

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA E A MATEMÁTICA**

LUCIANO FERREIRA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO EVADIDO
DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

**MARINGÁ – PR
2016**

LUCIANO FERREIRA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO EVADIDO
DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr. Rui Marcos de Oliveira Barros

**MARINGÁ – PR
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F382p Ferreira, Luciano
Práticas discursivas e subjetivação do sujeito evadido do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá / Luciano Ferreira. -- Maringá, 2016.
154 f. : il. tabs., quadros.

Orientador: Prof. Dr. Rui Marcos de Oliveira Barros.
Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2016.

1. Matemática - Ensino. 2. Foucault - Análise de discurso. 3. Foucault, Michel, 1926-1984. 4. Educação. 5. Evasão. I. Barros, Rui Marcos de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. III. Título.

CDD 21.ed. 378

LUCIANO FERREIRA

**Práticas Discursivas e Subjetivação do Sujeito Evadido do
Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em *Ensino de Ciências e Matemática*.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rui Marcos de Oliveira Barros
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª. Dra. Veridiana Rezende
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR



Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profª. Dra. Lucieli Maria Trivizoli da Silva
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Marcelo Carlos de Proença
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 29 de Julho de 2016.

Dedico

Aos meus filhos **João Bento** e a **Maria Flor** que nasce em dezembro, a minha esposa **Talita Secorun dos Santos** e aos meus pais **João de Souza Ferreira** (*in memorian*) e **Lucia Leonor Ferreira**, que sempre estiveram ao meu lado, dividindo comigo as angústias, decepções, incertezas e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Ao todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para realização desta tese.

Em especial para minha esposa Talita, mãe dos meus filhos, pela ajuda, paciência e companheirismo em todos os momentos do doutorado.

Aos meus pais, João (*in memoriam*) que não posso mais abraçar para agradecer. E a minha mãe Dona Lúcia, que não poupou e não poupa esforço em me ajudar sempre que preciso.

Ao meu sogro Ditão e a minha sogra Irene, que tantos favores me prestaram para que eu conquistasse meus objetivos.

Ao professor Dr. Rui Marcos de Oliveira Barros, que muito mais que um orientador foi e é um grande amigo que nunca deixou de acreditar em mim, agindo sempre como um grande incentivador e me apoiando em todos os momentos.

Aos colegas do GEF, Adéli, Aline, Andréa, Cássio, Dani, Hoster, Juliana, e Rafael pelas discussões produtivas, por dividirmos as certezas e as dúvidas. O agradecimento especial para amigas Dani e Adéli, pelas correções pontuais, na qualificação e na tese final.

Ao professor Dr. Pedro Navarro por ter me aceitado em seu grupo de pesquisa, pela atenção e pela cortesia com que sempre agiu e sanar dúvidas e dúvidas da teoria da AD.

Aos professores que participaram da banca da qualificação Luciele, Marcelo, Francely e Cleudemar. As sugestões e as críticas de vocês foram importantes para a conclusão dessa pesquisa. Muito obrigado!

Aos professores Luciele, Marcelo, Veridiana e Cleudemar que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca examinadora desta tese. Muito obrigado!

À Universidade Estadual do Paraná – campus de Campo Mourão e a todos meus companheiros de trabalho e luta, em especial, aos professores do Colegiado de Matemática.

Aos meus amigos e minhas amigas Renata, Flávia, Neil, Fabiane, Grazielle, Cléber, Veridiana, Guto, Fábio, Denise, Roni, Osvaldo, Elvira, João, Mari, Amauri, Marcio e Priscila, e tantos outros. Obrigada por serem meus grandes amigos.

Ao departamento de matemática da UEM (representado pela professora Alexandra) obrigado pelos documentos disponibilizados para esta pesquisa.

A Fundação Araucária (FA) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro à presente pesquisa.

Ao governo federal representado por Lula e Dilma, que possibilitou a um filho de pedreiro e zeladora se tornar um Doutor!

Finalmente a Deus, por ter me dado a vida e a vontade de lutar e batalhar pelos meus objetivos.

Penso que há aí a possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político - quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar; recusar; mudar de nós mesmos em nossa atualidade.
(Foucault, 1980).

Práticas Discursivas e Subjetivação do Sujeito Evadido do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

Objetivou-se com esta pesquisa descrever o discurso do “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), à luz da teoria de Michel Foucault, por meio dos enunciados proferidos pelos próprios alunos evadidos. O objetivo, além da verificação das representações que os evadidos têm, é incitar uma discussão crítica acerca das suas representações sobre a evasão. Descreveu-se como o ex-aluno se insere no discurso “sujeito evadido”. Este estudo buscou ainda dar voz aos sujeitos excluídos, que até então eram apenas números em tabelas estatísticas da universidade. Para realizar tal incursão, procurou-se a objetivação do sujeito evadido nos documentos oficiais da UEM. Foi feito um levantamento da evasão registrada no curso de Matemática entre os anos de 2003 e 2013, que é de aproximadamente cinquenta por cento. Levantou-se o que rege a legislação para graduação em Matemática, os projetos políticos pedagógicos (PPP), o histórico do curso e seu corpo docente. Em busca do processo da objetivação do aluno evadido, esquadrinhou-se um recorte no arquivo que trata o objeto evasão. Um estudo de trabalhos científicos e documentos correlatos forneceram subsídios para a elaboração e análise das entrevistas com 26 ex-alunos evadidos, nos onze anos do recorte da pesquisa. A materialidade dos enunciados nas entrevistas se associou ao campo das pesquisas e aos discursos que tratam o referencial evasão para marcar a posição do sujeito que passou pelo curso de matemática e não se formou. Ao fundamentar na análise do discurso foucaultiana, destacaram-se os seguintes conceitos: enunciado, prática discursiva, os processos de subjetivação e de objetivação, que fazem com que o indivíduo possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento. As análises demonstraram que existem saberes institucionais que objetivam esses ex-alunos do curso de matemática como: sem pré-requisitos, sem tempo para estudo, sem inteligência necessária, sem interesse. Entretanto, os “sujeitos evadidos” assumem apenas algumas dessas práticas que já falaram quem ele é, e rejeitam outras. Eles resistem à posição-sujeito que a Instituição lhes designa, ao se discursivisarem como capazes de concluir outros cursos superiores ou mesmo o curso de matemática em uma instituição diferente ou em outra modalidade, deixando de ser um dado no papel e sendo um sujeito do discurso.

Palavras-chave: Sujeito evadido. Curso de matemática. Análise do discurso. Foucault. Objetivação. Subjetivação.

Discursive Practices and Subjectivation of the Dropout Subject from the Mathematics Graduation Course at Universidade Estadual de Maringá

ABSTRACT

This research had as its objective to write the discourse regarding the “dropout subject” of the mathematics graduation course at Universidade Estadual de Maringá (UEM), according to Michel Foucault’s theory, through the dropout students’ own utterances. The objective, besides that of verifying dropout students’ representations, is to incite a critical discussion regarding their representations on dropping-out. The way in which the former student inserts himself in the “dropout subject” discourse was described. With this study, we seek as well to give voice to the excluded subjects, which so far had been nothing more than statistic tables in the University. In order to achieve that, we observed the subject’s objectivation in the official documents of UEM. We carried out a survey on the drop-out rates registered in the mathematics course between the years of 2003 and 2013, which are of approximately 50%. We assessed what the legislation prescribes for the mathematics graduation course, the political-pedagogical projects (PPP), the course and its academic staff records. In search of the dropout student’s objectivation process, we delimited the analysis to the archive referring to the drop-out object. The study of scientific papers and related documents provided subsidies for the elaboration and analysis of the interviews carried out with 26 dropout academics, in the eleven years covered by this research. The materiality of the utterances in the interviews associated itself to the research field and to the discourses concerning the drop-out referential so that we could mark the subject position of those who have been through the mathematics course and have not graduated. Due to our foucaultian discourse analysis basis, the following concepts were highlighted: utterance, discursive practice, subjectivation and objectivation processes, all of which allows the individual to become, in the quality of a subject, knowledge object. The analysis has shown that there is institutional knowledge which objectifies these mathematics course ex-students, such as: void of prerequisites, deprived of time for studying, lacking on sufficient intelligence and interest. Nevertheless, the “dropout subjects” assume only a few of the mentioned practices which have already spoken of who they are, and reject others. They resist the subject position the Institution provided them with by discursivizing themselves as one who is able to obtain other university degrees or even a mathematics degree in some other institution or modality, ceasing to be mere data on paper, becoming a discourse subject.

Keywords: Dropout subject. Mathematics course. Discourse analysis. Foucault. Objectivation. Subjectivation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação entre a Formação discursiva a tese em epígrafe e a Função enunciativa.....	25
Quadro 2	Lista trabalhos pesquisados por título, categoria, autor e ano dos trabalhos pesquisados.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de trabalhos pesquisados	43
Tabela 2	Identificação dos alunos, datas das entrevistas e motivos, segundo a DAA ..	48
Tabela 3	Números dos evadidos do curso de matemática da UEM	60
Tabela 4	Evadidos por série do curso de matemática da UEM	61
Tabela 5	Números de matriculados e graduados no curso de matemática da UEM	62
Tabela 6	Causas e motivos da evasão registrados em pesquisas científicas	90
Tabela 7	Caracterização das pesquisas	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problemas e objetivos	17
1 CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO	20
2 CAMINHOS DA PESQUISA	40
2.1 Consultas documentais	42
2.2 Recorte em pesquisa científica: sínteses dos documentos	43
2.3 Descrições dos sujeitos	46
2.4 Entrevista	49
2.4.1 Análise das entrevistas	51
3 AMBIENTE DA PESQUISA E DADOS DO CURSO	53
3.1 Ambiente da pesquisa	53
3.2 Dados quantificados	60
4 RECORTE DO ARQUIVO EM BUSCA DE REGULARIDADES	64
5 ANÁLISE DO DISCURSO: DESCREVENDO O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO NOS ENUNCIADOS DOS EVADIDOS	93
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Em 1998, fiz¹ vestibular para o curso de matemática², com apenas 16 anos, não tinha a menor ideia de como era o curso, qual a diferença entre licenciatura e bacharelado. Apenas fiz o vestibular atraído pela matemática, pela facilidade que tinha com tal disciplina na educação básica. Em 1999, adentrei a universidade com 17 anos. No curso de matemática, logo percebi que o:

[...] ingressante é jovem, solteiro, estudou na escola pública, escolheu a licenciatura atraído mais pela matemática do que pela docência, possui pelo menos um computador em casa, tem renda familiar abaixo de 5 salários mínimos, não contribui para o sustento da família e está ascendendo a um nível de escolaridade superior ao dos pais, entre outras características (MOREIRA, 2012, p. 11).

Essas características estão presentes desde o século passado (entrada do pesquisador como aluno na Universidade) até hoje, 2016 (publicação desta pesquisa). Logo nos primeiros meses de curso, aquela matemática que me encantava na educação básica foi por “água abaixo”. O baixo aproveitamento nas avaliações da grande maioria dos alunos, fez com que o desânimo pairasse pela turma. Apenas os “iluminados” obtinham sucesso nas avaliações. Chamo de iluminados os pouquíssimos alunos oriundos de escola privadas e outros com dedicação exclusiva à graduação, diferente da maioria, que era composta de alunos que trabalhavam durante o dia e cursavam a graduação no período noturno.

Nesse pequeno espaço de tempo, percebi amigos deixando o curso para trabalhar, outros mudando de curso, indo para Instituições de Ensino Superior (IES) privadas para obter a certificação do ensino superior. Passou-se um ano, eu e a maioria de meus colegas de turma acumulávamos dependências em disciplinas, mas o discurso ter “dependência e reprovação no curso de matemática é normal” nos acomodava. Depois de passarmos por um “filtro muito fino”, com apenas poucos promovidos para série seguinte, começam a circular os enunciados “quem vai fazer licenciatura, quem vai fazer bacharelado”. Uma seleção por exclusão: os iluminados fariam bacharelado, os “fraquinhos”, licenciatura. Para Santos (2012, p. 64):

¹ Na escrita desta parte da introdução, fiz a opção por usar a primeira pessoa do singular, pois desejo posicionar o pesquisador com relação à pesquisa. No restante do texto, utilizei a primeira pessoa do plural para uma redação mais clara e para uma melhor compreensão do leitor.

² Grafaremos curso de matemática com letra minúscula, por entender que o curso não é nome próprio. E também utilizaremos letras minúsculas para as demais nomações como departamento de matemática, diretoria de assuntos acadêmicos etc.

As consequências dessa visão no estudo da Matemática acabam proporcionando aos estudantes a sensação de que nunca conseguirão aprender Matemática; que ela é destinada somente aos inteligentes. Quem não aprende Matemática sente que não consegue aprender mais nada. E os que têm acesso a ela são considerados inteligentes que, em alguns casos, são apenas os que conseguem memorizar as fórmulas ou resolver as listas de exercícios apresentadas em sala de aula.

Os discursos acerca da naturalização da reprova, que afirmam que matemática é para poucos, incomodavam-me já na época. Porém, com 18 anos, não conseguia questionar tais posturas. Com o passar do tempo na graduação, ocorreram reprovações e mais evasões³: amigos deixando o curso e eu lá a “trancos e barrancos”, resistindo a enunciados como “matemática não é pra você”, “vai fazer outro curso”. O que para mim se configurava como resistência a esses enunciados, para outros era a “gota d’água”. Eles seguiam outros rumos.

Quando não estava resistindo mais, ocorreu uma grande mudança em minha vida. Por falta de professores de matemática na educação básica, nas redes privada e pública, assumi a sala de aula, como professor. Estava pelo terceiro ano na universidade e na segunda série do curso de matemática, devido a reprovações e dependência. Naquele momento, a vontade de ser professor aflorou de verdade. Os enunciados afirmativos do tipo “matemática é para poucos”, “este curso não é pra você” foram “caindo por terra”. Dali por diante, trabalhando como professor da educação básica nas redes privada e pública, senti que a matemática não é para poucos e que podia concluir o curso. Depois de uma permanência prolongada, integralizando a licenciatura de quatro anos em árduos seis, formei-me em matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Três anos após a formatura, voltei à Universidade para cursar o Programa de Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM). Nos anos de 2011 e 2012, voltei ao departamento de matemática da UEM (DMA) como professor temporário. No ano de 2012, ingressei no doutorado, também do (PCM). O problema da evasão e da permanência prolongada ainda residia no curso de matemática da UEM. Essa retomada do passado ajuda-me entender as escolhas que faço no presente. Tais recordações fazem-me refletir sobre os movimentos de mudanças em minha vida.

Algumas reflexões sobre minhas experiências como aluno e professor do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá contribuíram na delimitação do problema de pesquisa. A partir dessas aflições, e por motivos diversos, a presente tese trata da questão da evasão no curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

³ O conceito de evasão será explicado mais adiante nesta tese. Neste momento, estamos considerando o abandono do curso.

Sabemos que até o presente momento (julho de 2016), na Universidade Estadual de Maringá, os indivíduos evadidos, são vistos como um produto de relações traçadas em tabelas e documentos⁴. Foucault, em seu livro “Arqueologia do Saber”, apresenta a possibilidade de fazer uma análise discursiva, na medida em que questionamos os documentos históricos. Segundo autor, “É claro que, desde que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Para tratar da evasão no curso de matemática da UEM, buscamos os dados sobre esse evento. Porém, só os documentos não são suficientes para descrevermos quem são os “sujeitos evadidos”, por isso, fomos ouvir os próprios evadidos.

A pesquisa, que será exposta, investigou o que denominamos discurso do “sujeito evadido”, por meio da utilização da teoria do Discurso de Michel Foucault. Para colaborar na compreensão da teoria do Discurso, desde 2012, ao decidir trabalhar com a teoria Foucault, além de leituras de textos deste teórico e seus comentadores, inseri-me no Grupo de Estudos foucaultianos da UEM – GEF. Nesse grupo, sob a coordenação do Professor Doutor Pedro Navarro, são realizadas semanalmente reuniões, que propiciam e alicerçam leituras e compreensões da teoria do Discurso.

Utilizando a teoria de Foucault e sabendo da impossibilidade de vasculhar todo um arquivo⁵, buscamos documentos e pesquisas que tratam do assunto evasão, a fim de entender o fenômeno que estudaríamos. Os documentos utilizados são divulgados anualmente pela Universidade Estadual de Maringá, em sua base de dados. Nesses documentos, são apresentados os seguintes motivos para evasão: trancamento, cancelamento, transferência, jubramento, desistência e outros motivos. Acreditamos que, com apenas essas informações

⁴ Consideramos documentos da Universidade a “Base de dados”, que são relatórios anuais publicados pela instituição que trazem informações estatísticas, estruturais, administrativos e dados gerais da Universidade de pesquisa, ensino e extensão.

⁵ O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupe em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. Denominarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas (FOUCAULT, 2008, p. 146-147).

não é possível contar uma “verdadeira história⁶” da evasão do curso de matemática da UEM, possíveis causas e motivos de um aluno universitário abandonar seu curso de graduação.

Concordamos com Foucault (2008, p. 7) que “Reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras – o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles; o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio”. Percebemos isso, nos documentos disponibilizados pela universidade, e questionamos: será que esses registros são suficientes para descrever a evasão de um curso universitário?

Como a UEM só dispõe de documentos oficiais para descrever os alunos evadidos, ou seja, conta-se a história desses alunos, por meio de estatísticas, quadros, questionamos: será que história contada pelos próprios evadidos vai ser diferente da registrada pela Universidade?

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Além dos documentos disponibilizados pela universidade, entenderei por documentos as pesquisas que tratam a evasão escolar, que fazem parte do recorte do arquivo para esta tese.

Nesta pesquisa, não ignoramos os documentos, porém pretendemos descrever o discurso dos “sujeitos evadidos”. Ou seja, a partir de seus enunciados, propomos formar o “discurso” em que o aluno evadido se subjetiva (circula um discurso sobre si mesmo, confessa). Sabemos que, na análise de discurso, o sujeito não é consciente. Mesmo assim, em linhas gerais, buscaremos apresentar e discutir essa tensão entre a constituição de um sujeito que sofre coerções, mas move-se, resistindo a elas. Tentaremos contar a história da evasão entre os anos (2003-2013), de aproximadamente 719 ex-alunos do curso de matemática da UEM, a partir dos enunciados de 26 ex-alunos. Por isso a necessidade de nos apoiarmos na teoria foucaultiana, uma vez que, segundo Fischer:

A partir do referencial foucaultiano, explicita-se a íntima relação entre discurso e poder, bem como as várias e complexas formas de investigar as coisas ditas. O

⁶ Conforme Revel (2005, p. 86), “As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio regime de verdade. Esse regime possui, efetivamente, várias especificidades: a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem”, nesse sentido que pretendemos contar o que chamamos “verdadeira história”.

objetivo é mostrar a produtiva contribuição desse referencial teórico e metodológico para as pesquisas em educação, nas quais se pretende analisar discursos (FISCHER, 2001, p. 198).

Sendo assim, esse referencial sustentará esta pesquisa em dois aspectos: teórico e metodológico. Definidos nossos referências e estipulado qual é o objeto da pesquisa – evasão – é necessário esclarecer o que é este objeto.

A evasão pode ser definida como “a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação” (COSTA, 1991 apud BIAZUS, 2004, p. 86). A Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, ao tratar do tema evasão discente, destaca os diferentes tipos de evasão:

- **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1997, p. 20).

Essa diferenciação se deve ao fato de que, para cada tipo de evasão, existem diferentes fatores associados e diversas maneiras de enfrentar esse problema (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1997). A comissão define ainda que evadido é o “aluno que deixou o curso sem concluí-lo” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1997, p. 23).

Podemos nos deparar com outros conceitos para evasão. Existem modelos teóricos e metodológicos para o estudo desse fenômeno, porém nesta tese ela será tratada como objeto de estudo. Consideremos, portanto, sua definição mais geral que é quando o aluno inicia e não conclui seu curso.

Problemas e objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é: **compreender a constituição do “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá, nos processos de objetivação e subjetivação dos ex-alunos.**

Sendo assim, questionamos:

A partir de quais saberes os ex-alunos são subjetivados? Em que prática discursiva o discurso “sujeito evadido” se insere? Como o ex-aluno do curso de matemática da UEM se insere no discurso do “sujeito evadido” para enxergar sua evasão? Qual é o discurso do “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá?

Além das questões e dos objetivos supracitados, pretendemos incitar uma discussão crítica sobre as representações, que os ex-alunos do curso de matemática da UEM têm acerca da universidade, do curso, dos professores, pois eles são os maiores envolvidos na questão da evasão do curso.

A investigação acerca da relação, sob o ponto de vista do aluno evadido, entre ele e a universidade, os professores e outros, leva-nos a considerar as relações de poder salientadas por Foucault (1995), o qual destaca que é preciso averiguar as formas de resistência e a tentativa de dissociação dessas relações de poder. Para isso, Foucault (1995, p. 234) retoma uma série de oposições que se desenvolveram, segundo ele, nos últimos tempos como, por exemplo, “oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas”.

Sendo assim, dentro do objetivo geral desta pesquisa, inserimos mais dois objetivos:

1º A verificação das relações de poder: professor – aluno – professor, aluno – instituição – aluno, nos enunciados dos alunos evadidos.

2º A descrição de como o ex-aluno do curso percebe (ou percebeu) o curso de matemática da UEM; como o sujeito evadido concebe sua evasão; qual é o discurso em que se insere.

O percurso teórico metodológico proposto justifica-se por descrever o “sujeito evadido”, a partir dos enunciados dos ex-alunos não concluintes do curso de matemática da UEM. Sendo nosso objeto a evasão, ponderaremos o discurso “sujeito evadido” na relação com o saber ao analisarmos as entrevistas concedidas por esses ex-alunos como saberes acerca do que viveram enquanto faziam o curso.

Pensaremos esse sujeito nas relações com o poder, para entendermos que efeitos de poder circulam sobre aquilo que o ex-aluno diz dele mesmo e dos outros (alunos e professores). Pretendemos entender como esses efeitos incidem sobre esses sujeitos e sobre seu modo de gerir a vida. Finalmente, refletiremos o sujeito em relação consigo mesmo, ou seja, como se dá o processo de subjetivação.

A partir desses objetivos, estruturamos esta tese em cinco capítulos. No primeiro, denominado **Caminho teórico e metodológico**, apresentamos a teoria e os conceitos que utilizaremos. Esse capítulo perpassa todos os outros, sendo remetido ou acrescido de outros e novos conceitos da teoria de Michel Foucault.

No segundo capítulo, intitulado **Caminhos da pesquisa**, explicamos o recorte no arquivo, descrevemos a preparação e execução das entrevistas, apresentamos os sujeitos da pesquisa, explicamos como ela se encaminhou e posicionamo-la como qualitativa.

No terceiro capítulo, **Ambiente da pesquisa e dados do curso**, localizamos o curso de matemática, apresentando um breve histórico, seus cursos de licenciatura e bacharelado, seu corpo docente, apresentamos dados quantificados, número de evadidos, matriculados por série e números de formados nos onze anos da pesquisa. Também dialogamos com pesquisas que tratam de formação de professores de matemática, para entender como alunos e ex-alunos são objetivados no curso e fora dele.

No capítulo **Recorte do arquivo em busca de regularidades**, buscamos regularidades em pesquisas científicas com o objeto evasão e em sínteses de trabalhos encontrados no domínio público com a palavra-chave evasão escolar. Além da busca, descrevemos as regularidades detectadas e visualizamos em que discurso as pesquisas acerca do objeto evasão se inserem. Nesse recorte do arquivo, encontramos algumas regularidades, como causas, motivos e consequências da evasão, fatores que fazem o aluno evadir-se, indicadores de como combater a evasão e dados estatísticos da evasão escolar. Perceberemos como os alunos evadidos são objetivados em pesquisas científicas.

No quinto capítulo, **Análise do discurso: descrevendo o processo de subjetivação nos enunciados dos evadidos**, utilizamos os enunciados proferidos pelos alunos evadidos para uma análise foucaultiana do discurso, com o intuito de encontrar as regularidades nas dispersões, verificando as subjetivações desse “sujeito evadido”. Nessa análise, identificamos as relações de poder, descreveremos os “sujeitos evadidos” em que discurso eles se inserem.

Finalizamos com a seção **Tecendo algumas considerações**, descrevemos o discurso do “sujeito evadido”, respondendo nossas questões de pesquisa.

Delineado o movimento desta tese, passamos agora para a “espinha dorsal” do nosso trabalho, que alicerça e municia a construção de dados coerentes e sólidos.

1 CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, optamos por utilizar parte do pensamento teórico do filósofo Michel Foucault (1926 a 1984), pois concordamos com Fischer (2001) e acreditamos que tal teoria possa contribuir para pesquisas em educação, que é o caso desta investigação. Ao discutir o tema evasão do curso de matemática da UEM, pretende-se colaborar com as discussões acerca da educação em especial com a Educação Matemática.

Sabemos da vasta obra de Foucault, porém, nesta pesquisa, abordaremos os conceitos da teoria do discurso, sendo que “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Para tal, mobilizaremos os seguintes conceitos da teoria foucaultiana do discurso: o conceito de enunciado, de prática discursiva e, em especial, dos processos de subjetivação e de objetivação do sujeito. Esses conceitos fazem com que o indivíduo possa se tornar (ou não) o sujeito de um discurso, transformando-se (ou não) em objeto de conhecimento, fazendo-nos ver a identidade e a posição do sujeito. Sujeito esse que pretendemos descrever a partir dos enunciados dos ex-alunos do curso de matemática da UEM e mobilizando alguns conceitos na relação sujeito e poder.

Segundo Fischer (2001, p. 197) existe uma “[...] contribuição desse referencial foucaultiano, tanto teórico como metodológico, para as pesquisas em educação, nas quais se pretende analisar discursos”. Sendo assim, esse referencial sustentará esta pesquisa nos dois aspectos: teórico, ao usar conceitos da teoria de Foucault para interpretação dos dados, e metodológico, para buscar regularidades e dispersões nos enunciados proferidos em uma escavação arqueológica⁷ da problemática da evasão do curso de matemática da UEM.

O termo “discurso” constitui um dos temas centrais da obra de Foucault, a ideia de discurso na *episteme* clássica e a oposição entre ser o discurso e o ser humano são preocupações citadas por Foucault em sua obra *Arqueologia do Saber*. No entanto, nesta tese partimos de sua definição mais geral segundo a qual o discurso “é composto por um número limitado de enunciados (instruções) para as quais você pode definir um conjunto de condições” (FOUCAULT, 2008, p. 132-133).

Foucault trabalhou em seu livro *A ordem do discurso* (1996) o sentido de explicitar: alguns dos procedimentos controladores do discurso, alguns dos procedimentos

⁷ Entendemos por escavação arqueológica a procura, nas estruturas descontínuas dos discursos, pelas condições de existência na articulação acerca do que pensamos, dizemos e fazemos, caracterizando determinado período. Entendendo que o acontecimento discursivo é composto de acontecimentos históricos, justifica-se a ideia de Foucault de escavar verticalmente as camadas históricas para analisar discurso.

selecionadores do discurso, alguns dos procedimentos organizadores e também procedimentos de redistribuição do discurso. Eles se classificam em procedimentos internos, isto é, exercidos pelo próprio discurso, e procedimentos externos, àqueles que influenciam a produção do discurso, mas que estão em esfera exterior à do emissor (ex-aluno evadido) ou “sujeito” do discurso.

Por mais que tentemos explicar o discurso definido por Foucault como um objeto que se tem na mão; por mais que reduzamos pequenos trechos com explicação do próprio que o encerra: “[...] sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Sendo assim, começamos a definir cada elemento que julgamos importante na teoria de Foucault para esta pesquisa.

A pergunta que nós fizemos inicialmente é: **o que é enunciado?**

Enunciado, para Foucault (2008), não é uma unidade construtiva do discurso, não é uma palavra, uma frase, uma proposição lógica, uma fala ou coisa do gênero. Enunciado, para ele, é uma função de existência de signos (escritos, falados, gestuais) que pode ser alvo de interesse da busca por significado naquilo que está registrado pelos signos. Na sua obra *Arqueologia do saber*, Foucault afirma:

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Ainda nessa mesma obra, Foucault (2008) levanta quatro hipóteses para explicar o que é enunciado, utilizando-se das formações discursivas. A formação discursiva é mais ampla, na medida em que define as regras gerais de formação de objetos, conceitos, modalidades e estratégias.

- Primeira hipótese (para definir um grupo de relações entre enunciados): os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto (FOUCAULT, 2008, p. 36). Mas ao mostrar que cometeria um erro achar isso, com o exemplo de se perguntar aos próprios loucos sobre sua loucura, Foucault (2008, p.36) destaca que “esse conjunto de enunciados está longe de se relacionar com um único objeto, formado de maneira definitiva, e de conservá-lo indefinidamente como seu horizonte de idealidade inesgotável”.

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição (FOUCAULT, 2008, p. 37).

Percebemos isso em nosso *corpus* de pesquisa. Um exemplo, que apresentaremos em nossas transcrições, é a dispersão do enunciado “o curso de matemática não é para aluno trabalhador”, começaremos a descrever o objeto evasão por meio dessa dispersão.

- Segunda hipótese (para definir um grupo de relações entre enunciados): “Sua forma e seu tipo de encadeamento” (FOUCAULT, 2008, p. 37). Para essa hipótese, Foucault usa o exemplo do discurso da medicina, que para ele até o século XIX, não passava de receitas, patologias idênticas uma série de tradições, porém a medicina do século XX começa a ganhar um *corpus* de conhecimento; ele percebe que a descrição não para de se deslocar, seja por causa dos avanços tecnológicos, seja por causa de novas técnicas, ou seja, não há unidade para se iniciar determinado enunciado.

Seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição (FOUCAULT, 2008, p. 39).

O trabalho aqui apresentado se esteia em outras pesquisas feitas sobre o objeto evasão, como por exemplo, Santos (2012) ressalta que a dificuldade financeira e o trabalho são motivos externos causadores da evasão em curso de matemática no estado de Minas Gerais. Esse enunciado - “dificuldades financeiras” - foi proferido por vários ex-alunos de nossa pesquisa. Veremos nos capítulos seguintes que a relação entre trabalho, evasão e dificuldades financeiras começa a se tornar um *corpus* de conhecimento quando é tratado do objeto evasão.

- Terceira hipótese (para definir um grupo de relações entre enunciados): “Não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (FOUCAULT, 2008, p. 39). Para explicar essa terceira hipótese, Foucault utiliza-se do exemplo da gramática e todas as suas regras de formação, questionando por que se perpetuou por mais de um século. O autor ressalta que talvez pudesse ser uma unidade discursiva e encerra essa terceira hipótese reutilizando a forma estrutural da gramática: “Não buscaríamos mais, então, uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no

mesmo edifício dedutivo; tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 2008, p. 40).

Adiantamos, para explicar essa terceira hipótese, que a série de enunciados captados por nós nas entrevistas tem uma relação com alguns discursos vigentes na universidade, por exemplo a “preocupação” de professores e pesquisadores na área da educação acerca da evasão no ensino superior. Outro discurso que aparece em especial no curso de matemática é que a evasão é normal no curso de matemática e da área de exatas em geral, essa normalização da evasão aparece também em nosso *corpus*.

- Quarta hipótese (para definir um grupo de relações entre enunciados): “para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas” (FOUCAULT, 2008, p. 40). Para exemplificar a quarta hipótese, o autor cita a biologia e a economia, como campos de “conhecimentos” com tantas variáveis, ressaltando que: “Ora, encontramos, em vez disso, possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 42).

Para exemplificar essa quarta hipótese, Foucault salienta tratar de “um único tema, mas a partir de dois tipos de discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 42). No nosso caso, são verificáveis as formas de encadeamentos dos enunciados acerca da evasão nos discursos dos professores e gestores da Universidade, como veremos nos capítulos seguintes. Essa identidade e a persistência do tema são apresentados nas pesquisas de Cunha e Morosini (2013), Santos (2012) e Biazus (2004) e o mesmo tema surge em enunciados dados por alunos regulares ou evadidos em outras pesquisas (SANTOS, 2012; GOMES, 1998). A persistência de temas também aparece nos próprios enunciados capturados em nosso *corpus* de pesquisa.

Após elucidar o sentido na constituição do que seja o “enunciado”, por meio das quatro hipóteses citadas, destacamos o dizer de Barbosa (2004, p. 50), quando afirma que: “Descrever, pois, a função enunciativa a partir do sujeito é descrever, especificar a posição que o indivíduo pode e deve ocupar para exercer a função de sujeito do enunciado”.

Pretendemos descrever a função enunciativa a partir do que dizem os ex-alunos, sobre sua própria evasão, para aí especificar que posição este sujeito ocupa como sujeito do enunciado.

Descrever um enunciado, portanto, [...] é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (FISCHER, 2001, p. 202).

Entendemos como

[...] *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43, grifo nosso).

Sendo assim:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 130).

O enunciado, pelo que foi exposto, necessita sempre de um suporte sensível para que exista, necessita de uma materialidade (suporte auditivo, textual, gestual), ou seja, ele sempre estará em um conjunto de signos. Mas o enunciado não é o conjunto de signos, também não se constitui por agrupamento lexicográfico ou puramente temático como descrito anteriormente nas quatro hipóteses levantadas por Foucault (2008). Para tal possibilidade, é necessário que prestemos atenção a alguns atributos básicos do enunciado. Esses atributos básicos são quatro elementos:

[...] **um referencial** (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); **um sujeito** (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); **um campo associado** (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); **uma materialidade** (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAULT, 2008, p. 130, grifo nosso).

O que buscamos neste trabalho é identificar um referencial (evasão) para que possamos por meio das falas dos ex-alunos, que constituem os enunciados do discurso “sujeitos evadidos”, determinar a posição que o sujeito do discurso ocupa, que não é particularmente o ex-aluno A, o ex-aluno B, (é o aluno fora do curso de matemática) e determinarmos o campo associado para esses enunciados dos ex-alunos do curso de matemática da UEM, que é constituído pelos diversos discursos ou outros enunciados, que

povoam as margens dos enunciados dos ex-alunos acerca da sua evasão. Faremos isso mediante o tratamento pormenorizado da materialidade das gravações das entrevistas com os alunos que não finalizaram o curso. Buscamos o que, segundo Foucault (2008, p. 131), denomina-se de função enunciativa, que pode ser entendida como uma “ferramenta” metodológica para esta tese, pois ao:

Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou, ainda, a mesma coisa, porém na direção inversa: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico, psicológico (FOUCAULT, 2008, p. 131).

Portanto, o discurso é o conjunto de enunciados. Para descrever o enunciado, precisamos descrever a função enunciativa. Como dito anteriormente, o discurso é o conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. Sendo assim, julgamos importante a definição desses elementos para construção de nossa tese. No quadro, a seguir, mostram-se paralelamente elementos da formação discursiva e da função enunciativa, que estão presentes nesta tese.

Quadro 1 – Relação entre a Formação discursiva a tese em epígrafe e a Função enunciativa

Formação discursiva	Nesta tese	Função enunciativa
Objetos	Evasão	Referencial
Modalidades-enunciativas	Aluno fora do curso de matemática (fora da instituição)	Posição do sujeito
Conceitos	As pesquisas da evasão, os discursos dos professores, as tabelas da universidade.	Campo associado
Estratégias	As falas, as entrevistas transcritas.	Materialidade

Fonte: Construção do autor.

Veremos que na análise proposta nesta tese aparecerão diversas modalidades de enunciação, de pessoas que em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam suas dispersões. Como Foucault, “recolocamos as intenções livres de não contradição” de (diferentes enunciados) “em um emaranhado de compatibilidade e incompatibilidade conceituais; e relacionamos esse emaranhado com as regras que caracterizam uma prática discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 68).

Sendo assim entendemos que

Finalmente, o que se chama ‘**prática discursiva**’ pode ser agora precisado. [...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Iremos interpretar os enunciados dos ex-alunos não concluintes do curso de matemática da UEM em busca da prática discursiva, esses enunciados manifestam a impressão que os ex-alunos tiveram ao passar por um curso de graduação e não o concluírem. Para Foucault (2006a, p. 617): “[...] sujeito verdadeiro no Ocidente estará fixado, e procurar sua verdade”.

A busca dessa prática discursiva será possível a partir da existência de outros enunciados, por exemplo, os contidos em pesquisas científicas acerca da evasão no ensino superior, que tratam o objeto evasão. É isso que entendemos como prática discursiva exercida em um sistema de dispersão.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Ou seja, ao descrever um enunciado, estamos descrevendo uma função enunciativa, que associamos com uma formação discursiva, na qual, a partir de um sistema de dispersão, acontecerá uma determinada regularidade, que se insere ou não em certa prática discursiva, e pode ser exercida em um determinado tempo, espaço, área, lugar etc.

Dessa forma perceberemos que determinados enunciados e/ou discursos estão na mesma prática discursiva se encontrarmos certa regularidade nas dispersões dos enunciados e/ou discursos.

Para Foucault (2008, p. 164), “Certa forma de regularidade caracteriza, pois, um conjunto de enunciados, sem que seja necessário – ou possível – estabelecer uma diferença entre o que seria novo e o que não seria”.

Perseguimos algumas regularidades nos enunciados dos ex-alunos do curso de matemática, tentando estabelecer algumas correspondências, pois segundo Foucault:

Temos, portanto, campos homogêneos de regularidades enunciativas (eles caracterizam uma formação discursiva), mas tais campos são diferentes entre si. Ora, não é necessário que a passagem a um novo campo de regularidades

enunciativas seja acompanhada de mudanças correspondentes em todos os outros níveis dos discursos (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Devemos nos lembrar de que os discursos sempre emergem de algum lugar, o qual não permanece o mesmo.

[...] falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras (FISCHER, 2001, p. 208).

Faz-se importante retomar o principal objetivo desta pesquisa que é compreender a constituição do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá nos processos de objetivação e subjetivação dos ex-alunos que não concluíram o curso na UEM. Descrever as práticas discursivas acerca de sua evasão representadas nos seus enunciados. Sendo assim, julgamos necessário esclarecer que, na Análise de Discurso aqui utilizada, “o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições e das práticas do sujeito nos discursos” (FERNANDES; ALVES JÚNIOR, 2009, p. 113).

Percebemos que a identidade do sujeito evadido existe e resulta de suas posições e encontros na universidade, de maneira geral, resulta do confronto entre seu exercício discente e o poder do docente que é a personificação da instituição.

Deparamo-nos assim com a relação sujeito e poder, e entendemos o poder como uma relação de forças (FOUCAULT, 1995); ele só pode se exercer sobre algo que é livre, pois, se não houvesse possibilidade de resistência e de reação não seria necessário o exercício do poder, já que nada poderia ser diferente do que já é. Se, em uma relação de poder, um dos lados estiver completamente à mercê do outro, não há possibilidade de exercício do poder, pois haveria apenas violência e domínio completo. Devemos compreender a relação entre poder e liberdade não em termos de exclusão mútua, mas como um par que se provoca a cada instante.

Surge outro objetivo nesta tese verificar as relações de poder entre: professor-aluno-professor, aluno-instituição-aluno. Relação essa percebida já nas entrevistas iniciais, quando os ex-alunos relatam, pressões sofridas dos professores e da própria instituição como todo. Relatos como “muito rigoroso! É o único professor assim, que achei que não dava matéria do

jeito que era pra ser dado, e cobrava muito”, “tinha uns professores novos, que tinham aquela mentalidade que a matemática é... ele quer se mostrar que ele faz matemática” são exemplos destas relações de poder e resistência.

Ao considerar as ideias de Foucault, entendemos que o poder não é algo físico e concreto, ou um conceito bem definido, mesmo um julgamento fixo e constante. Ao falarmos do poder, compreendemos tal conceito como uma força “ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder” (FOUCAULT, 2013, p. 137-138).

Essa relação de poder é primordial para descrever o discurso do “sujeito evadido” nos momentos em que o ex-aluno do curso de matemática da UEM relata seu relacionamento com professores, alunos e com o curso, ao tratar de sua evasão. Segundo Foucault (1995, p. 232), para entender essa relação de poder, duas coisas são necessárias:

A primeira é verificar a “necessidade conceitual”, sendo que devemos “conhecer as condições históricas que motivam tal conceituação”. Por exemplo, nesta tese, não basta conceituar o que é a evasão, mas conhecer as condições históricas que lhe deram possibilidade de existir.

“A segunda coisa a ser verificada é o tipo de realidade com a qual estamos lidando”. Haja vista a nossa própria experiência como ex-aluno e professor do departamento de matemática, da Universidade Estadual de Maringá.

Uma das sugestões de Foucault para estudar as relações de poder é notar que

Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Poderíamos, como Foucault, citar vários tipos de relação de poder. Oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas etc. Porém, não são as coisas de oposição específicas que nos interessam, mas sim o que eles têm em comum.

Deixamos claro que “o ‘poder’ que analisamos aqui, é o jogo de relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Especificamente na Universidade

Estadual de Maringá, no curso de matemática, entre alunos e professores e a instituição, ou seja, “O termo ‘poder’ designa relações entre ‘parceiros’ (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas – e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras)” (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Assim sendo, o poder aqui entendido por nós é

[...] o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo ‘governo’ dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Inicialmente, aos pensarmos no tema de pesquisa, havíamos cogitado estudar a evasão do curso de matemática na UEM, estudar a instituição, a universidade, o departamento de matemática, porém ao estudarmos as relações de poder durante a fundamentação teórica baseada em Foucault verificamos que:

[...] a análise das relações de poder nos espaços institucionais fechados apresenta alguns inconvenientes. Primeiramente, o fato de uma parte importante dos mecanismos operados por uma instituição ser destinada a assegurar sua própria conservação apresenta o risco de decifrar, sobretudo nas relações de poder ‘intra-institucionais’, funções essencialmente reprodutoras. Em segundo lugar, ao analisarmos as relações de poder a partir das instituições, nos expomos de nelas buscar a explicação e a origem daquelas; quer dizer, em suma, de explicar o poder pelo poder (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Isso é umas das justificativas da escolha de ouvir apenas os ex-alunos. Mesmo não ouvindo a instituição e os professores do curso, levamos em conta os relatórios da instituição acerca dos evadidos, mesmo não registrando o que os professores da instituição têm a dizer acerca dos evadidos, conhecemos e relembramos tais enunciados, podendo assim, construir o discurso “sujeito evadido” por meio dos enunciados dos ex-alunos.

