



VIII Jornada Nacional de  
**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**  
XXI Jornada Regional de  
**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Educação Matemática: identidade  
em tempos de mudança  
30 de setembro a 02 de outubro de 2020



## UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CENÁRIO DE OFERTA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UFRGS

*Daniella Thiemy Sada da Silva*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*Daniella.thiemy@ufrgs.br*

*Maria Cecília Bueno Fischer*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*cecilia.fischer@ufrgs.br*

...

**Eixo Temático:** E2 – Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores de  
Matemática

**Modalidade:** comunicação científica

### Resumo

Neste trabalho reunimos documentos e estudos que envolvem o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sobre os quais realizamos um cruzamento de dados, com vistas a compor um breve histórico de constituição deste cenário de formação de professores de Matemática, desde sua implantação, datada em 1942, até os registros que delineiam sua versão mais recente. Este trabalho faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática da UFRGS, que tem como foco estudar a permanência e não permanência de alunos no referido curso. A variedade das publicações consultadas incluem: Projetos Pedagógicos; Relatórios do Núcleo de Avaliação da Unidade do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS (NAU/IME); artigos científicos escritos por professoras e ex-alunas do curso (como é o caso de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) e de Silva e Fischer (2019)); e teses que contemplam a organização curricular e a formação oferecida pelo curso, na década de 1990. O cruzamento desta variedade de fontes e perspectivas consideradas permite o atendimento do nosso único objetivo com este estudo: a constituição de um cenário de oferta do curso de Licenciatura em Matemática colocando em destaque, especialmente, aspectos do currículo e formação ofertados aos alunos do curso e sua relação com a atuação de docentes no curso; e a identidade e o prestígio do curso no âmbito do IME. Como resultados expomos nossas constatações sobre, por exemplo, as diferentes motivações para modificações curriculares e implantação do curso em turno noturno e o processo dinâmico que permeia a caminhada do curso, nos diferentes momentos de reestruturação do currículo e de seus modos de oferta, circunstanciados tanto por exigências externas, como por percepções internas advindas de avaliações, docentes e alunos do curso.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Matemática. UFRGS. História. Formação de professores.

### 1 Introdução

Este trabalho constitui uma pesquisa em nível de mestrado, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática da UFRGS, que tem como foco estudar a permanência e não permanência de alunos no curso de Licenciatura em Matemática

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por meio desta breve constituição histórica, respaldada no cruzamento de dados, encontrados em documentos e pesquisas no âmbito do curso, tivemos como objetivo compor o cenário que ambienta este estudo, no que diz respeito a aspectos como, por exemplo, o currículo e a formação ofertada e a relação destes com a atuação docente; e a identidade e o prestígio do curso no âmbito do Instituto de Matemática e Estatística (IME).

A implantação da Licenciatura em Matemática da UFRGS é atribuída ao ano de 1942, contudo, os documentos que usamos como referência datam a partir dos anos 1990. A variedade das publicações consultadas incluem: Projetos Pedagógicos; Relatórios do Núcleo de Avaliação da Unidade do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS (NAU/IME); artigos científicos escritos por professoras e ex-alunas do curso (como é o caso de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) e de Silva e Fischer (2019)); e teses que contemplam a organização curricular e a formação oferecida pelo curso, na década de 1990.

Estabelecemos, assim, um texto que segue uma ordem cronológica e aborda os temas que julgamos mais relevantes na constituição desse cenário e breve histórico do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, sendo estes resultantes do olhar a quem compete sua autoria.

## **2 Uma composição do cenário de oferta do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS**

O curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS teve sua primeira versão implantada em 1942, que consistia em uma disciplina de Didática para aqueles alunos que concluíam o curso de Bacharelado em Matemática e tinham interesse em realizar formação para a docência. Esta versão perdurou até o ano de 1962 (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017; UFRGS, 2018).

