

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS
DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE – *CAMPUS CASCAVEL***

LUCIANA PAULA VIEIRA DE CASTRO

**CASCAVEL, PR
2013**

LUCIANA PAULA VIEIRA DE CASTRO

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – *CAMPUS CASCAVEL*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, na Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne

Cascavel, PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

C351e Castro, Luciana Paula Vieira de
Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus Cascavel* / Luciana Paula Vieira de Castro.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
161 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Evasão escolar – Ensino superior - Licenciatura. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 379.8162

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

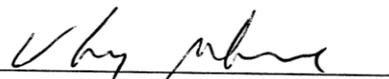
**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NOS CURSOS
DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS CASCAVEL**

Autora: Luciana Paula Vieira de Castro

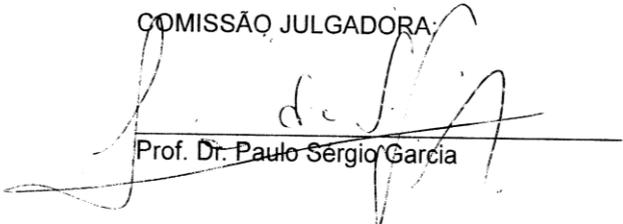
Orientador: Vilmar Malacarne

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por
Luciana Paula Vieira de Castro, aluna do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 22/03/2013

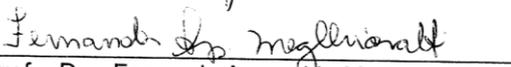
Assinatura:
(orientador)



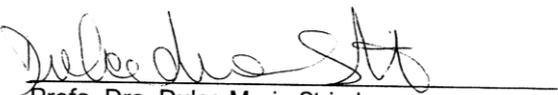
COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia



Profa. Dra. Fernanda Aparecida Meghioratti



Profa. Dra. Dulce Maria Strieder

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e aos familiares – aqueles a quem amaremos eternamente. De modo especial ao Alberto, companheiro de tantos anos, à minha filha Heloísa e ao meu avô Antônio (*in memmorian*).

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Vilmar Malacarne pelas orientações ao longo destes anos, pelo exemplo de organização, sistematização e dedicação, pela objetividade e prontidão com as quais sempre atendeu aos meus pedidos enquanto orientanda. Pela paciência e amizade.

À professora Dra. Dulce Maria Strieder pela presença e contribuições ao longo do desenvolvimento do trabalho e pela amizade.

À professora Dra. Fernanda Aparecida Meglhioratti, que sempre esteve presente nas longas horas de estudos, de conversas e de amizade.

À banca de Qualificação pelas preciosas críticas formadoras.

Aos docentes do Laboratório de Ensino de Biologia, Daniela, Lourdes, Fernanda, Juliana, Celso, André, Anelise e Irene pela confiança.

Aos membros dos Grupos de Pesquisa GEBCA e FOPECIM pelas trocas de conhecimento e auxílios prestados. Em especial, à Maira, Tatiane, Willyan, Alexandra e Elocir.

Aos colegas da turma do Mestrado, em especial à Eduarda.

Aos amigos, especialmente à Fernanda Ferreira e Jocimara pela amizade conforto, auxílio e compreensão.

A toda equipe do Mestrado em Educação pela dedicação, pelo bom atendimento, afinho e presteza, desde o Coordenador, professores, a secretária e estagiárias.

A todos os participantes da pesquisa, tanto os que auxiliaram na obtenção dos dados, quanto os investigados na pesquisa, que gentilmente aceitaram contar um pouco de sua história e percepção sobre a evasão escolar.

Ao meu avô Antônio (*in memmorian*), que com seu exemplo me ajudou a florescer um pouquinho a seriedade em relação aos meus princípios e o idealismo que me restam.

À minha avó Ana (*in memmorian*) pelo seu doce exemplo materno e forte.

Ao meu pai, que me mostrou o exemplo de trabalho e honestidade.

À minha mãe que me mostrou o exemplo de persistência e valorização da família. Também por ter sido ao longo destes anos todos, minha secretária particular, cuidando de minhas coisas e da minha filha.

Ao meu irmão que me socorreu todas as vezes em que o computador resolvia estragar, socorrendo-me e compreendendo a importância dos meus trabalhos.

A toda minha família, tios, primos, cunhados, sobrinhos, sogro e sogra, em especial à tia Gilda que sempre esteve disponível para auxiliar e nos visitar, mesmo nas longas tardes de domingo, em que se sentava próxima ao computador e ouvia meus desabafos.

Ao meu esposo Alberto, pela busca incessante para me auxiliar na conclusão deste trabalho. Por acreditar em mim, me amar, ter paciência em todas as horas, estar sempre presente, especialmente nas horas difíceis e sempre priorizar meus planos para nós. Pelo abraço revigorante que me trazia forças para continuar.

À Heloísa, por além de acompanhar, entender minhas omissões causadas pelo trabalho, ser uma das maiores motivações nas jornadas de estudos, fazendo leve o que é pesado.

A Deus, por ter colocado cada um deles e muitos mais no meu caminho.

Agradeço também ao apoio financeiro da CAPES que subsidiou esse projeto por meio da concessão de Bolsa Demanda Social.

“Creio que existe ainda na comunidade humana uma imensa reserva de altruísmo e de solidariedade, um dique que o educador precisa conhecer e potencializar para romper as barreiras do pensamento. Educar é empoderar. Não é tanto ensinar quanto reencantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é reencantar, despertar a capacidade de sonhar. Despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Essa profissão, por isso, é insubstituível. Não podemos imaginar um futuro sem ela. Não podemos imaginar um futuro sem professores.”

(Moacir Gadotti, 2003)

RESUMO

A questão da evasão escolar nos cursos de licenciatura no Brasil é um problema crônico. Tendo em vista que faltam professores no país para atuar em diferentes áreas, buscamos compreender os motivos que levam à evasão escolar, por meio da análise desta problemática em cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná do *Campus* de Cascavel. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: questionários, com questões abertas, aplicados a evadidos de diferentes cursos de licenciatura da referida universidade; 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. Verificamos que a maior parte das motivações para evasão escolar nos cursos estudados é vinculada à questão de trabalho e as implicações deste para a vida do acadêmico. Parte significativa da amostra de evadidos e coordenadores e ex-coordenadores dos cursos, ao serem indagados sobre as medidas que poderiam ser adotadas para minimizar a evasão escolar no país, mencionou fatores vinculados diretamente às questões institucionais. Como forma de superar o problema da evasão escolar, e algumas das dificuldades apontadas pelos evadidos, ressaltamos a importância da oferta de assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Palavras-chave: Formação de professores; Evasão escolar; Ensino superior; Licenciatura.

ABSTRACT

The issue of truancy in undergraduate courses in Brazil is a chronic problem. Given the lack of teachers in the country to work in different areas, we seek to understand the reasons that lead to truancy through the analysis of this problem in undergraduate courses at the State University of West of Paraná *Campus Cascavel*. For this, we used the following research: questionnaires with open questions applied to escapees from different degree courses of that university; semi-structured interviews with coordinators and ex-coordinators of undergraduate analyzed; analysis of the existence of records pertaining to truancy in Political Pedagogical Project (PPP) of undergraduate courses. We found that most of the motivations for the courses studied truancy were linked to the issue of work and the implications of this for the academic life. A significant portion of the sample of dropouts and ex-coordinators and coordinators of the courses when asked about what measures could be taken to minimize dropout rates in the country mentioned factors directly related to institutional issues. As a way to overcome the problem of truancy and some of the difficulties pointed out by escapees, we emphasize the importance of offering student assistance in college.

Keywords: Teacher; Higher school dropout; Higher education; Undergraduate course.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo de evasão escolar média no ensino superior de todas as esferas administrativas em alguns países integrantes da OECD	33
Tabela 2 - Índices de evasão escolar nas IES públicas da América Latina	34
Tabela 3 - Índices de evasão escolar média anual nacional no ensino superior	35
Tabela 4 - Percentual de conclusão dos cursos de graduação	36
Tabela 5 - Evolução no número de vagas ociosas nos cursos presenciais das IES Estaduais brasileiras	36
Tabela 6 - Número de ocorrências de evasão escolar nos cursos presenciais das Universidades Estaduais do Paraná	39
Tabela 7 - Índices de evasão escolar dos cursos de licenciatura estudados entre os anos de 2004 a 2009	56
Tabela 8 - Número de ocorrências de evasão escolar por cancelamento e por abandono em cada um dos cursos	68
Tabela 9 - Número de ocorrências de evasão escolar por extrapolação de prazo de integralização de curso	69
Tabela 10 - Categoria administrativa das escolas frequentadas pelos evadidos	73
Tabela 11 - Motivos que levaram os evadidos a escolherem os cursos	75
Tabela 12 - Classificação dos evadidos sobre a vivência escolar durante o tempo em que estudou no curso do qual se evadiu	79
Tabela 13 - Desejo de exercer realmente a função que seria de sua formação neste curso	80
Tabela 14 - Expectativas que os evadidos tinham sobre o curso do qual se evadiram	81
Tabela 15 - Expectativas relacionadas à formação	82
Tabela 16 - Expectativas vinculadas a questões institucionais e do curso	83
Tabela 17 - Expectativas que tinham sobre a atuação do profissional formado no curso do qual se evadiram	85
Tabela 18 - Percepção sobre a responsabilidade da UNIOESTE em seu caso de evasão	87
Tabela 19: Aspectos de responsabilidade da UNIOESTE em seus casos de evasão escolar	88

Tabela 20 - Situação profissional dos evadidos enquanto estudavam no curso do qual evadiram	91
Tabela 21 - Conciliação da vida pessoal, familiar e acadêmica	92
Tabela 22 - Percepção sobre a comunicação entre Secretaria Acadêmica, Colegiado e alunos	93
Tabela 23 - Maiores dificuldades encontradas dentro e fora da Universidade enquanto frequentaram o curso do qual se evadiu	94
Tabela 24 - Dificuldades encontradas dentro da Universidade	96
Tabela 25 - Dificuldades encontradas fora da Universidade	101
Tabela 26 - Fator determinante para a evasão do curso	103
Tabela 27 - Fatores intrainstitucionais determinantes para evasão escolar	105
Tabela 28 - Fatores extrainstitucionais como determinantes para evasão escolar	107
Tabela 29 - Possibilidade da existência de algum fator que contribuísse no impedimento da evasão	109
Tabela 30 - Possibilidade de retorno ao mesmo curso ou à UNIOESTE	111
Tabela 31 - A forma como a evasão escolar repercutiu na vida dos evadidos	112
Tabela 32 - Medidas sugeridas para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras	114
Tabela 33 - Medidas vinculadas prioritariamente ao aluno sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras	115
Tabela 34 - Medidas vinculadas à Instituição sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras	118
Tabela 35 - Comentários dos entrevistados sobre a evasão escolar no ensino superior	128
Tabela 36 - Comentários dos entrevistados sobre os índices de evasão escolar no ensino superior	128
Tabela 37 - Comentários dos entrevistados sobre os motivos para evasão escolar no ensino superior público	129
Tabela 38 - Comentários dos entrevistados sobre a evasão escolar no curso que dirige(iu)	132
Tabela 39 - Relacionamento em âmbito escolar dos evadidos como estudantes enquanto estudavam no curso, segundo a percepção dos dirigentes	133
Tabela 40 - Percepção dos entrevistados sobre existência ou não de indícios de que haverá evasão escolar	133

Tabela 41 - Indícios de que haverá evasão escolar	134
Tabela 42 - Procura pela coordenação do curso para conversar antes de evadir	134
Tabela 43 - Repercussão da evasão escolar na vida do aluno segundo a percepção dos dirigentes	135
Tabela 44 - Repercussão da evasão escolar para o curso/Universidade	136
Tabela 45 - Repercussão da evasão escolar para a sociedade	136
Tabela 46 - Medidas que a Unioeste poderia tomar para minimizar a evasão escolar	137
Tabela 47 - Medidas a serem tomadas para evitar a evasão escolar nas IES públicas	140
Tabela 48 - Discussões em Colegiado sobre a evasão escolar	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB	Associação Brasileira de Educação
ANDIFES	Associação nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CEPE	Conselho de ensino, pesquisa e extensão
CF	Constituição Federal
CEFAM	Centro Específico de Formação e Magistério
Clabes	Conferencia Latino-Americana sobre Abandono do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organisation For Economic Co-Operation And Development
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAEST	Programa Nacional de Combate à evasão escolar nas les públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político pedagógico
ProInício	Programa de Formação Inicial
PROMAT	Programa de Nivelamento em Matemática

ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SETI	Secretaria de Tecnologia e Ensino Superior
SOAPPe	Serviço de Orientação e Acompanhamento Psico-pedagógico
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Lista de tabelas.....	x
Lista de abreviaturas e siglas.....	xiii
INTRODUÇÃO	16
1. A EVASÃO ESCOLAR: CONCEITOS, CAUSAS E ÍNDICES	19
1.1. Conceituação do termo “evasão escolar” no ensino superior.....	19
1.2. Possíveis causas para a evasão escolar no ensino superior	23
1.3. Dados de evasão escolar no ensino superior.....	32
1.3.1 A evasão escolar no ensino superior do Paraná	38
2- ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPASSES, PERSPECTIVAS E A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS	40
2.1 Impasses e perspectivas da profissão docente no brasil	40
2.2 Possíveis motivos para evasão escolar nos cursos de licenciatura	52
2.3 Dados de evasão escolar dos cursos de licenciatura da unioeste campus cascavel	56
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	58
3.1. Delimitação do campo de pesquisa.....	60
3.2. A análise documental	62
3.3. Questionários, entrevistas e sua análise	64
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
4.1- Análise do registro de evasão escolar dos cursos investigados	67
4.2- Análise dos questionários dos alunos evadidos por cancelamento por abandono dos cursos estudados	71
4.3- Análise de entrevistas e questionários aplicados a coordenadores de cursos.....	127
4.4 Análise da questão da evasão escolar nos ppps dos cursos	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	160
APÊNDICE 1 - Questionamentos voltados aos alunos evadidos.....	160
APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para o Coordenador atual e os coordenadores que atuaram no período compreendido entre 1997 até 2011	161

INTRODUÇÃO

No contexto da educação formal no Brasil sempre esteve presente a questão da evasão escolar (QUEIROZ, 2002). Saliba *et al.* (2006) e Holanda (2007) afirmam que a evasão causa desperdícios de investimentos em qualquer esfera administrativa, além de constituir perdas individuais ao evadido. Na leitura de Gaioso (2005), percebemos que esta também considera como dano para a sociedade a questão da evasão escolar, devido às questões financeiras, explicando que investimentos são desperdiçados porque as vagas são preenchidas por alunos que não concluem os cursos e, portanto, acabam ficando ociosas.

Autores como Nítolo (2008), defendem que o abandono não é apenas um problema dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, mas também do Ensino Superior. São inúmeros os casos de evasão escolar em várias áreas de formação. Durante muito tempo, profissões universitárias foram tidas como formadoras de elites e classes médias que se destacavam financeira e socialmente (WANDERLEY, 1998) e, por esta razão, era de se esperar que a população que tem acesso a esse nível de ensino não abandonasse seus cursos, já que a maior parte da população brasileira almeja ter acesso à educação superior (HOLANDA, 2007).

Cunha *et al.* (2001) defendem que os danos resultantes do processo de evasão escolar no ensino superior afetam o professor, que não se realiza como profissional; o aluno, que não se diploma; a Universidade, que deixa de executar sua função de formar profissionais; a família, que tem seus planos e investimentos desperdiçados; e a sociedade, que possui a demanda por estes profissionais e tem os recursos destinados para esta formação que não é concluída.

Conforme Veloso e Almeida (2002), os estudos sobre evasão devem ser mais aprofundados, visando a compreender os fatores que a ocasionam. Para a Comissão Especial para Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b) e Cunha (2001), estes estudos precisam trazer informações não apenas quantitativas acerca do tema, mas também qualitativas, para que possam contribuir no sentido de desvelar a realidade investigada, buscando uma compreensão desta realidade.

A necessidade de ampliar e aprofundar o estudo sobre o tema da evasão escolar nos remete a esta pesquisa, por meio da qual objetivamos compreender

melhor a questão da evasão escolar nos cursos de licenciatura, limitando-nos a analisar aqueles oferecidos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, desvelando os motivos que influenciam na ocorrência do fenômeno, examinando os índices, definindo o perfil do aluno evadido dos cursos de licenciatura e verificando se na Unioeste – *campus Campus* de Cascavel estão sendo adotadas medidas para minimizar os casos de evasão escolar.

Para tanto, optamos por verificar, além das afirmações dos alunos evadidos dos cursos investigados, também a percepção dos alunos matriculados nestes cursos, do coordenador e ex-coordenadores destes cursos, além de analisar, nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) destes cursos, se a evasão vem sendo considerada no momento da elaboração deste documento. Buscamos dialogar com a literatura sobre a maneira como a evasão escolar vem ocorrendo nos cursos superiores no Brasil, especialmente os de Licenciatura, e seus reflexos na sociedade. Para organização do trabalho, ele foi dividido em quatro partes principais, a saber:

Na primeira parte, expusemos e problematizamos alguns conceitos e métodos de análise da evasão escolar que têm sido empregados nos estudos sobre o tema no país e apresentamos algumas possíveis causas que vêm sendo elencadas bibliografia. Apresentamos também alguns dos índices de evasão escolar no ensino superior, afinando a sistematização até chegar aos índices apresentados pelas Universidades Estaduais do Paraná.

Na segunda parte, elencamos alguns impasses e perspectivas da profissão docente. Apresentamos ainda apontamentos sobre a formação de professores no Brasil, sistematizamos possíveis motivadores para evasão escolar nestes cursos e encerramos o capítulo com dados de evasão escolar nos cursos de licenciatura da Unioeste *Campus* Cascavel segundo dados de outra pesquisa.

Na terceira parte, apresentamos o método de pesquisa empregado, com delimitação, breve histórico do campo de pesquisa, metodologia de coleta e análise dos dados e amostras investigadas.

Na quarta parte, apresentamos os índices de evasão escolar encontrados na Unioeste, as respostas dos questionários dos alunos evadidos e dos(as)

coordenadores(as) e ex – coordenadores(as), discutindo os dados obtidos com base na bibliografia consultada.

Encerramos o trabalho registrando nossas percepções nas considerações finais. Nestas, inserimos aspectos da realidade encontrada na pesquisa, bem como apontamentos sobre possíveis encaminhamentos para minimizar a evasão escolar nos cursos de licenciatura.

Ao buscar compreender melhor os motivadores para evasão escolar nos cursos de Licenciatura investigados, buscamos contribuir por meio da discussão e minimamente apontar algumas possíveis estratégias para a superação do problema.

1. A EVASÃO ESCOLAR: CONCEITOS, CAUSAS E ÍNDICES

A evasão escolar traz sérios problemas para a educação brasileira em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, se faz necessário compreender melhor tal questão, primando pela minimização do problema e dos impactos advindos de sua ocorrência.

Para que haja a compreensão sobre o problema, é necessário também que se entenda do que se trata, suas motivações e os índices que alcança. Assim, é apresentada uma sistematização de sua conceituação, possíveis motivadores e os índices de ocorrência registrados.

1.1. CONCEITUAÇÃO DO TERMO “EVASÃO ESCOLAR” NO ENSINO SUPERIOR

A evasão escolar, no ensino superior, possui diversas interpretações em termos conceituais, de cálculos e em relação aos motivadores para tal ocorrência. Ao buscar compreender a influência de cada um desses elementos nos estudos sobre o tema, sistematizamos algumas conceituações, formas de análise, índices e motivos causadores da evasão escolar no ensino superior e, especificamente, nos cursos superiores de licenciatura¹.

A evasão escolar é um problema sério do ensino superior (MOURA e SILVA, 2007), sem explicitações claras sobre o conceito adotado nos dados oficiais. Como ressalta Baggi e Lopes (2011), nem mesmo no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) há detalhamentos sobre os vários conceitos de evasão escolar e nem sobre o que configura oficialmente a evasão escolar, de modo que tais descrições são encontradas somente nas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Devido ao fato de cada Instituição de Ensino Superior (IES) possuir seus critérios de análise e classificação para a evasão escolar, e pelo fato de não haver rastreabilidade dos alunos dentro do sistema escolar em casos de transferência, há comprometimento nas análises comparativas entre diferentes IES (BAGGI; LOPES,

¹ Nessa pesquisa, ao mencionarmos cursos de licenciatura, referimo-nos, apenas, aos cursos de graduação em licenciatura.

2011). Esses aspectos são mais algumas das nuances da evasão escolar que revelam o quão necessário é delinear e detalhar o conceito de evasão escolar adotado.

Em 1995 foi criada a Comissão Especial para Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, como resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Associação nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), os Institutos Federais de Educação (IFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD). Dessa comissão resultou um estudo, publicado em 1996, que, entre outras contribuições, realizou a distinção entre três formas de evasão escolar:

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 (BRASIL, 1996b, p. 16) (grifo do autor).

A classificação de evasão escolar apresentada por Silva (2012), é semelhante à proposta pelo estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b), a partir do qual se propõe uma nomenclatura em que: i) a evasão escolar do curso é designada microevasão; ii) a evasão escolar da instituição, é denominada mesoevasão; iii) e a evasão escolar do sistema educacional é classificada como macroevasão.

Ao especificar as situações em que pode ocorrer evasão escolar, Ribeiro (2005) detalha a possibilidade de um aluno se desligar de uma Universidade para efetuar o ingresso em outra, configurando a evasão escolar de uma universidade, porém não do ensino superior. O autor afirma ainda que há saída de um curso para ingressar em outro dentro da mesma Universidade e, nesse caso, não é configurada a evasão escolar, mas a transferência interna, visto que, na verdade, há a saída do aluno do curso de origem e migração para outro na mesma IES.

Entretanto, ao analisar pontualmente tais questões, acreditamos que é preciso entender esses casos como evasão escolar, uma vez que também se configuram em saída do acadêmico do curso antes de sua conclusão, deixando sua

vaga ociosa e tendo impedido que a mesma tivesse sido ocupada por outro alguém que poderia utilizá-la e formar-se no curso.

Luis Eduardo Gonzalez Fiegehen, conferencista na 2ª Conferencia Latino-Americana sobre abandono do ensino superior (CLABES) de 2012, em entrevista ao Jornal da Ciência (2012), afirma que a evasão escolar é concebida como a não conclusão dos cursos pelos alunos após quatro anos. Porém, encontramos em tal método de análise um problema: se o aluno encontra-se retido em alguma disciplina que lhe causou atraso de um ano para conclusão, ou realizou trancamento ou abandono, ou qualquer que seja a razão de o estudante não concluir o curso no tempo de quatro anos, essa compreensão já não condiz com a realidade, uma vez que consideraria como evadido o aluno que ainda está, de fato, frequentando o curso. Além disso, existe certa oscilação do tempo mínimo de conclusão, sendo que alguns cursos possuem o tempo mínimo de formação de cinco ou seis anos.

Visando a aproximarmos-nos mais do objeto da pesquisa, buscamos compreender o que configura para a UNIOESTE – que é o campo do nosso objeto de pesquisa – a evasão escolar, uma vez que as particularidades das diferentes IES sobre a questão se mostram bastante diversificadas. Verificamos que, para a UNIOESTE, o desligamento do aluno do curso, que o transforma em evadido ocorre por cancelamento, conforme:

Art. 93 do Regimento Geral Resolução 028/2003-COU de 2 de abril de 2003 e alteração realizada através da Resolução 069/2004-COU, de 3 de dezembro de 2004. [...] Pode ocorrer por iniciativa própria, através de requerimento, ou compulsoriamente quando o acadêmico:

- a) não integralizar, no prazo máximo o currículo do seu curso;
- b) não solicitar prorrogação do prazo de integralização do seu curso;
- c) abandonar o curso por mais de um ano letivo;
- d) não confirmar matrícula, nas datas previstas no calendário (UNIOESTE, 2007, p.09).

Compreendemos, assim, que, para a UNIOESTE, a evasão escolar pode ocorrer pelos mesmos modos que expressa Gaioso (2005), ou seja, por meio de ato acadêmico, quando o aluno requerer desligamento formalmente, ou por ato administrativo, que para a IES figura no termo “compulsoriamente”, ou seja, quando o estudante não conclui o curso no prazo máximo permitido; não pede prorrogação

de mais um ano diante da possibilidade do extrapolamento do tempo máximo²; quando abandona³ o curso por mais de um ano; ou quando o calouro⁴ não realiza a confirmação de matrícula⁵. Da mesma forma, é considerado evadido o aluno que se desliga de um dado curso e efetua ingresso em outro, por meio de novo concurso vestibular, tendo no Registro Acadêmico anterior, o histórico de Cancelamento por Abandono.

Na IES em questão, quando ocorrer abandono de curso, o aluno pode, em época especificada em edital, solicitar reabertura de vaga, sendo que, extrapolado esse período, no ano seguinte ocorre cancelamento por abandono, perdendo-se, assim, o vínculo do acadêmico com a UNIOESTE.

Já a concepção de evasão escolar adotada para essa pesquisa se aproxima à de Gaioso (2005), que define a evasão escolar no ensino como o rompimento nos estudos, que pode acontecer de duas formas diferentes: por meio de ato administrativo, quando é ocasionado pela Instituição e essa realiza cancelamento compulsório, ou por opção do acadêmico, quando esse se desliga da Universidade formalmente, deixa de se matricular nos prazos estipulados, não pede reabertura de vaga no período específico, ou, simplesmente, deixa de frequentar o curso, o que fica registrado como cancelamento por abandono.

Pelo exposto, definimos para análise da realidade junto à UNIOESTE, uma compreensão de evasão escolar como todo tipo de saída do acadêmico que implique em desligamento do curso de origem da IES, de modo que para seu retorno ao mesmo seja preciso realizar novamente ingresso⁶. Assim, compreendemos a

² Há um prazo específico durante o qual é permitido ao estudante que está prestes à extrapolar o prazo máximo para conclusão, pedir que prorrogação por mais um ano, que pode ser concedida mediante aprovação de órgãos Colegiados.

³ O abandono é configurado, de acordo com o Art. 91 do Regimento Geral Resolução 028/2003-COU de 2 de abril de 2003 e alteração realizada por meio da Resolução 069/2004-COU, de 3 de dezembro de 2004: “[...] quando o aluno ultrapassar o máximo de faltas permitido em todas as disciplinas em que estiver matriculado, mesmo que tenha obtido aproveitamento de estudos no período. E ainda quando o aluno não requerer nos prazos previsto em calendário acadêmico: a) renovação de matrícula; b) trancamento total de matrícula; c) reabertura de matrícula” (UNIOESTE, 2007, p. 09).

⁴ Entendido neste contexto como ingressante no primeiro ano da Universidade.

⁵ A confirmação de matrícula deve ser realizada logo após seu ingresso, em período estipulado no calendário acadêmico da IES.

⁶ Na UNIOESTE é possível adentrar os cursos por meio de: Concurso Vestibular, sendo avaliada a pontuação final do candidato por meio de correção de prova, acrescidos 5% por participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de até cinco anos anteriores (UNIOESTE, s/d); por meio de transferência externa, concedida a acadêmicos que estejam regularmente matriculados em cursos de graduação autorizados ou reconhecidos de outras IES, tanto nacionais quanto estrangeiras; por transferência *ex officio* (Lei 9.536, de 11 de dezembro de 1997 e Resolução 095/2008 – CEPE/UNIOESTE), que é uma forma de transferência externa concedida a qualquer

evasão escolar como evasão de curso, como classifica Brasil (1996b), ou microevasão, como propõe Silva (2012), por entendermos que, ainda que o aluno esteja em outro curso na mesma IES ou em outra, essa situação constitui um problema.

Na percepção de Gaioso (2005) e Holanda (2007), decorre da evasão escolar no ensino superior uma série de problemas, como perdas financeiras para o aluno evadido e para a sociedade como um todo. Além disso, para a IES há perda de prestígio (GAIOSO, 2005) assim como para o curso no qual o caso ocorre, além de perdas individuais ao evadido.

A seguir, examinaremos algumas, entre as muitas, causas para a ocorrência da evasão escolar, ampliando, desse modo, nossa perspectiva de discussão.

1.2. POSSÍVEIS CAUSAS PARA A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

O conhecimento acerca das motivações para a evasão escolar constitui uma ferramenta fundamental na superação do problema, como assinala Andrade (2010). Existem diversos fatores para a evasão escolar, que são questões que fogem à alçada da IES. Todavia, é preciso entender a existência e a influência desses fatores na evasão escolar, primando pelo bem-estar do aluno, da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, visando à manutenção dos estudantes nos cursos e à qualidade da formação desses, por meio de políticas que tenham tais pressupostos como metas a serem atingidas.

Como hipóteses de motivadores da evasão, Brasil (1996b, p. 26-27) os classifica respectivamente em três ordens:

[...] em primeiro lugar, aqueles que se relacionam ao próprio estudante; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição; finalmente, os fatores sócio-culturais e econômicos externos. Grande parte deles se interrelacionam estreitamente. As escolhas pessoais são influenciadas por fatores externos tais como o prestígio social da

prazo do ano para estudantes que sejam servidores públicos civis ou militares, provenientes de IES públicas, independentemente da disponibilidade de vagas, quando o aluno é transferido, devido a questões de trabalho, de uma cidade para outra; por meio de transferência interna, configurando a mobilidade de acadêmicos regularmente matriculados em outros cursos dentro da UNIOESTE, podendo ser ele da mesma modalidade, de outra modalidade, ou ainda de área afim. Também é possível adentrar um curso via transferência interna, de um curso da UNIOESTE para outro.

profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional ou a força da tradição ou das pressões familiares, de nenhum modo desprezível. Igualmente forte é o peso dos fatores intra-universitários, grandemente desencorajadores em muitos casos.

Como afirmam Riffel e Malacarne (2011), as pesquisas sobre evasão escolar geralmente fundamentam-se nas causas externas à instituição de ensino para explicá-la, visando a retirar dessas instâncias a parcela de culpa que lhe é cabível. É preciso discutir a evasão escolar levando-se em conta os fatores internos e externos às IES, pois esse é um fenômeno complexo (RIBEIRO, 2005). E, além disso, como se afirma no Documento da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2002), a relação da instituição educacional com a sociedade é intrínseca e ambas refletem-se mutuamente, não se podendo, assim, isolar e responsabilizar apenas uma delas.

Para Moura e Silva (2007), o próprio termo *evasão* (grifo do autor), por si só, já é carregado de responsabilização do sujeito, pois significa interrupção dos estudos pelo aluno. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 1277), “evasão” tem as definições de “fuga” ou “escada”, o que, de fato, novamente vincula a evasão apenas ao sujeito. Desse modo, o próprio termo influencia na isenção da responsabilidade da instituição escolar responsabilizando somente o aluno por seu fracasso escolar (RIFFEL; MALACARNE, 2011).

A percepção do aluno como responsável pela sua evasão escolar é tida por Bourdieu e Passeron (1982, p. 218) como errônea, pois a educação: “consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar social à sua ausência de dons e de méritos, quanto em matéria de cultura”. Pelo exposto, constatamos que a responsabilização restrita ao sujeito pelo seu fracasso escolar é uma realidade que vem ocorrendo há muito tempo e que tem marcado as pesquisas. Essa percepção de evasão escolar como fruto de questões somente inerentes aos alunos é, em alguns casos, tão materializada, que os alunos, como evidencia Riffel e Malacarne (2011, p. 9):

[...] supõem que não aprendem pela desmotivação, pelo descaso e pela falta de valorização do saber escolar em suas vidas. Entendem também que ninguém além dele próprio é o culpado: nem os pais, nem os professores e as escolas, muito menos o sistema como um todo. Falta-lhes o entendimento de que, em geral, o fracasso e a evasão são parte de um processo maior, dadas as condições

anteriores externas a escolas, como as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Ao se estudar a evasão escolar, é salutar “que se priorize também a compreensão das questões de ordem acadêmica, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso” (BAGGI; LOPES, 2011, s/p). Entretanto, estudos como o de Bardagi e Hutz (2009) apontam a evasão escolar como um fenômeno multifatorial. E, assim, não há razões que, isoladamente, atuem para causar a evasão escolar, mas uma associação entre as razões (GAIOSO, 2005; MOURA; SILVA, 2007). A evasão escolar não pode ser analisada somente por um ângulo, mas pelo conjunto de fatores que se associam (RIFFEL; MALACARNE, 2011). Visando a entender o fenômeno no ensino superior, embora haja muita diferença socioeconômica entre as regiões do país, existe homogeneidade nas motivações para a evasão escolar, com pouca oscilação nesse aspecto (GAIOSO, 2005).

Para Andrade (2010), cada um dos motivadores para evasão escolar merece ser estudado de forma particular. Tendo em vista a multiplicidade destes fatores que, consideraremos por uma sequência cronológica: primeiro os fatores relacionados ao processo de escolha do curso.

A pressão para adentrar o ensino superior rapidamente contribui em grande parte para a tomada de decisões equivocadas. Como afirma Saraiva, Bauer e Paiva (2009), em face da cobrança que a sociedade faz ao jovem para que esse curse nível superior, há alto investimento em termos psíquicos do aluno, de modo que, ao adentrar o ensino superior, esse pode se deparar com uma situação que não é a idealizada.

A questão da imaturidade no momento da escolha do curso é um aspecto que pode estar vinculado a escolhas irrefletidas. Para Sousa (2005), devido à escolha da profissão ocorrer ainda durante a adolescência, os estudantes estão em momento de transformações físicas e psíquicas, que causam conflitos, como dúvidas, angústias e ansiedades. A escolha do curso em meio a um processo confuso pode resultar em uma escolha que, posteriormente, leva os estudantes a iniciar o curso e dele mudar a outro ou finalizá-lo sem satisfação (RIBEIRO, 2005). Assim, por vezes, como afirmam Bardagi e Hutz (2009, s/p),

[...] os alunos encaram a decisão de carreira como a decisão do vestibular, realizando a escolha para se livrar de um problema, aliviar a pressão de escolher, sem necessariamente refletir acerca de seus projetos profissionais e de vida, o que repercute negativamente na forma como as decisões são tomadas.

Muitas vezes, envoltos no contexto de escolha do curso, falta aos candidatos ao ensino superior a compreensão da importância daquele momento para seu futuro profissional, de modo que acabam optando por um curso somente no intuito de resolver o problema do momento, ou seja, a dúvida sobre qual curso superior estudar. Neste sentido, como defende Hickman (2007, p. 6), “[a] vinculação entre a escolha de uma profissão e o ingresso em um curso superior, nem sempre ocorre”. E, assim, a escolha pode ocorrer sem muitos critérios. Sousa (2005, p. 18) detalha esse assunto, afirmando:

O jovem sente-se confuso ao ter que diferenciar as expectativas e desejos de seus familiares de suas próprias, pois, ao mesmo tempo em que necessita se ver como alguém diferente e separado deles, quer agradá-los. No entanto, mesmo em meio a essa variedade de descobertas, dúvidas, ambivalências e indecisões, a maioria dos jovens consegue optar por uma profissão a seguir. Essa escolha, em muitos casos, corresponde a uma decisão imprecisa, na medida em que não dispõe das informações necessárias sobre a profissão, do conhecimento sobre as influências que o levaram a realizar a escolha, bem como sobre as consequências da escolha propriamente dita.

Souza e Dias (s/d) afirmam que a falta de informações sobre a profissão e o curso também é motivo para evasão. O desconhecimento em relação à dinâmica do curso superior pode trazer desilusões para o acadêmico durante o curso. Como avalia Gaioso (2005, p. 04): “pode haver decepções, também, quanto às expectativas levantadas em relação à vida universitária, à estrutura e metodologia do trabalho acadêmico e ao excesso de aulas teóricas nos primeiros semestres”, fazendo com que o aluno não tenha suas expectativas atendidas e fique insatisfeito com o curso.

Uma evidência do despreparo do estudante para escolher o curso superior é o elevado número de alunos que cursam, simultaneamente, dois cursos de graduação que não guardam entre si nenhuma similaridade, e que, em alguns casos, também contribui para a ocorrência da evasão, por sobrecarregar de

atividades o estudante. Para Arruda e Ueno (2003), o acúmulo de atividades simultâneas é motivo para evasão escolar. Sobre o assunto, Moura e Silva (2007, p. 38) afirmam que

[...] é preciso levar em consideração que em um país no qual a maioria esmagadora de estudantes da educação superior está na iniciativa privada exista elevada incidência de dupla matrícula nas instituições públicas de educação superior e, além disso, que entre os que se encontram nessa situação seja elevada a evasão.

A situação é tão agravante que foi criada pelo Governo Federal uma Lei, a de Nº 12.089/09, objetivando impedir que o universitário ocupe, simultaneamente, duas vagas nas IES públicas no país, obrigando o aluno a escolher apenas um curso de cada vez (Ibidem). Numa outra leitura, tal medida também pode ser entendida como ação de melhoramento de recursos e oportunidades, mas de qualquer forma, passou a dificultar, quando da entrada de um aluno num curso superior, uma prática constatada como prejudicial aos estudos, muito embora isso ainda ocorra nas IES particulares.

