

# Evasão Discente nas Licenciaturas em Matemática: Culpa, Mérito e Individualismo como Atravessadores do Fenômeno da Evasão nas Licenciaturas

## Student Dropout in Mathematics Undergraduate Programs: Guilt, Merit and Individualism as Cross-Cutters of the Dropout Phenomenon in Undergraduate Programs

Ronald Simões de Mattos Pinto<sup>a</sup>; Ivo da Silva Knopp<sup>\*a</sup>

<sup>a</sup>Colégio Pedro II. RJ, Brasil.

\*E-mail: [ivosknopp@gmail.com](mailto:ivosknopp@gmail.com)

---

### Resumo

O presente trabalho apresenta um ensaio teórico sobre o tema da evasão discente nas universidades e, de forma particular, o abandono nas licenciaturas em matemática. Um dos objetivos é discutir quais discursos e concepções operam no interior de textos e investigações sobre os alunos que abandonam o sistema universitário. Apesar de a literatura apresentar fatores internos e externos à universidade que influenciam na decisão pela evasão, não é dada ênfase suficiente para a responsabilização e comprometimento das instituições universitárias. Assim, parece ser útil compreender os discursos sobre evasão no contexto de uma cultura geral de culpabilização que atravessa a sociedade. Os cursos de licenciatura em matemática possuem um agravante por se localizarem na intersecção da opressão operada dentro da área (ditas) de exatas com a desvalorização docente. Nesse ensaio teórico, propomos olhar o problema da evasão pela lente da não culpabilização, pois, dessa forma, há a potência de revelar processos de opressões que permeiam a cultura dos espaços universitários (sobretudo da área de exatas) e, assim, sugerimos pistas para o enfrentamento do problema. Levantamos a hipótese de que ações pontuais, embora necessárias, não são suficientes para solucionar ou minimizar o problema. É necessário pensar em outras universidades, a partir de outras epistemologias, cujos princípios sejam pensados no coletivo e para o acolhimento e a diferença.

**Palavras-chave:** Evasão. Licenciaturas em Matemática. Ensino Superior.

### Abstract

*This paper presents a theoretical essay on the issue of student dropout in universities and, in particular, dropout in mathematics degrees. One of the aims is to discuss which discourses and conceptions operate within texts and research on students who drop out of the university system. Although the literature presents factors both internal and external to the university that influence the decision to drop out, not enough emphasis is placed on the responsibility and commitment of university institutions. It therefore seems useful to understand the discourse on dropout in the context of the general culture of blame that pervades society. Mathematics degree courses are aggravated by the fact that they are located at the intersection of oppression within the (so-called) exact area and teacher devaluation. In this theoretical essay, we propose looking at the problem of evasion through the lens of non-blaming, because this way, there is the power to reveal processes of oppression that permeate the culture of university spaces (especially in the area of exact sciences) and thus propose clues for tackling the problem. We hypothesize that specific actions, although necessary, are not enough to solve or minimize the problem. It is necessary to think of other universities, based on other epistemologies, whose principles are thought of collectively and in terms of acceptance and difference.*

**Keywords:** Dropouts. Mathematics Teacher Education. Highereducation.

---

### 1 Introdução

Não é difícil enxergarmos uma “cultura de culpabilização” como subproduto do conservadorismo moral da atualidade. Para isso, basta um rápido acesso às redes sociais ou aos comentários realizados por leitores de grandes portais de notícias. Tais discursos, em geral, atravessam questões de gênero, raça, classe e sexualidade, dentre outros.

Há estudos e pesquisas que abordam, de forma direta ou indireta, temáticas associadas à culpabilização, de forma que poderíamos entender como uma espécie de categoria analítica, tais como culpabilização da mulher vítima de violência doméstica e/ou sexual, culpabilização da pobreza e dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, culpabilização dos sujeitos vítimas de racismo ou homofobia e culpabilização

dos usuários de drogas (Silva & Oliveira, 2020; Peixoto & Nobre, 2015; Siqueira, 2014; Cardoso & Ramalho, 2015).