No momento que decidimos arquitetar um discurso do “sujeito evadido” e usar a teoria foucaultiana, a relação do poder emergiu em nosso *corpus* de pesquisa, pois, conforme Bert:

Não se trata mais, por exemplo, de se perguntar quem detém o poder, quem o suporta, onde ele se situa, ou ainda qual sua essência, mas de

problematizar seu modo, específico de funcionamento demonstrando em que relações de poder – coextensivas ao mundo social – são móveis e são exercidas por meio de elementos sutis, ‘microscópicos’, como a família, as relações sexuais, ou mesmo as relações de vizinhança (BERT, 2013, p. 109).

As relações professor-aluno-instituição surgem naturalmente nos enunciados dos ex-alunos do curso de matemática da UEM.

Em Foucault, entendemos que os dispositivos e os processos de poder estão ligados à fabricação de saberes, exemplos citados por ele, em seus livros, são saberes acerca do “louco”, saberes da sexualidade, saberes dos detentos etc. Nesta tese, as questões relacionadas à convivência dos ex-alunos, seu relacionamento com professores e alunos, sua participação no curso serviram de dispositivo que produziu saberes que o ex-aluno tem de sua própria evasão. Logo, para análise que propomos, é necessário interpretar a constituição do sujeito, isto é, interpretar as relações saber-poder. Isso esclarece como o aluno evadido se torna sujeito do seu discurso.

Para cumprir a tarefa de escrever o discurso “sujeito evadido” dos ex-alunos do curso de matemática, utilizamos os ensinamentos de Michel Foucault para uma análise da relação de poder estabelecendo cinco pontos. São eles:

- primeiro ponto: o sistema das diferenciações - “Toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos” (FOUCAULT, 1995 p. 246). Podem servir de exemplos as diferenças jurídicas de posições, diferenças econômicas, diferenças de posição em determinada corporação, até mesmo “diferenças nas habilidades e nas competências” (FOUCAULT, 1995, p. 246).
- segundo ponto: “o tipo de objetivos perseguidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros: manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou de uma profissão” (FOUCAULT, 1995, p. 246).
- terceiro ponto: as modalidades instrumentais

[...] de acordo com o fato de que o poder se exerce pela ameaça das armas, dos efeitos da palavra, através das disparidades econômicas por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, com ou sem arquivos segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais etc. (FOUCAULT, 1995, p. 246).

Aprendemos que os enunciados proferidos pelos alunos evadidos sejam modalidades instrumentos, ou seja, dispositivos para entendermos e descrevemos as relações de poder aluno-professor-aluno, aluno-instituição-aluno.

- quarto ponto: as formas de institucionalização, para fazer uma análise das relações de poder, Foucault destaca as formas de institucionalização: como as relações de poder que atravessam a instituição familiar, os dispositivos que agem em lugares específicos como regulamentos, estruturas hierárquicas ou ainda são as instituições escolares e as militares. No nosso caso específico, ao estudar a evasão do curso de matemática da UEM, percebemos em muitos enunciados a universidade servindo de dispositivo de forma institucionalizada na relação de poder. Um exemplo que podemos recortar da entrevista de um ex-aluno é: *“Na realidade eu gosto muito de matemática, mas quando eu fiz vestibular de matemática a primeira vez, eu fiz na Fafipa, que é uma matemática mais pra professor. Aí fiz na UEM também, aí eu não consegui levar”*.

- quinto ponto: graus de racionalização, os quais, segundo Foucault (1995, p. 247), podem ser verificados observando que “O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados”. Reações constituídas por resistência encontradas. Um exemplo de racionalização se encontra na entrevista feita por nós:

O motivo foi pela concorrência né, os cursos que eu queria fazer eram muito concorridos pra mim e não é só isso, pelo fato de ser a noite né, vamos dizer assim ‘sou baixa renda’, tem que trabalhar no horário comercial e de noite é o único tempo que tem para estudar. Os cursos que queria fazer, de repente... engenharia, cursos integral.

Apesar de tentarmos esquematizar, sabemos que não existe na teoria foucaultiana uma fórmula geral de poder. Roberto Machado, na introdução da *Microfísica do Poder*, salienta:

O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (FOUCAULT, 2013, p. X).

Como não existe uma “fórmula de poder”, analisamos os enunciados colhidos nas entrevistas segundo os pressupostos supracitados. Será dessa maneira que obteremos as

relações de poder intrínsecas à situação do ser aluno e do ser ex-aluno. Lembramos que o sujeito que procuramos não é o sujeito que fala na entrevista, conforme destaca Fischer:

Ao analisar um discurso mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido (FISCHER, 2001, p. 207).

Em nossa análise destacaremos dois processos constituintes do objeto evasão: a subjetivação e a objetivação.

O objetivo entender a subjetivação sofrida por estes ex-alunos no discurso do “sujeito evadido” perpassa esta pesquisa. Assim, necessitamos de métodos de análise que permitiram atingir este fim, como e por que certos saberes acerca da evasão e do curso de matemática surgiram, alteraram-se, reproduziram, foram perdidos ou lembrados.

Os processos de subjetivação referem-se ao modo como o próprio homem (sujeito evadido do curso de matemática da UEM) se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto, aluno - ex-aluno. Já os processos de objetivação, por sua vez, dizem respeito ao modo como o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento, como este sujeito enxergou sua evasão não por si, mas sim pelos outros (professores, familiares, instituição, curso etc.).

Acreditamos que as relações de subjetivação e objetivação implicadas na constituição do objeto evasão pode ser descrito a partir do discurso dos que evadiram. Entendemos, como Foucault (2002), que o exterior é determinante nos modos de funcionamento do sujeito, a passagem pelo curso de matemática e agora sua posição fora do curso pode nos alicerçar em nossas considerações. Consideramos o ex-aluno e a evasão como objetos que se inscrevem e se modificam na história.

Foucault na *Hermenêutica do Sujeito* esclarece que:

Mais genericamente, a objetivação do sujeito em um discurso verdadeiro não adquire historicamente sentido senão a partir desta injunção geral, global, permanente de obedecer: somente sou sujeito da verdade, no Ocidente moderno, no princípio e no termo de uma sujeição ao Outro (FOUCAULT, 2006a, p. 617).

Ainda que, por vezes, quando o ex-aluno do curso de matemática da UEM é objetivado por professores, outros alunos contemporâneos a ele, documentos, pesquisas expressas com relação ao curso, se constituem (parte) do discurso que denominamos de “sujeito evadido”. Fernandes (2011) expõe que “são os discursos exteriores que a determinam, modificam-na, possibilitam a criação de mundos – espaços socialmente construídos – reservados exclusivamente a segregação desses sujeitos”. A evasão será compreendida em seu antagonismo com a universidade, ela resultou na saída do indivíduo do curso universitário antes de se formar. Na realidade, tem-se um embate de vontades (vontade de se formar), porém, por alguns motivos e causas, isto não acontece, neste momento define-se a evasão e justifica-se a saída do curso e/ou da universidade.

Para Foucault (2006a):

Ora, o que constitui o sujeito numa relação consigo determinada são justamente técnicas de si historicamente referenciáveis, que se compõem com técnicas de dominação, também elas historicamente datáveis. De resto, o indivíduo-sujeito emerge tão-somente no cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição, segundo duplicações, ao sabor da história, que mais ou menos se recobrem (FOUCAULT, 2006a, p. 617).

Concordamos com Fernandes (2011, p. 15), que define a subjetivação como o processo constitutivo dos sujeitos e que salienta que o processo de produção da subjetividade possibilita, em um sentido foucaultiano, a objetivação dos sujeitos. “Considerando que os modos de subjetivação produzem sujeitos singulares, devem-se procurar mostrar, por meio da análise dos discursos, os procedimentos mobilizados para a produção da subjetividade e, conseqüentemente, dos sujeitos”. Para Foucault (2006b), a subjetividade é entendida por ele “como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 236).

Sabemos que os ex-alunos se inserem em algumas práticas discursivas, sendo subjetivados por discursos exteriores a eles. Esses mesmos ex-alunos são objetivados nos discursos dos outros, por exemplo, os documentos da universidade que relatam a evasão. Para responder nossas questões de pesquisa, além de indicar a subjetivação dos evadidos e a objetivação dele por outros, escutamos os ex-alunos do curso de matemática da UEM deixando-nos livres para falar de sua evasão.

Ao explicar o conjunto de práticas e disciplinas de castidade em textos do século III e ressaltar exemplos dos séculos XVIII e XIX do valor da masturbação, Foucault, tratando desta “ética sexual” do passado traz uma ideia bem clara da relação subjetivação e objetivação:

Essa subjetivação é indissociável de um processo de conhecimento que faz da obrigação de buscar e de dizer a verdade sobre si mesmo uma condição indispensável e permanente dessa ética; se há subjetivação, ela implica uma objetivação indefinida de si por si – indefinida no sentido de que, jamais sendo adquirida de uma vez por todas, ela é perene; e no sentido de que é preciso sempre levar tão longe quanto possível o exame dos movimentos do pensamento, por mais ténues e inocentes que eles possam parecer. Além disso, essa subjetivação na forma de busca da verdade de si se realiza por meio de complexas relações com o outro (FOUCAULT, 2006a, p. 117).

Ou seja, ao utilizarmos a teoria foucaultiana, não é possível, segundo Dreyfus e Rabinow (1995), definir de maneira unívoca os processos de subjetivação e objetivação. Assim, procuramos dar alguns significados para estas expressões utilizadas por Foucault, pois, por meio dessa teoria, pretendemos estudar a constituição “sujeito evadido”. Para Fonseca:

[...] Foucault pretende estudar as formas de constituição do indivíduo moderno. [...] Pensar, portanto, nos processos de objetivação é pensar em aspecto da constituição do indivíduo. [...] pensar nos processos de subjetivação também é pensar em aspectos dessa constituição. [...] os mecanismos de objetivação e os mecanismos de subjetivação concorrem simultaneamente ou não para os processos constitutivos do indivíduo (FONSECA, 1995, p. 26).

Aqui, entenderemos por objetivação o jogo entre objeto (evasão) e indivíduo (ex-aluno), essa prática discursiva que aparece ao relacionar objeto e o “sujeito”. Caracteriza uma identidade, sendo que por vezes o sujeito evadido crê ter os predicados de objeto, ou seja, ser o evadido que os “outros” falam e logo após se identificar como sujeito falante e falado, porque por meio da sua evasão outros ditos se dizem.

Não se trata de definir as condições formais de uma relação com o objeto: também não se trata de destacar as condições empíricas que puderam em um dado momento permitir ao sujeito em geral tomar conhecimento de um objeto já dado no real. A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tomar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de ‘subjetivação’ (FOUCAULT, 2006b, p. 234-235).

Nesta tese, observamos as condições da saída dos alunos do curso de matemática. Algumas condições fazem com que o aluno evada, ao relatar este acontecimento se constituiu o que denominamos o discurso “sujeito evadido”. Assim, a evasão do curso de matemática da UEM se torna um conhecimento possível e problematizado quando tratamos a evasão de maneira discursiva, utilizando dos enunciados dos ex-alunos do curso. Com esses procedimentos de recorte, podemos estudar evasão do curso e entender os processos de subjetivação e objetivação do sujeito, pois:

Trata se, portanto, de determinar seu modo de objetivação, que tampouco é o mesmo de acordo com o tipo de saber em pauta. Essa objetivação e essa subjetivação não são independentes uma da outra; do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de ‘jogos de verdade’: ou seja, não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2006b, p. 234-235).

Deixamos claro que, quando tratamos o ex-aluno, estamos falando do aluno que deixou o curso de matemática da UEM antes de concluí-lo. E quando escrevemos “sujeito evadido”, estamos tratando do discurso em que certo indivíduo se inseriu. O ex-aluno não é o sujeito do discurso ainda, porém pode vir a ser.

Almejamos fazer uma análise da produção discursiva dos ex-alunos do curso de matemática da UEM, para analisar a identidade desses ex-alunos, e assim determinar a relação sujeito e poder. Também determinaremos a relação entre saber e poder que se manifesta nas enunciações e buscaremos regularidades discursivas que apontem para as práticas discursivas, por exemplo, os que acham o curso de matemática “muito difícil” e se julgam incapaz de concluírem.

Segundo Fischer (2001, p. 198), para Michel Foucault é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Isto é o que perseguimos nesta tese.

Na Análise do Discurso que utilizamos nesta pesquisa, a subjetividade é de caráter coletivo e histórico. Entendemos por subjetivação uma prática contínua, histórica e coletiva, que é dada por práticas discursivas. Sendo assim, o sujeito é considerado como efeito da subjetividade.

O discurso, tratado aqui, tem as seguintes “condições de produção do discurso”. Primeiro o aspecto histórico/social, pois nós autores, fomos e somos professores deste curso,

tivemos acesso a documentos relativos à evasão disponibilizados pela universidade e convivíamos e convivemos com ex-alunos, alunos e professores do curso. Além de estudar pesquisas correlatas acerca do objeto evasão, os documentos disponibilizados pela UEM e o nosso convívio histórico/social nos possibilitam a produção de certo discurso acerca de ex-alunos e de sua evasão.

Os enunciados do ex-aluno do curso de matemática impulsionam o discurso “sujeito evadido”, no sentido de peregrinar por práticas discursivas, atuando na produção de subjetividade, possibilitam a subjetivação do sujeito como evadido.

Para elucidar e resumir a significação de alguns termos foucaultianos citados neste capítulo, fizemos um mini vocabulário, que nos ajuda na compreensão e no entendimento da teoria de Foucault. Além do próprio autor, utilizaremos de comentadores da teoria-metodologia de análise do discurso (AD) que desenvolve pesquisa acerca das contribuições do Foucault. Acreditamos que seja útil para os leitores desta tese, principalmente pelo fato de se inserir na Educação Matemática uma “nova teoria”. Entendemos:

DISCURSO: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2008, p. 122-133). Em suma, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

ENUNCIADO: “função de existência, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem. O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem” (FISCHER, 2001, p. 201); “ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 31); “trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 98). Ele sempre está ligado às suas regras de formação.

FUNÇÃO ENUNCIATIVA: o que faz dessas unidades um enunciado é aquilo que Foucault denomina “função enunciativa”, que atravessa um domínio de estruturas e de unidades possíveis, fazendo-as irromper, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (BARBOSA, 2004, p. 48). Como conclui Gregolin (2004, p. 31), a função enunciativa designa “o fato de ele [o enunciado] ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional,

determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado”. Ou seja, a referência, o primeiro elemento que Foucault cita ao explicar a Função Enunciativa. Para definir os outros três itens que compõem a função enunciativa utilizamos Barbosa (2004, p. 49). O sujeito, o domínio associado e a existência material constituem os três elementos que respondem pelo exercício da função enunciativa cuja especificidade é a de cruzar as estruturas e as unidades linguísticas ou não, fazendo-as aparecerem, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Ainda Barbosa (2004, p. 53) diz que “A função enunciativa não determina a identidade dessas unidades, e sim o regime de sua espessura material, que possibilita a repetição ou a transformação do enunciado”.

FORMAÇÃO DISCURSIVA: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece a um grupo de performances verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógicos, linguístico, psicológico. O que foi definido como “formação discursiva” expande o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados. As quatro direções em que a analisamos (formação dos objetos, formação das posições subjetivas, formação dos conceitos, formação das escolhas estratégicas) correspondem aos quatro domínios em que se exerce a função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 131). A demarcação das formações discursivas, independentemente dos outros princípios de possível unificação, revela o nível específico do enunciado; mas pode-se dizer, da mesma forma, que a descrição dos enunciados e da maneira pela qual se organiza o nível enunciativo conduz à individualização das formações discursivas. Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo (FOUCAULT, 2008, p. 132).

ATRIBUTOS BÁSICOS DO ENUNCIADO (Função Enunciativa):

REFERENCIAL: ou espaço de correlação do enunciado é o conjunto de domínios onde é possível aparecer tais objetos e suas relações podem ser apontadas.

SUJEITO: entendemos por sujeito como uma posição discursiva, uma função dos discursos. O sujeito se constitui um vir a ser. Ou ainda, o sujeito é uma posição vazia que pode e deve ser ocupada por indivíduos diferentes para serem sujeitos deste ou outro enunciado.

CAMPO ASSOCIADO: um conjunto de formulações ou “regras” que estão relacionadas com o enunciado direta ou indiretamente. Pode estar implícito ou explícito no enunciado. São os diversos enunciados que “povoam” as margens de um determinado

enunciado, grosso modo, são diferentes enunciados que formam um campo/domínio que pode ser associado ao enunciado que analisamos.

MATERIALIDADE: a existência, a fala, o som, a escrita, a marcação sobre superfície, o papel impresso etc. (as entrevistas transcritas), observamos que, quando a materialidade se altera, até o próprio enunciado pode mudar.

PRÁTICA DISCURSIVA: Segundo Foucault (2008, p. 133), é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. Em termos mais simples, é o exercício, o método como o discurso circula em determinado espaço. Exemplo, qual é a prática discursiva médica em uma consulta diagnóstica? “Bom dia, o que você sente?”, “Quando começou a dor?”, “Dói aqui?”, “Respira!” etc.

SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO: a subjetivação se constitui como um processo contínuo, estabelecido de acordo com a configuração sócio histórica em que se situam os sujeitos (FOUCAULT, 1997). Para Revel (2005, p. 82),

O termo ‘subjetivação’ designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os ‘modos de subjetivação’ ou ‘processos de subjetivação’ do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência.

Ainda para Revel (2005, p. 85) “o problema da subjetividade, isto é, ‘a maneira’ pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”.

OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO: Fernandes (2011, p. 4) afirma que “a subjetivação consiste justamente no processo constitutivo dos sujeitos, processo de produção da subjetividade que possibilita, em uma acepção foucaultiana, a objetivação dos sujeitos”. Retoma o conceito: “Foucault refere-se à objetivação do sujeito como efeito da subjetivação, pelos saberes e pelos poderes que o envolvem” (p. 8); “os apontamentos de Foucault sobre a subjetivação pelos discursos e a consequente objetivação dos sujeitos” (p. 13). Explica exemplificando:

A objetivação dos sujeitos, quer seja no que concerne ao cuidado de si (o sujeito se objetiva como sujeito de identidade), quer seja no que se refere às determinações de outro (o sujeito é interditado, segregado, etc.), apresenta-se como efeito de uma subjetividade produzida pela exterioridade, o que implica inscrições dos sujeitos nos discursos. Discursos estes, assim como a subjetividade, não fixos, sempre em produção e transformação, marcados por descontinuidade (FERNANDES, 2011, p. 17).

REGULARIDADE DISCURSIVA: Foucault (2008, p. 42) entende regularidade como uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua similaridade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas. “Para Foucault, essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, nem as circunstâncias em que esse discurso se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. A partir dessas relações é que se institui a noção de regra e regularidade discursiva” (BOAS, 1993, p. 63).

REGULARIDADE ENUNCIATIVA: são regularidades que aparecem nos enunciados.

PODER: para Foucault, o poder não existe sozinho, para o autor existem as relações de poder. Segundo Foucault, só há exercício do poder onde há resistência. Em suma, são ações sobre ações.

SUBJETIVAÇÃO DE PODER: torna sujeito subjetivado pelas relações de poder.

OBJETIVAÇÃO DE PODER: posiciona-se na relação de poder, para se tornar sujeito do seu discurso.

Deixamos claro que a teoria não se encerra por aqui. Conceitos, definições, considerações e explicações de elementos teóricos e metodológicos perpassaram todo o texto desta tese. Em cada capítulo, a seguir, podem aparecer novos elementos desta teoria, e os já expostos aqui neste capítulo reaparecerão continuamente. Passamos agora a explicar os caminhos adotados por nós nesta tese.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa utilizamos de um caminho qualitativo. Entendemos que tal perspectiva possibilita a detecção e apreensão de elementos necessários para interpretar e descrever o discurso do “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM. Pretendemos contar a história do aluno evadido, por meio de seus enunciados, abordagem que não seria possível mediante a adoção de técnicas quantitativas. Além disso, ressaltamos que esta pesquisa é qualitativa e permeia o campo das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, conforme Minayo (2001).

Os procedimentos realizados foram os seguintes:

1. consulta documental – a administração da Universidade Estadual de Maringá colaborou com a pesquisa e nos forneceu informações do banco de dados acerca da quantidade de alunos ingressantes, alunos retidos, alunos que cancelaram matrículas ou que abandonaram os cursos. Com a colaboração da Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA), obtivemos informações específicas acerca dos matriculados no curso de matemática no período abrangido pela pesquisa. De posse desses relatórios, fizemos uma apreciação de todos os valores importantes para esta pesquisa, ou seja, número de alunos evadidos, número de alunos matriculados, número de alunos formados, disciplinas cursadas pelos evadidos, série do abandono do curso, grade curricular do curso etc.;
2. pesquisa bibliográfica – paralelamente à consulta documental, realizamos uma pesquisa bibliográfica, um recorte das pesquisas científicas que tratam evasão, um “pequeno” arquivo, em busca de regularidades que permeiam o tema, que serviu como apoio para elaboração das questões da entrevista e colaborou em parte para nossa análise. Para este recorte do arquivo, buscamos trabalhos (dissertação, teses, artigos de revistas, de periódicos e de eventos) que versam sobre o assunto. Foram alvos de busca as páginas do Domínio público, do Banco de Teses e Dissertações da Capes e dos Bancos de Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação para a Ciência. Além desses procedimentos a própria busca na rede internet com palavra evasão também foi um atalho para encontrar pesquisas referentes ao assunto e publicações em eventos científicos. Isso possibilitou o contato com pesquisas que versaram o assunto;
3. preparação das entrevistas – de posse dos documentos da universidade, relatórios, planilhas, históricos dos alunos evadidos e com um levantamento prévio feito em

outras pesquisas dos motivos e causas da evasão, ou seja, conhecendo um juízo do discurso circulante acerca do evadido (como o evadido era objetivado), preparamos nossa entrevista, com perguntas abertas e fechadas, as quais acreditávamos dar a possibilidade dos ex-alunos serem subjetivados por discursos exteriores a eles, despertando saberes de sua passagens no curso de matemática;

4. contato e entrevista com a população alvo – após obter o número de evadidos (719) entre os anos de 2003 a 2013, entramos em contato com 50 ex-alunos. Desses, 30 ex-alunos que dispuseram-se a contribuir e deram o livre consentimento para a suas participações na pesquisa. Entre os últimos, quatro alunos apenas se matricularam no curso e não chegaram a cursar, sendo assim a nossa materialidade é de 26 entrevistas, as quais, identificamos, codificamos e apresentamos na seção a seguir;
5. transcrição – as entrevistas foram transcritas e a análise das transcrições foi feita procurando desvelar esse problema que é a evasão. Para isso, usamos a análise de discurso de Foucault. A partir deste material transcrito e todo material acumulado por nós durante a pesquisa, produzimos o discurso “sujeito evadido”;
6. análise de discurso pela ótica de Michel Foucault – tendo reunido todos os enunciados proferidos pelos alunos evadidos, os recortes em pesquisas acerca do assunto evasão (discurso vigente na academia ao tratar de alunos evadidos) e alguns saberes⁸ acerca do curso de matemática da UEM, mais a fundamentação na literatura foucaultiana, tecemos nossa pesquisa. Visando a contribuir com o esclarecimento do tema evasão e aproximação da análise de discurso com a educação matemática.

Ao analisar os enunciados dos ex-alunos do curso de matemática da UEM, e utilizar-se de pesquisa científicas acerca do objeto evasão pautados na teoria do discurso de Michel Foucault, esta pesquisa toma uma perspectiva discursiva, portanto, assumimos um caráter descontínuo de compreender a história. Entendemos por história contínua linear como os alunos evadidos da universidade são apresentados nos relatórios da instituição. Diferenciando-se da visão linear, esta nova visão descontínua, apresentada a nós por meio

⁸ Entendemos por saberes, nossa vivência no curso, como aluno, ex-alunos formado, professor e ex-professor. Saberes esses adquiridos, em conversas com os pares, participação em reuniões de departamento, comissões e as próprias aulas, entre outros.

da teoria de Foucault, faz com que os acontecimentos apareçam com rupturas da história e sejam vistos como formas de modificação de um coletivo.

Existem diferentes fontes que fornecem acontecimentos discursivos acerca da evasão no curso de matemática e que poderiam ser considerados para recorte e análise. Elas podem vir de parte dos professores do curso, sejam acontecimentos que a própria instituição divulga ou de informações dadas pelos próprios gestores do curso. Porém interessa, nesta pesquisa, analisar a ruptura (se o discurso dos alunos é igual/diferente dos professores e da instituição). Entendo esse discurso como uma forma de saber sobre a evasão e, conseqüentemente, analisar a relação dos ex-alunos do curso de matemática com esse saber. Isso acarreta uma nova forma de compreensão da evasão do curso de matemática da UEM.

Nosso trabalho nesta tese incide, portanto, em compor cadeias de enunciados capturados em diferentes cronologias, dado o recorte da nossa pesquisa 2003 a 2013 e, em meio à dispersão de acontecimentos, buscar as regularidades e, ao mesmo tempo identificar as rupturas. Nesse caminho, devemos interpretar e entender que a emergência de enunciados acerca da evasão pode configurar a ruptura de uma prática que, por muito tempo, não teve a evasão como seu foco de interesse. Ou seja, ouvir alunos que evadiram do curso. Para realizar essa escavação arqueológica, baseados a teoria foucaultiana, buscamos escrever o discurso “sujeito evadido” a partir dos enunciados dos ex-alunos que passaram pelo curso de matemática da UEM e não se graduaram, por meio de produções de relatos escritos e orais (via entrevista) sobre a sua experiência. Esses relatos compõem parte *docorpus* da pesquisa analisado nesta tese.

2.1 Consultas documentais

A partir do momento que decidimos pesquisar a evasão no curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá, começamos a fazer uma busca nos “documentos” do curso. Para isso, contamos com o auxílio do Departamento de Matemática (DMA) e da Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA). Tivemos acesso aos dados acadêmicos, o que foi de suma importância. Os documentos a que tivemos acesso foram históricos dos ex-alunos do curso de matemática não concluintes dos anos 2003 a 2013, contatos telefônicos destes ex-alunos, ementas e projetos político-pedagógicos do curso e relatórios anuais da UEM denominados pela universidade como base de dados.

Paralelamente à consulta documental da universidade, fizemos uma pesquisa bibliográfica, um recorte no arquivo, em busca de trabalhos científicos que tratavam o

objeto evasão, à procura de regularidades nessas pesquisas, para entender o discurso científico acerca da evasão escolar, e perceber com o evadido é objetivado. Esses documentos, os textos científicos e as entrevistas compõem nosso *corpus*.

2.2 Recorte em pesquisas científicas: sínteses dos documentos

Sabemos da impossibilidade de rastrear todo o arquivo⁹, porém entendemos esta parte da tese como a busca de regularidades acerca do objeto evasão.

Destacamos que o critério de agrupamento dos documentos do arquivo foi o seguinte: buscamos trabalhos sobre o assunto evasão encontrados no domínio público e banco de teses e dissertações da Capes, com as palavras-chave evasão, evasão escolar, evasão no ensino, publicados no Brasil nos últimos 30 anos. Vale ressaltar que não agrupamos tudo que foi dito ou escrito sobre evasão, pois temos consciência que isto não é possível, consideramos apenas trabalhos que possuam em seu discurso científico regularidades acerca da evasão no ensino superior. As quantidades agrupadas estão na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos pesquisados

Tipos de trabalhos	Entre 1985 a 2000	Entre 2000 a 2010	Após 2010	Total
Teses	1	3	4	8
Dissertações	2	5	2	9
Artigos	1	14	5	20
Documentos	2	2	2	5

Na sequência, apresentamos o recorte do arquivo usado nesta tese. No quadro, a seguir, elencamos os tipos de documentos que compõem nosso arquivo, que são teses, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais.

⁹ Denominarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas (FOUCAULT, 2008, p. 95).

Quadro 2 – Lista de trabalhos pesquisados organizados por título, categoria, autor e ano dos trabalhos pesquisados

Categoria/ autor (ano)	TÍTULO
Tese/Lima Junior (2013)	EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR DE FÍSICA, SEGUNDO A TRADIÇÃO DISPOSICIONALISTA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Tese/Santos (2012)	EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
Tese/Silva (2012)	O CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: TRILHANDO UM CAMINHO PARA AS MELHORIAS A PARTIR DO DISCURSO DOS ALUNOS, TUTORES E PROFESSORES
Tese/Belletati (2011)	DIFICULDADES DE ALUNOS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: INDICADORES PARA REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Tese/Leme (2010)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA EM MATO GROSSO DO SUL: ACESSO, PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA
Tese/Bardagi (2007)	EVASÃO E COMPORTAMENTO VOCACIONAL DE UNIVERSITÁRIOS. ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA NA GRADUAÇÃO
Tese/Biazus (2004)	SISTEMA DE FATORES QUE INFLUENCIAM O ALUNO A EVADIR-SE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFSC E NA UFSC: UM ESTUDO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
Tese/Gomes (1998)	EVASÃO E EVADIDOS: O DISCURSO DOS EX-ALUNOS SOBRE EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA
Dissertação/Castro (2013)	EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS CASCAVEL
Dissertação/Baggi (2010)	EVASÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA
Dissertação/Brissac (2009)	FATORES ANTERIORES AO INGRESSO COMO PREDITIVOS DE EVASÃO NOS ANOS INICIAIS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA
Dissertação/Scali (2009)	EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIAS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E SEUS DETERMINANTES
Dissertação/Silva (2009)	A EVASÃO DA UENF: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA (2003-2007)
Dissertação/Machado (2009)	A EVASÃO NOS CURSOS DE AGROPECUÁRIA E INFORMÁTICA / NÍVEL TÉCNICO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES-MG (2002 A 2006)
Dissertação/Favero (2006)	DIALOGAR OU EVADIR: EIS A QUESTÃO! UM ESTUDO DA PERMANÊNCIA E A EVASÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA
Dissertação/Ramminger (2006)	DO ENCONTRO AO DESENCONTRO: FATORES RELACIONADOS À PROCURA DE CURSOS DE EAD EM PSICOLOGIA E A POSTERIOR EVASÃO
Dissertação/Kira (1998)	A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (1992-1996)
Dissertação/Bruns (1985)	EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E EFEITOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS

Artigo/Rafael, Miranda e Carvalho (2015)	ANÁLISE DA EVASÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA REDE FEDERAL DE ENSINO NOS SEUS PRIMEIROS 5 ANOS DE IMPLANTAÇÃO
Artigo/Lima e Machado (2014)	A EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Artigo/Cunha e Morosini (2013)	EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA TEMÁTICA EM DISCUSSÃO
Artigo/Silva Filho e Lobo (2012)	ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS SOBRE OS CÁLCULOS DE EVASÃO
Artigo/Lobo (2012)	PANORAMA DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS GERAIS DAS CAUSAS E SOLUÇÕES
Artigo/Dias, Theóphilo e Lopes (2010)	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DOS FATORES CAUSADORES DA EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES – MG
Artigo/Bardagi e Hutz (2009)	“NÃO HAVIA OUTRA SAÍDA”: PERCEPÇÕES DE ALUNOS EVADIDOS SOBRE O ABANDONO DO CURSO SUPERIOR
Artigo/Andriola (2009)	FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) DE ACORDO COM AS OPINIÕES DE DOCENTES E DE COORDENADORES DE CURSOS
Artigo/Plat Neto, Cruz e Pfitscher (2008)	UTILIZAÇÃO DE METAS DE DESEMPENHO LIGADAS À TAXA DE EVASÃO ESCOLAR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
Artigo/Costa (2008)	UM MODELO MULTICRITÉRIO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: HIERARQUIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE INCENTIVO COMO FORMA DE EVITAR A EVASÃO DISCENTE
Artigo/Castro et al. (2007)	ANÁLISE ESTATÍSTICA DO PERFIL DOS COTISTAS QUE EVADIRAM DA UERJ
Artigo/Mello (2007)	DESGUALDADES SOCIAIS E ACESSO SELETIVO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO PERÍODO
Artigo/Silva, Mainier e Passos (2006)	A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À ENGENHARIA QUÍMICA NO DIAGNÓSTICO DA EVASÃO
Artigo/Arruda et al. (2006)	DADOS COMPARATIVOS SOBRE A EVASÃO EM FÍSICA, MATEMÁTICA, QUÍMICA E BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: 1996 A 2004
Artigo/Andriola, Andriola e Moura (2006)	OPINIÕES DE DOCENTES E DE COORDENADORES ACERCA DO FENÔMENO DA EVASÃO DISCENTE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
Artigo / De Leon e Menezes-Filho (2002)	REPROVAÇÃO, AVANÇO E EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL
Artigo/Mazzetto, Bravo e Carneiro (2002)	LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFC: PERFIL SOCIOECONÔMICO, EVASÃO E DESEMPENHO DOS ALUNOS
Artigo/Noronha, Carvalho e Santos (2001)	PERFIL DOS ALUNOS EVADIDOS DA FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE CAMPUS RIBEIRÃO PRETO E AVALIAÇÃO DO TEMPO DE TITULAÇÃO DOS ALUNOS ATUALMENTE MATRICULADOS
Artigo/Cunha, Tunes e Silva (2001)	EVASÃO DO CURSO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: A INTERPRETAÇÃO DO ALUNO EVADIDO
Artigo/Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997)	PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS, REPETÊNCIA E EVASÃO NO CURSO DE QUÍMICA DA UFMG
Documento/Paredes (1994)	A EVASÃO DO TERCEIRO GRAU EM CURITIBA
Documento/Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas(1996)	DIPLOMAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR
Documento/Pacheco e Ristoff (2004)	EDUCAÇÃO SUPERIOR: DEMOCRATIZANDO O ACESSO
Documento/Silva Filho et al. (2007)	A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO
Documento/INEP (2012)	CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2010 – RESUMO TÉCNICO

Em nossas leituras, encontramos algumas regularidades, que serão apresentadas no capítulo 4 desta tese. Em todos esses trabalhos, procuramos entender o discurso científico ao tratar a evasão e como objetivam o evadido.

Adiantamos que foram encontradas regularidades nas pesquisas que tratavam o objeto evasão como, por exemplo: os alunos que abandonam o curso por “falta de recurso financeiro”, motivo de trabalho etc.. Subsidiados por essas regularidade e objetivações do evadido em pesquisas científicas; e conhecendo a realidade do curso de matemática, como ex-aluno e ex-professor do curso, elaboramos a entrevista que consta na seção 2.4 desta tese.

2.3 Descrições dos sujeitos

Com intenção de investigar o problema da evasão no curso de matemática da UEM com os próprios evadidos, adotamos um nível apropriado de rigor na definição da amostra dos sujeitos participantes da pesquisa. Tal cuidado foi necessário, pois a população entrevistada deveria ser representativa com relação à população de evadidos no recorte de onze anos (2003 a 2013). Como, de acordo com os documentos oficiais, o maior índice de evasão sempre aconteceu no primeiro ano de curso, entrevistamos uma maior quantidade de ex-aluno que se evadiram durante o primeiro ano do curso.

Esse cuidado, além de perpassar por todos os anos do recorte da pesquisa (cuidado para entrevistar alunos de 2003, 2004, ..., 2013), possibilitou, uma interpretação adequada que se aproxima mais da realidade vivida.

Uma diferença entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, é em relação à amostragem que é a quantidade de sujeitos sociais pesquisados.

Minayo (2001), ao discutir sobre a questão da amostragem na pesquisa qualitativa, afirma que nessa há preocupação menor com a generalização. Na verdade, há a necessidade de maior aprofundamento e abrangência da compreensão. Então, para essa abordagem, o critério fundamental não é o quantitativo, mas sua possibilidade de incursão.

Para Pinheiro (2004, p. 125), na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa habituar-se a analisar intensamente dados não mensuráveis, como sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

Quanto à escolha do número de entrevistados, Minayo (1993) afirma que o critério de representatividade da amostragem na pesquisa qualitativa não é numérico como na pesquisa quantitativa. A quantidade de pessoas entrevistadas deve, no entanto, permitir que haja a

reincidência de informações ou saturação dos dados, situação ocorrida quando nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa. A continuação da pesquisa torna-se, portanto, pouco produtiva ou até mesmo inútil dependendo do período de insistência na continuidade.

Ao atentarmos para a ocorrência de 719 evadidos, entre os anos 2003 e 2013, e a impossibilidade de entrevistar todos, ou uma maioria, consideraremos que todas as pessoas que participaram da pesquisa foram reconhecidas como indivíduos que elaboram saberes e que produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados. Os sujeitos da pesquisa¹⁰ possibilitaram a identificação de fatores que os levaram à evasão da universidade e permitiram a análise pormenorizada (CHIZZOTTI, 1991).

Outro ponto importante para definição da escolha de quantos e quais são selecionados para uma pesquisa, é o conhecimento sobre quais indivíduos sociais têm vinculação mais significativa para o problema investigado. Afinal, são as pessoas mais envolvidas no problema que normalmente serão mais relevantes para a pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 1991). Procuramos observar como ex-alunos tratavam sua evasão nas diversas óticas possíveis, para isso, tentamos falar com maior número possível de ex-alunos. Porém, em alguns casos, alunos que apenas se matricularam e frequentaram as aulas por poucos dias ou mesmo não frequentaram nenhuma disciplina do curso, que são dados estatísticos de alunos evadidos, não foram entrevistados, pois seus enunciados não contribuiriam ou contribuiriam muito pouco para esta pesquisa.

Para Minayo (2001), pode ser considerado um número ideal de entrevistados aquele que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo. A amostragem boa é, portanto, aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas definições. Para Foucault (2008, p. 27) “quanto ao nível enunciativo, encontra-se cada vez neutralizado: seja porque se defina somente como uma amostra representativa que permite liberar estruturas indefinidamente aplicáveis”. Sendo assim, os enunciados proferidos pelos ex-alunos consistiram a base para o desenvolvimento da pesquisa, as regularidades e as dispersões nos ajudaram a verificar em que discurso tais alunos se inserem.

Os sujeitos sociais devem ser pesquisados em número suficiente para permitir a reincidência de informações. Mas a grande dificuldade é saber o quão grande será esse número. Para Carvalho (2006), alguns pesquisadores afirmam que o melhor momento de definir é pesquisando. Inicialmente, tínhamos um total de 719 alunos evadidos nos onze anos

¹⁰ Sujeito da pesquisa é diferente do sujeito do discurso que é diferente do que denominamos de “sujeito evadido”.

considerados nesta pesquisa. Os contatos dos mesmos foram fornecidos pela DAA, no entanto a maioria estava desatualizada. Conseguimos contato com 50 ex-alunos e destes apenas 30 se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Dentre os 30 ex-alunos que se dispuseram a participar, quatro alunos apenas se matricularam no curso e não chegaram a cursar. Sendo assim, a nossa materialidade foi de 26 entrevistas que identificamos e codificamos na tabela 2.

Tomamos o cuidado na escolha dos entrevistados, por exemplo, dos 719 evadidos nos dez anos pesquisados, a sua grande maioria evade-se no primeiro ano do curso, das 26 entrevistas realizadas, 15 foram com alunos que evadiram no primeiro ano do curso de matemática da UEM. A tabela 2 a seguir faz a identificação dos alunos, por série de matrícula no momento do abandono e ano entrada e saída do curso, datas e horas das entrevistas e motivos do desligamento segundo a DAA/UEM. Asseguramos aos entrevistados seus anonimatos, sendo designados apenas por atributos gerais que permitam a simbolização A1, A2, A3, ..., A26, conforme consta na tabela 2.

Tabela 2 – Identificação dos alunos, datas das entrevistas e motivos, segundo a DAA

ID	Série que evadiu/ano que entrou/ano que evadiu	Data e hora da entrevista	Motivos da evasão segundo a DAA
A1	1º ano 2008-2010	28/07/2014 às 18h05min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A2	4ºano 2000-2005	03/08/2014 às 19h05min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A3	2ºano 2009-2013	29/07/2014 às 16h50min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A4	1ºano 2013-2013	29/07/2014 às 17h27min	MATRÍCULA CANCELADA PELA UEM
A5	1ºano 2011-2013	29/07/2014 às 17h43min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A6	1ºano 2011-2013	29/07/2014 às 18h40min	MATRÍCULA CANCELADA PELA UEM
A7	2ºano 2009-2013	29/07/2014 às 18h51min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A8	2º ano 2011-2013	29/07/2014 às 19h	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A9	1º ano 2010-2012	29/07/2014 às 19h30min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A10	1º ano 2011-2012	30/07/2014 às 18h	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A11	1º ano 2010-2012	30/07/2014 às 17h28min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A12	2º ano 2008-2012	30/07/2014 às 18h40min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A13	1º ano 2011-2012	06/08/2014 às 17h52min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A14	2º ano 2008-2012	06/08/2014 às 18h32min	MATRÍCULACANCELADA/REPROV. POR FALTAS EM 2 PERÍODOS
A15	1º ano 2012-2012	06/08/2014 às 18h50min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A16	2º ano 2007-2012	11/08/2014 às 17h20min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A17	2º ano 2008-2012	11/08/2014 às 17h30min	MATRÍCULA CANCELADA/REPROV. POR FALTAS EM 2 PERÍODOS
A18	1º ano 2008-2012	11/08/2014 às 17h40min	MATRÍCULACANCELADA/REPROV. POR FALTAS EM 2 PERÍODOS
A19	4º ano 2006-2012	11/08/2014 às 18h	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A20	1º ano 2010-2012	11/08/2014 às 18h20min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A21	1º ano 2011-2012	11/08/2014 às 18h30min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A22	1º ano 2011-2012	11/08/2014 às 18h50min	CANCELOU MATRÍCULANO CURSO
A23	1º ano 2003-2004	11/08/2014 às 19h10min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO

A24	3º ano 2001-2003	13/08/ 2014 às 17h15min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A25	2º ano 2001-2003	13/08/2014 às 17h40min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A26	1º ano 2011-2012	13/08/2014 às 18h30min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO

2.4 Entrevista

A entrevista foi elaborada na modalidade semiestruturada¹¹, contendo questões fechadas ou estruturadas. Assim podíamos inicialmente direcionara entrevista, isto é, fazer com que o ex-aluno do curso de matemática falasse da sua passagem pelo curso, por conseguinte, com as questões abertas proporcionávamos aos entrevistados a possibilidade de discorrer livremente sobre o objeto.

