

Franciele Daltoé

**CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Curso de Graduação
em Matemática do Centro de Ciên-
cias Físicas e Matemáticas da Uni-
versidade Federal de Santa Cata-
rina como requisito para a obtenção
do grau de licenciada em Matemá-
tica.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilene
Beatriz Machado.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Daltoé, Franciele

Um Estudo sobre a Evasão Discente nos Cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina / Franciele Daltoé ; orientadora, Rosilene Beatriz Machado, 2018.
64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Graduação em Matemática, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Matemática. 2. Evasão no Ensino Superior. 3. Evasão nas Licenciaturas. 4. Evasão nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC. I. Machado, Rosilene Beatriz. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Matemática. III. Título.

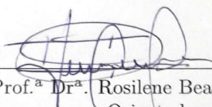
Esta monografia foi julgada adequada como TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO no Curso de Matemática – Habilitação Licenciatura, e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora designada.

Florianópolis, 14 de junho de 2018.



Prof. Dr^a. Sônia Elena Palomino Castro
Coordenadora do Curso de Graduação em Matemática

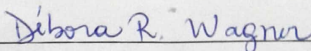
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a. Rosilene Beatriz Machado
Orientadora



Prof.^a Dr.^a. Silvia Martini de Holanda Janesch
UFSC



Prof. Dr.^a. Débora Regina Wagner
UFSC

Agradecimentos

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para a minha formação.

“Os métodos não são o que está faltando aqui; de fato, os métodos são tudo que temos. Você passa seu tempo se escondendo por trás de métodos, quando, no fundo, você sabe perfeitamente bem que nenhum método é suficiente. Não, o que está faltando é outra coisa.”

“O quê?”

“Não posso dizer isso.”

“Por quê?”

“É uma palavra rude.”

“Pior do que empatia?”

“Sem comparação. Uma palavra que você absolutamente não pode dizer em nenhuma escola primária, um lycée, uma universidade ou em qualquer lugar como esse.”

“Diga-nos?”

“Não, realmente, não posso...”

“Oh, vá em frente!”

“Eu estou dizendo a você, eu não posso. Se você usar essa palavra quando estiver falando sobre educação, você vai ser linchado.”

“...”

“...”

“...”

“É amor.”

(PENNAC, 2010, p.257-258).

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo compreender a problemática da evasão no ensino superior, em particular nos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, foram enviados questionários online para um total de 1806 alunos evadidos entre os anos 1977 e 2018, buscando-se identificar e discutir quais motivos ocasionaram a evasão discente no período. Com isso, espera-se poder contribuir para uma compreensão mais apurada acerca desse fenômeno, a fim de possibilitar pensar sobre possibilidades de ações que minimizem esse processo.

Palavras-chave: Evasão no Ensino Superior. Evasão nas Licenciaturas. Evasão nos Cursos de Matemática.

Abstract

The aim of the present research is to understand the problem of evasion in higher education, and particularly in the mathematics licentiate courses of the Federal University of Santa Catarina. For that, an online survey was sent to a total of 1806 students who evaded between 1977 and 2018, aiming to identify the reasons that led to the student evasion in this period. With this, we hope to contribute to a more accurate understanding about this phenomenon, in order to make possible the thinking of possibilities of action that minimize this process.

Keywords: Evasion in Higher Education. Evasion in Licentiate Degrees. Evasion in Mathematics Degrees.

Lista de Tabelas

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Relação de alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC. | 30 |
| 2 | Número de questionários enviados por categoria. | 31 |
| 3 | Respostas da primeira questão | 33 |
| 4 | Respostas da segunda questão | 33 |
| 5 | Respostas da terceira questão | 39 |
| 6 | Respostas da quarta questão | 50 |
| 7 | Respostas da quinta questão | 54 |
| 8 | Respostas da sexta questão | 55 |

Lista de Figuras

- 1 Número de matrículas e diplomados nos cursos de graduação presencial da UFSC entre os anos de 2007 e 2016. 15
- 2 Taxas de permanência, conclusão e desistência dos cursos de licenciatura em matemática entre 2010 e 2014. . . . 20

Sumário

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR | 13 |
| 2.1 | UM PANORAMA | 13 |
| 2.2 | UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS | 19 |
| 2.2.1 | O curso de Licenciatura em Matemática da UFSC | 22 |
| 3 | AS CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSC | 30 |
| 3.1 | DO PROCEDIMENTO DE BUSCA | 30 |
| 3.2 | DISCUSSÃO DAS RESPOSTAS | 32 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 58 |
| 5 | REFERÊNCIAS | 61 |

1 INTRODUÇÃO

Ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina no primeiro semestre de 2012, no curso de Licenciatura em Matemática do período diurno, curso que possui a fama de ser “fácil de entrar, mas difícil de sair”. De fato, bastaram as primeiras provas do semestre para que as turmas começassem a diminuir e, conforme as disciplinas avançavam, cada vez menos alunos elas tinham.

Demorei um pouco para me situar e para perceber que eu estava de fato inserida em um curso de formação de professores, coisa que eu não havia pensado muito a respeito quando escolhi ingressar nele. Atribuo essa demora, em parte, ao fato de eu não saber exatamente o que esperar de tal graduação ou o que eu estava fazendo ali. Para além disso, eu também não sentia, efetivamente, que estava em um curso de licenciatura: fazia algumas disciplinas específicas sobre conteúdos ainda um pouco fora do meu alcance e uma ou outra disciplina ‘de humanas’ que, de modo geral, sempre foram disciplinas que gostei, mas que por vezes se tornavam mais ‘abstratas’ do que as disciplinas específicas, pois não se conectavam a elas - e nem o contrário - e tampouco àquilo que eu estava ali para me tornar: uma professora de matemática.

À medida em que fui dando continuidade em minha graduação, tive experiências que me fizeram refletir sobre a minha formação e a formação de meus colegas enquanto professores de matemática. Particularmente, comecei a ter mais consciência do curso em que eu estava após ingressar no PIBID no ano de 2013, quando de fato me deparei com o ambiente escolar e comecei a me interessar mais pelas discussões a respeito da carreira docente. No entanto, sentia falta desse tipo de discussão dentro do curso. E não somente isso: ao longo de minha formação senti outras dificuldades, principalmente em relação às disciplinas específicas, que muitas vezes se tornaram um fardo devido ao nível de dificuldade e às reprovações, e transformaram-se em apenas mais uma disciplina que eu era obrigada a fazer para poder concluir a grade.

Comecei, então, a me questionar se valeria a pena dar continuidade, visto que me sentia desmotivada e sem vislumbrar muitas perspectivas caso viesse a finalizar a licenciatura. Situação também experienciada por colegas próximos e muitos outros alunos que ingressaram no mesmo semestre que eu e acabaram evadindo. De tudo isso, acompanhando mais de perto as problemáticas existentes no curso de Licenciatura em Matemática, em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos e à formação de professores, é que me senti interessada por estudar mais a

fundo as causas do problema da evasão discente nesse curso.

Assim sendo, nosso intuito no presente trabalho é investigar as causas da evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, o estudo é apresentado em duas partes. No primeiro capítulo realiza-se um levantamento bibliográfico sobre o tema evasão no ensino superior, de modo que se possa ter uma maior compreensão de como este fenômeno vem acontecendo, em especial nos cursos de formação de professores. No segundo capítulo, por sua vez, são discutidas as causas da evasão discente nos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC, por meio da análise de 95 questionários respondidos por alunos evadidos. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

2 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

2.1 UM PANORAMA

Percebe-se um aumento considerável no número de cursos e vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras nos últimos anos. Na década de 1990, por exemplo, o número de IES no Brasil era de 918 (BARDAGI; HUTZ, 2009, p. 95), enquanto que, dados do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram em 2016 um número de 2.407 instituições dessa natureza (dentre as quais 2.111 pertencentes ao setor privado e 296 à esfera pública), totalizando 8.052.254 alunos matriculados. Isso se dá, em grande medida, como efeito da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Governo Federal em 2007, aderido por todas as universidades federais do Brasil e cuja meta era “dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação”, ampliando o acesso e a permanência na educação superior. Entretanto, paralelamente à ampliação de cursos e vagas no ensino superior, também o abandono ou o trancamento de matrículas nas universidades “tem sido um fenômeno em expansão” (BARDAGI; HUTZ, 2009, p. 95).

Já desde 1995 nota-se uma intensificação das pesquisas acerca do tema evasão (BARDAGI; HUTZ, 2009, p. 95). Estes estudos tem sido, inclusive, parte integrante dos procedimentos de avaliação institucional realizados por diferentes instituições de ensino superior, principalmente as públicas (POLYDORO, 2000, p. 44). Dados interessantes estão sendo produzidos a partir de então, dando-nos um panorama mais amplo sobre essa questão. Em 1996, por exemplo, foi publicado o estudo *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, realizado por uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, criada durante o seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras de 1995 e nomeada por portarias da Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Ministério da Educação (MEC). Foram analisados cursos de graduação de 53 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), que correspondiam a 67,1% do total de IESPs brasileiras (89,7% destas, Universidades Federais) na época do estudo. Os cursos foram divididos em oito áreas do conhecimento, estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

e Tecnológico (CAPES/CNPq).

O percentual de evasão obtido para os cursos da área de 'ciências exatas e da terra' foi o maior dos percentuais obtidos, atingindo 59% nos 26 cursos analisados e percentual de diplomação de 27,72%. Já os 20 cursos de 'ciências da saúde' apresentaram o menor índice de evasão das áreas pesquisados, atingindo 22,56% e percentual de diplomação de 70,9%.

Outro estudo mais recente, intitulado *A Evasão no Ensino Superior Brasileiro*, aponta que “a evasão anual média entre 2000 a 2005 para o conjunto formado por todas as IES do Brasil (...) foi de 22%”, sendo que nas instituições públicas a evasão tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período pesquisado, enquanto que as instituições privadas mostram uma oscilação em torno de 26% (SILVA FILHO et. al, 2007, p. 647).

Outra pesquisa importante foi realizada por Braga, Peixoto e Bogutchi (2003). O objetivo desse estudo foi “abordar o problema da evasão no ensino superior brasileiro por meio de um diagnóstico da sua ocorrência no ciclo básico da Universidade Federal de Minas Gerais”, e “foi realizado com base na análise do perfil socioeconômico dos estudantes e do seu desempenho escolar” (2003, p. 161). Os percentuais de evasão observados na pesquisa são, “em geral, pouco expressivos nas ciências biológicas, medianos nas ciências humanas e muito elevados nas ciências exatas”, apesar de que dois dos cursos estudados, Matemática e Química, tiveram queda em suas taxas de evasão no período considerado (2003, p. 169). Além disso, é verificado que os ingressantes em cursos com um maior prestígio social como Medicina, Odontologia, Direito e Engenharias, são em sua maioria de classe média e alta e que concluíram sua educação básica na rede privada. Já os ingressantes de cursos com menor prestígio social, como Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas (principalmente nos cursos do período noturno), são em sua maioria egressos de escolas públicas e oriundos da classe média baixa. Para os autores da pesquisa,

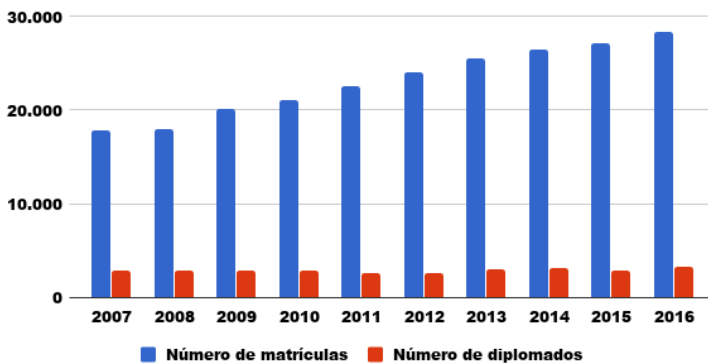
estes resultados coincidem com as observações feitas por Bordieu a respeito da escolha do destino profissional, quando afirma que nas sociedades capitalistas tudo concorre para fazer com que aqueles que 'não tem futuro' tenham esperanças apenas 'razoáveis', isto é, renunciem à esperança de realizar sonhos profissionais mais elevados (SANTOS, 2003, p. 172).

Disso, no âmbito de discussão sobre educação no ensino superior,

há alguma convergência no “entendimento de que a evasão deveria ser considerada como um dos sintomas enfrentados pelas IES e não como a própria doença, demonstrando a amplitude com que o fenômeno deveria ser visto” (POLYDORO, 2000, p. 45). Ainda assim, “são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.” (SILVA FILHO et. al, 2007, p. 2).

