trecho, a professora Elisabete menciona a possibilidade de haver práticas, especialmente no que diz respeito à atuação de parte da Comgrad, que vislumbram a permanência de alunos no curso, mas que não estariam formalmente registradas ou reconhecidas como meios para evitar a evasão de licenciandos em matemática, aspecto que evidencia possibilidade de investigação, para descobrir, como já dito antes, aquilo que está além dos registros formais das ações e que integra a história do curso.

As falas de alguns ex-alunos do curso<sup>30</sup> contribuem com a associação de outros aspectos à minha incidência, que não teriam sido contemplados nas publicações e nas falas trazidas até aqui.

[Em algum momento teve vontade de se desligar do curso de Licenciatura em Matemática? Por quê?] Sim, pois ser professor não é rentável (Cauan).

Não obtive êxito, pois tranquei o curso no primeiro semestre pois não consegui conciliar o trabalho com os estudos e o campus ficava muito longe da minha residência, na época eu morava em Eldorado do Sul tinha que acordar as 6h da manhã para trabalhar e do serviço ia direto pra faculdade voltando pra casa no ônibus da meia noite chegando em casa quase 1h da manhã (João).

[Em algum momento teve vontade de se desligar do curso de Licenciatura em Matemática? Por quê?] Não, mas desliguei devido ao ingresso ao Exército (Fabrício).

[Em algum momento teve vontade de se desligar do curso de Licenciatura em Matemática? Por quê?] Nunca tive vontade de desistir. [A que você atribui as dificuldades que teve no curso de Licenciatura em Matemática?] As dificuldades ficaram mais pelo pouco tempo em me dedicar (Adriana).

[Você não tem previsão de ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, pois] Era um sonho me formar pra poder trabalhar como docente em cursos de graduação! Mas, a família é mais importante que um sonho e ela estava sendo deixada em segundo plano! Lamento!! [Caso tenha tido alguma interrupção (trancamento de matrícula, afastamento) durante o curso, aponte qual(is) o(s) motivo(s) desta interrupção:] Questões de relacionamento com professores(as) do curso, Exigências absurdas! Desestimulador! Queria apenas aprimorar meus conhecimentos e cativar mais os meus alunos. Estudar eu gosto muito, mas tortura ninguém merece!!! [Em algum momento teve vontade de se desligar do curso de Licenciatura em Matemática? Por quê?] Decepção com a forma de desenvolver conteúdos! Ficar repetindo cadeiras como se eu tivesse 20 anos!!!! (Fernanda).

A partir dos trechos anteriormente escritos, é possível perceber que minha incidência pode ser associada a diferentes circunstâncias de realização da trajetória acadêmica. O caso de Cauan diz respeito ao aspecto do curso formar para uma profissão imersa num discurso de desvalorização e precarização – poderia citar, também, o termo proletarização, usado em Lima Jr. (2018) – capaz de levantar questionamentos acerca da decisão sobre qual curso de graduação realizar. Os casos de João, de Fabrício e de Adriana têm em comum a conciliação da realização do curso com outras atividades, mas diferem na forma como elas interferem na realização do curso por cada um. Esse aspecto, que fora observado



nas falas dos professores Elisabete e Marcus, também é recorrente em muitas pesquisas sobre o tema. Os fatores distância e deslocamento, que aparecem na fala de João, poderiam ser acrescidos a outros condicionantes para o aluno frequentar as aulas, como as condições financeiras para mobilidade e o acesso a materiais e equipamentos para estudo (como computador, por exemplo). Já o comentário de Fernanda atribui evasão não somente à conciliação do curso com outras atividades, mas à satisfação como aluna, sobre as exigências percebidas no curso e seu desempenho.

Em trabalhos sobre evasão universitária em outros contextos, podem ser encontradas categorias diversas para classificação da evasão quanto a suas “dimensões concretas”, como na publicação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, de 1996, em que são apresentadas três dimensões para a evasão, quais sejam: “evasão de curso [...]”; “evasão da instituição [...]”; e “evasão do sistema [...]” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 16); como na elaboração de dimensões que englobam razões para a não permanência do aluno: “dimensão material”, “dimensão pedagógico-institucional” e “dimensão simbólico-subjetiva” (HOURI, 2016, p. 150-154); e até a existência de modelos de estudo, como as pesquisas de Tinto (1975, p. 2017). Não me detenho na avaliação sobre as causas que levaram à minha incidência nas trajetórias destes ex-alunos do curso, mas em expor sua variedade e o fato de serem indistintamente acumuladas na categoria de evadido. Se não consigo estabelecer no espaço desta Carta categorias ou um modelo sobre a minha incidência, espero, ao menos, mostrar o quão variado e ávido por estudo este assunto pode ser. Tendo tratado disso, volto-me agora para a problematização acerca de minha denominação.