Uma característica importante nesta tese foi de que, ao entrevistar os ex-alunos, e fazer a gravação das entrevistas, fizemos o registro fiel daquilo que foi falado pelos entrevistados. Para Minayo (2007, p. 69), “o registro fidedigno, e se possível ‘ao pé da letra’, das entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada”. A gravação da entrevista, segundo a autora, é dentre os instrumentos que garantem a fidedignidade, o mais usual, além de filmagens quando estas são possibilitadas não só tecnicamente, mas pelo consentimento do entrevistado. Decidimos fazer a entrevista por telefone após aplicar uma entrevista-piloto por telefone e presencialmente, percebemos que além de custo menor para a pesquisa, nas entrevistas por telefone sugeriram mais elementos que nas entrevistas presenciais. Portanto decidimos fazer as entrevistas por telefone, elas foram gravadas em formato MP3 e, adotando as estratégias de Minayo (2007), as transcrevemos-nas íntegra sem que dado algum fosse alterado ou omitido.

A seguir, apresentamos o roteiro da entrevista:

Questão 1) Você se lembra dos motivos que o/a levaram a prestar o vestibular para o curso de matemática?

¹¹ Entendemos por entrevistas semiestruturadas, conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75) explicam: as entrevistas que contém perguntas abertas e fechadas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão. O pesquisador (entrevistador) deve seguir as questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar o tema proposto que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Questão 2) Você pode comentar alguns motivos que o/a impediram de continuar o curso de matemática?

Questão 3) Você gostaria de retornar ao curso de matemática, hoje ou em um futuro próximo? (Sim ou não)

- a. Caso a resposta seja sim: Você pode me dizer se isso lhe traria algum benefício? Se ele não compreender, sugerir motivos: No trabalho, realização pessoal, algo assim?
- b. Caso a resposta seja não: Você pode me dizer alguns motivos para não querer continuar o curso de matemática?

Questão 4) Agora eu vou lhe falar alguns temas ou assuntos e gostaria que comentasse se eles tiveram alguma relação com a impossibilidade de você se formar no curso de matemática. Você pode me dizer se eles foram determinantes ou se não houve relação com o fato da interrupção de seu curso. Tudo bem?

- a. Com relação ao trabalho, houve alguma relação? Com relação ao tempo dedicado ao estudo das disciplinas?
- b. E com respeito ao tempo dedicado às aulas semanais?
- c. E com relação ao tempo para terminar o curso? Você tinha previsões?
- d. Houve problemas financeiros?
- e. Com relação ao estímulo pessoal, você teve estímulos? Houve falta de estímulos?
- f. Com relação aos pré-requisitos teóricos das disciplinas cursadas, o que você pode me dizer?
- g. Acerca da motivação para terminar o curso de matemática, você pode me dizer se houve relação disso com a interrupção?
- h. Houve problemas familiares que dificultaram sua permanência no curso?
- i. Com relação a transporte ou deslocamento até a UEM, o que você pode me dizer?
- j. Em relação aos vínculos com os professores do curso que você conheceu, tem algo a me dizer?
- k. E as dependências físicas (construções, mobiliários e equipamentos), elas tiveram alguma relação com a impossibilidade de continuar seu estudo no curso?
- l. Houve a tentativa de fazer outro curso?
- m. Tem algum outro motivo que você se lembrou e que não foi citado?

Com esse procedimento, conseguimos, passo a passo metodológico, a constituição do *corpus* da pesquisa. Ressaltamos a importância, da descrição e interpretação dos fatos de

discursos, pois existem pontos de convergência entre a pesquisa de tipo qualitativa e a análise histórica que nos propomos a escrever.

2.4.1 Análise das entrevistas

No momento da entrevista, de posse dos históricos dos entrevistados, conseguimos somar informações para que os ex-alunos não concluintes pudessem ficar à vontade para proferir suas impressões (subjativando-se) e se inserir ou não em determinado discurso.

Como citado no capítulo anterior, a teoria que embasa a interpretação é a análise de discurso, fundamentada em Foucault (1985, 1995, 2004, 2006, 2008, 2013) e seus comentadores. Ao usar a teoria de Foucault, precisamos de antemão recusar as explicações unívocas, simples e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto dos fatos. Segundo Fischer (2003), podemos entender as lições de Foucault como atitudes metodológicas, sendo essencial,

[...] compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são ‘raros’, isto é, não são óbvios, estão para além das ‘coisas dadas’; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (FISCHER, 2003, p. 372).

Para responder nossas questões da pesquisa, fez-se necessário adaptarmos esses questionamentos em perguntas compreensíveis aos alunos evadidos. Para uma análise mais apurada, dividimos as análises das entrevistas em dois aspectos. Primeiro fizemos uma análise individual, na qual olhamos as respostas individuais, ex-aluno por ex-aluno, e utilizamos os históricos escolares em nossa posse. Nessa análise individual olhamos todas as questões, com atenção para os temas abordados na questão 4, que foram extraídos de outras pesquisas que tratavam o objeto evasão. Ou seja, motivos e causas já ditos por outros pesquisadores, outros pesquisados, documentos etc.. Essa questão serviu como impulso, para que os ex-alunos enxergassem a objetivação de outros evadidos e fossem subjativados por outros discursos acerca do objeto evasão, tornando-se ou não sujeitos do discurso “sujeito evadido”.

Para a segunda parte da análise, também olhamos a entrevista no geral, com atenção especial para as questões 1, 2 e 3 que são questões mais abertas, fizemos uma análise coletiva dos enunciados, na qual identificamos regularidades discursivas que apontaram para as práticas discursivas dos ex-alunos em suas manifestações regulares de subjetividade, e verificamos em que discursos esses entrevistados se inserem.

A partir das respostas das questões, refletimos acerca do sujeito em relação consigo mesmo, ou seja, em como se dá o processo de subjetivação no discurso “sujeito evadido”, na percepção de entender se este sujeito sofreu efeitos da objetivação que dele é feita ou não.

Passamos agora para o capítulo 3, no qual pretendemos esclarecer, o ambiente da pesquisa, desde a sua criação até o atual momento da publicação desta pesquisa em 2016.

3 AMBIENTE DA PESQUISA E DADOS DO CURSO

Nesta seção, apresentaremos um breve histórico do curso de matemática da UEM, desde a sua criação até o atual momento, 2016. Apresentamos o que a legislação brasileira determina para as formações de bacharéis e de licenciados em matemática. Discutimos de forma abreviada a grade curricular do curso, destacamos a quantidade de professores com formação *stricto sensu* em Educação Matemática, para finalizar este capítulo trazemos os dados quantificados que a Universidade disponibiliza acerca do curso de matemática.

A intenção em escrever esta seção é de entender historicamente como foi e é constituído o curso de matemática da UEM. Além disso, buscamos compreender como o aluno e o ex-aluno do curso de matemática são objetivados nos documentos, internos e externos ao curso.

3.1 Ambiente da pesquisa

O ambiente da pesquisa é o curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que foi criada no ano de 1969 por meio da lei nº 6.034 de 06/11/69, sendo o decreto estadual nº 18.109 de 28/01/70 o que decidiu sua forma de fundação de direito público a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM). A UEM foi reconhecida em 11/05/76, pelo governo federal (decreto nº 77.583) e tornou-se autarquia pela lei estadual nº 9.663 de 16/07/91, mantendo a mesma denominação. A partir de 1999, foi implantada, em caráter experimental, a autonomia da universidade, conforme Termo de Autonomia, assinado em 18 de março de 1999.

A Universidade Estadual de Maringá está no noroeste do Paraná, região com mais de dois milhões de habitantes. Sua organização é dividida em campus de Maringá, Umuarama, Cianorte, Goioerê, Diamante do Norte e Cidade Gaúcha, além da Fazenda Experimental de Iguatemi distrito de Maringá, da Base Avançada de Pesquisa em Porto Rico e do Centro de Pesquisa em Piscicultura em Floriano também distrito de Maringá. Em 2016, a UEM oferta 52 cursos de graduação, 93 de especialização, 28 de mestrado e 12 de doutorado¹².

Em 26 de novembro de 1970, por meio da resolução 01/70, o Conselho Universitário da Universidade Estadual de Maringá aprovou a criação do curso de matemática, bem como o primeiro currículo e o corpo docente do curso, o qual foi implantado em 1971, em regime anual com uma carga horária em torno de 2370 horas/aula. A partir de 1972, o curso passou a

¹² Dados retirados de <www.uem.br> em conheça a UEM – Perfil em 02 de junho de 2016.

funcionar em regime semestral vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (ICET) oferecendo 40 vagas semestralmente. Araújo Neto (2016, p. 29) destaca a fala de um dos idealizadores do curso de matemática da UEM:

Com o objetivo de criar o curso de Matemática, Física e Química, o professor Amaury¹³ relata que contou com o apoio do governo do Estado e da Prefeitura de Maringá para a criação do ICET e as suas instalações físicas que deram o pontapé inicial para as atividades da Universidade Estadual de Maringá: ‘/.../ o nosso objetivo era criar uma Universidade, fundar a Universidade Estadual de Maringá. Para isso, o processo de criação foi evoluindo para chegar às Engenharias e nós tomamos a seguinte opção: o prefeito adquiriu um terreno ao lado do Instituto de Educação, construiu um prédio, demos um nome: Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas, ICET, que foi criado para ancorar os cursos de Matemática, Física e Química. O primeiro objetivo era conseguirmos começar com as Engenharias, então, na realidade, nós com esses três cursos, dizíamos para os alunos que eles iriam ser transferidos para a Engenharia Civil e Engenharia Química’ (ARAÚJO NETO, 2016, p. 29, grifos do autor).

Percebemos na criação do curso de matemática um processo de objetivação dos futuros alunos do curso. Os alunos fariam do curso uma passagem para os cursos de engenharias. Veremos mais adiante que alguns alunos se inserem no discurso que era proferido na criação do curso.

O currículo inicialmente aprovado, embora com pequenas alterações, vigorou até 1977, tendo o curso seu reconhecimento em 11 de maio de 1976, por meio do decreto nº 77584¹⁴.

Em 1987, o currículo do curso de matemática foi reformulado, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) conforme resolução no 086/87-CEP e implantado em 1988, com uma carga horária de 2430 hora/aula mais a prática desportiva.

A partir de 1992, o curso passou a ser oferecido novamente em regime seriado anual e até 1996 a única habilitação era a licenciatura em matemática. A partir de 1996, a estrutura curricular foi reformulada de forma a oferecer as habilitações: **licenciatura** e **bacharelado** em matemática, que foi aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa por meio da resolução nº 069/96-CEP.

Para a construção dos dados desta pesquisa, fizemos um recorte entre os anos de 2003 a 2013. Os alunos desse respectivo período utilizaram de dois projetos políticos pedagógicos

¹³ Segundo Araújo Neto (2016, p. 28), Professor Amaury Meller, foi o presidente da comissão para a criação do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá.

¹⁴ Dados retirados de <www.dma.uem.br>.

(PPP), o primeiro consta na Resolução número 158/2000-CEP¹⁵, que foi implantada no ano de 2001 e vigorou até 2006, e foi substituído pelo o PPP da resolução número 146/2005 - CEP¹⁶ que entrou em vigor em no ano de 2006 ambos estão anexo nesta tese.

Em 2008, em execução ao disposto nas resoluções nºs 002 e 003/2007-CNE/CES, houve nova reformulação no projeto político pedagógico, alterando currículo do curso para adaptação às novas cargas horárias exigidas, que é a mesma até o ano de 2016, o qual pode ser consultado no Anexo C desta tese.

Como dito anteriormente, a presente pesquisa faz um recorte dos anos de 2003 a 2013, ou seja, pesquisaremos a evasão nos cursos de licenciatura em matemática e bacharelado em matemática, que para nós (autor desta tese) e para Brasil (2002a) “deveriam” ser dois cursos diferentes, pois,

Curso de Bacharelado em matemática deve garantir [...] uma sólida formação de conteúdos de Matemática; uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional; Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o **Licenciado em Matemática**: visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; 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 (BRASIL, 2002a, p. 3, grifos nossos).

A legislação objetiva as diferenças entre bacharéis e licenciados em matemática. Há críticas na área de educação matemática acerca de formar bacharéis para lecionar na educação básica. Porém, as políticas aplicadas não são eficientes, mesmo com o registro das diferenças entre os bacharéis e licenciados em matemática, a formação do licenciado da UEM segue o tipo de formulação sólida em matemática, como aluno (o pesquisador) percebeu que há pouca ou nenhuma preocupação do como ensinar, e o que ensinar na educação básica.

Para Santos (2012),

Essa divisão de papéis no processo de formação é problemática, quando ela não é entendida pelos leitores e na organização dos projetos, os dois perfis são estabelecidos para os PPP de licenciatura, causando problemas curriculares e de identidade do curso de formação docente. Além disso, a legislação demonstra uma concepção de professor pautada no fraco domínio

¹⁵ Anexo A.

¹⁶ Anexo B.

de conteúdos matemáticos, já que a eles o conhecimento adquirido e construído não precisa ser ‘sólido’, e sim mais simples e mais fácil de ser aprendido e ensinado (SANTOS, 2012, p. 2-73).

Entendemos que, apesar de separar a licenciatura do bacharelado, seus componentes curriculares são muitos parecidos (vide no Anexo C), sendo que em vários momentos do curso, os alunos destes dois cursos diferentes estudam juntos, ou seja, tem o mesmo objeto de estudo para fins diferentes, uma característica marcante no curso de matemática da UEM. Para Moreira

O fato é que o matemático e o professor de matemática da Educação Básica exercem duas profissões distintas e devem, portanto, construir, ao longo dos seus respectivos processos de formação, olhares profissionais distintos para a matemática relevante em cada um dos seus campos de atuação profissional (MOREIRA, 2012, p. 1144).

Ao nos depararmos com componentes curriculares e com os programas e ementas de cada disciplina do curso de Matemática da UEM, é visível a influência da “matemática pura” no curso de licenciatura, seja em quantidade de disciplinas ou na carga horária.

Além de conhecer o curso como professor e aluno, os próprios documentos do curso o objetivam como um curso voltado para o bacharelado. Por exemplo, se considerarmos as disciplinas de cálculo diferencial e integral I, II, geometria analítica, análise real, estruturas algébricas, veremos que as ementas e os objetivos são os mesmos tanto para quem cursa Licenciatura com para quem cursa bacharelado. Ao ler esses objetivos, verifica-se que se pretende-se uma formação sólida em conteúdos matemáticos com nenhum indício de que, e como, tal conteúdo será aplicado ou utilizado por um licenciado futuro professor da educação básica.

Podemos até considerar que práticas como as estipuladas por este PPP, podem vir a ser consideradas como motivo ou causa de evasão no curso, haja vista que o aluno que deseja ser professor da educação básica ao se deparar com tais disciplinas, conteúdos não condizentes com sua expectativas, insere-se em um determinado discurso de que a matemática ensinada no curso de matemática da UEM não é para formar professor é para formar bacharel.

Outro exemplo de que o discurso da matemática pura influencia os curso de graduação em licenciatura em matemática foi que, no ano de 2015, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) lançou diretrizes curriculares para o ensino de matemática¹⁷. Tal sociedade é formada em sua maioria, por bacharéis em matemática ou matemáticos puros.

¹⁷ Disponível em: <http://www.sbm.org.br/images/pdf/Contribuio_da_SBM_Licenciatura.pdf>.

Nessa proposta, esboçou-se uma grade (matriz curricular) para licenciatura em matemática, em que fica muito evidente a preocupação com o conteúdo matemático única e exclusivamente. Exemplo disto é que, das 1800 horas dedicadas o que denominaram de formação científica, 1350 são únicas e exclusivas de disciplinas como cálculo, álgebra, geometria etc.

Esses documentos objetivam como deve ser o aluno de graduação, “formação sólida, e conteúdos voltados para o bacharelado”. Porém promovem um curso de licenciatura para formar professor.

Para Moreira (2012) é de conhecimento de toda comunidade acadêmica que os cursos de licenciatura em matemática, na década de 70, e, anteriormente, eram compostos por disciplinas que formavam docentes bacharéis em matemática, ou seja, a maioria desses cursos possuía as características do “famoso” currículo 3+1¹⁸.

Dessa forma, percebemos que as licenciaturas possuem tal herança curricular – é o discurso como prática social. Práticas perceptíveis a partir de diferentes documentos discursivos manifestado relacionados a elaborações de grades curriculares e de projetos político-pedagógicos de licenciatura em matemática.

Questionamos, como Fiorentini (2004, p. 3) “O que é saber bem a matemática para ser professor de matemática? Ou melhor: que matemática o professor deve saber, para ensinar de maneira significativa na escola?” ou como Pino-Fan et al. (2013, p. 2) “Como educadores de professores universitários podem ajudar os futuros professores a desenvolver os diferentes componentes do conhecimento Matemático para o Ensino?”¹⁹

Poderíamos inverter essas questões para o bacharelado: O que é saber bem matemática para ser um bacharel em matemática? Ou, o bacharel pode ensinar de maneira significativa na educação básica?

Talvez uma resposta para todas estas questões fosse a de Moreira:

[...] não basta ter competência como matemático profissional para ter competência para formar professores de matemática. Analogamente, não basta o conhecimento pedagógico para complementar a formação matemática que vem separada no tempo ou no espaço ou em ambos. Esse é

¹⁸ Segundo Moreira (2012, p. 1138) “Como é sabido, o 3+1 foi o apelido que recebeu, no nascedouro das licenciaturas no Brasil (meados dos anos 30 do século XX), a seguinte estrutura para o processo de formação do professor da escola: três anos de formação nos conteúdos específicos (matemática, no nosso caso), seguidos de um ano de didática (ensino). A lógica subjacente é que o bom professor precisa, antes de tudo, deter o conhecimento. Mas isso não basta, há professores que sabem muito, mas não sabem transmitir”.

¹⁹ Tradução nossa do artigo: PINO-FAN, L. et al. Prospective teacher's specialized content knowledge on derivative. In: UBUZ, B.; HASER, Ç.; MARIOTTI, M. (Eds.). **Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education**. Antalya, Turkey: CERME, 2013. p. 3195-3205.

um grande desafio, mas, por outro lado, felizmente, já não é tão incomum a presença de educadores matemáticos nos departamentos de matemática de grandes universidades brasileiras, ou a existência de grupos formados por educadores matemáticos e matemáticos trabalhando em equipe sobre as questões específicas da formação do professor (MOREIRA, 2012, p. 1148).

Isso pode acontecer devido a formação do corpo docente. Por exemplo na UEM em (novembro de 2015) dos 73 professores do departamento de matemática, apenas oito possuíam formação *stricto sensu* em educação matemática. Sendo quatro professores doutores efetivos e quatro professores mestres temporários com formação *stricto sensu* em educação matemática. Não conseguimos os números de professores e suas formações no respectivo período de 2003 a 2013, porém podemos afirmar que o número de professores educadores matemáticos era ainda menor que o número atual, haja vista, que o primeiro concurso para educador matemático no departamento matemática da UEM aconteceu no ano de 2010.

Para o Ministério da Educação, o curso de licenciatura em matemática deve contar com 2800 horas assim distribuídas:

Do total deste componente, 1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas (BRASIL, 2002b, p. 13).

Levantamos as seguintes questões: Será que, mesmo cumprindo a legislação o corpo docente é suficientemente adequado para “ministrar” disciplinas didático-pedagógicas cujo, conhecimento específico está ligado à vida do professor de matemática da educação básica? Será que o corpo docente possui, de maneira suficiente, conhecimento específico da área da Educação Matemática (formação de professores)? Adiantamos que não temos essas repostas e nem tentaremos responder essas perguntas nesta tese.

O discurso como prática social, enunciado por Foucault, segundo Fischer (2001, p. 199), tem “A conceituação de discurso como prática social, já exposta em A Arqueologia, mas que se torna bem clara em Vigiar e Punir e na célebre aula A ordem do discurso sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder”. Ou seja, os discursos dos documentos legislam uma determinada coisa, mas na prática, nos departamentos (colegiados), tem-se uma configuração diferente do que a legislação impõe, sendo assim, configuram-se os bacharelados disfarçados de licenciaturas.

Tudo isso reflete uma percepção que tivemos enquanto aluno e depois enquanto professor, percepção da forte influência objetivada da racionalidade técnica. Para Santos (2012, p. 19), “a racionalidade técnica é traduzida por uma organização curricular em sala de aula é uma metodologia pautada no processo transmissão-recepção, que tem o professor sendo detentor desse saber”.

Nessa parte do capítulo 3, descrevemos o curso de matemática da UEM e sua legislação e fizemos um esboço de seu corpo docente na intenção de entender qual é o discurso que circula neste curso e como os seus alunos são objetivados. Porém, acreditamos que é importante da formação do professor universitário e que a legislação vigente deve ser cumprida, mas concordamos com D’Ambrosio in Ferreira, Trivizoli e Santos (2014) ao falar do professor de ensino superior:

[...] se você for seguir a carreira de professor e se você ter um bom professor, muito provavelmente você vai tentar imitá-lo. A responsabilidade do professor hoje em um curso de faculdade de filosofia, bacharelado ou licenciatura, não é tanto de “passar” o conteúdo. Hoje, essa responsabilidade é cada vez menor porque o conteúdo está bem disponível. Mas é o estilo, a maneira de fazer em que um professor acaba se tornando um modelo para seu aluno que vai tentar continuar o seu estilo (FERREIRA; TRIVIZOLI; SANTOS, 2014, p. 16).

Ao desvelar o curso de matemática da UEM, não queremos revelar o que é certo ou que é errado. Tratamos apenas de relatos de sua configuração e não é de interesse nesta tese discutir a formação de professores de matemática. Mas sim, o porquê se formam tão poucos professores de matemática para a educação básica. Por isso nosso objeto de estudo é a evasão. A grade curricular, o professor formador, o objetivo de fazer o curso de trampolim para uma engenharia etc. são fatos que funcionam como justificativas para a evasão do curso. Enunciados como esses objetivam os sujeitos do discurso desde a implantação do curso na década de 70.

Veremos mais adiante nesta tese, que esses enunciados ainda circulam, ou seja, os alunos entrevistados são subjetivados, por enunciados anteriores a eles, se inserindo em um determinado discurso. A partir desses e outros enunciados é que pretendemos escrever o discurso que denominamos de “sujeito evadido”.

3.2 Dados quantificados

Nesta tese estamos tratando de qualificar o objeto evasão, mas sabemos da importância de quantificar esse fenômeno no sistema de ensino universitário, pois os números são relativamente grandes, por isso precisam ser vistos com muita atenção.

Na tabela 3 a seguir, apresentamos o número de alunos matriculados e evadidos no período de 2003 a 2013, e os respectivos motivos elencados pela DAA. Essas informações são fornecidas na base de dados da Universidade Estadual de Maringá, por meio da assessoria de planejamento da UEM (ASP-UEM) e estão disponíveis no endereço eletrônico <http://www.asp.uem.br/>. Esta tabela reflete a realidade quantitativa da evasão no curso de matemática da UEM. Nela são apresentados os evadidos e apenas estamos reproduzindo o quadro disponibilizado pela Universidade.

Esclarecemos que esta pesquisa se iniciou no ano de 2012, por isso o primeiro recorte foi feito de 2003 a 2012, período dez anos. Hoje, 2016, já temos os dados de 2013. Estendemos nossa pesquisa até 2013, pois, por sua apresentação ser planejada para 2016, tentamos mantê-la atualizada até o momento de sua publicação. Esclarecemos que a escolha de 2003 como ano inicial do recorte da pesquisa, foi um acaso, pois queríamos abranger o máximo possível, porém mais de 10 ou 11 anos seria inviável para uma tese de doutorado, por isso o recorte ficou de entre 2003 a 2013.

Tabela 3 – Números dos evadidos do curso de matemática da UEM

ANO	Matriculados	Trancamento	Cancelamento	Transferência	Jubilamento	Desistente	Outros motivos	Total Geral
2003	257	6	10	2	2	26	-	46
2004	282	6	9	6	3	26	-	50
2005	294	5	-	8	3	28	-	44
2006	295	7	3	3	5	23	-	41
2007	295	7	16	3	1	20	-	47
2008	260	25	5	1	1	37	5	74
2009	281	10	27	2	5	47	1	92
2010	251	9	31	3	3	48	9	103
2011	309	6	18	2	6	34	-	66
2012	307	9	20	12	7	26	3	77
2013	321	-	34	-	3	41	-	78
Total	3152	90	173	42	39	356	18	718

Fonte: Base de dados da UEM.

Segundo a base de dados da UEM, entre 2003 e 2013, 718 alunos evadiram-se do curso de matemática. O aumento significativo, a partir de 2008, se deu, pois, aconteceu

aumento de vagas; o curso começou a ser ofertado, no período integral e no noturno, ou seja, entraram mais alunos e evadiram-se mais alunos.

Esse documento divulgado pela UEM objetiva o aluno evadido como, desistente, jubilado etc.. Veremos, mais adiante, que os ex-alunos do curso resistem a este discurso.

Após a divulgação da base de dados da UEM, tivemos acesso ao relatório da DAA, em planilha do Excel, com a relação nominal de todos os evadidos entre 2003 e 2013, com os respectivos motivos elencados pelo DAA, ou seja, no momento de deixar o curso o aluno preenche um formulário, com motivos pré-fixados pelo DAA.

Por meio dessa tabela, e em posse de alguns históricos, fizemos uma nova tabela de alunos evadidos por série. Tivemos uma diferença em um aluno com relação à base de dados da UEM, porém isso não altera nossa pesquisa, pois nosso interesse como dito anteriormente é qualitativo, em construir o discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM.

Tabela 4 – Evadidos por série do curso de matemática da UEM

EVASÃO NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UEM ENTRE OS ANOS DE 2003 a 2013						
SÉRIE ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	SEM HISTÓRICO	TOTAL
2003					43	43
2004	16	1	0	0	36	53
2005	29	3	2	0	18	52
2006	31	13	2	0	14	60
2007	35	8	0	0	6	49
2008	64	10	3	0	6	83
2009	70	11	6	0	8	95
2010	41	12	2	4	1	60
2011	49	8	5	6	2	70
2012	55	8	6	6	0	75
2013	62	9	4	2	2	79
TOTAL	452	83	30	18	136	719

Fonte: Diretoria de assuntos acadêmicos da UEM.

Fica evidente, como mostrado na tabela 4, que o número de 719 alunos evadidos em onze anos, por motivos de trancamento, transferência, jubramento, desistência e outros expostos pela ASP-UEM são preocupantes.

No momento que analisamos os históricos dos ex-alunos, alguns números nos chamam a atenção: primeiro, a maior incidência de evasão no 1º ano do curso; segundo, é que entre os anos de 2003 a 2008 não houve nenhuma evasão no quarto ano do curso.

Os dados acerca da evasão também podem ser analisados segundo a proporção entre alunos ingressos e egressos. Isso pode ser observado quando se considera a evolução dos egressos sendo sempre menor do que a dos ingressos, mostrando que muitos alunos ou apresentam uma permanência prolongada em seu curso ou de fato são evadidos. Para essa

percepção apresentamos a tabela 5, a seguir, com as seguintes informações, alunos matriculados e alunos graduados.

Tabela 5 – Números de matriculados e graduados no curso de matemática da UEM

Ano	Matriculados	Formados
2003	257	29
2004	282	22
2005	298	29
2006	294	35
2007	295	22
2008	260	23
2009	281	18
2010	251	34
2011	309	29
2012	307	24
2013	321	21
Total	3155	286

Fonte: Base de dados da UEM.

A intenção em apresentar a tabela 5 é a de mostrar o pequeno número de formandos no curso de matemática da UEM. Entendemos que esses não são nossos sujeitos de pesquisa, porém, eles e outros fazem circular discursos, que objetivam e objetivaram os ex-alunos do próprio curso. Além da naturalização da evasão na prática discursiva “matemática é para poucos”.

Ainda com relação aos valores de tabela 5, estimando que nos últimos 11 anos, foram ofertadas mais de 80 vagas por ano, a ocorrência de apenas 286 formandos é um dado inquietante, a evasão ou a permanência prolongada²⁰ no curso é uma preocupação pertinente.

O discurso corrente diz que “se formam poucos alunos em matemática”, ele é confirmado por esses dados, conforme tabela 5; e este discurso é naturalizado pela universidade. Como professores e pesquisadores da área de educação tentamos por meio de pesquisas desconstruir a materialização do enunciado que “matemática é pra poucos”.

Ao nos remetermos à universidade, no cotidiano do curso de matemática em que a evasão discente foi objeto de investigação, as discussões acerca a evasão são rudimentares. Por exemplo, na Universidade Estadual de Maringá em que o curso de matemática tem mais de 40 anos de existência, encontramos apenas um artigo²¹ tratando sobre a evasão deste curso.

²⁰ A permanência prolongada é quando o aluno fica mais tempo que o mínimo para se formar no curso. Por exemplo o curso de matemática tem o mínimo de quatro anos, mas o aluno demora 6 anos para se formar. Isso é considerado permanência prolongada. As inúmeras reprovadas em uma série ou disciplina também configuram a permanência prolongada.

²¹ O nome do artigo é “Aceleração de aprendizagem - um inibidor da evasão na universidade”. Autores: Nelson Martins Garcia, Alexandra Oliveira Abdala e Alice Missako Matsushita, no ano de 2000 *in Acta Scientiarum* v. 22, n. 1, p. 103-111, 2000. ISSN 1415-6814.

É possível que existam outros trabalhos, porém podemos afirmar que são de difícil acesso. O objeto evasão, ainda, é considerado um “tabu” e, por outro lado, é considerado um processo “normal” nos cursos da área de exatas, principalmente nos cursos de matemática.

Com tais informações, estudamos a evasão discente ocorrida, no período de 2003 a 2013, e escrevemos o discurso “sujeito evadido” de um curso de matemática do qual conhecemos algumas concepções²². Isso é para nós um desafio, pois contrapomos tais concepções, o que nos tira da zona de conforto e mexe com coisas que até então não eram discutidas por estes pesquisadores.

A seguir, apresentamos um uma síntese dos trabalhos científicos encontrados e selecionados que tratam o objeto evasão. Fizemos isso, para dois propósitos, o primeiro, identificar qual é o discurso em trabalhos científicos e com isso verificar como objetivam o evadido. O segundo é identificar as regularidades que serviram de insumo para elaboração das questões das entrevistas que foram feitas com alunos evadidos.

²² Concepções que tivemos enquanto aluno e professor desse curso.

4 RECORTE DO ARQUIVO EM BUSCA DE REGULARIDADES

Os discursos produzidos sobre os evadidos apresentam certa regularidade visível em trabalhos acadêmicos e documentos oficiais que tentam traçar a identidade desses sujeitos. Muitas vezes, essa identificação é feita por meio de número de tabela com apresentação de motivos pré-fixados, conforme encontramos nos documentos da UEM. Almejamos realizar uma investigação diferente das existentes.

Nesta seção mobilizaremos memórias advindas de diversas formações discursivas extraídas das experiências de alunos e professores das pesquisas já realizadas acerca do objeto evasão. Elas servem como uma superfície de emergência e convergência de discursos que operam uma espécie de classificação dos sujeitos envolvidos nesse fenômeno. Em outras palavras, buscamos descrever como são objetivados os alunos evadidos nas pesquisas científicas.

Ao mesmo tempo em que procuramos regularidades, procuramos não redundar o objeto evasão, expomos o máximo de bibliografia que encontramos acerca desse objeto, mesmo tendo a ciência da impossibilidade de rastrear todo o arquivo. Essa revisão foi planejada no sentido de entender o discurso científico acerca da evasão escolar. A partir disso, encontramos algumas regularidades em causas e motivos que levam alunos de diferentes cursos a evadirem e também pudemos verificar como são objetivados os alunos evadidos. Veremos que esses agentes impulsionadores são recorrentes.

Neste recorte do arquivo, fizemos a síntese de trabalhos acadêmicos, ressaltamos os objetivos de cada pesquisa, os problemas de pesquisa de cada texto, a condução da pesquisa e os resultados alcançados pelos pesquisadores. Em alguns trabalhos destacamos as premissas lançadas pelos autores acerca do objeto evasão.

Para melhor compreensão desta seção dividimos os trabalhos e apresentamos primeiro as teses, depois as dissertações, depois os artigos e então outros tipos de documentos. Sendo assim procuramos as regularidades, primeiramente nas teses, depois nas dissertações e assim por diante. Após apresentar uma síntese dessas pesquisas assim divididas, apresentamos uma tabela em que agruparemos todos os quatro tipos de trabalhos abordados nesta seção com os motivos e causas do objeto evasão atribuídos pelos autores.

Apresentamos agora, as oito teses.

Na tese **Evasão do ensino superior de Física, segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**, Lima Junior (2013) propôs identificar as razões da evasão em cursos de graduação em física no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul – UFRGS. Sua pesquisa, segundo ele, foi dividida em três níveis de análise (estrutural, individual e institucional). Na análise estrutural utilizou-se o registro docente da UFRGS, para análise individual foram usadas entrevistas individuais com alunos evadidos e para análise institucional entrevistas com alunos matriculados no curso. Na análise estrutural, identificou-se que filhos de classe popular e dominante são igualmente propensos a evadir ou concluir o curso. Na análise individual, a evasão pode ser considerada um evento em uma trajetória de ascensão ou decadência social. Para Lima, a análise estrutural permitiu afirmar que, mesmo que todos tenham a mesma chance de evadirem-se, os alunos filhos das elites são mais predispostos a sair do curso em direção a carreiras mais prestigiadas enquanto os alunos filhos de pais que pertencentes à classe popular são mais propícios a evadirem por fracasso escolar. O autor identificou as seguintes, razões em sua análise:

O individualismo (em oposição ao aprendizado colaborativo), o autodidatismo (em oposição ao aprendizado com participação qualificada e responsável do professor), performatividade ostensiva (oposta ao aceitar as limitações do outro), valorização da dificuldade e da análise científica formal (em oposição à análise conceitual), valorização da formação para o ensino superior (em oposição à formação para a educação básica) (LIMA JUNIOR, 2013, p. 247).

Os enunciados que originaram a tese de Lima Junior (2013) projetaram não apenas relatos sobre evasão, mas também acerca do Instituto de Física UFRGS e as histórias de alguns ex-alunos que se retratam tanto em imagens múltiplas quanto em memórias diversas.

Na tese **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática**, Santos (2012) indica sete motivos que causaram a evasão discente do curso de licenciatura em matemática de uma IES pública localizada no Estado de Minas Gerais, no período de 2000 a 2009, por meio de entrevistas com alunos coordenadores e ex-coordenadores de curso, professores e análise de cinco projetos pedagógicos. Ela detecta dois motivos externos ao curso (dificuldades financeiras e de trabalho dos estudantes, e desvalorização da profissão docente) e os demais internos ao próprio curso (organização curricular; metodologia de ensino adotada pelos formadores; critérios de avaliação adotados; dependências e a não aprendizagem de conteúdos matemáticos; e a ausência de integração da universidade com a educação básica). Como em outros trabalhos que serão citados aqui, Santos (2012) alerta que programas de assistência estudantil universitários podem ajudar a diminuir a evasão discente. A autora tece crítica à formação inicial do professor de

matemática e considera que, no mínimo, os futuros professores precisam aprender o que ensinar e como ensinar.

Os sentidos vinculados à tese de Santos são construídos pela retomada da preocupação com a formação de professores e autora tece críticas à racionalidade técnica utilizada nos contextos da formação inicial de professores de matemática.

Para Santos (2012), existe a formação discursiva em torno da formação de professores. Trata-se de um acontecimento que vem sendo discutido há algumas décadas – o discurso passa por autores como Saviani (1982, 2009); Schön (1997, 2000); Nóvoa (1991); Pereira (1999, 2007, 2011); Pérez Gómez (1997); Zeichner (1993, 1997, 2008); Mizukami (2005); Silva, L. e Schnetzler (2006, 2009, 2011) e Silva, R. e Schnetzler (2008). Mais especificamente, a discussão acerca da formação do licenciado em matemática está em SBEM (2002); Fiorentini (2003, 2004); Fiorentini e Castro (2003); Fiorentini e Nacarato (1999, 2005); Fiorentini e Lorenzato (2009); Kessler (2006, 2008); Moreira (2004); Moreira e David (2005); Ponte (2000, 2006); Perez (1999); Gatti (2009, 2010); Gatti e Nunes (2008, 2009, 2010). Todos esses autores argumentam acerca da preservação da memória diferente da racionalidade técnica que é ensinada desde a década de 50.

Ao relatar a discussão acerca da formação de professores, enunciados são preservados, configurando a constituição de um discurso presente no meio acadêmico, que legitima a área de formação de professores de matemática.

Silva (2012), na tese **O curso de Licenciatura em Física a Distância na Universidade Estadual de Maringá: trilhando um caminho para as melhorias a partir do discurso dos alunos, tutores e professores**, teve a pretensão de investigar alunos, professores e tutores do curso de licenciatura em física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), nas modalidades educação a distância e educação presencial, a fim de apresentar sugestões de melhorias ao curso de física na modalidade EaD. Para isto, a autora realizou entrevistas com alunos, professores, tutores e monitores do curso. A análise, segundo a autora utilizou-se de técnicas de Análise do Discurso. Em suas considerações aparece um enunciado muito corriqueiro no meio dos professores do ensino superior, aquele em que a evasão acontece no curso presencial porque muitos alunos ingressam sem o devido preparo, sem base, do ensino médio. Já no curso a distância, a evasão acontece porque muitos estudantes entraram no curso com a expectativa de que a cobrança seria menor, enunciado este que aparece em outras pesquisas para curso presenciais. Nessa pesquisa aparecem enunciados como “*eu sempre gostei de física*” como “*eu queria fazer engenharia*” o que sugere uma objetivação presente em outras pesquisas. Como, por exemplo, na pesquisa já citada de Lima

Junior (2013, p. 246) “filhos das elites são mais predispostos a sair do curso em direção a carreiras mais prestigiadas”. Tais filhos ingressam inicialmente em curso de licenciatura da área de exatas e, depois de fazer algumas disciplinas vão para outros cursos, geralmente em cursos de engenharias.

Na tese **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**, Belletati (2011) tem como preocupação central a elitização das universidades públicas. Ela objetiva mostrar elementos que possibilitassem favorecer trajetórias acadêmicas de sucesso de alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública. A autora se ateve em estudar, por meio de questionários, 41 alunos que cursaram integralmente o ensino médio em colégios públicos e ingressaram nos cursos de Letras, Física e Ciências Biológicas e verificou que estes alunos evadem mais que os alunos de outro perfil. Em sua tese ela ressalta que programas socioeconômicos como o Inlusp²³ podem diminuir esta evasão. A autora aponta, como demandas às docências a necessidade de reflexões sobre a função social da universidade e sobre a baixa representatividade de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis, especialmente, em cursos mais “privilegiados”. Apesar de sustentar que o professor universitário deve ter uma formação contínua, deixa claro em sua conclusão que a questão é de natureza epistemológica, metodológica e política que permeiam o fazer docente.

Nessas quatro primeiras teses apresentadas já começa aparecer certa regularidade, as produções discursivas que atestam que: alunos menos favorecidos tendem a evadir e que professores podem ser determinantes na evasão.

Leme (2010), com a tese “**Formação de professores indígenas de matemática em Mato grosso do Sul: acesso, permanência e desistência**”, teve como objetivo investigar a formação superior de professores indígenas em matemática no Estado de Mato Grosso do Sul com três questões: Por que os estudantes indígenas escolhem o curso licenciatura em matemática? Quais são suas maiores dificuldades na primeira série do curso? E por que acabam desistindo dele? Para realizar sua pesquisa aplica questionários aos graduandos indígenas de diferentes instituições de ensino superior do estado. Obteve nove questionários respondidos. Leme (2010) constatou que os alunos escolhem matemática porque é um curso que oferece possibilidade de trabalho nas escolas das aldeias e pela preocupação em, depois

²³ “Em 2006, a Universidade de São Paulo instituiu o Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP com medidas que visam a favorecer o acesso de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Nos três anos subsequentes, já na vigência do programa, em 2007, 2008, 2009, os percentuais foram, respectivamente, 26,7%, 26,3% e 30,1%, ultrapassando-se, ao final do período, a meta prevista de 30%” (BELLATTI, 2001, p. 25).

de formado, poder ensinar uma matemática mais contextualizada, dentre outros aspectos. Nas respostas da segunda questão, percebe-se que os alunos têm muita dificuldade no conteúdo específico, fato que apareceu nas entrevistas dos alunos desistentes e não desistentes também. Nas respostas à terceira questão da pesquisa, aparecem afirmações de alunos que deixaram o curso por dificuldade em conteúdos específicos e também, de alunos que relatam que matemática não era a primeira opção e que gostariam de fazer graduação em outro curso.

Evasão no primeiro ano do curso, evasão por não ser a primeira escolha, possibilidade de trabalho futuro, são enunciados comuns que emergem em trabalhos científicos aqui apresentados.

Na tese **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**, Bardagi (2007) trata de um estudo no campo da psicologia. A autora faz uma investigação acerca do desenvolvimento da carreira no período da graduação. Ela divide o estudo em duas etapas, em um primeiro momento entrevista oito ex-alunos de diferentes cursos, que apontam que a escolha inicial foi determinante para suas respectivas evasões; no segundo momento, a pesquisadora investigou as características vocacionais de 939 alunos regularmente matriculados, ambas as investigações apontam o professor universitário como determinante para a decisão da carreira acadêmica.

Os discursos produzidos sobre os evadidos, mesmo que no ramo da psicologia, apresentam regularidades que objetivam a escolha do curso como determinante para evasão do aluno.