A entrada no curso superior, por si só, já é um grande obstáculo pelo qual passa o estudante e, posteriormente, uma ampla gama de empecilhos podem impedir a continuação dos estudos (GAIOSO, 2005). Nesse sentido, a orientação vocacional aparece como necessidade para prevenir a evasão escolar, pois a falta dessa é sentida por diversos estudantes brasileiros que mudaram ou abandonaram os cursos de graduação, sendo que, muitos deles afirmavam ter feito a escolha quando ainda eram muito jovens, sem a percepção da amplitude das tarefas profissionais (Ibidem).

Na percepção de Sousa (2005), entre os aspectos que convergem para a ocorrência de evasão escolar, encontra-se a questão da insatisfação com o curso, que está relacionada à insatisfação com a escolha profissional realizada, e não com o curso em si. Desse modo, ao perceber que as expectativas que os alimentavam em relação à IES e/ou curso não são condizentes com a realidade, alguns acadêmicos se decepcionam com o curso superior e a Universidade e começam a considerar a possibilidade de desistência (JUNIOR; SOUZA, 2007).

É imprescindível que se considere, também, a questão cultural ao se pensar em evasão escolar, tanto em relação à valorização (ou não) dos estudos por

diferentes culturas das quais os alunos são oriundos, quanto sobre o acesso (ou não) desses estudantes a conhecimentos que podem subsidiar seu desenvolvimento no mundo acadêmico.

A supervalorização dos estudos entre os sujeitos economicamente mais favorecidos e o oposto entre os desfavorecidos, pelos quais são estimados outros valores, como a priorização do trabalho técnico, manual, em detrimento do trabalho intelectual é uma característica marcante em nosso tempo, como também o foi em outros. Entretanto, no contexto atual, tal característica frequentemente aparece mascarada em discursos de igualdade.

Com frequência, crianças menos favorecidas aprendem desde sua infância a não valorizar os estudos, priorizando as formas mais rápidas e fáceis de ganhar dinheiro, como por meio da televisão ou futebol e o divertimento momentâneo (SILVA, 2011). Isso se deve ao fato de que “é a própria formação histórica, econômica e social que prefigura para o indivíduo a sua cultura, o que é importante, o que tem significado” (Idem, p. 22).

O despreparo do aluno em termos de conhecimento associado a uma cultura universitária que privilegia a cultura dos professores pode resultar em perdas, uma vez que pode ocorrer imposição do *habitus* do professor, oriunda do meio acadêmico, sobre o *habitus* do aluno (RIBEIRO, 2005) e por conta disso, um choque de adaptação do aluno.

A questão cultural é tão latente que já se tem, antes mesmo do momento da escolha profissional, a percepção de que, como afirmado pelo estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2009), há discrepância entre estudantes de escolas públicas e particulares, pois enquanto os alunos das escolas particulares estão certos de que cursarão o ensino superior, para os alunos da escola pública essa é uma possibilidade que vem acompanhada de limitações. As escolhas profissionais também são diferenciadas entre os alunos das escolas públicas e privadas, uma vez que, quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares, nem sempre compatíveis com seus desejos (Ibidem).

Anualmente o Governo investe R\$ 12.322,00 por estudante do Ensino Superior, como apontam Machado e Macedo (2013). É um investimento alto para que seja permitido acesso ao ensino superior, e que vem gradativamente possibilitando que estudantes de classes menos favorecidas tenham condições de

acessar esse nível de educação. No entanto, em muitos casos, ao adentrar no ensino universitário, estudantes de escolas públicas levam consigo problemas em termos de conhecimento de conteúdo. Sobre isso, Baggi e Lopes (2011) defendem que a desigualdade cultural é notável desde a educação básica, quando muitos alunos não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos estudos devido à falta de acesso a alguns conhecimentos.

Os déficits nos conhecimentos adquiridos em níveis anteriores de ensino, que comprometem o desenvolvimento do acadêmico, também podem ser causas de evasão escolar (RIBEIRO, 2005). Assim, podem ser vários os problemas que os alunos enfrentarão no ensino superior, uma vez que esse nível de ensino lhes cobrará mais do que lhes era cobrado no nível anterior, acreditando que esses já possuam os conhecimentos de níveis anteriores. Tal fator é especialmente agravado no caso dos alunos oriundos de escolas públicas que, por vezes, não possuem os conhecimentos da maneira esperada.

Nesta perspectiva, Gaioso (2005) afirma que alguns acadêmicos ingressam na Universidade com problemas na leitura, escrita e interpretação, dificultando o entendimento de textos e enunciados. Sendo assim, as deficiências na educação básica comprometem o rendimento do acadêmico. Isso ocorre porque essa falta de conhecimentos faz com que o aluno viva um embate ao adentrar a graduação (HOLANDA, 2007). Nesse sentido, temos a posição de Brasil (1996b, p. 31) ao considerar relevante o fato de que

[...] a precária formação escolar de muitos dos universitários, devida à desestruturação do sistema de ensino de primeiro e segundo grau do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. A 'falta de base' do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso.

Para além dos déficits de conhecimento, há outros fatores que acabam comprometendo ainda mais a situação. Entre esses está a dificuldade dos alunos em acompanhar os conteúdos ensinados e lidar com a forma de avaliação, tal como a realização de avaliações pontuais, não condizentes com os conteúdos e abordagens desenvolvidos em aula. Estas situações podem constituir-se em entraves, ocasionando reprovações e aumento do tempo de permanência do acadêmico no curso, desestimulando o aluno e levando-o a abandonar o curso. Ou

seja, a retenção pode influenciar na evasão escolar nos cursos superiores (MENDES, 2006; JÚNIOR; SOUZA, 2007).

As cobranças sociais pelas quais passa o acadêmico, como as relacionadas a um desempenho satisfatório em termos de aprovação, as adaptações a novos círculos de amizade e companhia para estudos, podem representar, para alguns, empecilhos que podem interferir na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno na IES, pois geram conflitos interiores e insegurança (SOUSA, 2005).

O problema de déficit de conhecimentos é mais acentuado nos curso dos períodos noturnos (RIFFEL; MALACARNE, 2011), que são, em sua maioria, compostos por estudantes trabalhadores, para quem, como afirma Ribeiro (2005), falta tempo para dedicar-se aos estudos fora do período escolar.

Ribeiro (2005) destaca que a questão da inadequabilidade da estrutura do curso superior ao acadêmico trabalhador estaria relacionada à evasão, ocasionando a saída desse por incompatibilidade de tempo. Essa é uma realidade posta e que não é recente na história, sendo que outrora foi observada por Marx e Engels (1978) ao enfatizar que a educação não é benefício para todos, inclusive trabalhadores, mas sim de uma elite que dispõe de tempo para dedicar-se aos estudos. Uma evidência disso é que alunos trabalhadores podem estar inclusos em um grupo que enfrenta diariamente uma jornada cansativa de trabalho e “chegam à escola cansados, estressados e mal alimentados... Então fica difícil aguentar o tempo de aula” (RIFFEL; MALACARNE, 2011, p. 04). Assim, são inúmeros os problemas que os alunos trabalhadores enfrentam e tais fatos são apontados como contribuintes ao baixo rendimento escolar (VIANNA *et al.* 1997).

Moura e Silva (2007) defendem que a dificuldade para conciliar o horário de trabalho com o de estudos tem valor fundamental na decisão de evadir-se, bem como outras situações vinculadas ao trabalho, como, por exemplo, a aprovação em concurso para cargo público. Estendemos essa afirmação para outras situações, como transferência devido ao trabalho, oferta de trabalho em outras localidades, e horários incompatíveis com os horários de estudos. Nas bibliografias, a evasão escolar no ensino superior é altamente vinculada aos problemas financeiros, sendo tal fator apontado como um dos principais motivos para a ocorrência do fenômeno (GAIOSO, 2005; RIBEIRO, 2005).

Questões de ordem particular também interferem muito no desempenho e acompanhamento das disciplinas pelos acadêmicos. Como demonstram Moura e Silva (2007), por vezes os problemas familiares acabam por sobrepor-se aos estudos, fazendo com que, diante desse tipo de situação, o aluno desista do curso. Nesse sentido, Gaioso (2005) afirma que mulheres com mais dificuldades financeiras tendem a abandonar os estudos devido à ocorrência de gravidez ou casamentos não planejados, que as impele a trabalhar e cuidar da casa e filhos. Assim, verificamos que, tal qual a percepção de Leon e Menezes-Filho (2002), a influência dos aspectos familiares na educação tem sido evidenciada em muitas pesquisas, solidificando a percepção desse aspecto como um dos principais para a evasão escolar.

Como apontado por Balzan (1996), um problema que temos nas Universidades é a atuação de professores sem preparo pedagógico para atuar no ensino superior. Nesse contexto, esses professores encontram a alunos que acreditam que ingressaram na Universidade e, por meio dessa, pensam que conhecerão o caminho para a formação cultural e profissional que almejam. Nessa perspectiva, os estudantes acreditam que aquele docente que ensina na Universidade é altamente qualificado e que, por isso, atua nesse nível de ensino.

Ocorre que a qualificação recebida pelo docente que atua em nível superior, por vezes, é especializada em áreas de bacharelado e não de licenciatura, o que, minimamente, permitiria que esse profissional possuísse conhecimentos inerentes à docência. Isso traz, normalmente, resultados calamitosos em todas as áreas de formação, fazendo, por vezes, regredir o desejo do estudante de receber aquela formação, em virtude das aulas serem excessivamente tradicionais, nas quais é avaliada apenas a capacidade da memorização do aluno e não sua capacidade de apreensão do todo, de resoluções de situações-problema na coletividade e sua criatividade (Op. cit). Nesse sentido, como afirma Baggi e Lopes (2011), a evasão escolar pode ser vinculada à má qualidade do ensino oferecido, entre outros problemas.

Os motivos encontrados nas bibliografias para explicar a evasão escolar, de certa forma, remontam à questão da desmotivação dos estudantes. Tal elemento contribui muito para a ocorrência de evasão escolar. Por isso a vontade de prosseguir nos estudos precisa ser estimulada. O estímulo ao aluno, conduzindo-o a

motivações para prosseguimento nos estudos é uma finalidade da Educação Superior, exposta no Artigo 43 da LDB/96. Pelo exposto, considera-se que, ainda que os estudantes encontrem adversidades na graduação, se houver motivação e auxílio para continuidade dos estudos, os alunos, em sua grande maioria, serão capazes de transpor essas dificuldades. Especialmente se, conjuntamente, as IES em sua totalidade, o governo e toda a sociedade contribuírem em prol desta causa.

A seguir apontaremos e analisaremos alguns dados importantes sobre a evasão escolar no ensino superior no Brasil. Esses dados nos oferecem uma visão mais ampla da realidade de tal situação no contexto contemporâneo.

1.3. DADOS DE EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a questão da evasão escolar se arrasta há muito tempo (DIGIÁCOMO, s/d). O ensino superior brasileiro, como afirmam Machado e Macedo (2013), tem tido significativa expansão nos últimos anos. Ainda que tenha havido nos últimos anos uma grande elevação no número de matrículas no ensino superior, esse acréscimo de matrículas não implica, necessariamente, na elevação do número de profissionais formados, uma vez que houve, em compensação, o aumento no número de vagas ociosas (GAIOSO, 2005; SARAIVA; BAUER; PAIVA, 2009). Houve uma expansão rápida e substancial no sistema universitário brasileiro a partir dos anos 1990 (SILVA, 2001).

Sabemos que o acesso ao ensino superior é um sonho da maior parte da população brasileira (HOLANDA, 2007), pois é concebido como uma credencial que possibilita ascensão social e sucesso ao indivíduo (SARAIVA; BAUER; PAIVA, 2009). Contudo, este sonho é alcançado pela minoria da população (MOURA; SILVA, 2007). Desse modo, parece difícil imaginar que alguém que já teve o acesso a tal nível de ensino não dê continuidade ao estudo iniciado (HOLANDA, 2007).

Mesmo assim a evasão escolar no ensino superior brasileiro é alta (SILVA, 2012), sendo esse um problema não apenas no Brasil, mas em diversos outros países. A fim de contextualizar a questão, apresentamos alguns levantamentos sobre o assunto em alguns países. Detalhamos os índices encontrados em algumas localidades do país, além de dados da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, buscando demonstrar como está essa questão em outras localidades, para compreender a

existência de peculiaridades que não permitem generalizações, pois correríamos o risco de igualar situações diferentes. Assim, apontamos alguns dados apenas para fins de exemplo, considerando as singularidades de cada contexto.

Para evidenciar como está a questão da evasão escolar no ensino superior em outros países, utilizamos o estudo realizado por Silva Filho *et al* (2007), para o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, no qual foi calculado, por meio de levantamento das sinopses da educação superior, o percentual de evasão anual nesse nível de ensino. Na análise, os autores aplicaram aos dados das sinopses a fórmula: “ $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$ ”, onde 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” (p. 06), porque consideram essa fórmula mais precisa do que a utilizada em pesquisas internacionais. De acordo com os autores, a maioria dos países mede o *índice de titulação* (grifos do autor), que é expresso por meio do cálculo do número de formados em um ano em relação ao número de ingressantes quatro anos antes, definindo os índices como a diferença entre esses números para 100%.

Na Tabela 1 são apresentados alguns índices de evasão no ensino superior de todas as esferas administrativas⁷ de alguns países que integram a *Organization For Economic Co-operation and Development* (OECD) (FILHO *et al*, 2007).

Tabela 1. Comparativo de evasão escolar média no ensino superior de todas as esferas administrativas em alguns países integrantes da OECD.

País	Percentual de evasão total média em 2005
Japão	07
Turquia	12
Reino Unido	17
Coreia	22
Alemanha	30
México	31
Estados Unidos	34
França	41
Suécia	52
.....Itália	58

Fonte: Filho *et al*. 2007. Índice de evasão média de alguns países.

É possível constatar que, dentre os sete países que constam no estudo exposto na Tabela 1, o Japão foi, no ano de 2005, o país com menor índice de

⁷ No texto mencionado aparece a designação “esferas administrativas”, que compreendemos nesse trabalho como todo o rol de instâncias de gestão das les, quais sejam: comunitárias, municipais, estaduais, federais e particulares.

evasão escolar no ensino superior, e que a Itália apresenta o maior índice, demonstrando-se, assim, que a questão da evasão escolar não é apenas problema de países subdesenvolvidos, mas que, de certa forma, atinge todos os países.

Na América Latina, a evasão escolar no ensino superior também é preocupante. Conforme afirma Fiegehen na já mencionada entrevista ao *Jornal da Ciência* (2012), no mínimo 50% dos alunos latino-americanos que ingressam no ensino superior não o concluem. Para esclarecer melhor a questão da evasão escolar na América Latina, expusemos, na Tabela 2, alguns dados da pesquisa de Silva Filho *et al.* (2007), na qual foi calculada a evasão escolar nas IES de sete países da América Latina, quais sejam: Cuba, Brasil, Chile, Colômbia, Venezuela, Uruguai e Bolívia.

Tabela 2. Índices de evasão escolar nas IES públicas da América Latina.

País	Percentual de evasão média nas IES públicas
Cuba	25
Brasil	33
Chile	50
Colômbia	51
Venezuela	60
Uruguai	72
Bolívia	73 ⁸

Fonte: Silva Filho *et al.* 2007. Índice de evasão média de alguns países da América Latina.

Com base no estudo exposto na Tabela 2, o Brasil não apresenta índices alarmantes de evasão escolar, quando comparado a alguns dos outros países da América Latina, tendo em vista que em países como Bolívia e Uruguai os índices apresentados evidenciam mais que o dobro da evasão escolar verificada no Brasil.

Embora tenhamos alguns estudos sobre os índices de evasão escolar no Brasil, estamos distantes de uma compreensão efetiva dos índices de evasão escolar no ensino superior, pois os dados oficiais são de difícil entendimento. O site do INEP, como afirmam Baggi e Lopes (2011, s/p):

[...] não disponibiliza de forma explícita os números sobre a saída de alunos; o cálculo pode ser aproximado quando se leva em conta o número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes a cada ano. Essa prática revela-se diferente do que é feito em relação ao aumento do número de alunos com acesso ao ensino superior, que

⁸ Neste caso, não foi especificado se as IES consideradas para o cálculo destes índices são públicas ou particulares ou o conjunto delas.

vem sendo largamente divulgado pelos órgãos governamentais. A falta de detalhes sobre os números encontrados causa problemas, pois não temos como qualificá-lo, ou seja, não há o rastreamento do movimento do aluno dentro do sistema educacional, e, assim, a evasão em uma instituição pode representar matrícula em outra.

Explicitados da forma como são, dados advindos de diversas formas de análise e sem detalhamentos conceituais e procedimentais em relação à metodologia, os estudos sobre evasão dificultam a compreensão, restando aos pesquisadores buscarem vieses nas pesquisas para tentar inferir a forma de análise realizada pelo outro pesquisador. Por outro lado, se os dados fossem disponibilizados com clareza e objetividade, permitiria maior acesso e compreensão sobre os números de evasão escolar no país, possibilitando progressos nas políticas de combate (BAGGI; LOPES, 2011). Outra dificuldade nos estudos sobre evasão é a ocorrência de processos que alteram os números de formandos. Um exemplo desses foi encontrado na pesquisa de Andrade (2010), na qual a autora encontrou dados que indicam que algumas IES lançam editais para ocupação das vagas ociosas, causando elevação no número de matriculados, que é algo vantajoso no contexto da evasão escolar. Entretanto, ao realizar o estudo sobre evasão escolar calculando o número de matriculados e de concluintes, distancia-se da materialidade da ocorrência da evasão escolar, pois os alunos que ingressam para ocupar vagas ociosas são contabilizados como se fossem os mesmos ingressantes do início do curso.

Indicamos, na Tabela 3, dados encontrados na pesquisa de Silva Filho *et al.* (2007), na qual foi apontada a evasão escolar média anual brasileira no ensino superior entre os anos de 2001 e 2005, calculada com base na mesma fórmula apresentada anteriormente: $(E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)])$.

Tabela 3. Índices de evasão escolar média anual nacional no ensino superior.

Esfera administrativa	Todas	Universidades	IES públicas ⁹
Percentual (%)	22	19	12

Fonte: Adaptado de Silva Filho *et al.* (2007).

Conforme apontado na Tabela 3, a evasão escolar nas Universidades brasileiras, ou seja, excetuando-se outras IES, como Faculdades e Centros

⁹ Nesse conjunto estão incluídas todas as IES públicas, que são IES: “criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público [...]” (SAVIANI, 2008, p. 31).

Universitários, é possível perceber que os índices de evasão escolar das Universidades são inferiores à média nacional. É possível ainda verificar que os índices das IES públicas também estão abaixo dos índices nacionais de evasão, compreendido como o índice expresso na subcategoria “todas”.

Recorrendo ao Censo da Educação Superior realizado pelo MEC 2008 (BRASIL, 2009), constatamos que foi realizado um cálculo para verificar a taxa de conclusão dos cursos de graduação presencial. Em tal análise se relaciona o número de alunos ingressantes com o número de concluintes em um período de quatro anos.

Tabela 4. Percentual de conclusão dos cursos de graduação.

Ano	Percentual do número de concluintes em relação ao de ingressantes quatro anos antes
2002	76,2
2003	71,3
2004	95,9
2005	69,9
2006	70,3
2007	63,8
2008	64,3

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior de 2008, MEC/2009.

Como pode ser observado na Tabela 4, há certa oscilação no número de concluintes de ano a ano, o que sugere maiores detalhamentos dos fatores que interferem nesses índices. Entretanto, não é assim que os dados se apresentam, assumindo apenas caráter descritivo.

Expomos, na Tabela 5, a evolução no número de vagas ociosas nos cursos presenciais nas IES Estaduais brasileiras, ocorridas no período compreendido entre 2002 e 2008 (BRASIL, 2009). Essa informação é repassada ao MEC por meio das IES, e depois disso são feitos cálculos utilizando-se de regras de três simples para fins de demonstração e comparações entre os anos.

Tabela 5. Evolução no número de vagas ociosas nos cursos presenciais das IES Estaduais brasileiras.

Ano	Número de vagas ociosas
2002	6671
2003	3085
2004	6222
2005	6243
2006	8572
2007	4011
2008	4372

Fonte: Censo da Educação Superior. MEC 2009.

A partir dos dados da Tabela 5, podemos observar que há grandes oscilações entre um ano e outro. Observamos ainda que, tal como nos dados expostos na Tabela 4, consta apenas a descrição dos dados. Desta forma não é possível identificar se essas vagas ociosas mencionadas na Tabela 5 foram remanejadas, haja vista a falta de detalhamento em relação a esse quesito nos dados oficiais.

No estudo de Silva Filho *et al.* (2007), verificamos que, classificando a evasão escolar no ensino superior geograficamente, foi constatado que a região Centro-Oeste apresenta a maior taxa, com 23%, seguido das regiões Sul e Sudeste, com 22% cada uma, a Nordeste com 21% e a Norte com 16%. Os autores acreditam que essa discrepância entre os índices das IES da região Norte com as demais se deva ao processo de desenvolvimento do ensino superior na região, que oferece uma quantidade razoável de cursos em IES públicas e para um público-alvo que, até então, não dispunha de tal oferta e que, portanto, provavelmente busque com maior motivação estudar nesse nível de ensino.

Analisando a questão da evasão escolar por outros critérios, é possível constatar que, como afirma Brasil (2007), a evasão escolar nos cursos de licenciatura é muito alta. Entretanto, estabelecer índices de evasão escolar no ensino superior é algo muito complexo, como detalhado por Silva (2012). A autora, exemplificando algumas formas de estabelecimento de tais índices utilizadas nas diferentes IES no país evidencia a existência de diversificadas formas de análise da evasão escolar. Como menciona a autora, algumas levam em conta umas variáveis e outras não; por exemplo, na Universidade Estadual de Minas Gerais (UFMG) é calculado o percentual de evasão escolar por curso, por ano, considerando as variáveis “número de ingressantes” e “número de diplomados ou formados”. Já na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) é calculada a evasão por curso relacionando-se as variáveis “índice de conclusão”, em porcentagem, “porcentagem de conclusão no ano”, “prazo de integralização desde o início do curso até o ano” e “prazo mínimo de integralização” (Ibidem). A autora afirma ainda que na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) existe um Artigo, em uma Resolução, que determina, especificamente, como deve ser realizado o cálculo da evasão em cada curso, relacionando as variáveis “taxa de vagas ociosas no ano”, “número de vagas ofertadas”, “número de períodos dos cursos” e “número de vagas ocupadas por alunos matriculados”.

Silva (2012) detalha também outras três formas de calcular a evasão escolar, que fazem uso da maioria das mesmas variáveis, mas correlacionando-as de modo diferente, causando a obtenção de diferentes resultados, pois o cálculo da evasão corrigida e o cálculo utilizado pelo INEP e Instituto Lobo consideram os alunos retidos como se ainda estivessem dentro do sistema, ao passo que o cálculo do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) considera as variáveis de tal forma que os alunos retidos são computados como evadidos, causando grande desconexão nos resultados.

Pelo exposto, verificamos que, além de expressivos, os números de vagas ociosas e de evasão escolar nos cursos de graduação presenciais das IES no país, com vasta variação, não são detalhados nos aspectos concernentes aos critérios para análise e às variáveis consideradas (ou não) nos cálculos. Atentamos para a importância de detalhamentos acerca de procedimentos e concepções adotadas, pois os dados encontrados corroboram com Silva (2012), que afirma que diante da diversidade de peculiaridades dos cursos de graduação, é preciso buscar pontos comuns para que as Universidades possam adotar medidas articuladas mediante o fenômeno da evasão escolar. A adoção dessas medidas, necessariamente, passa por avançar em termos de compreensão metodológica e, nesse contexto, também conceitual sobre vagas ociosas e evasão escolar.

Essa problemática da evasão no ensino superior é também sentida nas diversas universidades estaduais do Paraná e, desse modo, procuramos, a seguir, abordar esse contexto educacional de nosso sistema público estadual de ensino superior.

1.3.1 A evasão escolar no ensino superior do Paraná

Atualmente temos seis Universidades reconhecidas como Estaduais no Estado do Paraná: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sendo essa última a mais recente, criada no ano de 2006. Algumas dessas IES são organizadas em formato multicampi e outras não.

No Paraná, é realizado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) o Censo Acadêmico das Universidades Estaduais do Paraná. De acordo com alguns dos dados divulgados pelo mesmo, elaboramos a Tabela 6, na qual sistematizamos os índices de evasão escolar nos cursos presenciais de graduação das IES Estaduais do Paraná, expostos pelo Censo 2010¹⁰.

Tabela 6. Número de ocorrências de evasão escolar nos cursos presenciais das Universidades Estaduais do Paraná.

Universidade	UNIOESTE	UEL	UNICENTRO	UEM	UENP	UEPG
Ocorrências	484	253	1103	1494	637	321
Número de matriculados	9681	16827	8217	13766	6071	6971

Fonte: Adaptado de Censo SETI/2010.

Atentamos para o fato de que é preciso que os dados do Censo, não apenas do Paraná, sejam mais bem detalhados e discutidos, para que se possa, efetivamente, informar o que é compreendido como evasão escolar e como está a questão da evasão escolar, assim como discorrer sobre os motivos pelos quais ocorrem tantas oscilações de uma IES para outra. Olhar somente para os dados não nos permite apreender o todo do processo que resulta nas e das oscilações.

Além disso, ao investigar a evasão escolar nos cursos de licenciaturas, é preciso buscar compreender também o contexto da profissão na atualidade.

¹⁰ Optamos pelo recorte de evasão escolar do ano de 2010 devido a esse ser o dado mais recente que expõe os dados de evasão escolar em todas as IES Estaduais do Paraná, sendo que os Censos de 2011 e 2012 não traziam os índices de todas as IES.

2- ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPASSES, PERSPECTIVAS E A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS

A docência apresenta algumas particularidades e algumas dificuldades que são amplamente discutidas em âmbito nacional. Entretanto, traz também algumas perspectivas de melhorias. A compreensão de tais aspectos da docência, como mencionado anteriormente, pode contribuir na compreensão dos motivadores para ocorrência de evasão escolar nos cursos de licenciatura.

Nesta perspectiva, apresentamos a seguir alguns elementos que evidenciam impasses da profissão, apontamentos de perspectivas e possíveis motivadores da ocorrência da evasão escolar nestes cursos de licenciatura.

2.1 IMPASSES E PERSPECTIVAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A profissão docente, assim como as demais, atualmente passa por algumas questões problemáticas. Entretanto, como o exercício desta função se dá em instituições escolares, muitos dos problemas enfrentados pelos docentes são reflexos da história e conformação da sociedade. Neste contexto, contudo, como instância educativa, tal exercício profissional também pode influenciar na sociedade.

Desde a modernidade, de modo geral, a escola foi vista como uma oportunidade de melhorias na condição social, e nesta perspectiva, “a figura do professor personificou essa possibilidade: além de agentes culturais os professores foram vistos, também como agentes políticos, capazes de prover os indivíduos de condições para o acesso a uma nova forma de vida, de melhores condições” (PAPI, 2005, p. 21). Nesse contexto, “as demandas sociais, ao colocarem na educação suas expectativas, depositaram-nas também sobre o professor, agente formal da educação institucionalizada [...]” (Ibidem, p. 33).

Em relação à percepção que se tem da docência, existem algumas fortemente arraigadas na nossa sociedade, que de certa forma se constituem como obstáculo já que interferem na busca pela superação dos problemas da profissão. Algumas destas percepções concebem a docência como ato instintivo, emocional ou missionário. Essas, e outras compreensões que rotulam a docência como prática afetiva, precisam ser combatidas (FREIRE, 1996), pois, conforme afirmado no

documento da UNESCO (2009), a concepção de que a docência é uma atividade vocacionada ou missionária, de certo modo, distanciou a categoria dos professores do entendimento de que esta é uma profissão, como várias outras, na qual os trabalhadores batalham pelo sustento. Isso se reflete no posicionamento que os professores e a sociedade em geral tem frente a docência.

Para Malacarne (2005), ao passo que o professor é visto como fundamental no contexto da formação de gerações, sendo-lhe incumbidas cada vez mais e mais funções diante de questões sociais que urgem no contexto, também lhe falta prestígio social. Esse desprestígio é expresso, também, através do pagamento de salários baixos (Ibidem). Esta é uma questão que atinge professores de todos os níveis. Embora a remuneração dos professores no Brasil venha ocorrendo de maneira desigual nos diversos níveis de educação e conforme a instância administrativa e a região, de modo geral, ela não pode ser entendida como uma remuneração atraente em relação às demais profissões de formação superior (UNESCO, 2009). Assim, “uma carreira condizente com a sua relevância social, com salários atraentes – ainda não está bem realizada” (Ibidem, p. 239).

Não obstante as condições e salários que não são atraentes, boa parte dos professores no país são contratados temporariamente em regimes de trabalho piores ainda do que as dos professores concursados. Embora a legislação brasileira obrigue a realização de concursos públicos para admissão de professores, muitas vezes esta não é cumprida, contratando-se docentes em condições que deveriam ser provisórias, mas que em muito deixam a desejar para o professor que a exerce (Op. Cit.).

A desvalorização docente traz sérias consequências. Exemplos destas são a sobrecarga de trabalho e o desgaste físico e emocional dos professores, causados pelo trabalho em várias instituições a fim de aumentar seus poucos rendimentos (MALACARNE, 2005); a falta de professores em decorrência da baixa procura pela profissão (SOUZA; DIAS, s/d), a evasão escolar dos cursos superiores de licenciatura e desmotivação dos licenciandos (MALACARNE, 2005); falta de interesse pela docência e dedicação ao curso (SAVIANI, 2009); o não exercício da docência pelos profissionais formados, afastamento dos mais qualificados e ingresso de estudantes menos qualificados na docência (CAVALCANTE, 1994; UNESCO,

2009). Tudo isso se torna um círculo vicioso, sendo retroalimentado por cada um destes fatores.

Para Cavalcante (1994, p. 21), a desvalorização: “observada, sobretudo pelos baixos salários, associada às precárias condições de trabalho, desprestigiam a carreira docente”. Assim, percebemos que ambos os aspectos se imbricam e se influenciam reciprocamente, como indicam alguns estudos de Sociologia do Trabalho, que constataram que a valorização social atribuída a uma área profissional reflete nas condições e salários relativos a ela, sendo que:

[...] as ênfases valorativas da profissão de professor no âmbito sociocomunitário variam muito conforme a região do país, porém os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira, e em salários, que reflitam a importância retórica a esse profissional atribuída (UNESCO, 2009, p. 239).

Na LDB/96 foi enfatizado o ponto relativo à valorização dos profissionais da educação (UNESCO, 2009). Mas isso não foi o suficiente para que se desfizesse a situação de desprestígio enfrentada pela carreira de educador (MALACARNE, 2005). De acordo com Saviani (2008), no conjunto de Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1997, consta uma meta específica para promover melhorias na Formação de Professores e Valorização dos profissionais do Magistério. A mesma Meta compõe o PNE 2001-2010 com implantação de piso salarial e planos de carreira. Esta meta foi reforçada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, sendo registrado no Documento Final da mesma. Está ainda contida no PNE vigente, qual seja, 2011-2020.

Diante desse quadro que demanda intensas lutas por melhorias nos salários e condições docentes, temos um agravante, mencionado por Papi (2005): “[...] os professores, muitas vezes condicionados a realizar prescrições externas, como as advindas das leis, Diretrizes e Normativas, podem perder o sentido do trabalho que desenvolvem, bem como as capacidades que permitem a visão de conjunto” [...] (p.43).

Ainda com o distanciamento entre os níveis de ensino Fundamental, Médio e Superior, o retorno a uma posição favorável de prestígio para os docentes se distancia mais ainda de “uma luta (que deveria ser) da categoria” (grifo do autor) (MALACARNE, 2005, p. 25). Como defende Gadotti (2003), devido ao trabalho

docente ser assalariado, realizado na esfera estatal ou no setor de serviços privados, é um trabalho público, e por conta disso, todos os professores estão num mesmo patamar de igualdade, embora haja diferenças nos contextos de condições de trabalho de cada um.

Por outro lado, exercer a docência apresenta também vantagens. No setor público, têm-se as vantagens de estabilidade, integralidade na aposentadoria, plano de saúde e plano de carreira, bem como em outras funções públicas, sobretudo para os professores com formação superior que atuam no ensino fundamental, médio (UNESCO, 2009) e superior.

Atualmente é possível ao docente no país dialogar, questionar, e manifestar seu ponto de vista, sem repressão tão intensa como em outros tempos, especialmente no exercício da docência em escolas públicas. Giroux (1997) afirma que essa oportunidade possibilita aos educadores a organização coletiva, a fim de melhorar suas condições de trabalho e apresentar à sociedade a importância que os docentes têm para a melhoria das escolas públicas. Neste sentido, como afirma Freire (1996, p. 66), “se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles”. Sobre isso, Malacarne (2005) afirma que essa clareza para a sociedade sobre as atribuições do professor, associada à formação crítica e voltada para o social, são caminhos para a retomada do *status* perdido.

Para UNESCO (2009), ações de diversas instâncias sobre a profissionalização docente precisam apresentar melhorias nas perspectivas de trabalho docente e transformar o imaginário social que se observa em relação à profissão, mesmo entre os próprios profissionais. Talvez a crise enfrentada pelos docentes esteja relacionada à falta de sentido na função¹¹ e à luta por melhorias nos salários e condições sem justificar para a sociedade as razões desta luta e as atribuições destes (GADOTTI, 2003). Essa situação é agravada por uma mídia que distorce a realidade dos fatos, distanciando ainda mais a população de uma compreensão efetiva da situação. Sobre o assunto, Freire (1996) afirma que a

¹¹ Para a autora do documento, Bernadeti Gatti, os professores não encontram sentido em sua função e, assim, esses profissionais, incluindo a própria autora, por vezes, perguntam-se “por que sou professor” (grifo do autora) (p. 2).

comunicação acaba sendo utilizada para manifestar uma ideologia e que, neste contexto, às vezes, esconde verdades.

Como consequência dos aspectos mencionados, ocorre a falta de professores no Brasil, o que implica em problemas para o desenvolvimento, considerando que este passa pela educação, que é fundamental. Sua importância é tamanha que, conforme afirma Saviani (2009, p. 153), com a primazia pela educação “estaríamos atacando de frente e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente, etc.”

Na percepção de Balzan (1996), a falta de professores ocorre devido às questões salariais e de más condições de trabalho, resultando no fenômeno da “evasão de pessoal junto ao magistério oficial” (p. 50, grifo do autor). Esta evasão se dá por meio de afastamentos da sala de aula ou migração para outras funções, relacionadas ou não à área de formação. Sobre a continuação na atuação docente, Gadotti (2003, p. 15) afirma:

[...] é cada vez mais difícil manter-se no ‘emprego’, na profissão, principalmente pelo desrespeito, pela indisciplina, pelo desinteresse e pela violência que contamina muitas de nossas escolas. Há muito professores e professoras que se sentem infelizes na escola e principalmente na sala de aula. Falta interesse, falta disciplina, faltam objetivos claros, enfim, falta sentido no que ensinam. (grifo do autor)

É muito comum que, assim como ocorria na década de 1960, os professores pertencentes ao quadro público afastem-se das salas de aula, realizando até então, atuações nas quais remoções¹², promoções e comissões transformaram-se nos objetivos da profissão docente, o que também implica na qualidade da educação oferecida (TEIXEIRA, 1968).

Muitos alunos, tanto dos cursos de Licenciatura quanto de Pedagogia formam-se para atuar como professores, mas irão atuar em outras áreas que não a de docência. Um fator que muito influencia nessa decisão são as condições de trabalho (GADOTTI, 2003), tal como também ocorre em algumas outras profissões. Neste sentido, temos a corroboração do documento de UNESCO (2009), no qual é afirmado que o salário inicial de professores tem sido relativamente baixo quando

¹² Nesse contexto, remoções são possibilidades de mobilidade do docente.

comparado a salários de outras profissões que exigem formação em ensino superior, e isso contribui muito para a desvalorização da profissão de professor.

Como afirmado no documento de UNESCO (2009, p. 158), os estudantes de cursos da área de Ciências, Matemática, Química e Física: “[...] encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência”. Se suplantadas as questões salariais e de condições trabalhistas: “muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de Pós-Graduação” (SAVIANI, 2009, p. 154), poderão interessar-se pelo exercício da docência.

É importante que se considere, na compreensão dos motivadores para a falta de professores, a baixa procura por ingresso nestes cursos, sistematizada por Vasconcelos e Lima (2010), que apontam uma concorrência média de 2,9 candidatos por vaga no vestibular das Universidades Federais do Pernambuco para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, por exemplo. Esse exemplo nos revela parte de uma realidade que está ocorrendo em todo o país. O Censo da Educação Superior de 2007 registrou queda no número de matrículas em cursos de Licenciatura em disciplinas específicas em relação ao ano anterior, sendo que alguns destes cursos – não mencionados pelos autores – apresentaram inclusive índices negativos de crescimento (UNESCO, 2009; GATTI, 2010).