Desse quadro participa a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com cerca de 30 mil alunos, oferta de 108 cursos de graduação presenciais e 14 cursos na educação à distância, sediada em Florianópolis e presente também em outras 4 cidades do estado, a UFSC é atualmente considerada uma universidade de excelência pelo MEC e uma das seis melhores do país. O relatório UFSC em Números, realizado pelo Departamento de Planejamento e Gestão da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (DPGI), contém os principais dados institucionais no período entre 2007 e 2016 e mostra que a diferença entre o número de matriculados nos cursos de graduação presencial e o número de diplomados é muito grande, como se pode ver no gráfico abaixo:

Figura 1: Número de matrículas e diplomados nos cursos de graduação presencial da UFSC entre os anos de 2007 e 2016.



Fonte: relatório UFSC em Números, disponível em <http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2017/06/UFSC-EM-NUMEROS-007-A-2016.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2018.

Já em 1999, Irineu Manoel de Souza, atualmente professor do Departamento de Ciências da Administração da UFSC, interessou-se por investigar a questão da evasão na UFSC, apresentando sua dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Administração: *Causas da Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina*. O objetivo de sua pesquisa foi identificar os índices de evasão nos cursos de graduação da UFSC, campus Florianópolis, e as principais causas desse fenômeno, a partir das quais se pudesse sugerir mudanças de estrutura e funcionamento dos cursos de graduação. Para o autor, o estudo da evasão e de suas causas era de extrema importância, uma vez que “o custo social da evasão” é muito grande, sendo ela um “fenômeno penoso tanto para o aluno quanto para a universidade e consequentemente para a sociedade” (SOUZA, 1999, p. 2).

A pesquisa compreendeu dois estudos. No primeiro, “buscou-se identificar os índices de evasão analisando sua relação com os índices candidato/vaga no Concurso Vestibular e com o desempenho acadêmico dos alunos evadidos”, sendo que os índices de evasão foram obtidos através da análise de fluxo de entradas e saídas dos alunos nos cursos de graduação entre o primeiro semestre de 1970 até o segundo semestre de 1997; no segundo, “que compreende a pesquisa de campo, realizada através de questionários aplicados aos alunos evadidos nos anos de 1996 e 1997, foram identificadas as causas de evasão” (1999, p. x). Os cursos, para fins da pesquisa, foram classificados em três áreas (as mesmas adotadas pela Comissão do Concurso Vestibular da UFSC), a saber: área de ciências biológicas e da saúde, área de ciências físicas e tecnológicas e área de ciências humanas e artes.

No total, a pesquisa compreendeu 4.095 ex-alunos evadidos. A partir disso, verificou-se que, no período analisado, mais da metade dos cursos de graduação da UFSC possuíam evasão superior a 50% (SOUZA, 1999, p. 53). Na área de ciências físicas e tecnológicas, alguns dos cursos que apresentaram o maior número de alunos evadidos foram os cursos de Matemática Bacharelado (97,90%), Matemática Licenciatura (74,69%), Física Licenciatura - Diurno (91,50%), Física Bacharelado - Diurno (90,98%) e Química Licenciatura (89,80%).

A pesquisa também indicou que as causas que mais contribuíram para a evasão nos cursos de graduação da UFSC foram a necessidade do estudante de trabalhar (45%), sua mudança de interesse e/ou indecisão profissional (43%), dificuldades econômico-financeiras (32%), insatisfação com o curso (29%), pouca valorização do diploma no mercado de trabalho (27%), dentre outras.

Ainda, constatou-se que os cursos que apresentaram maior evasão

foram os menos procurados no concurso vestibular. O curso de Física Bacharelado – Diurno, por exemplo, cujo índice de evasão foi de 90,58%, possuía em 1994 um índice candidato por vaga de 1,2. Já o curso de medicina, cujo percentual de evasão foi de 8,94%, nesse mesmo ano possuía um índice de 31,7 candidatos por vaga. Além disso, constatou-se também que os cursos em que os alunos apresentaram menor desempenho eram os mesmos que apresentaram alta evasão e que o tempo médio de permanência dos alunos evadidos era de 4,6 semestres, tempo equivalente ao necessário para conclusão de aproximadamente 50% de um curso de graduação.

Outro estudo sobre evasão em cursos de graduação da UFSC foi realizado por Hotza (2000), em sua dissertação intitulada *O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono*. Hotza optou pelo estudo da evasão por abandono por verificar que este é o tipo mais comum de evasão e “cuja tendência é crescente ao longo dos últimos anos” (2000, p. 25). Suas conclusões apontaram que a decisão tomada por esses alunos de abandonar seus cursos é uma combinação de três fatores: o interesse, aptidão e expectativa quanto ao curso; o ambiente universitário (infraestrutura, docentes, características de cada curso); e a condição sócio-econômica, familiar, de saúde ou pessoal de cada aluno (2000, p. 62). O terceiro fator, relativo a questões socioeconômicas e familiares, foi o que apareceu em maior quantidade nas respostas dadas pelos alunos evadidos (45% do total pesquisado). Contudo, o autor pondera que “não há uma resposta simples, mas um conjunto de fatores inter-relacionados que justificam a decisão de abandonar a universidade” (2000, p. 77).

Livramento (2011), em sua dissertação *Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina*, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração, também propôs o estudo da evasão na UFSC, campus de Florianópolis. No entanto, sua pesquisa focou em analisar o fenômeno da evasão do ponto de vista institucional, e não em suas causas. Logo, não foi analisada a evasão específica em cada curso mas sim de cada centro de ensino. Entre seus objetivos estavam “relacionar os índices de evasão identificados com outros índices no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina”, tais como o índice de candidatos por vaga, o número de vagas ofertadas no vestibular e o número de vagas não preenchidas, os índices de aprovação e reprovação nas disciplinas, o conceito ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e o índice de evasão dos candidatos optantes pela política de cotas (2011, p. 26).

Nesse estudo, verificou-se que Centro de Ciências Físicas e Matemáti-

cas (CFM) apresentou um índice médio de evasão bastante superior aos demais centros de ensino da UFSC, superando os 50% em 12 dos 14 anos pesquisados e chegando a 86,94% no ano de 1996.

Livramento (2011) mostra que os cursos deste centro¹ possuíam, entre os anos de 1998 e 2011, uma média do número de candidatos por vaga no vestibular muito baixa, como Matemática Licenciatura - Noturno (3,37), Matemática e Computação Científica (2,92) e Matemática Licenciatura - Diurno (2,5), em comparação à cursos com alto número de candidatos por vaga, como Medicina (43,96) e Jornalismo (17,44), que possuem baixos índices de evasão.

Isso corrobora a afirmação feita por Souza (1999) de que os cursos com menor procura no vestibular estão entre aqueles que apresentam maiores taxas de evasão. Além disso, o CFM apresentava, em 2010, 11 disciplinas “com reprovação acima de 30% do total de matriculados” e “conceito ENADE intermediário”: a média entre os cursos de Matemática, Física e Química em 2008 foi de 3,7, de uma nota que vai de 1 a 5 (2011, p. 97).

Em postagem recente (6 de abril de 2018) da página “Irineu para Reitor”, do professor Irineu Manoel de Souza, autor da pesquisa já citada *Causas da Evasão nos Cursos da Universidade Federal de Santa Catarina*, foram divulgados os percentuais de evasão² (que incluem abandonos, desistências, jubilamentos e outras situações) dos cursos de graduação da UFSC entre os anos de 2004 e 2017. Os dados foram obtidos do sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) em agosto de 2017. A partir destes, afirma-se também que “no CFM 83,6% dos calouros de 2010 se evadiram e ainda restam 2,6% de matrículas ativas; das 573 pessoas que compunham as turmas iniciadas naquele ano, apenas 13, 6% se formaram (78 formaturas)”.

Além dos trabalhos citados anteriormente, alguns outros estudos mais específicos sobre a evasão em cursos da UFSC foram feitos nas duas últimas décadas. Dentre eles podemos citar *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis*, tese de doutorado apresentada em 2004 por Cleber Augusto Biazus; *A gestão universitária*

¹É importante salientar que os cursos de Meteorologia e Oceanografia só foram criados em 2012 e 2008 respectivamente, e que o curso de Oceanografia fazia parte do Centro de Filosofia e Ciências Humanas até 2017, ano em que foi migrado para o CFM, ou seja, esses cursos não faziam parte desse centro quando a pesquisa foi feita.

²A tabela pode ser encontrada em <https://www.facebook.com/notes/irineu-para-reitor/precisamos-falar-da-evas%C3%A3o-na-ufsc/234712480420934/>. Acesso em 26 de maio de 2018.

e a evasão no curso de graduação em Engenharia de Aquicultura da Universidade Federal de Santa Catarina, dissertação de mestrado apresentada em 2016 por Jussara Orige Bach Gonçalves; *Evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas - Presencial - da Universidade Federal de Santa Catarina*, dissertação de mestrado apresentada em 2013 por Ana Aparecida Gomes Mallmann; *Evasão no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC*, trabalho de conclusão de curso apresentado por Wagner Fernandes Preve em 2017; *Fatores que influenciam na evasão: estudo de caso do curso de Licenciatura em Física a distância da UFSC*, dissertação de mestrado apresentada em 2015 por Andrezza Rozar e *Causas para a evasão dos alunos do curso de graduação a distância em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina*, dissertação de mestrado apresentada por Jair Napoleão Filho em 2013.

Pode-se perceber, através dos dados apresentados nas pesquisas mencionadas, que os índices de evasão não diminuíram de forma significativa desde os primeiros estudos realizados na UFSC sobre o tema, tampouco que recomendações e sugestões de ações que visam minimizar e compensar os índices de evasão, tais como apresentados por Souza (1999) ou Livramento (2011), foram implementadas. Dentre tais sugestões estão a “criação de um programa de acompanhamento destinado à orientação sobre atividades culturais, bolsas, seminários, estágios, etc., aos alunos das fases iniciais dos cursos de graduação”, “priorização de contratação de professores para as fases iniciais”, “ampliação dos programas de capacitação na UFSC”, dentre outros.

2.2 UM OLHAR PARA AS LICENCIATURAS

Nas últimas décadas, seguindo o fenômeno de ampliação da oferta de cursos e vagas no ensino superior brasileiro, percebe-se um aumento na quantidade de cursos de licenciaturas oferecidos nas instituições de ensino superior no Brasil, devido, especialmente, a um aumento da demanda de professores (BITTAR, 2012, p. 2).

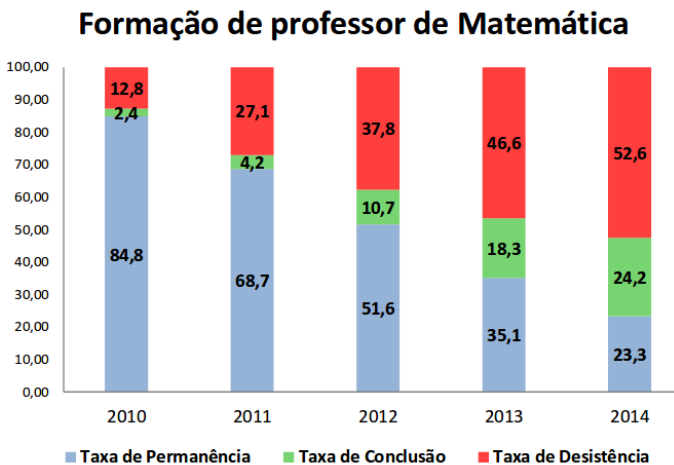
Dados do Censo da Educação Superior de 2016 mostram que, naquele ano, dos 34.366 cursos de graduação ofertados no Brasil, 10.774 eram cursos de licenciatura, sendo que destes 7.356 eram cursos na rede pública e 3.418 na rede privada. No mesmo ano, 1.520.494 alunos frequentavam cursos de licenciatura no Brasil, o que representava 18,9% do total de alunos na educação superior de graduação. Desse total, 57,9% estudava na modalidade presencial e 42,1% na modalidade à distância. Na rede pública de ensino, 85,9% das matrículas são em

curso presenciais, e na rede privada prevalecem os cursos à distância, correspondendo a 59,3% das matrículas.

O Censo também verificou que, entre os anos de 2006 e 2016, o aumento observado no número de matrículas dos cursos de licenciatura foi de 48,5%, enquanto que nos cursos de bacharelado esse aumento foi de 74,9% e nos cursos tecnológicos o número de matrículas quase triplicou (190,3% de aumento). Além disso, o curso de Pedagogia foi o curso de licenciatura que apresentou o maior número de matrículas em 2016: foram 675.644 alunos matriculados, correspondendo a 44,4% das matrículas em cursos de licenciatura no Brasil naquele ano. Já o curso de Licenciatura em Matemática fica em quarto lugar, com 85.402 matrículas, correspondendo a 5,6% do total.