Biazus (2004), em sua pesquisa **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**, teve como objetivo identificar e elaborar um instrumento para detectar as causas da evasão dos cursos de ciências contábeis, da UFSM e UFSC, e verificar se existem políticas relativas a esse processo e se estão sendo adotadas com a finalidade de minimizar o fenômeno evasão. Na intenção de sistematizar o fenômeno evasão, o autor criou um sistema de fatores denominado de Instrumento das Causas da Evasão – ICE, composto por duas dimensões (interna e externa) e sete componentes (sendo denominado pelo autor componentes internos, atitude comportamental, motivos institucionais, requisitos didáticos pedagógicos e componentes externos são vocação pessoal, características individuais, conjunturais e sócio-políticos econômicos), sendo que cada componente está subdividido em 37 indicadores.

Após criar e testar o mecanismo estatístico para identificar fatores da evasão, o autor enuncia resultados já proferidos por outros autores que não precisaram utilizar de qualquer método estatístico. Exemplos de fatores internos são: currículos desatualizados e alongados;

rígida cadeia de pré-requisitos; falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; critérios impróprios de avaliação do desempenho discente, relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), entre outros; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc); inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades. Já os Fatores externos são: relativos ao mercado de trabalho, carreira escolhida, qualidade do ensino fundamental e médio vinculados a conjunturas econômicas específicas, desvalorização da profissão; dificuldades financeiras do estudante; dificuldades de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas voltadas ao ensino de graduação. A autora também se insere no discurso de tentar medidas para diminuição do número de evadidos da Instituição.

Na tese **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**, Gomes (1998) descreve seu estudo como analítico-descritivo sobre a evasão no ensino superior, especificamente nos cursos de licenciatura de (educação física, geografia, matemática e pedagogia). A autora identificou, em sete sujeitos, por meio de entrevistas semiestruturadas que as pressões familiares à adaptação ao novo ambiente escolar causam insatisfação, frustração e muitas vezes, o abandono do curso escolhido. Além disso, as diferenças entre o ensino médio e terceiro grau trazem frustrações para os alunos evadidos. O desejo de ascensão social e econômica, ou seja, projeção social por meio de um curso superior. Isso ocorria, pois, na época a falta de vagas nas universidades levavam os jovens a cursos noturnos, principalmente na área de ciências humanas. A falta de informações sobre o curso em que ingressaram levava os alunos a evadirem-se do curso. Como em outras pesquisas, observa-se que uma das razões para deixar o curso é a relação de trabalho e universidade, o desapontamento com o curso superior faz com que alguns alunos procurem uma nova opção. A evasão no ensino superior é diferente dos demais níveis de ensino, pois quando abandonam o curso superior, na maioria das vezes, procuram outro curso diferentemente dos alunos do ensino médio e fundamental que ao abandonar não voltam mais a estudar.

Gomes traz em sua tese de 1998 uma discussão de Cunha (1991, p. 45-46), que destaca quatro grupos que têm sistematicamente se posicionado contra a gratuidade do ensino superior. Mesmo sendo excertos de 1998, são afirmações presentes ainda neste ano de 2016:

1. os empresários do ensino, que pretendem absorver parte da clientela da universidade pública, alegando que a gratuidade é injusta, uma vez que todos pagam por este serviço público, mas poucos usufruem dele;
2. setores empresariais interessados em reduzir a presença do Estado na economia;
3. setores da tecnoburocracia estatal, que defendem a privatização das universidades visando o uso mais produtivo dos recursos a elas destinados;
4. grupos religiosos que frequentemente se socorrem dos recursos públicos para garantir o funcionamento de suas instituições de ensino (CUNHA, 1991, p. 45-46 apud GOMES, 1998, p. 145).

Destaca ainda que a história tem mostrado o quanto é elitista a universidade brasileira, tanto no ingresso quanto na permanência. Gomes (1998) fecha sua tese com a seguinte frase:

Tais considerações me levam a defender a tese de que ex-alunos das licenciaturas não são evadidos nem fracassados, pois são trabalhadores, são críticos, são corajosos ao buscarem novas opções antes do término dos cursos, ao contrário de tantos que se formam e vão trabalhar em atividades diferentes, lamentando-se, muitas vezes por não terem alterado suas decisões anteriormente (GOMES, 1998, p.154).

O discurso que Gomes (1998) objetiva que alunos evadidos são “heróis” lutando e vencendo obstáculos. A partir disso, as expectativas são positivas, mesmo tratando de um tema negativo que é a evasão.

Ao relatar essas oito teses selecionadas por tratarem o objeto evasão, percebemos as regularidades na apresentação de alguns enunciados, como por exemplo, que as condições financeiras, desigualdade social e classe menos favorecida sempre estão presentes ao descreverem o objeto evasão. Outras questões, como a Instituição são determinantes para a evasão dos seus alunos e enunciados para resolver tal problema também são regulares.

Segundo Foucault (2008, p. 122-133) um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação (texto científico), na medida em que se apoiem na mesma “formação discursiva” (teses de doutorado), não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história. Esse conjunto é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, ou seja, constitui um discurso.

Assim vai se formando o discurso científico acerca do objeto evasão, como as pesquisas objetivam o evadido. Passamos agora a apresentar as sínteses das nove dissertações selecionadas por nós que tratam o objeto evasão, seguindo-se o mesmo rigor, no qual são ressaltados os objetivos de cada pesquisa, os problemas de pesquisa de cada texto, a condução da pesquisa e os resultados alcançados pelos pesquisadores. Em alguns trabalhos, destacamos as premissas lançadas pelos autores acerca do objeto evasão.

Na dissertação **Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel**, Castro (2013) fez um estudo nos cursos de licenciaturas da Unioeste - campus de Cascavel e destacou que uma regularidade “das motivações para evasão escolar nos cursos estudados é vinculada à questão de trabalho e as implicações deste para a vida do acadêmico”. E propõe que uma das formas de superar a evasão seria por meio de assistência estudantil. Esse é um enunciado que perpassa outras pesquisas. Os cursos estudados por ela foram ciências biológicas, matemática, letras português/espanhol, letras português/inglês, letras português/italiano, pedagogia matutino, pedagogia noturno. A autora utiliza-se de questionários, aplicados a evadidos de diferentes cursos de licenciatura, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura analisados; análise da existência de registros atinentes à evasão escolar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciaturas. Percebemos a regularidades no texto de Castro com relação aos motivos e causas de sua pesquisa quando comparada com outras pesquisas já realizadas. A autora tece uma crítica ao tratamento da evasão no Brasil e salienta que a questão deve ser examinada pelas IES, pelos governos e toda a sociedade, pois o objeto evasão é uma questão política. Essa dissertação se insere no discurso que ao tratar o objeto evasão, determinam-se motivos e propõem-se soluções.

Na dissertação **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**, Baggi (2010) analisa a produção teórica que aborda a evasão e a sua relação com a avaliação no ensino superior a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre o fim da década de 1990 a 2009. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica, denominada estado da arte ou estado do conhecimento; os resultados encontrados pela pesquisadora foram que as bibliografias acerca do tema evasão indicam que, nas mais diferentes áreas da ciência, há uma lacuna ou dispersão em termos de reflexão teórica e metodológica sobre o tema, bem como são poucas as instituições de ensino superior que possuem programas específicos para enfrentar o problema da evasão.

A regularidade encontrada por Baggi foi a da desigualdade social, no sentido que pessoas menos favorecidas são mais propensas a não prosseguirem nos estudos. Segundo ela, isso aparece direta ou indiretamente em todos os estudos, do ensino fundamental ao ensino superior como causa da evasão. Ou seja, os enunciados de condições financeiras, desigualdade social, classe menos favorecida sempre estão presentes ao descreverem o objeto evasão.

Na dissertação **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**, Brissac (2009) refere-se às variáveis associadas à ocorrência da evasão, mostrando que é possível localizar fatores que são anteriores ao ingresso do estudante no ensino superior e fatores decorrentes da vivência acadêmica durante o curso superior. A autora utilizou-se de questionário sociocultural, respondido pelos estudantes no momento da inscrição para o vestibular e dados fornecidos pela diretoria acadêmica desta instituição sobre as condições de 546 alunos, após o segundo ano de curso (matriculado ou evadido) entre 2000 e 2004. Os resultados indicaram que a nota de matemática no exame vestibular e o grau de decisão do estudante quanto à escolha de curso são as características anteriores ao ingresso, com maior força preditiva de evasão no início de cursos superiores de tecnologia. Além de reproduzir o enunciado que a escolha do curso é fundamental para evasão, o estudo estatístico da autora traz motivos e fatores para a evasão, como: ter cursado outro curso superior, ter optado pelo curso por ser fácil de passar no vestibular, ser indeciso quanto à opção de curso, preferir praticar esporte que ir para faculdade, ter se classificado com nota baixa nas provas de matemática e no resultado geral do vestibular.

Usar o enunciado estatístico para embasar o objeto evasão é recorrente nos trabalhos científicos, e vem constituído como um discurso científico.

Na dissertação **Evasão nos cursos superiores de tecnologias: a percepção dos estudantes e seus determinantes**, Scali (2009) assume como objetivos: identificar e analisar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia a partir da percepção do aluno evadido e analisar o percurso acadêmico do estudante posterior à evasão. A coleta foi feita por meio questionário enviado a 227 alunos evadidos e respondidos por 44 alunos, que evadiram em 2006 e 2007 de cursos superiores de tecnologia de uma IES pública do estado de São Paulo. A análise utilizou-se de métodos qualitativos (análise de conteúdo) e quantitativos (frequência e porcentagem de ocorrência). Segundo a autora, seus dados indicaram que os principais motivos de evasão foram: definição de curso de ingresso (50,0%), localização da instituição (36,4%), formação e atuação profissional do tecnólogo (25,0%), condições

relacionadas ao trabalho (18,2%) e condições financeiras (18,2%). Sobre o percurso acadêmico posterior à evasão, 77,2% dos respondentes já haviam se graduado ou ingressado em outro curso/instituição sendo, em sua grande maioria, em até um ano após a evasão. Scali afirmar que as peculiaridades das condições de evasão dos cursos superiores de tecnologia mostraram-se associadas às características do curso tecnológico, no que tange à natureza da formação e à atuação de seu profissional. Embasada em cálculos estatísticos, a autora repete enunciados que foram proferidos em outras pesquisas e se insere em discurso recorrente que, ao escolher o curso superior “errado” o aluno está propenso a evadir-se.

Na dissertação **A evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)**, Silva (2009) teve como objetivo identificar as principais causas da evasão discente nos cursos de licenciatura em biologia, física, matemática e química da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no período de 2003 a 2007. Para isso a autora fez dezenove entrevistas individuais com os alunos evadidos dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química e das entrevistas com o Reitor da UENF, Pró-Reitora de Graduação, Assessor da Pró-Reitoria de Graduação, Coordenadores e ex-Coordenadores dos Cursos de Licenciatura da UENF. A autora salienta que o estudo mostrou a “naturalização” da evasão, impedindo que a instituição conheça o seu real dimensionamento e revela que a evasão ocorre pela ação conjunta de vários fatores. Um enunciado que chamou nossa atenção foi o de que, o aluno evadido enfrenta a dificuldade no *entendimento da linguagem do professor estrangeiro*, pois é peculiar a esta pesquisa; outros como falta de tempo para o estudo, desestímulo com o curso, inadequação ao curso, problemas pessoais, a excessiva exigência do professor, distância de casa, distanciamento entre professor e aluno, acompanhamento de disciplinas e horário de aula, são regulares em outras pesquisas. As objeções dos evadidos destacam, em suas falas, n-dificuldades institucionais que os ajudaram a evadir-se. Porém, a autora ressalta que muitos alunos se culpam pela sua evasão. Percebemos, portanto, que são subjetivados pelos discursos de professores e gestores da Universidade em vários trechos da pesquisa.

Na dissertação **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG (2002 a 2006)**, Machado (2009) teve como objetivo analisar os fatores que explicam a evasão nos cursos de agropecuária e informática na modalidade técnico concomitante ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG no período compreendido entre 2002 a 2006. Fez isso por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, verificou as percepções de gestores, professores e alunos sobre o fenômeno e estabeleceu

relação entre os diferentes fatores que vêm contribuindo para a evasão dos alunos. A autora destaca que as percepções dos gestores e professores acerca do fenômeno são diferentes dos alunos. Os gestores e educadores identificam as dificuldades dos alunos com o afastamento da família, a convivência em alojamento e refeitório como responsáveis pelo alto índice de evasão. Já os alunos apontam o excesso de atividades exigidas para a realização do curso agravado com a maneira como a escola realiza o processo ensino-aprendizagem. Apesar de a pesquisa tratar o objeto evasão em outro grau de ensino, (nível médio), o enunciado acerca das condições socioeconômicas - que determinaram também a escolha do curso - influencia aos alunos evadirem-se.

Na dissertação **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo da permanência e a evasão do ensino a distância**, Favero (2006) discute a evasão na educação a distância (EaD), um fato segundo a autora que atinge maioria dos cursos (EaD). A obtenção dos dados foi por meio de plataformas virtuais de um curso em EaD de Capacitação em Ambiente Virtual para EaD na UFRGS, com 38 participantes. Verificou-se a importância do diálogo para a permanência de um aluno em um curso nesta modalidade. Sua análise foi por meio das teorias freireana e piagetiana. Ainda, segundo a autora, a importância do diálogo para o aluno continuar a cursar a graduação na modalidade a distância é imensa. Destaque para cinco categorias identificadas pela autora na ocorrência de diálogo: cooperação, incentivo, equidade na relação, participação contínua e geração de conhecimento. Em suas conclusões, a autora enuncia que o diálogo é fundamental para o aluno continuar no curso EaD. Apesar de apresentar altos valores de evasão em sua própria pesquisa, a pesquisadora se insere em um discurso da naturalização da evasão no ensino EaD. Naturalização presente em discurso de outras modalidades também.

Na dissertação **Do encontro ao desencontro: fatores relacionados à procura de cursos de EaD em psicologia e à posterior evasão**, Ramminger (2006) norteou sua pesquisa na busca de fatores relacionados à evasão de alunos dos cursos de especialização em psicologia oferecidos pela PUCRS virtual. Buscou examinar os motivos para alunos se matricularem nesses cursos, além das expectativas desses alunos antes da matrícula e investigar os fatores relacionados à suas evasões, relatos pelos próprios alunos evadidos, o método utilizado foi estudo de caso: o autor realizou entrevistas via Messenger e chat com onze ex-alunos e alunas, além de análise de documentos. Segundo a autora, o seu estudo indicou que o principal motivo da matrícula é em função do mercado de trabalho. Uma expectativa que destacou foi a possibilidade de interação com pessoas distantes. De acordo com Ramminger, a falta de disciplina para estudar e autonomia são uma das causas da evasão;

outra causa é o tempo para se dedicar aos estudos; a desmotivação também aparece como causa da evasão; as dificuldades com os conteúdos, materiais e trabalhos das disciplinas; as dificuldades técnicas e de comunicação com o grupo. Apesar de o foco principal dessa dissertação ter sido a EaD, a autora apresenta enunciados já reproduzidos neste recorte do arquivo, os quais poderemos rever mas adiante nesta tese como “*a não adequação no tempo de estudo*” ou seja, o sujeito sendo objetivado por um discurso ao justificar sua evasão.

Na dissertação **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**, Kira (1998) teve como objetivo principal identificar as principais causas da evasão no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no período de 1992 a 1996. Utilizou-se de estudo de documentos da UEM, especificamente no curso de Pedagogia, e de entrevistas com oito ex-alunas. Em sua análise, a autora classificou o estudo em sete categorias, reagrupando-as em no que denominou de três grandes núcleos temáticos. Concluiu que existem várias causas para evasão do curso de pedagogia da UEM, citou o próprio curso e a ação docente, a ênfase dada à questão trabalho – por aquelas que estavam trabalhando no momento da evasão como as principais causas. Finaliza apontando que a maioria dos evadidos não tinha nenhuma identificação com o curso. Aparece mais uma vez a questão do trabalho nos enunciados dessa pesquisa e o enunciado do próprio curso e a ação docente que também aparece, são dois discursos bem recorrentes nas pesquisas apresentadas neste recorte do arquivo.

Na dissertação **Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais**, Bruns (1985) faz um estudo dos alunos evadidos do ensino fundamental (de 5^a a 8^a séries) nos anos 1979 a 1983, de uma escola estadual de Campinas, coletados os dados referentes à percepção e expectativas dos sujeitos frente ao fracasso escolar. Em um universo de 216 sujeitos, conseguiu-se entrevistar 48 sujeitos, a pesquisa foi analítica – descritiva, em que os enunciados foram seu principal objeto de análise, suas categorias foram: percepção dos sujeitos acerca da importância da escolaridade, percepção do contexto social em que vivem os sujeitos, percepção dos sujeitos acerca da escola que frequentaram, atribuições de responsabilidade do fracasso escolar; expectativa dos sujeitos em relação à escola como instituição, expectativa do sujeito em relação ao futuro. Segundo Bruns (1985), o resultado de sua pesquisa é que os efeitos psicológicos de evasão se fazem presentes na vida dos ex-alunos, que se sentem estigmatizados e excluídos de outras vantagens sociais por não possuírem a escolaridade completa, projetando em suas expectativas de vida futura os efeitos da exclusão. Ela afirma também que apesar das limitações da escola, o sujeito atribui a si mesmo as causas do seu fracasso escolar. Percebemos nesta pesquisa que os alunos evadidos

são objetivados por um discurso que também está presente no curso de matemática da UEM, de transferir a culpa da evasão para o próprio aluno evadido.

Após apresentar a síntese das 9 dissertações selecionadas por nós, percebemos que enunciados se repetem, por exemplo, a relação do trabalho do aluno e sua evasão está presente em seis dissertações das nove apresentadas, Castro (2013), Scali (2009), Silva (2009), Machado (2009), Baggi (2010) e Kira (1998). O interessante é que Kira enuncia em 1998 a relação de trabalho e a evasão do curso de pedagogia da UEM, e quinze anos depois Castro (2013) retoma esse enunciado, ou seja, existe um discurso que pode ser considerado científico, pois, aparecem em teses e dissertações, acerca da relação entre o trabalho e a evasão escolar, que é retomado a cada época.

Para Foucault:

[...] que se possa, enfim, definir o regime geral a que está submetido o status desses enunciados, a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia (FOUCAULT, 2008, p. 131).

Pensamos no grupo de enunciados, apresentados nesta tese até o momento, como conjuntos de trabalhos científicos que não estão ligados entre si, “que tampouco estão ligados, no nível das formulações, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 131). Assim, podemos definir o regime geral acerca do objeto evasão, a forma de dispersão por meio de pesquisas são regulares, os referenciais obedecem a diferentes modos de enunciação presentes nas pesquisas apresentadas, a distribuição possível das posições subjetivas e o sistema que os define e os prescreve; temos domínios associados, e um campo de coexistência. Ou seja, estamos em uma mesma formação discursiva.

Para confirmar esse discurso que denominamos de científico com relação ao objeto evasão, apresentamos a seguir vinte artigos selecionados por nós com a palavra-chave evasão escolar. Continuamos a apresentar as sínteses das pesquisas destacando objetivos de cada pesquisa, os problemas de pesquisa de cada texto, a condução da pesquisa e os resultados alcançados pelos pesquisadores. E, quando apresentados nos artigos, destacamos as premissas lançadas pelos autores acerca do objeto evasão.

No artigo **Análise da evasão em um curso de licenciatura em matemática da rede federal de ensino nos seus primeiros cinco anos de implantação**, os autores Rafael,

Miranda e Carvalho (2015) tiveram como objetivos identificar os alunos evadidos e estudar a diplomação do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IF sudeste MG), entre os anos de 2008 e 2013. O artigo traz um levantamento estatístico numérico de quantos alunos entram no curso, quantos se evadiram e quantos se formaram nos anos pesquisados. Trabalhos como esse são regularidades em todos que se propõem a estudar a evasão de um determinado curso. Segundo os autores, os resultados revelaram a necessidade de uma atenção especial aos alunos que estão ingressando. Transmitir uma visão mais realista da natureza da licenciatura e dos benefícios que a mesma deve proporcionar para contribuir para maior integração do aluno com o curso e com o ambiente universitário, favorecendo a permanência desses alunos. Sugestões como essa também perpassam outros trabalhos aqui pesquisados.

No artigo **A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais**, Lima e Machado (2014) tratam a evasão discente no ensino superior brasileiro e particularizam analisando números específicos da Universidade Federal de Minas Gerais, nos cursos de licenciaturas, entre os anos de 2010 e 2011. Utilizaram-se de análises de documentos, análise bibliográfica e aplicação de questionário para coordenadores de cursos de licenciatura. Para os autores, os motivos para evadir-se das licenciaturas apontados pela literatura consultada, são os baixos salários e as condições precárias do trabalho docente. Na percepção dos autores, o problema da evasão deve ser analisado em três aspectos: no contexto interno à instituição, no contexto externo a ela e nas características individuais dos estudantes. Ao utilizar-se de enunciados de outras pesquisas e dos resultados encontrados por eles, Lima e Machado verificam que o enfrentamento político, administrativo e pedagógico desse problema requer gestão social para criar a identidade profissional docente, e evitar tantas evasões nos cursos de licenciaturas. Enunciados propondo medidas para diminuir a evasão são recorrentes.

No artigo **Evasão na educação superior: uma temática em discussão**, Cunha e Morosini (2013) tentaram indicar causas da evasão/abandono escolar, bem como apontar medidas para o retorno dos estudantes às instituições. O trabalho, denominado por eles como Estado do Conhecimento, levantou teses e dissertações produzidas no período de 2005 a 2010 disponíveis no respectivo banco da Capes. Segundo os autores, a evasão é um fenômeno multifacetado e com várias causas, as quais foram divididas em três grupos. As causas denominadas como pessoais são predominantes no primeiro grupo, entre elas: escolha inadequada da carreira acadêmica; falta de orientação vocacional; definição de curso de ingresso; fragilidade na escolha inicial; expectativas irrealistas sobre a carreira; falta de perspectivas de trabalho e, dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento com o curso

escolhido. Num segundo grupo predominam as causas institucionais, entre elas: localização da instituição; problemas estruturais no curso; ausência de laços afetivos com a instituição. O terceiro grupo relacionou as causas denominadas gerais: deficiências acumuladas na educação básica que levam a baixos resultados e repetidas reprovações em disciplinas; dificuldades em acompanhar o curso; opção por outros rumos; desmotivação; rebaixamento da autoestima; razões econômicas (condições relacionadas ao trabalho e às condições financeiras). Para os autores, algumas medidas a serem tomadas: atenção à formação inicial; apoio da assistência estudantil; investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional do corpo docente; construção da identidade profissional para orientar as escolhas. O artigo apresenta regularidades encontradas em diversos trabalhos que se propõe a discutir o objeto evasão, a apresentar motivos e causas para evasão e a propor soluções.

No artigo **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**, Silva Filho e Lobo (2012) destacam que o cálculo da evasão escolar pode ser feito de várias maneiras, cada uma delas tendo seu próprio significado. Porém, é possível fazer outros cálculos sobre a evasão, incluindo a evasão por IES e do sistema, retirando-se os ingressantes oriundos de transferências entre IES, ou entre cursos na mesma IES. Segundo os autores, esse cálculo é o que o MEC pretende utilizar. Para os autores, o trabalho de pesquisa (que precisa seguir a metodologia mais aceita nas publicações sobre evasão). Um exemplo disso é $P = [M(n) - In(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$ em que $M(n)$ = matrículas num certo ano, $M(n-1)$ = matrículas do ano anterior a n , $Eg(n-1)$ = egressos do ano anterior, $Ig(n)$ = novos ingressantes (no ano n), o índice de evasão, ou abandono anual é dado por: $Ev = 1 - P$. Segundo os autores as fórmulas utilizadas pelo Instituto Lobo desde o início, em 2006, são aceitas nos demais países, até porque a metodologia dos órgãos governamentais e a divulgação dos dados oficiais no Brasil sofrem mudanças (como foi o caso em 2009), que poderiam comprometer o rigor do acompanhamento da evolução dos dados ao longo dos anos. Os cálculos apresentados por esses autores são utilizados em outros trabalhos e aparecem com regularidades em seus próprios trabalhos.

No artigo **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**²⁴, Lobo (2012) discute as questões gerais que envolvem a evasão no ensino superior brasileiro. Ela considera o cenário atual decorrente da evolução dos dados de matrículas e preenchimento de vagas nos setores público e privado, as razões do tardio reconhecimento da evasão como um sério e importante problema por parte do governo, das

²⁴ A autora reproduz no artigo um resumo das causas mais frequentes encontradas nos achados do Instituto Lobo/Lobo & Associados Consultoria da Evasão nas IES.

instituições de ensino superior (IES) e dos seus mantenedores e/ou dirigentes; e se concentra em discutir a evasão sob o seu aspecto gerencial. O artigo apresenta as principais causas da evasão do sistema na visão da autora, um resumo da evolução histórica dos estudos internacionais sobre as causas da evasão do aluno e indica os pontos defendidos como ações necessárias para combatê-la, incluindo alguns exemplos de casos bem sucedidos em instituições americanas. Segundo a autora, é importante compará-las aos dados de cada IES para definir quais seriam as melhores ações em cada caso. São elas: inadaptação do ingressante ao estilo do ensino superior e falta de maturidade; formação básica deficiente; dificuldade financeira; irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES; mudança de curso e mudança de residência. As regularidades aqui apresentadas pela autora estão presentes em outros trabalhos. Essa reprodução de artigos pela autora segue um sistema de dispersão de enunciados.

No artigo **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG**, os autores Dias, Theóphilo e Lopes (2010) tiveram como objetivo investigar as causas da evasão, nas turmas que ingressaram no período de 2004 a 2008, e como a evasão se manifestou nas diferentes formas de ingresso no vestibular. Os índices de evasão foram maiores entre os alunos do sexo masculino e nas turmas do turno noturno. A evasão apresentou índices menores entre os alunos que ingressaram na instituição pelo sistema de cotas comparativamente aos que ingressaram pelo sistema universal. Quase a metade dos alunos parou de frequentar o curso sem qualquer comunicação formal. Os pesquisadores concluíram que a evasão tem impactos importantes no curso estudado e deve ser motivo de atenção por parte da instituição. Sugere-se a definição de uma política voltada a identificar e sanar dificuldades encontradas pelo aluno de maneira a atenuar os índices de evasão. Enunciados sobre alunos cotistas não são encontrados em pesquisas mais antigas, haja vista que o sistema de cotas surgiu no Brasil, no ano de 2004.

No artigo **“Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior**, Bardagi e Hutz (2009) trazem resultados da tese de Bardagi (2007), já citada por nós neste recorte. Esse é um exemplo de repetição de enunciados, discurso sendo reproduzidos pelo autor e por outros.

No artigo **Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos**, Andriola (2009) apresenta modelos teóricos para explicar as causas da evasão discente, desenvolvidos

por Tinto (1975, 1987) e por Bean (1980, 1983) e se destacam por serem bastante utilizados nas universidades norte-americanas, bem como em outros países tais como México, Austrália e Reino Unido. Salientamos que o Modelo de Tinto já é uma regularidade em trabalhos acerca do objeto evasão. O autor destaca que no âmbito interno da UFC, ele e colaboradores desenvolveram, desde o início do ano acadêmico de 2003, estudos sistemáticos acerca do fenômeno da evasão discente. O primeiro aspecto ressaltado refere-se ao fato de que: a maioria dos coordenadores (87%) e dos docentes (74%) entrevistados é favorável ao resgate da função do professor orientador, no âmbito interno da UFC. Entretanto, esse mesmo contingente destaca ser imprescindível a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo para a execução dessa atividade e a existência de recursos materiais adequados a tal. Como regularidades encontram-se fatores internos à instituição e externos que são denominados de fatores de ordem pessoal.

Conforme Foucault (2008, p. 42-43), em certos números de enunciados se existirem semelhanças na dispersão e ainda for possível verificar uma regularidade, podemos dizer que encontramos uma formação discursiva. Percebemos as regularidades na dispersão de enunciados, nas análises dos cálculos estatísticos e nas soluções prontas, essas regularidades são recorrentes no discurso presente em pesquisas que tratam o objeto evasão.

O artigo **Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas**, escrito por Plat Neto, Cruz e Pfitscher (2008), teve como objetivo abordar os problemas e os riscos relacionados à utilização do índice de evasão escolar, como meta para avaliação de desempenho institucional no contexto do ensino superior público, e propor formas para percepção da questão conforme a natureza das suas causas. Os autores denominaram como uma pesquisa qualitativa usando-se de termos quantitativos. Os resultados foram: (a) caracterizar diferenças de contexto para análise da evasão no ensino superior; (b) alertar sobre os riscos institucionais de se adotar o índice de evasão escolar com pressupostos simplistas para análise; e (c) propor uma forma para percepção da questão da evasão que identifica e separa os fatores entre controláveis e não controláveis. Os pesquisadores constataram que para gerenciar a evasão escolar deve-se, inicialmente, dimensionar a expressividade dos fatores motivadores da evasão que estão “fora do controle” institucional. Nesse sentido, foi proposto um ajuste metodológico no indicador de evasão escolar e novas pesquisas acerca do assunto. Outra regularidade aparente neste artigo é apresentar motivos os quais fazem que os alunos evadam dos seus cursos.

No artigo **Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente**, Costa (2008) propôs-se em

apresentar uma escala hierárquica para priorização de instrumentos que permitam garantir a permanência discente em uma universidade. Para isso, utiliza o modelo multicritério, que, segundo ele, tem base em dados colhidos em pesquisa de opinião realizada entre alunos de uma universidade pública. Utilizando dos resultados de uma pesquisa de opinião de 2400 alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo de apontar instrumentos capazes de estimular e garantir a permanência desses na Universidade. O autor pretende verificar a eficiência de utilizar a Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão, aplicando questionário para apenas os representantes da Comunidade Acadêmica, (Reitor, Sub-reitores e Diretores de Unidades, Coordenadores de Curso de Graduação, Docentes e Discentes através de sua representação oficial e, em número proporcional à sua representação no Conselho Universitário). Ainda, segundo o autor, os resultados encontrados pela utilização da metodologia multicritério se aproximam dos resultados encontrados na pesquisa de opinião discente, o que valida, portanto a consistência do modelo apresentado. Esse artigo se insere em discurso recorrente, principalmente em artigos científicos que se propõem a tratar o objeto evasão, o discurso de como ela pode ser calculada, estimada e controlada. Outro destaque que devemos observar é a que para as pesquisas posteriores a 2004, enunciados de alunos cotistas são aparentes.

No artigo **Análise estatística do perfil dos cotistas que evadiram da UERJ**, Castro et al. (2007) apresentam o perfil dos estudantes cotistas que evadiram da Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos anos de 2003 e 2004. Os autores utilizaram-se as ferramentas de pesquisa de mercado, pesquisa de levantamento, análise descritiva e a inferência estatística. Aplicou-se um questionário, com perguntas abertas e fechadas, e a coleta dos dados foi por meio de entrevista por telefone na qual foram entrevistados 121 alunos evadidos. Os autores analisaram estatisticamente os dados. Segundo eles, os cotistas evadem a UERJ por três motivos principais: para estudar em outra instituição, por desinteresse, por falta de tempo para conciliar à faculdade e outras atividades pessoais. O resultado da pesquisa afirma que a entrada dos alunos cotistas não influenciou os índices da evasão universitária e as soluções encontradas para reduzir esses índices devem ser aplicadas a todos os alunos - sejam eles cotistas ou não. O enunciado relatado pelos alunos cotistas apresenta certas regularidades nas pesquisas realizadas após aprovação da lei das cotas (2004).

No artigo **Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001**, Mello (2007) traz um recorte de sua dissertação “Ingresso e evasão na expansão recente do ensino superior”, Pós-graduação em Educação da PUC-Rio 2005, cujo objetivo foi investigar as condições de acesso ao ensino superior no contexto de sua recente expansão, por meio da análise das tendências de indicadores de desigualdades no ingresso e

na evasão neste nível de ensino. Mello (2007) considerou que os estudantes que trabalhavam tinham menores possibilidades de ingresso. Entre os que não trabalham, somente pouco mais de um quarto não avançam para o ensino superior, e entre os que trabalhavam, procuravam trabalho ou que começaram a trabalhar no decorrer da pesquisa, menos de um terço prosseguiram os estudos. O autor conclui que, apesar dos esforços para a ampliação do sistema de ensino superior a partir de meados da década de 90, a taxa de ingresso relativa aos concluintes do ensino médio não sofreu aumento; pelo contrário, foi possível verificar, no período, uma redução. Os resultados indicam, como esperado, uma forte correlação entre a condição social dos estudantes e as oportunidades de ingresso. Tanto em relação à renda quanto à escolaridade do chefe de família, os estudantes provenientes de condições socialmente mais favorecidas têm maiores chances de ingresso quando comparados com os demais. O artigo se insere no discurso de que a “Universidade não é para alunos trabalhadores”, o qual circula e resiste, apesar do meio acadêmico não aceitá-lo como deles.

No Artigo **A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão**, Silva, Mainier e Passos (2006) pesquisam o curso de engenharia química da Universidade Federal Fluminense – UFF. Os autores analisaram a distribuição dos alunos no curso com relação ao número de créditos concluídos, e verificaram que a retenção ocorre principalmente nos três primeiros períodos do curso, devido ao alto índice de reprovação. Isso causa desmotivação e culminando em abandono e evasão do curso. De acordo com as declarações dos alunos, identificaram-se pontos de conflito, principalmente no que se refere ao relacionamento professor-aluno, nas disciplinas de cálculo I, física I, álgebra linear e química. A relação professor – aluno é relação de poder que pode ser identificada nos enunciados dos alunos e professores.

No artigo **Dados comparativos sobre a evasão em física, matemática, química e biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004**, Arruda et al. (2006) apresentam alguns dados, a partir de 1996, acerca da evasão e a terminalidade nos cursos de física, biologia, química e matemática da UEL. Tratou-se de um trabalho comparativo, cuja finalidade foi apontar para as semelhanças e diferenças entre os diversos cursos e levantar algumas questões que poderiam direcionar investigações futuras de caráter qualitativo. Os autores apresentam várias maneiras de calcular e interpretar a evasão. Ao final sugerem algumas questões em suas conclusões como: Porque o curso de Física tem a maior evasão? Porque essas diferenças entre os quatro cursos? Isso teria a ver com o mercado de trabalho futuro? Como explicar, afinal, a evasão? Eles esclarecem que o tempo de permanência dos alunos depende mais deles do que da instituição. Ou seja, estes autores, professores e alunos

universitários se inserem no discurso recorrente nas Instituições de Ensino Superior e materializados em algumas pesquisas, o discurso da naturalização de evasão ou da permanência prolongada. O qual objetiva o aluno como o culpado de sua evasão.

No artigo **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)**, Andriola, Andriola e Moura (2006) abordam o fenômeno da evasão discente em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC, desde a perspectiva de docentes e de coordenadores. Os dados são obtidos com 52 docentes e 21 coordenadores de cursos de graduação da UFC. Segundo os autores, os resultados atestam que a maioria dos entrevistados tem opinião favorável ao resgate da função do professor orientador, enunciado que o autor volta a ressaltar em Andriola (2009). Andriola e Moura opinam também que cabe às coordenações fornecer informações pertinentes e relevantes a todos os potenciais candidatos aos cursos de graduação da UFC. Por fim, acrescentam que caberá ao gestor dar ênfase à melhoria da infraestrutura física, com especial atenção às salas de aula e aos laboratórios. Os enunciados objetivam sobre as instituições, ou seja, segundos os autores, os professores e coordenadores “delatam” a universidade (a instituição) pela evasão, são regularidades presentes nesse e em muitos outros trabalhos científicos.

No artigo **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**, De Leon e Menezes-Filho (2002) é apresentada uma análise descritiva dos indicadores e determinantes da reprovação, avanço e evasão escolar condicional à reprovação no Brasil. Isso se aplica às seguintes séries-diploma: quarta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, no período 1984-1997. Foram utilizados dados em painel da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do IBGE, cuja peculiaridade é seguir os mesmos indivíduos ao longo do tempo. O objetivo desse estudo foi encontrar os determinantes da seleção dos indivíduos ao longo do ciclo escolar, concentrando a análise nas características familiares e nos seus efeitos sobre as probabilidades de sucesso. Os autores concluíram que esses efeitos são mais importantes nas séries mais avançadas, e principalmente como determinantes do avanço escolar. Além disso, durante o período em análise, as características familiares perderam parte de sua importância, apontando para a universalização do ensino. Na análise descritiva, De Leon e Menezes-Filho verificam que, ao longo das séries, há um processo seletivo entre as faixas econômicas, menor renda maior evasão. No ensino médio essa seleção não aparece como no ensino fundamental, justamente quando as vagas no ensino público não são mais plenamente disponíveis. Apesar de o estudo ter utilizado dados do século passado (século XX), os enunciados que dizem que a escola é para pessoas mais provenientes de lares com mais dinheiro aparecem, inserindo-se em um discurso conhecido.

No artigo **Licenciatura em química da UFC: Perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos**, Mazzetto, Bravo e Carneiro (2002) realizaram um estudo sobre o funcionamento dos cinco turmas de primeiros anos do curso de licenciatura em química. Eles abordaram aspectos como perfil socioeconômico dos estudantes; evasão; desempenho no vestibular; tempo gasto para a conclusão do curso e uma investigação referente à continuidade de estudos desses estudantes nos cursos de pós-graduação em química na referida instituição (a UFC oferece, dentre outros cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado nas áreas de química orgânica e inorgânica) apresentando alguns dados estatísticos. Os autores utilizaram a técnica de pesquisa documental em dados provenientes de vários setores da UFC. Os resultados do estudo foram, em médio prazo, traçar um paralelo entre os estudantes em curso na legislação anterior e aqueles que estão vinculados às novas diretrizes governamentais (regime de 300 h de prática de ensino), por exemplo, estabelecidas pela LDB. Segundo os autores, o estudo também permitiu a verificação do desempenho desses estudantes no transcorrer de suas atividades como graduandos e, dentre outros aspectos, a viabilidade na manutenção desse curso em função da procura e do seu desempenho. Mazzetto, Bravo e Carneiro também conceituaram como evasão toda e qualquer forma de saída do estudante do curso, que não tenha sido pela diplomação e observaram que a evasão diminui com passar dos anos, porém ainda é muito grande. Os autores consideram que mudanças curriculares e modificações pedagógicas entre outros problemas institucionais podem melhorar o curso em questão. O enunciado do problema institucional, apresentação de dados estatísticos são retomados nesta pesquisa.

No artigo **Estudo do perfil dos alunos evadidos da faculdade de economia, administração e contabilidade – campus Ribeirão Preto**, elaborado por Santos e Noronha (2001) que, posteriormente, no mesmo ano é publicado como documento de trabalho²⁵, teve como objetivo principal quantificar a evasão nos três cursos ministrados na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Campus de Ribeirão Preto (FEA-RP) e estudar o perfil do aluno evadido. Segundo os pesquisadores, o estudo mostrou que, no total, 239 alunos evadiram no período de 1992 à 2000 e apresentam 17 motivos para evasão, que foram transformados em seis fatores que podem influenciar o ato de evadir. São eles: processo de integração, vocação, status profissional, ajustamento com o curso, oportunidades profissionais, estímulos sociais e econômicos. Esses fatores foram utilizados na elaboração de escalas psicológicas. Ainda, segundo os autores, com os dados obtidos nessa pesquisa foi

²⁵ NORONHA, B. N.; CARVALHO, B. M.; SANTOS, F. F. F. **Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2001. 57 p. (Documento de Trabalho 1/01).

possível detectar e sugerir soluções para o problema da evasão na FEA/RP. As regularidades de motivos e indicadores de solução são recorrentes.

No artigo **Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido**, os autores Cunha, Tunes e Silva (2001) mostram a relação entre evasão e desempenho acadêmico do aluno durante o curso. Eles têm como objetivo conhecer as razões que levaram os alunos, que ingressaram por vestibular, a saírem do curso antes da sua conclusão. A metodologia adotada foi dividida em duas etapas, primeiro a do levantamento da trajetória acadêmica do ex-aluno no curso de Química, desde o ingresso por vestibular até a saída antes do término do curso. A outra, as entrevistas com estes ex-alunos, com tratamento estatístico e uma análise descritiva. Os autores identificaram condições anteriores à entrada do estudante no curso e condições institucionais mais amplas – estruturais e administrativas – ligadas à evasão. Eles constataram que há fatores internos ao curso que demandam urgente e modificação. Sugerem revisão curricular, mudança na metodologia do ensino, implementação de um sistema eficaz de orientação acadêmica ao aluno e abertura de novas frentes de estudos, visando a identificar outros fatores correlacionados à evasão e a dimensionar o seu papel e suas interligações. Os enunciados de fatores institucionais foram observados quando era permitido que alunos comentassem de suas evasões. Essa é a regularidade que está presente na maioria das pesquisas aqui vistas. Outro enunciado recorrente são as sugestões de melhorias nos cursos segundo os autores/pesquisadores.

No artigo **Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG**, Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) procuraram correlacionar a evasão do curso de química da UFMG com o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico do aluno na universidade. A investigação centrou-se no período 90/95 e foram utilizadas informações referentes ao perfil sócio-econômico, respondidas pelos alunos na época de seu ingresso na Universidade. Também foram consultados os dados referentes ao desempenho desses alunos enquanto permaneceram no curso entre 1990 a 1994, antes de evadir. Segundo os autores, a partir dos resultados encontrados desautorizam as interpretações simplistas habituais de que a evasão é devida basicamente ao despreparo e/ou desinteresse do estudante. Para Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) ainda que esses fatores possam ser responsáveis por uma parte da evasão, as informações disponíveis parecem indicar que a parcela de culpa da universidade é pelo menos igual àquela que normalmente se atribui ao ensino secundário ou ao mercado de trabalho. Os autores reforçam, ainda, que a evasão no curso de química da UFMG tem causas exógenas e endógenas. Uma tentativa de ponderar cada um desses grupos de causas pode ser feita, conforme descrito a seguir. Em primeiro lugar, supondo que todos os desistentes com quatro reprovações no

primeiro período do curso são alunos despreparados para seguir a carreira escolhida. Em seguida, considerando que todos os estudantes que reoptaram de curso já haviam tomado essa decisão antes de ingressarem no curso de química, portanto seriam alunos desinteressados. Esses dois grupos de estudantes, no seu todo, teriam se evadido em razão de causas exógenas. O mesmo se pode dizer das transferências, uma vez que são provocadas por eventos fortuitos que ocorrem na vida do estudante. As demais evasões, considerando o elevado tempo médio de permanência do aluno no curso, estariam preferencialmente correlacionadas aos fatores endógenos. Fazendo essas hipóteses, os autores observaram que a contribuição das causas exógenas e endógenas praticamente se equivale. Vemos que os enunciados desta pesquisa sem inserem nos discursos de problemas internos e externos ao curso pesquisado. Constituindo uma formação discursiva.