Na medida em que o mito da meritocracia é alimentado numa conjuntura reacionária e neoliberal, cresce também a culpa dos indivíduos que, supostamente, não são bem-sucedidos no intento de obter mobilidade social, mesmo que não se tenha preciso o sentido dessa mobilidade. Todos os atravessamentos, como classe, raça, gênero ou sexualidade são esvaziados e as narrativas meritocráticas se utilizam de exemplos esporádicos de sucesso via superação ou esforço individual para sustentar a tese de que é possível e natural ascender de classe. A culpa de uns torna-se a inocência (ou a ausência de responsabilidade) de outros e, conseqüentemente, as diversas práticas de opressão são silenciadas.

Temos, então, o tripé formado pelas expressões de culpa, mérito e individualismo que, através de discursos potencializados pela mídia e pelas redes sociais, opera na subjetividade dos indivíduos e atua na manutenção do status quo. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo verificar quais discursos e concepções operam no interior de textos e investigações sobre os alunos que abandonam o sistema universitário. Optamos, ao contrário de textos que adotam uma postura de culpabilização do aluno evadido, por olhar o problema da evasão pela lente da não culpabilização, pois essa opção tem a potência de revelar processos de opressões que permeiam a cultura dos espaços universitários (sobretudo da área de exatas). Com isso, propomos pistas para o enfrentamento do problema e esperamos que este trabalho indique a necessidade de se pensar em outras universidades, a partir de outras epistemologias, cujos princípios sejam pensados no coletivo e para o acolhimento e a diferença – diferença pensada aqui como elemento perturbador da homogeneidade e das fronteiras entre o eu e o outro (Ribeiro, 2017).

Na próxima seção, abordamos as relações entre a educação, o fracasso escolar e a evasão em diálogo com autores que versam sobre tais temas de uma forma mais ampla. Em seguida, analisamos o conceito de evasão discente na universidade e observamos um possível diagnóstico para o problema. Com essas discussões tomadas, partimos, na seção seguinte, para a análise do caso das licenciaturas, em particular da Licenciatura em matemática. Encerramos oferecendo pistas para outras licenciaturas possíveis, pautadas em saberes outros, que tensionem o problema da evasão.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Educação, fracasso e evasão

Naturalmente, a educação escolar e universitária não está isolada numa bolha e acabam influenciando e sendo influenciados pelos discursos de culpabilização e fracasso (Lima & Aparecido de Souza, 2020). A ideia de fracasso escolar pode ser percebida dentro desses contextos como um problema de cunho individual no qual se isenta de responsabilidade demais instituições no processo de escolarização, mesmo com estudos consolidados em educação mostrando maior importância de outros fatores, sobretudo as desigualdades sociais, nesse processo (e.g. Bourdieu, 1998).

No fenômeno do fracasso escolar, podem ser gerados sentimentos de culpabilização e estigmatização, sendo efeitos atrelados ao rótulo de deficiência e “alunos com dificuldade de aprendizado” desconsiderando atravessamentos, como raça e classe. Sobre esses atravessamentos, Gomes (2002) sustenta que educação e identidade negra são processos imbricados quando se pensa na sua realização dentro do ambiente escolar e denuncia a concepção de uma escola que recebe um problema externo (um aluno com suposta dificuldade de aprendizado ou com problemas familiares) sem

se assumir como mais um produtor de processos de opressão e exclusão. Na educação escolar brasileira,

a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. [...] Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num psicologismo que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: alunos com dificuldade de aprendizagem (Gomes, 2002).

A problemática abordada pela autora é apenas um de diversos outros exemplos em que questões sociais mais amplas são esvaziadas por meio de discursos redutores e paralisantes de culpabilização e individualização de problemas coletivos. No ensino superior, mais particularmente nas disciplinas de Cálculo, encontramos outro exemplo dessa cultura culpabilizadora. Com efeito, há estudos enfatizando diferentes aspectos epistemológicos, psicológicos, de conteúdo e didática, dentre outros, com o intuito de investigar as (supostas) dificuldades de aprendizagem (Rezende, 2003). Não encontramos, porém, maiores investigações sobre questões de poder e outros atravessamentos que levam a “notas ruins” e retenções. Em geral, os argumentos e discursos sobre o “fracasso dos alunos” giram em torno da “falta de base” na educação básica e dificuldade de conciliar trabalho e estudo (Oliveira & Raad, 2012). Assim, as instituições universitárias passam ilesas, como se fosse um problema externo, e não são convocadas a trabalharem a questão como um problema coletivo.