O número de concluintes, no entanto, é baixo. Em 2016, 399.320 alunos concluíram cursos de licenciatura, sendo que destes, 238.919 eram da rede pública e 160.401 da rede privada. Apesar do aumento no número de cursos e de matrículas, a taxa de desistência nos mesmos também aumentou, como se pode verificar na figura abaixo, que mostra as taxas de permanência, conclusão e desistência nos cursos de Licenciatura em Matemática entre os anos de 2010 e 2014:

Figura 2: Taxas de permanência, conclusão e desistência dos cursos de licenciatura em matemática entre 2010 e 2014.



Fonte: Censo da Educação Superior de 2016.

Nota-se que a taxa de conclusão teve um aumento durante esse período, indo de 2,4% em 2010 para 24,2% em 2014. No entanto, a taxa de desistência também teve um aumento significativo, indo de 12,8% em 2010 para 52,6% em 2014. Taxas similares de conclusão e desistência são percebidas também nos cursos de licenciatura em Química e Física.

Segundo Bittar (2012, p. 3), a falta de professores formados é um problema que preocupa setores do governo ligados à educação. O Plano Nacional de Formação de Professores, implantado pelo Ministério da Educação em 2009, tem por objetivo a formação de professores que já atuam em sala de aula, porém ainda não possuem formação na área ou ensino superior completo, o que gera um paradoxo: é preciso ofertar cursos de licenciatura de forma emergencial, mas ao mesmo tempo grande parte dos alunos das licenciaturas não está concluindo o curso. Além disso, o fato de a profissão ser pouco atrativa gera uma incerteza, pois não há garantias de que os egressos atuem na educação básica.

Em sua pesquisa, Bittar propõe uma investigação das causas da evasão nos cursos de licenciatura em matemática através da discussão com aqueles alunos que concluíram o curso. A pesquisa é feita com alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande, no decorrer dos 30 anos de existência do curso. Desde sua implantação até o ano de 2010, apenas 273 alunos de um total de 1400 ingressantes concluiu o curso, ou seja, cerca de 20% dos ingressantes. Segundo a pesquisadora (2012, p. 10), “a falta de atrativos profissionais (...) e um salário digno são motivos pelos quais muitos estudantes têm optado por outros cursos, deixando um vazio nas licenciaturas.”

O estudo da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão também evidencia que um dos motivos pelos quais os estudantes tendem a mudar de curso são as potenciais dificuldades profissionais (BRASIL, 1996, p. 31) e que, no caso dos cursos de licenciatura, a tendência para que a evasão ocorra é ainda mais “flagrante e permanente”, uma vez que “já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais”, ou seja, a falta de valorização da profissão de professor é um fator altamente determinante da alta evasão dos cursos de licenciatura analisados (1996, p. 31).

Em relação aos cursos de licenciatura da UFSC, Souza (1999, p. 4) atenta para o fato de que estes “apresentam índices de evasão alarmantes”. Nas gerações pesquisadas, alguns dos cursos de licenciatura da UFSC apresentaram índices de evasão superiores a 50%. Dentre tais

cursos estavam Biologia (66,46 Filosofia - Diurno (79,74%), Física - Diurno (91,50%), Geografia - Noturno (96%), História - Diurno (64,28%), Matemática (74,69%) e Química (89,90%). Para esse autor, tais índices “mostram que há um desinteresse pelo exercício do magistério, o que é lamentável, pois é enorme o número de crianças e jovens fora da escola” (1999, p. 72).

Segundo Santana (2016, p. 315), que analisou a evasão nos cursos de licenciaturas das universidades federais do Brasil entre 2007 e 2014, o momento de maior evasão se dá durante a metade do curso. Para esse autor, “no momento da evasão (...) há uma desmotivação no curso” (2016, p. 318) e alguns dos tópicos já levantados pela literatura como fatores que levam à evasão emergem, como a falta de uma recepção e orientação no início do curso, não identificação com as disciplinas e expectativas não correspondidas, realidade distante do imaginário pré-universitário, distanciamento na relação professor-aluno, baixo coeficiente de rendimento acadêmico (resultado de um ensino médio defasado), escassez de tempo, dentre outros.

Desse cenário participam, como já apontado por Souza (1999) e Livramento (2011), os cursos do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas da UFSC, apresentando altos índices de evasão ao longo dos anos. Os cursos de Licenciatura em Matemática, em particular, apresentam índices bastante expressivos, chegando a 74,69% no período pesquisado por Souza. Este índice não diminuiu de forma significativa desde então. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura de 2016³, entre os anos de 1997 e 2004 os cursos de licenciatura em matemática formavam uma média de 26 alunos por ano, o que corresponde a cerca de 24,7% dos alunos ingressantes nesse período. Igualmente, após a reforma curricular de 2008 (que será discutida adiante), essa média não apresentou mudança expressiva: entre os anos de 2011 e 2015 houve um total de 103 alunos formados, o que corresponde a cerca de 25,7% dos ingressantes no período.

2.2.1 O curso de Licenciatura em Matemática da UFSC

Do que foi exposto até aqui, é nosso interesse questionar: *quais são as possíveis causas da evasão no curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Santa Catarina?*

Inicialmente, uma breve compreensão da constituição histórica deste curso pode nos dar elementos interessantes para a análise do fenômeno de evasão evidenciado. Christiane Wenck Nogueira, egressa do curso de

³UFSC, 2016, p. 6.

Licenciatura em Matemática da UFSC, escreveu, em 1999, *Um pouco da história do departamento e do curso de matemática da Universidade Federal de Santa Catarina*, trabalho de conclusão de curso cujo objetivo foi relatar a história do departamento de matemática da UFSC e dos cursos de matemática. Este levantamento se fez necessário, segundo ela, pois até aquele momento “não existiam documentos que registrassem todo o desenvolvimento histórico por que passou o Departamento e o Curso de Matemática, desde a sua criação” (NOGUEIRA, 1999, p. 1).

Pois bem. O curso de matemática da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1964, e a primeira turma iniciou o curso de licenciatura no ano de 1965. Em 1973, o curso sofreu algumas modificações e tornou-se:

um curso de ciências com 1º grau em ciências e matemática e de 2º grau em matemática (Licenciatura curta e Licenciatura plena, respectivamente), tendo como objetivo principal a formação de professor em iniciação matemática, as ciências físicas e biológicas, para o ensino de 1º grau e em matemática para o ensino de 2º grau (NOGUEIRA, 1999, p. 53).

Até o ano de 1980, outras alterações curriculares foram efetivadas, porém a estrutura inicial do curso foi mantida. Entre 1977 e 1979, o curso de licenciatura deixou de ter a estrutura de licenciatura curta e passou a ser um curso de licenciatura plena. Em 1981, um ano após a criação do curso de bacharelado, foi solicitada entrada única no vestibular, com um total de 60 vagas, já que o bacharelado possuía currículo comum com a licenciatura até a 4ª fase. Em 1988, devido ao grande número de pedidos de transferência do bacharelado para a licenciatura, o curso de bacharelado foi transformado em uma habilitação do curso de licenciatura. Na década de 1980, “o currículo sofreu várias alterações com inclusão e exclusão de disciplinas, alteração de carga horária e programas; no entanto sua filosofia continuava a mesma” (NOGUEIRA, 1999, p. 72).

Em 1989, o currículo do curso de licenciatura possuía disciplinas obrigatórias como “Prática Desportiva I, II, III, e IV” (1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases, respectivamente), “Português Prático: Redação I” (1ª fase) e “Estudos de Problemas Brasileiros I e II” (1ª e 7ª fases, respectivamente). Somente a partir da 4ª fase é que iniciavam as disciplinas da área da educação, com “Introdução à Psicologia da Educação” como disciplina obrigatória do chamado “ciclo-profissionalizante”. A partir da 6ª fase dava-se um enfoque maior em disciplinas pedagógicas, como

“Metodologia do Ensino da Matemática” (6ª fase), “Prática de Ensino de Matemática 1º Grau” (7ª fase), “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau I” (6ª fase) e “Instrumentação para Matemática do 1º Grau” (7ª fase), que envolviam, dentre outras coisas, a discussão das formas de apresentação dos conteúdos ensinados na educação básica. O currículo também possuía disciplinas de matemática mais avançada, como “Topologia I-A” (5ª fase) e “Equações Diferenciais Ordinárias” (7ª fase). É interessante destacar que mesmo o currículo do bacharelado possuía disciplinas como “Português Prático: Redação I”, “Prática Desportiva” e “Estudos de Problemas Brasileiros” como disciplinas obrigatórias.

Até então, os cursos de matemática funcionavam apenas no período diurno. Em 1991, foi criado o curso de licenciatura noturno, cujo currículo era o mesmo do curso diurno, porém distribuído em um número maior de fases. Em 1993, após análise e estudo dos currículos vigentes, uma proposta de novo currículo, que tornasse o curso de matemática mais atraente e atualizado, foi aprovada. Esta preocupação em tornar o curso mais atraente se deu, em parte, pela preocupação com o reduzido número de formados, que era de uma média de 13 por ano entre 1980 e 1992. Com essa nova proposta, as habilitações de bacharelado e licenciatura foram separadas e, desse modo,

o curso de bacharelado teria como objetivo principal preparar futuros alunos para a Pós-Graduação e para o mercado de trabalho tecnológico, enquanto que a licenciatura estaria voltada principalmente para a formação de novos professores (sem negligenciar a possível entrada destes em programas de Pós-Graduação a partir de disciplinas de adaptação) (NOGUEIRA, 1999, p. 96).

Esta alteração na estrutura e filosofia de cada uma das habilitações foi a mais significativa das alterações empreendidas nos currículos até então. Os novos currículos foram implantados em 1994, admitindo um total de 135 alunos por ano, sendo 105 destes alunos de licenciatura. Agora os três primeiros semestres eram compostos de disciplinas básicas, em que o conteúdo de ensino médio e fundamental deveria ser explorado. Também nas primeiras fases, as disciplinas de “informática aplicada ao ensino de Matemática e um Laboratório de Educação” pretendiam colocar “o aluno em contato com sua futura profissão de educador” de forma a procurar “sempre levantar questões

sobre metodologias e formas de abordagem, incentivando o aluno a colocar suas opiniões sobre o assunto” (NOGUEIRA, 1999, p. 93). Além disso, “todas as disciplinas de conteúdo específico têm na ementa o item ‘História da Matemática relacionada com o Conteúdo’, para que o aluno tenha uma visão da evolução histórica de cada assunto” (Ibidem, 1999, p. 100).

Além disso, excluíram-se as disciplinas ‘não relacionadas à matemática’, como “prática desportiva”, “estudo de problemas brasileiros” e “português prático”, e disciplinas pedagógicas aparecem já a partir da 2ª fase, como “Laboratório de Educação”. Também foram mantidas disciplinas como “Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus” (6ª fase), “Metodologia do Ensino de Matemática no Primeiro e Segundo Graus” (6ª fase) e “Prática do Ensino de Matemática” do 1º e 2º graus (8ª fase). Disciplinas mais avançadas, como “Cálculo Avançado” e “Equações Diferenciais Ordinárias” foram mantidas como disciplinas optativas. Esta nova estrutura do currículo da licenciatura deveria ser capaz de acolher:

os alunos com o nível de bagagem educacional que trazem, fazê-los avançar a ponto de obterem uma formação profissional competente, habilitados e estimulados a serem agentes das melhorias necessárias na escola de primeiro e segundo graus (UFSC, 2007, p. 4).

A implantação dos novos currículos foi completada em 1998 e, entre os anos de 1997 e 2004, o número de formados subiu para 193, ou seja, uma média de 26 alunos por ano, o dobro do que se verificava nos anos anteriores. Em 2008, um novo currículo foi implantado, porém com poucas alterações, sendo que a maioria delas foi feita para “atender a legislação dos Estágios e da prática como componente curricular⁴”; acreditava-se, no entanto, que “estas ‘pequenas’ alterações podem promover grandes mudanças, se conduzidas da maneira adequada e se contarem com o apoio da Instituição para sua implantação” (UFSC, 2007, p. 6). Neste currículo, foram introduzidas as chamadas ‘disciplinas integradoras’ (Seminários I e II e Projetos I e II) e a Prática

⁴Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* e conforme o Parecer CNE/CP n.º2/2015, todos os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior devem ter, distribuídas ao longo do curso, 400 horas de prática como componente curricular, que englobam atividades de prática docente, pelas quais são colocadas em uso as competências, habilidades e conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação.

como componente curricular (PCC) foi incorporada às disciplinas básicas. Já em relação à formação pedagógica, “as disciplinas (inclusive o Estágio) foram discutidas com os departamentos competentes, seguindo orientações gerais para todas as Licenciaturas (...) e respeitando a legislação” (UFSC, 2007, p. 6).