Outro fator que pode influenciar na baixa atratividade da docência é a existência de diversas outras profissões que ampliam as possibilidades de escolha dos jovens na atualidade (CASTRO, S. *et al.*, 2011). A existência de tantas possibilidades, às vezes até mais rentáveis e com melhores condições trabalhistas, amplia o leque de atuação profissional e direciona boa parte dos jovens para outras profissões, já que não há incentivo à docência.

Uma das nuances da falta de professores é a questão exposta por Malacarne (2007) que, em sua pesquisa sobre os professores da região Oeste do Paraná, evidencia que a maioria dos professores investigados atua ou já atuou em disciplinas que não a de sua formação. E ainda, como tais dados não são evidenciados nos índices oficiais, isso forma uma espécie de professor “*leigo oculto*” (grifo do autor) (Idem, p. 230). Entretanto, a atuação de professores leigos no país não se dá apenas na forma de leigo oculto, mas claramente em algumas regiões, conforme aponta UNESCO (2009), a existência de professores leigos que afirmaram

ter até oito anos de escolaridade. Ou seja, professores sem formação alguma para exercício de docência.

Ainda que tenha sido instituída, antes da metade do século passado, a exigência da formação superior para docência nos níveis hoje equivalentes ao ensino fundamental II e Ensino Médio, em 2009 ainda havia 14,5% dos professores atuantes nestes níveis sem tal formação (UNESCO, 2009). Passados três anos dessa constatação, podemos inferir que não houve mudanças muito substanciais neste cenário, mesmo que venham sendo feitos, como afirma UNESCO (Op. Cit.), grandes esforços por várias instâncias para preparar e elevar a formação dos professores.

Recorrendo aos diversos órgãos que coletam dados sobre os docentes, não era ainda possível conhecer o número exato de docentes no Brasil no ano de 2009 (UNESCO, 2009). Se não era possível precisar o número de professores, menos ainda, precisar qual era o déficit de professores. Em geral, a falta de professores ocorre na área das disciplinas de Ciências da Natureza, como afirma UNESCO (2009, p. 72):

[...] os estudos publicados pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL. MEC/ CNE, 2007) e pelo Inep (BRASIL.MEC/Inep, 2006a) mostram que o número de professores formados nos últimos 15 anos apresentava uma enorme defasagem em relação às demandas de professores com formação inicial nas respectivas disciplinas que lecionavam, embora pudessem ter sido habilitados por meio de formação contínua, e que apenas em Língua Portuguesa, Biologia e Educação Física havia mais de 50% de docentes com formação na disciplina específica. A situação mais grave era a da área das ciências da natureza¹³, em que havia apenas 9% de professores de Física com formação específica, e 13% de Química.

De acordo com o documento “Física para um Brasil Competitivo” (BRASIL, 2007), que trata também da falta de outros professores, não somente de Física, a falta de professores nas áreas específicas não é consequência da carência de vagas ou devido à oferta de poucos cursos de Licenciatura nestas áreas, mas do déficit no número de profissionais formados nestas áreas no país, que decorre da alta evasão escolar nestes cursos.

¹³ De acordo com considerações do MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais, a disciplina de Biologia também se enquadra na área de Ciências da Natureza (BRASIL, 1997).

O número de cursos de Licenciatura em Matemática ofertados e a baixa procura por estes, são incompatíveis com a extensa presença e importância destes conteúdos na educação básica o que permite inferir que faltam professores desta disciplina para atuar nas escolas (UNESCO, 2009). O autor menciona um estudo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), que no ano de 2006 aponta que aproximadamente 27% de docentes de Matemática possuía formação específica para lecionar em tal disciplina. A partir disso, inferimos que o restante dos professores atuava sem a formação demandada.

Malacarne (2007, p. 230) afirma que: “sob o argumento de falta de pessoal qualificado para atuar em determinadas disciplinas é acobertada a falta de uma política de formação para o setor, renovando a prática do imprevisto a cada ano [...]”.

Visando a superar alguns dos problemas mencionados, algumas atitudes têm sido tomadas pelo Governo, em âmbito Federal e Estadual, na busca de superar a falta de interesse de estudantes que escolhem os cursos de Ciências e deixam de lado a docência, como a oferta de cursos de formação de professores polivalentes para atuar em disciplinas científicas, buscando efetivamente suprir o déficit de professores, conforme a demanda do local (UNESCO, 2009). Conforme a Resolução 02/97, é possível realizar cursos de formação superior em licenciatura, diante da posse de outra graduação de licenciatura, como portadores de Diploma e participar de Programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997).

Conforme afirma a UNESCO (2009), existem alguns programas de incentivo aos cursos de Licenciatura, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), permitindo a implantação de licenciaturas em áreas específicas e em períodos noturnos nas áreas de maior demanda. Programas como esse, entre outras coisas, oferecem bolsas de estudos, estímulo à pesquisa e docência, auxiliando, ainda que relativamente pouco, os estudantes de Licenciatura. Talvez esse seja um exemplo dos passos a serem seguidos na busca pela superação desta situação, pois como assegura Saviani (2008), é preciso colocar em consonância as políticas de formação de professores com o discurso que impera.

Tem sido maciço o investimento governamental na formação de professores em nível superior. Podemos constatar observando a existência de Programas de Incentivo, tal como o PIBID, supracitado, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece desde 2005 bolsas de estudo em IES particulares para

candidatos com renda per capita de até três salários mínimos (BRASIL, s/d a). Outro programa que beneficia candidatos aos cursos de licenciatura é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que atende estudantes de baixa renda para auxiliar com as despesas de formação (Idem). Existe ainda o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece formação para professores de Educação Básica, preferencialmente, à distância, por meio de parcerias com IES públicas, estados e municípios (Idem).

Há em vigência no Brasil um Programa Nacional que visa a realizar a formação inicial de professores, inclusive em exercício, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que oferece formação em primeira licenciatura para professores que já atuam, mas não tem formação superior; em segunda licenciatura, para docentes em exercício sem a devida formação, atuando a mais de três anos em uma dada disciplina que não a de sua formação; e Formação Pedagógica, para professores que são graduados em cursos que não lhes ofereceu a habilitação em licenciatura, como especificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, s/d b). Mas ainda falta muito para ser universalizada a formação dos professores ativos em nível superior, isto sem falar nos alunos que ainda devem se habilitar no magistério. Isso ocorre, mesmo com o advento da LDB/1996 (UNESCO, 2009).

A busca por melhorias na educação básica passa pela formação inicial e continuada dos professores, mas, também passa, necessariamente, pela motivação por trabalhar como docente e isso demanda ações políticas e de gestão de pessoal, pois, apenas implantar políticas isoladas e não integradas por um fio condutor comum de valorização docente não têm efeitos relevantes (UNESCO, 2009).

Desde a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, ficou instituído que a classe docente contaria com plano de carreira (UNESCO, 2009), mas isso não foi suficiente para a elevação do *status* da profissão. Além disso, na CF foi prevista ainda a universalização da escolarização básica a todos e isso, além dos problemas nos cursos de formação, afetou profundamente a atuação e formação dos professores, como afirma Cavalcante (1994, p. 19), o:

[...] crescimento da escola básica, que trouxe muitas alterações ao trabalho do professor, dentre as quais destacamos a necessidade de buscar alternativas didático-pedagógicas para atender crianças de

classes populares; a segunda diz respeito à descaracterização dos cursos de formação. Enquanto uma escola se ampliava, a outra se deteriorava.

Desta forma, além das questões políticas que afetaram os cursos de formação, houve a questão do despreparo dos professores para lidar com as condições materiais tanto dos alunos, quanto das escolas, que para o contexto, fazia-se nova, uma vez que outrora atendia poucos alunos.

Em 1996 foi aprovada a mais recente LDB, por meio da Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Mas em relação à formação de professores, na percepção de Malacarne (2007), UNESCO (2009) e Gatti (2010), ao se alterarem nesta lei as sugestões nos currículos para as instituições de ensino e cursos, foi estabelecido o período de dez anos para implantação efetiva da mesma, admitindo oferta temporária dos cursos Normais em nível médio. Assim, possibilitou-se uma prática que já não era mais cabível para o contexto (MALACARNE, 2007), e que deixou ranços da legislação anterior na base curricular dos cursos de formação de professores (UNESCO; 2009; GATTI, 2010). Mas no documento UNESCO (2009), há ponderações sobre este prazo, no qual é afirmado que este período foi importante porque:

[...] nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior (UNESCO, 2009, p. 43).

Após a aprovação da LDB/96, durante o período de 1997 a 2006, houve intensos debates entre grupos defensores das Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação favoráveis à formação dos professores para educação infantil e séries iniciais nos cursos de Pedagogia – não previstos na LDB/96 (UNESCO, 2009). Desde a aprovação desta lei houve várias iniciativas para formação e titulação de professores em nível superior e em nível médio, buscando atender à referida Lei, além de outras iniciativas que já haviam sido implantadas antes mesmo desta, em diversas instâncias, como por meio de cursos presenciais, semipresenciais e à distância, mas, atualmente, a demanda para complementação da formação ainda é grande, especialmente para a atuação na educação infantil (UNESCO, 2009).

Em 1999 houve a emissão do Parecer 970/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara de Educação Básica, que retirou do curso de Pedagogia a habilitação de formação para atuação nas séries iniciais, conferindo essa formação ao Curso Normal Superior (PAPI, 2005). A autora afirma ainda que, antes que pudesse ser revisado, o Presidente da República da época, por meio do Decreto nº 3.276/99 retirou completamente essa possibilidade do curso de Pedagogia, incumbindo apenas o Curso Normal Superior desta função. No ano de 2000, devido às mobilizações causadas pela publicação do Decreto, foi emitido um novo Decreto nº 3.544/2000, alterando a restrição mencionada no Decreto anterior pela *preferência* (grifo do autor, p. 81) da formação ocorrer em Curso Normal Superior, permitindo que essa função também ocorra nos cursos de Pedagogia (PAPI, 2005).

Um direcionamento maior para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores veio em 2006. Neste ano foram aprovadas, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores, e nos anos seguintes, as Diretrizes de cada um dos cursos de licenciatura, mas ainda é possível constatar nos cursos de formação dos professores de licenciatura, a supervalorização do foco disciplinar do conteúdo específico (UNESCO, 2009; GATTI, 2010). Além disso, há a falta de articulação entre as disciplinas das áreas específicas de formação com as disciplinas pedagógicas (UNESCO, 2009). No mesmo período foram aprovadas, também, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, modalidade licenciatura, habilitando estes para atuação na educação infantil, séries iniciais, tal como no ensino médio na modalidade normal, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e formação de gestores escolares, além de áreas outras que demandem conhecimento pedagógico (UNESCO, 2009; GATTI, 2010).

Em relação à formação necessária para o exercício docência, como especifica o MEC, podem exercer a docência no Brasil na Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, profissionais graduados em cursos de Pedagogia e Licenciaturas (BRASIL, s/d). As licenciaturas a que nos referimos são os cursos com formação em áreas específicas e pedagógicas, habilitando o docente a lecionar disciplinas específicas. Na Educação Infantil, e nas quatro (agora cinco) séries iniciais do Ensino Fundamental, é permitida a docência por profissionais formados ao menos nos cursos da modalidade normal. Há ainda em votação um projeto, o de

nº 5.395/09, que prevê a atuação de professores formados via cursos Normais apenas na Educação Infantil (BRASIL, s/d).

Existem, em vários municípios, os cursos de Formação Docente, em substituição ao Magistério e aos CEFAM. Conforme afirma a UNESCO (2009), os CEFAM foram fechados, nos anos posteriores, à promulgação da Lei nº 9.394/96, por conta da instituição da formação de tais professores em nível superior. Para Saviani (2009), embora apresentassem bons resultados, não houve continuidade nos mesmos devido às limitações de seu alcance numérico e à falta de políticas de destinação dos profissionais preparados em tais instituições para as escolas públicas.

Com as diversas mudanças que ocorreram no campo educacional, na formação e atuação docente, ser professor atualmente é diferente do que era antes. De acordo com Gadotti (2003, p. 3), em sua essência é apenas diferente, nem melhor nem pior do que fora outrora, porque agora este profissional está incumbido de

[...] ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz e autônomo à distância.

Malacarne (2007) afirma que, ao serem discutidas as questões relativas à educação e principalmente ao fracasso escolar, há muito tempo as questões relativas à formação de professores são um dos focos. As condições da formação de professores no Brasil, a grosso modo, não são e, ao que tudo indica, nem tão cedo serão satisfatórias, sendo que, neste contexto, destacam-se as condições dos habilitados em curso de formação de professores para séries iniciais, que são mais precárias que as demais, uma vez que a atuação pública tem sido somente “complementar e redistributiva, a qual se concentra sobretudo no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social” (UNESCO, 2009, p. 68).

A formação de professores reflete as melhorias que vêm sendo implantadas, porém como afirma Gadotti (2003, p. 2), melhorias “existem aqui e acolá, mas são pontuais e localizadas – servem apenas de exemplo – são conjunturais e não

estruturais, são provisórias, passageiras e não permanentes”. Essa realidade precisa ser superada para formar mais e melhores professores, atendendo com qualidade a demanda existente em todos os níveis de ensino, áreas e regiões do país. Todavia, suplantar tal realidade passa, necessariamente, por uma legítima valorização da profissão docente, na busca de superar a falta de professores. Passa também pela superação da evasão escolar nos cursos superiores de formação de professores e pelo conhecimento dos índices e entendimento dos fatores que a ocasionam.

2.2 POSSÍVEIS MOTIVOS PARA EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Os motivadores para a evasão escolar nos cursos de licenciatura estão vinculados aos motivadores dessa ação nos cursos de graduação. Entretanto, esses cursos possuem particularidades que talvez possam agravar as demais questões que concorrem para a incidência desse fato em outros cursos. Moura e Silva (2007, p. 29), classificam a evasão escolar dos cursos de licenciatura em quatro categorias prováveis:

[...] aspectos relacionados com a Instituição, como horário do curso, matriz curricular, mudança de currículo e sistema de avaliação; questões relacionadas aos professores, como a relação professor e aluno e estilo do professor, que podem ter influenciado para a saída do aluno; a representação dos estudantes em relação à profissão docente, [...] identificação com a carreira de professor e a visão do aluno sobre a profissão em si; questões relacionadas com as condições socioeconômicas e interesses pessoais dos estudantes, como falta de motivação para estudar, motivo da escolha do curso, dificuldade de locomoção para a instituição, despesas exigidas por um curso superior [...] (grifo do autor).

Para Brasil (2007), um dos motivos para a evasão escolar no ensino superior em licenciatura é a falta de perspectivas na carreira docente, uma vez que nessa profissão o salário pago pelo ensino público é “desestimulante” (p. 63), em consequência da pouca importância dada pelo Estado e pela sociedade para o educador que, diante desse quadro, ainda precisa lidar com a baixa autoestima. Neste sentido, Brasil (1996b, p. 30) destaca:

[...] já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados. Junta-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal.

A questão da imagem do curso diante da sociedade também interfere na evasão escolar. Assim, “infelizmente a visão que alguns licenciandos têm sobre a profissão docente não é boa, tanto pela visão pouco positiva das perspectivas do mundo do trabalho como pelo prestígio profissional” (MOURA; SILVA, 2007, p. 40). Para Saraiva, Bauer e Paiva (2009), trata-se de uma frustração com o ideal do estudante, que poderia incluir desde a decepção com a área de estudos até expectativas baixas de inserção no mercado de trabalho por meio do curso.

A profissão docente, assim como algumas outras profissões, não goza de prestígio perante a sociedade, por não ser bem remunerada, não garantir emprego na área com todos os benefícios legais que lhe confere a profissão logo após a formação. Por conta disso, os estudantes dos cursos de licenciatura são mais propensos a evadir-se do que os de outros (MOURA; SILVA, 2007). Nessa perspectiva, Hickmann (2007) afirma que a questão do *status* de uma profissão pode interferir na escolha e permanência no curso e Gaioso (2005) e Vianna, Aydos e Siqueira (1997) afirmam que a questão do mercado de trabalho e a imagem do curso estão relacionadas à evasão escolar.

Algumas condições de trabalho docente na educação fundamental e média são péssimas. Ao ingressar na profissão, o professor recém-formado se depara com salas de aula superlotadas de alunos, carga horária excessiva, muita burocracia em seu trabalho, falta de estrutura, material e recurso, alunos sem interesse e indisciplinados (LIPPE; BASTOS, 2008). Esse embate com a realidade pode ocorrer durante a graduação, nos estágios curriculares obrigatórios em licenciatura, contribuindo para que o aluno tenha dúvidas em relação à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nos estudos acadêmicos, o que pode culminar na falta de interesse pela docência (Idem, p. 82).

O ato de cursar graduação é visado como oportunidade de melhores condições, tanto em termos de trabalho como salariais. Mas quando a formação recebida no curso não propicia essa garantia, alguns alunos mudam para outros em que haja perspectiva de encontrar um mercado de trabalho melhor e maior valorização da sociedade (GAIOSO, 2005).

As expectativas infundadas sobre a docência contribuem para a evasão escolar no sentido de que, como afirmam Lippe e Bastos (2008, p. 82),

[...] a presença da concepção técnica ou instrumental acerca do fazer pedagógico, aliada à crença mais geral na infalibilidade de todo conhecimento especializado, pode criar, entre os licenciandos, a expectativa de que alguma disciplina de graduação lhes mostrará 'a receita' de como ministrar aulas no ensino básico. Evidentemente, porém, essa expectativa não se realiza, ou a 'receita' apresentada se mostra ineficaz, e com isso muitos licenciandos acabam frustrando-se. (grifo do autor)

Pelo exposto, a percepção da situação material das escolas, entendida pelas próprias vivências, no estágio ou não, ou ainda transmitida por outrem, é um possível fator desestimulante para o exercício da docência (LIPPE; BASTOS, 2008).

Hickmann (2007) defende que cursos que oferecem licenciatura podem atrair interessados pela área específica do curso, e não apenas indivíduos que almejem seguir a carreira de educador.

Como apontam Vasconcelos e Lima (2010), apesar da importância de serem discutidos aspectos relacionados às motivações, poucas pesquisas objetivam compreender a influência e o embate da origem, formação inicial, perspectivas de trabalho, escolhas profissionais e o ensino. Se poucas são as pesquisas que estão voltando sua atenção a esse aspecto, provavelmente, menos ainda são as IES que têm dedicado atenção a ele. Assim, talvez, elementos próprios da formação e motivação docente sejam deixados em segundo plano nos cursos de graduação em licenciatura.

Ainda que seja necessário haver afinidade entre o aluno e a disciplina que lecionará, o ideal é que esse não seja o principal motivo para a escolha dos cursos de licenciatura, uma vez que não se trata, necessariamente, de ser biólogo, matemático, ou literato, mas, preponderantemente, de ser professor das disciplinas correspondentes, o que exige, também, interesse pela docência. Assim, acreditamos

que seja importante haver o interesse específico pela docência nessas disciplinas para que haja uma formação e atuação que satisfaça tanto o interesse do profissional em formação, quanto atinja os objetivos desses cursos de licenciatura e sejam atendidas as necessidades da sociedade em geral.

Como nem todos os alunos, ao adentrarem os cursos, têm clara a opção pela docência, um dos melhores caminhos durante a formação inicial é a compreensão e a problematização acerca das aspirações, das perspectivas e das pretensões dos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Para Mello (2000, s/p),

[...] o único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental [...]. Os demais ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, lingüistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura.

Além disso, alguns estudantes de cursos de licenciatura buscam tais carreiras porque são os que, na maioria das vezes, garantem-lhes o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, Hickman (2007) afirma que alguns alunos iniciam determinados cursos e os abandonam quando surgem outras oportunidades. Como aos alunos oriundos de escolas públicas tem sido possibilitado o ingresso ao nível superior, por meio dos cursos de licenciatura (CASTRO *et al.*, 2011; VASCONCELOS; LIMA 2010), talvez esses estejam mudando de curso depois de passar por tal caminho. Isso ocorre porque os alunos da elite socioeconômica tendem a buscar formação em cursos que lhes garantam profissões melhor remuneradas (VASCONCELOS; LIMA, 2010). Dessa forma, a entrada nos cursos de licenciatura pode se constituir como meio de preparo ou de aproveitamento de tempo para posterior entrada em outros cursos mais concorridos.

Por outro lado, Brasil (1996b) defende que, mesmo tendo aptidões para dadas profissões, os acadêmicos podem mudar de ideia e ingressarem em outros cursos devido à detecção das possíveis dificuldades da profissão.

Fatores como não identificação com o curso podem estar relacionados à questão da evasão escolar no curso de licenciatura, uma vez que, talvez os alunos não apresentem afinidade com a modalidade do curso escolhido e lhes falte informação sobre o assunto antes de seu ingresso na IES, dificultando uma escolha

consciente em relação à formação oferecida no curso. A falta de identificação com o curso também é motivo para a evasão escolar, pois, como afirmam Moura e Silva (2007), alguns alunos permanecem nos cursos de licenciatura até vivenciarem a experiência da docência e perceberem que, de fato, não era aquilo o que eles queriam realmente fazer.

2.3 DADOS DE EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL

Na Tabela 7 são apresentados os índices de evasão escolar ocorridos nos cursos da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, nos anos de 2004 a 2009, apurados em um estudo no ano de 2010. O levantamento ao qual se teve acesso contém os dados de todos os cursos de todos os *campi*, mas optamos por apresentar neste texto apenas os dados do *campus* e dos cursos que investigamos para esta pesquisa. Esses dados são parte de um estudo promovido pela Pró-Reitoria de Graduação, divulgado na FORGRAD e apresentado e discutido com coordenadores dos cursos de Graduação da IES. Para levantamento dos dados foi aplicada a mesma fórmula utilizada por Silva Filho *et al.*: $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$.

Tabela 7. Índices de evasão escolar dos cursos de licenciatura da Unioeste estudados entre os anos de 2004 a 2009.

Curso \ Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Ciências Biológicas	-	-	-	10,88	10,06	7,39
Letras Português – Inglês	14,71	7,59	12,33	-6,06	22,08	7,25
Letras Português- Espanhol	6,67	20,00	25,64	15,91	17,02	9,43
Letras Português Italiano	13,33	30,00	11,11	21,05	17,39	27,27
Matemática	26,32	18,63	25,00	23,98	25,29	25,60
Pedagogia – Mat.	9,17	0,84	3,15	5,93	5,79	0,00
Pedagogia – Not.	-4,88	7,58	2,29	2,19	7,86	12,32

Fonte: Adaptado de Macedo Junior, 2011.

Sobre os índices de evasão escolar, indagam Saraiva *et al.* (2009, p. 186), se “uma cadeira vazia em uma sala do segundo ano de um curso superior é apenas um número nas estatísticas? Um objeto que pode ser ocupado por qualquer outra pessoa? Ou representa um sujeito único?” Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de conhecermos não apenas os números, mas as causas da evasão

escolar nos cursos superiores, e neste contexto, nos cursos de licenciatura, para que se possa, de fato buscar pela superação do problema, através de uma intervenção fundamentada nas motivações para evasão escolar.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Adotamos, para esta pesquisa, uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), entendendo que esta possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno da evasão escolar no ensino superior. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características que podem ou não aparecer de igual maneira, ou não estarem todas presentes na pesquisa. Tais características são: tem o ambiente natural como fonte direta de obtenção de dados; é essencialmente descritiva, com a compreensão de que nada é trivial, mas que cada aspecto pode revelar uma pista esclarecedora do objeto de pesquisa; tem maior interesse no processo do que apenas no resultado; há uma tendência a realizar análises de forma indutiva, construindo abstrações ao passo que dados vão sendo agrupados; compreende a importância do significado atribuído, trazendo à tona a “dinâmica interna das situações” (p. 51), já que esta não é percebida pelo observador de fora.

No âmbito de uma pesquisa qualitativa, este trabalho configura-se como estudo de caso. Para Ludke e André (1986), estudos de caso apresentam as seguintes características: objetivam a descoberta de uma realidade específica, salientam a interpretação dentro de uma dada conjuntura, visam a retratar a realidade de uma forma integral e aprofundada, utilizando diversas informações, permitindo generalizações naturalísticas do leitor, em que o mesmo poderá indagar sobre os aspectos que são transpostos para o contexto do leitor e buscam mostrar as diferentes percepções em uma mesma situação social. Ao passo que contextualiza bem a situação, o estudo de caso traz elementos para que haja uma percepção da realidade, da compreensão do papel da escola e suas relações com as demais instâncias da sociedade (Ibidem). Neste caso, as autoras se referiam às pesquisas em Educação, mas acredita-se que o estudo de caso também permita essas compreensões em outros contextos de pesquisas. O presente estudo de caso, portanto, constitui-se na investigação sobre a evasão escolar nos cursos de licenciatura de uma universidade pública.

Realizamos o estudo por meio de Triangulação de Métodos, conforme os pressupostos teóricos de Minayo (2005), estudo utilizando vários métodos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, análise documental, questionários e

entrevistas semiestruturadas, pois como asseveram Bogdan e Biklen (1994), a maior parte das investigações qualitativas utiliza várias fontes de coleta de dados, para melhor apreensão do fenômeno estudado. Procedendo desta maneira, como afirmam Ludke e André (1986, p. 20), “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas [...] são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador.”.

Aplicamos questionários a alunos evadidos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel, e foram entrevistados os coordenadores e ex-coordenadores destes cursos. Optamos por entrevistas semiestruturadas por concordarmos com Ludke e André (1986), quando afirmam que a entrevista permite a interação maior entre o pesquisador e o sujeito investigado, especialmente na entrevista semiestruturada, possibilitando ainda o aprofundamento de questões levantadas por meio de outras técnicas de coleta de dados - como os questionários aplicados aos evadidos. Para as autoras, as entrevistas semiestruturadas são o tipo mais indicado para pesquisas educacionais, uma vez que permitem certa flexibilidade aos entrevistados para suas respostas, mesmo que seja realizada com um roteiro que irá nortear as questões que se fazem elementares sobre o tema investigado.

As entrevistas foram áudio gravadas por, novamente em consonância com Ludke e André (1986), acreditarmos que a áudio gravação com posterior transcrição permite ao entrevistador prestar atenção exclusivamente no entrevistado, sem a preocupação de redigir anotações no momento da entrevista. Quanto ao formato das transcrições, optamos pelos pressupostos teóricos de Carvalho (2006) combinados aos de Bogdan e Biklen (1994). Os últimos autores sugerem a inserção de um cabeçalho ao lado esquerdo da página, no princípio de cada transcrição e, a cada vez que é iniciada uma nova fala, que seja inserida uma identificação numa nova linha para definir quem é que fala. Os autores sugerem ainda que se faça uma transcrição mais ou menos completa das entrevistas. Entretanto, nesta pesquisa, preferimos realizar as transcrições na íntegra, conforme sugere Carvalho (2006), por entendermos que mesmo nos casos em que os entrevistados divagaram longamente sobre alguns assuntos, sem objetividade, estas falas poderiam dar pistas dos percursos possíveis de se seguir no momento de discussão dos resultados.

Buscamos, por meio da coleta e análise dos dados, cercar o objeto de pesquisa, visando a compreender os motivos que influenciaram para a evasão escolar destes estudantes dos cursos de licenciatura ofertados pela Unioeste, do *Campus* de Cascavel.

3.1. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O estudo das ocorrências de evasão escolar foi realizado nos cursos de Licenciatura da UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, no período compreendido entre 1997¹⁴ e 2011. Esta instituição foi criada em 1972, com outra nomenclatura, por meio de uma Fundação Municipal, assim como também ocorreu com as demais IES, *campus* de Toledo, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu. Inicialmente a unidade de Cascavel ofertava os cursos de Letras Inglês, Pedagogia, Ciências e Matemática, a fim de suprir a necessidade de formação de docentes destas áreas, já que naquele cenário, em decorrência da urbanização, estavam sendo implantadas diversas escolas na região, e que, portanto, demandavam educadores formados para atendimento desta clientela (EMER, 2001).

Atualmente a UNIOESTE tem formato multicampi é formada pelos *Campi* de Toledo, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão e Cascavel. É composta ainda pelas extensões de Medianeira e Palotina. Nesta pesquisa investigamos a evasão escolar ocorrida em sete cursos de Licenciatura que são ofertados pelo *Campus* de Cascavel, pelo fato desta ser a unidade sede da IES e ofertar cursos de licenciatura em diferentes áreas.

Os cursos de licenciatura atualmente oferecidos pela instituição são: Ciências Biológicas; Enfermagem – Licenciatura e Bacharelado¹⁵; Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas; Matemática; Pedagogia Matutino; Pedagogia Noturno; Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia para educadores do campo.

Foram excluídos da amostra estudada os cursos de Pedagogia para educadores do Campo, bem como de Licenciatura para Educadores do Campo,

¹⁴ Ano de informatização do sistema de matrículas da UNIOESTE – *Campus* Cascavel.

¹⁵ Este curso prepara o estudante com formação que lhe permitirá exercer funções como bacharel e como licenciado, simultaneamente.

devido a serem realizados de forma diferente dos demais cursos de Licenciatura, já que não são regulares, tendo caráter excepcional. O curso de Enfermagem também foi excluído do estudo, pela formação oferecida no mesmo não habilitar para atuação na docência em conteúdos disciplinares em escolas de educação básica, permitindo que os enfermeiros formados possam trabalhar apenas temáticas de saúde neste nível de ensino, além de lecionar disciplinas no Ensino Profissionalizante e no Ensino Superior.

Apresentamos, a seguir, alguns apontamentos sobre os cursos nos quais a evasão escolar foi investigada, apontando algumas características de funcionamento dos mesmos.

Ciências Biológicas Licenciatura: quando de sua implantação, em 1972, o curso possibilitava apenas formação para docência em Ciências nas séries iniciais do ensino Fundamental, sendo denominado, na época, como Licenciatura em Ciências. Em 1994 houve readaptação do mesmo (BALBINOTTI, 2005), possibilitando também a formação para docência no ensino Médio na disciplina de Biologia. Assim, essa modalidade foi implementada em 1995, ofertada num formato conhecido popularmente como “3+1”, em que o acadêmico estudava durante três anos disciplinas comuns à formação do biólogo bacharel, fazendo a opção da modalidade, licenciatura ou bacharelado, no último ano do curso, formando-se com possibilidade de lecionar nas disciplinas de Ciências e Biologia. Em 2003 o curso foi reformulado, havendo separação da modalidade licenciatura e do bacharelado. O Curso de Ciências Biológicas modalidade Licenciatura atualmente funciona em período noturno, enquanto o Curso de Ciências Biológicas modalidade Bacharelado funciona em período integral, com oferta anual de 40 vagas em cada um, com duração mínima de cinco anos para a modalidade de licenciatura e com quatro anos para a modalidade de bacharelado, sendo ofertados sob diferentes coordenações desde o ano presente.

O curso de Letras, quando implantado na IES no ano de 1972, habilitava o estudante em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas e Língua Portuguesa e Francesa e respectivas Literaturas. Mas ao longo da história do curso houve mudanças e, atualmente, são ofertadas as habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas, que são ofertados em

período matutino, ofertando anualmente 15 vagas para habilitação em Italiano, 20 para habilitação em Espanhol e 20 para habilitação em Inglês, com tempo mínimo de integralização de quatro anos. A dinâmica do curso é diferente dos demais cursos, sendo que ao ingressar em qualquer das modalidades de formação em Letras na UNIOESTE campus de Cascavel, o estudante estudará junto com alunos das demais habilitações de formação em Letras. Ou seja, existem disciplinas comuns aos três cursos, que vão também sendo ofertadas simultaneamente aos alunos ao longo das quatro séries, e as disciplinas específicas de cada modalidade, que vão sendo ofertadas ao longo dos anos do curso. Estes três cursos são administrados pela mesma coordenação.

Matemática: quando de sua implantação, em 1972, o curso oferecia graduação em Licenciatura Plena. Em 1979 houve modificações no curso, que foi convertido em curso de Ciências Licenciatura de 1º grau e Licenciatura Plena, com habilitação em Matemática. Essa habilitação foi desativada em 1987, e em 1988 foi reativada a formação em Matemática Licenciatura Plena que vigora até os dias de hoje. Atualmente o curso é ofertado no período noturno, com abertura anual de 40 vagas, com duração mínima de quatro anos.

Pedagogia: implantado também no ano de 1972, este curso possibilitava, até 1996, formação para docência nas disciplinas do então 2º Grau, Orientação escolar e Administração escolar. Atualmente capacita para o exercício de atividade docente, no ensino de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (atuais 1º ao 5º ano), além da articulação da organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. Este curso é oferecido nos períodos matutino e noturno, ofertando anualmente 80 vagas, divididas nos dois períodos, com tempo mínimo de integralização de quatro anos. Estes dois cursos também partilham entre si da mesma coordenação.

3.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi uma das opções adotadas para coleta de dados, pois, conforme Ludke e André (1986, p. 38):

[...] Não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa

de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Os documentos analisados foram: a Ficha Acadêmica (GR-2), na qual constavam os registros de cancelamento por abandono; e a Ficha de Acadêmicos por Situação (GR-41), na qual constavam os registros de extrapolamento de prazo de integralização de cursos, ainda sob a nomenclatura “Jubilamento”; os Projetos-Político-Pedagógicos dos cursos (PPP) e Portarias de Registro dos Coordenadores dos cursos estudados.

A fase de análise do Registro de ocorrência de evasão escolar foi realizada mediante apresentação de arquivo fornecido pela Secretaria Acadêmica da Instituição, com a finalidade de verificar o número de casos de ocorrência de evasão escolar na identificação dos casos de cancelamento por abandono e por jubramento. Tais registros constavam de diferentes documentos, que foram analisados também separadamente. Pretendemos discutir estes dados e compará-los aos dados dos outros instrumentos, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador qualitativo tende a refletir sobre os dados oficiais fornecidos visando a compreender também o processo social que se relaciona na compilação dos dados numéricos e os efeitos destes dados para os sujeitos.

Buscamos verificar quantas foram as ocorrências de evasão escolar no período estudado. Objetivou-se também a obtenção de dados dos possíveis sujeitos da pesquisa, tais como nome e telefone para contato com evadidos, coordenadores e ex-coordenadores para aplicação dos questionários e entrevistas. Por meio do convívio acadêmico, foi também realizado contato com evadidos e jubilados que constavam no registro oficial e mantinham qualquer outro tipo de vínculo com a Universidade.

Para análise dos PPP dos cursos foram solicitados os documentos desta ordem que estiveram vigentes nos cursos estudados durante todo o recorte temporal da pesquisa. Tais documentos foram requeridos aos Colegiados de Curso, Centros, Pró-Reitoria de Graduação e Arquivo Central. Buscamos também por estes documentos no *site* da UNIOESTE, objetivando verificar se nestes constavam indicativos de preocupação com a questão da evasão escolar nestes cursos. Foram descritas e discutidas somente as justificativas de alterações e demais aspectos

teóricos dos PPP, onde poderiam constar questões relativas à evasão escolar, excluindo da amostragem os documentos em que constavam apenas alterações referentes a mudanças ou equivalências de disciplinas. Nesta, bem como nas demais etapas da pesquisa, objetivamos triangular o dado obtido por um e outro instrumento.

Para análise das Portarias de Registro de Coordenadores que estiveram à frente dos cursos de licenciatura, foram solicitados ao Arquivo da Reitoria da Instituição os Registros das Portarias em que constavam os nomes e períodos de atuação de cada um dos coordenadores que estiveram à frente dos cursos investigados no período de 1997 a 2011. Nesta etapa, objetivamos verificar quem foram os professores que assumiram essa função, para, posteriormente, estabelecer contato com os mesmos, visando ao agendamento da entrevista.

3.3. QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS E SUA ANÁLISE

Por meio de diversos instrumentos de coleta de dados buscamos compreender como cada um dos sujeitos entende a questão da evasão escolar. Foram aplicados questionários (apêndice I) aos acadêmicos que têm registro de cancelamento por abandono. Procuramos compreender os motivos para a evasão escolar em cada um dos casos, bem como entender como essa ocorrência repercute na vida dos evadidos, o que consideram que poderia ter sido feito para evitar sua saída do curso e o que acreditam que pode ser feito de uma forma mais ampla para amenizar o problema.

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Unioeste na forma de projeto, e posterior à sua aprovação, foi iniciado contato com os sujeitos da pesquisa. Cientes dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e riscos da pesquisa, sobre seus direitos e também dos benefícios que poderiam advir da realização da presente pesquisa, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo as exigências do CEP.

Foram realizadas entrevistas (apêndice II) com os coordenadores e com os ex-coordenadores que estiveram à frente dos cursos no período estudado, visando a compreender a percepção destes sobre a evasão escolar nos cursos e o que

acreditam ser necessário para minimizar o problema não apenas nos cursos em que atua ou atuaram, mas de uma forma mais ampla.