Tão logo se acessa o Painel de Dados sobre graduação, pós-graduação, gestão de pessoas e assistência estudantil da UFRGS, encontra-se um Glossário<sup>31</sup> em que a evasão é conceituada como qualquer forma de desligamento de um aluno de um curso que não pela diplomação, similar àquele que consta no *App* sobre evasão no IME/UFRGS, no qual aluno evadido é o “Aluno não formado que saiu do curso”. Ou seja, o conceito de evasão adotado pela Universidade contempla casos de desligamento por iniciativa do aluno ou da Universidade: casos de abandono, de desistência de vaga, de falecimento, de jubramento<sup>32</sup> (de iniciativa da universidade, que ocorre quando o aluno atinge o prazo máximo concedido para realização do curso com o qual tem vínculo), de transferência interna (quando um aluno se transfere para outro curso da instituição), de transferência para outra universidade, dentre outros.

Em Houry (2016, p. 137) um questionamento sobre o uso do termo evasão consiste no seu possível entendimento, como aquele que confere ao indivíduo a iniciativa de uma decisão de saída. Em Barros (2016), que disserta sobre Evasão de licenciandos em Matemática de Institutos Federais do Rio Grande do Sul, fundamentado em Michel Foucault, surge o questionamento sobre o uso das palavras desistência e abandono como sinônimos para evasão, uma vez que é atribuído significado pejorativo ao termo, como se a saída precoce do curso estivesse sempre relacionada à iniciativa ou ao descaso daquele que sai.

Considerando isso, manifesto minha discordância com que minha denominação atual possa dar conta de tantos casos de saída de curso possíveis, uma vez que qualquer modalidade de saída é associada hoje em dia à evasão. Embora esse seja um dos motivos pelos quais me tornei conhecida, proponho uma revisão sobre o que compete a mim, Evasão, pois assumo a demanda

de todos os casos de não permanência no curso, quando, na verdade, tanto acredito que essa denominação seja mais apropriada a alguns casos de saída precoce do curso (e não todos), como acredito que a existência de outras denominações que auxiliem na compreensão das trajetórias de alunos do curso possa contribuir para o entendimento e para a proposição de ações voltadas para a permanência.

Encaminhando-me para o encerramento desta Carta, faço o enlace das evidências que pude mencionar aqui e que convocam a minha incidência. As menções a meu respeito não se valeram apenas de medidas e estatísticas, mas oportunizaram um vislumbre da imensidão de aspectos políticos, estruturais, institucionais, organizacionais e sociais em que este tema está imerso. Somado a isso, encontra-se tudo aquilo que constitui o processo de construção da trajetória acadêmica sob a ótica do aluno: a conciliação do curso com outras atividades, a atuação do docente universitário, a viabilidade e rentabilidade do investimento (em suas várias modalidades) de realização do curso, a formação, a profissão, o ensino, a aprendizagem, a educação, a matemática, entre outros tantos aspectos. Não surpreende, assim, a influência e a preocupação com relação aos discursos vigentes, dentro e fora da Universidade, sobre a profissão docente, o curso de Licenciatura em Matemática e a formação do licenciando em matemática pela UFRGS, sobre os quais referi tão brevemente. A menção a estes tópicos nesta Carta não é conclusiva, porém considero que seja útil para reforçar a importância e complexidade da minha incidência.