A efetivação desse novo currículo se deu de forma completa no segundo semestre de 2011 para o curso noturno e no primeiro semestre de 2013 para o curso diurno. Entre os anos de 2011 2015 um total de 103 alunos se formaram nos cursos de licenciatura, ou seja, uma média de 26 alunos por ano, média idêntica à que se tinha no currículo anterior, de 1994. Convém notar que, dos 103 alunos formados, 37 deles haviam sido admitidos no currículo de 1994. Na proposta para o curso de licenciatura, que aparece no Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura de 2007, demonstra-se preocupação em ter-se:

um cuidado especial com a parte pedagógica, pois o exemplo é um grande reforço como estratégia de ensino, no sentido de tentar transmitir ao aluno conteúdos, metodologias de ensino, responsabilidades, consciência profissional enquanto futuros professores de Matemática, inseridos numa sociedade carente de melhorias no padrão de ensino-aprendizagem em todos os níveis (UFSC, 2007, p. 3).

Em 2016, o curso de licenciatura noturno deixou de ser uma opção no concurso vestibular, e atualmente admitem-se 55 alunos por semestre. A justificativa para essa extinção de curso foi a de que o curso noturno estava formando poucos alunos em comparação ao número de ingressantes. Além do que, cabe destacar que no Projeto Pedagógico de 2016 também é mencionada como uma dificuldade recorrente a falta de professores efetivos do Departamento de Matemática, especialmente para o curso noturno (UFSC, 2016, p. 98), e que no Projeto Pedagógico de 2007 é destacado que se gostaria de ter aumentado o número de vagas para o curso noturno quando da implantação do novo currículo, porém “devido ao problema de segurança no Campus, a distribuição das disciplinas do curso noturno tem ficado cada vez mais difícil” (UFSC, 2007, p. 6).

Em 2017 um novo currículo entrou em vigor, oriundo do trabalho do Núcleo Docente Estruturante (NDE), normatizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Na nova proposta, os currículos de licenciatura e bacharelado estão pensados de

forma paralela, mesmo tendo entradas distintas no vestibular, pois “acredita-se que o perfil do aluno que entra nos cursos de Matemática Licenciatura e Bacharelado é o mesmo” (UFSC, 2016, p. 8). Desta forma, são oferecidas disciplinas iniciais de Matemática iguais para ambos os cursos, o que já contempla uma das outras propostas desse novo currículo, a de que haja uma maior integração entre os alunos das duas habilitações.

No Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura de 2016, é apontado que, com a nova proposta, “será possível ofertar todas as disciplinas do curso de Licenciatura todos os semestres e combater um dos fatores responsáveis pela evasão dos alunos”, uma vez que “em função das entradas anuais e falta de professores, as disciplinas dos cursos de Matemática Licenciatura e Bacharelado eram oferecidas somente uma vez ao ano.” (UFSC, 2016, p. 9).

Segundo esse Projeto Pedagógico, o perfil desejado do aluno egresso é o de “um profissional com sólida formação matemática e didático-pedagógica, criativo e autônomo, capaz de enfrentar e transformar a precária situação da educação no país” (UFSC, 2016, p. 9) e, citando as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática Licenciatura, esse aluno também deve possuir:

a visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (Ibidem, 2016, p. 10).

Para tanto, sua formação deve estar apoiada em um sólido tripé, que abarque o saber matemático, o saber didático e a relação teoria-prática, presentes em todas as disciplinas e atividades do curso.

Dito isso, por fim, gostaríamos de destacar o que se entende por evasão neste estudo. Isso porque há, na literatura, entendimentos distintos sobre o tema. Vejamos.

No estudo feito pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, a evasão é entendida como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996, p. 15). Além disso, se distinguem três tipos de evasão, a saber: a *evasão de curso*, que se dá quando o estudante desliga-se do curso superior através de meios como a transferência ou reopção (mudança de curso), abandono (quando

deixa de se matricular), desistência (quando desliga-se oficialmente do curso) e exclusão por norma institucional; a *evasão da instituição*, que acontece quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e, por fim, a *evasão do sistema*, que se dá quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, pg. 16). O modelo adotado, por considerar como evasão as transferências e reingressos de curso, tanto dentro da própria universidade ou para outra, não analisa a evasão do sistema de ensino superior, uma vez que não são cruzados os dados de cada aluno individualmente, tanto intra quanto inter-universidades (BRASIL, 1996, p. 21).

Definições similares de evasão são dadas por Gaioso (apud BAGGI; LOPES, 2011, p. 362) e Baggi e Lopes (2011, p. 370), que a entendem como a saída do aluno de sua instituição ou curso sem concluí-lo. Polydoro (2000) também atenta para a distinção entre evasão de curso e evasão do sistema. Silva Filho et al (2007, p. 2), afirma que a evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos: a evasão anual/semestral média, que mede a porcentagem “de alunos matriculados (...) que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano/semestre seguinte”; e a evasão total, que “mede o número de alunos que (...) não obteve o diploma ao final de um certo número de anos.”

Bueno destaca a importância de se distinguir “evasão” de “exclusão”. Para esse autor, a evasão é “uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”. Já a exclusão

implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante (1993, p. 5).

Moura e Silva (2007, p. 6) complementam que o termo evasão “é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional” e que “é preciso ter claro que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais”.

Bardagi e Hutz (2009, p. 96) atentam ainda para a concepção de que a evasão pode ser positiva em muitos casos; quando ela resulta, por exemplo, “de um amadurecimento pessoal e vocacional e culmina

com a troca de curso e a opção por uma carreira que se aproxima mais do ideal do aluno”, embora “grande parte dos estudos aponta que o abandono de curso não está associado a novas escolhas e que as novas escolhas costumam também ser bastante frágeis e pouco consistentes”.

Para esta pesquisa, serão considerados alunos evadidos aqueles que abandonaram (não renovaram sua matrícula), desistiram (fizeram pedido de cancelamento do curso junto à coordenadoria), trocaram de curso (que estavam matriculados em um dos cursos de licenciatura em matemática e transferiram-se para outro curso da UFSC) e jubilaram (que excederam o tempo limite para concluírem o curso - tanto no curso diurno quanto no curso noturno, o período máximo para conclusão do curso é de 14 semestres, ou seja, 7 anos). Não serão considerados evadidos os alunos que fizeram o trancamento do curso, pois entende-se que esses apenas interromperam temporariamente seus estudos (o período máximo para trancamento é de 4 semestres). A análise dar-se-á com base em listagens obtidas, através da coordenação de curso, dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura em matemática diurno e noturno. Nessas listagens constam alunos com matrículas que datam desde o ano de 1977 até os dias atuais⁵. Essas listagens, organizadas pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC) da UFSC, dividem os alunos em 8 categorias: regulares, formados, transferidos, jubilados, que trancaram, abandonaram, desistiram e que fizeram troca de curso.

⁵Mesmo nas listagens do currículo noturno haviam alunos com matrícula datando de 1977, o que é curioso pois o curso noturno só passou a existir mais de 10 anos depois. Segundo a coordenadoria do curso de matemática, o sistema utilizado atualmente foi implantado em 2000, e como os currículos mais antigos já foram extintos, possivelmente os alunos com matrículas mais antigas apareçam como sendo alunos de currículos a partir de 1994 devido à erros no sistema.

3 AS CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSC

3.1 DO PROCEDIMENTO DE BUSCA

Para esta pesquisa, como indicado, foram considerados para análise os alunos evadidos dos cursos de licenciatura diurno e noturno da modalidade presencial da UFSC desde 1977. Nas listagens constam o número de matrícula do aluno, o endereço de e-mail, a forma de ingresso, o semestre em que o aluno saiu do curso e o seu currículo. Estão incluídos na pesquisa alguns alunos do currículo novo, de 2017, cujos nomes apareciam na relação de alunos do curso diurno quando as listagens foram fornecidas. São considerados evadidos aqueles alunos que abandonaram, desistiram, trocaram de curso ou jubilaram.

Na tabela abaixo, pode-se observar o número de alunos em cada uma das categorias que aparecem nas listagens de ambos os cursos.

Tabela 1: Relação de alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC.

| Situação | Licenciatura Diurno | Licenciatura Noturno |
|----------------|---------------------|----------------------|
| Formado | 368 | 215 |
| Transferência | 41 | 24 |
| Trancado | 33 | 10 |
| Abandono | 1004 | 800 |
| Desistência | 322 | 154 |
| Troca de Curso | 171 | 73 |
| Jubilado | 32 | 25 |

Tabela elaborada pela autora.

Vê-se bem que o número de alunos formados é muito menor do que o número de alunos que não concluíram o curso. No caso do curso diurno, os alunos em situação de evasão totalizam 1529 pessoas, número cerca de 4 vezes maior do que o de alunos formados e, no caso do curso noturno, os alunos evadidos somam 1052 pessoas, número quase 5 vezes maior do que o número de alunos formados. Além disso, podemos notar que o abandono é a forma de evasão mais recorrente, o que vai

ao encontro de Hotza (2000) quando afirma que este tipo de evasão é o mais comum e vêm crescendo ao longo dos últimos anos (p. 25).

A partir desses dados, optou-se por construir um questionário on-line, com o auxílio da ferramenta Google Forms, a ser enviado por e-mail. O objetivo inicial era realizar entrevistas com os alunos evadidos, mas em decorrência do número elevado de participantes essa ideia foi abandonada. Deve-se salientar que não foi possível enviar o questionário para todos os alunos listados pois muitos deles não possuíam endereços de e-mail (principalmente alunos com matrículas mais antigas). Na tabela abaixo está descrito o número de questionários enviados por categoria, nos cursos diurno e noturno.

Tabela 2: Número de questionários enviados por categoria.

| Situação | Licenciatura Diurno | Licenciatura Noturno |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|
| Abandono | 663 | 547 |
| Desistência | 229 | 120 |
| Troca de Curso | 136 | 55 |
| Jubilado | 32 | 24 |

Tabela elaborada pela autora.

No total, então, foram enviados 1806 questionários. Destes, cerca de 400 não chegaram ao destinatário, pois os endereços de e-mail já não existem mais. Dos restantes, obtivemos 95 retornos e é a partir destes que as análises que seguem foram desenvolvidas.

Vale ressaltar, ainda, que conforme os questionários foram sendo enviados, notou-se nas listagens de abandono que alguns alunos apareciam mais de uma vez, porém com diferentes números de matrícula. Esse foi o caso de vários alunos que não abandonaram o curso efetivamente, mas que apenas fizeram transferência interna do curso diurno para o noturno e vice-versa. Ou seja, o sistema que cria tais listagens, nesse caso, nem sempre computa os alunos evadidos da maneira correta. Problemas como esse já vem sendo apontados por estudos como o realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1996, p. 21), que afirma que “o perfil real da evasão do sistema de ensino só poderia ser traçado se fossem cruzados os dados, por aluno, tanto intra quanto inter-universidades”, analisando individualmente os casos de cada um dos alunos evadidos desses cursos.

O que é importante chamar atenção, contudo, é a causa de tal trans-

ferência interna para o mesmo curso, que se dá como uma tentativa de “limpar” o histórico do estudante. Segundo Bittar (2012, p. 8), essa prática - “limpar” o histórico das reprovações (por nota, por frequência insuficiente ou por ambas) através de nova entrada no curso por concurso vestibular ou transferência interna - “é comum no curso de Matemática, (...) e casos como esses ocorrerem de forma recorrente”.

O questionário foi composto por 6 questões abertas obrigatórias e uma questão final, também aberta, mas opcional, que seguem:

Questão 01. Por que você escolheu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática da UFSC?

Questão 02. Quais eram suas expectativas em relação ao curso?

Questão 03. Você sentiu dificuldades (relacionadas às disciplinas, à sua permanência na universidade, dentre outras) durante o período em que esteve matriculado? Se sim, quais?

Questão 04. Que motivos o levaram a evadir o curso de matemática?

Questão 05. Que fase você estava cursando quando decidiu desistir da graduação?

Questão 06. Você já foi ou é professor de matemática? Se sim, desde quando?

Deixe aqui algum outro comentário que considere importante!

3.2 DISCUSSÃO DAS RESPOSTAS

Nosso intuito com as duas primeiras questões é discutir as motivações pela escolha do curso de licenciatura em matemática na UFSC, bem como as expectativas quanto à essa escolha, em suas possíveis relações com a questão da evasão. Bittar (2012, p. 7) aponta que “apesar de se tratar de um curso de formação de professores, nem sempre a escolha pelo curso significa a escolha pela profissão”. Além disso, “por se tratar de um curso cuja relação candidato/vaga é baixa relativamente a muitos dos outros cursos universitários, essa escolha pode ser devida à facilidade de acesso a um curso superior”, como foi apontado por Souza

(1999, p. 67), cujos resultados mostram que “os cursos que apresentam maior evasão são os menos procurados no Concurso Vestibular”.