Em particular, quando abordamos a evasão discente universitária, defendemos que esta deve ser averiguada levando em consideração a existência mais ampla do que denominamos de “cultura da culpabilização” que afeta os processos educacionais e até mesmo certas pesquisas que tratam do fenômeno, incluindo aí as pesquisas sobre evasão nas licenciaturas de forma geral e na Licenciatura em matemática.

Na investigação sobre a evasão nas licenciaturas das universidades federais, Santana (2016) apresenta dois objetivos explícitos: analisar o principal momento de evasão e avaliar o discurso dos alunos no início do curso, no momento da evasão e no final do curso (para aqueles que permaneceram). O autor confirma a hipótese formulada no início da pesquisa, após a análise dos dados produzidos com entrevistas, que “existe um momento em que a potência de agir se reduziria a ponto da evasão ser a alternativa” (Santana, 2016, p.323).

Essa baixa potência de agir foi devido à perda da apetência, do imaginário e do platonismo sobre o curso construído pelo aluno antes do ingresso à universidade e na qual os que persistiram resignificaram essa apetência pela busca da competência na transitividade do início ao fim do curso. Os alunos que sobreviveram passaram da abstração do curso para o concreto, nas quais as instituições pós-universidade (pós-graduação e mercado) requerem, ou seja,

as causas apresentadas e citadas pela literatura foram mais justificativas pós-abandono do que fatores determinísticos para a evasão (Santana, 2016, p. 323).

O autor entende a apetência como uma espécie de “sonho” profissional e a competência como uma realização solicitada pela sociedade e pelo mercado. Há uma visão utilitarista e mercantilista da universidade. As expressões “alunos que sobreviveram” ou que “persistiram” subjazem uma forte convicção de mérito e superação para os discentes que concluíram a graduação, superando a apetência e, conseqüentemente, estigmatizando e culpabilizando os alunos evadidos. Caberia perguntar os motivos reais do abandono, uma vez que as causas apresentadas são mais justificativas pós-abandono do que fatores reais para a evasão.

A pesquisa de Santana não é a única a responsabilizar o discente evadido. Outros estudos, talvez de forma mais sutil, também operam na lógica de certa culpa e responsabilidade do estudante que abandona um determinado curso. Ao executarem um breve levantamento da visão de diversos pesquisadores sobre os conceitos de evasão e os motivos que levam um aluno a evadir-se de um curso em uma Instituição de Ensino Superior (IES), Lima & Machado (2014, p.124) observam que diferentes estudos “apontam o próprio aluno como principal responsável pela decisão de evadir ou permanecer no ensino superior, eximindo as instituições escolares de qualquer tipo de responsabilidade”.

## 2.2 O Conceito de evasão discente universitária e um diagnóstico do problema

Ao entendermos a evasão discente universitária como um problema e uma responsabilidade de toda comunidade universitária em vez de um fracasso individual, as investigações sobre suas causas e seus efeitos pode propiciar, em primeiro lugar, uma revisão e um questionamento sobre toda a estrutura e cultura do ensino superior. Em outras palavras, o estudo da evasão discente tem a potência de revermos e problematizarmos as universidades e seu papel na manutenção das injustiças sociais, como instituições excludentes e ainda elitistas.

Baggi & Lopes (2011) defendem que a evasão escolar deveria ser alvo, de forma mais consistente, da avaliação institucional no ensino superior. Mesmo que não se tenha claro o que significa aumentar a qualidade do ensino superior, há o entendimento de que uma avaliação institucional, que almeje um aumento da qualidade, não pode prescindir de um estudo sistemático sobre as causas e efeitos da evasão. No entanto, após uma pesquisa bibliográfica, conclui-se que a relação entre a evasão e a avaliação é ainda pouco estudada. Assim, é necessário

fortalecer as articulações entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino, no sentido de haver uma maior explicitação e visibilidade do problema ‘evasão’ no ensino superior, seja público ou privado, tanto em relação às discussões acadêmicas como em relação às instituições responsáveis pelas políticas públicas educacionais (Baggi & Lopes, 2011, p.371).