Foucault (2008) salienta que identificará uma:

[...] formação discursiva, se conseguir demonstrar que esta é o princípio de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados (no sentido que dei à palavra), o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Entendemos em Foucault (2008) que a regularidade dos enunciados não se define por uma estatística, ou quantidade, ou repetição. Por exemplo, é possível aparecer, em outras práticas discursivas frases idênticas. Por outro lado, frases diferentes podem materializar a mesma prática. Na arqueologia, também encontramos a explicação que a análise arqueológica não procura os enunciados a partir da sua origem.

Nossa intenção, na apresentação das sínteses desses artigos, não foi perseguir o enunciado-primeiro ou quantificar repetições dos enunciados, mas sim em tentar mostrar as relações de retomadas em diversas cronologias, de rememoração e de transformação dos discursos acerca do objeto evasão e do aluno evadido.

Passamos a apresentar cinco documentos encontrados e selecionados por nós, com a mesma intenção que tivemos em apresentar as teses, dissertações e os artigos, a de entender qual é o discurso acerca do objeto evasão que os documentos apresentam para descrever esse fenômeno. Lembramos que encontramos esses documentos, por meio da palavra-chave evasão escolar. Continuamos a apresentar as sínteses destacando objetivos de cada documento, os problemas apresentados neles, à condução e os resultados alcançados pelos pesquisadores. E, quando constam nos documentos, destacamos as premissas lançadas pelos autores acerca do objeto evasão.

O documento de trabalho²⁶, **A evasão do terceiro grau em Curitiba**, é o resumo da dissertação de mestrado de Alberto Sánchez Paredes. Paredes (1994) caracteriza a evasão no terceiro grau como um fenômeno social, dando-lhe uma abordagem antropológica. O principal foco de seu trabalho foi o levantamento numérico para o dimensionamento do problema por meio de entrevistas com pessoas diretamente envolvidas com o processo de desistência dos cursos superiores tanto do lado dos dirigentes das instituições de ensino pesquisadas (PUC-PR e UFPR), como dos próprios alunos evadidos. Em relação às entrevistas com os alunos desistentes, foram colhidos 145 depoimentos da UFPR de todos os cursos ministrados naquela instituição, com exceção para odontologia e arquitetura, e 93 da PUC-PR de todos os cursos universitários. Dos depoimentos, são percebidas 12 causas principais, declaradas como responsáveis pelo abandono de praticamente 95% dos entrevistados, dentre as quais se destacam: a impossibilidade de trabalhar e estudar (UFPR); pouco envolvimento com o curso gratuito (UFPR); custo elevado do curso – dificuldade financeira (PUC-PR) e decepção com o curso – críticas (PUC-PR). A partir de seus dados, Paredes (1994) pondera que a evasão está relacionada a diversos fatores, divididos, em internos e externos. Sendo que os fatores internos estão ligados ao curso, e podem ser classificados em: infraestrutura, corpo docente e a assistência sócio educacional. Os fatores externos relacionam-se ao aluno, tais como: vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal (PAREDES, 1994). Percebemos que mesmo em pesquisa do século passado, enunciados como a evasão ocorre devido a fatores internos e externos são conservados, enunciado presente em pesquisas apresentadas neste recorte após 15 anos.

O documento, **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**, divulgado pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas (1997), apresenta o relatório do trabalho coletivo que foi conduzido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão e contou com o apoio das universidades públicas. Os resultados finais dizem respeito à situação dos cursos de graduação de 53 IES, o que corresponde a 67,1% de todas as IES do país. O estudo reúne um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras, relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. Segundo a comissão, os prováveis fatores determinantes do desempenho da graduação são: a) fatores

²⁶ O documento de trabalho foi publicado no NUPPs – Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo. O NUPPs dedica-se ao estudo e análise de programas de políticas públicas sob o ângulo da relação entre governança democrática, cidadania e desigualdades. O NUPPs analisa as etapas de formulação e implementação das políticas públicas e, principalmente, a que se refere aos resultados e à eficácia das mesmas. Segundo NUPPs o “Documentos de Trabalho” visa difundir com rapidez textos preliminares de pesquisadores e professores de alguma forma relacionados com suas atividades.

referentes a características individuais do estudante; b) fatores internos às instituições; c) fatores externos às instituições. No mesmo documento, faz-se proposta de continuidade dos estudos. O discurso de fatores internos e externos causadores de evasão perpassam documentos oficiais governamentais, isso significa que os problemas podem ser debatidos em várias instâncias.

No documento divulgado pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), **Educação Superior: democratizando o acesso**, Pacheco e Ristoff (2004) discutem até que ponto, mantidas as condições de expandibilidade do sistema de educação superior daquele período, o Brasil atingiria as metas de matricular 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos e de expandir as matrículas no setor público para 40% até o ano 2010. No documento, os autores trazem informações retiradas de “O mapa da educação superior no Brasil”, publicação recente do Inep, que indica o Brasil, ainda, entre os países com a educação superior mais privatizada do planeta. Isso é exatamente ao contrário do que acontece na grande maioria das nações desenvolvidas, onde os índices de participação do setor público superam os 70%. Nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela-se que em média, 80% da educação superior é pública. Os autores retomam as críticas feitas pelos defensores das universidades públicas ao projeto de lei ‘Universidade para Todos’, apresentado pelo Ministério da Educação, as quais se devem à sugestão de que a renúncia fiscal equivaleria ao repasse de um segundo Fies às universidades privadas. O problema é que tais recursos seriam extremamente necessários à expansão das IES públicas, proposta no plano de governo do candidato Lula e explicitada no documento ‘Uma escola do tamanho do Brasil’. Após uma apresentação dos números de matriculados em IES públicas e IES privadas, conclui-se que, para uma reversão mais rápida do processo de privatização do ensino superior que está instalado, seria necessária uma previsão de expandibilidade das IES públicas bem superior aos 10% anuais propostos.

Como a expandibilidade projetada para o setor privado tem pouca chance de êxito, pelas dificuldades financeiras da população potencial de estudantes, o investimento público torna-se ainda mais premente e urgente. Os enunciados proferidos nesses documentos estão na superfície de uma discussão mais ampla, porém o discurso que os insere só é ouvido em instituições públicas por um pequeno número de pessoas, Em outros locais a política neoliberal de privatização, “que tem que pagar para valorizar” é o discurso corrente.

No documento **A evasão no ensino superior brasileiro**, Silva Filho et al. (2007) tratam da evasão nas instituições de educação superior no Brasil utilizando, segundo os autores, dados oficiais, fazendo análises regionais dos índices da evasão anual média e da

evasão por tipo de instituição. Os autores verificaram uma correlação negativa entre os índices de evasão e a demanda por curso. O estudo apresentou dados, análises e comentários gerais sobre a evasão no ensino superior brasileiro, no período de 2000 a 2005 e apresenta, ainda, um estudo da evasão dos diferentes cursos de graduação no período de 2001 a 2005, com base em dados do Inep. O cálculo do percentual da evasão referente ao ano n é dado por: $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]^{27}$, (1) em que E é evasão, M é número de matriculados, C é o número de concluintes, I o número de ingressantes, n é o ano em estudo e $(n-1)$ o ano anterior. Esta forma de cálculo, segundo os autores, é mais exata do que a utilizada em alguns trabalhos internacionais e será objeto de futura publicação dos próprios autores. Estes pesquisadores se inserem no discurso estatístico para estudar evasão.

No documento **Resumo técnico censo da educação superior de 2012**, destacamos uma peculiaridade, pois quando lemos censo da educação superior, acreditamos encontrar alguma informação acerca do tema evasão. Porém, nesse documento de 85 páginas sobre o ensino superior, nenhuma vez é citada a palavra, não há informação explícita acerca de evasão. Apesar de o censo ser realizado todos os anos, sua publicação é demorada. Em novembro de 2015, o último censo publicado na íntegra era o de 2012. Embora não trate da evasão, o censo traz várias informações relevantes, confirmando alguns dados já ressaltados por outros pesquisadores. Entre eles o fato que 80% das matrículas no ensino superior estão nas IES privadas; outro enunciado confirmado é a baixa procura pelos cursos de licenciatura.

Conforme Foucault (2008), “Uma certa forma de regularidade caracteriza, pois, um conjunto de enunciados, sem que seja necessário – ou possível – estabelecer uma diferença entre o que seria novo e o que não seria” (FOUCAULT, 2008, p. 164). Sendo assim, apresentaremos agora duas tabelas com enunciados recorrentes em cronologias diferentes, nem sempre idênticos, presentes nas pesquisas supracitadas.

Pretendemos com a apresentação dessas tabelas também justificar nossa pesquisa, pois não estamos exclusivamente em buscas de motivos e causas da evasão e também não apenas do curso de matemática. Esses motivos e causas, consequências, proposições já foram ditas e escritas por outras pessoas em outros momentos e lugares. Reforçamos que desejamos escrever o discurso que denominamos de “sujeito evadido”, temos a certeza que ouviremos alguns destes motivos, causas etc. Porém toda via, eles não são nosso objetivo final nesta tese.

²⁷ Esta fórmula já foi apresentada neste recorte no artigo “Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão”.

Muitos desses enunciados objetivam o “sujeito evadido”. Na tabela 6 a seguir, separamos os motivos e causas, em internos e externos a instituição. Nos motivos externos, subdividimos em pessoais e não pessoais.

Tabela 6 – Causas e motivos da evasão registrados em pesquisas científicas

Internos a Instituição	Externos a Instituição	
	Não pessoais	Pessoais
Localização da instituição (CUNHA; MOROSINI, 2013; SCALI, 2009; MACHADO, 2009)	Deficiências acumuladas na educação básica que levam a baixos resultados e repetidas reprovações em disciplinas (CUNHA; MOROSINI, 2013; LIMA JUNIOR, 2013; SILVA, 2012; LEME, 2010; RAMMINGER, 2006; LOBO, 2012)	Escolha inadequada da carreira acadêmica (CUNHA; MOROSINI, 2013; BARDAGI, 2007; GOMES 1998; LIMA; MACHADO, 2014; BARDAGI; HUTZ, 2009)
Problemas estruturais no curso (CUNHA; MOROSINI, 2013; BIAZUS, 2004; LIMA JUNIOR, 2013; MACHADO, 2009; KIRA, 1998; ANDRIOLA, 2009; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; BRAGA; MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997; COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1997)	Razões econômicas (condições relacionadas ao trabalho e às condições financeiras) (CUNHA; MOROSINI, 2013; SANTOS, 2012; LIMA JUNIOR, 2013; BELLATATI, 2011; GOMES, 1998; SCALI, 2009; BIAZUS, 2004; PAREDES, 1994; CASTRO, 2013; SILVA, 2009); MACHADO, 2009; BAGGI, 2010); MELLO, 2007; SANTOS; NORONHA, 2001; DE LEON; MENEZES-FILHO, 2002; KIRA, 1998; MAZZETTO; BRAVO; CARNEIRO, 2002)	Definição de curso de ingresso (CUNHA; MOROSINI, 2013; LEME, 2010; SCALI, 2009; BARDAGI, 2007; BARDAGI; HUTZ, 2009)
Ausência de laços afetivos com a instituição (CUNHA; MOROSINI, 2013; SILVA, 2009)	A falta de informações sobre o curso em que ingressam (GOMES, 1998)	Expectativas irrealistas sobre a carreira (CUNHA; MOROSINI, 2013; LIMA; MACHADO, 2014; SANTOS; NORONHA, 2001)
Organização curricular (SANTOS, 2012; BIAZUS, 2004; SILVA, 2009; MAZZETTO; BRAVO; CARNEIRO, 2002; SANTOS; NORONHA, 2001)	Desmotivação (CUNHA; MOROSINI, 2013; SILVA, 2009; RAMMINGER, 2006);	Fragilidade na escolha inicial (CUNHA; MOROSINI, 2013; BRISSAC, 2009)
Crêterios de avaliação adotados (SANTOS, 2012; BIAZUS, 2004; LIMA JUNIOR, 2013)	Rebaixamento da autoestima (CUNHA; MOROSINI, 2013; SILVA, 2009)	Falta de orientação vocacional (CUNHA; MOROSINI, 2013; BIAZUS, 2004)
Dependências e a não aprendizagem de conteúdos matemáticos (SANTOS, 2012; LIMA JUNIOR, 2013; SILVA; MAINIER; PASSOS, 2006)	Dificuldades em acompanhar o curso (CUNHA; MOROSINI, 2013; (LIMA JUNIOR, 2013; LEME, 2010; RAMMINGER, 2006)	Falta de perspectivas de trabalho (CUNHA; MOROSINI, 2013; SCALI, 2009; SANTOS; NORONHA, 2001)
Ausência de integração da Universidade com a Educação Básica (SANTOS, 2012; LIMA JUNIOR, 2013; SILVA, 2009; SANTOS; NORONHA, 2001)	Pressão da família (GOMES, 1998)	Desvalorização da profissão docente (SANTOS, 2012; BIAZUS, 2004)
Metodologia de ensino adotada pelos formadores (SANTOS, 2012; SILVA, 2009; MAZZETTO; BRAVO; CARNEIRO, 2002)	Adaptação ao novo ambiente (GOMES, 1998; SILVA, 2009)	Opção por outro curso (CUNHA; MOROSINI, 2013; SCALI, 2009; LIMA JUNIOR, 2013; LEME, 2010)
O Professor Universitário (BARDAGI, 2007; BELLATATI, 2011; SILVA, 2009; KIRA, 1998; BARDAGI; HUTZ, 2009; SILVA; MAINIER; PASSOS, 2006)	Diferenças entre o ensino médio é terceiro Grau (GOMES, 1998)	
Falta de Formação pedagógica dos docentes (BIAZUS, 2004)		

Na tabela 7, apresentamos a caracterização de cada pesquisa consultada nesta tese, com isso temos a ideia de como é tratado o objeto evasão no discurso que denominamos de científico.

Tabela 7 – Caracterização das pesquisas

Características das pesquisas	Autores(ano)
Pesquisas com características estatísticas e maneiras de calcular a evasão	Biazus (2004); Scali (2009); Brissac (2009); Rafael, Miranda e Carvalho (2015); Silva Filho e Lobo (2012); Plat Neto, Cruz e Pfitscher (2008); Costa (2008); Castro (2007); Arruda et al. (2006); Silva Filho et al. (2007).
Propor Medidas a serem tomadas pelas instituições de educação superior, tanto dirigidas aos estudantes, como aos professores, para diminuir a Evasão.	Lima Junior (2013); Santos (2012); Silva (2012); Biazus (2004); Castro (2013); Favero (2006); Lobo (2012); Bellatati (2011); Rafael, Miranda e Carvalho (2015); Lima e Machado (2014); Dias, Theóphilo e Lopes (2010); Andriola, (2009); Plat Neto, Cruz e Pfitscher (2008); Andriola, Andriola e Moura (2006); Mazzetto, Bravo e Carneiro (2002); Santos e Noronha (2001); Silva Filho et al. (2007)
Consequências (frustrações, culpa, heróis etc.)	Gomes (1998); Scali (2009); Silva (2009); Bruns (1985)

Apresentamos essas tabelas, as quais resumem alguns enunciados que julgamos interessantes, destacamos que eles serviram de suporte para nossa tese em dois momentos: na elaboração das entrevistas e nas análises.

Ao findar este quarto capítulo, podemos dizer que alcançamos os objetivos propostos a escrevê-lo, ou seja, buscar regularidades nas pesquisas científicas para servir de subsídios para elaboração das nossas entrevistas. Porém, podemos afirmar que esta parte da tese nos ajudou em outros aspectos, por exemplo, nos permitiu perceber a regularidade de que dificilmente as pesquisas de evasão escolar estarão separadas de cálculos estatísticos. E ainda podemos verificar alguns processos de objetivação do evadido.

Nesse momento, podemos começar a responder parcialmente uma das nossas questões de pesquisas: Percebemos que a objetivação do discurso “sujeito evadido”, aparece discursivamente em pesquisas científicas que tratam o objeto evasão. É verificável que seguem um padrão, em apresentar números, tabelas, identificar motivos e causa e propor soluções. Isso para objetivar de várias maneiras o aluno evadido (trabalhador, sem base, sem maturidade, sem informação, lutador etc.).

Esse recorte do arquivo também nos fez entender melhor nosso objeto, que é a evasão, vendo diferentes abordagens, diferentes conceitos e tratamento variados. Visualizamos discursos em diferentes trabalhos, sejam em teses, dissertações, artigos ou documentos oficiais ou não.

Após trazer este recorte do arquivo podemos levantar a seguinte questão: por que estes trabalhos pesquisados e não outros? Ao saber da imensidão do arquivo, tentamos limitar nosso recorte. Na busca por trabalhos que tratavam a evasão, aproximamo-nos desses. Foram esses que conseguimos, fazendo ser o nosso “verdadeiro” de uma “época”.

Para Fischer (2001, p. 204) é necessário “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise”. Nesse sentido, esse recorte no arquivo mostra certa regularidade nos enunciados nos trabalhos científicos que tratam o objeto evasão. observamos que o elemento unificador não é a evasão, mas as condições que a ocasiona, sejam internas a instituições, externas ou pelo próprio aluno evadido.

Esta seção consistiu, portanto, em capturar cadeias de enunciados em cronologias diferentes e, por essa dispersão de ocorrências, esquadrihar regularidades, ao mesmo tempo em que tentamos encontrar as rupturas. Surge assim a possibilidade de entender como o aluno evadido é objetivado por esse discurso científico. Por quais discurso, os alunos evadidos se constituem como sujeitos. Esse exercício nos ajudará a descrever o discurso assumido pelos ex-alunos do curso de matemática da UEM a respeito de si mesmos, e as técnicas utilizadas por eles para se subjetivarem em relação à sua evasão.

5 ANÁLISE DO DISCURSO: DESCREVENDO O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO NOS ENUNCIADOS DOS EVADIDOS

Nesta seção, compreenderemos as formas como se materializam o processo de subjetivação do ex-aluno, ao se inserir ou não no discurso “sujeito evadido”. As entrevistas dadas por esses sujeitos foram analisadas à luz de um viés discursivo, que considera a relação entre o que é dito e a história, na produção de subjetividade. Para isso, utilizamos pressupostos teórico-metodológicos formalizados por Michel Foucault, principalmente os conceitos de enunciado, de subjetivação e de relações de poder.

Para a condução das análises, fizemos a leitura das entrevistas dos ex-alunos, entendendo-as como enunciados. Dessa forma, nosso primeiro passo consistiu em descrever a função enunciativa, a fim de perceber os enunciados em sua singularidade. Com base nisso, observamos algumas regularidades nas falas dos ex-alunos, entendemos o processo de subjetivação e discutimos a relação entre saber e poder que se manifesta nessas enunciações.

Nessa leitura inicial, identificamos as regularidades discursivas que apontam o saber segundo o qual “cursar matemática é muito difícil”. Essa regularidade vai se tornando uma prática no momento em que, assumido por professores, concretiza-se em disciplinas com nível de extrema dificuldade ainda que isso não fosse necessário para formar um professor de matemática. Na sequência da leitura, foi realizada uma reflexão sobre as relações de subjetividade sofridas por esses ex-alunos, atentando, com isso, para a constituição do discurso “sujeito evadido” com a percepção de qual a representação que o ex-aluno tem do curso de matemática.

A partir da nossa reflexão, retomamos objetivo geral desta pesquisa que é compreender a constituição do “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá, nos processos de objetivação e subjetivação dos ex-alunos.

Para atingir o objetivo supracitado, fez-se necessário adaptarmos esses questionamentos em perguntas compreensíveis aos ex-alunos evadidos. Para as questões feitas na entrevista, baseamo-nos, portanto, nos elementos teóricos apontados por Foucault, nas leituras em parte do arquivo que trata do assunto evasão e as apresentamos como uma linguagem para pessoas não iniciadas na teoria.

Em relação às questões da entrevista, podemos relacioná-las com as nossas questões da pesquisa. Por exemplo, na questão 1 procuramos entender: porque o indivíduo quis se inserir no curso de matemática, quais eram seus desejos iniciais, se no momento da escolha

pelo curso de matemática, ele já era subjetivado por algum discurso acerca do curso de matemática.

Na questão 2, almejávamos perceber como o indivíduo enxerga sua evasão ao relatar motivos que o levaram a evadir, verificar quais são os discursos em que esse ex-aluno se insere, e como sofre essa subjetivação de discursos exteriores, com relação a sua evasão.

Na questão 3, a busca, tanto no item ‘a’ quanto no item ‘b’, é verem que discurso o indivíduo se insere, questionar a possibilidade de voltar para o curso e como ele aborda isso em seu discurso.

Na questão 4, buscaram-se motivos pessoais para a evasão, a partir de um confronto com possíveis causas elencadas por pesquisas ao tratarem do assunto. A questão 4J teve a pretensão de verificar, por meio dos processos de subjetivação destes ex-alunos, as relações de poder: professor - aluno - professor, aluno – instituição-aluno.

A partir das respostas das questões, refletimos acerca do sujeito em relação consigo mesmo, ou seja, em como se dá o processo de subjetivação e a representação do outro por esse que denominamos de “sujeito evadido”.

Nossas análises foram construídas com base nos registros dos enunciados orais de cada um dos ex-alunos, colhidos por meio das entrevistas, de seus históricos escolares, dos documentos da Universidade, de trabalhos científicos correlatos e de saberes do curso de matemática.

Os enunciados transcritos se transformam em nossa materialidade. A partir disso, verificamos se estes enunciados serão ou não inseridos em alguns “discursos”, que entendidos como práticas permitem-nos historicizar o “sujeito evadido”. Assim, priorizamos aquilo que cada aluno evadido relatou a respeito da evasão. Isso, a nosso ver, constitui os saberes de cada época. Logo, a representação que eles têm de suas saídas do curso, associadas aos nossos referenciais, compõem nossas interpretações.

Nesse primeiro momento de nossa análise, descrevemos cada ex-aluno a partir de suas entrevistas, seus históricos e os contextualizamos dentro desta pesquisa.

A1 é um aluno que passou pelo o curso de matemática entre os anos de 2008 a 2010 e não conseguiu sua promoção para o segundo ano do curso. Segundo suas respostas, o trabalho teve relação direta com sua evasão. Como A1 é empresário, não conseguia conciliar o curso e o trabalho. Ele só se dedicava aos estudos de madrugada, quando já estava cansado. Para esse ex-aluno, o curso de matemática era muito “puxado”: *“A1: Olha, eu fiz só o primeiro ano, mas era muito puxado, eu acho que era muita matéria para pouco tempo de aula”*.

Mesmo quando questionado acerca do estímulo para concluir o curso, A1 culpa as disciplinas por sua evasão “A1: *Negativo não, positivo... talvez, eu não sei, eu acho que estímulo não, é que eu gostava mesmo do curso, gosto até hoje de matemática. [...] Mas, infelizmente é uma disciplina bem puxada, para quem trabalha é complicado*”. Nesse momento da entrevista, refletimos que A1 está enunciando que trabalhar e cursar matemática na UEM não é fácil, quase impossível. Ao assumir este saber, A1 começa a ser tornar sujeito do discurso “sujeito evadido”. Tal reflexão provém principalmente do que diz Fernandes (2011, p. 16) “A prática da subjetividade, ou a subjetivação, refere-se a formas de constituição do sujeito”.

Ao ser questionado sobre como era seu vínculo com os professores, A1 responde da seguinte maneira:

A1: O (professor X)²⁸ era muito rigoroso! É o único professor assim, que achei que não dava matéria do jeito que era pra ser dado, e cobrava muito, aí teve outros professores muito bons, o (professor Y) que foi laureado aí no curso da UEM, os professores na verdade eram bons, só o X que era meio chato.

Ao atentarmos no enunciado de A1, percebemos que ele avalia um professor como bom ou ruim, porém idealiza que para ser bom professor de matemática é necessário ser um bom matemático. Com isso, ele se insere em um discurso que vem desde a criação dos cursos de matemática no Brasil, os quais eram conduzidos pelo conhecido “método 3 + 1”: três anos de matemática e um de didática seria suficiente para formar um bom professor.

O ex-aluno A1 já faz outro curso superior na mesma instituição. Segundo os estudos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas (1997, p. 20), ele é um evadido do curso e não do sistema. Ou seja, A1 se insere no discurso que denominamos de “sujeito evadido” do curso de matemática, que afirma que gostou do curso, mas se mostra incapaz de cursá-lo, devido o tempo necessário de dedicação requerido. A1 se insere em um saber que aluno trabalhador não é capaz de concluir o curso de matemática da UEM.

A2 é uma aluna que permaneceu no curso por seis anos, chegou ao quarto e último ano do curso, mas não conseguiu se formar. A2 afirma como A1, que trabalhar e estudar era bem difícil: “*Olha, eu também trabalhava viu, era bem difícil, era bem puxado, trabalhava o dia inteiro na escola aí ia direto para UEM, era bem difícil*”. Porém, atribui sua evasão ao pouco

²⁸ Omitiremos os nomes dos professores citados nas entrevistas para evitarmos constrangimentos.

tempo que dedicava às disciplinas, ou seja, ela se culpa por não ter dedicado mais tempo para estudar. Ela justifica que teve dificuldades com os pré-requisitos teóricos que o curso de matemática exige, pré-requisitos esses conhecidos por “matemática básica”.

A aluna A2, é subjetivada por alguns enunciados/discurso que circulam no curso de matemática, nos quais professores, gestores ou mesmo outros alunos tratam a evasão como problema pessoal e falta de pré-requisitos. A aluna não tentou fazer outro curso superior,(sendo considerada uma evadida do sistema), por causada idealização de voltar a fazer o curso que faltou tão pouco para terminar. É visível que a aluna idealiza sua saída por causas exteriores ao curso, mesmo com uma longa permanência (6 anos) ainda existe a vontade de se formar.

A ser questionada acerca de sua relação com os professores ela diz “A2: *Não eles eram até compreensivos, tinham alguns que eram bem rígidos sabe, outros não. E outros falavam que quem trabalha não pode estudar, eu me lembro bem disso!*” É perceptível a relação de poder que decorre da fala do ex-aluno, porém, se há poder há resistência. Para essa ex-aluna, o discurso de que não se pode trabalhar e fazer o curso de matemática atua como uma forma de poder, ao qual A2 resiste. Ela persistiu seis anos no curso, trabalhando ao mesmo tempo, até que um problema de família fez com que ela se evadisse.

O ex-aluno que designamos com A3 iniciou sua formação em 2009 e evadiu-se em 2013, estando ainda matriculado no segundo ano do curso e com dependência do primeiro ano. Esse ex-aluno apresenta características bem recorrentes no curso de matemática, a permanência prolongada. Muitas vezes isso é rotulada por um discurso que diz que este aluno não estuda, não tem os pré-requisitos necessários para cursar matemática, ou ainda o rotula negativamente como: “nossa cinco anos cursando e não passou na disciplina X do primeiro ano”²⁹. Porém, A3, ao discorrer sobre a sua evasão, considera que a sua falta de tempo para estudar é um dos motivos de sua evasão, diz que a falta de tempo devido ao seu trabalho é a grande causa de sua evasão. Ao ser questionado sobre o estímulo volta a dizer sobre o tempo “A3: *Também não, autoestima eu tinha, eu só não tinha tempo mesmo para estudar*”.

A3 é enfático ao dizer que não tem vontade de voltar a fazer matemática, “A3: *Hoje não cara! Depois que eu conheci mesmo, eu não tenho mais interesse*”. Os saberes acerca do curso de matemática, adquiridos em sua passagem, fazem com que A3 revele em seus enunciados sua rejeição ao curso.

²⁹ Podemos afirmar, como ex-aluno formado pelo curso, e como professor do curso que enunciados como esse circularam e circulam pelo o curso, pela instituição e até por lugares não institucionais, como uma roda de conversa de amigos em um bar, em casa em um almoço de família etc.

Não é nossa intenção propor soluções, porém é inerente às pesquisas que tratam o objeto evasão sugestões para controlá-la, medi-la, diminuí-la etc. Sendo assim, acreditamos que esses conhecimentos que são revelados nos enunciados destes sujeitos evadidos devem ser levados em consideração, no momento que a instituição (Universidade, curso) registra a evasão dos alunos, podendo se programar e prevenir essa rejeição futuramente.

A ex-aluna A4 cursou apenas poucas aulas do ano de 2013, foi aprovada em outro curso em uma faculdade particular da mesma cidade e não quis mais cursar matemática. Seus enunciados em algumas questões não serão analisados, pois a mesma proferiu que não se sentia apta a responder, devido à passagem foi muito rápida pelo curso. Indagamos se alunos como A4 colaboram para o número tão elevado de evadidos. São alunos que se matriculam, para segurar a vaga, conforme podemos ver em sua fala “A4: *Eu me matriculei para não perder a vaga*”; mas não frequentam o curso.

Quando inserimo-nos em um discurso científico que trata o objeto evasão, entendemos que se a instituição (curso) tratasse o objeto evasão qualitativamente e não só quantitativamente, essa aluna poderia ter sido instruída a ceder a sua vaga para um aluno subsequente, em uma possível lista de espera.

O aluno A5, que permaneceu no curso por três anos e não se promoveu para segunda série, relata que a falta de tempo para estudar foi um dos motivos de sua evasão. Outros motivos foram seu casamento durante o período do curso e sua aprovação em concurso público. Ele também se utiliza de um discurso que enuncia a falta de pré-requisitos de matemática, como obstáculo para prosseguir com o curso.

A5 tem vontade de fazer o curso, porém se diz incapaz de cursar matemática na UEM e trabalhar ao mesmo tempo, sendo assim, enuncia: “A5: *Gostaria, de fazer o curso! Só que eu não sei se a faculdade estadual agora seria uma boa, pelo menos duas vezes na semana eu iria faltar né, fazer minha escala. É, estou esperando o curso a distância né*”.

O ex-aluno A5 continua sem cursar outro curso superior, ou seja, um evadido do sistema. Insere-se em um discurso em que trabalhar e cursar matemática na UEM é impossível, tornando se sujeito do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática inserido na prática discursiva de que o curso não é para um aluno trabalhador. Ficam claros os momentos em que este ex-aluno é subjetivado pelo discurso de que para cursar matemática é preciso se dedicar exclusivamente ao curso. Ela atribui sua evasão ao seu casamento e a seu trabalho.

A ex-aluna A6 cursou três anos de curso e não se promoveu para segunda série. Ao ser questionada acerca de sua evasão, ela justifica sua saída por motivo do seu trabalho, sendo

subjetivada por um discurso de que sem dedicação exclusiva para estudo, era “impossível” continuar o curso.

A6 se insere no discurso de que trabalhador não pode cursar matemática, uma prática discursiva regular nesta tese. Percebemos o processo de subjetivação do ex-aluno ao se inserir no discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM. Esse processo aparece nos enunciados inseridos no discurso da impossibilidade de se formar caso seja um aluno trabalhador. A prática de relacionar o trabalho e a evasão também é regular na justificativa da falta de tempo para dedicação aos estudos.

O ex-aluno A7 frequentou o curso por cinco anos, chegando apenas à segunda série do curso. Ao ser questionado acerca de motivos, causas, consequências já conhecido(a)s nos discursos que tratam a evasão, especificamente na questão 4 letra f, o ex-aluno relata que a falta de pré-requisitos teóricos é a principal causa de sua evasão:

A7: Bom, isso aí pesou bastante pra mim, como te falei cara, eu fiz o fundamental e médio em escola pública, então assim, eu não tive uma base muito boa no ensino fundamental e médio, então no momento em que me deparei com a matemática do ensino superior foi completamente diferente para mim, muita coisa que eu não tinha nem visto na escola antes né, no ensino fundamental e médio, então, pesou bastante!

A7 é subjetivado por um discurso bem conhecido no curso de Matemática, ou seja, que o ensino básico é o culpado pelo número tão elevado de evadidos. Esse enunciado aparecerá com regularidade no discurso “sujeito evadido”, inserindo-se em um discurso, de que a falta de pré-requisitos teóricos ou “matemática básica” é determinante para evasão no curso de matemática. Ao mesmo tempo em que relata a dificuldade que teve na passagem do curso, o ex-aluno enuncia que é capaz de fazer outro curso, na mesma instituição e que gostaria de retornar ao curso de matemática da UEM: A7: “*Como te falei, tenho interesse sim, porque hoje eu até mudei de curso, faço contábeis na UEM e assim, eu tenho interesse em voltar porque eu gostei bastante do curso*”.

Percebemos a resistência na relação de saber e poder. A impossibilidade de se formar em um determinado curso superior, faz com que o ex-aluno resista, e se forme em outro curso da mesma instituição ou no mesmo curso em outra instituição. Ou seja, A7 busca se formar em um curso superior, dado o fato de isso ser valorado positivamente em nossa cultura. Por isso se constitui algo pelo que se luta. Sobre essas coisas, se investe o poder como previu Foucault (1995, p. 246), “o tipo de objetivo perseguido por aqueles que agem sobre a ação dos

outros: manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou de uma profissão”.

Começamos a nos questionar, porque um aluno julga não ter pré-requisitos para um curso, mas é capaz de cursar outro? Conforme os enunciados de A7.

A ex-aluna A8 frequentou o curso durante três anos, porém quando deixou de cursar, estava matriculada na segunda série do curso com duas dependências do primeiro ano. Para a aluna, o trabalho e o tempo dedicado ao estudo das disciplinas foram determinantes para sua evasão. Ela também se insere no discurso de que a falta de base como fator de evasão.

A ser questionada acerca do seu vínculo com os professores do curso a ex-aluna responde: “A8: *Alguns eram muito bons, assim, onde vê na rua... outros eram mais ou menos, deixavam a desejar*”. Porém, salienta que isso não foi determinante para sua evasão. Ressalta que em (2014)³⁰ faz um curso de pedagogia a distância. Ou seja, é capaz de fazer outro curso superior, numa outra modalidade.

A8 se insere no discurso de que quem trabalha não pode fazer matemática, pois para cursar matemática na UEM é necessária a dedicação exclusiva no curso. “A8: *o curso é meio puxado, então pra você terminar ele você tem que ter uma dedicação exclusiva*”. Esse discurso se propaga e é aceitável com muita facilidade por professores, gestores e ex-alunos do curso.

O ex-aluno A9 ficou três anos no curso, concluiu apenas as disciplinas pedagógicas e não se promoveu para a segunda série. Com seus enunciados, insere-se no discurso de que trabalhar e fazer matemática é quase impossível. Ao ser questionado se o trabalho teve relação direta com sua evasão diz:

A9: Sim, bastante importante. Assim, influência bastante, ou seja, não é o curso que você pode trabalhar e fazer o curso. Bom, tem gente que consegue, mas... Ah, então é isso, porque a gente ouve os outros falarem assim ‘esse cara tem alguma coisa de especial.

Quando questionado com relação ao tempo dedicado às disciplinas, A9 retoma enunciado como “*dedicação exclusiva*”. Nesse momento volta a destacar sua falta de tempo, se inserindo em uma prática discursiva aparentes nesses enunciados, prática que atua na produção da subjetividade, que possibilita a subjetivação do sujeito no discurso. Até mesmo quando foi questionado sobre a disposição das aulas, volta a enunciar que o tempo que tinha não era suficiente.

³⁰ Essa ex-aluna foi entrevistada no dia 29/07/2014, o hoje do texto se refere ao momento da fala dela.

Ao ser questionado se a relação do tempo para terminar o curso A9 tinha a ver com sua evasão, A9 enuncia.

A9: Então, eu fiz uma análise né. Eu sabia que, por exemplo, chega um determinado tempo que você não pode reprovar. Como eu via que minhas condições eram mínimas, e não ideais, aí eu consegui traçar outro caminho, eu não ia perder totalmente as coisas, eu iria aprender coisas, mas eu ia dar uma volta muito longa, seria uma briga terrível. Aí eu analisei e falei 'não, tem que realmente ter condições para encarar'.

Nesse momento, o ex-aluno decide evadir-se, começa a se tornar sujeito do discurso “sujeito evadido”. Insere-se no discurso de que é impossível fazer o curso de matemática trabalhando, pois para cursar matemática é necessária muita dedicação, ou uma permanência prolongada. Praticamente em toda entrevista, A9 retoma o enunciado acerca do trabalho. Quando questionado sobre problemas financeiros no decorrer do curso, responde:

A9: Sem dúvida! Se eu fosse uma pessoa que não precisasse trabalhar, eu teria todo tempo para estudar, então quer dizer, era aquilo que eu falei para você, eu ia estudar, estudar, estudar, e depois descansar para recuperar as energias e voltar a brigar de novo, agora o fato de você ter que trabalhar, então quer dizer, também tem que cuidar da saúde, não pode por exemplo... eu tinha colega de matemática, ele varava a noite e tal, e isso não muito saudável né, você tem que saber até que nível você tem que ir.

Uma preocupação com a saúde de um cuidado de si aparece neste enunciado de A9. Ao ser questionado acerca do estímulo para cursar matemática, o ex-aluno mostra como ele concebe o curso de matemática.

A9: Então, eu andei pesquisando alguns autores, alguns professores de matemática que tem que mostram outro aspecto da matemática, outra visão da matemática. Porque eu ficava meio grilado com está visão de matemática, uma matemática mais simples, não é o bicho de sete cabeças, um autor que estudei, usa a matemática para resolver problemas, talvez de tivesse conhecido isto antes tinha me servido de estímulo!!!

Esse sujeito do discurso “sujeito evadido” acredita que sua evasão poderia ser evitada, talvez, se ele fosse apresentado, para uma matemática mais utilitária, mais lúdica, menos formalista etc. Ao ser questionado a respeito dos pré-requisitos teóricos que são “necessários” para um bom início de curso, o aluno usa um saber da época (julho/agosto de 2014) em forma de metáfora, para explicar o que sentiu com relação aos pré-requisitos.

A9: Ah, é como Brasil e Alemanha, é coisa de jogo de criança e profissionais do outro lado, assim que me sentia, sendo uma criança jogando contra adultos.

Refere-se a um saber da época relacionado com futebol, indicando o jogo que o Brasil perdeu de 7 a 1 para Alemanha. Segundo o qual o Brasil é a criança e a Alemanha é o adulto, ou seja, segunda A9 a matemática ensinada no ensino superior é desproporcional ao que ele havia aprendido na educação básica.

No momento que ex-aluno do curso é questionado acerca do seu vínculo com os professores e sua resposta foi:

A9: Então, me surpreendeu porque tinha uns professores das antigas que eram excelentes professores, que motivavam etc., agora tinha uns professores novos, que tinham aquela mentalidade que a matemática é... ele quer se mostrar que ele sabe matemática, entendeu, e ele era professor novo, tinha feito doutorado e tal, mas o que me surpreendeu foi a diferença da geração nova e das antigas, os das antigas tinha mais atenção, estavam mais focados, preocupados em saber se os alunos estavam aprendendo do que se mostrar que eles sabem.

Alunos e docentes do curso produzem saberes ao mesmo tempo em que exercem poder e conduzem comportamentos. Como, por exemplo, podemos observar no enunciado de A9, ao ser surpreendido pela postura dos professores mais novos. Conforme Foucault (1995, p. 246), algumas formas de perceber as relações de poder se dão por modalidades instrumentais, pode ser uma intimidação por arma, por uma fala, por desproporção social, por diferentes posições etc. E uma delas é o exercício do poder professor-aluno.

Até aqui, entendemos o discurso “sujeito evadido” está sendo ocupado por sujeitos, “capazes” de fazerem outros cursos superiores, sempre ressaltando essa capacidade de ter outra graduação que não seja matemática na UEM, um exemplo disso aparece nos enunciados de A9: “Sou formado em Geografia e Tecnologia de Sistemas por internet”.

Quando questionado se lembrou de outros motivos não citados nas questões, enunciou:

A9: Eu acho que o principal motivo foi a formação em matemática, que é uma formação puxada. Na verdade eu não digo só isso, eu falo a forma como os professores davam voz a matemática, você acha conteúdo na internet, você vê outros professores que tem uma visão melhor, a forma de abordagem totalmente diferenciada, entendeu. Então isso que influenciou, e um pouco foi dos recursos próprios mesmo, quantidade de tempo pra poder estudar.

Nesse momento, ele expõe que sua evasão foi por causa do curso em si e dos professores. Causas para evasão como metodologia de ensino adotada pelos formadores, já foram identificadas nas pesquisas de Santos (2012); Silva (2009); Mazzetto, Bravo e Carneiro (2002). E motivos da evasão ser o professor universitário nas pesquisas de Bardagi (2007); Bellatati (2011); Silva(2009); Kira (1998); Bardagi e Hutz (2009); Silva, Mainier e Passos (2006).

A9 acusa as formas de abordagem dos professores como motivos de sua evasão, por acreditar que existem abordagens melhores. Também relaciona sua falta de recursos e de tempo para estudar como determinantes a sua evasão. Ou seja, A9 se constitui como sujeito do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá.

O ex-aluno que nomeamos de A10 cursou matemática nos anos 2011 e 2012. Por ter apresentado muita dificuldade, segundo ele, para levar o curso, não saiu de primeira série. Ele relata sua evasão por meio do enunciado: *“A10: É então, eu tive dificuldade porque fazia muito tempo que eu não estudava, então no início eu tive dificuldade e parei”*.

Para esse ex-aluno, o motivo de sua evasão foi o longo tempo fora da escola. Este motivo o impediu de fazer o curso de matemática ou qualquer outro curso como podemos ver em seu enunciado quando questionado se houve a tentativa de fazer outro curso. *“A10: Não, na época não, nem hoje também”*. Esse aluno é considerado um evadido do sistema de ensino superior. Em seus enunciados sempre se designa como culpado de sua evasão. Mesmo quando questionado acerca das condições físicas da universidade, se foram determinantes para sua evasão, na questão 4 letra K ele volta a ser culpar, *“A10: As condições eram boas, mas é eu tinha dificuldade de acompanhar o conteúdo que estava passando”*.