Na tabela abaixo estão compiladas as respostas para essas duas questões:

Tabela 3: Respostas da primeira questão

| | |
|---|----|
| Interesse ou gosto pela matemática | 40 |
| Interesse pela matemática e pela docência | 11 |
| Interesse pela docência | 9 |
| Segunda opção no vestibular | 8 |
| Curso menos concorrido no vestibular | 8 |
| Já dava aulas de matemática | 4 |
| Pelo renome da universidade | 3 |
| Pressão para ter um diploma | 2 |
| Já trabalhava na área da educação | 2 |
| Por ser noturno, o que possibilitaria trabalhar durante o dia | 2 |
| Outras causas | 7 |

Tabela elaborada pela autora.

Tabela 4: Respostas da segunda questão

| | |
|--|----|
| Aprender a ensinar matemática | 28 |
| Aprofundar o conhecimento matemático | 20 |
| Ter um diploma/Ser inserido no mercado de trabalho | 10 |
| Não tinha expectativas | 8 |
| Reaproveitar as disciplinas para outra graduação | 6 |
| Se formar e exercer a profissão | 4 |
| Ter uma formação pedagógica | 3 |
| Estudar à noite e trabalhar durante o dia | 1 |
| Outras expectativas | 15 |

Tabela elaborada pela autora.

Vale mencionar que, nessas duas questões, o número total de respostas é superior ao número de respondentes, pois algumas pessoas indicaram mais de uma motivação na escolha do curso e mais de uma expectativa em relação ao mesmo.

Como se pode perceber, a motivação pela escolha do curso de licenciatura em matemática na UFSC se deu por motivos bastante variados, mas a grande maioria, cerca de 42% dos respondentes, afirmaram que a escolha do curso se deu pelo interesse ou gosto pela matemática. Arelado a isto, entretanto, a expectativa em relação ao curso mais evidenciada é aprender a ensinar matemática, ou seja, uma expectativa relacionada à docência, propriamente. Interessante destacar que uma das respondentes afirmou que a escolha do curso se deu pelo interesse pela matemática, porém que não sabia a distinção entre licenciatura e bacharelado quando se inscreveu para o vestibular. Outro ponto interessante é que, dos 40 respondentes que afirmam a escolha do curso pelo interesse pela matemática, 28 mencionam o gosto pela matemática escolar e a facilidade que tinham com a disciplina. Uma dessas pessoas fala sobre sua expectativa em relação ao curso⁶:

Achei que eu fosse me dar bem como na escola. Esperava que fosse algo que iria me despertar mais interesse ainda. (R7)

Essas pessoas relatam que ingressaram no curso com a expectativa de aprofundar a matemática vista na escola, como evidenciam as falas a seguir:

Que seria uma evolução do que já tinha aprendido no ensino médio. (R14)

Aprender e aperfeiçoar a matemática que eu já sabia e gostava. (R9)

Outra delas afirma que, “mesmo sabendo que não era mesma coisa”, resolveu tentar o curso, com a expectativa de:

avançar na disciplina, ir mais a fundo, compreender a matemática, de onde vinham as fórmulas e tudo mais. (R48)

Em sua pesquisa *Escolha acadêmica, identidade, memória e formação: um estudo com licenciandos em matemática*, feita com 28 alunos de fases finais dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC, Lostada (2008) identificou que 22 dos alunos pesquisados entrou no curso por motivos que

⁶Para facilitar as citações, o respondentes foram numerados de 1 à 95.

se referem principalmente ao gosto pela matemática com a qual o aluno teve contato na escola. Podemos supor que este gosto proporciona a facilidade no aprendizado e daí a afinidade com o curso de licenciatura (2008, p. 12).

A grande maioria das pessoas que ingressaram no curso por interesse pela docência e pela matemática também afirma que esse interesse começou a surgir durante suas vivências escolares, quando tiveram exemplos de excelentes professores, os quais os fizeram sentir motivados a estudar a matemática e a seguir a carreira na área. Em decorrência disso, uma das expectativas em relação ao curso que apareceu de forma recorrente foi *aprender a ensinar matemática* e a *ser bom professor*, como evidenciam as respostas a seguir:

aprender como repassar o conhecimento matemático para alunos de uma forma eficiente e interessante para os mesmos. (R85)

Sempre fui apaixonado pela matemática e sempre soube que foi por causa da forma que fui ensinado. Queria poder passar essa paixão para quem está começando a aprender matemática. (R95)

sair do curso com as competências essenciais para promover a aprendizagem de meus alunos. (R30)

Ser professora de Matemática e sair da faculdade com a capacidade de dar uma excelente aula aos alunos do ensino fundamental e médio. (R77)

como sempre gostei de matemática na escola, minha expectativa era ser uma professora tão boa quanto às que eu tive! (R61)

Lostada (2008) também identificou em seu estudo que a influência de antigos professores, principalmente professores de matemática, motivou alguns dos alunos pesquisados a ingressarem no curso. Esses alunos recordam de seus professores por suas características mais marcantes, que abarcam aspectos comportamentais e didáticos, ou seja, indicando que “o relacionamento do professor com o aluno afeta fortemente suas lembranças” (2008, p. 18) e, desse modo, o professor acaba se tornando:

não apenas um espectador, mas um agente de construção e de formação, desenvolvendo assim a aptidão e o gosto do aluno pela matemática, incentivando-o na escolha profissional em relação à docência (Ibidem, 2008, p. 12).

Em suas considerações finais, Lostada (2008) levanta três questionamentos:

será que existe uma continuidade na formação desses licenciandos, que escolheram o curso pelo gosto pela matemática? Os professores da graduação dão continuidade aos motivos que os levaram a fazer esta escolha? Eles também serão lembrados futuramente, num fenômeno de espelhamento, em relação aos aspectos comportamentais como a boa relação com os alunos e com o ensinar? (Ibidem, 2008, p. 21).

Voltaremos em breve a essa questão, mas antes, porém, pode-se questionar: por que o curso de Licenciatura em Matemática não supriu as expectativas dos alunos evadidos, isto é, por que eles consideram que o curso não os estava preparando para serem professores de matemática?

Vale destacar, ainda, que quatro dos respondentes afirmaram que a escolha do curso se deu por já serem professores de matemática, e um deles relata que acreditava que ao ingressar no curso “teria uma formação para ser docente”. Em sua pesquisa *Análise do Perfil Socioeconômico dos Estudantes da UFSC - Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Matemática e Computação Científica*, cujo objetivo foi analisar o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de matemática da UFSC, Syrozinski (2008, p. 39) igualmente verificou que uma parte dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura já atuavam como

professores no período pesquisado: dos 137 alunos pesquisados, 74 trabalhavam quando ingressaram no curso e, destes, 31 trabalhavam como professores de matemática em escolas públicas e particulares.

Além destes, outros dois respondentes afirmam que já trabalhavam na área da educação ao ingressarem no curso, porém não como professores de matemática. Uma delas, formada em filosofia e diretora de uma escola pública quando entrou no curso, diz que, por estar atuando nessa profissão, “gostaria de entender porque a matemática é a disciplina que mais reprova no EM” (ensino médio), enquanto a outra, que atua como pedagoga, diz que percebeu que “a dificuldade dos alunos do fundamental e médio na matemática se dá pela falta de conhecimento dos pedagogos para ministrar essa disciplina da forma correta”, e que sua motivação para entrar no curso de Licenciatura em Matemática era “a de ser professora de fundamentos metodológicos do ensino de matemática para pedagogos”.

Houve respostas que afirmam, ainda, que alguns dos respondentes optaram pelo curso como uma forma de incrementar sua formação. Um deles afirma:

gostaria de incrementar minha formação em Engenharia Civil com a parte da licenciatura e poder ser professora na área das exatas, matemática ou física. (R20)

Outra dessas pessoas diz já ter se formado no curso de bacharelado em matemática da UFSC e que ingressou no curso de licenciatura para complementar sua formação, de modo a “poder discutir questões com enfoque educacional” e, além disso, “ter a formação necessária para a prática docente”.

Há que se destacar também que um número significativo de pessoas diz ter ingressado no curso de Licenciatura em Matemática por motivos outros que não o interesse pela matemática ou pela docência. Resultado similar foi obtido por Bittar (2012. p. 9), em sua pesquisa, afirmando que a escolha do curso não necessariamente implica na escolha da profissão, apesar de se tratar de um curso de formação de professores, e levanta o questionamento: “será que esse fato continua verdadeiro se considerarmos o total de ingressantes? Seria esse um dos motivos da evasão escolar?”

Dos nossos pesquisados, oito pessoas relatam que escolheram o curso de Licenciatura em Matemática por este ser um dos menos concorridos no vestibular, e uma delas ainda complementa que sofria pressão da família para entrar na universidade, e por isso escolheu matemática,

um curso que teria chances de ingressar devido à baixa procura. Esta questão já foi levantada por Souza (1999) e Livramento (2011), os quais apontam que cursos com baixa procura no vestibular são os mesmos que apresentam altos índices de evasão. Além disso, oito respondentes relatam que entraram no curso somente porque este era sua segunda opção no vestibular. Em sua maioria, esses alunos decidiram iniciar o curso para que pudessem reaproveitar disciplinas presentes também nos currículos dos cursos desejados, como engenharias e ciências da computação, ou para se introduzirem na vida universitária.

O que vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo *Quem quer ser professor de matemática?*, conduzido por Moreira, Ferreira et. al. (2012), que analisaram o perfil de 664 alunos de cursos de licenciatura em matemática de 19 instituições de ensino superior de 10 estados do Brasil nos anos de 2008, 2009 e 2010. Nesse estudo, dos 664 alunos, mais da metade deles (54%) ingressaram no curso por fatores que relacionam-se à matemática (facilidade ou gosto pela mesma), 20% ingressaram por fatores relacionados à docência (gostar de lecionar, interesse pela educação escolar, etc.), 9% ingressaram pelas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho (oferta de emprego mais abundante, preparar-se para concursos públicos), e os 17% restantes referem-se à outros fatores, como influência dos familiares ou dos professores, falta de opções, preparação para outros cursos correlatos, etc. (MOREIRA et al, 2012, p. 21). Além disso, também verificou-se que menos da metade (43%) dos alunos pesquisados pretende seguir a carreira de professor de matemática da educação básica quando concluir o curso e que 21% dos alunos afirma não querer atuar como professor após se graduar. Segundo esses autores,

observa-se uma recorrente citação/valorização de “gostar da matemática” como justificativa ou como um dos principais fatores que pesaram na escolha da licenciatura. Em certo sentido, parece que a profissão docente em si fica em segundo plano, quando se pensa no motor que leva à decisão pela licenciatura em matemática, pois seria razoável imaginar que “gostar de matemática” levasse à escolha do bacharelado. (MOREIRA, 2012, p. 22).

Para Santos (2012), a procura pelos cursos de licenciatura tem se tornado, atualmente,

uma escolha para esperar outra oportunidade vislumbrada pelo desejo de fazer outros cursos mais valorizados socialmente. Quando a oportunidade surge, o estudante evade do curso em busca daquilo que acredita ser o melhor para sua vida pessoal e profissional, demonstrando que não é nos cursos de licenciatura que eles encontram essa valorização social (2012. p. 130).

Em relação à terceira questão, nosso propósito é tentar identificar as dificuldades encontradas pelos alunos evadidos durante a graduação, relacionando-as com os motivos de sua evasão. Estudos anteriores, como o de Livramento (2011), mostram que os cursos do CFM, centro com maior índice de evasão da UFSC no período pesquisado, apresentavam, em 2010, grande número de disciplinas com alta taxa de reprovação. Vejamos como estão distribuídas as respostas dos nossos pesquisados:

Tabela 5: Respostas da terceira questão

| | |
|---|----|
| Disciplinas difíceis | 34 |
| Falta de empatia/apoio/didática dos professores | 29 |
| Não teve dificuldades | 15 |
| Tempo de dedicação ao curso/ dificuldade em conciliar trabalho e estudo | 12 |
| Dificuldade em acompanhar as disciplinas devido a um ensino médio fraco | 10 |
| Dificuldades financeiras | 3 |
| Dificuldades de adaptação | 2 |
| Problemas de segurança no campus | 1 |
| Outras dificuldades | 10 |

Tabela elaborada pela autora.

Novamente, é importante salientar que o número de respostas é superior ao número de respondentes, pois alguns deles relataram que tiveram mais de uma dificuldade durante a graduação.