A literatura sobre evasão apresenta outras razões para a pertinência do tema. Conforme Lima & Machado (2014, p. 122), “estudar mais a fundo o problema e estratégias que o combatam, tornou-se questão de valorização do financiamento público”. A questão financeira, no entanto, não deve ser a única alavanca para o estudo da evasão discente. Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo (2007) apresentam outras motivações, de ordem acadêmica e social, além da econômica, e alertam para a falta de estudos na área.

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007, p.642).

No caso particular das licenciaturas, além de todos os óbices apresentados anteriormente, o fenômeno da evasão pode agravar a falta de professores da educação básica em diversas áreas do conhecimento (Lima & Machado, 2014).

Compreender a importância da evasão e ter a sensibilidade de entender o problema numa perspectiva coletiva e que foge dos processos de culpabilização é o primeiro passo para se investigar as razões que levam um aluno a abandonar, seja de forma provisória ou definitiva, um curso superior. Para isso, porém, é essencial entender o que é evasão.

Com efeito, não há um entendimento equânime do termo evasão. Nas notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2019, são apresentados os conceitos de permanência, desistência e conclusão, explicitados a seguir:

- Permanência: aluno continua com um vínculo ativo no seu curso de ingresso;
- Desistência: aluno desiste do seu curso de ingresso, por meio da desvinculação do curso ou por transferência; e
- Conclusão: aluno se forma no seu curso de ingresso.

Contudo, de acordo com Gomes (1998, p.81-82), “é preciso definir claramente o conceito de evasão no ensino superior que em muito se difere de outros níveis de ensino”. Tal importância não se refere somente ao diagnóstico do problema e sim para se entender as causas da evasão. É necessário se diferenciar as evasões quando o estudante abandona o curso por desistência, isto é, quando o estudante abandona definitivamente o ensino superior e, por reopção, no caso em que o estudante requer a transferência para outra instituição (Lima & Machado, 2014).

Polydoro (2000) apresenta concepção semelhante ao distinguir o abandono do curso sem a sua conclusão, no qual a define como evasão do curso, e abandono do aluno do sistema universitário, denotado por evasão do sistema. Há uma distinção também entre a evasão real da evasão aparente como sendo, respectivamente, a desistência do aluno em cursar o ensino superior e a mobilidade de um curso superior para o outro (Lima & Machado, 2014).

Moura e Silva (2007, p.123) fornecem uma síntese dos

assuntos até aqui tratados ao advertir 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. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. 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, os quais se reforçam mutuamente e resultam na chamada evasão

É urgente levarmos em consideração fatores que independam da disposição dos estudantes em permanecer nos cursos superiores. Adachi (2009) denuncia a falta de apoio pedagógico para os alunos com dificuldade de aprendizagem, como parte de um processo de exclusão perpetrado pelas instituições universitárias. Baggi & Lopes (2011), por sua vez, apontam para a insuficiência de medidas tomadas pelos gestores para lidar com o fenômeno.

Pensar no compromisso das instituições inclui a responsabilidade do corpo docente como fator que pode reduzir ou amplificar o fenômeno da evasão discente. Não se trata, no entanto, de simples atribuição de culpa, mas sim de entender que as práticas docentes universitárias (muitas vezes opressoras) fazem parte de uma cultura universitária que precisa ser tensionada. Conforme Andriola, Andriola & Gomes (2006), os docentes entrevistados no contexto de uma pesquisa na Universidade Federal do Ceará (UFC) são favoráveis a medidas que ataquem o problema da evasão, como o resgate da função do professor orientador e também da ênfase à melhoria da infraestrutura física. No entanto, pouco foi dito sobre as práticas docentes, de forma que poderíamos interpretar como uma insuficiência de reflexões da própria atuação profissional. A Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras menciona as práticas docentes como um agravante do problema da evasão devido a

metodologias tradicionais, ancoradas na “transmissão” e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação, como com projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes [...], à falta de preparo da grande maioria dos docentes universitários em relação aos procedimentos didáticos que os auxiliarão a melhor desenvolver suas práticas docentes [...], e a sistemática supervalorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação (das Universidades, 1996, p. 136).

### 2.3 Evasão nos cursos de licenciatura em Matemática

No caso particular das licenciaturas em matemática, todas as questões anteriormente citadas somam-se à especificidade da formação docente e, em particular, ao desprestígio social da atividade.