Apesar do caráter de anexo ao bacharelado assumido pela formação de licenciados na época, dado que docentes do curso (envolvidos em atividades de pesquisa e ensino) atuavam concomitantemente na formação de profissionais de educação em instituições de educação básica, Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) relatam ser reconhecida nesses profissionais (e entendemos também, nessa forma de atuação docente) uma articulação entre a “formação matemática” e a “formação didática”:

Nos anos 1950, portanto, pesquisa e ensino de Matemática são atividades realizadas pelos mesmos professores. As interações da professora Martha, da professora Joana e do professor Rodrigues com as escolas primárias, secundárias e normais são indicativas do reconhecimento de serem eles portadores de um saber especializado, que articula a formação didática e a matemática, e que interessa aos professores, aos

seus formadores e aos planejadores. Esse saber não se constitui em uma prática distante, apartada dos outros níveis de ensino; Martha e Rodrigues eram, inclusive, professores de prestigiadas instituições de ensino secundário, como o Colégio Júlio de Castilhos e o Colégio de Aplicação da UFRGS (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017, p. 624).

Cabe mencionar que tanto o curso de Bacharelado em Matemática como o de Licenciatura foram oferecidos pela Faculdade de Filosofia da UFRGS do momento de sua criação até o ano de 1970, quando passaram a ser oferecidos pelo Instituto de Matemática<sup>1</sup> (IM), o qual se dedicava, até aquele momento, exclusivamente a pesquisas na área (UFRGS, 2018, p. 7). À atuação dos professores da Faculdade de Filosofia, Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) atribuem o princípio de uma “nova profissionalidade, que seria mais tarde descrita como a dos formadores de professores que ensinam Matemática” (Ibid., p. 624), associada à constituição do campo da Educação Matemática.

Segundo Búrigo, Dalcin e Fischer (2017), da mudança no modo de organização e oferecimento dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela UFRGS, que segue uma lógica de “racionalização administrativa” e “especialização disciplinar”, também decorreu a distribuição de professores que atuavam em um mesmo curso em diferentes unidades acadêmicas, e seus efeitos seriam percebidos na “identificação dos professores”, na “visão hierarquizada da relação entre as atividades de pesquisa e ensino” e na visão hierarquizada “entre os campos acadêmicos da Matemática e da Pedagogia”, além de “desprestígio e fragmentação” do curso de Licenciatura em Matemática, em particular (Ibid., p. 626).

Sobre o período de 1962 a 1989, Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) afirmam que, “Licenciatura e Bacharelado foram cursos aparentados, mas gradativamente hierarquizados, em função do seu “teor” matemático e do prestígio atribuído aos respectivos diplomas” (Ibid., p. 629). Em Silva e Fischer (2019) trazemos menções de Garcia (1995) e UFRGS (1995) de que este período corresponderia àquele em que os alunos poderiam optar pelo curso de bacharelado ou de licenciatura após cursarem as disciplinas comuns a ambos. Em UFRGS (1995) é possível encontrar o currículo do curso de Matemática, datado em 1989, do qual destacamos trechos do Objetivo e Organização Curricular:

Objetivo: o Curso de Matemática confere duas alternativas de titulação: Bacharel em Matemática e Licenciado em Matemática. O Bacharelado em Matemática visa à formação básica do Matemático profissional, preparando-o principalmente para empreender estudos mais avançados, em nível de pós-graduação, que o habilite para

---

<sup>1</sup> O Instituto de Matemática (IM) assume a denominação Instituto de Matemática e Estatística (IME) a partir de 2015.

o ensino universitário e para a pesquisa. A Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar docentes para o ensino de matemática no 2º grau.

Organização curricular: o Currículo do Curso de Matemática é constituído por um núcleo comum com a duração de quatro semestres. Após o aluno fará, se quiser, opção pelo Bacharelado ou Licenciatura, cada um deles com a duração de outros quatro semestres. Mas, normalmente, o aluno não faz opção formal, pois isso lhe dá trânsito fácil de uma formação para outra [...] (UFRGS, 1995, p. 72-73).

O Currículo evidencia a projeção do Bacharel em Matemática sobre a continuidade dos estudos, que não acontece com relação ao Licenciado. Este último fica excluído, ainda, da possibilidade de atuação no ensino universitário, facultado ao Bacharel com formação em nível de pós-graduação.