A10 se insere no discurso “sujeito evadido”, ao sofrer efeito da subjetividade dos discursos, pelos saberes (exemplo: o longo tempo fora da escola) e pelos poderes (exemplo: as dificuldades impostas pelo curso) que o envolveram quando ele passou pelo curso de matemática da UEM. Fernandes (2011, p. 8) afirma que: “Foucault refere-se à objetivação do sujeito como efeito da subjetivação, pelos saberes e pelos poderes que o envolvem”.

A11 frequentou o curso de matemática, entre os anos de 2010 a 2012. Relatar que não tinha nenhum problema com os conteúdos, disciplinas, professores, financeiro, destaca que não gostou do curso. Apesar do enunciado *“A11: Porque eu gosto de matemática”* a ser questionado o porquê da escolha do curso, logo após enuncia *“Eu não gostei do curso... Na verdade não era a área que eu queria seguir... eu vou começar engenharia civil agora”*, como justificativas de seu abandono do curso de matemática da UEM.

Nos enunciados de “A11: *Então, aqui que está, eu não queria ser professora... É, eu acho que eu não tenho talento*”, percebemos esse ex-aluno se inserindo em discurso já relatado nesta tese, que muito dos estudantes que procuram uma licenciatura em matemática são mais atraídos pela matemática de que pela docência³¹.

A ex-aluna A12 frequentou o curso de matemática de UEM por 5 anos, de 2008 a 2013. No momento da evasão estava no segundo ano com duas matérias em dependência no primeiro. Para A12, dois pontos foram determinantes para sua evasão “A12: *O Trabalho, e a questão da dificuldade do curso*”. A12 se insere em dois discursos recorrentes nesta tese, a questão de trabalhar e cursar matemática na UEM e em culpar o curso pela sua evasão.

Ainda justificando sua falta de tempo, cita a disciplina de cálculo “A12: *Não tinha tempo suficiente em cálculo né, que exigia bastante tempo*”. Com relação ao curso, mesmo quando questionada a relação dos pré-requisitos teóricos (matemática básica) para cursar matemática na UEM destaca uma “falha” do próprio curso “A12: *Acho que a introdução que vemos na matemática é pouca, pra quem vem da escola pública como eu vim*”. A12 vai se tornando um sujeito do discurso “sujeito evadido” “A12: *Também, pensar que tem que ficar em uma sala de aula, dando aula, não é para mim... eu estou fazendo outro curso na UEM... Economia na UEM*”.

O discurso “sujeito evadido” vai se descrevendo com ex-alunos sendo subjetivados por um discurso para o qual trabalhar e cursar matemática na UEM não é possível, dada a dificuldade do curso. Também é subjetivado pelo discurso da perspectiva negativa de ser professor de uma sala de aula no futuro. Porém, eles se mostram resistentes ao discurso de que evadido não é capaz de se formar, sempre que possível, destacam que estão fazendo ou fizeram outro curso superior.

A13 esteve matriculada no curso entre os anos de 2011 a 2012, porém salienta que cursou apenas três meses, justificando o seu abandono com o seguinte enunciado A13: “*Na verdade, quando eu comecei o curso eu tinha uma expectativa, e não foi aquilo esperado né, ai eu preferi mudar*”. Mesmo afirmando que o curso não foi o esperado A13 deseja cursar matemática outra vez.

Ao relatar sua passagem pelo curso A13 destaca sua relação com um professor: “A13: *Eu acho que o nome do professor é Z*³², *que dava cálculo, somente com ele que eu não era muito legal... acho que ele não trabalha mais ai...Que pena, ele poderia ter saído antes, quem sabe eu não estaria ai ainda*”. Nesse enunciado, A13 responsabiliza o professor Z, pela sua

³¹ Discurso reproduzido por Moreira et al. (2012).

³² Omitiremos os nomes dos professores citados nas entrevistas para evitarmos constrangimentos.

evasão, projetando que, se ele não tivesse em seu caminho ainda poderia estar cursando Matemática na UEM. A13 apresenta uma regularidade encontrada neste *corpus* de pesquisas que são nossas entrevistas, salienta que já está concluindo outro curso (Administração).

O ex-aluno A14 cursou matemática entre os anos 2008 a 2012 e não passou do primeiro ano do curso. Apesar da não progressão, relata que apenas só deixou o curso por problemas familiares e financeiros. A14 já cursou outra faculdade e, em 2014 e no momento da entrevista estava terminando o curso de ciências da computação em uma faculdade particular.

Mesmo tendo feito outro curso, A14 deseja retornar para o curso de matemática da UEM, sua admiração pelos professores é recorrente em seus enunciados:

A14: Alguns professores foram marcantes pelo fato... eu acabei de concluir a faculdade de Ciências da Computação aqui, na particular, mas assim, foram algumas peças marcantes, docentes diferentes, eles tinham uns horários diferentes para atender os alunos, aqui já não tem isso né, vai do jeito que vai. Seria bastante a dedicação dos professores também.[...] Porque assim, vou até comentar um professor aqui, que é o professor Y, eu até participava do projeto dele lá 'matemática', ele estava começando outro projeto que era de jogos matemáticos, então a gente estava mais envolvido nessa parte com ele. Todas as vezes que eu precisei, por eu não trabalhar, eu precisava de tirar uma dúvida, algumas coisa, os professores sempre me atenderam positivamente.

A14 se insere no discurso “sujeito evadido” como um ex-aluno impossibilitado de cursar Matemática na UEM, por motivos externos ao curso, porém salienta ser capaz de concluir outro curso, um enunciado recorrente nesta tese.

O ex-aluno A15 começou a cursar matemática em 2012 e no mesmo ano já trancou a matrícula. Segundo ele, devido a ter sido aprovado no curso de engenharia civil da própria universidade. A15 se insere no discurso de fazer o curso de matemática como trampolim para cursos mais concorridos ou prestigiados, discurso esse que circula no curso de matemática desde sua criação³³. Mesmo com uma passagem rápida pelo curso, A15 considera o curso de matemática muito bom e o primeiro ano do curso mais difícil que cursar o primeiro ano de engenharia civil na mesma instituição:

A15: Sei lá, é um curso bom né, tipo pra quem quer exercer a profissão é um ótimo curso, os alunos falam muito bem, é um dos cursos mais difíceis da UEM e tal. [...] eu achei o curso de matemática, pelo menos no começo é

³³ Vide Araújo Neto (2016, p. 29).

mais difícil. O conteúdo de cálculo, por exemplo, acho que é um pouco mais aprofundado né, então eu acho que é bem mais difícil.

O que nós atentamos nos enunciados de A15 é o relato do que os alunos acham do curso, *“falam muito bem, é um dos cursos mais difíceis da UEM e tal”*. A questão de o curso ser um dos mais difíceis da UEM é uma questão de orgulho para os alunos, o discurso circula no curso de matemática da UEM e alguns professores também se orgulham de tal status. Isso possibilita a naturalização da evasão.

A ex-aluna A16 cursou matemática entre os anos 2007 e 2012, abandonou o curso, matriculada no segundo ano com dependência no primeiro ano. Mesmo com a permanência prolongada a ex-aluna mostra interesse em retornar no curso. Ao justificar seu abandono, se põe como culpada, por ter tido uma filha na época da faculdade, o que a impedia de estudar.

Segundo A16 seu interesse pelo curso era: *“Pra eu prestar o concurso [...] É que eu fiquei meio interessada, aí depois não deu certo”*. A16 continua evadida do sistema, pois não tentou fazer outro curso superior.

A ex-aluna A17 esteve matriculada no curso entre 2008 a 2012. Ela afirma que começou a cursar matemática por dois motivos A17: *“Primeiro porque eu gosto da matéria e depois porque era a profissão que eu queria mesmo, professora”*. Com relação aos motivos que a fizeram deixar o curso, está a falta de tempo para estudar, pois precisava trabalhar e cuidar de uma filha pequena. Mais uma vez um enunciado de que o aluno trabalhador não consegue cursar matemática na UEM aparece.

Outro enunciado que reforça tal tese é que a aluna terminou o curso de matemática na modalidade EaD em outra instituição *“A17 Na verdade, eu conclui já a minha faculdade agora, eu fiz ela a distância. Pesquisador: Matemática? A17: Aham, matemática! Eu conclui ela”* A17 vai se tornando um sujeito do discurso “sujeito evadido”, pois se considera incapaz de trabalhar e se formar em matemática na UEM, porém como forma de resistência a esse poder imposto, se faz capaz de fazer matemática em outra instituição em outra modalidade, para “realizar” o desejo de ser professora de matemática.

Ainda A17 ao ser questionada a respeito do curso de matemática da UEM, destaca:

A17: só que eu achei que faltava de certos professores, um pouco mais de paciência para explicar, porque a gente tinha um pouco mais de dificuldade né. [...]Não, dos professores que me deram aula eu gostei de todos, em especial da professora de psicologia que é a H. Os outros são bons, só tive alguns ‘atritos’ com os professores, porque eu brigava porque eu queria entender algumas coisas, eles explicavam e mandavam ler, eu dizia para ele que ler não é a solução, que a gente tinha que fazer né.

Apesar de ter cursado por mais de três anos o curso, A17 não se promoveu para o segundo ano, em seu histórico consta apenas aprovação em três disciplinas (psicologia de educação, Introdução a software matemático e física geral I). Ao relatar esses episódios com os professores e o excesso de reprovação nas disciplinas do primeiro ano, A17 se insere em uma estatística em que a maior evasão acontece nos primeiros anos do curso. Isso é relatado em algumas pesquisas de nosso recorte do arquivo e são recorrentes as pesquisa em evasão que apontam os professores como determinantes para os alunos desistirem dos cursos.

A18 esteve matriculado no curso de matemática entre os anos de 2008 a 2012, porém não se promoveu para a segunda série. Ao ser questionado, acerca do que o motivou a cursar matemática, ele salienta que foi o interesse pela área de exatas e se mostra com vontade de voltar a cursar matemática na UEM. Porém destaca que está cursando engenharia civil em uma instituição particular da mesma cidade.

Em vários trechos de sua entrevista, A18 alega que o fator determinante de sua evasão foi o seu trabalho, e o fato não conseguir conciliá-lo com estudo:

A18: Tempo para me dedicar mais. [...] o trabalho teve influência quase que direta. [...]Então cara, eu relacionaria também ao trabalho, de trabalhar e ter pouco tempo para se dedicar ao curso além do período de aula. [...]Ah cara, o que pegou bastante mesmo foi o fato de na época, talvez deveria estar um pouco mais determinado. Eu trabalhava no horário de escala, em turno de escala, eu entrava 6h00 da manhã daí eu chegava em casa, ia dormir 1h00, aí acabava não aguentando mesmo.

Consideramos A18 um sujeito do discurso “sujeito evadido”, aluno trabalhador que não consegue cursar matemática na UEM e trabalhar ao mesmo tempo. Porém cursa engenharia em outra instituição e trabalha ao mesmo tempo. Nesse momento de descrição do discurso do “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM, começamos a levantar algumas questões: Por que não consegue cursar matemática na UEM e consegue cursar engenharia em outra instituição? Por que o ex-aluno que quer ser professor de matemática não consegue concluir o curso na UEM? Por que o aluno trabalhador não “consegue” muitas vezes concluir o curso de matemática da UEM?

Adiantamos que não teremos resposta para todas essas questões, porém acreditamos que o discurso “sujeito evadido” possa nos dar indícios para entender esses problemas.

A19 ingressou no curso de matemática em 2006 cancelou sua matrícula em 2012 na última série do curso, faltava apenas uma disciplina optativa para integralizar as disciplinas do

curso. Ao ser questionada acerca do que a levou a cursar matemática responde “A19: *Eu acho que era, geralmente a facilidade com a disciplina na época de colégio.*” E sobre o motivo que a fez abandonar o curso destaca A19: “*Além, óbvio, da dificuldade que eu encontrei no curso, foi realmente o interesse por outra área*”.

Esses dois enunciados nos remetem a alguns discursos conhecidos das pesquisas em educação matemática. Um que o acadêmico de matemática é atraído pela matemática da educação básica, outro discurso é que a matemática do ensino superior está muito distante da matemática da educação básica. Haja vista, que muitos alunos que sentem facilidade na matemática da educação básica são surpreendidos pelas dificuldades encontradas no curso de matemática do ensino superior.

A19 cursava pedagogia no momento da entrevista (2014), por faltar tão pouco para concluir, pretende voltar o curso de matemática da UEM.

O ex-aluno A20 esteve matriculado entre 2010 e 2012. Durante os três anos, não conseguiu sua progressão para segunda série. Um enunciado corriqueiro nos cursos de exatas é o que é pronunciado por A20 quando questionado sobre os motivos que o levaram a cursar matemática na UEM: “A20 *Eu fiz porque era fácil de entrar e eu queria estudar em uma universidade*”. Alunos que se inserem nesse discurso são mais propensos a evadir, pois, justificam seu abandono da seguinte maneira “A20: *É que na verdade nunca foi o que eu queria, entendeu, eu queria estar convivendo com aquilo que era a faculdade*”.

A20 se insere no discurso do “sujeito evadido”, pois destaca que o trabalho teve influência direta com sua evasão. Ele enuncia outra regularidade do discurso que estamos descrevendo nesta tese, que é que os alunos, em sua maioria, ou cursaram ou estão cursando outro curso superior que não é matemática. No caso de A20, cursa outro curso (administração) na mesma instituição.

A21 ingressou em matemática, em 2011, e deixou de cursar em 2012. Segundo ele, conseguiu uma bolsa de estudo para outro curso (publicidade e propaganda) em uma faculdade particular da cidade. Ao ser questionado porque deixou o curso de Matemática, enuncia “A21: *trabalhar acho que eu não conseguiria porque é muito pesado o curso. [...] Ou você vive ou você faz matemática*”. Isso descreve como ele enxergou e enxerga o curso de matemática da UEM, com se constitui este discurso “sujeito evadido”, curso “impossível” para alunos trabalhadores.

Apesar de A21 justificar sua evasão por ter a oportunidade de cursar outra graduação, são visíveis em seus enunciados momentos de estabilidades enquanto cursava matemática na

UEM. Para ele a naturalização da reprova em massa amedronta, desespera, leva ao desânimo, a se questionar.

A21: É, ai dá um desespero, você entra na sala e o professor de cálculo 1 fala... Eu lembro até hoje, eu entrei na sala, primeira aula o professor falou assim 'esse ano eu passei só dois alunos só' e tinha 45 na sala, eu falei 'pelo amor de Deus'. Aquilo lá, pra quem mora sozinho, que veio ali com desafios, desanima! E tem muito professor que não tem muita didática com os alunos, nenhum incentivo psicológico né! [...] Alguns são legais, outros são, como posso dizer, despreparados pra dar aula. São bons professores de conteúdo, mas para dar aula...

A21 enxerga os professores do curso com uma ressalva, ele entende que os professores poderiam “ajudar” mais os alunos, tendo mais didática, incentivando psicologicamente, por exemplo, afirmando que queria mais aula e menos conteúdo.

Como sujeito do discurso “sujeito evadido”, A21 ressalta que já (2014) está se formando em outra faculdade. Percebemos esses enunciados como uma forma de resistência ao discurso que se emprega a um aluno evadido, entendido de maneira pejorativa, desistente, fugitivo, abandonou etc. O sujeito do discurso “sujeito evadido” sempre enuncia, que está cursando ou cursou outra graduação, fazendo oposição a esse sentido da palavra evadido.

O ex-aluno A22 cursou matemática por dois anos 2011 e 2012 e não passou da primeira série do curso. Ingressou no curso por se julgar um bom aluno em matemática no ensino fundamental e médio e por uma vontade de ser professor. Para justificar sua saída do curso enuncia.

A22: O curso de matemática era bem puxado e eu já trabalhava na altura, e eu optei por fazer noturno né, e eu acabei notando que na minha turma de 40 alunos, quando a gente chegou no final do primeiro ano, só ficaram 12 alunos, e quando a gente passou para o ano seguinte, diminuiu ainda mais a turma, e o pessoal que estava tendo mais sucesso, que a gente via que estava se dando bem com o curso eram aqueles alunos que não trabalhavam, e eu acabei buscando outro curso justamente por causa disso. A carga que a disciplina de matemática exige dos alunos é demasiado né, não só no empenho na sala, mas, como fora de sala de aula também.

A22 é um sujeito do discurso “sujeito evadido”, seus enunciados o inserem no discurso de que o curso é para alunos que não trabalham, porém se mostra resistente e cursa outra graduação com mais êxito, na mesma instituição. Classifica o curso de matemática como uma exigência demasiada. Nesse momento, levantamos mais uma questão e adiantamos

que não a responderemos diretamente. Será que para ser um professor de matemática é necessário um esforço além dos limites?

O ex-aluno A22, apesar de não “culpar” a falta de pré-requisitos teóricos por sua evasão, ressalta em seus enunciados a diferença entre a matemática da educação básica e matemática do ensino superior.

A22: [...] é um choque muito grande quando você chega à faculdade e o professor de cálculo coloca assim, integrar e derivar, tipo assim, logo na primeira matéria, é um choque muito grande porque o aluno que vem lá... quando ele sabia fazer teorema de Pitágoras e tirar a raiz quadrada ele era o rei né, e é totalmente diferente na faculdade.

Com relação à permanência prolongada no curso A22, acredita ser crucial em sua atitude de mudar de curso “A22: Com certeza é decisivo, é decisivo sim porque você vê o resto das outras pessoas caminhando e você parado na mesma estaca né, você não subiu para o degrau de cima. Acaba criando um desânimo do aluno”.

O ex-aluno A23 cursou dois anos de matemática 2003 a 2004, não obteve progressão para a segunda série e evadiu-se. Para justificar sua passagem pelo curso enuncia “A23: Achei que gostava, mas depois que fiz o curso não foi o que imaginava, vi que eu não estava gostando. [...] Não tem motivo. Achei que era o que esperava, o que imaginava, acabei fazendo vestibular para outro curso. [...] fiz letras”. A23 é enfática em todas as outras respostas que apenas desistiu do curso, pois não gostou, não elenca nenhum outro motivo em seus enunciados para justificar ou “culpar” sua evasão. Porém se insere no discurso que é e foi capaz de cursar outro curso superior.

A24 cursou matemática entre os anos de 2001-2003, em dois anos meio de curso foi aprovada em todas as disciplinas e, segundo ela, fez até com certa facilidade o curso. Porém, em seu relato de sua passagem pelo curso, esclarece:

A24: Eu queria dar aula, sempre gostei de matemática, porém depois de dois 2 anos e meio de curso de matemática não gostei tanto mais.[...] Eu não via aplicação das coisas que eu estudava, da onde vinham os teoremas. [...] Por isso, foi o motivo que te disse anteriormente que fez trocar de curso, fiz Engenharia Química e mestrado em Engenharia Química, pois assim posso dar aula, que foi o que sempre quis...

A24 diverge de uma característica do sujeito do discurso “sujeito evadido”, a característica de apresentar dificuldade no curso. Porém se insere no discurso que é capaz de

fazer outro curso e é capaz de ser professora, que era o seu desejo inicial quando começou a cursar matemática.

No enunciado de A24, fica claro que, a ex-aluna do curso de matemática queria ser professora, mesmo ao dizer que fez outro curso (engenharia química), salienta que pode dar aula, que era seu desejo inicial quando fez matemática. Alunos como A24 não estão nos discursos de professores do curso de matemática. Isso retoma os discursos de que alunos procuram “a licenciatura atraído mais pela matemática do que pela docência” (MOREIRA et al., 2012, p.11), ou que alunos evadem por falta de conteúdos da educação básica (SILVA, 2012; SANTOS, 2012; BIAZUS, 2004). A24 deixou o curso na terceira série sem nenhuma dependência e considerada uma ótima aluna pelos professores.

A24 fica à margem dos discursos, ao falar acerca da sua evasão, se torna “sujeito evadido” do seu próprio discurso diferente de outros enunciados circulantes. Um ponto que podemos levantar é que tantos motivos pejorativos são indagados e relatados quando se tenta explicar o objeto evasão e quando questionamos os evadidos, é perceptível que a sua evasão não é uma negativa em sua vida, mais um início de belo recomeço.

A25 ingressou no curso de matemática da UEM em 2001, evadindo-se no ano de 2003. A ex-aluna relata que gosta muito de matemática e gostaria muito de ser professora, A25: “fiz na UEM também, aí não consegui levar que era mais puxado para o bacharel, na verdade eu não fiz porque eu não estava conseguindo mesmo. [...] é a minha intenção era fazer matemática mais voltada para licenciatura”. Podemos verificar o desejo dessa ex-aluna em ser forma professora de matemática.

A25 é subjetivado por um discurso de que o culpado da evasão é o próprio evadido, seja pelas suas limitações, seja por suas dificuldades.

A25: [...] Eu acho que não, eu procurava ajuda de pessoas formadas aulas particulares, mas foi dificuldades mesmo, na realidade era quase impossível fazer isso ai!!! muito difícil não sei se deu um bloqueio. [...] eu vim de uma escola pública, não por ser escola pública e que o conteúdo era totalmente diferente, eu não sei até que ponto se eu tivesse feito um curso a parte de matemática básica teria ajudado, porque é bem difícil a matemática daí. Eu não sei se a UEM ofertasse antes um curso de matemática básica, quando falo, matemática básica é resolver exercícios de 5ª a 8ª série, aquelas equações pra você ter um pré-requisito.

Porém A25 se insere no discurso do “sujeito evadido” como capaz de cursar outro curso superior que não seja matemática, como outros, mostrando resistência.

A26 cursou matemática entre 2011 e 2012, o ex-aluno descreve o motivo por ter ingressado no curso “A26: *O motivo foi pela concorrência né, os cursos que eu queria fazer eram muito concorridos, [...] pelo fato de ser a noite né, vamos dizer assim ‘sou baixa renda’, tem que trabalhar no horário comercial e de noite é o único tempo que tem para estudar*”. Mesmo antes de ser questionado, A26 se condiciona como aluno trabalhador, nas demais questões ele vai ocupando o lugar do sujeito do discurso “sujeito evadido”, aluno trabalhador não consegue cursar matemática na UEM, devido ao tempo necessário que é preciso se dedicar aos estudos, vide enunciado.

A26: Apesar de ser noturno, eu não conseguia estudar e trabalhar, eu precisava de dinheiro no caso. Apesar de ser noturno, ele é um curso bem puxado, então, eu teria que ter uma. [...] vamos dizer assim, eu achei até difícil, mas eu achei que se eu não precisasse de dinheiro, se eu tivesse uma família mais estabilizada, então seria mais fácil de eu poder só estudar, mas como eu preciso estudar e trabalhar, eu acho esse curso bem puxado, então eu acabei, digamos assim ‘caindo do cavalo’. Eu vi que precisava muito mais de dedicação do que eu precisava.

A26 não trata como determinante a sua relação com os professores, porém, esta relação fica muito marcada em seus enunciados:

A26: por exemplo, a professora T de cálculo, pois cálculo é uma matéria super difícil, é claro que tem que se mostrar interessado, mas eu achei que ela poderia se mostrar um pouco mais interessada em ajudar alunos com dificuldade né, eu comecei a aprender matemática de verdade quando cheguei aí, que eu tive que identificar coisas que eu nunca soube. [...] Então, os fundamentos de matemática, então assim, é um curso puxado, mas eu acho que as matérias mais difíceis, o professor H por exemplo, que dá fundamentos, a professora T essas matérias bem difíceis, eu acho que poderia ter um empenho um pouco mais dos professores aí sabe, uma habilidade com os alunos, porque é um curso puxado né. [...] Ninguém está aí para brincadeira, [...] eu senti uma certa, não hostilidade né... uma das coisas que me ajudaram também a não fazer o curso. [...] Falar uma coisa pra você, eu sei que talvez pode ser válido ou não, mas por exemplo, eu senti que o professor H de fundamento tinha uma certa implicância comigo entendeu? E eu sou um cara que pergunto muito, claro que as vezes a gente enche o saco, mas, a gente tem dúvidas, e a matéria dele é muito difícil! Então assim, eu sentia uma certa hostilidade dele comigo que, são coisas né, coisinhas pequenas que acabam desmotivando a pessoa. [...] como te falei, eu sentia muita, vamos dizer assim, perseguição, implicância com o professor de fundamentos, pela hostilidade assim, inclusive pessoas que me conheceram sentiram isso também. [...] Não, basicamente foi o que eu falei, eu não me sentia motivado pra estudar de uma certa forma devido a... eu não sentia, vamos dizer assim, que os professores estavam empenhados para ajudar, e basicamente tinha muita dificuldade para aprender e não sentia esse apoio todo aí, por mais que tem monitoria, mas eu não sentia o apoio

de realmente querer ensinar, e ficava precisando dessa questão do dinheiro, a questão financeira atrapalhou, enfim...

Nesse último enunciado de A26, conseguimos entender melhor esse discurso que nos propomos a escrever, denominado de “sujeito evadido”. Inserem-se nele, ex-alunos trabalhadores, com dificuldades em aprendizagem na matemática do ensino superior, que são subjetivados pelo discurso “falta de base”, com posições marcantes dos professores nos seus enunciados, porém, capazes de cursarem outro curso superior.

Os enunciados desta tese, até aqui apresentados, demonstram um ponto em que o sujeito do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM difere da forma de objetivação desses ex-alunos pelos documentos da UEM e pelos discursos dos professores.

Esse “sujeito” do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM constitui sua evasão a partir de saberes e de práticas determinadas por sua passagem no curso e fora dele. Se de um lado há documentos oficiais da UEM que objetivam que o aluno evadido abandonou, trancou, jubilou etc., ele resiste a esses verbos de ações pejorativos. Porém em alguns momentos estes verbos servem de elemento de subjetivação para estes sujeitos.

Outros dispositivos que também atuam na constituição desse sujeito, são os professores, os colegas de curso e as pesquisas que tratam o objeto evasão. Eles oferecem outras práticas segundo as quais a evasão não tem a mesma atuação na constituição do sujeito, logo, da subjetividade. O sujeito do discurso e as práticas pelas quais ele se insere anos atrás, resistem por meio do enunciado de que “trabalhar e cursar matemática é praticamente impossível”.

Para completar nossa análise, retomamos Barbosa (2004):

Descrever, pois, a função enunciativa a partir do sujeito é descrever, especificar a posição que o indivíduo pode e deve ocupar para exercer a função de sujeito do enunciado. Essa posição, conforme exemplifica Foucault, pode ser idêntica à do autor da formulação, no caso de uma frase que, prefaciando uma obra, explica o porquê, o para que e as circunstâncias que justificam o estudo empreendido, ou pode ser uma posição de neutralidade, se aparecer numa proposição do tipo ‘duas quantidades iguais a uma terceira são iguais entre si’ (BARBOSA, 2004, p. 50).

Como um dos objetivos transversais desta tese é descrever as histórias que não são contadas pelos documentos, mas são contadas pelos alunos evadidos do curso de matemática da UEM, fizemos uma descrição dos elementos da função enunciativa (referencial, posição-sujeito, suporte material e campo associado). Tal procedimento nos permitiu compreender como os ex-alunos tornam-se ao mesmo tempo objeto e sujeito do e para o discurso. Para

cumprir tais etapas interpretaremos as sequências discursivas analisando um feixe de relações para, assim, entender sua singularidade, o que nos permite compreender como se constitui, discursivamente, a subjetividade do “sujeito evadido”.

A posição dos sujeitos, em todos os casos, é de um aluno fora do curso de matemática. Para essas análises, associamos ao campo de pesquisas científicas e documentos da universidade (que trazem enunciados de professores e alunos) acerca do objeto evasão. O objeto este que serve de referencial, e utilizamos a materialidade das entrevistas transcritas.

Para o exercício de análise do discurso e para entender a constituição do sujeito e sua posição no discurso “sujeito evadido”, apresentamos os enunciados recorrentes e concluímos que um dos motivos para a escolha do curso de matemática é que ele apresenta baixa concorrência.

A10: Na época eu fiz por opção.

A13: Foi a baixa concorrência.

A20: Eu fiz porque era fácil de entrar, e eu queria estudar em uma universidade.

A26: O motivo foi pela concorrência né, os cursos que eu queria fazer eram muito concorridos pra mim [...].

Os enunciados acima, nos permite verificar que o aluno, ao entrar na universidade, projeta sua futura evasão. Ele se inclui em uma prática discursiva segundo a qual é recorrente ouvir nos corredores dos cursos de exatas da UEM “é fácil de entrar, mais é difícil se formar”. Outro enunciado regular é a opção por fazer matemática inicialmente e depois cursar outro curso.

A14: Sim, o motivo foi que eu queria fazer o curso Ciências da Computação [...].

A15: Olha. Eu prestei o vestibular para entrar no curso, que é um pouco mais fácil, para ter uma base para depois fazer engenharia civil, que é o que estou fazendo agora. [...], faço o primeiro ano, que teoricamente é mais fácil pra me ajudar no vestibular.

Esses alunos se inserem em um discurso recorrente nas áreas de exatas, como identificados nesta tese, na dispersão das pesquisas de Gomes (1998), Brissac (2009), Lima Junior (2013) e outros. Eles cumprem um objetivo inicial na criação do curso de matemática que, segundo Araújo Neto (2016, p. 29), descreve o discurso de um dos idealizadores do curso de matemática da UEM, que era dar oportunidade ao estudante de cursar matemática e depois passar para engenharias.

Os enunciados desses ex-alunos ilustram a vontade deles em utilizar o curso de matemática como um aditivo ou “trampolim” para conseguir ingressar em outro curso. Percebemos nestes enunciados de A14, A15 que esses dois acadêmicos são propensos a evadir-se desde seus ingressos. Ou seja, “eu não queria matemática mesmo” por isso evadi. Percebemos uma justificativa da sua saída, mesmo antes da entrada.

Porém, o enunciado reitor³⁴, ao ser averiguado o porquê de cursar matemática na UEM, é o de gostar de matemática, de ter afinidade com matemática, de gostar de dar aula.

A1: Sim, porque eu gostava das disciplinas.

A5: Hum... Por causa do gosto pela matemática mesmo, porque eu gostava!

A8: Porque eu gosto de matemática [...] eu gosto ainda, é a matéria que me dou melhor.

A11: Porque eu gosto de matemática.

A12: Ah, eu gosto da matemática...

A17: Primeiro porque eu gosto da matéria e depois...

A24: Eu queria dar aula, sempre gostei de matemática, porém depois de dois anos e meio de curso de matemática não gostei tanto mais!

A25: Na realidade eu gosto muito de matemática

A3: Porque eu achava que eu gostava do curso, e eu achava que gostava da matemática.

A6: Hum ... o fato de gostar um pouco da área de exatas.

A7: Sim, eu tinha bastante afinidade com matemática no ensino médio, foi esse o motivo!

A18: O interesse pela área de exatas.

A19: Eu acho que era, geralmente a facilidade com a disciplina na época de colégio.

A21:[...] eu queria vir aqui pra Maringá pra ter novas oportunidades, aí eu gostava de matemática já também, foi isso.

A22: [...] assim, até o terceiro ano era um bom aluno em matemática, tinha boas notas, [...] então acabei optando por matemática por estas questões.

A23: Achei que gostava, mas depois que fiz o curso não foi o que imaginava. Vi que eu não estava gostando!

A17: [...] e depois porque era a profissão que eu queria mesmo, professora.

A22: Na altura, foi mesmo o interesse pela docência, tinha algo assim que, me chamava a atenção na questão de lecionar [...].

A25: [...] Na realidade eu gosto muito de matemática, mas quando eu fiz vestibular a primeira vez, eu fiz na Fafipa, que é uma matemática mais pra professor.

Esses enunciados expressam o gosto pelo saber matemático. Tais fragmentos expressam momentos nos quais os entrevistados demonstram seu apreço pela ciência matemática. É preciso ficar atento ao fato de que essas manifestações são baseadas nas

³⁴ Para Voss e Navarro (2013, p. 102), “uma noção de enunciado reitor, como extensão do que se entende a partir da árvore de derivação enunciativa. Os enunciados reitores são, para Foucault, aqueles que se localizam junto à raiz de uma árvore de derivação enunciativa; são os enunciados que regem o funcionamento desta última e que desempenham as regras de uma formação discursiva de modo mais concentrado e abrangente, permitindo, a partir de seu centro organizador, o surgimento de aplicações diversas no desempenho de outros enunciados”.

experiências que os alunos tiveram com a matemática do ensino fundamental e médio. Fica claro que no momento da escolha do curso de matemática, o sujeito que não conhece o uso de técnicas e ferramentas é preponderante sobre a construção de conceitos ou sobre a apresentação formal e axiomática do saber matemático, que são utilizados no curso.

Os enunciados levam-nos a perceber que os ex-alunos tinham afinidade com a disciplina de matemática cursada no ensino médio. Alguns não expressam convictamente que gostavam de matemática como em outros enunciados, mas que tiravam notas razoáveis, que pensavam em trabalhar na área de ciências exatas. Nos relatos destacam que nem sempre queriam ser professor de matemática, ou que já trabalhavam em área correlata ao curso de matemática. Cabe destacar o depoimento do A23, que tinha afinidade com a matemática, mas depois de frequentar o curso percebeu que não gostava mais. Esse enunciado, juntamente com o de “A24: *Eu queria dar aula, sempre gostei de matemática, porém depois de dois anos e meio de curso de matemática não gostei tanto mais!*”, retrata a relação entre os ex-alunos e o curso de matemática. A regularidade apresentada é de gostar inicialmente e desgostar depois de cursar certo tempo. Isso nos remete a uma reflexão, que provoca outra pergunta, o que acontece nas primeiras séries do curso de matemática da UEM, que alunos que se diziam gostar de matemática, após cursá-las não gostam mais?

Talvez uma resposta da questão acima seja dada por que, esses enunciados trazem o discurso para área da educação matemática, ao traçar o perfil dos ingressantes nos cursos de licenciaturas de matemática no Brasil, que é “atraído mais pela matemática do que pela docência” (MOREIRA, 2012, p. 11), ou seja, o sujeito se identifica com a matemática ensinada no ensino médio, mas, ao entrar na universidade e percebe que matemática que é ensinada para ser professor de matemática é diferente do que ele havia aprendido em toda sua vida.

Outro enunciado que se insere em discurso da educação matemática, é o próprio curso de matemática como causa para evasão de seus alunos. Para Santos (2012, p. 5), um fator da evasão é o “próprio curso (organização curricular; metodologia de ensino adotada pelos formadores; critérios de avaliação adotados; dependências e a não aprendizagem de conteúdos matemáticos; e a ausência de integração da universidade com a educação básica)”.

A leitura desses enunciados permite dizer, de uma maneira mais geral, que a escolha pelo curso de matemática na maioria das vezes, se dá mais por “gostar” da matemática ensinada no ensino básico. Esse saber exterior ao curso de matemática da UEM é diferente do saber propriamente do que se trata o curso de matemática (licenciatura e bacharelado). No entanto, o projeto de vida desses sujeitos, construído e repetido por uma memória político-

social dominante, atravessa seus enunciados, sendo materializado nas falas de A1, A5, A8, A11, A12 e A17: sempre gostei de matemática, gosto muito de matemática, eu gostava, tinha paixão por matemática.

Na maioria dos enunciados recortados por nós, percebemos as indagações dos ex-alunos sobre a falta de tempo para estudar e trabalhar. As argumentações sobre falta de tempo para estudar e necessidade de trabalhar aparecem nos enunciados dos ex-alunos de maneira bem clara. Alguns não se reportam explicitamente à necessidade de auxílio financeiro, mas na dispersão dos enunciados cedidos por estes ex-alunos evadidos, pode-se verificar essa regularidade.

A1: Tempo!

A3: Rapaz, a falta de tempo para estudar mesmo né.

A8: [...] eu acho que assim, para fazer matemática tem que se dedicar somente a isso. [...] você tem que ter uma dedicação exclusiva.

A9: Assim, bom! Tem que ter muito tempo disponível para poder reforçar os conceitos matemáticos, precisa de muita dedicação.

A18: Tempo para me dedicar mais.

A22: A carga que a disciplina de matemática exige dos alunos é demasiado né, não só no empenho na sala, mas como fora de sala de aula também.

Nos enunciados, a seguir, outros alunos falam explicitamente da necessidade de trabalhar, atribuindo sua evasão a esse motivo.

A3: Trabalhava e...conciliar trabalho e estudo a gente acaba não conciliando ambos.

A5: Sim, em 2011 eu casei, e em 2012 passei no concurso da polícia, aí não deu para eu continuar, [...].

A6: É... por causa do meu trabalho.

A12: Trabalho, e a questão da dificuldade do curso.

A22: O curso de matemática era bem puxado, e eu já trabalhava na altura, e eu optei por fazer noturno né, [...] a gente via que estava se dando bem com o curso eram aqueles alunos que não trabalhavam.

Esses enunciados se inserem no discurso da necessidade de dedicação integral aos estudos quando se quer fazer o curso de matemática. Desse modo, retoma-se a prática discursiva de que o curso de matemática é difícil, por isso a obrigação de se dedicar exclusivamente a ele. Percebemos esses ex-alunos sendo subjetivados por um discurso exterior a eles, que circulam no departamento de matemática, proferidos por professores e alunos do curso. Estes motivos que determinaram o abandono do curso são regulares em outras pesquisas como as de Ramminger (2006); Cunha e Morosini (2013); Santos (2012); Lima Junior (2013); Bellatati (2011); Gomes (1998); Scali (2009); Biazus (2004); Paredes

(1994); Castro (2013); Silva (2009); Machado (2009); Baggi (2010); Mello (2007); Santos e Noronha (2001); De Leon e Menezes-Filho (2002); Kira (1998); e Mazzetto, Bravo e Carneiro (2002).

Apoiar-se nesse argumento de ter que abandonar o curso por precisar trabalhar é um exemplo de que este ex-aluno passa pelo processo de subjetivação, que, segundo Revel (2005, p. 82), é “um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”. No momento dos seus enunciados, os ex-alunos se tornam sujeitos do discurso “sujeito evadido”, justificando sua evasão.

Outros enunciados que se inserem em um discurso muito comum que professores e alunos dos cursos de matemática justificam tamanha evasão alegando a “falta de base”. Enunciados estes que já apareceram nas pesquisas de Santos (2012) e Biazus (2004).

A7: Dificuldade! Eu tive uma falta muito grande da matemática que aprendi no Ensino Médio do ensino público para matemática do Ensino Superior.

A10: É que fazia muitos anos que eu não estudava. Aí eu achei difícil e parei.

A25: Foi a dificuldade da aprendizagem mesmo, eu queria fazer, mas a dificuldade das disciplinas, eu passei em álgebra e o restante ficou!

A importância do estudo de matemática do ensino básico é inegável, mas a respectiva regularidade nos enunciados deste motivo deve ser relativizada. Percebe-se que a necessidade de tempo integral para o estudo é mais relevante para os evadidos que o bom estudo de conteúdos matemáticos realizados antes do curso superior. Acreditamos que culpar o ensino médio, pelo fracasso do ensino superior é minimamente irresponsável. Pensamos que o problema da evasão é do ensino superior, logo, este nível precisa dar conta do problema.

O motivo de “falta de conteúdos” que, de maneira geral, muitos docentes alegam como principal motivo de evasão, está exemplificado nas pesquisas de Silva (2012), Santos (2012) e Biazus (2004). Mas, em nossa pesquisa, ele faz parte do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática, não como principal enunciado, mas como parte da constituição desse discurso.

Enunciados que chamaram nossa atenção também estão em torno da alegação de que o curso não era o esperado. Os alunos evadidos explicitam que o curso não atendeu às expectativas, não foi o que esperavam.

A8: Assim, acho que a grade curricular pra mim, não era aquilo que imaginava [...].

A11: Eu não gostei do curso. Na verdade não era a área que eu queria seguir.

A13: Na verdade, quando eu comecei o curso eu tinha uma expectativa, e não foi aquilo esperado né, aí eu preferi mudar.

A20: É que na verdade nunca foi o que eu queria, entendeu? Eu queria estar convivendo com aquilo que era a faculdade.

Percebemos que os ex-alunos que proferiram tais enunciados, são aqueles que prestaram o vestibular para o curso de matemática, pensando que gostariam desse curso e dos que prestaram o vestibular já com o conhecimento de que tal curso não era o desejo deles. Lembramos que subjetivar é diferente de afirmar, pois a subjetivação é o processo discursivo que resume uma série de enunciados. Essa subjetivação pode coincidir com aquilo que trazem os discursos sobre ele e/ou refutar esses outros discursos. Assim ao afirmar que não gostaram curso, não se identificaram com o curso etc., os alunos evadidos se isentam das objetivações sofridas e transferem a “responsabilidade” de sua evasão para o curso.

O enunciado “interesse por outro curso” é recorrente, como pode ser vistos nos enunciados abaixo.

A15: Ah, foi eu ter passado no vestibular mesmo né, esse foi o motivo, eu passei no vestibular e abandonei né. [passou em engenharia civil]

A19: [...] foi realmente o interesse que por outra área.

Ao nos embasarmos em Michel Foucault, compreendermos que as práticas discursivas, que aparecem nas entrevistas dos alunos evadidos da UEM, no curso de matemática, provêm das várias relações - que admitem que determinadas coisas sejam proferidas – e também dos efeitos de poder que perpassam os enunciados. Assim, concluiremos que os enunciados descritos anteriormente são considerados singulares, se apreendidos na relação do saber com o poder. A produção desses enunciados pelo próprio sujeito do discurso “sujeito evadido”, funciona como uma subjetivação, no sentido foucaultiano do termo. O ex-aluno do curso de matemática é objeto e ao mesmo tempo sujeito desse discurso.

Ao indagarmos a possibilidade de uma retomada do curso, algumas declarações enfáticas de ex-alunos aparecem. Algumas negam a possibilidade de voltar ao curso sem justificativas, outras explicam que já fizeram outro curso, que mudaram de área e um alega que fez o curso de matemática na modalidade EaD.

No questionamento sobre o desejo de voltar ao curso, conseguimos compreender como vai se delineando a subjetividade (como o ex-aluno é subjetivado por discursos acerca do objeto evasão) do sujeito do discurso “sujeito evadido”, como o mesmo vai se constituindo

como sujeito do seu discurso. Antes transformado em um número de tabela, agora com voz, para falar de sua evasão, é um sujeito preocupado com a impossibilidade de atingir um saber (conhecimento para cursar matemática). Com algumas exceções, eles enunciam que são capazes de fazer outro curso.