Com efeito, diversas pesquisas apontam para uma grande e permanente evasão em todos os cursos de licenciatura (Lima & Machado, 2014, Santana, 2016, Gomes, 1998, das Universidades, 1996, & Adachi, 2009). Dentre os fatores elencados que levam um estudante a abandonar uma

licenciatura, estão os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas e a falta de perspectivas na carreira.

Lima e Machado (2014, p.126) mencionam que “grande parte dos alunos dos cursos de licenciatura pertence a estratos socioeconômicos mais desfavorecidos, e o fato de a educação superior não representar uma ascensão econômica [...] pesa na decisão de abandonar o curso”. Esse tipo de pressuposto, em nossa leitura, é subproduto de uma cultura que atrela emancipação com mobilidade social via consumo.

É possível também que a decisão sobre a evasão não esteja diretamente relacionada com as dificuldades de ordem financeira e sim pela ausência de perspectiva de “ascensão social”. Para Adachi (2009, p.81), a evasão de estudantes trabalhadores nos cursos de licenciatura não era

determinada por motivos socioeconômicos, mas, sim, por outras questões, tais como: problemas de adaptação, pressões familiares, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, ausência de atrativos para o exercício do trabalho docente, falta de informações sobre a carreira escolhida, opção equivocada e problemas pedagógicos dos cursos.

Os índices de evasão particularmente altos nas licenciaturas poderiam ser reduzidos, na opinião de Ristoff (1997), com a melhoria das condições de trabalho e dos salários dos professores. Assim, as pesquisas sobre a evasão discente, de um modo geral, sustentam o entendimento de que a baixa valorização da profissão docente é um fator determinante para a evasão.

Embora seja uma possível causa para a evasão, a baixa valorização da profissão docente não explicaria, em princípio, a opção do estudante por uma licenciatura. A literatura aponta para uma baixa procura dos estudantes pelos cursos de licenciatura, que se reflete num número reduzido de candidatos por vagas (Silva Filho et al., 2007). Conforme Bittar, Oliveira, Santos & Burigato (2012, p.7), no contexto de uma pesquisa sobre evasão discente na Licenciatura em matemática, nem sempre a escolha por uma licenciatura significa a escolha pela profissão docente. A hipótese levantada é que a escolha pela licenciatura em matemática (o que poderia se aplicar a outras licenciaturas) se deve à relação candidato/vaga relativamente baixa comparada com outros cursos universitários e à facilidade de acesso a um curso superior. Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo (2007), apresentam uma correlação entre a relação candidato/vaga e evasão anual, concluindo que, em geral, cursos com relação candidato vaga menores aprestam maiores evasões.

Não se trata, evidentemente, de defender um aumento da relação candidato/vaga. No entanto, levar em consideração, nas pesquisas sobre evasão, estudantes que entraram em cursos superiores fora da primeira opção, pode propiciar um melhor entendimento do fenômeno. Tais alunos abandonam o sistema universitário ou mudam de opção de curso superior? Em que momento os alunos são levados a abandonarem uma licenciatura e por quais motivos?



Outro fator levantado pela literatura que pode implicar no abandono é o rendimento acadêmico do estudante. Embora a preocupação com o rendimento acadêmico englobe todos os cursos de ensino superior, vamos nos restringir a estudos sobre as licenciaturas. Santana (2016, p.218), após analisar os dados de pesquisa sobre a evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais, comenta que há uma “diferença significativa das notas em relação ao início do curso [...], porém não significativa em relação aos alunos que permaneceram no curso”. Assim, o coeficiente de rendimento, apesar de ser um fator, não seria determinante para a evasão. Moura e Silva (2007), no entanto, ao constatarem o elevado índice de evasão nas licenciaturas sugerem que um dos fatores para o fenômeno são as repetências sucessivas nos primeiros anos.

Adachi (2009, p.61, grifos nossos) elenca diversos fatores que podem levar a evasão discente nos cursos de licenciatura, dentre eles “currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do Ensino Médio – que contribuem para a mobilidade, se não para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas”.