Por questões de ética, a identificação dos sujeitos indagados na pesquisa foi protegida por meio do estabelecimento de siglas para identificá-los. Os evadidos foram designados pela inicial E, seguida da(s) inicial(is) do curso evadido, de forma que aparecem no texto da seguinte forma: ECB, para evadido do curso de Ciências Biológicas; ELPE para evadido do curso Letras/ Português Espanhol, ELPIN para evadidos do curso de Letras Português Inglês, ELPIT para evadidos do curso de Letras Português Italiano, EM para evadidos do curso de Matemática, EPM para evadidos do curso de Pedagogia Matutino, e EPN para evadidos do curso de Pedagogia Noturno, acrescidos de numeração crescente.

Os coordenadores entrevistados foram designados pela letra C, seguida pela letra inicial do curso em que atuou. Assim, nas transcrições, suas designações aparecem da seguinte forma: CCB para os coordenadores entrevistados do curso de Ciências Biológicas, CL para os do curso de Letras, CMAT para os entrevistados do curso de Matemática e CP para os de Pedagogia, seguidos de uma numeração crescente, por exemplo: CCB1, CCB2 e CCB3, já que não foi entrevistado apenas um sujeito de cada curso.

Após a coleta dos dados, procedemos às análises e à avaliação das respostas à luz dos pressupostos teóricos de Bardin (1977). Em conformidade com essa metodologia de análise, fizemos uso não somente das palavras escritas, mas também dos conteúdos implícitos, visando a obter a compreensão na totalidade das mensagens. Para classificação das respostas, realizamos o seguinte procedimento, proposto por Bogdan e Biklen (1994):

[...] à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação* (grifos do autor). As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu.

Conforme exposto por Ludke e Andre (1986, p. 43), “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-

se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”. Desta forma, realizamos a classificação de categoria para os objetos das questões e subcategorias para designar as respostas dos evadidos, considerando cada conjunto de respostas que se assemelha como uma subcategoria, nominada por uma palavra correspondente e que comporta as respostas que engloba, com maiores detalhamentos no contexto de cada categoria, a fim de facilitar a compreensão de seu significado.

Procedemos à quantificação de vezes em que as respostas se enquadraram em cada um dos códigos de categorias. Neste sentido, temos o amparo teórico novamente de Bogdan e Biklen (1994), que asseveram que alguns dados quantitativos que delineiam a situação podem ser utilizados desta forma em pesquisas qualitativas. Como defendem Ludke e André (1986, p. 49),

[...] a categorização, por si mesma não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Desta forma, esta pesquisa teve como foco as motivações acerca da evasão escolar nos cursos de licenciatura. Maior clareza sobre este aspecto pode auxiliar na busca pela superação do problema. Tal entendimento é importante por poder auxiliar na delimitação de medidas a serem tomadas neste sentido.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A evasão escolar aqui considerada, retomando o exposto no capítulo 1, refere-se aos cancelamentos por abandono de matrícula, que para a IES configuram como evasão escolar, e também os casos de extrapolamento do tempo máximo para formação, já que este também é caso que resulta em vaga ociosa e, portanto, também pode ser concebido como evasão, tendo em vista que para dar continuidade ao curso o aluno precisa efetuar novo ingresso. Nessa perspectiva, mesmo que o evadido esteja inserido ou tenha concluído o mesmo ou outro curso superior, também foi compreendido, no contexto da pesquisa, como evadido.

4.1- ANÁLISE DO REGISTRO DE EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS INVESTIGADOS

A UNIOESTE nos disponibilizou os dados referentes aos casos de evasão escolar referente ao período de 1997 a 2011, como solicitado. Isso possibilitou o acesso às informações referentes aos casos de cancelamento por abandono¹⁶, abandono de curso e extrapolamento de tempo máximo para conclusão. Optamos por excluir da amostra investigada as análises dos casos de abandono de curso, tanto para a quantificação destes, quanto para aplicação de questionários, uma vez que o aluno que abandona pode retornar à IES, não configurando evasão escolar. Não foi possível, entretanto, diferenciar as ocorrências de evasão por cancelamento compulsório ou por requerimento do aluno e, por conta disso, não descrevemos esses detalhamentos.

Para quantificar os casos de evasão escolar, realizamos contagem de casos por ano, sem aplicação de fórmulas estatísticas. O número total de ocorrências de evasão escolar por cancelamento por abandono nos cursos de licenciatura estudados no período configurou um total de 851 casos.

Observamos ocorrências em que o aluno se evadiu mais de uma vez, e também casos em que o evadido retornou ao mesmo curso na mesma IES. Mas

¹⁶ Para esta Universidade, como detalhado no capítulo 1, o aluno não é considerado evadido com a ocorrência de abandono, mas somente após registro de cancelamento por abandono.

ainda que tenha retornado ao curso, em um dado momento se evadiu por motivadores que buscamos entender e, assim, deixou sua vaga ociosa na IES naquele período. Desse modo, quantificamos o caso pelo número de vezes em que o estudante deixou sua vaga, contabilizando os casos de evasão e não o total de sujeitos que se evadiram. A partir disso, é apresentado na tabela 8, o número de cancelamentos por abandono, sendo contabilizado separadamente o número de ocorrências em cada um dos cursos.

Tabela 8. Número de ocorrências de evasão escolar por cancelamento por abandono em cada um dos cursos.

Ano	Curso						
	Ciências Biológicas	Matemática	Letras Português/ Espanhol	Letras Português/ Inglês	Letras Português/ Italiano	Pedagogia Matutino	Pedagogia Noturno
1997	-	-	-	13	-	12	-
1998	-	08	-	01	-	02	-
1999	-	15	-	08	-	09	01
2000	-	04	-	13	-	04	01
2001	-	32	-	08	-	09	05
2002	-	27	-	11	-	06	06
2003	-	26	01	03	-	06	08
2004	01	27	00	15	01	10	10
2005	01	33	00	10	08	09	10
2006	11	18	06	07	00	06	07
2007	12	48	05	09	09	05	15
2008	17	29	04	03	04	06	07
2009	06	15	02	03	06	03	11
2010	11	38	09	14	09	07	10
2011	25	19	04	06	08	23	19
Total	84	339	31	124	45	117	110

Conforme pode ser observado na Tabela 8, o curso de Ciências Biológicas Licenciatura apresentou 84 casos de evasão escolar; o curso de Matemática, 339 ocorrências; Letras Espanhol, 31 casos; Letras Inglês 124 casos; Letras Italiano, 46 ocorrências; Pedagogia Matutino, 117; e Pedagogia Noturno 110.

Optamos por não comparar os dados obtidos na pesquisa com demais resultados encontrados na literatura devido à existência de particularidades nos critérios de análise e de fórmulas usadas para calcular evasão escolar, como exposto anteriormente. Registramos a relevância dos dados encontrados, que auxiliam na compreensão acerca da problemática da falta de professores, uma vez que a média de ocorrência de evasão escolar nos cursos estudados durante o recorte temporal de análise foi de aproximadamente 42¹⁷% no curso de Ciências Biológicas; 56% no curso de Matemática; 34% no curso de Letras Português/Espanhol; 58% no curso de Letras Português/Inglês; 50% em Letras Português/Italiano; 20% em Pedagogia Matutino; e 25% em Pedagogia Noturno.

Com relação a esses dados, ressaltamos que pode ter havido falha nos registros de cancelamento por abandono do curso de Matemática, pois ao entrarmos em contato com uma aluna que está registrada como evadida deste curso, esta nos informou que não cursou Matemática, mas sim Pedagogia na mesma IES, tendo se formado normalmente no período mínimo de conclusão do curso. Ocorreu outro caso semelhante a esse com um aluno que nos informou que jamais se evadiu e nem mesmo estudou em algum curso em Cascavel, tendo cursado e concluído sua Graduação em Direito no *Campus* da Universidade de Foz do Iguaçu. Pelo exposto, podemos inferir que talvez os dados oficiais não correspondam fielmente aos dados de evasão escolar da IES. Entretanto, como trabalhamos com dados sistematizados pela UNIOESTE, precisamos discutir a evasão escolar com base nestes registros, que figuram os dados oficiais.

Na tabela 9, expomos os casos de evasão escolar por extrapolação de prazo de integralização de curso observados no documento oferecido pela IES, classificando-os por curso e ano de ocorrência.

Tabela 9. Número de ocorrências de evasão escolar por extrapolação de prazo de integralização de curso.

Cursos	CB	LIT	Matemática						PM	PN	
Ano	2007	2010	2001	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2010	2008
Casos	01	01	01	01	02	02	01	01	02	02	01

¹⁷ Diferentemente das fórmulas apresentadas no capítulo 2, para realizar tal afirmação, realizamos o cálculo contabilizando o número de ocorrências de cancelamento por abandono e calculando o percentual deste em relação ao número de vagas ofertadas em cada um dos cursos.

Como pode ser observado na Tabela 9, nos curso de Ciências Biológicas, Letras Português/Italiano e Pedagogia Noturno há registro de apenas uma ocorrência de evasão escolar por extrapolação de prazo, enquanto Pedagogia Matutino apresenta duas ocorrências e Matemática apresenta 10. Desse modo, percebemos que o curso de Matemática apresenta frequência alta de ocorrência de cancelamento por extrapolação de prazo máximo de conclusão de curso. Assim como nos casos de cancelamento por abandono, não realizamos comparações entre esses índices. Salientamos a importância da realização de estudos sobre casos como estes, uma vez que possibilitariam mais discussão sobre o tema.

As vagas deixadas ociosas pela ocorrência destes casos expostos no texto estão sendo preenchidas, ao menos em parte, porque constatamos que a IES estudada tem buscado diminuir o impacto decorrente da evasão escolar, por meio da ocupação das vagas ociosas. A existência e a ocupação destas vagas nas IES brasileiras são questões que há tempos fazem parte do cenário brasileiro e, por isso, as IES se organizaram, objetivando atender a proposição das legislações¹⁸ no que compete aos aspectos de ocupação das vagas ociosas. Consequentemente, as IES estão abrindo, anualmente, editais e, assim, preenchendo algumas das vagas ociosas. Entretanto, ressaltamos que para nossa pesquisa isso não reduz a problemática vinculada aos motivadores da evasão, os quais precisam ser analisados e superados por políticas direcionadas.

Acreditamos ser essencial, tal como afirma Brasil (1996b), que se perceba que por trás dos números da evasão escolar existe toda uma história que demanda interpretação qualitativa. Assim, índices quantitativos de evasão precisam ser complementados por dados que os qualifiquem, buscando compreensão mais efetiva do fenômeno, não servindo para ranquear as IES, mas para auxiliar na identificação dos problemas causadores e causados pela evasão escolar, bem como na adoção de medidas institucionais para superá-los (Ibidem).

¹⁸ Legislações que tratam do aproveitamento de vagas ociosas: LDB/ 1996; Lei Federal 12256/98; e Decreto Federal 6.097/97 (sendo este último, somente para os Institutos Federais de educação – IFES).

4.2- ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS EVADIDOS POR CANCELAMENTO POR ABANDONO DOS CURSOS ESTUDADOS

Realizamos questionamentos (presentes no apêndice I) com os alunos evadidos, por meio dos quais objetivamos analisar: o perfil do evadido; verificar as razões pelas quais escolheram os cursos de licenciatura; compreender se a maneira como se desenvolve a vivência acadêmica durante a graduação influencia na evasão escolar; verificar quais eram as expectativas anteriores à graduação sobre o curso e sobre a atuação do profissional formado no curso, assim como se as mesmas eram condizentes com a realidade; estudar a percepção da responsabilidade da UNIOESTE apresentada pelos evadidos; analisar qual a relação entre evasão escolar e trabalho, bem como evasão escolar e vida pessoal e evasão escolar e fatores institucionais; investigar quais os maiores obstáculos enfrentados pelos alunos evadidos durante o curso e o motivo principal para a evasão escolar; entender se os evadidos acreditam que algo poderia ter sido feito para evitar a evasão escolar; investigar se os evadidos possuem alguma objeção em relação a retornar à UNIOESTE ou ao curso do qual evadiram; verificar como a evasão escolar repercutiu na vida dos evadidos; e constatar o que os evadidos sugerem como medidas de combate e prevenção à evasão escolar no ensino superior brasileiro.

Verificamos, por meio da tentativa do estabelecimento de contato com os alunos evadidos, que no documento de registro de cancelamento por abandono faltavam alguns dados dos alunos, sendo que, em muitos casos, não havia registro da formação anterior do estudante nem o seu endereço, em alguns casos, não havia telefone e, em outros, só foram apresentados os nomes dos sujeitos evadidos, sem demais informações. Em relação aos telefones registrados, alguns estavam armazenados incorretamente, faltando ou sobrando números. Isso constituiu uma das grandes dificuldades para a realização da pesquisa, uma vez que nos distanciou ainda mais de boa parte dos alunos evadidos. Seria importante que a própria Instituição preenchesse com mais zelo os registros dos dados dos alunos, sendo fundamental a apresentação de toda a documentação necessária na matrícula do estudante na IES. Tal medida é um dos caminhos para a promoção de melhorias no diálogo entre os alunos e a IES.

Buscamos estabelecer contato com todos os evadidos via telefone, a partir dos dados obtidos no registro da Secretaria Acadêmica. Diante da aceitação da participação na pesquisa, enviamos os questionários para os evadidos da forma como estes julgaram melhor: via e-mail, pessoalmente ou deixamos com suas famílias. Enviamos os questionários a 81 sujeitos, que aceitaram participar da pesquisa, mas obtivemos apenas 41 questionários devolvidos, sendo 10 questionários de evadidos de CB; 01 de curso de LPE; 01 de LPIN; 04 de LPIT; 07 de MAT; 11 de PM e 07 de PN. Apenas um dos evadidos com os quais mantivemos contato para aplicação dos questionários se negou, declaradamente, a participar da pesquisa; excetuado esse e aqueles 41 mencionados acima, os demais 39 afirmaram que enviariam o documento respondido, mas não o fizeram.

Apresentamos os resultados das análises dos questionários obtidos separados por curso e turno. Para fins de maior apreensão da percepção dos evadidos e, considerando as questões éticas, os designamos pela inicial “E” seguida de sigla do curso do qual evadiu, acrescida de numeração crescente, por exemplo: ECB1, ECB2 e assim sucessivamente para os demais casos, como explicitado no capítulo anterior.

Houve questões que não foram respondidas por alguns alunos. Assim, evidenciamos a frequência de ocorrência de respostas que se enquadram em cada uma das categorias, porém sem relacionar ao número de respondentes. Optamos por discutir separadamente cada razão apontada para ocorrência da evasão escolar, entendendo como viável e importante a sugestão de Andrade (2010), que defende o estudo pormenorizado de cada um dos possíveis motivos para evasão escolar como medida que permite maior compreensão sobre a mesma.

O primeiro item que passamos a discutir é aquele que se volta em relação à formação anterior¹⁹ dos alunos evadidos, cujos dados apresentamos na Tabela 10, classificando as respostas obtidas conforme a categoria administrativa das escolas frequentadas pelos evadidos nas seguintes subcategorias: “Pública”; “Particular”; “Maior tempo na pública” e “Maior tempo na particular”.

¹⁹ Outra forma de obter esses dados seria solicitando-os à Secretaria Acadêmica da Instituição. Optamos por questionar o aluno sobre o assunto por acreditarmos que, dessa maneira, o dado se torna mais confiável, uma vez que o certificado de conclusão de cada uma das etapas escolares é expedido pela última Instituição de Ensino em que esse estudou, podendo causar distorção da realidade.

Tabela 10. Categoria administrativa das escolas de educação básica freqüentadas pelos evadidos.

Escola	CB	LPE	LPIN	LPIT	MAT	PM	PN	Total
Pública	05	-	01	03	03	03	07	22
Particular	-	-	-	01	01	03	-	05
Maior tempo na pública	04	01	-	-	03	01	-	09
Maior tempo na particular	01	-	-	-	-	-	-	01

Conforme evidenciado na tabela 10, a maioria dos evadidos analisados afirma ter estudado somente em escola pública (cerca de 59%) ou na maior parte do tempo em escola pública (aproximadamente 24%). A formação afirmada pelos sujeitos supramencionados indica que esses estudantes fazem parte de classes menos favorecidas economicamente. Tal procedência, no que diz respeito a estudantes de licenciatura, é bastante comum, como aponta o estudo da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, ao se referir a estudantes de cursos de licenciatura: “[...] parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda” (BRASIL, 1996, p. 30). Desse modo, esses estudantes buscam tais cursos porque são os que, na maioria das vezes, lhes garantem o acesso ao ensino superior, pois, como asseguram Castro *et al.* (2011) e Vasconcelos e Lima (2010), aos alunos oriundos de escolas públicas tem sido possibilitado o ingresso ao nível superior por meio dos cursos de licenciatura. Isso ocorre porque os alunos da elite socioeconômica buscam por formação em cursos que lhes garantam profissões melhor remuneradas (VASCONCELOS; LIMA, 2010), como mencionado anteriormente no capítulo 2.

Sobre os motivos que os levaram a escolher determinado curso, conforme apresentamos na Tabela 11, das respostas obtidas emergiram as seguintes subcategorias: i) “Interesse, afinidade ou facilidade com a área do curso”, com respostas que indicavam que o aluno escolheu o curso por que gostava, se interessava ou tinha facilidade com as disciplinas da área específica – como a Biologia no curso de Ciências Biológicas, as disciplinas de Línguas estrangeiras nos cursos de Letras, a Matemática no curso de Matemática e a Sociologia no curso de Pedagogia, entre outros – e que gostariam de aprofundar conhecimentos em tais áreas; ii) “Interesse ou afinidade com a docência”, na qual inserimos respostas que justificam a escolha do curso por vocação, interesse, afinidade ou “gosto” pela docência ou crianças e gestão escolar para os cursos de Pedagogia; iii) “Questões ideológicas”, contendo respostas que sinalizam que a escolha do curso ocorreu

devido à expectativa de contribuir socialmente por meio da educação; iv) “Pressão para adentrar o ensino superior”, na qual inserimos respostas que vinculavam a escolha à pressão social exercida sob o estudante para que o mesmo curse graduação; v) “Condição de oferta”, com respostas que explicavam a escolha por conta do horário de oferta do curso de graduação, o que, no caso dos noturnos, permitia o exercício de atividades remuneradas durante o dia; vi) “Falta de oferta do curso pretendido ou de condições para cursar outro de interesse”, contendo respostas que justificavam a escolha do curso devido à falta de outro curso de interesse na Unioeste e falta de condições financeiras no momento para arcar com as despesas do curso de interesse em IES particulares; vii) “Ausência de critérios na escolha”, na qual agrupamos respostas que afirmam não ter havido propósitos bem claros para a escolha e/ou não saber dizer; viii) “Não aprovação no curso desejado”, com respostas que explicam a escolha devido ao curso evadido ter sido curso de segunda opção no Concurso Vestibular²⁰; ix) “Baixa concorrência no Vestibular”, com respostas que relacionam a escolha à facilidade de aprovação no Vestibular, haja vista o reduzido número de inscritos; x) “Influência de outras pessoas”, na qual inserimos respostas em que foi vinculada a escolha à influência exercida por alguém próximo.

²⁰ Esses evadidos se referem ao processo seletivo via Multivestibular, em que havia inscrição simultânea em um, dois ou três cursos, como aprovado pela Resolução 252/98 – CEPE. Posteriormente, esse processo seletivo foi substituído pelo Vestibular Participativo, conforme Resolução 042/2000 – CEPE, que definia que o candidato, no ato da inscrição para o Vestibular, se inscrevia a dois cursos simultaneamente, sendo um de primeira opção e um de segunda. Caso o escore bruto atingido não fosse suficiente para o candidato adentrar o curso de primeira opção, mas fosse compatível com o curso de segunda, então o candidato era considerado aprovado no de segunda. Caso aprovado nos dois cursos, o candidato se matriculava em apenas um dos cursos. Atualmente, o Vestibular da UNIOESTE permite inscrição em apenas um curso.

Tabela 11. Motivos que levaram os evadidos a escolherem os cursos.

Categoria: Motivos que levaram os evadidos a escolherem os cursos dos quais se evadiu.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Interesse, afinidade ou facilidade com a área do curso	05	-	01	04	04	02	02	18	<i>"[...] seria um curso que gostava da matéria na escola [...]" (EM3)</i>
Interesse ou afinidade com a docência	02	-	-	-	03	02	02	09	<i>"Por vocação" (ECB2)</i>
Questões ideológicas	01	-	-	-	-	-	-	01	<i>"[...] a utopia de que por meio deste seria possível mudar a sociedade" (EPN3)</i>
Oferta de emprego ou possibilidade de avanço na área de atuação	-	-	-	-	-	06	01	07	<i>"Em decorrência de trabalhar em escola e ser necessário para dar aula, cursar a Pedagogia" (EMP4)</i>
Pressão para adentrar o ensino superior	-	-	-	02	-	-	-	02	<i>"Porque meus pais queriam que eu fizesse faculdade [...]" (ELPIT2)</i>
Condição de oferta	01	-	-	-	01	-	-	02	<i>"[...] Por ser a noite e para poder trabalhar [...]" (EM)</i>
Falta de oferta do curso pretendido ou de condições para cursar outro de interesse	01	01	-	-	-	01	01	04	<i>"[...] Por não ter na região o curso que eu queria em universidade pública [...]" (ELPE)</i>
Ausência de critérios na escolha	01	-	-	-	01	-	-	02	<i>"Não foi uma escolha muito refletida e consciente [...]" (ECB1)</i>
Não aprovação no curso desejado	01	-	-	-	01	-	-	02	<i>"[...] não fui aprovada em minha primeira opção... decidi iniciar o curso para o qual fui aprovada [...]" (EM6)</i>
Baixa concorrência no vestibular	01	-	-	-	-	-	01	02	<i>"Por causa da baixa concorrência" (EPN4)</i>
Influência de outras pessoas	-	-	-	-	-	01	-	01	<i>"Influência familiar [...]" (EPN3)</i>

Conforme evidenciamos na Tabela 11, os motivos para escolha dos cursos evadidos variaram bastante. Grande parte das respostas obtidas, cerca de 36%, justificam a escolha do curso devido a interesse, afinidade ou facilidade com a área do curso, qual seja, a área de Biologia no curso de CB, de Português e idiomas nos

cursos de Letras, de Matemática no curso de Matemática, e das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos cursos de Pedagogia. Assim, o estudante pode estar estudando nesses cursos por outras razões que não a formação profissional, mas também pela busca de preenchimento de lacunas em sua formação e melhorias em suas condições profissionais, bem como formar uma base de conhecimentos mais sólida. Esses resultados corroboram parcialmente as ideias de Mello (2000), que defende que estudantes de cursos como esses apresentam somente interesse pela área da formação disciplinar e não pela docência.

A afinidade ou interesse pela docência, fator fundamental para um bom andamento do exercício da profissão, foi afirmado em 18% das respostas. O interesse ou afinidade pela docência nessas disciplinas, que consideramos como o ideal aos alunos desses cursos de graduação, foi afirmado por poucos dos sujeitos.

A pressão para adentrar o ensino superior foi mencionada em 4% das respostas obtidas. A coação que a sociedade exerce sobre os jovens, por vezes pressionando-os a seguir carreira acadêmica, é um fator de agravamento da situação de escolha do curso superior e que contribui para a ocorrência de escolhas erradas (SARAIVA *et al.*, 2009). Esses dados coadunam com os dados encontrados por Gaioso (2005), nos quais foi apontado que a pressão dos pais para que os jovens acessem o ensino superior os levou a escolher sem qualquer aptidão e/ou critérios definidos. Nesse sentido, igualmente ao ocorrido no que se refere à pressão para adentrar o ensino superior, a opção do curso por ausência de critérios na escolha correspondeu a 4% das respostas, e, considerando o exposto por Gaioso (2005), nesses casos o curso pode ter sido escolhido dessa forma somente para que o estudante pudesse se ver livre da situação de pressão em que se encontrava.

Encontramos em cerca de 2% das respostas, aspectos que se referiam ao que classificamos como “questões ideológicas”. Isso demonstra a ideia de que a educação, e neste sentido, o professor, serve como auxiliar no processo de melhorias nas condições sociais, coadunando com a afirmação de Papi (2005).

A oferta de emprego ou possibilidades de avanço na área de atuação foi indicada por 14% das respostas dos evadidos como motivação para a escolha de estudar no curso do qual se evadiu, o que ocorreu justamente com os evadidos dos cursos de Pedagogia. Tal fato deve estar relacionado às mudanças sugeridas pela LDB/1996 na formação dos profissionais das séries iniciais, demonstrando

claramente o efeito que as políticas causam na microestrutura, de modo que a procura intensificada nos últimos anos por estes cursos está diretamente relacionada a tal legislação.

A falta de oferta do curso pretendido ou a falta de condições de fazer outros cursos foi apontada em 8% das respostas, e condições de oferta dos cursos também foram mencionadas como razões para escolha em 4% das respostas. Esses dados evidenciam que alguns alunos escolheram tais cursos somente por serem ofertados no período noturno, corroborando com Hickmann (2007), que defende que os cursos noturnos atraem alunos que precisam trabalhar durante o dia. Os dados evidenciam ainda que os evadidos percebem que não dispunham de condições econômicas de se manterem em outros cursos que demandam mais investimentos e, ainda, que precisam trabalhar para satisfazer suas necessidades imediatas.

Verificamos que, tal como na pesquisa de Lippe e Bastos (2008), o ingresso no curso pela não aprovação noutro curso, que era o desejado, corresponde a 4% das respostas. Nessas respostas foi indicada a escolha devido a não se ter sido aprovado no curso de primeira opção no Vestibular. Na percepção defendida no documento Brasil (1996b), é bastante comum que alunos que não tenham atingido nota para ingresso no curso de primeira opção ingressem no curso de segunda opção para aproveitar a chance de preparar-se melhor para realizar um novo vestibular para o curso desejado, sendo que, dessa forma, ao conseguirem adentrar em seu curso de interesse, evadem-se do curso de origem.

A baixa concorrência foi igualmente mencionada em 4% das respostas como fator motivador para a escolha do curso. Esses dados corroboram com Gaioso (2005), que afirma que candidatos ao ensino superior desistem de buscar cursos mais concorridos, ainda que estes sejam os de seu interesse, ingressando em outros menos concorridos, esperando que esses cursos lhes possibilite ascensão social. Neste contexto, os cursos de licenciatura aparecem como essa oportunidade mais acessível, haja vista, a título de exemplo, o que apontam Vasconcelos e Lima (2010) quando se referem ao fato de que há uma concorrência média de 2,9 candidatos por vaga no vestibular das Universidades Federais do Pernambuco para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse exemplo nos revela parte de uma realidade que está ocorrendo em todo o país, que é a baixa procura pelos cursos de licenciatura.

Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que as escolhas dos sujeitos são fruto da combinação dos valores de classe. Ribeiro (2005) parte da ideia de que cada sujeito tem um projeto pessoal e familiar que é destinado a ele por meio de suas vivências, que estão subordinadas à classe do sujeito. Mesmo nesta perspectiva, em apenas 2% das respostas foi afirmado que a escolha ocorreu devido às influências recebidas. Esses resultados coadunam com Bourdieu e Passeron (1982), que afirmam que quem exerce a autoridade escolar, e quem a ela se submete, desconhece a arbitrariedade que lhe está na origem, porque o sistema de ensino tende à autorreprodução e as condições internas de inculcação do *habitus*²¹ reproduzem as relações de força dominantes, e, por isso, não é simples, para quem está imerso nessa realidade, refletir sobre o processo. É fato que a escolha da profissão se dê devido à influência do contexto. Nesse sentido, conforme evidencia Sousa (2005, p. 18):

[...] é evidente que o jovem seja significativamente influenciado pelos familiares, visto que esse processo de escolha se inicia muito precocemente na vida das pessoas. Durante um longo período, a criança conhece o mundo que a cerca através do olhar de seus pais e dos adultos em sua vida, as profissões, o significado atribuído ao trabalho e suas representações sociais estão inseridas nesse contexto.

Existem casos em que a escolha do trajeto profissional foge à influência contextual, como familiar, por exemplo. Entretanto, mesmo esses casos também podem ser explicados pelas influências do contexto, de modo que, um sujeito que em muito difere sua profissão dos demais membros de seu meio social, possivelmente teve contato também com membros oriundos de outros contextos que não o de sua origem.

Pelo exposto no total de respostas obtidas, vale considerar o despreparo do estudante em termos de orientação sobre o ensino superior, com nítido desconhecimento sobre as áreas de conhecimento. Como elemento que poderia contribuir na superação de tal problema cabe ser citada a aproximação entre Educação Básica e IES, para que os estudantes, ainda no Ensino Médio, pudessem ter contato com as áreas de conhecimento do curso, orientando um possível

²¹ Designada pelos autores como o princípio gerador e unificador de prática, devendo ser durável e transportável, ou seja, aplicável a vários domínios.

direcionamento para seu futuro profissional. Desse modo, a orientação profissional é uma necessidade, pois a escolha da profissão é realizada ainda na adolescência, enquanto o jovem ainda vivencia dúvidas, angústias e ansiedades próprias dessa fase da vida, que, entre outros fatores, decorrem das alterações físicas e psíquicas pelas quais passa (SOUSA, 2005).

Em relação à forma como se deu a vivência acadêmica durante o curso, como exposto na Tabela 12, emergiram das respostas obtidas as seguintes subcategorias: i) “Ótima”, na qual os sujeitos afirmaram ter tido uma ótima vivência, com interação com colegas e professores, estabelecendo amizades; ii) “Boa”, com respostas em que constam ter sido boa a vivência do estudante, com interação; iii) “Satisfatória”, incluindo respostas que classificam a vivência como satisfatória, normal e razoável; e iv) “Ruim”, contendo respostas nas quais se afirma ter sido a vivência escolar ruim, conturbada ou distante.

Tabela 12. Classificação dos evadidos sobre a vivência escolar durante o tempo em que estudou no curso do qual se evadiu.

Categoria: Classificação dos evadidos sobre a vivência escolar.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas Representativas
Ótima	03	01	-	01	02	03	02	12	<i>“Interagia bem com tudo e com todos, participando de projetos e seminários [...]” (ELPE1)</i>
Boa	01	-	01	-	03	03	03	11	<i>“Houve uma boa interação com colegas e professores” (ECB1)</i>
Satisfatória	03	-	-	-	01	-	02	06	<i>“Razoavelmente boa” (EPN4)</i>
Ruim	01	-	-	03	01	03	-	08	<i>“Chegava atrasada, saía mais cedo, não levava a sério, faltava muito, não prestava atenção, não participava de nada que não fosse extremamente obrigada” (EPM6)</i>

Verificamos, por meio dos dados expostos na Tabela 12, que 32% das respostas classificam a vivência em âmbito escolar como ótima, 30%, como boa, 16% como satisfatória e 22% como ruim. Os primeiros resultados indicam que a

vivência escolar nestes casos, não influenciou para a ocorrência de evasão, enquanto que os 22% de afirmações nas quais a vivência foi apontada como ruim, corroboram com Andrade (2010) e com os dados expostos no Jornal da Ciência (2012), que consideram as condições de interação com os pares como fatores importantes para a permanência do aluno no curso. Pelo exposto, consideramos que a evasão escolar neste contexto não foi, na maior parte dos casos, influenciada pelo convívio social acadêmico ruim.

Sobre o desejo real ou não de se exercer a função que seria própria de sua formação no curso do qual se evadiu, como evidenciamos na Tabela 13, classificamos as respostas nas categorias: i) “Sim”; e ii) “Não”.

Tabela 13. Desejo de exercer realmente a função que seria de sua formação neste curso.

Categoria: Desejo de exercer a função que seria de sua formação no curso do qual evadiu.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Sim	05	-	01	01	05	06	03	21	<i>“Sempre quis atuar na educação” (EPN6)</i>
Não	04	01	-	03	03	05	04	20	<i>“Não me pensava lecionando, já pensava em atuar em outra área” (ELPE1)</i>

Quanto ao desejo de exercer a função que seria a de sua formação no curso do qual se evadiu, em 51% das respostas foi afirmado “Sim” e em 49% das respostas, “Não”. Isso indica que, embora haja pequena diferença no número de respostas, a maioria desses evadidos desejava exercer a função para a qual estavam sendo formados. O que talvez explique as possíveis razões pelas quais 49% desses alunos não desejam exercer a função de educadores seja a falta de afinidade com a modalidade dos cursos escolhidos, e talvez lhes falte informação sobre o assunto antes do ingresso na IES, dificultando uma escolha consciente em relação à formação que se irá receber no curso. Como afirmam Vasconcelos e Lima (2010), ainda que não seja a situação mais adequada, é comum que estudantes graduados em cursos que formam para profissões mal remuneradas não atuem nas áreas correspondentes a sua formação.

As expectativas que os evadidos afirmaram ter com o curso do qual se evadiram são vinculadas a diferentes aspectos. Por conta disso, classificamos as respostas nas seguintes subcategorias, expostas na Tabela 14: i) “Aspectos relacionados à formação”, na qual estão inclusas expectativas de que a formação

lhes possibilitaria mudanças ou avanço profissional; ii) “Aspectos institucionais ou do curso”, com respostas em que foram mencionados aspectos vinculados a questões que envolvem particularidades do curso e da metodologia de ensino, entre outros; iii) “Expectativas ruins”, contendo resposta afirmativa de estudar no curso mesmo esperando que não fosse bom; e iv) “Sem expectativas”, incluindo respostas nas quais foi afirmado que se estudava no curso sem se ter boas expectativas para com o mesmo. As subcategorias i) e ii) são melhor detalhadas, respectivamente, nas categorias “expectativas vinculadas a aspectos da formação” (Tabela 15), e “expectativas vinculadas a aspectos institucionais e do curso” (Tabela 16).

Tabela 14. Expectativas que os evadidos tinham sobre o curso do qual se evadiram.

Categoria: expectativas dos evadidos sobre o curso.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Aspectos relacionados à formação	07	-	-	02	04	07	04	24	-
Aspectos institucionais ou do curso	03	01	01	-	02	-	01	08	-
Expectativas ruins	-	-	-	-	-	-	01	01	<i>“De início não eram boas [...]” (EPN1)</i>
Sem expectativas	-	-	-	-	01	02	01	04	<i>“Não tinha expectativas em relação ao curso, uma vez que cursava por cursar” (EPN5)</i>

Pelo exposto na Tabela 14, em 64% das respostas foi indicado que os alunos alimentavam expectativas acerca de aspectos da formação, 22% indicam expectativas em relação aos aspectos institucionais ou do curso, 3% dos alunos tinham expectativas ruins acerca do curso e 11% não tinham expectativas sobre o mesmo, “cursava por cursar” (EPN5).

Quanto às expectativas vinculadas a aspectos da formação, como apresentamos mais detalhadamente na Tabela 15, obtivemos apenas 21 respostas, que classificamos conforme as categorias: i) “Formação para exercício profissional”, contendo respostas que indicam expectativas de formar-se para exercer a função para a qual estavam sendo formados no curso; ii) “Formação complementar”, com expectativas de aprofundar ou complementar conhecimentos; iii) “Formação que lhe permitisse contribuir com a sociedade”, promovendo melhorias na mesma; iv) “Formação e oportunidades para pesquisa”, contendo expectativas de que com essa

formação seria possivelmente oportunizada a inserção em projetos de pesquisa; v) “Formação de nível superior”, incluindo expectativas de titulação.

Tabela 15. Expectativas relacionadas à formação.

Categoria: expectativas relacionadas à formação.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Formação para exercício profissional	04	-	-	-	-	06	01	11	“Que iria me preparar para atuar na docência” (EPM11)
Formação complementar	-	-	-	02	-	01	-	03	“Complementação de aprendizado” (ELPIT4)
Formação que lhe permitisse contribuir com a sociedade	-	-	-	-	-	-	02	02	“Achava que, como professora, poderia ajudar as pessoas.” (EPN6)
Formação e oportunidades para pesquisa	03	-	-	-	-	-	-	03	“Que tivesse mais oportunidades mesmo trabalhando durante o dia [...] vi que quem tinha oportunidade em projetos era quem não trabalhava e podia ficar lá na faculdade de dia [...]” (ECB6)
Formação de nível superior	01	-	-	-	-	-	01	02	“Ter formação de nível superior” (EPN4)

Conforme explicitamos na Tabela 15, na maioria das respostas acerca das expectativas quanto à formação que seria obtida no curso, foi mencionada a formação para exercício profissional, com 52%²² das respostas.

A formação para complementar aprendizado foi mencionada em 14% das respostas, indicando que esses evadidos visavam à complementação e aprofundamento de aprendizados anteriores.

A formação para contribuir com a sociedade foi citada em 10% das respostas, corroborando novamente com o proposto por Papi (2005), no que concerne à percepção do exercício da docência como função social.

Formação e oportunidades na pesquisa foram as expectativas que mencionadas em 14% das respostas dos evadidos. Isso denota o ideário de que o ensino superior está “aberto” a entendimentos e flexibilizações, dado o contexto dos alunos e suas necessidades. Entretanto, o que é verificado é que muitas vezes o contexto do estudante sequer é conhecido pelos docentes.