Como se pode notar, cerca de um terço dos respondentes afirma que uma das dificuldades encontradas durante a graduação foram as disciplinas difíceis e 10 pessoas afirmam que tiveram dificuldade em acompanhar as disciplinas do curso por ter passado por um ensino mé-

dio fraco, apesar do gosto pela matemática e da facilidade que tinham com a disciplina durante suas vivências escolares:

O que eu sabia não era suficiente para começar o curso. Não compreendia absolutamente nada das matérias que precisavam que eu tive algum conhecimento anterior. Mesmo o que eu sabia, não foi aprendido da forma que precisava saber, eu não conseguia usar, era muito básico. (R91)

as disciplinas tinham um nível muito alto para quem não tinha uma base matemática mais avançada. Como aluna de escola pública havia conceitos matemáticos os quais nunca havia visto antes. (R76)

Eu sai de uma escola pública, dai muitas coisas, principalmente na primeira fase, que eu deveria ter aprendido no ensino médio eu não aprendi, muitos conteúdos foram deixados de lado pelos professores do ensino médio, e essa foi minha maior dificuldade. (R57)

O maior problema foi falta de conhecimentos básicos, pois estudei numa escola pública a vida inteira. O curso era muito difícil e fora da minha realidade. (R39)

Um desses alunos complementa:

A lacuna entre o que se aprende na escola e o que se aprende na universidade a respeito de matemática é muito grande, creio que isso, e o pouco estímulo dos professores para os alunos continuarem dentro do curso leva a evasão de muitos alunos até antes de encerrar a 1 fase. (R14)

Ainda em relação à diferença entre a matemática escolar e a matemática encontrada no curso de graduação, umas das respondentes relata:

Acho o curso fantástico mas a evasão no primeiro semestre é enorme. Quando prestei vestibular em 1999 havia as chamadas 2 e 3 opção de curso e muito gente entrava porque passava nessas opções. Mas logo após a primeira prova já saiu 30% da minha turma. A gente sai do ensino médio com uma ideia de que gosta de cálculo e contas etc, mas já na primeira fase do curso vê que o curso não é como a mtm que se aprende no colegial e muita gente como eu desiste. Eu não sai das contas mas fui para um curso cujo nível de cálculo era bem mais perto da vida real que o que se apresentava na mtm. (R52)

Para uma das respondentes, a matemática vista em algumas disciplinas da graduação está muito distante da matemática vista em sala de aula, e serve:

Só para mostrar como a matemática é difícil e inacessível aos 'idiotas' (maneira como os professores olham os alunos que não compreendem aquela aquelas bobagens)." (R91)

Além delas, 21 outros respondentes levantam em suas falas o distanciamento existente entre a matemática aprendida na escola e a matemática vista na graduação, e como no curso não há um preparo no que diz respeito ao ensino da matemática vista na educação básica:

O curso de licenciatura não quer preparar professores e sim matemáticos e isso é completamente diferente. Ser professor é ensinar os alunos das mais variadas formas possíveis. Se o aluno não entende de uma forma temos que tentar explicar de outra forma. Isso é didática! Mas não foi isso que presenciei no curso. (R46)

Curso voltado para matemática pura e não para o ensino de matemática. (R76)

os professores em geral nos tratavam como alunos do bacharelado, o que não deveria ocorrer. (R67)

Nas últimas disciplinas, achei um pouco desnecessário para a finalidade de licenciatura em escolas. (R11)

as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de "matemática" não dialogam entre si: numa, aprendemos teorias educacionais que não são aplicáveis à sala de aula e, na outra, aprendemos conteúdos que estão muito distantes daqueles que ensinaremos em uma sala de aula. (R51)

Em seu artigo *Formação Matemática do Professor nas Disciplinas de Conteúdo Matemático de um Curso de Licenciatura em Matemática*, Santos relata:

nos meus primeiros anos de licenciando (...) ouvi meus professores dizerem que a disciplina de Análise Real era a mais importante tanto para aqueles que seguiriam a carreira de professores do Ensino Fundamental e Médio, quanto para aqueles que se dedicariam a fazer mestrado e doutorado nas áreas de matemática pura ou aplicada. Nessa disciplina aprenderíamos os ditos fundamentos da matemática e por meio destes, teríamos um arcabouço teórico 'sólido', necessário e suficiente para compreender tanto a matemática que estudávamos na graduação, quanto aquela que iríamos um dia lecionar. No quarto ano fui ministrar aulas no Ensino Fundamental e uma das minhas maiores dificuldades era me fazer entender sobre os assuntos que estava trabalhando com meus alunos e também entender o que eles queriam me dizer. Eu tinha conhecimentos sobre supremo e ínfimo de um conjunto e também compreendia critérios de convergência para analisar algumas séries, e mesmo assim, isso não era suficiente para desenvolver minhas aulas. O filme que eu assistia todas as noites no meu curso de Licenciatura em Matemática falava de um mundo muito diferente daquele em que eu estava vivendo. (SANTOS; LINS, 2008, p. 2)

Lins (2004, apud SANTOS & LINS, p. 4) caracteriza essas duas matemáticas da seguinte maneira: há a “matemática do matemático”, na qual “os objetos são caracterizados não pelo que eles são, mas sim pelo que deles se pode dizer” e cujas “definições não se dão por uma causa natural”; e a “matemática do professor de matemática”, que “se caracteriza por admitir modos de produzir significados para os seus objetos que não correspondem à matemática do matemático”, pois “muitos podem ser os significados não matemáticos que os alunos atribuem a objetos matemáticos”, apesar da produção desses significados, geralmente, não serem considerados pelo professor.

Em decorrência disso, uma possível insuficiência da matemática do matemático se apresenta para os professores de matemática, que “precisa ser capaz de ler a produção de significados que seus alunos fazem, sendo que muitas vezes, essa produção não é convergente com a que ele faz.” A formação matemática do professor de matemática, desse modo, acaba se tornando limitada pois se constrói no interior da matemática acadêmica, sem que haja questões relativas ao que se é trabalhado na educação básica nem suas caracterizações no cotidiano escola (SANTOS & LINS, 2008, p. 5). Do que cabe questionar, lembrando, inclusive, o exposto no Projeto Pedagógico do Curso Matemática Licenciatura, de 2016: será que há clareza do corpo docente quanto ao perfil e aos objetivos esperados para a formação do aluno que ingressa no curso de Matemática Licenciatura, diferentemente do curso de Bacharelado?

Para Santos (RIO; SANTOS; NASCIMENTO, 2001 apud SANTOS, 2012, p. 146), a evasão acontece também pelas dificuldades decorrentes da falta de domínio de competências e habilidades básicas trazidas desde a educação básica até o ensino superior. Nesse sentido, um dos respondentes, que evadiu o curso por motivos de ordem pessoal, sugere:

É preciso um maior suporte acadêmico para quem vem de escolas públicas como eu vim ou que estava há muito tempo sem estudar. Os professores tem a ideia que os conteúdos básicos é sabido por todos, o que não é verdade. A extrema dificuldade pode desestimular os alunos. (R87)

O que vai de encontro ao Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura, de 2007, ao apontar que a estrutura do currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática deveria ser capaz de acolher “os alunos com o nível de bagagem educacional que trazem”, de

modo a “fazê-los avançar a ponto de obterem uma formação profissional competente”, para que estejam habilitados e se sintam estimulados a “serem agentes das melhorias necessárias na escola de primeiro e segundo graus” (UFSC, 2007, p. 4).

Outra dificuldade encontrada pelos respondentes, e que também foi levantada por quase um terço deles, está relacionada à *falta de didática, empatia e apoio dos professores* da graduação. Uma das respondentes, que diz ter sido professora de matemática por 2 anos antes da graduação, relata que:

via na licenciatura a oportunidade de ser uma professora melhor ainda. (R30)

e que sua expectativa era:

sair do curso com as competências essenciais para promover a aprendizagem de meus alunos. (R30)

No entanto, ela conta que sentiu muitas dificuldades durante a graduação:

Professores (...) sem didática, descapitados emocionalmente para a docência, sem empatia com os alunos. Alguns nos chamavam de BURROS quando nos atrevíamos a pedir uma explicação. (R30)

e complementa que o que a levou a evadir o curso foi:

O descaso do programa e professores com nossa formação docente e a crença de que era uma pessoa incapaz de concluir o curso por não ter inteligência suficiente. Literalmente, passei a acreditar que era BURRA. (R30)

Ela não menciona em que ano ingressou no curso, mas conta que em sua época o curso formava de 2 a 5 alunos por semestre. Além dela, outros respondentes relataram ter presenciado um comportamento similar por parte dos professores, como evidenciam os relatos a seguir:

Na época da matemática me sentia que tudo que eu quisesse fazer não iria conseguir pois de tanto os professores falarem que eu era burra acabei internalizando que era isso. Salvo algumas exceções de professores que eram humanos e guardo boas recordações. (...) Vejo hoje que a decisão de desistir do curso ainda foi uma das melhores decisões que tomei na minha vida. Não sou a burra que tanto fizeram eu acreditar e posso conquistar tudo que desejo. (R9)

Tive muitas dificuldades. Me senti inadequada quando entrei no curso, como se não fosse boa o bastante para fazê-lo. Num atendimento de um professor, fui humilhada por não lembrar do Teorema de Pitágoras, nunca mais comparei à um atendimento. (R91)

No geral, na matemática, faltam professores com uma boa didática. Tive dois professores excelentes em relação a isso, mas outros perpetuam a ideia de que ser matemático é alguém muito especial. O curso acaba formando professores que acham que são melhores dos que os de outras disciplinas e reproduzem isso na sala de aula menosprezando alunos que não são bons em matemática. (R72)

Fiquei muito feliz quando soube que havia entrado no curso, pois era um desejo muito grande. Me dediquei ao máximo e aprendi muito. Porém, me decepcionei bastante com matemáticos despreparados que se dizem professores. Não basta saber matemática para ensinar, tem que ter didática. O desrespeito foi muito grande, pois a UFSC coloca qualquer profissional para dar aulas somente pelos seus títulos sem o cuidado de conhecer esse profissional no exercício da função. Para que professores se os alunos têm que ser virar e estudar sozinhos? (...) Sei que muitos de nós professores reproduzimos a didática de nossos mestres. Porém, com os exemplos que tive durante o curso, salvo alguns professores que foram maravilhosos, me fizeram pensar a respeito da profissão em si e como os professores de matemática são ‘carrascos’ e fazem com que os alunos não se interessem pela disciplina, aliás que cheguem a odiar a matemática. O que prejudica esses alunos para sempre. (R46)

A respondente abaixo, que é professora há 17 anos, mas não de matemática, afirma que ingressou no curso porque matemática era uma das matérias que mais gostava no ensino médio, evadiu o curso na sétima para a oitava fase, quando faltavam apenas 4 disciplinas para se formar, e relata que suas principais dificuldades durante a graduação foram:

a falta de empatia e humanidade por parte dos professores, o grau de dificuldade das disciplinas, me matava estudando e me achava sempre muito burra por não conseguir atingir os objetivos e a média. Parecia que eu era um analfabeto em números. E muitas professores chegaram a falar isso na cara, frases do tipo: essa não é a sua área, não vai conseguir se formar nunca. Uma paixão que virou tortura. Priorizei minha saúde, estava num grau tão elevado de tensão, estresse e frustração que estava quase enlouquecendo. Só fazia sentido chorar. Chegar perto do CFM fazia meu coração acelerar de um jeito que era difícil respirar. Ainda hoje depois de quase 10 anos de desistência ainda tenho essa sensação se preciso ir lá. (R9)

Segundo Fiorentini (2004 apud SANTOS, 2012), os professores das disciplinas dos conteúdos específicos não ensinam apenas o conteúdo matemático, ensinam também um modo de ser professor, porém:

não percebem ou não têm consciência que ensinam (...) um modo de conceber e estabelecer relação com a Matemática e de ensiná-la, aprendê-la e avaliar sua aprendizagem (...) a partir da ação pedagógica, pois ele ensina muito mais do que pensa ensinar. (FIORENTINI, 2004, apud SANTOS, 2012, p. 70).

Para esse autor,

as disciplinas específicas influenciam mais a prática do futuro professor do que as didático-pedagógicas, sobretudo porque as primeiras geralmente reforçam procedimentos internalizados durante o processo anterior de escolarização e as prescrições e recomendações das segundas têm pouca influência em suas práticas posteriores. (FIORENTINI, 2004 apud SANTOS, 2012, p. 70).

Diante do exposto, reforçemos, outrossim, que a proposta pedagógica para o curso de licenciatura, segundo o Projeto Pedagógico do

Curso, visa que se tenha um “cuidado especial com a parte pedagógica”, uma vez que “o exemplo é um grande reforço como estratégia de ensino” (UFSC, 2007, p. 3). O que nos leva de volta ao questionamento feito por Lostada (2008), mencionado no início desta seção: Será que os professores da graduação dão continuidade aos motivos que levaram os licenciandos a fazer a escolha do curso? Será que serão lembrados futuramente, em relação a aspectos como a boa relação com seus alunos e o ensinar?