É sabido, conforme atestam diversas pesquisas, que muitos dos cursos das chamadas áreas de exatas possuem altos índices de reprovação. Os cursos de Licenciatura em matemática acabam entrando no rol desses cursos por ter uma grade curricular que incorpora muitas disciplinas do bacharelado em matemática. Assim, as licenciaturas em matemática localizam-se na intersecção dos cursos da área de exatas (herdando a cultura acadêmica desses cursos e os seus elevados índices de retenção) com os cursos de licenciatura com seu reduzido prestígio social.

Dados de diversas pesquisas apontam que as licenciaturas em matemática estão entre os cursos com as maiores taxas de evasão (Lima & Machado, 2014, Santana, 2016, & Silva Filho et al., 2007). Conforme apontam Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007), é comum, sobretudo na área de exatas, muitos alunos enfrentarem dificuldade no acesso ao conhecimento. Souza, Silva & Gessinger (2017, p.4) entendem que esta dificuldade está associada “à falta de pré-requisitos para acompanhar as disciplinas, dentre as quais destacam-se as disciplinas da área de matemática”.

Abordar a questão da falta de “pré-requisitos” sem o devido cuidado leva rapidamente à culpabilização do estudante ou, na melhor das hipóteses, a um processo de inocentização das instituições universitárias. Diversas vezes se idealiza um tipo de aluno imaginando que carregue consigo uma “bagagem curricular” ou base inexistente do Ensino Médio. Neste caso, a culpabilização do aluno também é transferida para a culpabilização do professor da escola básica que, supostamente, seria incapaz de ensinar de forma adequada conceitos cruciais para o prosseguimento dos estudos.

Adachi (2009) sugere, como alternativa, um apoio pedagógico para os alunos em dificuldade de aprendizagem.

Embora a expressão “dificuldade de aprendizagem” seja inadequada já que se configura num rótulo e um peso para os alunos, o apoio pedagógico é apresentado, na literatura, como um exemplo de ação a ser desenvolvida pelas instituições universitárias para ajudar a combater o fenômeno da evasão. A autora considera que a falta de apoio pedagógico ajuda no processo de exclusão visto que “o estudante não recebeu o tratamento devido e, por se sentir incapaz de prosseguir, acaba desistindo e culpando a si mesmo pelo fracasso nos estudos” (Lima & Machado, p. 123).

É crucial entendermos a evasão como um processo de exclusão dos estudantes e não como responsabilização individual do aluno evadido. Com esta perspectiva, é possível compreender melhor as causas da evasão e desenhar ações que podem ser tomadas, em nível institucional e de políticas públicas, para lidar com o fenômeno. Dentre as medidas adotadas pelas instituições, como aponta a literatura, estão o nivelamento e ações pedagógicas, socioeconômicas e culturais.

O Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, oferece o Apoio Pedagógico para alunos que cursam disciplinas de Cálculo 1. O projeto consiste em suprir as “lacunas de conhecimento de conceitos da educação básica” e entende que a redução do conteúdo de matemática no Ensino Médio seria um fator determinante para o grande número de reprovações por parte dos alunos e no conseqüente abandono. Dentre os objetivos, está a abertura de um espaço para externar as “deficiências” da educação básica e saná-las. O Apoio Pedagógico – apesar de operar numa premissa que ainda tende a culpabilizar o aluno, já que menciona somente fatores externos à universidade, como a deficiência herdada da educação básica, para justificar as dificuldades nos cursos de Cálculo - caminha na direção de propor um espaço de acolhimento ao propiciar um lugar no qual os alunos sentem-se mais livres para “tirarem dúvidas”, já que as salas de aula nas universidades, muitas vezes, se configuram como espaços de opressão que inibem a fala do estudante.

No contexto das licenciaturas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é apresentado pela literatura como um projeto mais amplo que mira no problema da evasão e busca a valorização da profissão docente e o entendimento da especificidade das licenciaturas. De modo geral, conforme mencionamos anteriormente, a valorização da carreira docente é apresentada como um fator que levaria a maior atratividade dos cursos de licenciatura e a redução do abandono. Porém, essa valorização da profissão docente se apresenta, em diversos estudos, de forma vaga e como um processo que se consolidaria de forma exógena.