Sobre o projeto e o oferecimento de disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, neste período em que possui disciplinas comuns ao Bacharelado em Matemática, Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) apontam:

Nesse quadro, as disciplinas matemáticas comuns aos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Matemática têm o primeiro como referência, pois é nele que serão preparados os candidatos ao Mestrado, futuros pesquisadores e professores do ensino superior. A Licenciatura, mal recuperada do desmonte sofrido em 1975, sem um projeto pedagógico próprio, incumbida da formação de professores para o desprestigiado ensino de primeiro e segundo graus, ocupa um lugar menor, quase marginal no Instituto de Matemática (p. 627).

Antes de 1990, ao formato do curso de Licenciatura em Matemática fora atribuída, ainda, a denominação “3 mais 1” (UFRGS, 1995), correspondente aos 3 anos iniciais de formação em matemática e 1 ano de formação pedagógica, (contudo, como vimos anteriormente, o Currículo do Curso de Matemática, anexado na mesma publicação, sugere que, em certo período, a opção da formação do licenciado tenha passado do formato 3+1 para um formato 2+2). Entendemos que a abordagem desarticulada da formação em matemática e da formação pedagógica poderia ver-se intensificada pela raridade de docentes do curso que atuam na Universidade e na educação básica simultaneamente, como constatado quando o curso competia à Faculdade de Filosofia (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017).

Os anos 1980, no entanto, são anunciados por Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) como “um período de desbloqueamentos, de deslocamentos, de vislumbres de novas possibilidades de configuração do curso de Licenciatura” (p. 628) e UFRGS (2009) traz um registro de que teriam ocorrido nesta década as “primeiras ações vinculando ensino com pesquisa e articuladas com a área de Educação Matemática” (p. 1).

Um novo currículo para o curso de Licenciatura em Matemática é implantado em 1985, incorporando, por exemplo: disciplinas de “Laboratórios de Ensino de Matemática

Elementar I e II” “em que licenciandos planejavam e implementavam pequenas práticas inovadoras junto a um grupo de estudantes do ensino de 2º grau, de escolas próximas ao campus universitário” (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017, p. 628) (abordagem fomentada enquanto o curso encontrava-se organizado pela Faculdade de Filosofia, que estaria sendo retomada); disciplinas de “Ensino-Aprendizagem da Matemática Elementar I, II, III e IV”, focadas em aspectos que dizem respeito ao “ensino-aprendizagem” de matemática escolar; e “Psicogênese e Noções Matemáticas”, com fundamentação teórica “piagetiana” (disciplinas consideradas, posteriormente, “integradoras”) (Ibid., p. 628).

Em 1990, o ingresso nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática (que a partir de 1988 passa a ter duas variações: Matemática Pura e Matemática Aplicada) passa a ocorrer separadamente (UFRGS, 2018, p. 7; GARCIA, 1995, p. 23). À essa separação, entendida como decorrente de um interesse no isolamento da Licenciatura e de seus alunos ou de elevar o *status* dos cursos de Bacharelado (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017; SILVA; FISCHER, 2019; GARCIA, 1999), sucede uma “visibilidade” ao curso de Licenciatura e a organização de um grupo de professores denominado “grupo da Licenciatura” (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017, p. 629) para constituição de um novo currículo.

Este novo currículo, implantado em 1993, é apontado em UFRGS (1995) como aquele que supera a estrutura “3 mais 1” (percepção que se mantém repetidamente na composição do histórico do curso, como em UFRGS (2018)), propondo que a iniciação à docência permeie todo o curso (em UFRGS (2018), não se faz referência às alterações curriculares de 1985). Em UFRGS (2018), Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) e Silva e Fischer (2019) são atribuídos ao novo currículo a existência de disciplinas de formação pedagógica e de formação matemática; a integração entre essas formações (uma referência ao recente campo da educação matemática); o contato dos alunos com a educação básica por meio de projetos e práticas em escolas próximas ao campus do Vale; e a inserção da tecnologia como ferramenta para ensino e aprendizagem de matemática. Além disso, a abordagem dos docentes do “grupo da Licenciatura” em disciplinas de formação matemática fora destacada por Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) como que contribuindo para a integração entre a formação matemática e pedagógica intentada pela nova estruturação das disciplinas do curso. Ao mesmo tempo, entendemos que este último aspecto estabelece uma relação de dependência sobre a formação integradora oferecida pelo curso e as formas de atuação docente.