A8: Não, hoje pra mim não, hoje eu estou casada com dois filhos pequenos, pra mim já não...

A9: [...] Atualmente eu não tenho essa condição, pra voltar você tem que ter uma condição pessoal, tipo, não estar envolvido com outra coisa e ter bastante tempo disponível para focar [...].

A10: Não! Não volto mais. Nem no futuro.

A11: Não, eu vou começar engenharia civil agora.

A12: Não.

A15: Ah não né... Matemática não (rs), é bem mais difícil...

A17: Na verdade eu concluí a minha faculdade agora, eu a fiz a distância.

[...] Ah, matemática! Eu concluí ela. [...] Eu fiz na Uniasselvi.

A20: Hoje não, por que faço outro curso na UEM. [faz Nutrição na UEM]

A21: Hoje não. No futuro acho bem difícil, por que estou em outra área, é totalmente diferente agora.

A22: Assim, voltar para matemática, fazer uma licenciatura ou bacharelado não.

A26: Pra eu poder voltar num curso desse, que eu percebi que eu preciso de muito tempo e dedicação, entendeu? Eu preciso ter uma fonte de renda [...] eu estou com 27 anos hoje [...]. Então você sabe que quanto mais o tempo passa, mais a pessoa precisa de dinheiro né.

A24: Não, já fiz outro curso.

A25: Não, já fiz outro curso.

A23: Não tenho intenção nenhuma, mudei de curso.

Há um sistema que obriga os alunos a trabalhar, isso vai definir o tempo de que se disponha (ou não) para estudar. Baseados na genealogia de Foucault, perceberemos que o poder produz individualidades. O discurso “sujeito evadido” torna-se singular, isto é, um indivíduo inserido nesse discurso é produto tanto do poder quanto do saber.

Vemos a relação de poder da seguinte maneira: por algum motivo, ou alguma causa institucional ou não, os alunos evadiram-se do curso de matemática e não conseguiram se formar. Esses alunos, em uma reação ao poder exercido sobre eles, que os impediu de se formar, demonstram em seus enunciados que são capazes de se formar em um curso superior.

Quando escutamos ex-alunos do curso de matemática, mesmo sem serem questionados, eles falam que cursam ou se formaram em outro curso, como vemos nos enunciados de A11, A17, A20, A23, A24 e A25. Verificamos que isso é produto das relações de poder. Estamos levando em conta que esse indivíduo está inserido na universidade que é um espaço institucional. Os saberes são mobilizados como um dispositivo de poder que aparecem nos discursos do “sujeito evadido” e que produzem sujeitos singulares.

Se juntarmos a essa enunciação de negação de retorno ao curso o fato de que muitos deles já terminaram ou estão a fazer outros cursos de graduação, o que demonstra a capacidade de aprovação em novo vestibular e capacidade de estudo de outras disciplinas diferentes das da grade do curso de matemática, concluiremos que isso aumenta a necessidade de entender os motivos e causas da evasão. Faz-se necessário entender o sujeito, ou os sujeitos dos discursos e suas constituições.

Por outro lado, vários alunos evadidos expressam por meio de seus enunciados a vontade de retomar o curso de matemática, caso isso fosse possível.

A2: Eu estou pensando... falta tão pouco pra terminar né.

A5: Gostaria, gostaria sim!

A7: No futuro sim!

A13: Sim.

A14: Sim.

A18: Eu não descarto a possibilidade.

A19: Ah, pretendo sim terminar

Percebemos que existe a vontade de retomar o curso interrompido.

Há enunciados que informam a possibilidade de retomar o curso num futuro. Esses enunciados estão inseridos nos discursos que indicam alguns motivos da interrupção do curso, por exemplo, constituição de família, nomeação para emprego que demanda trabalho em escalas de horários etc.

A5: Gostaria, gostaria sim! Só que eu não sei se a faculdade estadual agora seria uma boa, pelo menos duas vezes na semana eu iria faltar né, fazer minha escala.

A6: No futuro talvez.

A8: No futuro não descartaria não...

A22: Cara, talvez num futuro próximo né [...] hoje eu faço ciências contábeis na UEM também.

Isso mostra que os ex-alunos poderiam, no caso de condições melhores, voltar a frequentar o curso. Esse é um momento em que o sujeito do discurso, deixa de ser objeto do discurso e se insere, relatando, caso houvesse melhores condições que ele não seria um “sujeito evadido”.

Ressaltamos que as entrevistas foram entendidas como enunciados que, para Foucault (2008), são uma função e como tal permitem que sentidos sejam produzidos acerca do discurso “sujeito evadido”. Queremos, com isso, dizer que a partir da descrição dos elementos da função enunciativa (referencial, posição sujeito, suporte material e campo associado) é

possível verificar como o ex-aluno do curso de matemática da UEM se torna objeto e sujeito do e para o discurso.

Quando decidimos pesquisar a evasão do curso de matemática da UEM e nos apoiamos no referencial foucaultiano, pensamos em uma entrevista que permitisse sentidos acerca do ex-aluno evadido do curso de matemática da UEM, em consequência, que verificasse a subjetividade sofrida por este sujeito, ou seja, descrevesse quem é o sujeito que não conseguiu ou não quis se formar, sua constituição do discurso “sujeito evadido”.

Para Foucault,

É absolutamente geral na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2008, p. 105).

Refletindo acerca da citação acima e na análise aqui feita, perguntamos qual é a posição que todo e qualquer indivíduo pode e deve ocupar para ser “sujeito evadido” dos enunciados das nossas entrevistas?

Para Foucault (2008, p. 107), “a posição que pode e deve ser ocupada por um indivíduo é um lugar determinado”. Por isso, somente a partir do momento em que se puder assinalar a posição sujeito é que uma frase, uma proposição ou mesmo um ato de fala poderá ser considerado um enunciado. Logo, averiguamos nos enunciados aqui analisados que esses ex-alunos ora ocupam a posição de sujeito no discurso que denominamos de “sujeito evadido” e ora não ocupam.

O aluno evadido conforme relatório da DAA é apenas um dado, quando discutido por professores e alunos torna-se um objeto sobre o qual se constroem saberes no imaginário social. Talvez se pense que as pessoas evadem por problemas financeiros e de trabalho, principalmente, mas, quando se dá voz a eles, surge o discurso deles sobre si mesmos e sua experiência. Eles se tornam sujeitos, relatam como se veem (são subjetivados por discursos externos a eles) e qual o processo que os levou até essa condição. Para ser um sujeito do discurso “sujeito evadido” da instituição, foi preciso se encaixar em certas práticas (hipóteses), ou seja, foi preciso mostrar a experiência vivida.

O ex-aluno não concluinte só pode representar o “sujeito evadido” a partir de sua posição de sujeito no momento que fala sobre sua evasão, que até então não tinha sido escutada. Dessa forma, após ouvirmos os alunos evadidos começamos entender estes sujeitos.

De acordo com Miranda (2012, p. 137) a “existência de um domínio associado significa admitir que o enunciado para sê-lo, de fato, deve relacionar a frase ou a proposição a um campo adjacente”. Os enunciados aqui expostos pelos ex-alunos não foram, em hipótese alguma, livres, independentes ou mesmo neutros, pois eles são frutos de suas experiências, partes de um conjunto ou de uma série, isto é, fizeram parte de um jogo enunciativo. Conforme Foucault (2008, p. 110), “um enunciado tem sempre margens³⁵ povoadas de outros enunciados”. Isso é totalmente perceptível nesta tese, quando enunciados, se inserem em discursos científicos ou mesmos em discursos de professores e alunos presentes no curso de matemática.

Nossas análises dialogaram além das pesquisas e documentos com uma memória sobre o evadido, que baseou-se nessas supostas práticas (adquiridas como professor e aluno do curso) para investigar se os motivos apresentados pelos sujeitos seriam os mesmos que circulam no discurso da instituição. Utilizando motivos e causas já relatados em outras pesquisas, que tratam do objeto evasão, acreditamos que alcançamos a constituição do discurso “sujeito evadido”. Podemos dizer que há uma repetição de enunciados nesta análise, de tantos outros enunciados ditos e escritos acerca da evasão no curso de matemática em tantos outros momentos, embora algum senso comum e outros documentos estejam no mesmo campo associado.

³⁵ As margens às quais se refere Michel Foucault, não devem ser tomadas como “contexto”, o qual permite que algo seja dito ou escrito, para ele as margens se caracterizam como aquilo que possibilita que um enunciado se ligue a uma memória e que reatualize outros enunciados.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para descrever o discurso “sujeito evadido”, apoiamo-nos conceitos da teoria do filósofo Michel Foucault. A partir desses conceitos mobilizados, pudemos compreender certas condições do presente e estabelecer as relações do sujeito (ex-aluno) sobre o objeto (evasão). Somente a partir de tal relação conseguimos verificar como o sujeito enuncia saberes acerca de sua evasão.

Nesse sentido, a teoria foucaultiana nos alicerçou em dois aspectos da pesquisa. Um metodológico o qual fizemos uma “escavação arqueológica”, para entender os processos de construção deste discurso: “sujeito evadido”. Outro aspecto foi o teórico, no momento das análises, para a compreensão dos processos de objetivação e subjetivação.

Depois de inserido na pesquisa, iniciamos o caminho arqueológico, no sentido de entender o curso de Matemática da UEM. Resgatamos um rápido histórico da sua criação, consultamos documentos (PPPs, Base de Dados, Formação de Corpo docente). Além de consultar a legislação vigente, para o curso de licenciatura e bacharelado em Matemática.

De posse de todo este material, pudemos observar como estes documentos objetivam os alunos e ex-alunos do curso. Percebemos que, apenas com os documentos, não seria possível descrever o “sujeito evadido” do curso, pois os mesmos objetivam os evadidos como desistentes, jubilados, reprovados etc.

Ainda perseguindo como são objetivados esses alunos evadidos, fizemos um recorte no arquivo. Selecionamos trabalhos científicos (teses, dissertações, artigos e documentos) que trataram o objeto evasão. Pudemos com isso, entender o discurso que as pesquisas trazem acerca do aluno evadido. Por meio desse recorte, percebemos algumas regularidades (como a evasão está ligada ao trabalho, às condições financeiras, aos próprios cursos, aos professores, entre outros motivos.) no tratamento deste fenômeno.

Amparados nesses subsídios, decidimos entrevistar os evadidos. Os recortes executados nas pesquisas já publicadas, essas consultas documentais e as nossas experiências pessoais, ajudaram-nos na elaboração e na execução de uma entrevista para elucidar nossas questões de pesquisa.

Após este percurso, já com a materialidade das entrevistas, iniciamos a descrição o discurso “sujeito evadido” do curso de matemática da UEM.

Para isso iniciamos a busca de resposta para a seguinte questão de pesquisa. **A partir de quais saberes os ex-alunos são subjetivados?** Podemos observar vários momentos em que o ex-aluno do curso de matemática é subjetivado por discursos interiores ou exteriores ao

curso. Um desses momentos merece destaque, quando ex-aluno fala da sua saída. O ex-aluno é subjetivado por alguns enunciados/discurso que circulam no curso de matemática, nos quais professores, gestores ou mesmo outros alunos tratam a evasão como problema pessoal e falta de pré-requisitos. Esse enunciado está presente em pesquisas como as de Santos (2012) e Biazus (2004). Saberes exteriores também fazem com que o sujeito seja subjetivado, por exemplo, pelo discurso da perspectiva negativa de ser professor de uma sala de aula no futuro.

Outro momento de subjetivação aparece nas relações de poder aluno-professor como, por exemplo, na fala de A2 “... *falava que quem trabalha não pode estudar, eu lembro bem disso*”. Esse exemplo mostra que ele é subjetivado por um discurso de que trabalhar e cursar matemática na UEM não é possível, dada a dificuldade do curso.

Muitos são os momentos em que o ex-aluno é subjetivado por um discurso segundo o qual, para cursar matemática na UEM é necessária dedicação exclusiva ao curso. Tal relação de dificuldade do curso está associada a discursos exteriores que fazem com que o ex-aluno seja subjetivado. Verificamos que “a subjetividade é de natureza coletiva e histórica; a subjetivação é uma prática ininterrupta, também histórica e coletiva, e se dá pelas práticas discursivas; o sujeito é considerado como efeito da subjetividade” (Fernandes, 2012). Portanto o enunciado “a matemática é muito difícil”, se constitui como um saber de uma dada época. A partir deste enunciado foi possível responder a seguinte questão. **Em que prática discursiva o discurso “sujeito evadido” se insere?**

O saber segundo o qual “cursar matemática é muito difícil” se torna uma prática no momento em que, assumido por professores, concretiza-se em disciplinas com grande nível de dificuldade, ainda que isso não seja necessário para formar um professor de matemática. O discurso “sujeito evadido” se insere em uma prática de que a matemática é para poucos. Apenas “iluminados” conseguem aprender matemática. Essa prática é conhecida dentro e fora do curso, pelo enunciado “matemática é muito difícil”. Ela é retomada em enunciados como: “*trabalhar e estudar era bem difícil*”, “*quem trabalha não pode fazer matemática*”, “*curso não é para um aluno trabalhador*”, “*dedicação exclusiva para o curso*”, “*uma formação puxada*”, “*Ou você vive ou você faz matemática*” “*exigência demasiada*” etc..

Outra prática que pode ser observada é que o “sujeito evadido” utiliza-se do curso de matemática para o acesso para os cursos mais concorridos, como as engenharias. Tal prática é concretizada quer por enunciados que relatam por que escolheram o curso, quer por enunciados que justificam a saída do curso.

Quando alunos relatam o seu ingresso no curso até sua saída, é possível responder: **Como o ex-aluno do curso de matemática da UEM se insere no discurso do “sujeito**

evadido” para enxergar sua evasão? O ex-aluno que é “sujeito evadido” do curso de matemática enxerga sua evasão da seguinte maneira: justificando a falta de tempo para se dedicar aos estudos das disciplinas do curso devido o seu trabalho. Ele é subjetivado pelo discurso de que a matemática é para poucos e é muito difícil concluir o curso trabalhando. Ele se constitui como sujeito do seu próprio discurso. Conforme Fernandes (2011, p. 2) “Considerando que os modos de subjetivação produzem sujeitos singulares, devem-se procurar mostrar, por meio da análise dos discursos, os procedimentos mobilizados para a produção da subjetividade e, conseqüentemente, dos sujeitos”.

Nessa produção de sujeito singular do discurso “sujeito evadido” do curso de matemática, o ex-aluno enxerga sua evasão por meio de uma objetivação de discurso que circula no próprio curso. Outras maneiras de enxergar sua evasão seriam: relatar que teve dificuldades com os pré-requisitos teóricos (matemática básica) que o curso de matemática exige; que dedicava o pouco tempo às disciplinas, que teve problema externo; que se culpava pela evasão. Essas práticas fazem partes dos saberes objetivados sobre evasão a partir dos dispositivos institucionais.

Após apresentação de respostas às três primeiras questões de pesquisa, é hora de respondermos à quarta e última, a fim de atingir os objetivos propostos: **Qual é o discurso do “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá?**

Para iniciar esta resposta, amparamos em Foucault (2008, p. 162), segundo o qual “A descrição arqueológica que se dirige às práticas discursivas a que os fatos de sucessão devem-se referir, se não quisermos estabelecê-los de maneira selvagem e ingênua, isto é, em termos de mérito”. Sendo assim, percebemos que o discurso “sujeito evadido” do curso de matemática, insere-se em uma prática discursiva para a qual o aluno trabalhador não consegue concluir o curso de matemática da UEM, no tempo determinado pela instituição.

O enunciado “aluno trabalhador não consegue concluir o curso superior” não é só regular nesta tese. É um enunciado, que vem se repetindo ao longo do tempo, apontado por outros pesquisadores (CUNHA; MOROSINI, 2013; SANTOS, 2012; LIMA JUNIOR, 2013; BELLATATI, 2011; GOMES, 1998; SCALI, 2009; BIAZUS, 2004; PAREDES, 1994; CASTRO, 2013; SILVA, 2009; MACHADO, 2009; BAGGI, 2010; MELLO, 2007; SANTOS; NORONHA, 2001; DE LEON, MENEZES-FILHO, 2002; KIRA, 1998; MAZZETTO; BRAVO; CARNEIRO, 2002).

O “sujeito evadido” também é subjetivado por um discurso anterior a ele no curso de matemática. Antes de entrar no curso, já sabe que vai evadir. São os casos dos alunos que usam o curso para passarem no vestibular de outros cursos mais “privilegiados”, em geral

engenharias. Destacamos, como já foi mencionado nesse texto, que esse discurso está inserido no curso de matemática da UEM desde sua criação³⁶.

Podemos afirmar que tais ex-alunos são subjetivados por discursos segundo os quais a matemática é para poucos, ou matemática é muito difícil. Atrelado a esse discurso o “sujeito evadido” também é subjetivado por uma naturalização da evasão nos cursos do ensino superior. No caso do curso de Matemática, por ela ser difícil, a falta de “matemática básica” é determinante para evasão deste indivíduo. Esse discurso circula nos cursos e são retomados na memória do ex-aluno.

O primeiro objetivo específico desta tese foi: **A verificação, nos enunciados dos alunos evadidos, das relações de poder: professor – aluno – professor, aluno – instituição – aluno.** Em relação a isso, podemos afirmar que alunos e docentes do curso produzem saberes ao mesmo tempo em que exercem poder e conduzem comportamentos. Como, por exemplo, percebemos no enunciado de A9, que foi surpreendido pela postura dos professores mais novos, que intimidavam mais os alunos, em relação aos professores mais experientes. Conforme Foucault (1995, p. 246), algumas formas perceptíveis das relações de poder estão no uso de modalidades instrumentais, pode ser uma intimidação por arma, por uma fala, por desproporção social, por diferentes posições.

A resistência a esse tipo de relação de poder também é muito perceptível. Com frequência eles se mostram resistentes ao discurso de que evadido não é capaz de se formar. Sempre que possível destacam que estão fazendo ou fizeram outro curso superior. Essa relação de poder pode ser vista da seguinte forma: por algum motivo ou alguma causa (institucional ou não), os alunos evadiram-se do curso de matemática e não conseguiram se formar. Esses alunos, em uma reação ao poder exercido a eles que os impediram de se formar, demonstram em seus enunciados que são capazes de se formar em um curso superior.

O segundo objetivo específico da tese era vislumbrar: **como o ex-aluno do curso percebe (ou percebeu) o curso de matemática da UEM; como o sujeito evadido concebe sua evasão; qual é o discurso em que se insere.** Quanto a isso, o sujeito do discurso “sujeito evadido” acredita que sua evasão poderia ter sido evitada, talvez se ele fosse apresentado para uma matemática mais voltada à educação básica, mais utilitária, mais lúdica, menos formalista etc. Ele se espanta com a diferença da matemática ensinada no ensino superior e a matemática que havia aprendido na educação básica.

O sujeito muitas vezes expõe que sua evasão foi por causa do curso em si e dos professores. Enxerga os professores do curso com uma ressalva, ele entende que os

³⁶ Araújo Neto (2016, p. 29).

professores poderiam “ajudar” mais os alunos, tendo mais didática, incentivando psicologicamente, dando “mais aula” e menos conteúdo.

O sujeito quer ser professor ou ser engenheiro, regularidade apresentada por enunciados. Ele afirma gostar inicialmente do curso e, depois de frequentar certo tempo, desgostar. Isso nos remete a uma reflexão que provoca uma pergunta: o que acontece nas primeiras séries do curso de matemática da UEM, como alunos que diziam gostar de matemática não gostam mais? Essa indagação traz o germe de algo que se desenvolve no ambiente interno da sala de aula nas disciplinas dos primeiros anos do curso que pode e deve ser investigada em futuros trabalhos.

Outro objetivo atingido foi incitar uma discussão crítica acerca das representações do ex-aluno sobre sua evasão, uma vez que observamos que as representações integram e constituem a subjetividade.

Podemos afirmar que alcançamos o objetivo geral desta tese que era **compreender a constituição do “sujeito evadido” do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá, nos processos de objetivação e subjetivação dos ex-alunos.**

O resultado do discurso apontou que o ex-aluno “sujeito evadido” do curso de matemática não é o aluno objetivado pelos integrantes do curso professores, alunos, gestores. Também não é o objetivado pelos documentos da Universidade: o desistente, o que abandonou, jubiloou, trancou. O discurso se revela como uma resistência a todos esses atributos pejorativos, inserindo-se em outros discursos de lutadores e vencedores.

Em suma, percebemos que existem saberes institucionais que objetivam esses ex-alunos do curso de matemática como: sem pré-requisitos, sem tempo para estudo, sem inteligência necessária, sem interesse. Esses saberes são retomados quando eles se subjetivam.

Nesse sentido, os ex-alunos assumem algumas práticas que já falaram quem ele é e rejeitam outras. Uma percepção disso é o próprio termo evadido. Nenhum deles se descreve assim. Isso é institucional. Poucos se denominam como desistentes. Eles colocam em termos de ação: Eu larguei o curso versus Eu desisti do curso.

Mesmo fora do curso de matemática esses ex-alunos ressaltam seus sucessos em outro curso ou em outra área profissional. E quem diz que desistiu é aquele que não avançou muito profissionalmente, por isso assume mais fortemente a visão negativa que a instituição dissemina sobre ele.

Esse discurso é uma leitura que abre possibilidade para novos questionamentos e, portanto, novas pesquisas. Devemos reiterar a não naturalização da evasão no ensino superior, principalmente no curso de matemática.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 7, n. 4, p. 342-355, 2009.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.
- ARAÚJO NETO, A. P. **Um estudo histórico do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá: a criação e os primeiros anos**. 2016. 99f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e a Matemática, 2016.
- ARRUDA, S. M. et al. Dados comparativos sobre a evasão em física, matemática, química e biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 418-438, 2006.
- BAGGI, C. A. S. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- BARBOSA, P. L. N. **Navegar foi preciso? O discurso do jornalismo impresso sobre os 500 anos do Brasil**. 2004. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BARDAGI, M. P; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.
- BELLETTATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BERT, J. F. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BIAZUS, C. A. **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**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOAS, C. T. V. **Para ler Michel Foucault**. Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 1993.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORGES JUNIOR, A. G. B.; SOUZA, R. R. Estudo da evasão no curso de Licenciatura em Física do CEFET-GO. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 6., 2007, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p133.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRAGA, M. M.; MIRANDA-PINTO, C. O. B.; CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. **Química Nova**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 438-444, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 mar. 2002a. Seção 1, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002b. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

BRISSAC, R.M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRUNS, M. A. T. **Evasão escolar**: causas e efeitos psicológicos e sociais. 1985. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. In: SANTOS, F. M.; GRECA, I. M. (Org). **A pesquisa em Ensino de ciências no Brasil e suas Metodologias**. 2006. (Coleção educação em Ciências).

CASTRO, G. C. et al. Análise estatística do perfil dos cotistas que evadiram da UERJ. **Cadernos do IME - Série Estatística**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 31-45, 2007.

CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial.** **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 2, p. 55-65, jul. 1996.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília, DF: SESU/MEC, 1997.

COSTA, J. F. S.; Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. **Sistemas & Gestão**, Niterói, v. 3, n. 1, p. 27-38, 2008.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 262-280, mar./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>>. Acesso: 18 fev. 2013.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82-89, ago./dez. 2013.

DE LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-452, 2002.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes– MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir**: Eis a questão! Um estudo da permanência e a evasão do ensino a distância. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERNANDES, C. A. **Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault**. 2011. Disponível em: <<http://documents.scribd.com.s3.amazonaws.com/docs/183hgx8fuo123zud.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

FERNANDES, C. A.; ALVES JÚNIOR, J. A. Mutações da noção-conceito de sujeito na Análise do Discurso. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 3., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. 1 CD-ROM.

FERNANDES, C. A.; ALVES JÚNIOR, J. A. Mutações da noção-conceito de sujeito na análise do discurso. In: SANTOS, J. B.C. (Org.). **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 103-149.

FERREIRA, L.; TRIVIZOLI, L. M.; SANTOS, T. S. Entrevista Ubiratan D'Ambrosio: lembrança, memórias e expectativas de um curso de licenciatura em matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v.3, p. 11-28, 2014.

FIORENTINI, D. **A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em Matemática**. 2004. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr11-Dario.doc>. Acesso em: 13 abr. 2013.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov.2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1995.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. António Ramos Rosa. Lisboa: Portugália Editora, 1967.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. v. 1.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 3.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOV, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 107-115.

FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 82-118. (Ditos e escritos, 2)

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, M. Foucault. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 234-239. (Ditos e escritos, 5).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Repensar a política**. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 1-24. (Ditos e escritos, 6)

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. Trad. Nildo Avelino. São Paulo: Centro Cultural; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b. (Ditos e escritos, 3)

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Â. I. L.F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GOMES, A. A. **Evasão e Evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento acadêmico de graduação**. Juiz de Fora, 2012.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico de Curso**. Rio Pomba, 2013a.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Manual do Estudante e Código de conduta discente**. Rio Pomba, 2013b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2012. 85 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2014. 133 p.

KESSLER, M. C. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da Matemática**. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/problematizando.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

KIRA, L. F. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LEME, H. A. S. **Formação superior de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência**. 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 121-129, 2014.

LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (Org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. 82 p. (Cadernos ABMES, 25).

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática / nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes –MG (2002 a 2006)**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

MAZZETO, S. E.; BRAVO, C. C.; CARNEIRO, S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 1204-1210, 2002.

MELLO, J. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 61-77.

MIRANDA, A. Z. **Heterotopia e subjetivação**: a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (in)variantes: reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

MOREIRA, P. C. et al. Quem quer ser professor de matemática? **Zetetiké**: Revista de Educação Matemática, Campinas, v. 20, n. 37, p. 11-34, 2012.

NORONHA, B. N.; CARVALHO, B. M.; SANTOS, F. F. F. **Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2001. 57 p. (Documento de Trabalho 1/01)

OLIVEIRA, B. M.; ANJOS, H. V. M.; RODRIGUES, F. B. Formação de professores em institutos federais e a evasão como agravante da problemática docente: o caso das licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Câmpus Salinas. In: COLÓQUIO NACIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Bruna%20Mendes%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 22 p.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994. (Documento de Trabalho 06/94).

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M. A evasão no ciclo básico da UFMG. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1998. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/21/PEIXOTO.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

PINHEIRO, R. M. **Comportamento do consumidor e pesquisa de mercado**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 164p.

PINO-FAN, L. et al. Prospective teacher's specialized content knowledge on derivative. In: UBUZ, B.; HASER, Ç.; MARIOTTI, M. (Eds.). **Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education**. Antalya, Turkey: CERME, 2013. p. 3195-3205.

PLAT NETO, O. A.; CRUZ, F.; PFITSCHER, E. D. Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 54-74, 2008.

RAFAEL, J. A. M.; MIRANDA, P. R.; CARVALHO, M. P. Análise da evasão em um curso de licenciatura em matemática da rede federal de ensino nos seus primeiros cinco anos de implantação. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 118-135, jan./jun. 2015.

RAMMINGER, S. **Do encontro ao desencontro**: fatores relacionados à procura de cursos de EAD em psicologia e à posterior evasão. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Clara luz, 2005.

SANTOS, F. A. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

SCALI, D. F. **Evasão nos cursos Superiores de Tecnologia**: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. C. M. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**. 2012. Disponível em: <http://institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_078.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. 2007. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_045.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

SILVA, M. A. V. R. **A evasão da UENF**: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007). 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais)–Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009.

SILVA, M. B. **S.O curso de Licenciatura em Física a Distância na Universidade Estadual de Maringá**: trilhando um caminho para as melhorias a partir do discurso dos alunos, tutores e professores. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA, R. R. C. M.; MAINIER, F. B.; PASSOS, F. B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 261-277, 2006.

VOSS, J.; NAVARRO, P. A noção de enunciado Reitor de Michel Foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 95-116, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

RESOLUÇÃO Nº 158/2000-CEP

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E EU, VICE-REITOR, NO USO DE MINHAS ATRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS E REGIMENTAIS, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Ficam aprovadas alterações na estrutura curricular do **curso de Matemática**, a serem implantadas em 2001, para todos os alunos matriculados no curso como segue:

I – desmembramento da disciplina **Física Geral e Experimental I**, de 136 h/a, oferecida no 2º ano do curso, bacharelado e licenciatura, em duas novas disciplinas:

- a. **Física Geral I**, com 136 h/a, com a seguinte ementa: "Cinemática e dinâmica da partícula. Leis de Newton. Leis da Conservação. Cinemática e dinâmica da rotação. Equilíbrio dos corpos rígidos. Termologia. Sistemas Termodinâmicos. Leis da Termodinâmica. Equação de um gás";
- b. **Física Experimental I**, com 68 h/a, com a seguinte ementa: "Medidas e teoria dos erros. Gráficos. Experiências de mecânica e termodinâmica".

II – redução da carga horária da disciplina **Desenho Geométrico e Geometria Descritiva**, oferecida no 2º ano do curso, de 170h/a para 136 h/a, sem alteração da ementa;

III – desmembramento da disciplina **Física Geral e Experimental II**, de 136 h/a, oferecida no 3º ano do curso, licenciatura e bacharelado, em duas novas disciplinas:

Licenciatura

- a. **Física Geral II**, com 136 h/a, com a seguinte ementa "Eletrostática. Corrente e resistência elétrica. Força eletromotriz e circuitos elétricos. Fenômenos magnéticos e eletromagnéticos. Oscilações mecânicas e eletromagnéticas. Ondas mecânicas e eletromagnéticas. Natureza e propagação da luz. Óptica geométrica e física. Noções de física moderna";
- b. **Física Experimental II**, com 68 h/a e com a seguinte ementa: "Experiências de eletricidade e magnetismo. Experiências de óptica e ondas".

Bacharelado

- a. **Física Geral II**, com 136 h/a, com a seguinte ementa: "Eletrostática. Corrente e resistência elétrica. Força eletromotriz e circuitos elétricos. Fenômenos magnéticos e eletromagnéticos. Oscilações mecânicas e eletromagnéticas. Ondas mecânicas e eletromagnéticas. Natureza e propagação da luz. Óptica geométrica e física. Noções de física moderna".

IV – alteração da carga horária da disciplina **Estruturas Algébricas**, de 170 h/a para 136 h/a, oferecida no 3º ano do curso, Licenciatura e Bacharelado, com alteração da ementa para "Grupos, anéis, polinômios, extensões de corpos";

V – semestralização das disciplinas **Análise no \mathbb{R}^n** , **Geometria Diferencial**, **Topologia Geral**, com redução da carga horária de 136 h/a para 102 h/a, sem alteração das ementas;

VI – substituição da disciplina **Equações Diferenciais**, oferecida no 4º ano do curso, Bacharelado, com 136 h/a, pelas seguintes disciplinas semestrais:

- a. **Equações Diferenciais Ordinárias**, com carga horária de 68 h/a – 2º semestre, com a seguinte ementa: "Teoremas de existência e unicidade, estabilidade segundo Liapunov, sistemas autônomos, espaços de fase, estabilidade estrutural local, campos de vetores no plano;
- b. **Equações Diferenciais Parciais**, com carga horária de 68 h/a – 2º semestre, com a seguinte ementa: "Introdução às equações diferenciais parciais, séries de Fourier, equações do calor, da onda e de Laplace".

Art. 2º Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
2º ANO**

LICENCIATURA	BACHARELADO		
Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
Cálculo MII	6	Cálculo MII	6
Física Geral I	4	Física Geral I	4
Física Experimental I	2(P)	Física Experimental I	2

Psicologia da Educação A	2	Álgebra Linear	4
Desenho Geom. E Geom. Descritiva	4	Desenho Geom. E Geom. Descritiva	4
Didática L	2		
3º ANO			
1º Semestre		1º Semestre	
Análise Real	4	Análise Real	4
Física Geral II	4	Física Geral II	4
Física Experimental II	2(P)	Estruturas Algébricas	4
Estruturas Algébricas	4	Cálculo MIII	4
Prática de Ensino em Matemática e Desenho Geométrico no Ensino Fundamental	5		
2º Semestre		2º Semestre	
Análise Real	4	Análise Real	4
Física Geral II	4	Física Geral II	4
Física Experimental II	2	Estruturas Algébricas	4
Estruturas Algébricas	4	Cálculo Numérico	4
Prática de Ensino em Matemática e Desenho Geométrico no Ensino Fundamental	5	Funções de Variável Complexa	4
4º ANO			
1º Semestre		1º Semestre	
Introdução a Probabilidade e Estatística	6	Análise no \mathbb{R}^n	6
Prática de Ensino de Matemática e Física no Ensino Médio	5	Topologia Geral	6
Cálculo MIII	4		
Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira I	2		
2º Semestre		2º Semestre	
Cálculo Numérico	4	Equações Diferenciais Ordinárias	4
Prática de Ensino de Matemática e Física no Ensino Médio	5	Equações Diferenciais Parciais	4
Introdução à Funções de Variável Complexa	4	Geometria Diferencial	6
Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira I	2		

ANEXO B**RESOLUÇÃO Nº146/2005-CEP**

DISCIPLINAS – Conteúdo Básico	CARGA HORÁRIA
• Fundamentos da Matemática	136
• Cálculo Diferencial e Integral I	204
• Cálculo Diferencial e Integral II	136
• Estruturas Algébricas	136
• Análise Real	136
• Geometria Analítica	102
• Introdução à Álgebra Linear	102
• Geometria Euclidiana	102
• Construções Geométricas	68
• Introdução à Geometria Não-Euclidiana	68
• Introdução às Equações Diferenciais	68
• Cálculo Numérico	68
• Introdução às Variáveis Complexas	68
• Introdução ao Software Matemático	34
• Matemática Computacional	34
• Introdução à Probabilidade Estatística	68
• Física Geral I	68
• Física Geral II	68
• Física Geral III	68
• Física Geral IV	68
TOTAL	1802
DISCIPLINAS – Teoria e Prática Pedagógica	CARGA HORÁRIA
• Teoria e Prática Pedagógica I	102
• Teoria e Prática Pedagógica II	68
• Teoria e Prática Pedagógica III	68
• Teoria e Prática Pedagógica IV	102
• Psicologia da Educação A	68
• Didática L	68
• Políticas Públicas e Gestão Educacional	68
TOTAL	544
DISCIPLINAS – Estágio Curricular Supervisionado	CARGA HORÁRIA

• Estágio Supervisionado I	102
• Estágio Supervisionado II	102
• Estágio Supervisionado III	102
• Estágio Supervisionado IV	102
TOTAL	408
DISCIPLINAS – Pesquisa e Conhecimento Articulador	CARGA HORÁRIA
• Iniciação à Pesquisa	34
• Trabalho de Conclusão de Curso	170
TOTAL	204
SERIALIZAÇÃO	
1ª DMA Cálculo Diferencial e Integral I	
1ª DMA Fundamentos da Matemática	
1ª DMA Geometria Analítica	
1ª DMA Introdução ao Software Matemático	
1ª DTP Psicologia da Educação A	
1ª DES Introdução a Probabilidade Estatística	
2ª DMA Cálculo Diferencial e Integral II	
2ª DMA Introdução à Álgebra Linear	
2ª DMA Teoria e Prática Pedagógica I	
2ª DFI Física Geral I	
2ª DFI Física Geral II	
2ª DMA Geometria Euclidiana	
2ª DMA Teoria e Prática Pedagógica II	
2ª DMA Matemática Computacional	
3ª DMA Estruturas Algébricas	
3ª DMA Construções Geométricas	
3ª DTP Didática L	
3ª DMA Estágio Supervisionado I	
3ª DFI Física Geral III	
3ª DFI Física Geral IV	
3ª DMA Introdução às Equações Diferenciais	
3ª DMA Estágio Supervisionado II	
3ª DMA Iniciação à Pesquisa	
3ª DTP Políticas Públicas e Gestão Educacional I	
4ª DMA Análise Real	
4ª DMA Cálculo Numérico	

4 ^a	DMA	Teoria e Prática Pedagógica III
4 ^a	DMA	Estágio Supervisionado III
4 ^a	DMA	Introdução à Geometria Não-Euclidiana
4 ^a	DMA	Teoria e Prática Pedagógica IV
4 ^a	DMA	Introdução às Variáveis Complexas
4 ^a	DMA	Estágio Supervisionado IV
4 ^a	DMA	Trabalho de Conclusão de Curso

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES		HORAS
1	DISCIPLINAS DE CONTEÚDO BÁSICO PARA A LICENCIATURA	1802
2	DISCIPLINAS DE CONTEÚDO ESPECÍFICO – TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	544
3	DISCIPLINAS DE CONTEÚDO ESPECÍFICO – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	408
4	OUTROS – PESQUISA E CONHECIMENTO ARTICULADOR	204
5	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	200
6	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO (HABILITAÇÃO LICENCIATURA)	3158

INTEGRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: LICENCIATURA

1	PRAZO MÍNIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	4	ANOS
2	PRAZO MÁXIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	8	ANOS

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA – HABILITAÇÃO: LICENCIATURA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ementa: Técnicas e normas de redação de trabalhos científicos. Conceituação e formalização de um trabalho de conclusão de curso.

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de comunicação escrita. Desenvolver pesquisa sobre assunto relacionado com a atividade do Profissional Licenciado em Matemática. Desenvolver a capacidade de sistematização dos resultados de uma pesquisa.

Departamentalização: Departamento de Matemática

ANÁLISE REAL

Ementa: Números reais, sequências de números reais, séries numéricas, topologia da reta, continuidade e limite de funções, derivadas, integral de Riemann, sequências e séries de funções.

Objetivo(s): Aprimorar a compreensão dos conjuntos numéricos, especialmente dos números reais. Desenvolver a teoria das sequências e séries convergentes. Aprimorar a compreensão da topologia da reta, continuidade e limite de funções, derivadas, integral de Riemann e séries de funções. Desenvolver a capacidade de abstração e aprimorar a capacidade para o formalismo matemático.

Departamentalização: Departamento de Matemática

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I

Ementa: Conjuntos numéricos. Funções elementares: linear, afim, quadrática, modular. Funções diretas e inversas. Funções exponenciais e logarítmicas. Introdução à trigonometria. Funções trigonométricas. Funções de uma variável real a valores reais. Limite e continuidade. Derivadas e aplicações. Integrais indefinidas, definidas e Integrais impróprias.

Objetivo(s): Possibilitar ao aluno a compreensão da linguagem matemática básica dos problemas de continuidade, diferenciação e integração de funções reais de uma variável. Fazer com que o aluno tenha contato com as primeiras aplicações do cálculo diferencial e integral nas ciências físicas e aplicadas. Possibilitar ao aluno desenvolver habilidades para o formalismo matemático.

Departamentalização: Departamento de Matemática

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II

Ementa: Sequências e séries numéricas. Série de potência. Curvas planas e coordenadas polares. Funções reais de várias variáveis, Limites e continuidade de funções de várias variáveis, derivadas parciais, diferenciabilidade, máximos e mínimos de funções. Coordenadas cilíndricas e esféricas. Integrais múltiplas, integrais de linha e de superfícies, Teoremas de Green, Gauss e Stokes.

Objetivo(s): Compreender e manipular os conceitos do cálculo diferencial e integral de funções de várias variáveis, com ênfase em funções de duas ou três variáveis. Desenvolver habilidades com o cálculo de várias variáveis.

Departamentalização: Departamento de Matemática

CÁLCULO NUMÉRICO

Ementa: Alguns conceitos e princípios gerais do Cálculo Numérico. Solução de equações polinomiais e transcendentais. Sistemas de equações. Interpolação e aproximação. Integração numérica. Aproximação à solução de equações diferenciais ordinárias.

Objetivo(s): Aplicar métodos numéricos na resolução de problemas que surgem nas mais diversas áreas. Resolver computacionalmente problemas explorando dificuldades e soluções para: obtenção de tentativas iniciais, aceleração de convergência e acesso à precisão do resultado obtido. Resolver problemas explorando aspectos computacionais de: armazenamento de dados, aproveitamento estrutural do problema, condicionamento, consistência e estabilidade dos algoritmos. Analisar resultados obtidos numericamente. Reformular, se necessário, o modelo matemático e/ou escolher novo método numérico.

Departamentalização: Departamento de Matemática

CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS

Ementa: Construções geométricas com régua e compasso, a geometria e a estética e padrões geométricos.

Objetivo(s): Aprofundar os conhecimentos de geometria euclidiana plana. Desenvolver o raciocínio geométrico. Desenvolver habilidade para resolução de problemas por meio de métodos geométricos. Desenvolver a criatividade e o senso estético.

Departamentalização: Departamento de Matemática

DIDÁTICA L

Ementa: Estudos de diferentes propostas de ensino e de aprendizagem que fundamentam a mediação teórico-prática da ação docente.

Objetivo(s): Compreender a Educação no conjunto das relações sociais; Analisar a Didática tomando como parâmetro a realidade social contemporânea.

Departamentalização: Departamento de Teoria e Prática da Educação

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos das disciplinas Fundamentos da Matemática, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral e Álgebra Linear. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental.

Objetivo(s): Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino fundamental. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino fundamental. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental.

Departamentalização: Departamento de Matemática

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos das disciplinas Geometria Euclidiana, Desenho Geométrico. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental.

Objetivo(s): Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino fundamental. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino fundamental. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental.

Departamentalização: Departamento de Matemática

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos da disciplina Estruturas Algébricas. Prática docente em matemática no ensino médio.

Objetivo(s): Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino médio. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino médio. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática no ensino médio.

Departamentalização: Departamento de Matemática

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos da disciplina Análise, Variáveis Complexas e Cálculo Numérico. Prática docente em matemática no ensino médio.

Objetivo(s): Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino médio. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino médio. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática no ensino médio.

Departamentalização: Departamento de Matemática

ESTRUTURAS ALGÉBRICAS

Ementa: Grupos. Anéis. Extensão de Corpos. Construções com régua e compasso.

Objetivo(s): Compreender as estruturas algébricas de grupos e anéis e relacioná-las com outras áreas da matemática. Relacionar construções com régua e compasso com a teoria algébrica. Utilizar as noções básicas da álgebra abstrata como ferramentas necessárias ao desenvolvimento de outras áreas. Desenvolver a capacidade de abstração e aprimorar a capacidade para o formalismo matemático.