### 3 Conclusão

De que forma os cursos de licenciatura e, de forma particular, os cursos de Licenciatura em matemática

poderiam trabalhar internamente na valorização da profissão docente? No que consiste essa valorização? Tais perguntas são relevantes já que não se pode garantir que as medidas pontuais de combate à evasão discente sejam suficientes para solucionar o problema.

A questão da formação de professores de matemática é abordada e discutida em investigações recentes na pesquisa em Educação matemática. Muitas dessas pesquisas explicitam a compreensão da docência como uma atividade profissional e no entendimento da especificidade do saber mobilizado pelos professores para o ensino. Nóvoa (2017) denuncia uma política em curso de desvalorização e desprofissionalização docente e, como uma maneira de combater esse processo, defende a necessidade de mudanças profundas no campo da formação de professores. O autor, então, propõe a edificação de um novo lugar, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas. Nóvoa se baseia no entendimento de que o “conhecimento de que um professor de Matemática necessita é diferente daquele que se exige a um especialista de Matemática” (Nóvoa, 2017, p. 1117). Além disso, enfatiza que não se trata de um “conhecimento menor ou simplificado” (Ibidem). Poderíamos mencionar como possíveis causas para a evasão o não reconhecimento da especificidade da profissão do professor de matemática e a formação de uma identidade profissional difusa e incompleta.

Sendo a atividade docente uma atividade profissional e não de “vocação”, os cursos de licenciatura, assim como os cursos de medicina, odontologia ou engenharia, devem ser um curso profissionalizante (Fiorentini & Oliveira, 2013) e não ficarem à sombra dos bacharelados. A profissão docente é, ao mesmo tempo, extremamente relevante para a sociedade e pouco valorizada.

Matos (2019), após análise dos dados de uma pesquisa de doutorado, indica a subalternização da profissão docente através de discursos que silenciam epistemologias próprias do professor da escola básica. Há uma valorização social do conhecimento matemático; uma desvalorização social da profissão docente e, como consequência, o silenciamento do conhecimento matemático específico para a docência.

É necessário entendermos a evasão como um efeito colateral de uma problemática mais ampla: as universidades - apesar dos avanços experimentados nos últimos anos, como a política de cotas ou Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - ainda são instituições elitistas e segregadoras (sobretudo nas ditas áreas exatas). De que forma podemos repensar as universidades como instituições que operem com os conceitos de diferença, acolhimento e diversidade no lugar das atuais práticas culturais de opressão e exclusão? Não discordamos da posição do Nóvoa (2017) em defender mudanças profundas no campo da formação de professores. Entretanto, devemos nos questionar em que direção essas mudanças ocorreriam e, num passo adiante, propor mudanças profundas em todo o sistema universitário.

Apesar de não ser nem um pouco óbvio a forma como tais mudanças devem ocorrer, é possível esboçarmos alguns princípios, seja em termos das universidades como, de forma mais afunilada, dos cursos de licenciatura. Em primeiro lugar, pensar em uma universidade que não trabalhe em prol da manutenção do status quo por meio de práticas opressivas que acabam por afugentar futuros profissionais e pesquisadores que poderiam contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e injusta. No caso particular da licenciatura em matemática, é relevante entender de que forma as práticas opressivas criam filtros acadêmicos que acabam por gerar profissionais que reproduzem práticas pouco democráticas na educação básica. Não se trata de censurar o profissional da educação básica, mas tentar entender a cultura escolar que naturaliza tais práticas opressivas.

Também é necessário mudar a concepção platônica do que seja matemática nas licenciaturas. Isto é, deixar de conceber a matemática como uma produção advinda da inspiração individual de gênios (na maioria homens brancos e europeus) deslocados dos seus contextos históricos, políticos e socioeconômicos. A discussão em relação ao modo de conceber a matemática não é secundária, visto que certas concepções da disciplina - e.g. um sistema perfeito e que não pode ser influenciado por nenhum interesse social ou ideológico (Borba & Skovsmose, 2001) - são muitas vezes utilizadas como legitimadores de opressão e exclusão social.