Dentre as “características fundamentais do novo currículo” (UFRGS, 1995, p. 5) segue-se, ainda, a preocupação de iniciar a formação a partir do “nível” em que se encontra o aluno ingressante, como se lê em:

São características fundamentais do novo currículo:

- integrar, ao longo dos quatro anos de formação, as disciplinas das áreas pedagógica e matemática;
- iniciar o trabalho de formação a partir do nível em que se encontra o aluno, retomando-se ao longo do primeiro ano conteúdos da escola secundária;
- distribuir equilibradamente os créditos entre disciplinas de caráter matemático e caráter pedagógico (UFRGS, 1995, p. 5).

A implantação do novo currículo da Licenciatura em 1993 é seguida pela criação e implantação do curso de Licenciatura em Matemática noturno, cuja duração é estendida para cinco anos (em comparação ao diurno, cuja duração é prevista para quatro anos), mas que usufrui das mesmas disciplinas que o curso diurno. No estudo dessa implantação, Silva e Fischer (2019) percebem que:

Ao olharmos separadamente para o que dizem as fontes documentais e a fonte oral deste trabalho com relação às motivações e justificativas para a criação do curso de Licenciatura em Matemática noturno, verificamos que nos documentos, em geral, elas se sustentam na necessidade de “aumentar sua eficiência [da Universidade]”, aumentar o número de vagas nos cursos para aumentar a demanda de funcionários e, então, garantir a não redução do quadro de servidores do Instituto.

Já na entrevista [com a professora atuante na criação e implantação do curso, Loiva Cardoso de Zeni], a perspectiva da professora sobre as motivações e justificativas para a criação e implantação do curso noturno se concentram nas necessidades dos seus alunos, nas demandas da formação de professores de Matemática e da aprendizagem de Matemática. As necessidades do Instituto não são mencionadas, mas sim a do aluno trabalhador, do egresso de escola pública ou do que mora em outra cidade ou no interior. São incluídas, também, as necessidades de uma professora universitária que, sem formação pedagógica em Matemática, resolve buscar aperfeiçoamento para melhor atender seus alunos e, com a mobilização conjunta com alguns colegas de dentro e de fora do Instituto, consegue reformular o currículo do curso de Licenciatura em Matemática existente e implantá-lo também no noturno. (p. 581).

Dessa forma ficam caracterizadas não somente as “duas frentes” a favor da criação e implantação do curso noturno, mas os diferentes interesses e objetivos dados a essa implantação. Estes tornam possíveis a existência de diferentes entendimentos, preocupações e prioridades acerca da oferta de um curso de formação de professores de matemática por parte da instituição e, principalmente, dos docentes envolvidos. Essa diferença de entendimento e até de valoração do curso de Licenciatura em Matemática, é percebida, ainda, por meio da fala da professora, em diferentes momentos de sua entrevista, como consta em Silva e Fischer (2019):

Todas tínhamos formação de Matemática, que era coisa que eles não podiam falar que era, isso era Pedagogia, não sei o que lá, lá dentro, né. A M.G. também tinha mestrado em Matemática Pura e a gente se engajou, daí foi construindo, daí reuniões e reuniões, aquela coisa, assim, e eu era, na época... (p. 576).

Fica evidente o receio sobre a possibilidade de associação do curso de Licenciatura em Matemática a “ser da Pedagogia” e, decorrente disso, a um demérito do curso (o que constatamos a partir da hierarquia entre Matemática e Pedagogia trazida de Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) anteriormente no texto). Este receio parece possivelmente suavizado sob o argumento de que as professoras envolvidas tinham formação acadêmica em cursos de matemática. Ainda assim, Silva e Fischer (2019) manifestam que a professora cita a renovação curricular da Licenciatura como, também, uma decisão de enfrentamento da desvalorização deste curso no âmbito do Instituto de Matemática.

Além das demandas e interesses institucionais e da “demanda social de graduação de alunos trabalhadores” (UFRGS, 2018, p. 8), que subsidiaram a criação de um curso de Licenciatura em Matemática noturno, o Fórum das Licenciaturas realizado na UFRGS, de 1994 até 1999, e as ameaças de redução do quadro de servidores por parte do governo federal foram, também, condições que se impuseram à consolidação do curso noturno (SILVA; FISCHER, 2019, p. 572, 575) .