²² Neste caso, bem como em outros casos, embora a amostra total de respostas não corresponda a 41 respostas, como o número inicial do total de respondentes, na busca de um padrão de respostas, expusemos os resultados na forma de porcentagem.

A formação de nível superior foi citada por 10% das respostas, indicando a escolha pelo curso do qual se evadiu simplesmente pela busca de uma titulação de nível superior, o que traria ao sujeito algum benefício em seu contexto. Essa motivação é insuficiente para cativar o estudante e mantê-lo determinado a superar as dificuldades, levando-o a concluir seus estudos.

Sobre as expectativas que os alunos evadidos tinham vinculadas a aspectos institucionais ou do curso, recebemos apenas sete respostas, tal qual expomos na Tabela 16, classificamos entre as seguintes subcategorias: i) “Melhor estrutura de oferta do curso”, na qual foram incluídas as respostas que indicam a expectativas de mais seriedade em relação ao corpo docente, que se fazia incompleto no curso; ii) “Melhor posicionamento docente”, contendo expectativas de atitudes mais simples por parte dos professores, como por meio de ações mais compreensivas; iii) “Método de ensino diferente”, contendo expectativas de aulas mais práticas; iv) “Grande exigência do curso”, para expectativas de encontrar dificuldades no curso que exigissem maior dedicação; e v) “Menor exigência do curso”, para asserções que indicam expectativas de que o curso do qual se evadiu fosse de mais fácil apreensão.

Tabela 16. Expectativas vinculadas a questões institucionais e do curso.

Categoria: Expectativas vinculadas à questões institucionais e do curso									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Melhor estrutura de oferta do curso	-	01	-	-	-	-	-	01	“Que fosse um curso mais levado a sério, tinha muita falta de professores” (ELPE1)
Melhor posicionamento docente	01	-	-	-	-	-	-	01	“Sabia que seria difícil, mas ao mesmo tempo, interessante” (ECB10)
Método de ensino	-	-	-	-	-	-	01	01	“Que os professores fossem mais humanos [...]” (ECB6)
Grande exigência do curso	02	-	-	-	01	-	-	03	“Aulas mais práticas” (EPN7)
Facilidade no curso	-	-	01	-	01	-	-	02	“Que fosse um pouco mais fácil de compreender” (EM3)

Entre as expectativas nas quais foram enfatizadas questões institucionais e do curso, como evidenciamos na Tabela 16, melhor estrutura de oferta foi a expectativa mencionada em 14% das respostas, assim como também o foram a expectativa de melhor posicionamento docente e a facilidade no curso. Na maioria das expectativas vinculadas a questões institucionais e do curso, qual seja, 42% das respostas, foi citada a grande exigência do curso, demonstrando, assim, que esses sujeitos estavam cientes de que o curso lhes exigiria muita dedicação.

A associação entre a teoria e a prática é uma necessidade para a formação de nível superior em qualquer curso de graduação, assim se faz essencial também nos cursos de formação de professores. A expectativa de métodos diferentes de ensino, ou seja, a falta de articulação entre a teoria e a prática, foi mencionada em 14% das respostas como expectativa mantida sobre o curso.

Ao questionarmos as expectativas que tinham sobre a atuação do profissional formado no curso, como apresentamos na Tabela 17, as respostas permitiram a elaboração das seguintes subcategorias: i) “Problemas com campo de trabalho”, contendo respostas em que foi indicado o conhecimento sobre restrições no campo de trabalho; ii) “Bom campo de trabalho e reconhecimento profissional”, incluindo as perspectivas de amplo campo de atuação profissional e reconhecimento da profissão docente perante a sociedade; iii) “Boa remuneração”, com expectativas de que o salário fosse melhor do que é; iv) “Atuação profissional somente com a formação inicial”, incluindo expectativas de que conseguiria entrar no mercado de trabalho, mesmo sendo formado somente em nível de Graduação; v) “Atuação na pesquisa ou palestras”, com expectativas de não atuar na docência, e sim em eventos, escrita de textos e pesquisas científicas; vi); “Sem expectativas”, contendo respostas de sujeitos que afirmam não terem expectativas quanto à atuação; vii) “Desvalorização docente”, com expectativas de encontrar baixos salários; viii) “Contribuição para formação das pessoas”, incluindo respostas com perspectivas de poder auxiliar a formação de sujeitos de tal modo que fosse possível mudar a sociedade.

Tabela 17. Expectativas que tinham sobre a atuação do profissional formado no curso do qual se evadiram.

Categoria: Expectativas que tinham sobre a atuação do profissional									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Problemas com campo de trabalho	03	-	-	01	01	-	02	07	“[...] me decepcionei de uma maneira extraordinária, devido ao mercado de trabalho [...]” (ECB7)
Bom campo de trabalho e reconhecimento	-	-	-	-	02	01	-	03	“[...] uma boa área de trabalho [...]” (EM5)
Boa remuneração	-	-	01	-	-	-	-	01	“[...] achei que a remuneração como professor seria boa” (ELPIN)
Atuação profissional somente com a formação inicial	03	-	-	01	02	03	02	11	“[...] achava que sairia preparado para atuar na área” (ECB2)
Atuação na pesquisa ou palestras	01	01	-	-	-	-	-	02	“[...] seguir com Pós, Mestrado e Doutorado para somente escrever e dar palestras” (ELPE1)
Sem expectativas	01	-	-	-	-	02	01	04	“Seguia o fluxo, não pensei num futuro próximo” (EPM)
Desvalorização docente	-	-	-	-	01	03	02	06	“[...] esse profissional é muito mal remunerado pelo serviço árduo que desempenho” (EPN5)
Contribuição para formação das pessoas	-	-	-	-	-	-	02	02	“Acreditava que o pedagogo teria nas mãos a ferramenta para a formação de uma sociedade ‘modelo’ [...]” (EPN3)

Como demonstramos na Tabela 17, as expectativas sobre a atuação do profissional formado no curso mencionadas foram variadas. Problemas com o campo de trabalho foi o fator mencionado em 19% das respostas obtidas. Desvalorização docente foi citada por 16% das respostas. Isso indica que esse aspecto do exercício da docência já era esperado pelos estudantes. De modo inverso, expectativas de bom campo de trabalho e conhecimento foram citadas em 8% das respostas e boa remuneração em 3%, indicando que esses evadidos, ao adentrarem os cursos, tinham um imaginário sobre a atuação exercida mediante boas condições e campo de trabalho favorável.

A profissão docente, bem como ocorre com algumas outras, apresenta desvalorização. Entretanto, apresenta também vantagens (UNESCO, 2009), que são importantes de serem apresentadas, problematizadas e discutidas com a sociedade e, nesse contexto, com os acadêmicos de graduação, pois, senão, esses correm o risco de somente pensarem nas mazelas profissionais e não verem mais sentido no ato de exercê-la ou, ao contrário, esperar por condições não condizentes com a profissão no momento.

A atuação profissional somente com a formação inicial foi citada em 31% das respostas, evidenciando a falta de informação que a sociedade dispõe sobre as profissões para as quais é oferecida formação em nível superior e em relação às profissões nas quais somente o curso superior já é o bastante para que haja inserção no mercado de trabalho.

A atuação na pesquisa ou palestras foi mencionada em 6% das respostas, demonstrando que o evadido que realizou essa asserção não tem pretensões de atuar na docência, mesmo estudando num curso de licenciatura e que, portanto, está voltado à docência. Esse dado corrobora com Gadotti (2003) e Unesco (2009), que afirmam que muitos alunos, tanto dos cursos de licenciatura quanto de Pedagogia, assim como alunos de outros cursos, formam-se para atuar como professores, mas irão atuar em outras áreas que não a de docência, e um fator que nisso em muito influencia são as condições de trabalho docente.

A falta de expectativas foi mencionada por 11% das respostas, trazendo à luz a existência de profissionais sendo formados sem expectativas sobre a formação que receberão.

Contribuir na formação das pessoas numa perspectiva de auxílio social foi mencionado em 5% das respostas, coadunando novamente com Papi (2005), que explica que a docência é vista desde muito tempo, como uma função social, a qual tem por finalidade, auxiliar as pessoas por meio da educação.

Ao indagarmos sobre a responsabilidade da UNIOESTE nos casos de evasão aqui apontados, como mostramos na Tabela 18, classificamos as respostas em duas subcategorias: i) “Isenta a Instituição de responsabilidade”; e ii) “Responsabiliza a Instituição”. Os aspectos nos quais a Unioeste foi responsabilizada foram detalhados na Tabela 18.

Tabela 18. Percepção sobre a responsabilidade da UNIOESTE em seu caso de evasão.

Categoria: percepção sobre a responsabilidade da Unioeste em seu caso de evasão escolar								
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total
Isenta a Instituição	05	01	01	01	04	06	05	23
Responsabilizam a Instituição total ou parcialmente	04	-	-	01	03	04	02	14

Na maioria das respostas sobre a responsabilidade da Unioeste, em cerca de 62% das respostas, a IES foi isentada da responsabilidade pelos evadidos no seu caso de evasão, enquanto em 38% das respostas, a mesma foi responsabilizada. Esses dados demonstram a intenção que há, em todo o processo de educação formal, de isenção de responsabilidade da IES sobre o fracasso escolar e a consequente percepção de que apenas questões inerentes aos alunos são a justificativa para ocorrência da evasão, tal como afirmam Bourdieu e Passeron (1982) e Riffel e Malacarne (2011).

De acordo com as respostas dos sujeitos que responsabilizam a Instituição por sua evasão escolar, como expusemos na Tabela 19, classificamos as respostas entre as seguintes subcategorias: i) “Estrutura física deficiente”, contendo responsabilização em relação à estrutura física oferecida pela IES aos alunos; ii) “Clareza insuficiente acerca da atuação do profissional formado no curso”, incluindo respostas que responsabilizam em termos de repasse das informações sobre as possibilidades de trabalho do formado; iii) “Pouco interesse no aluno”, contendo respostas nas quais há responsabilização em termos de pouca preocupação com o aluno, tanto durante o curso, desconhecendo as condições inclusive financeiras desse sujeito do processo educativo, quanto depois da evasão escolar, por não terem buscado saber as razões da evasão escolar realizada; iv) “Não trabalhar a motivação no aluno”, com respostas que indicam responsabilização devido ao curso não despertar mais o interesse dos alunos; v) “Dificuldades de atendimento”, com responsabilização em relação a dificuldades no atendimento recebido na Secretaria Acadêmica da Instituição; vi) “Métodos avaliativos inadequados”, com asserções que definem a forma de realização da avaliação realizada por alguns professores como incoerente com o conteúdo trabalhado em sala de aula; vii) “Aspectos metodológicos”, com respostas nas quais foi afirmado que a maneira de apresentação do conteúdo era desinteressante; viii) “Aspectos burocráticos”, que inclui a não-permissão para trancamento do curso e entraves do PPP do curso; e ix) “Não oferta de mais cursos”, contendo explicações que davam conta da

responsabilização devido à falta dos cursos nos quais tinham interesse, no *Campus* de Cascavel da Unioeste.

Tabela 19. Aspectos de responsabilidade da Unioeste em seus casos de evasão escolar.

Categoria: aspectos de responsabilidade da Unioeste.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Estrutura física deficiente	-	-	-	-	01	-	-	01	<i>"Infraestrutura" (EM2)</i>
Clareza insuficiente acerca da atuação do profissional formado	-	-	-	-	-	-	01	01	<i>"[...] apenas deixou à desejar no repasse da real atuação profissional, pois quando em campo de estágio ocorreu um 'choque', fator que auxiliou para o abandono do curso" (EPN3)</i>
Pouco interesse no aluno	01	-	-	-	-	02	-	03	<i>"Baixa preocupação com o aluno em si [...], percebi que a faculdade particular se importa mais com o aluno" (ECB6)</i>
Não trabalhar a motivação no aluno	01	-	-	-	01	-	-	02	<i>"[...] não estava mais me proporcionando interesse [...]" (ECB5)</i>
Dificuldades de atendimento	01	-	-	-	-	-	-	01	<i>"Quanto à Secretaria Acadêmica, sempre tive dificuldades no atendimento" (ECB6)</i>
Métodos avaliativos inadequados	01	-	-	-	-	-	-	01	<i>"[...] Alguns professores exigiam demais nas provas, coisas que nem mesmo haviam passado em sala de aula [...]" (ECB6)</i>
Aspectos metodológicos	-	-	-	-	-	01	-	01	<i>"[...] o modo como o curso era apresentado tornou-se maçante e desinteressante" (EPM4)</i>
Aspectos burocráticos	-	-	-	01	-	01	-	02	<i>"[...] não permitir o trancamento da matrícula [...]" (ELIT4)</i>
Não oferta de mais cursos	-	-	-	-	-	01	01	02	<i>"[...] fui fazer um curso que a UNIOESTE não oferece" (EPN5)</i>

No que tange aos aspectos de responsabilização da Unioeste na percepção dos evadidos, evidenciados na Tabela 19, em 7% das respostas foi mencionada a estrutura física e foram apontadas em 7% das respostas as dificuldades de

atendimento. No documento Final da CONAE (2010), o princípio da gestão democrática está pautado, entre outros, no princípio da oferta da educação como um espaço de direito público, que deve fornecer toda estrutura necessária para uma educação qualificada, que auxilie no processo de superação de um sistema de educação que é seletivo e excludente. Dessa forma, cabe ao Estado, e nesse contexto, às IES prover os espaços necessários para a oferta de ensino com qualidade, atendendo aos padrões mínimos para oferecimento aos alunos, dispondo de recursos, inclusive humanos, eficientes para tanto.

A clareza ineficaz acerca da atuação do profissional formado no curso foi salientada como responsabilidade da Unioeste em 7% das respostas, contendo a insatisfação e a frustração sentida no momento da realização do estágio de docência. Tal dado reforça a afirmação de Lippe e Bastos (2008), de acordo com a qual o novo professor, ao se deparar com as mazelas da profissão docente, coloca em dúvida se os conhecimentos pedagógicos vivenciados na Universidade de fato darão conta de resolver a situação encontrada nas escolas e perde o interesse pela docência. Em tal pesquisa, a prática de ensino nas séries iniciais foi mencionada como fator de desestímulo. Tal situação decorre, por vezes, do espaço reduzido oferecido aos alunos estagiários nas escolas ou da percepção distorcida da função do estágio para a escola, o que constitui obstáculo para o abarque dos aspectos desejados no estágio de docência (MALACARNE, 2007).

Isso ocorre por que, tal como afirma Brasil (1996b), o estudante muitas vezes fica limitado a obter informações por meio do curso, que nem sempre atendem às necessidades de seu futuro profissional. Faz sentido que haja no estudante certa confiabilidade nas informações que o curso lhe traz sobre a profissão, uma vez que, para o aluno, o curso é como uma ponte entre seu presente e seu futuro profissional. Assim sendo, os envolvidos no processo educativo no curso também podem auxiliar o aluno na descoberta dos caminhos que tal profissão oportuniza.

É importante, porém, que haja o estímulo para essa descoberta e não um total direcionamento, de modo que o estudante não fique preso somente às informações prestadas pelo curso, já que uma das funções do ensino superior é promover a formação inicial, especialmente nos cursos de formação em licenciatura.

O pouco interesse no aluno foi citado em 21% das respostas como ponto de responsabilidade da Unioeste na evasão escolar ocorrida. Esse dado demonstra a

possível existência de distanciamento entre aluno e professores/coordenadores. Nesse sentido, a aproximação é uma importante medida para a valorização do aluno e o despertar de seu interesse pelo curso, pois, como afirma Andrade (2010), entendidas as motivações para evasão escolar e analisados os custos, é possível promover o resgate dos alunos evadidos. Exemplificando com dados reais a eficácia que pode advir de tal medida, é posto, na pesquisa de Andrade (2010), na qual foram encontrados dados que mostram que as IES estudadas buscaram resgatar alunos desistentes, via telefone, carta, e-mail e edital, sendo que aos que responderam ao chamado era oferecido o retorno ao curso.

Além disso, tal como assevera Scarpato (2008), a afetividade é favorável ao aprendizado, mesmo no nível superior de ensino. E, nesse sentido, pelo que nos indicam os dados, talvez esteja faltando tal ferramenta nesses casos, ainda que, conforme evidenciado na categoria “classificação da vivência escolar durante o tempo em que estudou no curso do qual se evadiu” (Tabela 12), cerca de 62% das respostas apontaram a vivência escolar como boa. Desta forma, acreditamos que tenham faltado maiores esclarecimentos acerca do que seria uma “vivência escolar ruim” na percepção dos evadidos. É fato que há diversas tarefas a serem cumpridas pelos docentes e coordenadores de curso. Entretanto, maior aproximação entre os pares envolvidos no processo educativo poderia auxiliar na busca pela superação das dificuldades enfrentadas pelo acadêmico. Não trabalhar a motivação no aluno foi citado em 14% das respostas como ponto de responsabilidade da Unioeste na evasão escolar.

Questões burocráticas foram mencionadas em 14% das respostas como responsabilidade da Unioeste na evasão escolar. Nesse sentido, como defende Cenci (2000), é necessário que as IES prestem atenção para que os procedimentos administrativos permitam que a vida acadêmica dos alunos flua da maneira mais otimizada quanto for possível.

A não oferta de mais cursos foi citada como aspecto de responsabilidade em 14% das afirmações. Isso porque o curso que lhes interessava não era ofertado na IES, que, sendo uma instituição pública, precisa ir ao encontro das demandas da sociedade.

Os aspectos de desenvolvimento do curso de graduação foram mencionados em cerca de 7% das respostas como responsabilidade da Unioeste, assim como

também o foi “Métodos inadequados de avaliação”. Para Giroux (1997), os professores precisam assumir efetiva responsabilidade pelo levantamento de questões sobre o que ensinam, como devem ensinar e as metas a serem atingidas. Assim, é fato que a Universidade precisa buscar meios para realizar o ensino de maneira eficiente, ainda mais compreendendo que, como afirma Brasil (1996b), a maioria dos docentes do ensino superior não possui preparo didático para o exercício da docência. É importante que haja atenção especial nesse sentido. Entretanto, essa situação de decepção com a metodologia utilizada nas IES, como afirma Gaioso (2005), pode ocorrer por que o estudante idealiza a realização do curso de outra forma, e ainda com pouco conhecimento, anseia pelo momento de exercer a profissão, por isso espera por aulas mais práticas. Assim, o conhecimento acerca do curso pode auxiliar, antes mesmo que o aluno ingresse no curso de graduação.

Em relação à situação trabalhista²³ enquanto estudaram, classificamos as respostas obtidas nas subcategorias: i) Trabalhavam; e ii) Não trabalhavam, como expusemos na Tabela 19.

Tabela 20. Situação profissional dos evadidos enquanto estudavam no curso do qual evadiram.

Categoria: Situação profissional dos evadidos enquanto estudavam no curso.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total
Trabalhavam	09	-	01	01	07	10	06	34
Não trabalhavam	01	01	-	03	-	01	01	07

Conforme exposto na Tabela 20, 83% dos evadidos declararam ter trabalhado durante o período no qual estudaram nos cursos de licenciatura do qual evadiram. É comum que estudantes do ensino superior trabalhem simultaneamente ao período de estudos, pois, como defende Vasconcelos e Lima (2010), muitos destes estudantes se veem obrigados a conciliar o trabalho com os estudos. Essa situação trabalhista nem sempre pode ser vista como algo negativo durante a graduação, pois pode possibilitar ao estudante envolver-se com sua área de trabalho durante os estudos, se o estudante em questão trabalha na área do curso, tal como apontam Vianna *et al.* (1997). Entretanto, o perfil de aluno trabalhador exige do curso de

²³ Consideramos na pesquisa como trabalhadores também os alunos que afirmaram ser bolsistas, compreendendo que suas atividades relacionadas às bolsas são os meios pelos quais obtêm seus rendimentos.

graduação oferecido uma atenção maior, pois, como defende Malacarne (1997), é preciso que a formação inicial leve em consideração as características inerentes aos alunos trabalhadores, uma vez que a falta de tempo para estudar e o percurso diário reduzem a motivação para o estudo, por reduzirem o tempo e energias despendidas para tanto.

Em relação ao turno de estudos, como afirma Vianna et al. (1997), é importante que a metodologia de ensino utilizada nos cursos de licenciatura considerem a realidade do aluno que faz a escolha de estudar licenciatura noturna, atentando para o fato de que possibilite aos alunos desenvolver suas potencialidades, superando as dificuldades, sem que haja, contudo, “facilitação” ou queda no nível de aprendizado que se objetiva.

Sobre conciliar a vida acadêmica, particular e familiar, evidenciada na Tabela 21 separamos as respostas nas subcategorias: i) “Sim”, contendo respostas em que foi afirmado pelos evadidos que conciliavam bem; e ii) “Não”, com asserções que indicavam que não havia conciliação ou que havia conciliação parcial, sendo que em algum momento do curso houve dificuldades nesse sentido.

Tabela 21. Conciliação da vida pessoal, familiar e acadêmica.

Categoria: Conciliação pelos evadidos entre a vida pessoal, familiar e acadêmica.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Sim	04	01	01	04	04	03	03	20	<i>“Conciliava. Não influenciou em nada” (ELPE1)</i>
Não	06	-	-	-	03	08	06	23	<i>“Não, pois foi daí minha desistência, não consegui conciliar meus estudos com o trabalho” (EM5)</i>

Sobre a conciliação da vida acadêmica, particular e familiar, que expusemos na Tabela 21, em 46% das respostas obtidas foi afirmado que havia a conciliação e em 53% das respostas, que não havia. Entretanto, entre as respostas houve casos em que foi explicitado que a dificuldade de conciliação da vida particular residia no quesito “trabalho”, enquanto outras vezes não foi deixado claro em qual aspecto havia a dificuldade. Os dados que apontam a dificuldade em conciliar trabalho e graduação coadunam com Brasil (1996b) e Andrade (2010), que apontam o

exercício de atividades remuneradas nesta fase da vida como fator que traz dificuldades aos estudos. Esses dados indicam que as questões de trabalho são fatores fundamentais para a ocorrência da evasão escolar, como também afirma Gaioso (2005).

Os dados obtidos da percepção dos evadidos sobre a comunicação entre a Secretaria Acadêmica, Colegiado de Curso e alunos foram classificados de acordo com as subcategorias i) “Ótima”; ii) “Boa”; iii) “Regular”; e iv) “Ruim”, apresentadas na Tabela 22.

Tabela 22. Percepção sobre a comunicação entre Secretaria Acadêmica, Colegiado e alunos.

Categoria: Percepção sobre a comunicação entre Secretaria Acadêmica, Colegiado e alunos.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Ótima	-	-	01	-	-	02	01	04	<i>“Ótima. Como eu disse, enquanto estive na Unioeste, fui muito bem atendida” (EPN6)</i>
Boa	04	01	-	01	01	03	04	14	<i>“[...] Boa” (ELPE1)</i>
Regular	-	-	-	-	03	02	-	05	<i>“Mais ou menos” (EM1)</i>
Ruim	04	-	-	02	02	02	02	12	<i>“Não há comunicação” (ELIT2)</i>

Pelo exposto na Tabela 22, constatamos que a comunicação entre os setores da IES e acadêmicos é tida como ótima em 11% das afirmações, como boa em 40%, como regular em 14% e como ruim em 34%. Assim, concluímos que a comunicação, de modo geral, foi tida como boa ou ótima pela maior parte da amostragem, indicando que a mesma ocorre de forma desejável.

Sobre as maiores dificuldades encontradas dentro e fora da Universidade durante o tempo em que frequentou o curso, classificamos as respostas conforme as subcategorias, expostas na Tabela 23 i) “Dificuldades dentro do curso ou IES”, com as respostas de alunos que direcionaram as dificuldades à Instituição; ii) “Dificuldades fora do curso ou IES”, para todas as dificuldades extrainstitucionais; e iii) “Não percebeu dificuldades”.

Tabela 23. Maiores dificuldades encontradas dentro e fora da Universidade enquanto frequentaram o curso do qual se evadiu.

Categoria: percepção dos acadêmicos acerca das dificuldades durante o período em que cursaram o curso do qual evadiram.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total
Dificuldades dentro do curso ou IES	12	-	-	04	03	03	03	25
Dificuldades fora do curso ou IES	09	01	01	01	06	09	06	33
Não percebeu dificuldades	01	-	-	-	-	01	02	04

As maiores dificuldades encontradas pelos evadidos, como expostas na Tabela 23, estiveram presentes dentro do curso evadido ou na IES, na percepção de 40% da amostra, enquanto que em 53% das respostas são indicadas dificuldades fora da IES e em 6% são afirmadas a não percepção de dificuldades. Para reconhecimento das dificuldades intrainstitucionais enfrentadas pelos acadêmicos, existe um aferidor que pode ser eficiente para as IES compreendê-las. Trata-se da Avaliação Institucional, que, como afirmam Baggi e Lopes (2011), pode auxiliar no combate à evasão escolar por evidenciar os problemas enfrentados pelos alunos nesse contexto. Além disso, conhecer as dificuldades encontradas fora da IES também se faz importante, uma vez que existem algumas questões em que a atuação da IES pode auxiliar. É importante que a IES conheça e auxilie na superação das dificuldades do aluno, pois, como afirmam Vasconcelos e Lima (2010), alunos de cursos de licenciatura, não raras vezes, chegam à IES com déficit de conhecimentos anteriores. Nesse sentido, há responsabilidade das IES para com as oportunidades de igualdade em termos de conhecimento e oportunidades aos professores em formação, conforme defendem Vasconcelos e Lima (2010).

Classificamos as dificuldades especificadas pelos evadidos nas seguintes categorias, expostas na Tabela 23: i) “Falta de informações”, com respostas nas quais foi afirmado que o aluno não sabia como proceder em muitas situações logo de seu ingresso na IES e repasse deficitário de informações; ii) “Pouca oferta de estágio”, contendo resposta na qual foi apontada como dificuldade o oferecimento de poucas vagas em estágios e, ainda, que estes ofereciam remuneração insatisfatória; iii) “Dificuldades com docentes”, incluindo respostas nas quais foram afirmadas que as maiores dificuldades encontradas dentro das IES estavam relacionadas a

problemas com docentes, como descontentamento com o descaso, faltas e abusos de poder; iv) “Falta de estrutura física”, com respostas mencionando problemas com a estrutura, como material em condições deterioradas; v) “Falta de professores”, contendo respostas nas quais as dificuldades foram vinculadas a déficit de professores no curso; vi) “Burocracia”, com respostas que classificavam como dificuldade os entraves burocráticos; vii) “Relacionamento interpessoal ruim”, contendo resposta na qual foi percebido como dificuldade o relacionamento com a turma, que era ruim; viii) “Aspectos metodológicos”, em que foram apontadas como dificuldades a falta de didática de alguns professores, que na verdade seriam bons pesquisadores, não bons professores, e a falta de relação entre o contexto do curso e o contexto da escola; e ix) “Corporativismo institucional”, com resposta na qual é afirmado que, diante de uma situação em que o estudante precisa reivindicar algo, a coordenação de curso e os professores protegem-se uns aos outros”.

Tabela 24. Categoria: Dificuldades encontradas dentro da Universidade.

Categoria: Dificuldades encontradas dentro da Universidade pelos evadidos durante o tempo em que cursaram o curso.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Falta de informações sobre procedimentos	06	-	-	02	-	-	01	09	<i>“O aluno não tem informação nenhuma quando chega à Universidade e não tem ideia de onde conseguir muitas coisas [...]” (ELPIT2)</i>
Pouca oferta de estágio e remuneração	-	-	-	01	-	-	-	01	<i>“Estágios com remuneração baixa e poucas oportunidades de estágio” (ELI3)</i>
Dificuldades com docentes	-	-	-	01	-	01	-	02	<i>“[...] Constante descaso dos professores” (ELPIT4)</i>
Falta de estrutura física	01	-	-	-	02	-	-	03	<i>“[...] na sala onde estudei não havia carteiras em boas condições para todos [...]” (EM2)</i>
Falta de professores	-	-	-	-	01	03	01	05	<i>“[...] falta de professores [...]” (EM6)</i>
Burocracia	-	-	-	-	-	-	01	01	<i>“[...] apenas as burocráticas [...]” (EPN5)</i>
Relacionamento Interpessoal ruim	01	-	-	-	-	-	-	01	<i>“[...] uma turma absolutamente desunida” [...]” (ECB8)</i>
Aspectos metodológicos	03	-	-	-	-	-	-	03	<i>“[...] o professor [...] e sua metodologia de avaliação (ECB10)</i>
Corporativismo institucional	01	-	-	-	-	-	-	01	<i>“[...] a coordenação claramente fica ao lado do professor, cabendo aos alunos se virarem, por que quem é um mero aluno frente a um mestre ou um doutor!? [...]” (ECB9)</i>

Como apresentado na Tabela 24, foram diversas as dificuldades encontradas dentro da IES. A falta de informações ao chegar na IES foi mencionada em 36% das respostas. Esse dado indica que talvez não esteja sendo cumprida, de modo satisfatório, a premissa que consta no Parágrafo 1, Artigo 47, capítulo iv da LDB/96, que contém a seguinte prerrogativa: “as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes

curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições” (BRASIL, 1996a).

As deficiências na oferta de estágios e sua baixa remuneração foram mencionadas em 4% das respostas. O oferecimento de bolsas, nesse contexto, vai ao encontro das recomendações da LDB/96, Artigo 4, Título VIII, no qual é afirmado: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996a).

Observamos que tem havido, recentemente, um maciço investimento em programas de formação docente em âmbito federal, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, que beneficia (no caso do campo desta pesquisa) alguns alunos de cursos de licenciatura da UNIOESTE, desde o ano de 2009, por meio de projetos que permitem a eles vivenciar experiências docentes, possibilitando a prática docente orientada, discutida e refletida, preparando o futuro docente e auxiliando-o na subsistência enquanto estudante de licenciatura. Além disso, esses dados coadunam com Vianna *et al* (1997), que afirmam que medidas desse tipo estimulam o aluno, possibilitando, inclusive, que desenvolva somente atividades vinculadas ao curso. Este investimento na formação inicial dos docentes indica possibilidades de mudança no quadro supramencionado.

Dificuldades com docentes, como descompromisso e autoritarismo, foi mencionado por 8% da amostra. Nesse sentido, é importante a formação continuada, também em nível superior (MALACARNE, 1997), mas voltada à formação didático-pedagógica, que muitas vezes se faz ausente em docentes do Ensino Superior, que são preparados de maneira cada vez mais específica dentro de sua área, em detrimento da formação didático-pedagógica. Cenci (2000) afirma que a qualificação do professor universitário faz parte da ética, pois, se ele sabe que é preciso qualificar-se, é antiético que não o faça, entretanto, muitas vezes, o docente do ensino superior não se dá conta de seus problemas de formação didático-pedagógica, justamente por ter alcançado altos níveis de formação dentro de sua área.

Por outro lado, após algum tempo de trabalho e sem condições muito favoráveis, pode haver, por parte do professor, certa acomodação no exercício de

seu trabalho. Nesse sentido, como ressalta Cenci (2000), a acomodação pode fazer com que o professor não intervenha mais no processo educativo, prejudicando a formação dos alunos, faltando com ética, uma vez que falta com sua responsabilidade. Assim, para o autor, assumir uma postura ética, implica em ser responsável quanto à sua presença em aula; preparar aulas previamente e com qualidade; respeitar seus colegas e alunos; buscar dinamizar a relação pedagógica; e respeitar as normas da IES, além do exercício democrático de poder, ou seja, uso moderado, com dialogicidade e considerando os conhecimentos prévios dos educandos.

A falta de estrutura física foi dificuldade apontada em 12% das respostas obtidas. A importância da busca da superação desse problema foi discutida na categoria “Aspectos de responsabilidade da Unioeste em seu caso de evasão escolar”, e reforça a proposição de CONAE (2010), mencionada no capítulo 2, que indica a necessidade de melhorias na estrutura das IES afim de (também) intervir nos índices de evasão escolar.

A falta de professores foi mencionada em 20% das respostas obtidas como maior dificuldade encontrada dentro da Unioeste. Esse é um problema que faz parte não apenas do contexto da IES estudada, mas de modo geral nas IES brasileiras. Ainda assim, é importante que se tenha sempre concursos, contratações de professores e valorização da profissão, buscando minimizar essa questão, pois, como defende Brasil (1996b), essa falta de professores em algumas áreas também contribui para o agravamento de outras questões, atingindo os estudantes.

A burocracia foi mencionada em 4% das respostas obtidas. É importante buscar superar esse problema, que já foi mencionado e discutido na categoria “Aspectos de responsabilidade da Unioeste em seu caso de evasão escolar”, à luz de Cenci (2000).

O corporativismo foi apontado em 4% das respostas quanto a dificuldades encontradas pelos evadidos, indicando a percepção de que em situações de embate entre professor e aluno, há uma propensão dos demais professores não se oporem aos colegas de profissão, ainda que haja a percepção de que, em alguns casos, o professor é quem está errado, e não o aluno. Tal atitude denotaria falta de ética entre os pares, uma vez que o compromisso do docente deve ser com a ética e não

com o colega que ocupa o mesmo cargo de trabalho que ele, o que implica em ser moralmente correto colocar-se a favor do que é justo para solucionar a questão.

A metodologia de ensino utilizada no curso foi apontada como maior dificuldade encontrada em 12% das respostas. Tal resultado vai ao encontro das proposições de Lippe e Bastos (2008), que afirmam que, por vezes, a concepção técnica ou instrumental do conhecimento pedagógico ilude o estudante ao reforçar uma concepção, por vezes trazida pelo próprio aluno, de que haverá uma receita pronta que ensine a resolver os problemas encontrados.

Nesse sentido, a intercalação entre a teoria e a prática pode ser uma das medidas para superar essa questão, pois é importante que haja a prática de ensino nos cursos e os estágios de docência, para que, ao vivenciar situações sob orientação, o estudante tenha condições de voltar-se ao seu formador, buscando auxílio prático e teórico nas situações encontradas. É importante, também, que os cursos de licenciatura ressaltem a importância da 'teoria' no trabalho docente, estimulando e construindo pontes entre o conhecimento teórico e prático (LIPPE; BASTOS, 2008) e que os professores busquem uma linguagem que se integre com a linguagem do aluno, que promovam discussões atualizadas acerca da importância da teoria para o desempenho da atividade docente, no sentido de favorecer o entendimento do conhecimento pedagógico para os alunos, prevenindo concepções em que se rejeita ou aceita a teoria, concebendo-a como meras diretrizes (LIPPE; BASTOS, 2008).

A adequação ao modo de se relacionar com diferentes pessoas, sob uma nova forma de se portar, pode constituir dificuldade para alguns sujeitos. Essa questão foi mencionada em 4% das dificuldades apontadas pelos evadidos. Tal menção corrobora com Gaioso (2005), que defende que essas mudanças de vivências cobram do estudante diferentes posturas, costumes e capacidade de conviver com pessoas diferentes.

As dificuldades apontadas pelos evadidos como encontradas fora da Universidade foram classificadas entre as subcategorias, expostas na Tabela 25: i) "Problemas financeiros", contendo respostas em que foi mencionada como dificuldade a falta de condições em acompanhar o curso; ii) "Trabalho", com respostas nas quais foi citada o trabalho como empecilho para dedicar-se aos estudos da forma que era preciso, com falta de tempo para retomar o conteúdo, para

realizar atividades extracurriculares e estágios, além do cansaço em virtude do trabalho; iii) “Falta de orientação profissional”, incluindo respostas nas quais foi citada a falta de orientação para saber traçar uma meta de carreira profissional; iv) “Ausência de capital cultural herdado”, contendo resposta na qual a falta de estudos na família foi mencionada; v) “Distância geográfica entre moradia e IES”, com asserções em que foi indicada a distância como dificuldade; vi) “Falta de perspectivas profissionais”, contendo respostas nas quais foi apontada como dificuldade a falta de boas perspectivas para atuar na área de interesse, muitos exemplos de egressos do curso sem atuar na área, e a percepção de que os objetivos profissionais não seriam atingidos; vii) “Conciliar dois cursos”, com apontamentos sobre dificuldades para cursar dois cursos de graduação; viii) “Imaturidade”, com afirmativa em que a dificuldade encontrada fora da IES estava vinculada a falta de maturidade do evadido; ix) “Falta de identificação pessoal com o curso”, incluindo asserções de acordo com as quais a maior dificuldade encontrada fora da IES era a de identificar-se com o curso.

Tabela 25. Categoria: Dificuldades encontradas fora da Universidade.