Finalmente, espero ter conseguido convencer sobre a minha importância e a relevância do estudo e da investigação sobre a minha incidência. Não me importo que surjam outros termos com os quais precisaria dividir os casos de saída do curso. Não me afetaria, nem mesmo,

ver minha incidência diminuída, ainda que isso me tirasse dos holofotes. Já me fiz atuante, agora careço de atenção, compreensão e, por que não?... popularidade. Só quero pedir por ter meus contornos definidos, já que percebo que poucos me compreendem ou conseguem me ver para além de um desfecho ruim de uma trajetória acadêmica. Quero ser lembrada e conhecida para que, quem sabe, isso venha a contribuir para se conhecer melhor o curso e seus alunos e para que eu possa, enfim, reduzir minha atuação ou guardá-la para casos de impermanência, casos em que a saída precoce do curso não se dê por um ônus, mas pelo bônus daqueles que se permitem mudar de ideia.

Certa de que receberei vossa atenção e grata desde então,

*Evasão A C de Licenciatura em Matemática da UFRJ*

33

Agradecemos às organizadoras Ana Lérica Gutierrez e Elisabete Zardo Búrigo pela acolhida para publicação desta Carta. Em especial, agradecemos à professora Elisabete Búrigo pelas sugestões quanto à composição da estrutura do texto.

## Referências

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 17 jul. 2019.

BARROS, André Matias Evaldt de. *Efeitos de Poder e Subjetivação dos Discursos de Evasão de Cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UCS, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1375#>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

CURRÍCULO LATTES. Vera Clotilde Vanzetto Garcia. CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8095104610010344>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. *Profissionalização do Professor de Matemática: limites e possibilidades para a formação inicial*. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87128>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Retrato Atual do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS e Plano de Ações Renovadoras. *Cadernos de Matemática e Estatística – Série F: trabalho de divulgação*. Porto Alegre, n. 06, jul. 1992.

HOURI, Mônica de Souza. *Evasão e Permanência na Educação Superior: uma perspectiva discursiva*. 2016. 358f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFF, Rio de Janeiro, 2016.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de*



caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile). 2000. 221f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/108367>. Acesso em: 29 out. 2020.

LIMA JUNIOR, Paulo; BISINOTO, Cynthia; MELO, Nilce Santos de; RABELO, Mauro. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019.

LIMA JUNIOR, Paulo. Trajetórias de professores de ciências em tempo de proletarização. In: MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elisabeth (org.). *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. Araraquara: Letraria, 2018. p. 435-472.

SILVA, Daniella Thiemy Sada; FISCHER; Maria Cecília Bueno. Criação e Implantação de um Curso de Licenciatura em Matemática Noturno: duas frentes de um mesmo lado. *Vidya*. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 565-584, jul./dez. 2019.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, p. 89-125, jan. 1975.

TINTO, Vincent. Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 19, n. 3, p. 254-269, dez. 2017.

UFRGS. Cursos. *Matemática*. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=335](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=335). Acesso em: 25 jun. 2020.

UFRGS. IME. NAU. *Relatório Avaliação Interna: Licenciatura em Matemática*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1995.

UFRGS. *Painel de Dados*. Glossário. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/paineldedados/base/glossario>. Acesso em: 25 jun. 2020.

UFRGS. IME. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Matemática*. 2018.

UFRGS. RAAI. *13º Ciclo*: 2017. CPA. SAI. Porto Alegre: UFRGS, 2018a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/raai-2017>. Acesso em: 19 ago. 2020. p. 190-197.

UFRGS. RAAI. *14º Ciclo*: 2018. CPA. SAI. Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <https://ufrgs.br/sai/raai-2018>. Acesso em: 19 ago. 2020. p. 228-234.

UFRGS. RAAI: *15º Ciclo*: 2019. CPA. SAI. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/teste1/RAAI-2019Volume2finalsite.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. p. 274-279.

UFRGS. *Resolução nº 11/2013*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-11-2013-1>. Acesso em: 01 jul. 2020.

UFRGS. SAI. 3º Ciclo: 2004/2005. IM. NAU. *Avaliação Interna 2005*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/avaliacao-interna/3o-ciclo/arquivos-3o-ciclo/MatematicaInstituto.de.doc>. Acesso em: 26 set. 2020.

UTPOTT, Gustavo Machado; BARBIAN, Márcia H. *App sobre evasão no IME/UFRGS*. Disponível em: [https://gustavo-utpott.shinyapps.io/Aplicativo\\_Evasao\\_por\\_semestre/](https://gustavo-utpott.shinyapps.io/Aplicativo_Evasao_por_semestre/). Acesso em: 15 jan. 2020.