Apesar de considerar a demanda de alunos trabalhadores por um curso noturno, Búrigo, Dalcin e Fischer (2017) e Silva e Fischer (2019) afirmam que esta não resultou de longo planejamento ou de um estudo específico sobre as demandas sociais de implantação de um curso noturno. Ainda assim, estes dois trabalhos apontam que a criação do curso noturno conseguiu dar vazão a um represamento de alunos causado pela raridade de cursos noturnos oferecidos pela instituição e ampliou o ingresso de alunos de camadas populares da sociedade. A pesquisa de Krahe (2009), que contempla as reformas curriculares em cursos de licenciatura da UFRGS na década de 1990, traz a constatação de que “[...] a procura de vagas para a licenciatura em Matemática dobrou nos cinco anos a partir da entrada da década de 1990, registrando, ainda, o sucesso da decisão da oferta de vagas no turno da noite para a formação de professores” (p. 84).

Dada a renovação curricular e o engajamento dos docentes envolvidos com a formação de professores de matemática, a qualidade do ensino oferecido aos alunos fora destacada em Silva e Fischer (2019) por meio da fala da professora entrevistada, que exalta, também, a participação dos alunos:

A professora exalta o engajamento de colegas que trabalharam com a Licenciatura, não apenas pelo esforço na melhoria da qualidade do ensino, mas pela desvalorização da área e, conseqüentemente, da redução do status acadêmico do docente. Outro aspecto que destacamos é associação pela professora de que a melhoria no ensino oferecido pelo docente universitário é fator condicionante para que os licenciandos se tornassem “bons alunos”. Mais à frente, ela atribui o fato de a maioria dos bolsistas de iniciação científica [...] serem licenciandos à razão de serem bons alunos, o que seria consequência da qualidade do ensino oferecido a estes estudantes. (p. 580).

No Relatório de Avaliação Interna do curso de Licenciatura em Matemática, encontramos a seguinte avaliação, de 1995, sobre a formação oferecida ao futuro professor de matemática a partir do currículo implantado em 1993:

A partir do trabalho do grupo de professores envolvidos diretamente na formação dos licenciandos durante estes dois anos, identificamos um dos pontos ainda não satisfatórios nesta formação profissional:

- Os alunos, ao longo de sua formação, apresentam modificações positivas em suas concepções sobre “o que é Matemática”, sobre “como se aprende Matemática”. Já as concepções sobre “como se ensina matemática” continuam, em parte, arraigadas a modelos inadequados.

Faz-se necessária, ainda, maior integração entre:

- Trabalho nas disciplinas específicas de matemática e as ditas integradoras. Talvez a solução seja integrar à própria disciplina matemática conteúdos de reflexão sobre “o ensinar tal conteúdo”, e nos casos de disciplinas avançadas fazer-se a conexão entre estes conteúdos e os elementares (colocando-se o conhecimento elementar na perspectiva correta, conforme nos referimos anteriormente).
- O grupo de professores do curso de Licenciatura e o grupo de professores da Faculdade de Educação responsável pelas disciplinas pedagógicas. Temos trabalhado sem contatos sistemáticos; talvez a solução seja o funcionamento de algumas das disciplinas integradoras e pedagógicas com co-orientação de professores dos dois grupos. (UFRGS, 1995, p. 9).

Sobretudo, chama a nossa atenção o delineamento objetivo e conciso com que são descritas as formações oferecidas pelo curso e a formação almejada para o aluno do curso. Esta observação traz, ainda, a evidência de uma preocupação com a oferta de uma formação do professor de matemática, que não se contenta ou se encerra com a renovação curricular de 1993, mas se mantém sob uma vigilância que parece tomar como referência o próprio aluno do curso. Além disso, o Relatório evidencia uma separação interna ao IME ao diferenciar os “professores do curso de Licenciatura” dos professores não atuantes neste curso e a dificuldade em consolidar a integração dentro do curso: entre áreas de formação, entre disciplinas e entre conteúdos de disciplinas.

Em UFRGS (1995), a avaliação de quantidade de matrículas e de índices de aprovação e reprovação em disciplinas do curso antes e depois de 1993 possibilitou observações acerca de efeitos da implantação do novo currículo da Licenciatura e “pontos de estrangulamento”,



que se deslocaram da primeira etapa para o final do curso. A oferta limitada de vagas em disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, contudo, permaneceu sendo apontada como obstáculo ao seguimento da “seriação aconselhada” pelos alunos (UFRGS, 1995, p. 12).