Categoria: Dificuldades encontradas pelos evadidos fora da Universidade durante o tempo em que estudaram no curso.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Problemas financeiros	-	-	-	01	-	01	-	02	<i>"[...] tirar dezenas de fotocópias por dia [...]" (ELPIT1)</i>
Trabalho	07	-	01	-	05	01	02	16	<i>"[...] teria que se dedicar ao máximo, e o meu emprego às vezes me impedia desta atenção" (EM5)</i>
Falta de orientação profissional	-	-	-	-	01	-	-	01	<i>"Faltava uma orientação profissional e até familiar e apoio de informação para traçar uma estratégia de desenvolvimento e futuro profissional" (EM4)</i>
Ausência de capital cultural de estudos herdado	-	-	-	-	01	-	-	01	<i>"[...] meus pais não haviam concluído a educação básica [...], não havia um propósito bem definido de atuação profissional" (EM4)</i>
Distância geográfica entre moradia e a IES	-	-	-	-	-	01	02	03	<i>"A distância [...]" (EPN2)</i>
Falta de perspectivas profissionais e desmotivação	01	-	-	-	-	02	02	05	<i>"[...] um mercado um tanto restrito [...]" (ECB8)</i>
Conciliar dois cursos	01	-	-	-	-	02	-	03	<i>"As dificuldades começaram quando comecei a cursar outro curso [...]" (ECB4)</i>
Imaturidade	-	-	-	-	-	01	-	01	<i>"Minha própria imaturidade" (EPM11)</i>
Falta de identificação pessoal com o curso	-	01	-	-	-	01	-	02	<i>"[...] 'pegar 'gosto' pelo curso e pensar desde o início em desistir" (ELPE1)</i>

Entre as dificuldades indicadas pelos evadidos, tal como expusemos na Tabela 25, os problemas financeiros foram apontados em 6% das respostas, a falta de tempo para estudar e falta de tempo para realizar as atividades extraclasse, mencionada por 47% das respostas, corroborando com a proposição de

Vasconcelos e Lima (2010), que afirmam que, normalmente, estudantes com condições econômicas mais favoráveis, por não necessitarem trabalhar, dispõem de tempo para realização de atividades, como eventos e estágios, além do tempo para frequentar as aulas.

A falta de orientação profissional foi mencionada em 3% das respostas obtidas e a falta de identificação pessoal com o curso em 6% das respostas. Visando a superar a evasão escolar, medidas anteriores ao ingresso do aluno no ensino superior podem ser tomadas no sentido de prevenir, como a informação sobre o curso e atuação do profissional formado no mesmo, orientação e preparação em termos de conhecimento (JORNAL DA CIÊNCIA, 2012). Isso, inclusive, auxilia na escolha devido às alterações que são próprias da juventude na qual ocorre a escolha, tal como evidencia Sousa (2005), mencionado anteriormente nas categorias “Motivos para escolha do curso” e “Dificuldades encontradas dentro da Universidade”, na Tabela 23.

A falta de perspectiva de trabalho, expressa em 15% das respostas obtidas, corrobora com Vianna *et al.* (1997), que apontam esse fator como contribuinte para a evasão escolar nos cursos de licenciatura, haja vista as condições de desvalorização docente. Para Gaioso (2005), quando os desejos de ascensão social tidos pelo ingressante no curso de graduação não são plenamente atingidos, como ocorre no caso da profissão docente, há uma tendência à evasão escolar desse estudante. Essa questão de desvalorização docente tem sido amplamente discutida, sendo a valorização do magistério uma das metas educacionais há algum tempo. A perspectiva de desvalorização da docência causa em diversos alunos uma formação desmotivada, afastando-se, assim, da função desses cursos, que é a formação para exercer cidadania (MALACARNE, 2007).

A imaturidade do estudante, apontada em 3% das respostas como dificuldade enfrentada pelo evadido, é indicada como fator que o levou a estudar sem ter a dimensão do que significaria estudar naquele curso, e que, portanto, com o tempo, percebeu que não era mesmo aquilo que desejaria estudar, assim como não desejaria exercer aquela profissão. Esse é, na percepção de Sousa (2005), um dos fatores que mais contribuem para a ocorrência de evasão escolar no ensino superior, e que na percepção de Brasil (1996b), também pode causar a evasão escolar. Esse fator está vinculado à insatisfação com o curso, justamente por serem

alimentadas expectativas que não são atendidas, já que a precipitação na escolha do mesmo pode impedir a escolha com maior entendimento do que essa decisão significa (SOUSA, 2005).

A conciliação de dois cursos foi mencionada como dificuldade em 9% das respostas. Essa dificuldade é um fator que contribui para a ocorrência de evasão escolar, e nem mesmo com a Lei N° 12.089/09, mencionada no capítulo I, que tal como afirma Moura e Silva (2007), impede que o estudante estude em dois cursos ao mesmo tempo em IES públicas, o problema não tem sido solucionado, pois é possibilitado o ingresso em um curso de graduação em IES pública e em outro em IES particular.

A ausência de herança cultural familiar foi mencionada em 3% das respostas como dificuldade encontrada no sentido de prestar apoio, orientando o estudante. Essa característica familiar, apontada nesse contexto como dificuldade para o estudante, é apontada pela literatura pertinente como um fator de grande importância para a progressão escolar dos estudantes, como asseveram Leon e Menezes-Filho (2002).

A distância geográfica entre moradia e IES foi apontada em 9% das respostas, indicando que, nesse caso, talvez se houvesse moradia próxima à IES, o aluno poderia ter essa dificuldade transposta.

O fator determinante para a evasão escolar do curso apontado pelos evadidos foi classificado entre as categorias expostas na Tabela 26: i) “Questões intrainstitucionais”; e ii) “Fatores extrainstitucionais”, como apresentamos na Tabela 26. Cada uma destas subcategorias foi melhor detalhada nas Tabelas 27 e 28.

Tabela 26. Fator determinante para evasão do curso.

Categoria: fator determinante para a evasão do curso.

Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total
Fatores intrainstitucionais	08	01	02	02	01	01	01	16
Fatores extrainstitucionais	03	-	01	02	06	10	06	28

O aspecto determinante para a ocorrência da evasão escolar mencionado com mais frequência, como evidenciamos na Tabela 26, foi o dos fatores extrainstitucionais, com 64% de menção, enquanto os fatores intrainstitucionais foram mencionados em apenas 36% das respostas.

Constatamos que alguns dos alunos evadidos apontaram como fator determinante mais de um ponto, evidenciando, assim, a multiplicidade das razões para a evasão escolar. Esses dados corroboram com alguns autores consultados e mencionados anteriormente, como Gaioso (2005), Moura e Silva (2007) e Riffel e Malacarne (2011).

Quanto aos fatores intrainstitucionais mencionados como determinantes para a evasão escolar, conforme demonstramos na Tabela 27 a seguir, agrupamo-los nas seguintes subcategorias: i) “Questões burocráticas”, contendo respostas nas quais foram mencionados problemas em termos de aceitação de documentos, mesmo diante de problemas de saúde, a não permissão para apenas acompanhar as disciplinas e não permissão para trancamento de matrícula; ii) “Relacionamento ruim na IES”, contendo respostas de alunas que afirmam terem sido desrespeitadas por colegas e professores; iii) “Descaso docente”, com respostas nas quais foi afirmado que o fator determinante estava vinculado à falta de compromisso apresentado por docentes; iv) “Reprovações”, incluindo respostas que sinalizaram a possibilidade de extrapolação do tempo mínimo de formação no curso devido a reprovações, o desânimo por ter reprovações e a reprovação em uma matéria que era pré-requisito para o ano seguinte, de modo que impediria o andamento normal do curso; v) “Falta de conciliação entre trabalho, estudo e família”, com respostas que sinalizam a falta de tempo para estudar devido ao trabalho e família; e vi) “Falta de orientação profissional”, contendo respostas nas quais foi evidenciada a falta de vocação para a profissão e a falta de afinidade pela área escolhida.

Tabela 27. Fatores intrainstitucionais determinantes para evasão escolar.

Categoria: fatores intrainstitucionais mencionados como determinantes para a evasão escolar.

Subcategoria	ECB	ELPE	EPLIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Questões burocráticas	01	-	-	-	-	01	01	03	<i>"[...] quando me curei, já havia perdido minha vaga por faltas e mesmo sendo levado todos meus atestados e receitas, uma carta do psiquiatra, nada adiantou"</i> (EPM7)
Relacionamento ruim na IES	-	-	-	02	-	-	-	02	<i>"Ser desrespeitada [...]"</i> (ELIT1)
Descaso docente	-	-	-	-	01	-	-	01	<i>"[...] os professores não ensinavam, não tinham compromisso pela educação [...]"</i> (EM4)
Reprovações e possibilidade de extrapolamento do tempo mínimo do curso	02	01	-	-	02	-	-	05	<i>"[...] peguei várias dependências e não consegui acompanhar meus colegas [...]"</i> (EM5)
Falta de orientação profissional	03	-	-	-	-	-	-	03	<i>"Falta de vocação para o curso [...]"</i> (ECB3)

Como expomos na Tabela 27, as questões burocráticas foram mencionadas em 21% das respostas, e a superação de tais questões se fazem importantes no contexto de combate à evasão escolar, pois, se forem realmente entendidas como exageros, podem ser corrigidas, possibilitando melhorias aos estudantes.

Relacionamento ruim foi mencionado em 14% das respostas. Este resultado opõe-se aos dados encontrados na já mencionada categoria "vivência no âmbito escolar".

O descaso dos docentes com o cumprimento de suas funções foi citado em 7% das respostas como motivo determinante para ocorrência da evasão escolar, precisando esse ser superado, como afirma Cenci (2000).

Reprovações foram mencionadas na pesquisa como fatores determinantes para a evasão escolar em 36% das respostas. Esses resultados corroboram com a percepção de Brasil (1996b;), Gaioso (2005); Mendes (2006) e Júnior e Souza (2007). A reprovação tem efeito complexo para um aluno, especialmente num momento em que o mesmo não possui maturidade para aprender com a reprovação, por que, como afirma Sousa (2005), a cobrança do desempenho escolar satisfatório,

a conquista de novas amizades e parceiros de estudo podem ser cargas pesadas para alguns estudantes, por ocasionarem conflitos, insegurança e interferem na aprendizagem do sujeito. Cunha *et al* (2001) afirmam que, a partir da percepção de resultados insatisfatórios nos históricos escolares do acadêmico, o coordenador de curso deveria, cuidadosamente, buscar os motivos para tal situação e, após a constatação, deveria, juntamente com o aluno, criar alternativas para solucionar as dificuldades encontradas. Deveria também, neste contexto, contar com o auxílio do professor.

A falta de orientação profissional foi indicada como motivo para evasão em 21% das repostas. Tal dado reforça as proposições de Sousa (2005) e Jornal da Ciência (2012), as quais utilizamos também para problematizar as afirmações dos evadidos nas categorias “Motivos que levaram os evadidos a escolherem os cursos” e “Dificuldades encontradas dentro da Universidade”, conforme Tabelas 11 e 23, respectivamente.

As questões de relacionamento, mencionadas como fator determinante para a evasão escolar por 10% dos alunos, podem afetar no desempenho do acadêmico, constituindo-se em dificuldades. Realmente, situações em que as questões emocionais estão à flor da pele são situações que desfavorecem a aprendizagem, como afirmam Greilinger e Oliveira (2011). Essas situações são desestimulantes e mudam o foco de atenção em sala de aula para questões outras que não a aprendizagem, como a aparência, a competitividade, entre tantas outras que distanciam o aluno do conhecimento científico sistematicamente organizado, que é o trabalho em âmbito escolar.

Os fatores extrainstitucionais explicitados como determinantes para a evasão escolar, expostos na Tabela 28, foram agrupados entre as seguintes subcategorias: i) “Questões familiares”; ii) “Opção ou priorização de outro curso”; iii) “Falta de identificação com o curso”; iv) “Problemas de saúde”; v) “Aspecto financeiro”; vi) “Trabalho”; e vii) “Falta de perspectivas profissionais”.

Tabela 28. Fatores extrainstitucionais como determinantes para evasão escolar.

Categoria: fatores extrainstitucionais determinantes para evasão escolar.

Subcategoria	ECB	ELPE	EPLIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Questões familiares	-	-	-	-	01	01	01	03	"Nascimento da minha filha" (EM3)
Opção ou priorização de outro curso	02	-	-	-	-	05	04	11	"Dar prioridade ao outro curso [...]" (ECB4)
Falta de identificação com o curso	01	-	01	02	01	01	01	07	"Não gostei do curso, não era o que eu imaginava." (ELIT3)
Problemas de saúde	-	-	-	-	-	01	-	01	"[...] meu maior motivo foi minha doença, não tinha ânimo para estudar e nem para sair da cama. Não comia e deixei tudo de lado. Quando me curei, já havia perdido minha vaga [...]" (EPM7)
Aspecto financeiro	-	-	-	-	-	01	-	01	"O salário do meu marido era baixo e meus filhos eram "de menor"" (sic) (EPM1)
Trabalho	04	-	-	03	03	01	-	11	"Foi a falta de tempo para estudar, peguei várias dependências [...]" (EM5)
Falta de perspectivas profissionais	-	-	-	-	01	-	-	01	"[...] precisava crescer, ganhar dinheiro, ser independente financeiramente [...] o curso de matemática não me daria isso [...]" (EM4)

Verificamos que, como demonstramos na Tabela 28, os fatores extrainstitucionais mencionados pelos evadidos como fatores determinantes para a evasão são de diversas ordens. As questões familiares foram apontadas em 9% das respostas. Esses dados coadunam com Gaioso (2005), que encontrou dados que apontam que tal situação obriga estudantes, especialmente menos favorecidos economicamente, a trabalhar, a ajudar na obtenção de sustento, além da situação que exige cuidado com os filhos e da casa e, portanto não lhes sobra tempo para as atividades acadêmicas.

A opção ou priorização de outro curso foi o fator extrainstitucional mais mencionado, com cerca de 31% das respostas, evidenciando que a maior parte dos alunos evadidos desistiu dos cursos após conquistar vaga em outro curso. Tal resultado coaduna com os dados encontrados na pesquisa de Gaioso (2005), que

afirma que existem estudos que ressaltam essa questão de alunos que mudam de curso na mesma IES ou evadem devido à aprovação em outros cursos. Esse dado reforça as menções já encontradas e discutidas na categoria “Dificuldade encontrada fora da Universidade”.

A falta de identificação com o curso foi mencionada em 20% das respostas e se origina na mesma base de problemas que a “opção ou priorização de outro curso”, fatores que residem na falta de orientação profissional e reforçam uma vez mais os dados encontrados e discutidos nas categorias “Motivos que levaram os evadidos a escolherem os cursos”, “Dificuldades encontradas dentro da Universidade”.

Os problemas de saúde foram apontados em 3% das respostas como fator determinante para a evasão escolar, evidenciando que a situação de saúde de um evadido ocasionou a evasão escolar e que, diante dessa situação, tendo o prazo para retorno e mesmo diante de documentos comprobatórios das condições, o mesmo não foi aceito novamente na IES. A ocorrência de tal situação também denuncia excessos de burocratização diante de questões simples de serem resolvidas. Ainda que seja questionável a possibilidade da existência, à época, de algum familiar que pudesse trazer à IES a documentação para justificar as condições do estudante, defendemos, nessa perspectiva, a equidade para os sujeitos; e por conta desse preceito, assumimos a possibilidade da inexistência do acesso às informações à família e ao próprio evadido, ou a cultura da não valorização dos estudos, posto que desconhecemos o contexto cultural e social dos entes. Assim sendo, a IES torna-se comparsa do processo de evasão escolar, uma vez que, se houvesse integração com o aluno e orientação acerca das suas obrigações, tanto em questões de saúde quanto em outras, casos como esse talvez pudessem ser evitados.

O aspecto financeiro foi citado em 3% das respostas e o trabalho em 31% como fator determinante para a evasão escolar. Assim, fica evidente que a questão econômica interfere na evasão escolar, pois a falta de recursos para acompanhar o curso, citada na subcategoria “Aspecto financeiro”, partilha da mesma origem que o trabalho, evidenciando claramente como as questões de cunho econômico de fato interferem na evasão escolar. Esse dado coaduna com as proposições de Brasil (1996b) e Andrade (2010), já discutidas na categoria “Conciliação pelos evadidos

entre a vida pessoal, familiar e acadêmica”, na Tabela 21, em que essa questão da conciliação também foi mencionada pelos evadidos.

A falta de perspectivas de trabalho, mencionada por 3% dos sujeitos, indica que a existência de muitas outras possibilidades profissionais amplia as possibilidades de nossos estudantes, corroborando com Castro, S. *et al.* (2011), quando dizem que sem o incentivo a exercer a docência, os alunos tendem a evadir-se.

Em relação à possibilidade de existência de algum fator que contribuísse no impedimento de sua evasão, dispomos as respostas nas seguintes subcategorias, expostas na Tabela 29: i) “Não”; ii) “Talvez”; iii) “Sim”.

Tabela 29. Possibilidade da existência de algum fator que contribuísse no impedimento da evasão.

Categoria: existência de algum fator que pudesse contribuir para impedir a evasão escolar.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Não	03	-	01	03	01	05	01	14	<i>Não, saí por livre e espontânea vontade [...]” (ELPE)</i>
Talvez	04	-	-	-	01	01	01	07	<i>“Talvez uma bolsa auxílio para que pudesse me dedicar exclusivamente ao curso.” (ECB3)</i>
Sim	03	01	-	01	05	05	04	19	<i>“[...] identificar-me com a profissão.” (EPN3)</i>

Conforme a Tabela 29, a maioria das respostas sobre a possibilidade de existência de algum fator que impedisse a evasão escolar, cerca de 48%, aponta que sim havia fatores para isso. Pelo exposto, constatamos que a maioria dos evadidos investigados considera que seu caso de evasão escolar poderia ter sido evitado se tivesse sido tomada alguma medida para tanto. Em 18% das respostas foi defendido pelos evadidos que talvez houvesse algo que pudesse impedir sua evasão escolar na época, e em 35% foi afirmado que não havia nada que pudesse impedir tal acontecimento. Ainda que tenha sido elevado o percentual de respostas que dão conta de que não havia nada que pudesse ser feito, as justificativas, nesses casos, denotam uma percepção ingênua da situação; por exemplo: “tinha que trabalhar e morava muito longe, chegava muito tarde em casa e tinha que sair muito cedo [...]” (ECB10). No exemplo, a possibilidade de mudar de emprego para mais

perto de sua casa ou da IES, ou ainda se o aluno tivesse acesso a algum tipo de bolsa que se fizesse condizente com suas necessidades do momento, a evasão poderia ter sido evitada. Dessa forma, acreditamos ser importante a percepção de que a maioria esmagadora dos casos de evasão escolar no ensino superior brasileiro poderia ser evitada.

Ao questionarmos sobre a possibilidade de retornar ao mesmo curso e à UNIOESTE e ao pedirmos que justificassem as respostas, conforme apresentamos na Tabela 30, agrupamos as afirmações nas subcategorias: i) “Retornou ao curso e à Universidade”; ii) “Retornou à Universidade em outro curso”; iii) “Retornaria ao mesmo curso e mesma Universidade”; iv) “Ao curso não e à Universidade sim ou talvez”; v) “Ao curso sim e à Universidade não”; vi) “Não retornaria nem ao curso e nem à Universidade”; e vii) “Concluiu o curso em outra IES, mas retornou à Unioeste”.

Tabela 30. Possibilidade de retorno ao mesmo curso ou à UNIOESTE.

Categoria: Possibilidade do evadido retornar à IES.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Retornou ao curso e à Universidade	01	-	-	01	01	04	01		“Voltei. Ao retornar à Cascavel fiz Vestibular novamente [...]” (EPM2)
Retornou à Universidade, mas em outro curso	02	-	01	-	01	-	-		“Ao mesmo curso talvez, já a mesma Universidade sim, pois estou nela cursando atualmente Ciências Contábeis” (EMAT3)
Retornaria ao mesmo curso e mesma Universidade	03	-	-	01	02	03	03		“Sim, o curso era muito interessante” (ELPIT4)
Ao curso não, e à Universidade sim ou talvez	04	01	-	01	05	06	04		“Ao mesmo curso não, mas à Universidade sim, pois é estadual e uma ótima Universidade” (ELPIT3)
Ao curso sim e à Universidade não	01	-	-	-	-	-	-		“Ao mesmo curso sim. Já estou cursando-o em outra instituição. Para a mesma instituição, não [...] Quero uma instituição que se preocupe com minha formação e me dê meios para que alcance os meus objetivos.” (ECB9)
Não retornaria ao curso nem à Universidade	01	-	-	02	-	-	01		“Não por que não gosto nem do curso, nem da Universidade e nem da forma como eles tratam as pessoas.” (ELPIT1)
Concluiu o curso em outra IES, mas retornou à Unioeste	-	-	-	-	-	02	-		“Acabei cursando o curso que evadi, Pedagogia, no exterior. Quando voltei à Cascavel, voltei à UNIOESTE para cursar Letras – Português/Inglês” (EPM8)

Conforme exposto na Tabela 30, a qualidade ruim do ensino oferecido pela IES ou vivência ruim na IES foi evidenciada por 8% das respostas, diante de assertivas nas quais foi afirmado que não retornariam nem ao curso nem a IES e “Ao curso sim e à Universidade não”, com 2%. Entretanto, em 40% das respostas foi afirmado que não retornariam ao mesmo curso, mas sim à IES; em 8% das respostas, que já retornaram à IES em outro curso; e em 4% das respostas, que

concluíram o curso em outra IES, mas que retornaram à Unioeste, sinalizando para a situação inversa, ou seja, que a qualidade do ensino oferecido pela IES era boa, pois se não o fosse, como afirmam Baggi e Lopes (2011), haveria perda definitiva do aluno. Nesses casos, é possível que o que tenha faltado ao evadido tenha sido de fato a orientação profissional ou condições de ser aprovado no vestibular para o curso pretendido, bem como nos 8% dos casos constatados em que os alunos voltaram à IES em outros cursos. Verificamos também que 16% afirmaram que já voltaram à IES e ao curso, descartando novamente, nesses casos, a possibilidade de má qualidade no ensino da IES, bem como as afirmações de que “Retornaria ao mesmo curso e mesma Universidade”, com 23%.

Em relação à forma como a evasão escolar repercutiu em sua vida, classificamos as respostas de acordo com as seguintes subcategorias, expostas na Tabela 30: i) “De forma ruim”, contendo afirmações que apontam efeitos negativos da evasão escolar em suas vidas; ii) “De forma ruim e boa”, com asserções nas quais a evasão foi classificada como tendo efeitos negativos, mas ao mesmo tempo, também positivos na vida do evadido; iii) “De forma boa”, com respostas nas quais contém classificação da evasão escolar como negativa para a vida do evadido; e iv) “Não percebe repercussão”, contendo respostas foi indicado que acreditam não ter havido impactos.

Tabela 31. A forma como a evasão escolar repercutiu na vida dos evadidos.

Categoria: forma como a evasão escolar repercutiu na vida dos evadidos									
Subcategoria	ECB	ELPE	EPLIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
De forma ruim	06	-	-	-	05	02	02	15	<i>“Da pior maneira possível. Até hoje me sinto um fracassado por nem ao menos ter terminado o curso.” (ECB8)</i>
De forma ruim e de forma boa	-	01	01	-	-	01	02	05	<i>“Foram dois anos ‘perdidos’, mas ao mesmo tempo me ajudou a encontrar o curso certo.” (ELPE1)</i>
De forma boa	04	-	-	02	02	03	-	11	<i>“Iniciei outro curso e descobri minha vocação.” (ECB3)</i>
Não percebe repercussão	01	-	-	01	-	04	03	09	<i>“De forma alguma” (ELPIT4)</i>

A repercussão da evasão escolar na vida dos evadidos, exposta na Tabela 31, na percepção de 33%, foi ruim, por ter-lhes causado sofrimento. Para o aluno evadido, deixar o curso por ter feito uma escolha que não condiga com suas aptidões pode trazer danos emocionais, como a frustração por não ter concluído o curso, o que pode levar o estudante, como batalhador que é, e neste contexto, como envergonhar-se e sentir-se incapaz, inútil e fracassado (MARX; ENGELS, 1978). Isso ocorre por que os alunos, na maioria das vezes, como afirmam Riffel e Malacarne (2011, p. 09):

[...] supõem que não aprendem pela desmotivação, pelo descaso e pela falta de valorização do saber escolar em suas vidas. Entendem também que ninguém além dele próprio é o culpado: nem os pais, nem os professores e as escolas, muito menos o sistema como um todo. Falta-lhes o entendimento de que, em geral, o fracasso e a evasão são parte de um processo maior, dadas as condições anteriores externas a escolas, como as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Os danos emocionais são grandes, como demonstram os resultados obtidos por Cunha *et. al.* (2001) nos quais foi indicado, pelos evadidos consultados em tal pesquisa, que a evasão lhes causou desgastes emocionais.

Retornando à tabela 31, para 11% dos sujeitos, há um contraponto, pois ao passo que foi ruim, também foi boa, trazendo, de acordo com tal concepção, a ideia de que, teria tido impactos negativos e positivos para a vida do evadido. Boa parte dos alunos evadidos, cerca de 20% não reconhece perdas devido à evasão escolar, corroborando com Gaioso (2005), que afirma que, embora decorra da evasão uma série de fatores, como gastos com material e transporte, entre outros, desconsiderando os aspectos sociais e emocionais envolvidos neste momento, alguns sujeitos não percebem perdas no processo. Em relação à evasão escolar ter repercutido bem na vida dos evadidos, expressa em 24 % das respostas, o posicionamento dos alunos evadidos corrobora mais uma vez com Gaioso (2005), quando afirma que a evasão não é sempre uma “perda total”, mas que, levando-se em conta a amplitude de conhecimentos sociais e culturais, pode ter efeito benéfico ao evadido.

Sobre as medidas sugeridas pelos evadidos para superação dos problemas que levaram à evasão escolar, como evidenciamos na Tabela 32, as respostas encontradas diferiram em termos de vinculação, de modo que as classificamos

conforme as seguintes subcategorias: i) “Fatores vinculados prioritariamente ao aluno”; e ii) “Fatores ligados prioritariamente à Instituição”.

Tabela 32. Medidas sugeridas para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras.

Categoria: Medidas sugeridas para evitar a evasão escolar em IES públicas.								
Subcategoria	CB	LPE	LPIN	LPIT	MAT	PM	PN	TOTAL
Fatores vinculados prioritariamente ao aluno	01	-	-	-	02	-	-	03
Fatores vinculados prioritariamente à Instituição	15	03	01	03	09	12	09	52

Constatamos que, como evidenciamos na Tabela 32, das medidas sugeridas, 94% estão vinculadas à Instituição Universitária, ao passo que, vinculadas ao aluno, foram sugeridas apenas 6%. Isso indica que, embora na maioria das demais respostas do questionário, a IES tenha sido isentada de responsabilidade por muitos pela evasão escolar, há, na verdade, a percepção de que a grande maioria dos fatores que concorrem para a ocorrência de evasão escolar no ensino superior poderiam ser contornados a partir de medidas tomadas pelas IES.

As sugestões vinculadas a fatores prioritariamente relacionadas ao aluno, como expostas na Tabela 33, foram classificadas nas subcategorias: i) “Melhor preparo durante a escolarização básica”, com respostas nas quais foi admitida a ineficiência da escolarização básica enquanto formação de base para prosseguimento de uma vida acadêmica tranquila em termos de conhecimentos; e ii) “Maior dedicação do aluno”, contendo resposta na qual foi apontada como medida a dedicação do aluno para amenizar a evasão escolar.

Tabela 33. Medidas vinculadas prioritariamente ao aluno sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras.

Categoria: medidas vinculadas a fatores ligados ao aluno para amenizar a evasão escolar nas IES brasileiras.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Melhor preparo durante a escolarização	01	-	-	-	01	-	-	02	<i>“Melhor preparo dos alunos no decorrer da sua vida escolar desde o início” (EM3)</i>
Maior dedicação do aluno	-	-	-	-	01	-	-	01	<i>“[...] os próprios alunos se dedicar mais aos estudos [...]” (EM5)</i>

Os aspectos mencionados como vinculados ao aluno são complexos e estão relacionadas a questões sociais e à qualidade do sistema educacional. Verificamos que, como exposto na Tabela 33, entre tais aspectos está a sugestão de melhor preparo escolar durante a Educação Básica, exposta em 66% das medidas vinculadas ao aluno. Esse dado indica claramente que os estudantes possuem a percepção de que a formação escolar insuficiente não é uma questão pela qual o sujeito deve ser responsabilizado individualmente, mas que é reflexo de um problema social, que é a precária formação. Tal dado corrobora ainda com Brasil (1996b), Cunha *et al.* (2001), Gisi (2004) e Gaioso (2005), que afirmam que a evasão escolar no ensino superior é também ocasionada pela deficiência na Educação Básica.

Outra questão que pode causar estranhamento ao aluno quando adentra a IES é a forma de estudo, isto é, a independência nos estudos que tal formação lhe cobrará, pois, nesse aspecto, a formação superior difere, substancialmente, da formação na Educação Básica. Essa notória discrepância evidencia a necessidade de ser essa questão discutida com os estudantes logo no início dos cursos superiores, pois auxiliaria orientando o aluno, nessa fase de adaptação, pois, em alguns casos, tal fator pode comprometer o andamento dos estudos.

A adaptação ao novo ritmo e forma de estudo é um aspecto que colabora para ocorrência de evasão escolar no ensino superior, pois alguns estudantes têm grandes dificuldades para adaptar-se às novas regras. Gaioso (2005) afirma que os estudantes sentem dificuldades em realizar as atividades acadêmicas por que essas exigem diferentes hábitos de estudos, uma vez que, até o Ensino Médio, esses estudantes estavam mais habituados a apenas decorar os conteúdos, tornando-os

durante a fase inicial do curso superior, inseguros quanto à aptidão para complementação e entendimento do conteúdo.

A dificuldade que alguns alunos possuem em acompanhar os conteúdos, devido a deficiências advindas do Ensino Médio, é, na percepção de Gisi (2004), algo que influi no desempenho do estudante no Ensino Superior, pois, como assevera: “a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação” (p. 4). Desse modo, se não é levado em conta o que o aluno sabe (e o que ele não sabe), continua-se repetindo a desigualdade.

A outra subcategoria, “Maior dedicação do aluno”, foi citada em 33% das respostas, demonstrando que há em poucos casos a percepção de que a falta de dedicação do aluno é que ocasiona ou contribui em maior escala para a ocorrência de evasão escolar.

Em relação às medidas sugeridas para evitar a evasão escolar vinculadas à IES, conforme evidenciamos na Tabela 34, essas respostas foram classificadas nas seguintes subcategorias: i) “Questões relacionadas ao corpo docente”, contendo sugestões relacionadas à metodologia de ensino empregado, utilização de meio eletrônico para mediar o contato com os alunos, de melhorias salariais para atrair e não permitir mais a falta de docentes nos cursos, qualificação docente e acompanhamento do desempenho docente, evitando, assim, que de algum modo haja acomodação e realização de atitudes antiéticas por parte do profissional; ii) “Propiciar empregos e estágios” ao aluno, tanto durante a graduação, para auxiliar na obtenção de seus vencimentos, quanto depois de formado, encaminhando o egresso para o mercado de trabalho; iii) “Melhorar infraestrutura e segurança”; iv) “Orientação profissional”, contendo medidas de informação, consulta e avaliação do perfil do profissional formado em cada curso, bem como do candidato, oportunidades de vivenciar algumas áreas antes de definir o curso que querem fazer, além de conhecimento aprofundado sobre áreas de estudo de cada curso e de atuação, compreendendo as peculiaridades do curso pretendido, auxiliando o aluno a definir o futuro profissional, uma vez que a sociedade pressiona para a carreira acadêmica; v) “Participação efetiva do aluno no curso”, contendo asserções nas quais é sugerida a presença marcante desses sujeitos na construção do curso, acompanhada de aferições; vi) “Mais incentivos dos docentes”, contendo sugestões relacionadas à motivação; vii) “Assistência estudantil”, contendo respostas nas quais

foram indicadas implantação de Restaurantes Universitário, Casa de Estudante, entre outros; viii) “Auxílio financeiro”, como bolsas de estudos, para o aluno não necessitar trabalhar, podendo se dedicar somente aos estudos e desenvolvimento das atividades, respeitando as dificuldades financeiras dos alunos, que já deveriam ser de conhecimento do curso; ix) “Serviço de atendimento psicossocial”, contendo respostas que indicam esse tipo de serviço como mediador para melhorias no relacionamento interpessoal, de suporte em setores que não apenas acadêmico e encaminhamento quando a coordenação perceber que o aluno está desinteressado no curso, combatendo, pontualmente, a evasão escolar; x) “Atenção aos ‘calouros’”, contendo medidas que sinalizam para o acompanhamento ao aluno quando da entrada no curso; xi) “Alterações no currículo”, isto é, nas grades curriculares, visando a melhorias; xii) “Restrição de alunos particulares em IES públicas”, com destinação de vagas nas IES públicas somente para alunos oriundos de IES públicas; xiii) “Redução das vagas ofertadas”, incluindo a sugestão de diminuir as vagas para aumentar a concorrência e, assim, dificultar o acesso, para que só tenham acesso aos cursos alunos que tenham isso como meta.

Tabela 34. Medidas vinculadas à Instituição sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras.

Categoria: Medidas sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras.									
Subcategoria	ECB	ELPE	ELPIN	ELPIT	EM	EPM	EPN	Total	Respostas representativas
Questões relacionadas ao corpo docente	03	-	-	02	02	02	02	11	"Professores mais preparados, com dinâmicas diferentes" (EM7)
Propiciar empregos e estágios		-	-		01	-	01	02	"[...] poderia dar mais oportunidades aos estudantes dentro da própria Universidade (de emprego)" (EM1)
Melhorar infraestrutura	02	-	-	-	01	-	-	03	"Melhores bibliotecas, [...], maior segurança nos campi" (ECB8)
Orientação profissional	01	-	-	-	02	06	02	11	"[...] orientação e até uma certa influência sobre os jovens alunos [...]" (EPM4)
Participação do aluno no curso	02	-	-	-	-	01	-	03	"[...] espaço para os alunos construírem o curso, de acordo com suas experiências e expectativas e na Universidade pública não há isso" (EMP4)
Motivação	-	01	-	-	-	-	-	01	"Mais incentivo por parte dos professores [...]" (ELPE1)
Assistência estudantil	01	-	-	-	01	-	-	02	"[...] criação de casas de estudantes, restaurante universitário, creche e demais assistências a estudantes frequentadores de universidades públicas [...]" (EMP2)
Auxílio financeiro	02	01	-	-	01	01	01	06	"[...] só estudar e não precisar trabalhar" (EM5)
Serviço de atendimento psicossocial	01	01	-	01	01	02	01	07	"Melhor interação com os alunos [...] e até um serviço de psicologia que acompanhasse estas evasões na época do ocorrido e quem sabe até reverter, por que conheço inúmeros casos de arrependimento pela evasão [...]" (EPM3)
Atenção aos "calouros"	01	-	01	-	-	-	-	02	"um melhor acompanhamento aos calouros [...]" (EPN7)
Alterações no currículo	02	-	-	-	-	-	-	02	"[...] carga de estudos muito complicada para quem trabalha o dia todo [...]" (ECB1)
Restrição de alunos particulares em IES públicas	-	-	-	-	-	-	01	01	"Acredito que só poderiam entrar em faculdades públicas, alunos de escolas públicas. Dai sim poder-se-ia pensar em bolsas de estudo" (EPN6)
Redução das vagas ofertadas	-	-	-	-	-	-	01	01	"[...] com isso só chegaria ao 2º e 3º graus os que realmente quisessem aprender" (EPN2)

Em conformidade com os dados expostos na Tabela 34, questões relacionadas ao corpo docente foram mencionadas em 22% das respostas. Tal dado corrobora com Cenci (2000), que afirma que essas podem ser superadas se atendidos os princípios de qualificação do professor universitário, já mencionadas no texto na categoria “Dificuldades encontradas dentro da Universidade”.

Propiciar empregos e estágios foi mencionado em 4% das respostas. Esses dados corroboram com Brasil (1996a) e Vianna *et al.* (1997), já esmiuçadas no texto na categoria “Situação financeira dos evadidos enquanto estudavam no curso do qual se evadiram”.

Melhorar infraestrutura foi citada como medida em 6% das respostas e vai ao encontro das indicações contidas em CONAE (2010), que reforçam o aspecto anteriormente mencionado na categoria “Aspectos de responsabilidade da Unioeste em seus casos de evasão escolar”.

Orientação profissional foi citada em 22% das respostas, indicando que os evadidos possuem clareza em relação à importância que precisa ser dada à orientação dos estudantes ainda no Ensino Médio. Ainda que não seja legalmente obrigatório oferecer um serviço de orientação profissional na Educação Básica, escolas que objetivem a formação integral dos seus alunos poderiam oferecer tal serviço, que poderia contribuir para a minimização da evasão escolar no ensino superior (SOUSA, 2005). A questão de orientação vocacional é um tanto discutível, como a classificaram os evadidos consultados na pesquisa de Gaioso (2005), que a definem como superficial e variável de acordo com o humor do avaliado. Assim, acreditamos na eficácia de testes que não levassem em conta somente os aspectos dos sujeitos avaliados, mas aspectos dos cursos de graduação, quem sabe possibilitando ao candidato vivenciar experiências em tais profissões, como evidenciado em uma resposta de uma evadida, contida na subcategoria. Interessante seria, ainda, que tais testes psicológicos fossem repetidos em diferentes momentos, buscando comparar os resultados obtidos. Nesse contexto, seria importante a contribuição que pode advir do apoio das IES em tal medida.