A necessidade de trabalhar e a dificuldade em conciliar trabalho e estudo é outra das causas que aparece com bastante frequência nas pesquisas sobre evasão. No estudo realizado por Souza (1999, p. 57), por exemplo, a necessidade de trabalhar aparecia como sendo o principal motivo que ocasionava a evasão dos alunos de graduação da UFSC, aparecendo nas respostas de 45% dos alunos pesquisados. Em nossa investigação, dificuldades financeiras e em conseguir conciliar trabalho também foram apontadas por uma parte dos alunos, mas de forma menos expressiva. Os relatos a seguir evidenciam algumas das dificuldades encontradas por esses alunos:

Não tinha dinheiro nem p/ comprar comida e os dias que o RU ficava fechado eu passava fome. Trabalha de diarista nos fins de semana e feriados p/ pagar o aluguel, pq a bolsa permanência era insuficiente. (R39)

carga de conteúdo e exercícios, incompatível com um estudante noturno que trabalha 40h semanais, perde mais de 3h diárias no trânsito. (R54)

Necessidade de trabalhar durante o dia, assim as horas extracurriculares que eu precisava para me dedicar ao curso diminuíram, reprovações, falta de acompanhamento dos professores. (R37)

Na minha época não existia tantos auxílio como hoje, então vários alunos, principalmente do interior, não conseguiam se manter e tinham que desistir, era muito triste, vi alguns passar fome, a família mandar o sustento da casa para que eles se mantivessem por aqui. (R42)

Um dos respondentes complementa:

precisamos de uma Universidade onde os trabalhadores possam estudar. (R54)

Outra dificuldade apontada por uma das respondentes, ingressante do curso noturno (além das dificuldades financeiras e de aprendizado pelas quais estava passando), que influenciou sua decisão de evadir o curso foi o problema de segurança no campus:

houve problemas com a segurança do campus, onde colegas (mulheres) foram assaltadas nos corredores do CFM. Que tipo de vontade vocês acham que a aluna tem de ir as aulas a noite??? (R88)

Além das dificuldades mencionadas anteriormente, 15 dos respondentes afirmam que não passaram por dificuldades durante a graduação. Dentre eles estão pessoas que já residiam em Florianópolis e, portanto, não tinham gastos com moradia, e um respondente que já havia concluído o curso de bacharelado em matemática.

Outras causas levantadas, incluídas na categoria “outras”, foram: despreparo (3 pessoas), expectativas baixas em relação ao curso (3 pessoas), dificuldades em conciliar o curso com a maternidade (1 pessoa), mudança de cidade (1 pessoa). Um respondente afirmou que evadiu o curso pois sentiu que algumas disciplinas das fases finais do curso eram desnecessárias do ponto de vista escolar e um respondente afirmou que evadiu o curso por ter sido reprovado na disciplina de Introdução à Análise.

Passemos agora para os motivos que ocasionaram a evasão dos respondentes. Abaixo estão as respostas obtidas:

Tabela 6: Respostas da quarta questão

| | |
|---|----|
| Dificuldades com as disciplinas e reprovações | 24 |
| Falta de empatia/apoio/didática dos professores | 21 |
| Mudança de interesse | 21 |
| Não conseguir conciliar trabalho e estudo | 14 |
| Desmotivação com a carreira de professor | 10 |
| Problemas pessoais/de saúde | 2 |
| Dificuldades de permanência | 4 |
| Falta de tempo para dedicar ao curso | 4 |
| Disciplinas finais desnecessárias para a sala de aula | 1 |
| Outros motivos | 15 |

Tabela elaborada pela autora.

Como na última questão, alguns alunos apontaram mais de um motivo que ocasionou sua evasão, e desse modo o número total de respostas é superior ao número de respondentes.

Pode-se notar que o motivo que mais ocasionou a evasão desses alunos foi a dificuldade com as disciplinas e as reprovações. Das respostas da questão anterior, podemos observar que a dificuldade encontrada pela maioria dos respondentes foi a mesma que ocasionou a evasão de 24 deles. Além disso, a falta de didática, empatia e apoio dos professores, dificuldade apontada por 29 dos respondentes, foi o que ocasionou a evasão de 21 deles, ou seja, pouco mais de 20% dos respondentes. Um dos respondentes, professor desde 1997, relata que desistiu da UFSC mas não do curso de licenciatura em matemática, pois ingressou pensando que “teria uma formação para ser docente” e acabou se deparando com uma:

falta de didática, falta de comprometimento com o conteúdo e sua relação ao meu futuro em sala de aula. (R4)

e que evadiu o curso por:

Não ter as aulas da UFSC como exemplo para as minhas. (R4)

Verificou-se que situação similar foi encontrada por respondentes que tinham a expectativa de aprender a ensinar matemática e aprofundar seu conhecimento em matemática, mas que ao ingressar no curso

acabaram se deparando com professores “despreparados” e, além disso,

‘meio sarcásticos’ com quem não entendia a disciplina e ousava questionar. (R48)

Um dos respondentes ainda afirma que:

o método de ensino de alguns professores arcaico, eles sabem pra eles mas não conseguem transmitir de uma forma que a maioria dos alunos consigam seguir principalmente nas primeiras fases. (R74)

e que sua escolha de evadir o curso se deu pois sentia:

desânimo por não conseguir entender algumas matérias e mais alguns professores nos desanimado, desapoiando os alunos... (R74)

A desmotivação com a carreira de professor foi apontada como motivo que levou à evasão por 10 dos respondentes. Uma delas conta que sua expectativa ao ingressar no curso era a de que fosse preparada para ser professora de matemática, e que sua decisão de evadir o curso se deu após começar a atuar como professora substituta na educação básica quando estava na quinta fase, quando se deparou com:

a realidade do ensino público no Brasil. Muitos professores afastados por problemas decorrentes da profissão, tais como problema na audição, calo nas cordas vocais, lesões nos membros superiores, entre outros. (R24)

e porque:

o curso não me preparava para ensinar frações, equações de primeiro grau, etc. Ele ensina essas matérias e leva elas a fundo, mas não ensina como lecionar e como transmitir esse conhecimento às crianças. (R24)

Outros respondentes também evidenciam em suas falas como a carreira de professor influenciou na decisão de evadir o curso:

Os principais motivos para eu desistir do curso foi a desvalorização da profissão de Professor além do sonho de cursar Arquitetura e Urbanismo. Quando entrei no curso, conseguia me imaginar atuando no mercado de trabalho como professora, mas no decorrer das primeiras fases, conversando com alguns colegas que estavam a minha frente no curso, e acompanhando o cenário nacional atual, percebi o quanto essa profissão é cotidianamente desvalorizada. Além dos motivos elencados acima, o medo de estar passando um conhecimento tão importante também foi crucial na escolha de abandonar o curso. Saber que podemos transformar radicalmente o gosto de uma criança pelos números, me fez repensar a escolha inicial de terminar o curso. (R80)

Primeiro que o salário do profissional com graduação é péssimo, e continuar após a graduação com mestrado e doutorado não era possível. Segundo que dar aula para o ensino médio tem que ter muita paciência. (R1)

Um dos respondentes complementa que no próprio curso não há uma preparação para seguir a carreira docente:

a grade curricular do curso nunca nos preparou para enfrentar uma turma de 40 alunos. Faltava o conteúdo que iríamos ministrar ao longo de nossa vida profissional, apenas os laboratórios não eram embasamento suficiente para isso. (R77)

Além disso, outro respondente afirma:

Necessitava de algo que ne formasse para dar aulas boas e não vi isso no curso. (R76)

A desvalorização da profissão docente e o declínio do status social da docência, de acordo com Santos (PEREIRA, 2011 apud SANTOS, 2012, p. 133) fazem com que os cursos de licenciatura apresentem altíssimas

taxas de evasão e crises constantes. As conclusões similares já havia chego Gatti, que afirma que “a falta de atrativos profissionais como boas condições de trabalho (salas de aula equipadas, material didático, etc.) e um salário digno são motivos pelos quais muitos estudantes têm optado por outros cursos deixando um vazio nas licenciaturas” (GATTI, 2010 apud BITTAR, 2012, p. 10).

Um ponto que vale chamar atenção aqui é que foi baixo o número de respondentes que evadiu o curso por estar desmotivado com a carreira de professor. Esse fato poderia nos levar a pensar que a carreira de professor não apresenta tantas dificuldades, uma vez que os demais evadidos não levantaram isso em suas respostas. No entanto, ao observarmos que somente 20 dos respondentes ingressaram no curso por estarem interessados pela docência, percebemos que a questão da carreira docente ainda precisa ser discutida.

Dificuldades de permanência e de conciliar trabalho com estudo também apareceram com uma certa frequência nas respostas da quarta questão, e aparecem aqui como motivos que ocasionaram a evasão de 18 dos respondentes.

Outras causas foram levantadas como motivos que ocasionaram a evasão, como o que aparece no relato de um dos respondentes:

o sucateamento de um núcleo acadêmico tão importante como o CFM, que serve de base para muitos dos cursos de maior expressão da universidade (tais como engenharias, computação, etc.). (R70)

Em relação a essa questão, outra respondente, que evadiu o curso ainda na primeira fase, acrescenta:

o prédio do CFM é perigoso e insalubre, deplorável. Triste e vergonhoso! (R39)

Fato lamentável, uma vez que, apesar de ser o centro que “ocupa, atualmente, o primeiro lugar na produção científica em termos de periódicos nacionais e internacionais” no contexto da UFSC, o prédio do CFM, o popular “labirinto”, é provisório há mais de 40 anos e apresenta uma infraestrutura bastante preocupante e condições de trabalho e estudo longe das ideais⁷. Uma assembleia geral do CFM, realizada em março de 2017, foi motivada pelo problema da segurança no centro,

⁷Disponível em <http://noticias.ufsc.br/2013/09/cce-cfm-e-ctc-passam-por-obras-e-reparos-no-segundo-semester/>. Acesso em 22 de maio de 2018.

a estrutura precária e falta de iluminação e contou com a presença de 200 estudantes, professores e técnicos do CFM, o que nos mostra que essa situação ainda nos dias atuais precisa ser fortemente discutida⁸.

A escolha da quinta questão do questionário, cujas respostas analisamos a seguir, deu-se por ser comum perceber nos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC uma gradativa diminuição do número de alunos ao longo do curso e do próprio semestre letivo. Isso ocorre especialmente após as primeiras provas e em matérias de primeiras fases.

Tabela 7: Respostas da quinta questão

| | |
|-------------------------------------|----|
| Entre segunda e quarta fase | 50 |
| Primeira fase | 22 |
| Entre quinta e sexta fase | 8 |
| Da sexta fase para o final do curso | 8 |
| Concluiu o curso | 3 |
| Ainda está no curso | 2 |
| Não iniciou o curso | 1 |
| Outras | 1 |

Tabela elaborada pela autora.

Nota-se que, de fato, a maior parte dos respondentes evadiu no início do curso, sendo que deste total, 22 respondentes evadiram o curso ainda na primeira fase e um deles nem chegou a iniciar o curso. É curioso notar que 8 dos respondentes evadiram o curso próximos do final do mesmo, quando faltavam poucas disciplinas para serem concluídas. Destes, 2 relatam que evadiram o curso quando tinham apenas uma disciplina pendente, e uma dessas pessoas inclusive afirma que o motivo de sua evasão foi não ter sido aprovado na disciplina de Introdução à Análise.

Por fim, a sexta e última questão teve como objetivo discutir se o aluno evadido já atuou como professor de matemática e, se sim, se isto se deu antes ou durante sua formação na universidade. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (INEP, 2016,

⁸Disponível em <http://ufscasquerda.com.br/seguranca-no-cfm-uma-saudacao-ao-movimento-e-uma-reflexao-como-contribuicao/>. Acesso em 22 de maio de 2018.

p. 23), 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo e, destes, 90% graduaram-se em um curso de licenciatura. No caso da matemática, o Indicador de Adequação da Formação Docente indica que, nos anos iniciais do ensino fundamental, 58,3% das disciplinas de matemática são lecionadas por professores com a formação mais adequada e que cerca de 35% das disciplinas são ministradas por professores sem ensino superior. Nos anos finais do ensino fundamental, esse índice é de 56% e cerca de 15%, respectivamente, e no ensino médio, de 74,1% e cerca de 5%, respectivamente.

Na tabela abaixo estão compiladas as respostas obtidas:

Tabela 8: Respostas da sexta questão

| | |
|--------------------------------------|----|
| Não | 55 |
| Sim | 22 |
| Deu somente aulas particulares | 6 |
| Não, mas ensinou amigos e familiares | 5 |
| Apenas durante o estágio | 3 |
| Apenas enquanto bolsita do PIBID | 2 |
| Apenas como professor substituto | 2 |

Tabela elaborada pela autora.

Dos 95 respondentes, 55 deles afirmam nunca terem sido professores de matemática, enquanto que 4 deles afirmam que ingressaram no curso por já atuarem como docentes. Dos 22 respondentes que já foram professores de matemática, há períodos bastante variados: um deles é professor desde 1997 e alguns outros trabalharam apenas por curtos períodos. Podemos notar que, mesmo sem o diploma de licenciado, cerca de 23% dos respondentes já atuou como professor, índice um pouco menor do que o observado no Censo Escolar da Educação Básica de 2016.