Acerca da formação de professores de matemática pela UFRGS na década de 1990, a pesquisa de Garcia (1999), nomeada como Profissionalização do Professor de Matemática: limites e possibilidades para a formação inicial, defende a tese de que:

[...] estamos vivendo hoje, uma movimentação, no panorama educativo nacional, em que ocorre um conjunto complexo de mudanças, escolhas, exclusões e modificações nas verdades a respeito de educação, escola, professor e conhecimento escolar, que convergem para a produção de uma nova identidade docente: o professor de Matemática profissional, formado em cursos de Licenciatura renovados, identificados com a área de Educação Matemática; atuando em espaços de liberdade, com condições para trabalhar sobre si mesmo, produzindo-se numa conduta ética (p. 16).

Sendo assim, a autora, professora do Instituto de Matemática da UFRGS desde 1992, se preocupa em fazer emergir verdades institucionalizadas, totalizantes e amplamente divulgadas e reproduzidas pela sociedade e, a partir disso, declarar a ruptura com a reprodução de discursos e práticas anteriores ao período e a constituição de um “novo-professor de Matemática” (GARCIA, 1999, p. 16), na década de 1990, no âmbito da formação de professores de matemática pela UFRGS.

É este o trabalho que faço para dar significado ao conjunto de signos que compõe a palavra LICENCIATURA - em crise nos discursos dominantes, emitidos pelo Governo ou pelos especialistas em Educação; em movimento nos discursos/práticas produzidos na área de Educação Matemática; ou à expressão LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, curso desprestigiado, em 1980, curso de prestígio crescente, nos dias de hoje, no Departamento de Matemática, da UFRGS. Daí pode-se concluir que a idéia que temos dos cursos de formação para professores, na Universidade, não é estática. É, sim, uma formulação que varia com relação ao lugar e/ou ao momento em que é enunciada, tomando este ou aquele formato, de acordo com as necessidades práticas e com os jogos de verdade produzidos e postos a circular em relação a estados provisórios de saber-poder. (GARCIA, 1999, p. 38).

Alinhado a essa perspectiva, em relatórios de avaliação interna, como em UFRGS (2006), vemos repetir-se que, com a implantação do novo currículo, o curso de Licenciatura em Matemática adquire, conforme o Relatório de 1995, uma “identidade própria” (UFRGS, 2006, p. 63).

Em consulta aos relatórios anuais de avaliação interna do IME, que referem de 2005 a 2013, identificamos que, dentre as escassas atualizações, ressalta-se o desempenho acadêmico de alunos do curso em avaliações externas à UFRGS, que parecem atestar a qualidade do curso oferecido pela instituição.

No Projeto Pedagógico do curso (UFRGS, 2018), são mencionadas reformulações curriculares motivadas por demanda externa (exigências de órgãos governamentais de ampliação de carga horária de disciplinas de práticas de ensino), como a de 2000, a de 2005 (p. 21). A alteração curricular mais recente foi implantada em 2017, motivada por demandas que versam sobre o aumento e distribuição de carga horária do curso, implementadas pelo Ministério da Educação, e por “reflexões a respeito do funcionamento do curso e o grande número de alunos retidos nas etapas iniciais” (UFRGS, 2018, p. 28).

Em UFRGS (2018) são listados, ainda, projetos de extensão, reformas estruturais de laboratórios de informática e de ensino, equipamentos multimídia adquiridos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, criação de plataformas virtuais e contratações de docentes com formação na área de educação matemática (área que “adquiriu identidade e espaço próprio no IME” (Ibid., p. 9)) associados ao curso de Licenciatura em Matemática.

### **3 Discussão dos resultados**

Ao reunir estas informações e perspectivas em um único trabalho, o cenário de constituição do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS aqui exposto permite observar que a atribuição de uma identidade ao referido curso, caracterizada pela reestruturação curricular de 1993, não consiste em garantia de integração entre disciplinas ou de alinhamento quanto à formação oferecida aos licenciandos. Além disso, o silêncio quanto à continuidade das avaliações internas, especialmente no que diz respeito à formação docente oferecida pelo curso, e a incorporação dos resultados de avaliações externas nos relatórios do IME podem caracterizar uma mudança nos parâmetros de avaliação da formação oferecida pelo curso, que deixam de se voltar ao licenciando para encontrar legitimidade em um reconhecimento externo.