Pensar em outras matemáticas e abordagens (Giraldo, 2018), outras formações de professores que ensinam matemática (Giraldo & Fernandes, 2019), outros saberes e epistemologias (Krenak, 2019), outras pedagogias (Walsh, 2017, Rufino, 2019), outros currículos (Süssekind & Pavan, 2019) e outras filosofias (Nogueira, 2012) se apresentam como potências para a construção de outras universidades que não sejam pautadas pela cultura do individualismo, do mérito e da culpa e sim concebidas pelo coletivo e com um sentido de pertencimento por parte dos discentes. Mesmo que se tenha uma visão mais pessimista frente à realização de outras universidades, tais ensinamentos são promissores para se investigar o fenômeno da evasão.

## Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

## Referências

- Adachi, A.A.C.T. (2009). Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., & Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio*, 14 (52), 365-382.
- <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>
- Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação

- institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, 16 (2), 355-374. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>
- Bittar, M., Oliveira, A. B., Santos, R. M., & Burigato, S. M. (2012). A evasão em um curso de Matemática em 30 anos. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 3(1), 1-17.
- Borba, M. C., & Skovsmose, O. (2001). A ideologia da certeza em educação matemática. In Skovsmose, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia* (pp. 127-160). Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A., & Catani, A. (orgs.). *Escritos de Educação* (pp. 37-63). Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, I. C., & Ramalho, V. (2015). O discurso de títulos de notícias sobre violência sexual: a mídia on-line e a culpabilização da vítima de estupro. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 7 (1), 69-85.
- Das Universidades, P. D. A. I., Especial, B. C., & Bordas, M. C. (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ADIFES, ABRUEM e SESU/MEC pela Comissão Especial. Avaliação*, 1(2), 55-65.
- Florentini, D., & Moreira, A.T.C.C. (2013). O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro, 27(47), 917-938. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000400011>
- Giraldo, V., & Fernandes, F. S. (2019). Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 467-501. <https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>
- Giraldo, V. (2018). Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. *Ciência & Cultura*, 70 (1), 37-42. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000100012>
- Gomes, A. A. (1998) *Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura (Tese de doutorado)*. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Gomes, N. L. (2002). Educação e identidade negra. *Aletria*, 9, 38-47. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lima, E., & Machado, L. (2014). A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação Unisinos*, 18 (2), 121-129. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.182.2801>
- Lima, T., & Aparecido de Souza, L. (2020). O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium Humanarum*, 17, 137-150.
- Matos, D. (2019). *Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade (Tese de doutorado)*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Moura, D.H., & Silva, M.S. (2007). A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos*, 23(3), 26-42. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.126>
- Nogueira, R. (2012). Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, 3(6), 147-150.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira, M. C. A., & Raad, M. R. (2012). A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo. *Boletim GEPEM*, 61, 125-137. <https://doi.org/10.4322/gepem.2014.018>
- Peixoto, A. F., & Nobre, B. P. R. (2015) a responsabilização da mulher vítima de estupro. *Revista Transgressões*, 3(1), 227-239.
- Polydoro, S. A. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição (Tese de doutorado)*. Universidade de São Paulo, Campinas, SP, Brasil.
- Rezende, W. M. (2003). *O Ensino de Cálculo: Dificuldade de Natureza Epistemológica (Tese de doutorado)*. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ribeiro, W. G. (2017) Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 22 (3), 576-597. <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n3.10>
- Ristoff, D.I. (1997). Avaliação institucional e a mídia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 2(1), 61-64.
- Rufino, L. (2019). Pedagogia das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, 9(4) 262-289. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>
- Santana, O.A. (2016). Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. *Educação*, 41(2), 311-328. <https://doi.org/10.5902/1984644420199>
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007) A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 641-659. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Silva, C. B. P., & Oliveira, W. A. (2020). Bullying homofóbico e desengajamento moral: quando a justificativa moral e a culpabilização dizem “presente”. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2066-2077. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13898>
- Siqueira, L. (2014). A pobreza como “disfunção social” a culpabilização e a criminalização do indivíduo. *Argumentum*, 6(1), 240-252. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v6i1.6032>
- Souza, C., da Silva, C., & Gessinger, R. (2017). Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. *Congressos CLABES*.
- Süssekind, M.L., & Pavan, R. (2019). Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de Bacurau. *Revista Teias*, 20(59), 1-7. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.47485>
- Walsh, C. (2017) *Pedagogías Decoloniales*. In Alarcón, T.G., & Cruz, A.N. *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo ‘otros’* (pp. 55-77). Bogotá, Colômbia: UNIMINUTO.