A participação do aluno no curso foi aludida em 6% das respostas e vai ao encontro das proposições expostas no Documento Final da CONAE (2010), que defende o princípio da Gestão Democrática da Educação. Também vai ao encontro das sugestões de Cunha *et al.* (2001), que defendem que a importância da

comunicação entre acadêmico e docente é de extrema importância para solucionar muitos dos problemas indicados pelo aluno evadido, e, dessa forma, a orientação ao aluno na IES seria uma prática educativa transformadora para a reelaboração da relação aluno-professor-currículo.

A motivação foi indicada como sugestão para diminuir a evasão escolar em 2% das respostas obtidas. Essa proposição corrobora com a medida sugerida na LDB/1996, no Capítulo IV, em que é afirmado que a educação superior tem por finalidade: [...] “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização” (BRASIL, 1996b, Art. 43, seção V). Sendo assim, de acordo com tal Lei, cabe ao Ensino Superior e, mais pontualmente, às IES – e nesse contexto, aos docentes –, contribuir no incentivo à permanência dos alunos nos cursos, através do estímulo motivacional.

A assistência estudantil foi citada como medida por 4% das respostas. Tal colocação vai ao encontro do proposto em 2010 pela então Pró-Reitora de Graduação da UFMG, a professora Cristina Augustin, que defende que é preciso que as IES aprimorem seus Programas de Assistência Estudantil para diminuir a evasão escolar (UFMG DIVERSA, 2003). Nesse sentido, ao longo das respostas dos questionários, a maioria dos evadidos, de certa forma, faz referência à assistência estudantil, colocações essas que julgamos procedentes, considerando a concepção de que, tal como expresso na Portaria Normativa Nº 25, de 28 de Dezembro de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST, a assistência estudantil é responsável por iniciativas nas áreas de:

[...] I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX -apoio pedagógico; X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, p. 37).

Reparamos, aliás, que, no contexto na designação oficial de assistência estudantil supracitado, a “assistência à saúde” aparece como uma das medidas. E, nesse sentido, a subcategoria “Atendimento psicossocial”, mencionada em 14% das respostas, também é uma estratégia de um plano maior, elevando as menções de medida de combate à evasão escolar por meio de provimento de assistência

estudantil a 18% das respostas. Como exemplo de implementação de Programa com esse tipo de atendimento, devido à alta demanda de alunos que precisavam de atendimento pedagógico e psicológico, foi implementado na Universidade Católica de Brasília (UCB) um Programa de atendimento denominado “Serviço de Orientação e Acompanhamento Psico-pedagógico” (SOAPPe), visando contribuir para a qualidade de vida de alunos e funcionários em todas as instâncias, tratando de seus aspectos pedagógicos e psicológicos, intervindo em diferentes níveis: orientação profissional para estudantes do ensino médio e para alunos de graduação (SOUSA, 2005). Entretanto, para que seja implementada uma assistência ao estudante, é preciso que se conheça a comunidade a ser atendida. Nesse sentido, uma medida que poderia contribuir na amenização da evasão escolar seria o levantamento das condições prévias dos alunos, na forma de manutenção de diálogo com o estudante, pois, como defende Marin (1996, p. 163):

Precisamos adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar nossos cursos, buscando levantar a história de vida, as representações que os alunos têm no início do curso como subsídio para nosso trabalho. Desse modo, temos a chance de trabalhar tais informações ao longo do curso e fazer com que esses alunos saiam mais bem formados. O fato de ignorarmos tais informações faz com que falemos de um processo, atuemos de uma forma que não corresponde ao quadro de referências dos alunos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstram que a assistência estudantil é percebida por boa parte dos evadidos como medida que pode se fazer eficaz para combater o problema. Corroboram, ainda, com os resultados encontrados por Malacarne (1997), dentre os quais foi constatada a afirmação, por parte de alunos de graduação atendidos por meio de assistência estudantil, de que se não fossem atendidos pelos programas, não concluiriam seus cursos de graduação. Entretanto, prover assistência estudantil é mais do que apenas prover os benefícios citados oficialmente como meios. Ainda de acordo com Malacarne (1997), assistência estudantil é uma medida que se faz necessária para o desenvolvimento social pleno, visando à educação e formação do sujeito enquanto cidadão, possibilitando o processo e a percepção do que ele pode fazer por si mesmo.

Voltando à tabela 34, foi sugerida a medida de auxílio financeiro em 12% das respostas, para que o estudante possa dedicar-se aos estudos somente, sem

necessariamente precisar trabalhar. Tal medida vai ao encontro da proposição da Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, Capítulo I – “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s/p.), defende como direito do cidadão. Assim, aí está incluso o princípio de fornecimento das condições necessárias para o estudante. Na resposta dos evadidos que sugeriram “auxílio financeiro” provavelmente a ideia esteja vinculada à manutenção de bolsas no mesmo formato que as bolsas de Mestrado e Doutorado. Do mesmo modo, diante da falta de informações sobre o perfil socioeconômico do aluno, cabe ao professor se interar sobre o mesmo antes de solicitar materiais e atividades que seus alunos talvez não disponham de condições para providenciar.

A atenção ao calouro foi aludida em 2% das respostas. Nesse sentido, consideramos como medida interessante junto ao ingressante na Universidade o favorecimento de uma boa adaptação, que poderia se dar por meio de orientações mais claras e contínuas acerca da Universidade, condução do desenvolvimento do trabalho na Instituição e atribuições de cada um dos envolvidos no processo, já que os estudantes vêm de uma Educação Básica que em muito se difere do Ensino Superior, especialmente no que se refere à responsabilidade e ao comprometimento que tal nível de ensino demanda, bem como apresenta diversas questões burocráticas. Sobre isso, Bardagi e Hutz (2009) afirmam que, sem essas informações, torna-se uma “ruptura abrupta” para o aluno e não uma fase de transição a passagem para o Ensino Superior.

É de suma importância que as Instituições Educativas percebam as demandas da sociedade, tendo esse como fundamental parâmetro para desenvolvimento de suas atividades, garantindo a permanência dos estudantes (CONAE 2010). Nesse contexto, Bardagi e Hutz (2009) afirmam que o posicionamento da IES como responsável, entre outros aspectos, pela satisfação e permanência do acadêmico na IES, possibilita a identificação e a intervenção na evasão escolar, destacando: “a criação de espaços exclusivos para o atendimento da comunidade discente e a ampla divulgação de atividades e serviços voltados aos alunos já seriam passos importantes de reconhecimento e facilitadores da relação aluno-instituição” (s/p.). Tal medida poderia ser complementada pela proposição de Veloso e Almeida (2002), que defendem a necessidade de se adotar políticas de acompanhamento ao acadêmico, fornecendo-lhe suporte ao longo do curso.

Alteração no currículo foi sugerida em 4% das respostas e demonstra que, de fato, existem questões curriculares nos cursos de graduação que precisam de atenção. Esse dado vai ao encontro das proposições de Brasil (1996b), que aponta a presença de currículos desatualizados, fragmentados e conservadores como um fator que pode causar a evasão escolar. Nessa linha, Brasil (1996b) afirma ainda que eventuais problemas curriculares podem se agravar se combinados com problemas de cunho didático-pedagógico, relacionados a metodologias e professores descompromissados com a docência e projetos institucionais. Ademais, é importante salientar que é preciso que os cursos noturnos, por exemplo, respeitem a realidade do estudante trabalhador, flexibilizando seus horários, entre outras medidas. Porém, tal como é recomendado no parágrafo iv, Artigo 47 da LDB/1996, é preciso que os cursos noturnos tenham os mesmos padrões de qualidade dos cursos oferecidos em período diurno.

A restrição de alunos de escolas particulares nas IES públicas foi citada como medida em 2% das respostas. No contexto da IES estudada, a avaliação das competências ocorre por meio de pontuação em avaliação. Desta forma, ainda que se mostre relevante, para o momento tal medida se mostra inviável, por ir contra os pressupostos, inclusive, constitucionais de liberdade ao acesso, uma vez que a mesma já oferta vagas por cotas sociais aos alunos oriundos de escolas públicas.

A redução de vagas foi mencionada em 2% das respostas. Entretanto, compreendemos que a tomada de tal medida vai contra a perspectiva adotada nesta pesquisa, que é a de igualdade de condições para acesso e permanência no ensino superior. De acordo com o posicionamento assumido pelo evadido que mencionou a redução do número de vagas, haveria, devido ao número reduzido e alta demanda, maior “seleção” dos candidatos, de modo que só “candidatos realmente interessados” adentrariam os cursos. Entretanto, compreendemos que a busca por determinados cursos, especialmente os menos valorizados socialmente, como acontece com as licenciaturas, poderia ser desestimulada se fosse necessário maiores esforços do que os que (já) são despendidos, podendo repelir ainda mais os candidatos à docência. Alguns desses cursos de licenciatura da Unioeste já apresentam baixíssima concorrência, ao passo que outros já nem sequer preenchem na segunda fase do Vestibular o número de estudantes para as vagas

disponibilizadas. Assim, entendemos tal medida como irrelevante para o enfrentamento da evasão escolar.

Um exemplo de iniciativa de combate à evasão escolar no ensino superior é o “Projeto Alfa Guia”, que reúne 20 IES de países da América Latina, incluindo uma IES no estado do Rio Grande do Sul, as quais trabalham com quatro medidas principais: melhoria do conhecimento sobre tipo, motivos e repercussões da evasão escolar, a coleta e análise de experiências para diminuição da evasão escolar, e implementação de programas institucionais e expansão dos objetivos e publicização dos resultados (JORNAL DA CIÊNCIA, 2012). Outra estratégia interessante é a aplicação de testes que sinalizam potenciais evadidos para que esses recebam mais atenção, além de tutorias e atendimentos individuais a estudantes com baixo rendimento (Ibidem).

Contribuiria significativamente para amenizar a evasão escolar nos cursos de licenciatura a melhoria da imagem desses cursos e da profissão docente de modo geral. Para Malacarne (2005), alguns dos passos para a retomada do *status* da profissão de educador devem ser dados pelos próprios docentes dos cursos de formação de professores, por meio da conquista de novos espaços dentro e fora das IES e da especificação das reais atribuições do educador. O autor afirma ainda que, embora educadores façam parte das IES, frequentemente setores das mesmas IES não têm tomado atitudes a fim de que se desfaça esse “desprestígio” da carreira de educador.

Na formação de professores a universidade tem importância capital, já que agrega aspectos de formação humana do sujeito para além da formação profissional. Entretanto, tal tarefa não é fácil por que, como IES que é, está inserida numa sociedade dinâmica e precisa estar de acordo com suas transformações (MALACARNE, 2005). Malacarne (2005) enfatiza, contudo, que os problemas na formação de educadores precisam ser observados, enfocando no educador e na sociedade, reavaliando as práticas das IES, especialmente nos cursos de formação de professores.

Para Hickmann (2007), não é dever só dos cursos de licenciatura instigar o acadêmico ao interesse e à valorização da profissão docente, mas também das autoridades competentes, que devem propiciar ao profissional boas condições de trabalho. Nesse sentido, Brasil (2007, p. 66) afirma que:

O grande desafio é estabelecer uma política salarial competitiva para atrair bons profissionais. Sem que haja este tipo de valorização, como já dissemos anteriormente, não há uma solução real para as mazelas que afetam a educação dos nossos jovens.

Para o enfrentamento da evasão escolar no ensino superior é importante a tomada de ações pontuais, articuladas com o contexto da IES e dos estudantes. Todavia, é necessária a participação do Governo em relação à contribuição financeira e estrutural necessária para a viabilização de Programas que visem a superar o problema.

Pelo exposto, verificamos que a maiorias dos evadidos consultados afirmam ter estudado somente em escolas públicas ou nestas na maior parte do tempo.

O que motivou os evadidos consultados a escolherem os cursos dos quais se evadiram, foi, na maior parte dos casos, o interesse, afinidade ou facilidade com as áreas dos cursos.

A maioria das respostas obtidas sobre a vivência no âmbito escolar durante o curso indica que a mesma teria sido boa ou ótima.

Sobre o desejo de atuar na área que teria sido a de sua formação no curso do qual se evadiu, pouco mais da metade e, portanto a maioria das respostas, aponta que os evadidos gostariam de trabalhar na área.

Em relação às expectativas sobre o curso, a maioria das respostas indica que as expectativas que existiam estavam relacionadas à formação do curso, e dentre estas, predominava a formação para exercício profissional.

Entre as expectativas que tinham sobre o curso, vinculadas a questões institucionais e do curso, foi destacada pelos evadidos a expectativa de grande exigência do curso.

Sobre as expectativas sobre a atuação do profissional formado no curso do qual evadiu, foram mencionadas na maioria das respostas as expectativas de que a obtenção do título de graduado já seria o suficiente para garantir uma colocação no mercado de trabalho.

A Unioeste foi isentada de responsabilidade nos casos de evasão escolar pela maioria dos evadidos consultados. Entre os aspectos nos quais foi responsabilizada pela minoria, foi destacado o pouco interesse da IES no aluno.

Quase a totalidade dos evadidos consultados afirmou que, enquanto estudava no curso do qual evadiram, trabalhava durante o período.

Em relação à conciliação da vida pessoal, familiar e acadêmica durante o curso, a maioria das respostas evidenciou que os evadidos não faziam a esta conciliação.

A comunicação entre Secretaria Acadêmica, Colegiado e alunos foi classificada na maioria das respostas obtidas entre as subcategorias boa e ótima.

A maioria das dificuldades durante o período em que estudaram no curso que foram mencionadas são questões de fora do curso ou da IES e, entre estas, foram destacadas como maiores dificuldades as questões de trabalho.

Entre as dificuldades encontradas dentro da IES, foi predominante a indicação da falta de informação sobre os procedimentos necessários para o bom andamento do curso.

Os fatores determinantes para a evasão escolar mencionados com maior frequência foram aqueles relacionados a questões extrainstitucionais e, neste contexto, foi predominante entre as respostas as questões de trabalho e de opção ou priorização de outro curso.

Entre os fatores intrainstitucionais mencionados como determinantes para evasão escolar foram destacadas as reprovações e as possibilidades de extrapolamento do tempo mínimo para conclusão do curso.

A maior parte das respostas indicou a existência de fatores que poderiam ter contribuído para combater a evasão escolar.

Sobre possibilidade de retorno ao curso do qual evadiu e à IES, a maior parte das respostas obtidas indica a não possibilidade de retorno ao mesmo curso e sim à mesma IES.

Em relação à forma como a evasão escolar repercutiu na vida do evadido, a maioria das respostas evidenciou que repercutiu de forma ruim.

A maior parte das medidas mencionadas para amenizar a evasão escolar nas IES públicas são medidas vinculadas, principalmente, às Instituições. Nesta perspectiva foram predominantes questões relacionadas ao corpo docente e à orientação profissional.

Entre as medidas mencionadas para diminuir a evasão escolar, vinculadas ao aluno, foi destacado o melhor preparo deste durante a escolarização básica.

4.3 ANÁLISE DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS APLICADOS A COORDENADORES DE CURSOS

Aplicamos junto aos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura investigados, questionamentos com os seguintes objetivos: verificar sua percepção sobre a evasão escolar no Brasil e sobre os casos observados nos cursos; investigar se a forma de relacionamento dos evadidos na IES pode ser entendida como um indicativo da evasão escolar; constatar quaisquer comportamentos que possam ser entendidos como indício de evasão escolar; saber se o aluno busca auxílio junto à coordenação do curso antes de evadir-se; entender como os coordenadores e ex-coordenadores dos cursos percebem a repercussão da evasão escolar; verificar se os coordenadores acreditam ter havido algo mais que pudessem fazer para evitar a evasão escolar no curso; conhecer que atitudes os referidos coordenadores e ex-coordenadores acreditam que poderiam ser tomadas pela Unioeste, e pelas IES de modo geral, para evitar a evasão escolar e, ainda, analisar se a diferença no número de ingressantes e concluintes tem sido percebida e discutida no curso.

Para preservar a identidade dos sujeitos, suprimimos das respostas as especificações dos anos em que estiveram à frente dos cursos. Pela mesma razão, os mencionaremos apenas como coordenadores, sem especificarmos se sua gestão nos cursos é atual ou não, diferenciando cada sujeito pela letra C, seguida da sigla do curso em numeração crescente. Os cursos de Pedagogia (Noturno e Diurno) partilham da mesma coordenação. A amostra de coordenadores e ex-coordenadores que aceitaram participar e atenderam aos critérios da pesquisa, quais sejam ter ficado à frente dos cursos investigados durante os anos de 1997 e 2011 e ocupado o cargo de coordenador por período superior a três meses, foi a seguinte: três de Ciências Biológicas, quatro de Letras, dois de Matemática e três de Pedagogia, o que perfaz um total de 12 sujeitos. Destes, dadas às condições de distância ou preferência, dois (CCB1 e CP1) responderam às questões por escrito.

Contabilizamos o número de frequência de menção de cada uma das respostas, tendo em vista que ocorreram situações em que o entrevistado não respondeu a pergunta, bem como outras situações em que mais de uma resposta foi dada para a mesma questão. Nas discussões das respostas expostas nas tabelas, tal como exposto no subcapítulo 4.2, buscando manter certo padrão, utilizamos

porcentagem, ainda que, por vezes, o percentual obtido equivalha a apenas uma resposta.

Os comentários que foram tecidos pelos entrevistados estavam vinculados: i) aos índices de evasão escolar; ii) aos motivos para evasão escolar; e iii) a diferentes concepções de evasão escolar, de acordo com as quais a saída do aluno do curso de origem e o ingresso em outro curso não consiste em evasão escolar, conforme expusemos como subcategorias na Tabela 35.

Tabela 35. Comentários dos entrevistados sobre a evasão escolar no ensino superior.

Categoria: Comentários dos entrevistados sobre a evasão escolar no ensino superior

Subcategoria	CCB	CL	CM	CP	Total
Vinculados aos índices	01	01	-	-	02
Vinculado aos motivos	02	-	02	03	07
Vinculados a diferentes concepções de evasão escolar	01	01	-	-	02

Verificamos que, como expusemos na Tabela 35, a maioria (aproximadamente 63%) realizou comentários que se vinculam aos motivos, sendo que 18% dos comentários estão vinculados aos índices e outros 18% estão vinculados a diferentes concepções de evasão escolar. Pedindo aos sujeitos que fizessem comentários livres sobre a evasão escolar, observamos, então, que neste assunto a maioria deles preferiu comentar os motivos, indicando que boa parte de suas preocupações estão relacionadas a esses aspectos.

Em relação aos comentários vinculados aos índices, expusemos, na Tabela 36, as respostas obtidas. Estas foram agrupadas entre as seguintes subcategorias: i) a evasão escolar grande; ii) a evasão escolar no curso que dirige/dirigiu não é alarmante; e iii) evasão tem aumentado substancialmente e tem sido discutida amplamente.

Tabela 36. Comentários dos entrevistados sobre os índices de evasão escolar no ensino superior.

Categoria: Comentários sobre os índices de evasão escolar.

Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Grande evasão escolar	01	01	-	01	03
Evasão escolar não é alarmante	01	-	-	01	02
Evasão escolar na Unioeste/curso que dirige/dirigiu não é alarmante	01	-	-	01	02
A evasão tem aumentado substancialmente/tem sido discutida nacionalmente	-	03	-	01	04

Pelo exposto na Tabela 36, constatamos que 33% dos comentários realizados pelos sujeitos estavam relacionados à grande evasão escolar; em 22% das respostas, a evasão escolar na Unioeste/course que dirigiu não é alarmante e para 44% a evasão tem aumentado, substancialmente, nos últimos anos ou tem sido amplamente discutida em âmbito nacional.

Os comentários vinculados aos motivos da evasão escolar, expressos na Tabela 37, foram classificados nas categorias a seguir: i) falta de orientação sobre o curso, incluindo respostas em que é afirmado que a ausência de informações sobre o curso é motivadora, pois causa desânimo quando o estudante percebe que, de repente, o curso não é o que esperava; ii) disciplinas das séries iniciais com pouca atratividade, que acabam por desestimular o aluno recém ingressante; iii) reprovação, contendo respostas que indicam que a reprovação influencia na ocorrência de evasão escolar; iv) trabalho, com respostas nas quais o trabalho aparece como motivador para evasão escolar porque o aluno está sempre cansado nas aulas; v) escolha equivocada do curso, contendo respostas nas quais é explicada a escolha equivocada do curso devido à imaturidade do aluno; vi) preparo insuficiente do aluno, tanto em termos de falta de conhecimento, quanto em relação à forma de estudar; vii) problemas econômicos, contendo respostas nas quais as questões financeiras aparecem como elemento motivador para a evasão escolar; viii) saturação de mercado; ix) dificuldades do curso; x) falta de condições de estudar em outro curso de interesse; xi) adaptação à nova forma de estudar; xii) oferta de cursos a distância; e xiii) falta de assistência estudantil.

Tabela 37. Comentários dos entrevistados sobre os motivos para evasão escolar no ensino superior público.

Categoria: Comentários sobre os motivos para evasão escolar no ensino superior público.					
Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Falta de orientação sobre o curso	02	-	-	-	02
Disciplinas das séries iniciais com pouca atratividade	01	-	-	-	01
Reprovação	01	-	-	-	01
Trabalho	01	-	-	-	01
Escolha equivocada do curso devido à imaturidade	01	01	-	-	02
Preparo insuficiente na educação básica	-	01	01	-	02
Problemas econômicos	-	-	-	02	02
Saturação de mercado	-	-	-	01	01
Dificuldades do curso	-	-	01	-	01
Falta de condições de estudar em outro curso de interesse	-	-	-	01	01
Adaptação à nova forma de estudar	-	-	01	01	02
Oferta de cursos a distância	-	-	-	01	01
Falta de assistência estudantil	-	-	-	01	01

Verificamos, a partir dos dados expostos na Tabela 37, que, na percepção dos coordenadores e ex-coordenadores de curso, o preparo insuficiente na Educação Básica, tanto em termos de falta de conhecimento, quanto de forma de estudar, foi expresso em 22% das respostas obtidas como motivo para a evasão escolar. Assim, é importante que se ofereçam, no início dos cursos de graduação, nivelamentos aos estudantes, como medida paliativa para auxiliar os alunos que já estão saindo da escolarização básica, além de melhorar a Educação Básica para os alunos que estão em formação naquele nível.

A medida de prover nivelamento consiste em reconhecer a heterogeneidade em termos de conhecimentos nos estudantes e é um dos caminhos iniciais na busca da qualidade educacional, uma vez que, se tal medida não é adotada, pode existir a inclusão do estudante no Ensino Superior sem que haja a apropriação do conhecimento, e por isso é preciso possibilitar ao aluno o suporte pedagógico (BAGGI; LOPES, 2011). Tais dados coadunam com Gaioso (2005), que afirma que o nível de formação de estudantes é crítico, tendo encontrado em sua pesquisa resultados que indicam que os representantes das IES pesquisadas se queixam dessa característica dos estudantes, afirmando, inclusive, que estes “não estão preparados para enfrentar um curso superior, principalmente nas instituições mais concorridas” (p. 42). Dessa forma, ao ingressar no curso, parte significativa dos estudantes, em especial os oriundos de escolas públicas, traz suas lacunas de conhecimento, que se agravam ainda mais e comprometem seu rendimento. O aluno nessa condição, por vezes diante da possibilidade de ter que ficar por mais tempo estudando em dado curso devido às reprovações, pode sentir-se desestimulado em continuar e evadir-se.

Dos sujeitos que participaram da pesquisa, falta de orientação sobre o curso, escolha equivocada do curso devido à imaturidade e problemas econômicos obtiveram 11% de indicação cada um. Já disciplinas das séries iniciais com pouca atratividade, reprovações, trabalho, saturação do mercado, dificuldades do curso, falta de condições de estudar em outro curso de interesse, oferta de cursos a distância e falta de assistência estudantil são fatores destacados em 5% das respostas cada um. Esses resultados evidenciam, em certa medida, que os professores apresentam autocrítica em relação ao ensino superior e o modo como

tem sido realizada sua oferta, demonstrando a percepção de que ainda há pontos a serem melhorados.

É importante ressaltar que foi expressa, pela maioria dos sujeitos, a percepção de que a evasão escolar é multifatorial. Esse resultado coaduna com a percepção de Gaioso (2005), Moura e Silva (2007) e Bardagi e Hutz (2009).

Em relação à evasão escolar no curso que dirigem/dirigiram, como expusemos na Tabela 38, os comentários dos entrevistados foram agrupados nas seguintes subcategorias: i) motivado por não identificação com o curso, contendo respostas nas quais a evasão ocorre devido à falta de afinidade com o curso e à mudança de objetivos; ii) motivado por cansaço devido ao trabalho, com respostas de acordo com as quais a saída ocorre devido à não conciliação do trabalho com os estudos; iii) reprovação, incluindo respostas de acordo com as quais a evasão escolar ocorre devido aos desestímulos advindos de reprovações; iv) falta de preparo, com respostas que contém a percepção da falta de preparação advinda da educação formal; v) perda de mercado para cursos a distância, contendo respostas nas quais a evasão escolar é justificada pela oferta de muitos cursos de superiores na modalidade Ensino à Distância (EaD); vi) falta de informações sobre o curso, com afirmações nas quais é apontado o desconhecimento acerca dos cursos superiores; vii) falta de estrutura e foco na formação do professor, com asserções nas quais é indicado o déficit estrutural e falta de meta na formação do professor; viii) escolha do curso por razões outras que não o desejo de aprender e atuar na área, como a vontade de complementar conhecimentos, falta de condições para ingressar e manter-se no curso desejado ou como forma de preparar-se para tentar ingressar em outro curso de interesse; ix) problemas com professor, contendo percepções de que a evasão escolar ocorreria devido à conflitos com professores; x) imaturidade, com indicações de que a falta de maturidade dos alunos justificaria a evasão escolar; xi) desvalorização docente, com asserções de que a evasão escolar ocorre devido às questões de desvalorização docente; xii) descompromisso, de acordo com a qual o motivador para a evasão escolar seria a falta de comprometimento do estudante com o curso de graduação.

Tabela 38. Comentários dos entrevistados sobre a evasão escolar no curso que dirigem/dirigiram.

Categoria: Comentários sobre evasão escolar no curso que dirigem/dirigiram.					
Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Motivado por não identificação com o curso ou falta de orientação profissional	02	01	02	01	06
Motivado por cansaço ou falta de tempo devido ao trabalho	03	02	03	01	09
Motivado por reprovação	01	-	01	-	02
Motivado por falta de preparo	-	03	01	01	05
Motivado por perda de mercado para cursos a distância	-	02	-	01	03
Falta de informações sobre o curso	-	01	01	01	03
Motivado pela falta de estrutura e foco na formação do professor	-	01	-	-	01
Escolha do curso por razões outras que não o desejo de aprender e atuar na área	-	01	-	01	02
Problemas com professor	-	-	01	-	01
Imaturidade	-	01	-	-	01
Desvalorização docente	-	01	01	01	03
Descompromisso	-	-	01	-	01

Conforme exposto na Tabela 38, 16% das respostas indicam que a motivação para evasão escolar se deve a não identificação com o curso ou por falta de orientação profissional, corroborando com os dados obtidos nas falas dos evadidos na categoria “fatores extrainstitucionais determinantes para evasão escolar”, nas quais foi apontada, em empate com outra subcategoria, a priorização ou opção por outro curso de graduação.

Motivações de cansaço ou falta de tempo devido ao trabalho foi apontado em 24% das respostas obtidas, reforçando os dados obtidos nas falas dos evadidos na categoria “fatores extrainstitucionais determinantes para evasão escolar”, nas quais a mesma questão foi destacada, em empate com a subcategoria supramencionada “opção ou priorização de outro curso” como determinante para ocorrência de evasão escolar.

As motivações de reprovação, exposta em 5% das respostas, falta de preparo, exposta em 14% e falta de informações sobre o curso, exposta em 8% das respostas, corroboram com as informações obtidas junto aos evadidos e expostas na categoria “fatores intrainstitucionais determinantes para evasão escolar”.

Em termos de relacionamento, como expusemos na Tabela 39, as respostas dos coordenadores permitiram a elaboração de cinco categorias: i) muito bem; ii) normalmente; iii) distantes; iv) não soube dizer; e v) não indicou.

Tabela 39. Relacionamento em âmbito escolar dos estudantes evadidos durante o período em que estudavam no curso, segundo a percepção dos dirigentes.

Categoria: Relacionamento em âmbito escolar dos alunos evadidos durante o período em que estudaram no curso.

Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Muito bem	01	-	-	-	01
Normalmente	01	01	-	02	04
Distantes	-	01	-	-	01
Afirmou não saber	-	01	01	01	03

Em relação à forma como os evadidos se relacionavam socialmente na IES, como expusemos na Tabela 39, evidencia-se que os sujeitos apontam a vivência dos estudantes evadidos como muito boa (em 11% das respostas) ou normal (em 44% das respostas).

De acordo com 11% das respostas, esses evadidos tiveram vivência distante, participando pouco das atividades acadêmicas. Esse dado indica que as questões de relacionamento, tal como apontam os evadidos, pouco influenciam para a ocorrência da evasão escolar.

Em 33% das respostas, foi afirmado que os coordenadores desconhecem o modo como se relacionavam os evadidos, o que evidencia a existência de distanciamento entre coordenação e aluno.

A percepção dos entrevistados sobre a existência ou não de indícios de que haverá evasão escolar foi classificada de acordo com as subcategorias: i) não existem indícios; e ii) existem indícios, contendo respostas nas quais foi afirmado haver indícios e que os mesmos podem ser percebidos por professores, como exposto na Tabela 40.

Tabela 40. Percepção dos entrevistados sobre existência ou não de indícios de que haverá evasão escolar.

Categoria: Percepção acerca da existência de indícios de que haverá evasão escolar.

Subcategoria	CB	CL	CM	CP
Não existem indícios	-	01	-	01
Existem indícios	03	02	01	-

Constatamos que, tal como expusemos na Tabela 40, na percepção de aproximadamente 25% dos sujeitos investigados na pesquisa não existem indícios de que haverá a evasão escolar e, em 75% das respostas, existem dificuldades que são percebidas, mas elas não podem ser identificadas como potenciais pistas da ocorrência de evasão.

Os indícios apontados pelos entrevistados foram interpretados e expostos na Tabela 41, conforme as seguintes subcategorias: i) faltas; ii) reprovações; iii) desinteresse de modo geral, expresso pelo interesse em postergar a realização das atividades do curso; iv) cansaço do estudante trabalhador; v) grande incidência de atestados; vi) não cumprimento dos horários do curso, contendo respostas nas quais foram mencionadas saídas do curso antes e entradas depois do horário previsto; e vii) problemas familiares.

Tabela 41. Indícios de que haverá evasão escolar.

Categoria: Indícios de que haverá evasão escolar.

Subcategoria	CCB	CL	CM	CP	Total
Faltas	01	01	-	01	03
Reprovações/ notas baixas	01	01	-	-	02
Desinteresse de modo geral	02	01	-	-	03
Cansaço do estudante trabalhador	01	-	-	-	01
Grande incidência de atestados	01	-	-	-	01
Não cumprimento dos horários do curso	-	01	-	-	01
Problemas familiares	-	-	01	-	01

Constatamos, conforme exposto na Tabela 41, que, entre os indícios apontados, as faltas e o desinteresse de modo geral, expresso pelo interesse em postergar a realização das atividades do curso, foram indicados em 25% cada um; as reprovações e notas baixas, em 17%; o cansaço do estudante trabalhador, a grande incidência de atestados, o não cumprimento dos horários do curso e os problemas familiares, em 8% cada um. Assim, verificamos que, entre os indícios apontados, a maior parte está, na percepção dos coordenadores investigados, vinculada a faltas, reprovações, notas baixas e desinteresse do aluno no curso.

Em relação a procurar a coordenação antes da realização da evasão escolar, como apresentamos na Tabela 42, as respostas foram agrupadas nas seguintes subcategorias: i) aconteceu muitas vezes; ii) poucas vezes, contendo respostas nas quais é indicado que normalmente o acadêmico se evade sem conversar, simplesmente parando de frequentar o curso; e iii) nunca.

Tabela 42. Procura à coordenação do curso para conversar antes de evadir.

Categoria: Ocorrência de procura à coordenação do curso para conversar antes de evadir.

Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Muitas vezes	-	-	-	01	01
Poucas vezes	03	02	-	01	06
Nunca	-	01	-	01	02

Na UFMG, o levantamento das vagas ociosas é feito semestralmente (UFMG DIVERSA, 2003). Essa é uma medida que tem auxiliado na elevação no número de diplomação na IES. No contexto da IES pesquisada, medida semelhante auxiliaria, ao menos, aos dirigentes de cursos a saberem sobre as desistências dos cursos, haja vista que, conforme evidenciado em 22% das respostas, estes não tomam conhecimento prévio da evasão, pois a maioria dos alunos evadidos normalmente evade-se sem comunicar. Se houvesse o conhecimento prévio acerca da evasão, possivelmente se teria uma forma inicial de combatê-la, havendo possibilidade de uma intervenção direta e pontual sobre a questão.

Sobre a forma como a evasão escolar repercute na vida do aluno, agrupamos as respostas nas subcategorias a seguir: i) ruim em termos de perda de tempo ou de oportunidade, incluindo respostas em que a repercussão é ruim devido ao fato de o evadido ter despendido recursos financeiros e tempo para frequentar um curso do qual se evadiu; ii) ruim em termos emocionais, com asserções nas quais a repercussão da evasão escolar é interpretada como ruim por gerar sofrimento ao evadido devido ao esfacelamento do sonho de cursar o ensino superior e pela frustração de não tê-lo concluído; e iii) depende das razões pelas quais evadiu, contendo respostas que indicam a percepção de que, se o evadido sai de um curso por ter “descoberto” interesse por outra área, é vantajoso que se evada do curso de origem, expostas na Tabela 43.

Tabela 43. Repercussão da evasão escolar na vida do aluno segundo a percepção dos dirigentes.

Categoria: Repercussão da evasão escolar na vida do aluno segundo a percepção dos dirigentes dos cursos.

Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Ruim em termos de perda de tempo ou oportunidade	01	02	-	-	03
Ruim em termos emocionais	-	01	01	01	03
Depende das razões pelas quais evadiu	01	-	01	01	03

Constatamos que, na maioria das respostas obtidas junto aos sujeitos investigados, tal como exposto na Tabela 43, a percepção sobre a repercussão da evasão escolar é de que a mesma é ruim para os evadidos, expressa por 66% das respostas, sendo que metade das respostas está vinculada a perdas de tempo ou de oportunidade e a outra metade está vinculada a perdas emocionais. As menções de que a repercussão da evasão escolar para o aluno varia em função das razões pelas

quais o sujeito evadiu apareceram em 33% das respostas, coadunando novamente com Gaioso (2005).

A repercussão da evasão escolar para o curso/a Universidade, na percepção dos dirigentes de curso, como apresentado na Tabela 44, foi classificada nas subcategorias a seguir: i) grande perda financeira, em que foi mencionado o fato de haver desperdício de recursos financeiros do curso; ii) perda em termos burocráticos/numéricos, contendo respostas em que a evasão do aluno foi citada apenas como perda numérica ou que resulta na necessidade de acertos em termos de carga horária; iii) ruim devido à frustração, com respostas nas quais foi apontada a frustração com a perda do aluno, uma vez que há certa expectativa em relação à sua formação.

Tabela 44. Repercussão da evasão escolar para o curso/a Universidade.

Categoria: Repercussão da evasão escolar para o curso/a Universidade.					
Subcategoria	CCB	CL	CM	CP	Total
Grande perda financeira	02	02	-	-	04
Perda apenas em termos burocráticos/numéricos	01	01	-	01	03
Ruim devido à frustração	-	-	01	-	01

Em conformidade com o apresentado na Tabela 44, repercussão para o curso/a Universidade traduz-se, na percepção dos dirigentes, em grande perda financeira para 50%; em perda em termos burocráticos ou numéricos para 38%; e como algo ruim devido à frustração para 12%. Pelo exposto, constatamos que para o curso, na percepção da maioria dos dirigentes, as perdas não têm nenhum aspecto de vínculo ou algo do tipo, o que seria esperado em uma formação que ultrapassa os limites da formação acadêmica, atingindo a formação humana.

A forma como os dirigentes classificam a repercussão da evasão escolar para a sociedade foi agrupada nas subcategorias a seguir: i) perda financeira, contendo respostas de acordo com as quais a evasão escolar repercute de forma ruim por causar desperdícios dos recursos financeiros destinados à formação do estudante que evadiu; e ii) deixa de formar docentes, com respostas em que são apontadas repercussões em termos de menos profissionais docentes formados para atuar na sociedade, como exposto na Tabela 45.

Tabela 45. Repercussão da evasão escolar para a sociedade.