De toda forma, vale destacar que a reformulação implementada em 1985 incluiu disciplinas que propiciaram a aproximação do aluno com a escola básica desde as etapas iniciais do curso. Merece destaque, também, a integração entre as disciplinas de formação pedagógica e as de formação matemática na reformulação de 1993, que supera o formato “3+1”, incorporando o recente campo da Educação Matemática em seus planos de ensino. Ainda, assim, vemos que iniciativas de estruturação curricular do curso de Licenciatura em Matemática devem-se a um grupo específico de docentes, aspecto que impõe obstáculos para a implantação de seus objetivos, especialmente de integração entre disciplinas e entre docentes.

#### 4 Considerações Finais

O cenário que buscamos construir com este estudo, trazendo informações e percepções sobre o currículo do curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela UFRGS, desde os tempos em que era vinculado à Faculdade de Filosofia, até a estrutura atual, em que integra o Instituto de Matemática e Estatística de forma alguma encerra as discussões sobre o tema. Pelo contrário, nossa expectativa para com ele fora conhecer nosso cenário de pesquisa, dada a realização de um estudo sobre a permanência e a não permanência de alunos no curso, e divulgar nossa abordagem sobre o tema para contribuir para o debate sobre os cursos de formação de professores de matemática.

Um aspecto que queremos destacar refere-se ao processo dinâmico que permeia a caminhada do curso, nos diferentes momentos de reestruturação do currículo, tanto por exigências externas, como por percepções internas, seja de professores, seja de estudantes, por meio de avaliações formais ou informais, que tem provocado mudanças relevantes, como procuramos apresentar, acompanhando dinâmicas próprias de determinados momentos da história do curso.

Inserido no nosso estudo sobre a permanência e a não permanência de alunos no curso, o cenário que procuramos traçar, fundamentado por documentos oficiais da Universidade e estudos já realizados sobre o tema, contribuiu para as análises que intentamos realizar na pesquisa de mestrado, a partir dos dados que construímos. O cruzamento dos dados obtidos, a partir de respostas dos alunos e ex-alunos, com as condições de realização do curso situadas, no caso que trouxemos aqui, na estrutura curricular oferecida pela Universidade e em aspectos da atuação docente e da identidade do curso e do professor formado pelo curso, foi extremamente importante para que pudéssemos buscar respaldo ou relações entre os enunciados encontrados por meio da falas dos participantes e fatos históricos trazidos pelos documentos e estudos aqui referidos.

#### 5 Referências

BÚRIGO, E. Z., DALCIN, A. FISCHER, M.C.B. História da Educação Matemática: a institucionalização do campo em um curso de licenciatura. *Cadernos de História da Educação*, v.16, n.3, p.619-639, set.-dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/33oGxhW>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GARCIA, V. C. V. Desafios e Tendências da Universidade pública brasileira: o significado do discurso para o professor de Matemática da UFRGS. *Cadernos de Matemática e Estatística- Série G: textos para discussão*, Porto Alegre, RS, n. 05, maio 1995.

GARCIA, V. C. V. *Profissionalização do Professor de Matemática: limites e possibilidades para a formação inicial*. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2WRKzNh>. Acesso em: 04 dez. 2018.

KRAHE, E. D. *Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS (Brasil), UMCE (Chile), década de 1990*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, D.T.S., FISCHER, M.C.B. Criação e Implantação de um Curso de Licenciatura em Matemática Noturno: duas frentes de um mesmo lado. *VIDYA*, v. 39, n. 2, p. 565-584, jul./dez., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/2855>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UFRGS. SAI. IM. NAU. *Avaliação interna 2006*. Porto Alegre, UFRGS: 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/avaliacao-interna/3o-ciclo/arquivos-3o-ciclo/2006RelatrioNAU MATEMTICA.doc>>. Acesso em 18 ago. 2020.

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

UFRGS. IME. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática: detalhamento do projeto pedagógico*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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