Em relação à questão aberta, houve um total de 51 respostas, pouco mais da metade do total de respondentes. A maioria das pessoas que respondeu essa questão apenas complementou o que havia respondido nas questões anteriores, principalmente em relação às dificuldades encontradas durante a graduação e aos motivos da evasão. Alguns desses comentários foram incluídos ao longo da discussão realizada até agora, pois se relacionam com as questões apresentadas.

Para além disso, alguns dos respondentes apresentaram sugestões

que poderiam ser implantadas de modo a diminuir o número de evadidos e auxiliar os alunos com dificuldades, por exemplo:

A primeira fase é muito significativa, pra evitar a evasão discente, criem estratégias para motivar, cativar, instigar esse aluno a continuar, quem faz vestibular pra área de exatas é pq ama muito, e aprender mais sobre o que vc ama é muito bom. (R6)

Deveria ter material de estudo específico para cada matéria, exemplo apostilas. Quando cursava cada professor dava apenas alguns livros bases ou cópias a serem feitas. Dificultando ainda mais o estudo. (R88)

Acredito que um trabalho mais didático não só com os acadêmicos mas com alunos do ensino médio e básico mudaria muito a forma de ser encarar o ensino universitário. (R78)

Revisem as prioridades da universidade. Olhem para o CFM como ele deve ser visto: com respeito e valorização. (R70)

É preciso um maior suporte acadêmico para quem vem de escolas públicas como eu vim ou que estava há muito tempo sem estudar. Os professores tem a ideia que os conteúdos básicos é sabido por todos, o que não é verdade. A extrema dificuldade pode desestimular os alunos. (R87)

Sugiro que o curso de matemática crie uma disciplina que resgate toda a matemática do ensino médio de forma honesta, sem aquela bobagem de base numéricas e demonstração de porque $2+2=4$, passadas na Disciplina Fundamentos de Matemática I (ano 1998). Não me serviu de nada. (R91)

Um dos respondentes chega a sugerir uma reformulação dos cursos:

Na minha opinião deveriam reformular o curso de matemática, contratar professores que queiram ensinar e formar novos professores de matemática, ao em vez de professores que são obrigados à dar aulas mesmo não gostando pq tem que ter uma cota de aulas dadas mesmo sendo bacharéis fazendo pesquisa! (R74)

Finalmente, houve também aqueles que fizeram comentários em relação à esta pesquisa:

Acho de suma importância um tcc que aborde tal assunto, pois pelo que sei, nem metade dos colegas que ingressaram comigo se formaram. (R43)

Considero importante esta pesquisa para que encontre as possíveis falhas que apresentam o curso e possa melhorar no sentido de manter os discentes. (R48)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada, verificou-se que as causas que mais contribuíram para a evasão dos respondentes, bem como suas maiores dificuldades durante o curso, foram as *disciplinas difíceis* e a *falta de empatia, didática e apoio dos professores*.

Como se pôde perceber, muitos questionamentos se deram em torno da distância entre a matemática escolar e a matemática universitária. O distanciamento existente entre essas ‘duas matemáticas’, aliado a uma falta de preparo no que tange a prática docente e a prioridade das disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas, acabou por frustrar esses alunos, que evadiram o curso por sentirem que não estavam sendo preparados para serem professores. Situação que, talvez, possa se intensificar com a ‘fusão’ de disciplinas ‘de matemática’, tornadas comuns desde o ano passado nas fases iniciais dos cursos de licenciatura e bacharelado.

Não se trata aqui de pensar que “o professor precise de uma formação matemática menos sofisticada e ‘pesada’ do que o bacharel”, mas que, para além disso, tenha “uma formação (...) que ofereça alguns modos de lidar com as demandas matemáticas de sua prática profissional” (SANTOS; LINS, 2016, p. 20). O questionamento que emerge disso é “se a formação matemática oferecida nos cursos de Licenciatura em Matemática é necessária e adequada frente às demandas da prática profissional do professor de matemática e fazer com que essas discussões cheguem aos licenciandos” (Ibidem, p. 19).

Tem-se, portanto, uma importante questão a ser discutida e avaliada por todo o corpo docente que constitui esse curso. Afinal, se situações como as relatadas forem continuadas, em especial àquelas relacionadas aos ‘alunos que não são tão bons em matemática’, e se a distância entre a matemática escolar e a matemática acadêmica permanecer deveras ‘intransponível’, não há aí uma contradição? Um curso de formação de professores que, de certa forma, demonstra uma desvalorização com a profissão docente?

Ainda, se a lacuna existente entre a ‘matemática do matemático’ e a ‘matemática do professor de matemática’ existe e manifesta-se dentro do próprio curso de licenciatura - através das dificuldades encontradas pelos licenciandos e através da escolha da ‘matemática’ que é apresentada a eles -, e se isso faz com que os professores de matemática da educação básica não saibam matemática, pois o que ensinam ‘não é matemática’, “quem lhes ensinou Matemática ou, então, quem lhes ensinou também não sabe Matemática? Qual Matemática está sendo ensinada

ao jovem da educação básica e ao jovem do curso de Licenciatura em Matemática?” (Santos, 2012, p. 223).

Há que se reforçar que não se intenta aqui fazer uma crítica por ela mesma; nem se está afirmando que os relatos apresentados se aplicam a todo corpo docente. No entanto, uma vez que essa questão foi levantada por um número considerável de alunos que evadiram o curso, devemos colocar-nos a pensar sobre essas questões, de modo que se possa melhor contribuir para a formação docente dos alunos dos cursos de licenciatura.

Também não se está buscando condenar o currículo, porém há que se discutir o distanciamento existente entre as disciplinas ditas ‘puras’ e as disciplinas ‘de educação’. Por que essas disciplinas não conseguem ‘dialogar entre si’? Há que se discutir também a escassez de disciplinas específicas de educação matemática no currículo, ou seja, disciplinas que discutam questões pertinentes à formação e à prática docente do professor de matemática, em particular. Se o objetivo do curso é formar professores, por que a formação pedagógica do aluno que ingressa nesse curso parece estar sempre em segundo plano?

Pode-se sugerir que as disciplinas de Laboratório em Matemática e Seminários, assim como a Prática como Componente Curricular (PCC), presente nas disciplinas matemáticas básicas, compõem o currículo justamente para suprir essa necessidade: proporcionar ao aluno da licenciatura uma efetiva prática docente, aproximar os conteúdos vistos nas disciplinas específicas da ‘matemática do professor de matemática’ e discutir questões relacionadas à formação docente. Mas será que essas disciplinas e essa prática estão cumprindo esse papel?

Lembre-se que o fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Matemática da UFSC não é recente. A bem da verdade, coloca-se desde sua constituição. Tanto que seu currículo já foi reformulado várias vezes ao longo dos anos, em alguns casos também (mas não somente) por conta desse fator. A reforma curricular de 1994, nesse sentido, parece ter conseguido resultados positivos, ocasionando um aumento na média de alunos formados no período, que se mantém até os dias atuais; no entanto, essa média ainda é pouco significativa e está longe de ser considerada satisfatória.

De tudo isso, quicá a maior potencialidade deste trabalho seja, primeiramente, evidenciar que o fenômeno da evasão discente é uma realidade, no curso de licenciatura em matemática da UFSC, conforme mostram os dados coletados. Mas também, e principalmente, a partir das causas levantadas, contribuir com o apontamento de indicadores e possíveis estratégias para enfrentar e amenizar essa situação.

Os próprios alunos evadidos deixaram valiosas sugestões, tais como: a criação de estratégias para ‘motivar, cativar e instigar’ o aluno a continuar no curso, principalmente durante as fases iniciais, quando a evasão se mostra mais recorrente; além de uma abordagem mais ‘honestas’ da matemática escolar.

Para além disso, outras possibilidades são: proporcionar uma maior aproximação da matemática vista na escola e da matemática acadêmica, de forma que alunos que ‘não possuem tanta base matemática’, geralmente oriundos de um ensino básico público, por vezes defasado, tenham também condições de acompanhar as aulas; um trabalho mais didático e uma maior aproximação com a carreira docente que, na maior parte das vezes, fica em segundo plano no curso de licenciatura; uma maior clareza por parte do corpo docente em relação ao perfil e aos objetivos esperados para a formação do aluno que ingressa nos cursos de licenciatura e bacharelado.

Ainda, visto que se iniciou neste semestre a primeira avaliação da implementação das novas grades curriculares, sugere-se que os elementos expostos aqui possam ser levados em consideração durante tal avaliação: de que maneira a formação para a docência dos alunos do curso de licenciatura está sendo tratada nas disciplinas específicas? Para além disso, visto que muitos dos egressos do curso de bacharelado tornam-se professores do ensino superior - de fato, grande parte dos professores do departamento de matemática da UFSC são bacharéis -, por que então à eles não cabe também uma formação pedagógica?

Espera-se, por fim, que este estudo não acabe aqui, e que possa contribuir para as discussões que concernem à formação de professores de matemática e ao papel do curso de Licenciatura em Matemática, seus professores e sua estrutura, no que diz respeito à essa formação.

5 REFERÊNCIAS

A UFSC. Disponível em <<http://estrutura.ufsc.br>> Acesso em: 6 abr. 2018.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior:** uma discussão bibliográfica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 16, n. 2, 2011.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. **Não havia outra saída:** percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. PsicoUSF, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BIAZUS, Cleber Augusto et al. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC:** um estudo no cursos de Ciências Contábeis. 2004.

BITTAR, Marilena et al. **A evasão em um curso de Matemática em 30 anos.** Em Teia| Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana-ISSN: 2177-9309, v. 3, n. 1, 2012.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. **A evasão no ensino superior brasileiro:** o caso da UFMG. Avaliação, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.o2**, de 9 de junho de 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação superior 2015. 2016.**

BUENO, José Lino Oliveira. **A evasão de alunos.** Paidéia (Ribeirão Preto), n. 5, p. 9-16, 1993.

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP Censo. **Divulgação dos Principais Resultados.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC), 2016.

_____. **Notas Estatísticas.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Edu-

cação (MEC), 2014.

DE EVASÃO, Comissão Especial de Estudos. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Avaliação, Campinas, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996.

GONÇALVES, Jussara Orige Bach et al. **A gestão universitária e a evasão no curso de graduação em Engenharia de Aquicultura da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2016.

HOTZA, Maria AS. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono.** 2000. 86 p. 2000. Tese de Doutorado. Dissertação.(Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis.

LIVRAMENTO, Vanessa et al. **Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2012.

LOSTADA, Cristina et al. **Escolha acadêmica, identidade, memória e formação: um estudo com licenciados em matemática.** 2008.

MALLMANN, Ana Aparecida Gomes et al. **Evasão no curso de graduação em ciências econômicas-presencial-da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2013.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti et al. **Quem quer ser professor de matemática?.** 2012.

MOURA, Dante Henrique; DOS SANTOS SILVA, Meyrelândia. **A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN.** HOLOS, v. 3, 2007.

NAPOLEÃO FILHO, Jair et al. **Causas para a evasão dos alunos do curso de graduação a distância em ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2013.

NOGUEIRA, Christiane Wenck et al. **Um pouco da história do departamento e do curso de matemática da Universidade Federal de Santa Catarina.** 1999.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. **O trancamento de ma-**

trícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 2000.

PRECISAMOS FALAR DA EVASÃO NA UFSC! Disponível em <https://www.facebook.com/notes/irineu-para-reitor/precisamos-falar-da-evas%C3%A3o-na-ufsc/234712480420934/>. Acesso em 7 de abril de 2018.

PREVE, Wagner Fernandes et al. **Evasão no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC.** 2017.

ROZAR, Andrezza et al. **Fatores que influenciam na evasão:** estudo de caso do curso de licenciatura em física a distância da UFSC. 2015.

SANTANA, Otacílio Antunes. **Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais:** entre a apetência e a competência. Educação. Revista do Centro de Educação, v. 41, n. 2, 2016.

SANTOS, Franciely Aparecida dos. **Evasão discente no ensino superior:** estudo de caso de um curso de Licenciatura em Matemática. 2012.

SANTOS, João Ricardo V. dos; LINS, Romulo Campos. **Formação Matemática do Professor nas Disciplinas de Conteúdo Matemático de um Curso de Licenciatura em Matemática.** Unesp - Rio Claro, 2008.

SANTOS, João Ricardo V.; LINS, Romulo Campos. **Uma Discussão a Respeito da (s) Matemática (s) na Formação Inicial de Professores de Matemática.** Educação Matemática Pesquisa, v. 18, n. 1, 2016.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOUZA, Irineu Manoel de et al. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.** 1999.

SYROZINSKI, Silvia França et al. **Análise do perfil socioeconômico dos estudantes da UFSC:** Licenciatura em Matemática,

Bacharelado em Matemática e Computação Científica. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura.** Florianópolis, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura.** Florianópolis, 2016.

UFSC em Números. Disponível em <<http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2017/06/UFSC-EM-NUMEROS-2007-A-2016.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2018.