Departamentalização: Departamento de Matemática

FÍSICA GERAL I

Ementa: Cinemática e Dinâmica da partícula. Lei de Newton. Leis da Conservação. Cinemática e Dinâmica da rotação. Leis da Gravitação.

Objetivo(s): Oferecer uma formação básica em Mecânica Clássica.

Departamentalização: Departamento de Física

FÍSICA GERAL II

Ementa: Flúidos em Repouso. Flúidos em Movimento. Termologia. Sistemas Termodinâmicos. Leis da Termodinâmica Equação de estado de um gás.

Objetivo(s): Oferecer uma formação básica em termodinâmica e em mecânica de flúidos.

Departamentalização: Departamento de Física

FÍSICA GERAL III

Ementa: Eletrostática. Corrente e resistência elétrica. Força eletromotriz e circuitos elétricos. Magnetostática. Fenômenos eletromagnéticos dependentes do tempo.

Objetivo(s): Oferecer uma formação básica em eletromagnetismo.

Departamentalização: Departamento de Física

FÍSICA GERAL IV

Ementa: Oscilações mecânicas e eletromagnéticas. Ondas mecânicas e eletromagnéticas. Natureza e propagação da luz. Óptica Geométrica e Física. Noções de Física Moderna.

Objetivo(s): Oferecer uma formação básica em oscilações e ondas mecânicas e eletromagnéticas. Iniciar o aluno ao estudo da física moderna.

Departamentalização: Departamento de Física

FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA

Ementa: Lógica. Conjuntos. Relações. Funções. Teoria dos Números.

Objetivo(s): Compreender os principais tópicos de matemática elementar do ensino médio, do ponto de vista do ensino e aprendizagem de matemática em nível superior. Adquirir familiaridades com as ferramentas básicas necessárias para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Adquirir habilidades no uso correto da linguagem matemática.

Departamentalização: Departamento de Matemática

GEOMETRIA ANALÍTICA

Ementa: Álgebra vetorial. Retas e planos. Cônicas e Superfícies quádricas.

Objetivo(s): Possibilitar ao aluno a compreensão de entes geométricos através do estudo de equações associadas aos mesmos. Dar ao aluno a fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento de outras disciplinas. Possibilitar ao aluno desenvolver habilidades para o formalismo matemático.

Departamentalização: Departamento de Matemática

GEOMETRIA EUCLIDIANA

Ementa: A Geometria Euclidiana como modelo de sistematização da matemática: origem e história.

Objetivo(s): Compreender a importância da axiomática na construção de teorias matemáticas, em especial da consistência da geometria euclidiana. Desenvolver o raciocínio matemático através do exercício de indução e dedução de conceitos geométricos. Desenvolver a capacidade de visualização de objetos planos e espaciais. Desenvolver o raciocínio geométrico.

Departamentalização: Departamento de Matemática

INICIAÇÃO À PESQUISA

Ementa: Aspectos formais e conceituais de um projeto de pesquisa e de uma monografia. Normas técnicas para a elaboração de projetos de pesquisa, artigos científicos e monografias.

Objetivo(s): Assimilar aspectos teóricos envolvidos na elaboração de um trabalho de conclusão de curso.

Departamentalização: Departamento de Matemática

INTRODUÇÃO À ÁLGEBRA LINEAR

Ementa: Espaços Vetoriais. Transformações lineares. Diagonalização de operadores lineares. Espaços com produto interno.

Objetivo(s): Entender os elementos da Álgebra Linear e relacioná-los com as diversas áreas da Matemática. Manipular abstratamente os conceitos básicos da Álgebra Linear e aplicá-los em situações concretas através de cálculo com representações matriciais.

Departamentalização: Departamento de Matemática

INTRODUÇÃO À GEOMETRIA NÃO-EUCLIDIANA

Ementa: Espaços com produto interno. Isometrias. Geometria Euclidiana. Grupos Ortogonais. Geometria Esférica e Elíptica. Trigonometria Esférica. Geometria Hiperbólica. Trigonometria Hiperbólica.

Objetivo(s): Possibilitar ao aluno o entendimento da geometria como um estudo do espaço a partir de sua estrutura métrica. Em particular apresentar as geometrias euclidiana, esférica e hiperbólica.

Departamentalização: Departamento de Matemática

INTRODUÇÃO À PROBABILIDADE ESTATÍSTICA

Ementa: Estatística Descritiva e Cálculos de Probabilidade

Objetivo(s): A disciplina Introdução à Probabilidade e Estatística visa proporcionar ao aluno de Licenciatura em Matemática um instrumental na análise descritiva e no cálculo de probabilidade, visando principalmente o ensino de estatística no ensino médio.

Departamentalização: Departamento de Estatística

INTRODUÇÃO AO SOFTWARE MATEMÁTICO

Ementa: Iniciação à interação com computadores através de manipulação de softwares matemáticos. Sítios relacionados com o ensino e aprendizagem da matemática.

Objetivo(s): Conhecer tecnologias de informação e de comunicação. Analisar sítios que dão suporte ao ensino e aprendizagem da matemática.

Departamentalização: Departamento de Matemática

MATEMÁTICA COMPUTACIONAL

Ementa: Algoritmos matemáticos. Programação através de softwares matemáticos.

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de algoritmos computacionais e programação através de softwares matemáticos.

Departamentalização: Departamento de Matemática

INTRODUÇÃO ÀS VARIÁVEIS COMPLEXAS

Ementa: Números complexos. Funções de uma variável complexa. Diferenciabilidade. Funções analíticas. Integração complexa. Séries de potências. Resíduos e pólos.

Objetivo(s): Adquirir habilidade no trato algébrico com os números complexos e no reconhecimento da geometria subjacente envolvida. Aprofundar conhecimentos do cálculo diferencial e integral de funções de uma variável complexa. Trabalhar com as transformações de subconjuntos do plano, via funções analíticas. Aplicar a teoria estudada no cálculo de integrais de funções complexas e no cálculo de integrais impróprias.

Departamentalização: Departamento de Matemática

INTRODUÇÃO ÀS EQUAÇÕES DIFERENCIAIS

Ementa: Equações diferenciais de primeira ordem. Teoremas de existência e unicidade. Sistemas de equações diferenciais. Equações diferenciais de ordem n . Transformadas de Laplace. Séries de Fourier.

Objetivo(s): Compreender de uma forma concisa métodos elementares de resolução de equações diferenciais ordinárias. Utilizar técnicas de álgebra linear para resolver sistemas lineares de equações diferenciais ordinárias. Utilizar a transformada de Laplace na resolução de equações diferenciais ordinárias. Utilizar séries de Fourier na resolução de equações diferenciais parciais.

Departamentalização: Departamento de Matemática

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL I

Ementa: Políticas e gestão educacional com ênfase nos planos educacionais para os sistemas escolares no Brasil Colônia, Império e República, para o curso de licenciatura em Matemática.

Objetivo(s): Subsidiar a formação docente com conhecimentos teórico-práticos referentes às políticas públicas educacionais e sua relação com o contexto sócio-político e econômico, bem como, sua gestão e organização escolar.

Departamentalização: Departamento de Teoria e Prática da Educação

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A

Ementa: Estudo das variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Objetivo(s): Oferecer subsídios teóricos para que o aluno possa compreender e atuar no processo educativo. Propiciar condições para que o aluno possa conhecer a natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seus condicionamentos e inter-relações.

Departamentalização: Departamento de Teoria e Prática da Educação

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I

Ementa: Análise das principais tendências da educação matemática escolar. A prática pedagógica de matemática e desenho geométrico no ensino fundamental. O ensino da matemática e a educação inclusiva no Ensino Fundamental.

Objetivo(s): Conhecer as principais tendências da educação matemática escolar. Considerar a natureza do conhecimento matemático e as dimensões sócio-culturais, psicológicas e metodológicas do ensino e aprendizagem. Possibilitar ao aluno conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Organizar e refletir sobre situações didáticas para o ensino da matemática nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental.

Departamentalização: Departamento de Matemática

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Ementa: A situação atual do ensino médio brasileiro. A prática pedagógica de matemática e física no ensino médio. O ensino da matemática e a educação inclusiva no ensino médio.

Objetivo(s): Desenvolver reflexões críticas a respeito das finalidades do ensino médio. Analisar criticamente as interações entre os conteúdos de Matemática e de física e os processos de ensino-aprendizagem. Desenvolver habilidade de fazer conexões entre os conhecimentos da matemática e da física e de outros campos mediante a realização de projetos escolares interdisciplinares. Possibilitar ao aluno conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Analisar e avaliar criticamente livros e outros recursos didáticos. Organizar e refletir sobre situações didáticas para o ensino da matemática no ensino médio. Organizar e refletir sobre atividades alternativas que contemplem a diversidade dos educandos.

Departamentalização: Departamento de Matemática

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III

Ementa: Introdução à historiografia da ciência e à historiografia da matemática. A construção do conhecimento matemático.

Objetivo(s): Iniciar a formação em História da Matemática e Filosofia da Matemática. Habilitar o futuro professor ao uso da história e da filosofia como instrumento pedagógico. Informar acerca da enorme atividade que existe na Europa, e no resto do mundo, no campo da "História e Educação Matemática". Provocar e incentivar a reflexão crítica sobre os temas da história da matemática e sua contribuição para a compreensão da matemática e na formação do professor.

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV

Ementa: O ensino da matemática nos sistemas não convencionais de ensino: educação de jovens e adultos, atuações comunitárias; educação especial e ensino a distância.

Objetivo(s): Familiarizar o licenciando com a diversidade educacional brasileira. Refletir sobre as possibilidades de inclusão social mediante o ensino da matemática. Familiarizar o licenciando com a utilização de tecnologias que possam contribuir para o ensino da matemática nos sistemas não convencionais.

Departamentalização: Departamento de Matemática

ANEXO C

OBJETIVO/PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO

Bacharelado em Matemática:

O curso de Bacharelado em Matemática da UEM espera qualificar os seus graduados para desenvolverem pesquisa em matemática, atuarem no ensino superior, cursar pós-graduação ou para atuar no mercado de trabalho fora do ambiente acadêmico. Dentro desta perspectiva, o curso de Bacharelado da UEM deve garantir que seus egressos tenham:

- uma sólida formação em matemática; • rigor lógico; • capacidade de ler e entender tópicos avançados de matemática; • capacidade de formular problemas; • capacidade de perceber o mundo de forma crítica e ser capaz de ajudar a transformá-lo.

A estrutura curricular do curso de Bacharelado em Matemática da UEM foi elaborada de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- capacidade de expressar-se de forma escrita e oral com clareza e precisão; • capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas; • capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; • habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico; • capacidade de estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; • conhecimento de questões científicas contemporâneas; • realizar estudos de pós-graduação; • trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber.

Licenciatura em Matemática:

O curso de Licenciatura em Matemática da UEM espera qualificar os seus graduados para atuarem na Educação Básica. Dentro dessa perspectiva, o curso de licenciatura da UEM, deve garantir que seus egressos tenham:

- uma sólida formação em matemática; • rigor lógico; • capacidade de ler e entender tópicos avançados de matemática; • capacidade de formular problemas; • visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; • capacidade de perceber o mundo de forma crítica e ser capaz de ajudar a transformá-lo.

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UEM foi elaborada de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- capacidade de expressar-se de forma escrita e oral com clareza e precisão; • capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas;
- capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; • habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico; • capacidade de estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; • conhecimento de questões científicas contemporâneas.

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a Educação Básica; • analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; • analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a Educação Básica; • desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; • perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; • contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS – LICENCIATURA

SER.	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA						
		SEMANTAL			ANUAL	SEMESTRE		
		TEOR.	PRÁT.	TOTAL		1º	2º	
1ª	Cálculo Diferencial e Integral I	6		6	204			
	Fundamentos da Matemática	6		6	204			
	Geometria Analítica	6		6		102		
	Introdução ao Software Matemático	2	2	4		68		
	Psicologia da Educação A	4		4			88	
	Introdução à Probabilidade Estatística	4		4			88	
2ª	Cálculo Diferencial e Integral II	4		4	138			
	Introdução à Álgebra Linear	6		6		102		
	Teoria e Prática Pedagógica I		6	6			102	
	Física Geral I	4		4			88	
	Física Geral II	4		4			88	
	Geometria Euclidiana	6		6			102	
	Teoria e Prática Pedagógica II		4	4			88	
	Matemática Computacional	2	2	4			88	
3ª	Estruturas Algébricas	4		4	138			
	Construções Geométricas	4		4		88		
	Didática L	4		4		88		
	Estágio Supervisionado I		8	8			138	
	Física Geral III	4		4			88	
	Iniciação à Pesquisa	2		2			34	
	Introd. à Libras – Língua Bras. de Sinais	4		4			88	
	Física Geral IV	4		4			88	
	Introdução às Equações Diferenciais	6		6			102	
	Estágio Supervisionado II		8	8			138	
4ª	Políticas Públicas e Gestão Educac. I	4		4			88	
	Análise Real	4		4	138			
	Cálculo Numérico	4	1	5			85	
	Estágio Supervisionado III		8	8			138	
	Introdução à Geometria Não-Euclidiana	4		4			88	
	Teoria e Prática Pedagógica III		6	6			102	
	Introdução às Variáveis Complexas	4		4			88	
	Estágio Supervisionado IV		6	6			102	
	Optativa	6		6			102	
	Teoria e Prática Pedagógica IV		4	4			88	
	Atividades Acadêmicas Complementares						240	
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO						3.419	

SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS – BACHARELADO

SER.	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA					
		SEMANTAL			ANUAL	SEMESTRE	
		TEOR.	PRÁT.	TOTAL		1º	2º
1ª	Cálculo Diferencial e Integral I	6		6	204		
	Fundamentos da Matemática	6		6	204		
	Geometria Analítica	6		6		102	
	Introdução ao Software Matemático	2	2	4		68	
	Psicologia da Educação A	4		4			88
	Introdução à Probabilidade Estatística	4		4			88
2ª	Cálculo Diferencial e Integral II	4		4	138		
	Introdução à Álgebra Linear	6		6		102	
	Topologia Elementar	4		4			88
	Física Geral I	4		4			88
	Física Geral II	4		4			88
	Geometria Euclidiana	6		6			102
	Introdução às Equações Diferenciais	6		6			102
	Álgebra Linear	6		6			102
3ª	Análise Real	4		4	138		
	Estruturas Algébricas	4		4	138		
	Cálculo Numérico	4	1	5			85
	Física Geral III	4		4			88
	Iniciação à Pesquisa	2		2			88
	Física Geral IV	4		4			88
	Introdução às Variáveis Complexas	4		4			88
	Matemática Computacional	2	2	4			88
	Optativa I	4	2	6			102
	Introdução à Geometria Não-Euclidiana	4		4			88
4ª	Análise no Rn	4	2	6			102
	Optativa II	4	2	6			102
	Optativa III	4	2	6			102
	Optativa IV	4	2	6			102
	Optativa V	6		6			102
	Atividades Acadêmicas Complementares						240
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO						3.045	

EMENTAS E OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

ÁLGEBRA LINEAR Ementa: Revisão de espaços vetoriais e transformações lineares. Autovalores e autovetores. Formas canônicas. Espaços com produto interno. Formas bilineares e quadráticas. Determinantes. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento Matemático. Assimilar técnicas e resultados clássicos da Álgebra Linear. Relacionar técnicas de Álgebra Linear com outras áreas da Matemática. (Res. 095/06-CEP)

ÁLGEBRA DE LIE (OPTATIVA) Ementa: Álgebras nilpotentes, álgebras solúveis, critérios de Cartan, subálgebras de Cartan, álgebras semi-simples, diagramas de Dynkin, grupos de Weyl. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Desenvolver a intuição como instrumento para a construção da Matemática. Familiarizar o aluno com os conceitos básicos e principais métodos e aplicações da Teoria de Álgebras de Lie. (Res. 095/06-CEP)

ANÁLISE COMPLEXA (OPTATIVA) Ementa: Funções holomorfas, séries de potências, integração complexa, continuação analítica, teorema de Cauchy, teorema de Morera, índice de uma curva fechada, fórmula integral de Cauchy, singularidades, teorema dos resíduos, espaços das funções analíticas, teorema de Ascoli-Arzelá, transformações conformes. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Desenvolver a intuição como instrumento para a construção da Matemática. Desenvolver, assimilar e manipular os principais conceitos e aplicações da Análise Complexa. (Res. 095/06-CEP)

ANÁLISE DO RN Ementa: Funções reais de várias variáveis, derivadas parciais, derivadas direcionais, funções diferenciáveis de várias variáveis, fórmula de Taylor, desigualdade do valor médio, multiplicador de Lagrange, aplicações diferenciáveis, regra da cadeia, teorema da função implícita, teorema da função inversa, integral de Stieltjes e integrais múltiplas, teorema da mudança de variáveis na integral, teorema de Stokes. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Desenvolver a teoria de funções de várias variáveis no espaço euclidiano real n-dimensional. Compreender os teoremas clássicos do Cálculo Diferencial e Integral para funções de várias variáveis. (Res. 095/06-CEP)

ANÁLISE REAL Ementa: Números reais, seqüências de números reais, séries numéricas, topologia da reta, continuidade e limite de funções, derivadas, integral de Riemann, seqüências e séries de funções. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Aprimorar a compreensão dos conjuntos numéricos, especialmente dos números reais.

Desenvolver a teoria das sequências e séries convergentes. Aprimorar a compreensão da topologia da reta, continuidade e limite de funções, derivadas, integral de Riemann e séries de funções. Desenvolver a capacidade de abstração e aprimorar a capacidade para o formalismo matemático. (Res. 146/05-CEP)

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I Ementa: Conjuntos numéricos. Funções elementares: linear, afim, quadrática, modular. Funções diretas e inversas. Funções exponenciais e logarítmicas. Introdução à trigonometria. Funções trigonométricas. Funções de uma variável real a valores reais. Limite e continuidade. Derivadas e aplicações. Integrais indefinidas, definidas e Integrais impróprias. (Res. 146/05-CEP) Objetivos : Possibilitar ao aluno a compreensão da linguagem matemática básica dos problemas de continuidade, diferenciação e integração de funções reais de uma variável. Fazer com que o aluno tenha contato com as primeiras aplicações do cálculo diferencial e integral nas ciências físicas e aplicadas. Possibilitar ao aluno desenvolver habilidades para o formalismo matemático. (Res. 146/05-CEP)

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II Ementa: Sequências e séries numéricas. Série de potência. Curvas planas e coordenadas póla- res. Funções reais de várias variáveis, Limites e continuidade de funções de várias variáveis, derivadas parciais, diferenciabilidade, máximos e mínimos de funções. Coordenadas cilíndricas e esféricas. Integrais múltiplas, integrais de linha e de superfícies, Teoremas de Green, Gauss e Stokes. (Res. 146/05-CEP) Objetivos : Compreender e manipular os conceitos do cálculo diferencial e integral de funções de várias variáveis, com ênfase em funções de duas ou três variáveis. Desenvolver habilidades com o cálculo de várias variáveis. (Res. 146/05-CEP)

CÁLCULO NUMÉRICO Ementa: Alguns conceitos e princípios gerais do Cálculo Numérico. Solução de equações polinomiais e transcendentais. Sistemas de equações. Interpolação e aproximação. Integração numérica. Aproximação à solução de equações diferenciais ordinárias. (Res. 146/05-CEP) Objetivos : Aplicar métodos numéricos na resolução de problemas que surgem nas mais diversas áreas. Resolver computacionalmente problemas explorando dificuldades e soluções para: obtenção de tentativas iniciais, aceleração de convergência e acesso à precisão do resultado obtido. Resolver problemas explorando aspectos computacionais de: armazenamento de dados, aproveitamento estrutural do problema, condicionamento, consistência e estabilidade dos algoritmos. Analisar resultados obtidos numericamente. Reformular, se necessário, o modelo matemático e/ou escolher novo método numérico. (Res. 146/05-CEP)

CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS Ementa: Construções geométricas com régua e compasso, a geometria e a estética e padrões geométricos. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Aprofundar os conhecimentos de geometria euclidiana plana. Desenvolver o raciocínio geométrico. Desenvolver habilidade para resolução de problemas por meio de métodos geométricos. Desenvolver a criatividade e o senso estético. (Res. 146/05-CEP)

DIDÁTICA L Ementa: Estudos de diferentes propostas de ensino e de aprendizagem que fundamentam a mediação teórico-prática da ação docente. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Compreender a Educação no conjunto das relações sociais; Analisar a Didática tomando como parâmetro a realidade social contemporânea. (Res. 146/05-CEP)

EQUAÇÕES DIFERENCIAIS (OPTATIVA) Ementa: Teorema de existência e unicidade para equações diferenciais ordinárias, sistemas com coeficientes constantes, equações diferenciais parciais lineares, soluções analíticas, teorema de Cauchy-Kowalevsky, problema de Dirichlet para a potencial, funções harmônicas, princípio do máximo, lema de Weyl, problema de Cauchy bem posto, equação da onda, equação da transferência de calor, noções de equações de tipo misto, método de Schauder. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Assimilar e manipular os principais fundamentos e conceitos da teoria de Equações Diferenciais Ordinárias e Parciais. (Res. 095/06-CEP)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos das disciplinas Fundamentos da Matemática, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral e Álgebra Linear. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino fundamental. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino fundamental. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental. (Res. 146/05-CEP)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos das disciplinas Geometria Euclidiana, Desenho Geométrico. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino fundamental. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino fundamental. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino fundamental com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática nas séries finais do ensino fundamental. (Res. 146/05-CEP)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos da disciplina Estruturas Algébricas.

Prática docente em matemática no ensino médio. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino médio. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino médio. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática no ensino médio. (Res. 146/05-CEP)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV Ementa: A situação do ensino de matemática na realidade escolar. Relação entre o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos da disciplina Análise, Variáveis Complexas e Cálculo Numérico. Prática docente em matemática no ensino médio. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Conhecer a situação do ensino de matemática nas escolas do ensino médio. Identificar problemas ou questões de aprendizagem no ensino médio. Relacionar o conteúdo matemático ministrado no ensino médio com conteúdos de disciplinas ministradas no terceiro grau. Prática docente em matemática no ensino médio. (Res. 146/05-CEP)

ESTRUTURAS ALGÉBRICAS Ementa: Grupos. Anéis. Extensão de Corpos. Construções com régua e compasso. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Compreender as estruturas algébricas de grupos e anéis e relacioná-las com outras áreas da matemática. Relacionar construções com régua e compasso com a teoria algébrica. Utilizar as noções básicas da álgebra abstrata como ferramentas necessárias ao desenvolvimento de outras áreas. Desenvolver a capacidade de abstração e aprimorar a capacidade para o formalismo matemático. (Res. 146/05-CEP)

FÍSICA GERAL I Ementa: Cinemática e dinâmica da partícula. Leis de Newton. Leis de conservação. Cinemática e dinâmica da rotação. (Res. 184/06-CEP) Objetivos: Oferecer uma formação básica em mecânica e proporcionar ao aluno contatos com tópicos fundamentais de mecânica Newtoniana. (Res. 184/06-CEP)

FÍSICA GERAL II Ementa: Equilíbrio dos corpos rígidos. Oscilações mecânicas. Leis da gravitação. Estática e dinâmica dos fluidos. Ondas mecânicas. Terminologia. Sistemas Termodinâmicos. Introdução à teoria cinética dos gases. Leis da termodinâmica e equação de estado de um gás. (Res. 184/06-CEP) Objetivos: Oferecer uma formação básica em estática, gravitação, dinâmica dos fluidos, oscilações e ondas mecânicas e termodinâmica. (Res. 184/06-CEP)

FÍSICA GERAL III Ementa: Eletrostática. Corrente e resistência elétrica. Força eletromotriz e circuitos elétricos. Magnetostática. Fenômenos eletromagnéticos dependentes do tempo. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Oferecer uma formação básica em eletromagnetismo. (Res. 146/05-CEP)

FÍSICA GERAL IV Ementa: Oscilações e ondas eletromagnéticas. Natureza e propagação da luz. Óptica Geométrica e Física. Noções de Física Moderna. (Res. 184/06-CEP) Objetivos: Oferecer uma formação básica em oscilações e ondas eletromagnéticas. Iniciar o aluno ao estudo da física moderna. (Res. 184/06-CEP)

FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA Ementa: Lógica. Conjuntos. Relações. Funções. Teoria dos Números. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Compreender os principais tópicos de matemática elementar do ensino médio, do ponto de vista do ensino e aprendizagem de matemática em nível superior. Adquirir familiaridades com as ferramentas básicas necessárias para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Adquirir habilidades no uso correto da linguagem matemática. (Res. 146/05-CEP)

GEOMETRIA ANALÍTICA Ementa: Álgebra vetorial. Retas e planos. Cônicas e Superfícies quádras. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Possibilitar ao aluno a compreensão de entes geométricos através do estudo de equações associadas aos mesmos. Dar ao aluno a fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento de outras disciplinas. Possibilitar ao aluno desenvolver habilidades para o formalismo matemático. (Res. 146/05-CEP)

GEOMETRIA DIFERENCIAL (OPTATIVA) Ementa: Estudo das propriedades locais de curvas parametrizadas em \mathbb{R}^3 , propriedades globais de curvas planas, superfícies regulares em \mathbb{R}^3 , primeira forma quadrática, orientação de superfícies, a geometria da aplicação normal de Gauss, isometrias e aplicações conformes, teorema de Gauss, transporte paralelo e geodésicas, teoremas de Gauss Bonnet e suas aplicações. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Desenvolver a teoria de curvas e superfícies regulares no \mathbb{R}^3 . Compreender a fazer aplicações dos Teoremas Clássicos da Geometria Diferencial. (Res. 095/06-CEP)

GEOMETRIA EUCLIDIANA Ementa: A Geometria Euclidiana como modelo de sistematização da matemática: origem e história. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Compreender a importância da axiomática na construção de teorias matemáticas, em especial da consistência da geometria euclidiana. Desenvolver o raciocínio matemático através do exercício de indução e dedução de conceitos geométricos. Desenvolver a capacidade de visualização de objetos planos e espaciais. Desenvolver o raciocínio geométrico. (Res. 146/05-CEP)

GRUPOS E ANÉIS (OPTATIVA) Ementa: Grupos, grupos quociente, Teoremas de isomorfismo, grupos de permutações, Teoremas de Sylow. Anéis, anéis quociente, anéis euclidianos, domínios de fatoração única, domínio de ideais principais. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Desenvolver a intuição como instrumento para a construção da Matemática. Desenvolver, assimilar e manipular os principais conceitos e aplicações da teoria de grupos e anéis. (Res. 095/06-CEP)

INICIAÇÃO À PESQUISA Ementa: Aspectos formais e conceituais de um projeto de pesquisa e de uma monografia. Normas técnicas para a elaboração de projetos de pesquisa, artigos científicos e monografias. (Res.

146/05-CEP) Objetivos: Assimilar aspectos teóricos envolvidos na elaboração de um trabalho de conclusão de curso. (Res. 146/05-CEP)

INTEGRAL DE LEBESGUE (OPTATIVA) Ementa: Integral de Lebesgue-Riez, conjuntos e funções mensuráveis, espaços L^p , teorema de Riez Fischer, convergência fraca nos espaços L^p , funções de variação limitada, integração por partes. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Desenvolver a intuição como instrumento para a construção da Matemática. Familiarizar o aluno com os conceitos básicos e principais métodos e aplicações da Teoria da Medida, funções mensuráveis e da integral de Lebesgue. (Res. 095/06-CEP)

INTRODUÇÃO À ÁLGEBRA COMPUTACIONAL (OPTATIVA) Ementa: Estudo dos anéis de polinômios em uma e várias variáveis e da Teoria das Bases de Gröbner. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Iniciar nos aspectos computacionais da Álgebra. Aplicar bases de Gröbner na solução de problemas relacionados com ideais em anéis de polinômios. (Res. 095/06-CEP)

INTRODUÇÃO À ÁLGEBRA LINEAR Ementa: Espaços Vetoriais. Transformações lineares. Diagonalização de operadores lineares. Espaços com produto interno. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Entender os elementos da Álgebra Linear e relacioná-los com as diversas áreas da Matemática. Manipular abstratamente os conceitos básicos da Álgebra Linear e aplicá-los em situações concretas através de cálculo com representações matriciais. (Res. 146/05-CEP)

INTRODUÇÃO À ANÁLISE FUNCIONAL (OPTATIVA) Ementa: Formas lineares, forma analítica do teorema de Hahn-Banach, formas geométricas do teorema de Hahn-Banach, funções convexas, teorema de Banach-Steinhaus, teorema do gráfico fechado, teorema da aplicação aberta, topologia fraca, topologia fraca estrela, espaços reflexivos, espaços de Hilbert, operadores compactos. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Familiarizar o aluno com os conceitos básicos e principais, métodos e aplicações da Análise Funcional. (Res. 095/06-CEP)

INTRODUÇÃO À GEOMETRIA NÃO-EUCLIDIANA Ementa: Espaços com produto interno. Isometrias. Geometria Euclidiana. Grupos Ortogonais. Geometria Esférica e Elíptica. Trigonometria Esférica. Geometria Hiperbólica. Trigonometria Hiperbólica. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Possibilitar ao aluno o entendimento da geometria como um estudo do espaço a partir de sua estrutura métrica. Em particular apresentar as geometrias euclidiana, esférica e hiperbólica. (Res. 146/05-CEP)

INTRODUÇÃO À LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS Ementa: Noções básicas de LIBRAS com vistas a uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos no âmbito escolar no ensino de Matemática. (Res. 33/2009-CI/CCE) Objetivos: Instrumentalizar os graduandos para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas; favorecer a inclusão da pessoa surda no contexto escolar; expandir o uso da LIBRAS legitimando-a como segunda língua oficial do Brasil. (Res. 33/2009-CI/CCE)

INTRODUÇÃO À PROBABILIDADE ESTATÍSTICA Ementa: Estatística Descritiva e Cálculos de Probabilidade. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: A disciplina Introdução à Probabilidade e Estatística visa proporcionar ao aluno de Licenciatura em Matemática um instrumental na análise descritiva e no cálculo de probabilidade, visando principalmente o ensino de estatística no ensino médio. (Res. 146/05-CEP)

INTRODUÇÃO AO SOFTWARE MATEMÁTICO Ementa: Iniciação à interação com computadores através de manipulação de softwares matemáticos. Sítios relacionados com o ensino e aprendizagem da matemática. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Conhecer tecnologias de informação e de comunicação. Analisar sítios que dão suporte ao ensino e aprendizagem da matemática. (Res. 146/05-CEP)

INTRODUÇÃO ÀS EQUAÇÕES DIFERENCIAIS Ementa: Equações diferenciais de primeira ordem. Teoremas de existência e unicidade. Sistemas de equações diferenciais. Equações diferenciais de ordem n . Transformadas de Laplace. Séries de Fourier. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Compreender de uma forma concisa métodos elementares de resolução de equações diferenciais ordinárias. Utilizar técnicas de álgebra linear para resolver sistemas lineares de equações diferenciais ordinárias. Utilizar a transformada de Laplace na resolução de equações diferenciais ordinárias. Utilizar séries de Fourier na resolução de equações diferenciais parciais. (Res. 146/05-CEP)

INTRODUÇÃO ÀS VARIÁVEIS COMPLEXAS Ementa: Números complexos. Funções de uma variável complexa. Diferenciabilidade. Funções analíticas. Integração complexa. Séries de potências. Resíduos e pólos. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Adquirir habilidade no trato algébrico com os números complexos e no reconhecimento da geometria subjacente envolvida. Aprofundar conhecimentos do cálculo diferencial e integral de funções de uma variável complexa. Trabalhar com as transformações de subconjuntos do plano, via funções analíticas. Aplicar a teoria estudada no cálculo de integrais de funções complexas e no cálculo de integrais impróprias. (Res. 146/05-CEP)

MATEMÁTICA COMPUTACIONAL Ementa: Algoritmos matemáticos. Programação através de softwares matemáticos. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de algoritmos computacionais e programação através de softwares matemáticos. (Res. 146/05-CEP)

MATEMÁTICA FINANCEIRA (OPTATIVA) Ementa: Fundamentos e aplicações em: regimes de capitalização simples, composto e contínuo, matemática comercial, cálculos com instrumentos eletrônicos – calculadoras e softwares; operações financeiras e mercado financeiro e de capitais, modelos básicos de amortização e capitalização com ou sem correção monetária, rendas limitadas; noções de análise de investimentos e noções de cálculo atuarial, previdência e rendas vitalícias. (Res. 017/08-CI/CCE) Objetivos: Proporcionar e oferecer subsídios de Matemática Financeira e resoluções práticas do cálculo financeiro. (Res. 017/08-CI/CCE)

MÉTODOS MATEMÁTICOS APLICADOS À FÍSICA (OPTATIVA) Ementa: Solução em série das equações diferenciais, séries de Fourier, o método de separação de variáveis na solução de equações diferenciais parciais, equações diferenciais parciais lineares, o método das características para equações diferenciais parciais quase-lineares e não-lineares, funções ortogonais e problemas de Sturm Liouville, expansão em autofunções, aplicações à Física. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Introduzir os métodos clássicos utilizados na Física para a resolução de problemas. Fornecer referencial teórico matemático para a solução de equações diferenciais ordinárias com coeficientes variáveis. Fornecer referencial teórico matemático para a solução de equações diferenciais parciais de primeira ordem. Assimilar e manipular os conceitos e os princípios fundamentais para a modelagem matemática de sistemas mecânicos e para a correta escolha do método de discretização de problemas de valor inicial ou de contorno. (Res. 095/06-CEP)

MÉTODOS NUMÉRICOS EM EQUAÇÕES DIFERENCIAIS (OPTATIVA) Ementa: Métodos numéricos para soluções de EDO: problema de valor inicial – métodos de passo-múltiplo, métodos previsor-corretor, métodos de Runge-Kutta, zero-estabilidade, consistência, convergência e estabilidade absoluta; problema de valor de fronteira - métodos de diferenças finitas, consistência, estabilidade e convergência. Métodos numéricos para soluções de EDP: métodos das características e de diferenças finitas para solução de equações hiperbólicas – a equação da onda, consistência, estabilidade, condição CFL; métodos de diferenças finitas para solução de equações elípticas – a equação de Laplace, consistência, estabilidade, métodos de diferenças finitas para solução de equações parabólicas – a equação do calor, consistência, estabilidade, condição de Newman. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Assimilar técnicas numéricas para resolução prática de modelos matemáticos. (Res. 095/06-CEP)

MODELOS E MODELAGEM MATEMÁTICA (OPTATIVA) Ementa: A modelagem matemática relacionada às ciências humanas, biológicas e exatas. A modelagem matemática em pesquisa científica. Modelos discretos e contínuos. Técnicas de modelagem. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Compreender a filosofia científica da modelagem matemática através de problemas que se apresentam em situações concretas. Analisar modelos simples de problemas de mecânica, biologia, química, eletricidade, ciências médicas e outras áreas. (Res. 095/06-CEP)

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL I Ementa: Políticas e gestão educacional com ênfase nos planos educacionais para os sistemas escola- res no Brasil Colônia, Império e República, para o curso de licenciatura em Matemática. (Res. 146/05- CEP) Objetivos: Subsidiar a formação docente com conhecimentos teórico-práticos referentes às políticas públicas educacionais e sua relação com o contexto sócio-político e econômico, bem como, sua gestão e organização escolar. (Res. 146/05-CEP)

PROGRAMAÇÃO LINEAR (OPTATIVA) Ementa: Definição e formulação de problemas de programação matemática. Teoria da programação linear e o método simplex. O método simplex com variáveis canalizadas. Programação dinâmica e aplicações. Programação inteira e o algoritmo de separação e avaliação (branch-and-bound). (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Formular e resolver problemas de otimização. Introduzir modelos de programação linear. Aplicar conceitos de Álgebra Linear no estudo do problema e desenvolvimento de técnicas de solução. (Res. 095/06-CEP)

PROGRAMAÇÃO NÃO-LINEAR (OPTATIVA) Ementa: Definição do problema de programação não-linear. Minimização de funções sem restrições: condições de otimalidade, modelo de algoritmos com buscas direcionais, métodos clássicos de descida. Minimização de funções com restrições lineares: condições de otimalidade, método de restrições ativas. Minimização de funções com restrições não-lineares: condições de otimalidade, métodos de resolução. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Aprofundar e aplicar conceitos adquiridos no Cálculo Diferencial e Integral e Álgebra Linear em problemas de programação não-linear. Encontrar os minimizadores ou maximizadores locais de uma função restrita a um subconjunto. (Res. 095/06-CEP)

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A Ementa: Estudo das variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Oferecer subsídios teóricos para que o aluno possa compreender e atuar no processo educativo. Propiciar condições para que o aluno possa conhecer a

natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seus condicionamentos e inter-relações. (Res. 146/05-CEP)

TEORIA ADITIVA DOS NÚMEROS (OPTATIVA) Ementa: Resíduos Quadráticos. Números poligonais. Somas de conjuntos em Grupos Abelianos. Conjuntos livres de soma. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Entender problemas clássicos da Teoria Aditiva dos Números. Fazer a inter-relação entre a aritmética e a combinatória. (Res. 095/06-CEP)

TEORIA DE GALOIS ELEMENTAR (OPTATIVA) Ementa: Estudo da Teoria de Galois sobre o corpo dos números racionais. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Utilizar a teoria de Galois na resolução de problemas clássicos da álgebra. (Res. 095/06-CEP)

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I Ementa: Análise das principais tendências da educação matemática escolar. A prática pedagógica de matemática e desenho geométrico no ensino fundamental. O ensino da matemática e a educação inclusiva no Ensino Fundamental. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Conhecer as principais tendências da educação matemática escolar. Considerar a natureza do conhecimento matemático e as dimensões sócio-culturais, psicológicas e metodológicas do ensino e aprendizagem. Possibilitar ao aluno conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Organizar e refletir sobre situações didáticas para o ensino da matemática nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental. (Res. 146/05-CEP)

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II Ementa: A situação atual do ensino médio brasileiro. A prática pedagógica de matemática e física no ensino médio. O ensino da matemática e a educação inclusiva no ensino médio. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Desenvolver reflexões críticas a respeito das finalidades do ensino médio. Analisar criticamente as interações entre os conteúdos de Matemática e de física e os processos de ensino-aprendizagem. Desenvolver habilidade de fazer conexões entre os conhecimentos da matemática e da física e de outros campos mediante a realização de projetos escolares interdisciplinares. Possibilitar ao aluno conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Analisar e avaliar criticamente livros e outros recursos didáticos. Organizar e refletir sobre situações didáticas para o ensino da matemática no ensino médio. Organizar e refletir sobre atividades alternativas que contemplem a diversidade dos educandos. (Res. 146/05-CEP)

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III Ementa: Introdução à historiografia da ciência e à historiografia da matemática. A construção do conhecimento matemático. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Iniciar a formação em História da Matemática e Filosofia da Matemática. Habilitar o futuro professor ao uso da história e da filosofia como instrumento pedagógico. Informar acerca da enorme atividade que existe na Europa, e no resto do mundo, no campo da "História e Educação Matemática". Provocar e incentivar a reflexão crítica sobre os temas da história da matemática e sua contribuição para a compreensão da matemática e na formação do professor. (Res. 146/05-CEP)

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV Ementa: O ensino da matemática nos sistemas não convencionais de ensino: educação de jovens e adultos, atuações comunitárias; educação especial e ensino a distância. (Res. 146/05-CEP) Objetivos: Familiarizar o licenciando com a diversidade educacional brasileira. Refletir sobre as possibilidades de inclusão social mediante o ensino da matemática. Familiarizar o licenciando com a utilização de tecnologias que possam contribuir para o ensino da matemática nos sistemas não convencionais. (Res. 146/05-CEP)

TÓPICOS EM COMBINATÓRIA (OPTATIVA) Ementa: Tópicos clássicos da Combinatória e Matemática Discreta. Problemas extremais, estruturas combinatórias, estruturas geométricas finitas e teoria dos códigos. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Assimilar alguns argumentos combinatórios. Perceber a visão multidisciplinar da análise combinatória. Desenvolver conexões entre os conceitos combinatórios e conceitos oriundos da Álgebra, Geometria e Teoria dos Códigos. Perceber inter-relações entre as próprias estruturas discretas. (Res. 095/06-CEP)

TOPOLOGIA ELEMENTAR Ementa: Distância euclidiana nos espaços R^2 e R^3 . Topologia elementar dos espaços R^2 e R^3 . Aplicações contínuas e abertas. Conexidade em R^2 e R^3 . Compacidade em R^2 e R^3 . (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Propiciar ao aluno um primeiro contato com noções básicas de topologia. Relacionar conceitos topológicos do R^2 e R^3 com conceitos do Cálculo Diferencial e Integral de uma variável. (Res. 095/06-CEP)

TOPOLOGIA GERAL (OPTATIVA) Ementa: Espaços topológicos, continuidade, convergências, conexidade, compacidade, completividade, grupo fundamental e recobrimentos, superfícies compactas, cálculo do grupo fundamental das superfícies compactas. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Assimilar e manipular os fundamentos e conceitos da Topologia Geral Clássica. Relacionar conceitos topológicos com conceitos da álgebra abstrata. (Res. 095/06-CEP)

VARIETADES DIFERENCIÁVEIS E GRUPOS DE LIE (OPTATIVA) Ementa: Variedades diferenciáveis, partição da unidade, espaço tangente, aplicações diferenciáveis, imersões, mergulhos, sub variedades, campos de vetores, distribuições e o teorema de Frobenius, grupos de Lie, álgebras de Lie, correspondência entre subgrupos e sub-álgebras de Lie, a aplicação exponencial, homomorfismos contínuos, subgrupos fechados, a representação adjunta, variedades homogêneas. (Res. 095/06-CEP) Objetivos: Desenvolver a Arte de Investigar em Matemática e compreender o processo de construção do conhecimento em Matemática. Assimilar e manipular os principais fundamentos e conceitos da teoria de Variedades Diferenciáveis e Grupos de Lie. (Res. 095/06-CEP)