Categoria: Repercussão da evasão escolar para a sociedade.					
Subcategoria	CCB	CL	CM	CP	Total
Perda financeira	02	01	01	-	04
Deixa de formar docente	-	02	02	01	05

As perdas financeiras foram mencionadas como repercussão para a sociedade em aproximadamente 44% das respostas, enquanto que o ato de deixar de formar docentes foi mencionado em 55% das respostas, como expusemos na Tabela 45. Desse modo, percebemos que, sob a ótica dos dirigentes dos cursos investigados, a repercussão da evasão escolar para a sociedade é ruim.

As medidas que poderiam ser tomadas pela Unioeste para diminuir os índices de evasão escolar, expressas na Tabela 46, foram classificadas conforme as seguintes subcategorias: i) criação de um rigoroso sistema de controle de frequência do estudante, contendo respostas nas quais foi afirmado que este sistema permitisse aos docentes o lançamento *on line* das notas e frequências pelos docentes e que fosse assistido pelo coordenador do curso para que o mesmo pudesse sempre ter conhecimento acerca dessas informações dos estudantes; ii) criação de um Núcleo de Apoio ao estudante, com assertivas que sinalizam como medida a criação de um núcleo que atendesse os alunos dos quais fossem verificadas pelo coordenador baixa frequência e notas insuficientes; iii) aproximação com a educação básica, promovendo melhorias na formação do estudante; iv) divulgação acerca dos cursos; v) diminuição das disciplinas pré-requisitos; vi) oferta de bolsas; vii) atendimento por meio de nivelamento; viii) estabelecimento de vínculo entre IES, coordenadores e alunos, prestando atenção ao aluno faltoso; ix) levantar, refletir e discutir os índices; x) qualificação didático-pedagógica dos docentes; e xi) assistência estudantil, com médico, assistência social, práticas esportivas, alimentação e moradia.

Tabela 46. Medidas que a Unioeste poderia adotar para minimizar a evasão escolar.

Categoria: Medidas que a Unioeste poderia adotar para minimizar evasão escolar.					
Subcategoria	CCB	CL	CM	CP	Total
Criação de diferente sistema de controle de frequência e notas	01	-	-	-	01
Criação de Núcleo de Apoio ao estudante	01	-	-	-	01
Aproximação maior com a educação básica	01	01	-	-	02
Divulgação acerca dos cursos	-	01	-	-	01
Diminuição das disciplinas “pré-requisitos”	-	01	-	-	01
Oferta de bolsas	01	-	-	-	01
Atendimento por meio de disciplinas de nivelamento	-	01	01	01	03
Estabelecimento de vínculos entre IES, coordenadores e alunos	-	02	-	-	02
Levantar, refletir e discutir os índices	-	01	-	-	01
Qualificação didático-pedagógica dos docentes	-	-	02	01	03
Assistência estudantil	-	-	-	01	01

Conforme evidenciamos na Tabela 46, foram mencionados como medidas a criação de um rigoroso sistema de controle de frequência do estudante, com 5%, e a criação de um Núcleo de Apoio ao estudante, também com 5% das respostas. Tais dados reforçam a proposição de Peruzzo e Deitos (2010), que trazem como proposta, para combater a evasão na instituição por eles estudada, a criação de um acompanhamento estratégico via cadastro de alunos em situação de propensão à evasão escolar e a implementação de um núcleo de combate formado por representantes dos Centros²⁴, por meio do qual sejam realizadas atividades de apoio ao aluno nessas condições.

A aproximação com a Educação Básica, a fim de promover melhorias, esclarecer sobre o que se espera do aluno oriundo desse nível para ingressar no ensino superior e promover formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, foi apontada em 10% das respostas. A divulgação acerca dos cursos foi apontada em 5% das respostas como medida e também está vinculada à subcategoria mencionada anteriormente, na qual a integração com a educação básica é apontada como medida.

A diminuição das disciplinas pré-requisitos foi mencionada em 5% das respostas. Tal dado indica a reflexividade sobre as práticas institucionais, evidenciando que os professores percebem, criticamente, tais elementos, de modo que essa percepção permite extrapolar para medidas que perpassam as próprias práticas.

O atendimento dos alunos por meio de cursos de nivelamento em áreas básicas foi apontado como medida por 15% das respostas. Tal medida é possível, como ocorre na UEM, na qual a Pró-Reitoria de Ensino oferta atendimento por meio de um Programa de Formação Inicial (ProInício), que propicia aos estudantes dos cursos de graduação, estudos em cursos de conhecimentos básicos, objetivando justamente reduzir a evasão escolar nos cursos de graduação.

O estabelecimento de vínculo entre IES, coordenadores e alunos é apontado em 10% dos casos. Esse resultado coaduna com Cunha *et al.* (2001) que, conforme mencionado anteriormente, defende a proximidade entre professor e aluno para superação de muitas das dificuldades enfrentadas pelo aluno.

²⁴ Centros são organizações intrainstitucionais nas quais é agregado um conjunto de cursos de áreas correlatas.

Levantar, refletir e discutir os índices aparece em 5% das respostas, evidenciando a necessidade de que haja uma sondagem interna como primeiro passo para combate da evasão escolar no Ensino Superior. A qualificação didático-pedagógica dos docentes foi citada em 15% das respostas. Tal dado indica novamente a percepção dos docentes acerca da necessidade de melhorias na qualidade do ensino ofertado na IES por meio da melhoria no preparo do docente que lá atua. Nesse sentido, é importante a formação continuada do docente que atua em nível superior (CENCI, 2000), como exposto anteriormente na subcategoria “orientação profissional”.

A assistência estudantil, com médico, assistência social, práticas esportivas, alimentação e moradia, foi citada em 5% das respostas. Oferecer bolsas também foi indicado em 5% das respostas. Esses resultados coadunam com Malacarne (1997), Sousa E. (2008) e Brasil (2010). Tais medidas foram sugeridas pelos dirigentes, mas, como apontam Baggi e Lopes (2011), poucas IES implementam programas institucionais de combate à evasão escolar, com acompanhamento e avaliação dos resultados.

Tal situação pode ser superada com estudos, aprofundamentos e ações de enfrentamento, pois a própria gestão no ensino superior já é em si uma questão problemática. Como defendem Saraiva, Bauer e Paiva (2009), parte considerável dos gestores não possui formação para o exercício de tal função e, por conta disso, não tem preparo teórico para lidar com legislação, processos internos e relações de poder. Na pesquisa de Gaioso (2005), em relação a programas de combate à evasão escolar, os dirigentes de curso afirmaram que não dispõem de núcleo de apoio ao aluno indeciso, nem de pessoal da Secretaria Acadêmica que possa tratar da questão no momento em que são solicitados pedidos de afastamentos – parte dos dirigentes classifica como falha a falta de tais programas nas IES.

As medidas sugeridas pelos dirigentes foram classificadas entre as seguintes subcategorias: i) criação de diferente sistema de controle de frequência e notas; ii) criação de Núcleo de Apoio ao estudante; iii) motivação pela atuação docente, iv) Compreender a necessidade, ofertar e estimular a participação em monitorias contendo respostas nas quais são expostas a avaliação da necessidade, a oferta de cursos de nivelamento a alunos que tiverem dificuldades e estímulo para participação nestes cursos, tanto para alunos que estudarão nestes cursos, quanto

para os que trabalharão nestes e receberão bolsas para tanto; v) valorização do magistério; vi) auxílio psicológico; vii) investir mais na educação pública, em detrimento da particular, com respostas em que foi mencionada a necessidade de investimento em bolsas de estudos mais substanciais, no modelo das ofertadas para cursos de mestrado, por exemplo, ao invés de investir em programas que mantêm os alunos em IES privadas, como é o caso do PROUNI, entendendo a importância daquele tipo de formação; viii) aproximação com a Educação Básica, evidenciando para este nível de ensino o que se espera do aluno, promovendo também melhorias na formação do professor que atua neste nível de ensino; ix) informar e orientar a sociedade, especialmente os interessados, sobre a IES e os cursos, com respostas nas quais foi evidenciada a necessidade de esclarecer para a sociedade funcionamento, objetivos, exigências, entre outras informações acerca dos cursos; x) qualificação didático-pedagógica dos docentes, com respostas que sinalizam para a qualificação dos docentes, para que os professores possam aprofundar-se, entre outras, nas questões antropológicas, sociológicas e sociais, entendendo os processos pelos quais os alunos aprendem, de forma que revejam suas formas de avaliação; xi) assistência estudantil.

Tabela 47. Medidas a serem adotadas para evitar a evasão escolar nas IES públicas.

Categoria: medidas a serem adotadas para evitar evasão escolar em IES públicas.

Subcategoria	CB	CL	CM	CP	Total
Criação de diferente sistema de controle de frequência e notas	01	-	-	-	01
Criação de Núcleo de Apoio ao estudante	01	-	-	-	01
Motivação pela atuação docente	-	01	-	-	01
Compreender a necessidade, ofertar e estimular a participação em monitorias	-	02	01	-	03
Valorização do magistério	-	02	-	01	03
Auxílio psicológico	01	-	-	01	02
Investir mais na educação pública, em detrimento da particular	02	01	-	-	03
Aproximação com a educação básica	01	01	01	-	03
Informar e orientar a sociedade, especialmente os interessados, sobre a IES e os cursos	-	01	01	-	02
Qualificação didático-pedagógica dos docentes	-	-	02	-	02
Assistência estudantil	-	-	-	01	01

A partir dos dados expostos na Tabela 47, verificamos que as sugestões de criação de diferente sistema de controle de frequência e notas e a criação de Núcleo de Apoio ao estudante foram mencionadas em 6% das respostas. A motivação pela atuação docente também foi indicada em 6% das respostas. Tal dado, que já fora mencionado nas subcategorias “Aspecto de responsabilidade da IES em seu caso

de evasão” e “Medidas vinculadas à Instituição sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras”, coaduna com as respostas dos evadidos e com as indicações de incitar o interesse no aluno, exposto na LDB/1996, também anteriormente mencionada.

Entender a diferenças em termos de formação e buscar auxiliar o aluno a superá-las, por meio de programas de nivelamento nas séries iniciais, levando em conta que alguns alunos têm dificuldades, foi proposto por 18% das respostas. A aproximação com a Educação Básica, de forma a promover melhorias e evidenciar o que se espera do aluno para que possa atingir os objetivos do curso, foi apontada em 18% das respostas. Tais dados reforçam, novamente, a afirmação de que a formação na escolarização básica é, na maioria dos casos, especialmente oriundos de escolas públicas, insuficiente para atender aos pré-requisitos que demanda o estudo universitário, já anteriormente exposta na categoria “Medidas vinculadas prioritariamente ao aluno sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão nas IES públicas brasileiras”, à luz de Brasil (1996b), Cunha *et al.* (2001), Gisi (2004) e Gaioso (2005).

Auxílio psicológico foi citado em 12 % das respostas. Tal dado vai ao encontro dos resultados obtidos na categoria “Medidas vinculadas à Instituição sugeridas pelos evadidos para amenizar a evasão escolar nas IES públicas brasileiras” e discutidos à luz de Sousa (2005).

Prover maiores investimentos mais na educação pública, em detrimento da particular, por meio do oferecimento de bolsas, tais como as de Mestrado, ao invés de investir em Programas em IES particulares, tal como o PROUNI, entendendo a importância daquele tipo de formação, foi mencionado em 18% das respostas, o que demonstra a percepção de que os investimentos poderiam ser melhor aproveitados nas IES públicas.

A valorização do magistério foi mencionada em 18% das respostas, enquanto que a oferta e o estímulo às monitorias foram destacados por 6% dos sujeitos, que ressaltaram a desvalorização das atividades de ensino, visto que, mesmo havendo abertura de inscrição para monitorias com bolsas, algumas vezes não há inscritos. Esses dados vão ao encontro das afirmações de Brasil (1996b), Vianna *et al.* (1997) e Hickman (2007) e evidenciam a influência da desvalorização da atividade de ensino.

Informar e orientar a sociedade, especialmente os interessados, sobre a IES e os cursos em funcionamento, seus objetivos, suas exigências etc., consiste em uma questão destacada em 12% das respostas. A discussão sobre a estrutura e os objetivos do curso, para que seja possível compreendê-lo e de forma que haja a sua divulgação, também se fez presente em 12% das respostas. Já a qualificação didático-pedagógica dos docentes foi mencionada em 6% das respostas.

Mencionou-se, também, que, para diminuir a evasão escolar nas Universidades brasileiras, poderia ser adotada uma medida não diretamente vinculada à IES, a qual consistiria na realização de pesquisa detalhada pelo aluno acerca dos cursos de graduação oferecidos na região em que pretende estudar (tal pesquisa poderia ser feita, por exemplo, na internet). Tal dado evidencia a percepção de que é preciso que o próprio estudante busque as informações acerca da carreira que deseja seguir.

Sobre a diferença entre o número de ingressantes e formandos, todos os entrevistados demonstraram conhecimento. Em relação à discussão em Colegiado de curso sobre a questão, como evidenciamos na Tabela 48, foram criadas as subcategorias a seguir: i) têm sido realizadas, com respostas que afirmam que tais discussões acontecem no momento de elaboração do PPP do curso; e ii) não têm sido realizadas.

Tabela 48. Discussões em Colegiado sobre a evasão escolar.

Categoria: Discussões em Colegiado sobre a evasão escolar.					
Subcategoria	CCB	CL	CM	CP	Total
Têm sido realizadas, em momentos de elaboração de PPP, mas não de forma sistematizada para que se tome uma atitude	01	04	01	01	07
Não têm sido realizada porque o problema não é alarmante e é uma falha nossa não estar discutindo	01	-	-	01	02

As discussões acerca das diferenças entre o número de ingressantes e formandos nos cursos, de acordo com a maioria das respostas dos entrevistados, expostas na Tabela 48, aproximadamente 78% das respostas, têm sido realizadas, em momentos de elaboração de PPP, mas ainda não se traduziram em medida efetiva de combate. Já na percepção de 22% das respostas, tais discussões não ocorrem.

Verificamos que a evasão escolar no ensino superior é uma questão que traz, na maioria das respostas obtidas, preocupação em relação aos motivos que a

ocasionam. Há nos dirigentes a ideia de que, em geral, trata-se de motivos vinculados à falta de orientação acerca do curso, ao trabalho e a problemas econômicos.

Constatamos, também, que, na percepção dos coordenadores e ex-coordenadores, os evadidos são estudantes que se relacionam normalmente na IES e que, em geral, evidenciam sinais de que abandonarão o curso, visto que, normalmente, apresentam desinteresse, faltas e notas baixas. Em relação à busca de auxílio para conversar antes de evadir, normalmente os evadidos não a realizam, sendo que a repercussão da evasão escolar é sempre ruim, tanto para o evadido, quanto para a sociedade e para o curso, principalmente devido ao desperdício de verbas.

Em relação às medidas que a Unioeste poderia adotar para evitar a evasão escolar, verificamos que, embora tenham sido muito variadas, as menções prevalentes foram as de oferecimento de disciplinas de nivelamento e qualificação didático-pedagógica dos professores da IES.

As medidas a serem adotadas para evitar evasão escolar nas IES públicas brasileiras também são diversificadas, mas em sua maioria encontram-se vinculadas à aproximação entre Educação Básica e o Ensino Superior e a valorização docente.

Verificamos que os coordenadores consultados afirmam que as discussões acerca da evasão escolar nos cursos investigados têm ocorrido, mas, conforme evidenciam as próprias falas dos entrevistados, somente ocorrem no momento da elaboração dos PPP dos cursos, sem que haja sistematização para que seja tomada uma atitude.

4.4 ANÁLISE DA QUESTÃO DA EVASÃO ESCOLAR NOS PPPS DOS CURSOS

O PPP do curso é um desafio por conta da complexidade e das possibilidades que oferece, sendo bem mais do que instrumento formal que esbarra nas fronteiras entre o educador e o educando (SARAIVA *et al.* 2009). Para este estudo foram descritas e discutidas somente as justificativas e demais aspectos teóricos dos PPPs em que poderiam constar questões relativas à evasão escolar. Foram analisadas as alterações parciais, como aquelas em que constavam modificações de inserção ou

retirada de disciplinas sem justificativas e que possam contribuir na discussão sobre evasão escolar.

Cabe ainda ressaltar que não foi possível quantificar todos os PPPs que estiveram vigentes no período compreendido entre 1997 e 2011, conforme pretendido, pois houve dificuldades para obtenção de todos os documentos, mesmo quando procurados nos Colegiados dos cursos, nos Centros, no Arquivo Central da Instituição, no site oficial desta ou mesmo em sua Pró-Reitoria de Graduação. Tal situação desvela que ocorreu, no decorrer da história destes cursos, certa fragilidade no arquivamento desses documentos, perdendo-se, assim, também um pouco de sua história. Entretanto, dado às condições materiais, não nos ativemos a pesquisar mais aprofundadamente tal questão.

Diante disso são analisados três PPPs do curso de Ciências Biológicas, dois de Pedagogia, três do curso de Matemática, e três do curso de Letras e suas modalidades, perfazendo um total de 11 PPPs, sem evidenciar o total de PPPs que ficaram sem analisar, dado que, como exposto anteriormente, não dispomos de informações acerca da quantidade de PPPs que estiveram vigentes no período estudado.

Para fins de uma melhor compreensão da realidade estudada, são apresentadas as análises de cada um dos cursos em ordem cronológica com as alterações dos documentos que foram localizados.

Ciências Biológicas

Consideramos para este estudo apenas as alterações dos PPPs ocorridas em 2003, 2006 e 2007, devido aos demais documentos de alterações explicitarem apenas alterações parciais, sem informações teóricas acerca das razões para alterações.

Verificamos que nem no PPP de 2003, no qual foram pontuadas as justificativas e desmembradas as modalidades de atuação de Bacharelado e Licenciatura, e nem no de 2006, no qual foram retomadas as justificativas para a separação das duas modalidades, houve menção à questão da evasão escolar.

Em 2007, em nova alteração do PPP, foram mantidas novamente as justificativas para separação das modalidades oferecidas e foi incluído um novo

tópico denominado “Formas e organização do processo de auto-avaliação do curso”, em que foi afirmado que os índices de evasão escolar seriam analisados, sem citar maiores esclarecimentos sobre isso.

Letras Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano

Consideramos na análise os PPPs de 1999, 2003 e 2005. No ano de 1999 foi autorizada a implantação das habilitações em Espanhol e Italiano, e o PPP foi alterado com base na justificativa da necessidade do curso oferecer formação em outras línguas estrangeiras. No PPP de 2003, bem como no de 2005, todo o aporte teórico está voltado para a explicação detalhada de cada grupo de disciplinas que são ofertadas às séries dos cursos, bem como o subsídio que será dado pela aprendizagem destas na formação do profissional. Entretanto, em nenhum dos três documentos é citada qualquer relação à evasão escolar.

Matemática

Desse curso tivemos acesso a quatro documentos que atendem aos critérios de inserção na análise: PPPs do ano de 1995²⁵, 1997, 2005 e 2009.

A reformulação do PPP de 1995 teve como um dos princípios norteadores: “discussão contínua do processo de avaliação do curso e da produção do aluno, no sentido de superação das dificuldades para atender os objetivos do curso com diminuição do número de reprovação e desistência” (p. 11). A reformulação de 1997 ocorrida no PPP do curso contém um princípio norteador a diminuição do número de desistências, sem maiores detalhamentos.

No outro documento, que é a alteração do PPP de 2005, está exposta a questão da existência de vagas ociosas no curso. Nesse documento foi também apontada preocupação com a diminuição na média de formandos anuais que estaria ocorrendo desde 2002. Esse documento justifica que seria mais proveitoso para o processo de ensino e aprendizagem se houvesse menos alunos nas salas de aula, como pretendido (de 50 para 40 vagas). Tal preocupação contempla o proposto por

²⁵ Neste caso, optamos por analisar tal documento como parte da amostragem analisada devido ao mesmo estar em vigência até o ano de 1997, que faz parte do recorte temporal da pesquisa.

Souza e Dias (s/d), que afirmam que são necessários educadores que acompanhem o processo educacional, auxiliando os alunos a transporem os obstáculos de aprendizagem (SOUZA; DIAS, s/d), situação que seria mais bem administrada com um número menor de alunos.

Na reformulação do PPP de 2009, novamente foi considerada a evasão escolar ocorrida no curso. Nesse documento consta que foi sugerida pelos docentes a implantação de um Programa de Nivelamento, denominado PROMAT²⁶, voltado, em sua segunda fase, para atendimento aos alunos ingressantes nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), sobretudo, aos discentes do curso de Matemática, como tentativa para melhorar o rendimento nas disciplinas de Graduação. Além desse Programa, ainda foi mencionado no documento que: “o Colegiado do Curso implantará outras ações para diminuir as evasões e reprovações” (p. 9). Não há, em qualquer outro ponto do documento, maiores esclarecimentos sobre quais seriam tais ações.

Pedagogia Matutino e Noturno

Consideramos dois PPPs desse curso em nossa análise, sendo um de 1997 e um de 2007. Na reformulação do PPP em 1997 consta a compreensão de que a formação executada até então já não era suficiente para a percepção de uma nova prática pedagógica que contemplasse a integração entre as atividades de organização e atividade escolar e, a partir desta reformulação, o curso passou a ser ofertado no período noturno. Nesse, bem como no de 2007, não há menção à questão da evasão escolar.

Pelo exposto, verificamos que a evasão escolar é uma questão que foi mencionada nos PPPs de Ciências Biológicas mais recentemente, sendo apontada como aspecto a ser usado como parâmetro a ser analisado, sem maiores detalhamentos sobre o assunto. Nos PPPs de Letras e suas modalidades não há qualquer menção à questão da evasão escolar. Já nos PPPs consultados do curso de Matemática, a evasão escolar aparece em todos os documentos como meta a ser

²⁶ Em sua primeira fase, o PROMAT oferece aulas de Matemática para estudantes da rede pública, desenvolvendo conteúdos na forma de preparatório para o Vestibular (UNIOESTE, 2013).

superada. Nos PPPs do curso de Pedagogia não há menção alguma sobre a evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa evidenciou a importância de estudos qualitativos, pois tal modalidade permite atribuir significado ao que nos mostram os números da evasão escolar, tal como evidenciado em outras pesquisas. Há no texto uma forte tendência a apontar o olhar para a IES devido à pesquisa ter sido realizada especialmente com o intuito de verificar os motivadores, visando a intervenções nos índices, a partir de ações que poderiam ser tomadas nas perspectivas institucionais e sociais.

Foi possível, também, perceber que, apesar das singularidades de cada IES, existe certa regularidade nas motivações que ocasionam a evasão escolar no ensino superior, sendo que as motivações apontadas pelos evadidos, bem como pelos dirigentes e ex-dirigentes dos cursos investigados, são motivações que já vêm sendo apontadas pela literatura pertinente.

Verificamos que a falta de consenso em torno do conceito de evasão escolar no ensino superior, bem como de objetividade e clareza, inclusive em estudos oficiais, sobre a concepção e a forma de análise de casos, constitui empecilho para as pesquisas sobre o tema no país, uma vez que impossibilita comparações confiáveis entre diferentes IES e diferentes estudos.

No país, há um programa nacional de combate à evasão escolar nas IES públicas estaduais, denominado PNAEST, o qual auxilia financeiramente IES que atenderem a alguns pré-requisitos definidos internamente pelo Programa. No âmbito da Unioeste, verificamos que ainda não há a realização de nenhum programa de combate à evasão escolar nos cursos de graduação, devido ao fato de que ainda não existe consenso sobre o assunto entre as opções administrativas da IES, embora haja discussão sobre a temática em seu interior. Destacamos que a IES estudada tem formato multicampi, o que amplia a importância de que algumas medidas sejam tomadas conjuntamente, ou até mesmo de forma isolada, observadas as características de municípios/regiões e público atendido.

Verificamos que na Unioeste a questão da evasão escolar vem sendo discutida, tanto intrainstitucionalmente, como com as demais IES, em Fóruns de Pró-Reitores. Tal questão pode ser verificada por meio da análise do material fornecido

por Macedo Junior (2011) e ForGrad (2012), e por meio de acompanhamento das discussões ocorridas no “Ciclo de Debates sobre acesso e permanência na Universidade” (informação verbal)²⁷, ocorrido em Toledo no ano de 2012.

Verificamos que na Unioeste a questão da evasão escolar vem sendo discutida, tanto intrainstitucionalmente, como com as demais IES, em Fóruns de Pró-Reitores. Tal questão pode ser verificada por meio da análise do material fornecido por Macedo Junior (2011) e ForGrad (2012), e por meio de acompanhamento das discussões ocorridas no “Ciclo de Debates sobre acesso e permanência na Universidade” (informação verbal)²⁸, ocorrido em Toledo no ano de 2012.

Os fatores causadores da evasão escolar encontrados no contexto da pesquisa não diferem dos fatores encontrados em outras pesquisas, evidenciando que, ainda que haja particularidades regionais, há similitudes nesse aspecto, tal qual encontrou Gaioso (2005) em sua pesquisa.

Entre os motivos mais mencionados para ocorrência de evasão escolar nos cursos investigados, na percepção dos evadidos consultados, encontra-se a falta de conciliação entre trabalho, família e estudos. Já na percepção dos dirigentes e ex-dirigentes de curso, a referida evasão ocorre devido ao cansaço do estudante trabalhador e à falta de tempo para os estudos. Desse modo, constatamos que as respostas se complementam, evidenciando que, nesse caso, a maior parte das motivações para evasão escolar nos cursos estudados é vinculada à questão de trabalho e às implicações deste para a vida do acadêmico.

Entretanto, ao ser indagada sobre as medidas que poderiam ser adotadas para minimizar a evasão escolar no país, parte significativa da amostra de evadidos, bem como de dirigentes, mencionou fatores vinculados diretamente às questões institucionais. Com base no exposto, é ressaltada a necessidade de pesquisas que visem a estudar especificamente o peso da interferência de tais aspectos na evasão escolar no ensino superior.

Compreendemos que é complicado realizar comparações generalizadas entre índices de evasão escolar, devido à influência que pode ser exercida por pequenas peculiaridades de cada pesquisa, como a concepção de evasão adotada e a forma de cálculo, devido às particularidades do contexto de cada pesquisa. Nesse sentido,

²⁷ Disponível em gravação de áudio.

²⁸ Disponível em gravação de áudio.

salientamos ainda a importância de que as pesquisas sobre evasão escolar, especialmente as pesquisas oficiais, evidenciem, nos aspectos metodológicos, a concepção e forma de evasão que norteia o trabalho.

Compreendemos que não há definição do perfil do aluno evadido dos cursos de licenciatura e, para que sejam tomadas medidas políticas efetivamente cabíveis ao enfrentamento da evasão escolar no ensino superior, são necessários maiores aprofundamentos relativamente à questão – a começar pela seleção e adoção de medidas únicas de conceituação e análise de evasão escolar, pois, caso contrário, corre-se o risco de implementar medidas descontextualizadas e, portanto, frágeis para essa empreitada.

Consideramos como medidas viáveis para combater a evasão escolar a aproximação entre IES e sociedade, visando a informar sobre a formação que se espera deste nível de ensino e esclarecimentos sobre os cursos oferecidos pela IES; conhecimento sobre o contexto socioeconômico dos acadêmicos dos cursos; oferta de Orientação profissional, talvez por meio de Projetos de Extensão, por exemplo; maior oferta de Bolsas de estudo; de cursos de nivelamento; investimento na formação continuada dos professores de ensino superior nos aspectos de cunho didático-pedagógico; diálogos entre os docentes e os estudantes regularmente, por meio de palestras, por exemplo, visando a esclarecer, também, fatos acerca de questões cotidianas, como sobre vivências, valores e histórias de vida, que mostrassem aos alunos que muitas das dificuldades enfrentadas por eles também se fizeram presentes na vida dos professores, de modo que essas histórias pudessem motivar o aluno; o oferecimento de um Programa de Assistência estudantil; contendo auxílio psicológico, financeiro, de saúde e transporte, entre outros, já mencionados no capítulo 4 como medidas de Assistência. Além disso, seria importante, que, na qualidade de produtora de conhecimento, as IES incentivassem a valorização da profissão docente pela sociedade.

Um dos caminhos para que seja alcançada a meta de conhecimento acerca das dificuldades e necessidades dos acadêmicos é a realização de uma avaliação autocrítica dos serviços prestados na IES. Nesse sentido, a Avaliação Institucional é um instrumento pelo qual a IES pode verificar, entre outras questões, a percepção de toda a comunidade acadêmica sobre diferentes pontos. Tal avaliação já vem sendo realizada por uma comissão específica na Unioeste, com vistas a atingir a

meta do conhecimento acerca das questões relacionadas à IES. Entretanto, é preciso, antes, haver maior sensibilização de toda a comunidade acadêmica acerca da importância de sua participação no processo de Avaliação Institucional, tanto para a coleta dos dados, quanto no momento de divulgação destes. Tal processo certamente sinaliza os fatores intrainstitucionais que influenciam na evasão escolar.

Ressaltamos, ainda, o papel fundamental a IES, o Governo e toda sociedade tem neste processo de combate a evasão escolar, uma vez que as questões políticas norteiam todos os rumos da educação. Neste sentido, cada uma das instâncias envolvidas, atuando em seu contexto de forma preventiva e paliativa com compromisso, é capaz de minimizar os índices de evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A, F. A. de. **Análise da evasão no curso de administração a distancia** – projeto piloto UAB: um enfoque sobre a gestão. 2010. 138f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Administração – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARRUDA, S. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no Curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. **Revista Ciência & Educação**, Bauru v. 9, n. 2, p. 159-175, 2003.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 16, núm. 2, jul 2011, pp. 355-374. Universidade de Sorocaba.

BALBINOTTI, V. L. **UNIOESTE: O nascimento de uma Universidade**. Cascavel- PR, 2005. 76f. Monografia (Conclusão de Curso) - Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2005.

BALZAN, N. C. **Discutindo o processo de socialização profissional**. In: REALI, A. M. de R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 14, n. 1, abr. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 15 jun. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Distribuidora: Livraria Martins Fontes, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ed. Lisboa: Editorial Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Censo da educação superior 2008** (dados preliminares). Resumo técnico. MEC, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-em-geral/arquivos-avaliacao-ies-geral/CES2008ResumoTecnico.pdf>> Acesso em: 10 Jun. 2012.

_____. a. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso: 25 de Jun. 2012.

_____. **b. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027008/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>>. Acesso: 06 Jun. 2012.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823931/decreto-7234-10>>. Acesso: 12 Jun. 2012.

_____. **Física para um Brasil competitivo:** um estudo encomendado pela Capes visando inclusão da física na vida do País. Brasília, 2007.

_____. FORGRAD. **Memória de reunião.** Disponível em: <www.forgrad.com.br/.../memoria_reuniao_forgrad_29-08-11.pdf>. Acesso: 15 Jun. 2012.

_____. FORGRAD. **Política de combate à evasão escolar no ensino superior.** Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/documentos/textos/politica_combate_evasao_ensino_superior.pdf>. Acesso: 12 Jun. 2012.

_____. Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 12 de Maio de 2013.

_____. Lei 12256/98. **Dispõe sobre transferência de alunos, para Instituições Estaduais de Ensino Superior.** Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0b89a9477db4615f03256e99006880f8?OlbraspenDocument>>. Acesso: 20 de Jun. 2012.

_____. Projeto de Lei 8035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/link_materias/pne_jun12.pdf>

_____. MEC. **CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2010. (Documento final). Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso: 17 set. 2010.

_____. **Parecer CFBio Nº 01/2010 – GT revisão das áreas de atuação - Proposta de requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia.**

_____. **Parecer CNE/CP 9/2002.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 08/05/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 20 de Jun. 2012.

_____. **PARFOR.** S/d b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso: 31 Out. 2012

_____. **Seja um professor.** S/d. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>> Acesso: 25 Out. 2012.

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

CASTRO, S. M. V. de et al. Biólogo ou professor de biologia: um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas. **Anais... X Congresso Nacional de Educação EDUCERE.** Curitiba, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6436_3814.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2012.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM:** uma alternativa para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CENCI, A. V. A ética e a prática pedagógica do professor universitário. In: Comissão de graduação (org.). **Ética e diálogo na prática pedagógica universitária.** Col. Cadernos de graduação, ano 1, v.1, p.11-18. Passo Fundo: Ediupf, 2000.

CUNHA, A. M. et al. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Revista Química Nova,** Vol. 24, No. 1, 262-280, 2001.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar.** s/d. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/artigos/evasao_escolar_murilo.pdf>. Acesso: 15 Out. 2012.

DIVERSA. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais.** Diplomação Campus aberto: Política adotada pela UFMG, há mais de dez , redistribuí vagas ociosas e garante que 99% dos estudantes sejam diplomados, 2003. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/3/campusaberto.htm>>. Acesso e 06 Mar. 2008.

EMER, I. O. Ensino Superior Em Cascavel. 2001. mimeo.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **A atratividade docente no Brasil.** Relatório final. São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FILHO, R. L. L. e S. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa.** V. 07, n° 132, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso: 15 de Jun. 2012.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília. Mimeo.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e sociedade, v. 31, n°113, p. 1355-1379, out-dez 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GISI, M. L. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n° 11, p. 43-52, jan./abr. 2004.

GREILINGER, S. S. B.; OLIVEIRA, R. A. de T. As influências do estresse ambiental no desenvolvimento da aprendizagem. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 14, n° 21, p. 63-75. 2011.a

HICKMANN, J. **Opção pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas: fatores envolvidos na escolha**. Cascavel, 2007. Monografia (Conclusão de Curso) – Curso de Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

HOLANDA, J. O desafio é ser atraente. **Revista Ensino Superior**, v.100, 2007, p. 28-32.

HOUAISS, A. ; SALLES, V. M de. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNIOR, A. G. B. ; SOUZA, R. R.; Estudo da evasão no curso de licenciatura em física do CEFET-GO. **Anais... VI ENPEC**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p133.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010>.

JORNAL DA CIÊNCIA. **Estratégias para permanência no ensino superior**. JC e-mail 4619, de 07 de Novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=84884>>. Acesso: 09 Nov. 2012.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico: PPE** – Rio de Janeiro, vol. 32, 2002.

LIPPE, E. M. I.; BASTOS, F. Formação inicial de professores de Biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: **Formação de professores e práticas pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área**. BASTOS, F. NARDI, R. (Org.) São Paulo: Escrituras, 2008.

LUDKE, M. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R.; MACEDO, J. Qualidade do ensino superior em Administração: Avaliação dos Egressos de uma Universidade Pública na Região do PR. **Espacios.** Vol. 34 (3), p. 09, 2013.

MACEDO JUNIOR. E. K. **Apresentação sobre evasão escolar no ensino superior** utilizada na ForGRAD 2011. Mimeo.

MALACARNE, V. **Assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul:** do Assistencialismo à Cidadania. Santa Maria, 1997. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria.

_____. **Formação dos professores e o espaço da Filosofia.** São Paulo, 2005. Texto de Qualificação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Mimeo.

_____. **Os professores de Química, Física e Biologia da Região Oeste do Paraná:** Formação e atuação. São Paulo, 2007. 261f. Tese - Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARIN, A. J. Propondo um paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. de R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de Professores:** Tendências Atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino.** Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva.** vol.14, no.1. São Paulo, 2000.

MENDES, S. M. C. **Educação e Desenvolvimento:** As conseqüências do Abandono Escolar precoce na Inserção na Vida Activa – Estudo de Caso sobre o Ensino Bafio no Concelho de Beja. Ano. 224f. Dissertação - Mestrado em Desenvolvimento, diversidades locais e desafios mundiais, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2006.

MINAYO, M. C. S. Introdução: Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. S.; Assis, S. C.; Souza, E. R. de. (Org.). **Avaliação por triangulação de método:** abordagem de programas sociais. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005, v. 1, p. 19-52.

MOURA, D. H.; SILVA, M. dos S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecida pelo CEFET-RN. **Holos.** Ano 23, Vol. 3, 2007.

NÍTOLO, M. Evasão alarmante afeta cursos superiores: nas Faculdades quase metade dos estudantes desiste da área escolhida. **Revista Problemas brasileiros.** Nº 385 jan/ fev. de 2008. Disponível em: www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao

_Id=297&breadcrumb=1&Artigo_ID=4675Categoria=5317&reftype=1_ Acesso: 06 Mar . 2008.

PAPI, S. de O. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

PERUZZO, V. L. V.; DEITOS, M. L. M. DE S. Estratégias para minimizar o grau de evasão dos alunos dos cursos universitários das instituições de ensino superior públicas do Paraná. In: PEIXE, B. C. S. *et al.* (Org.). **Políticas Públicas no Estado do Paraná: resumos de propostas e projetos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: Para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>>. Acesso em: 26 out. 2008.

RIBEIRO M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um Estudo Preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2005, p.55-70.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino Médio, o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR. In: HASPER, R.; RIBEIRO, R. do R do R. G., SILVA, S. A. (Org). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Produção didático-pedagógica, 2008. 1º Ed. Curitiba: SEED, 2011, V. II.

SALIBA et al. Organização curricular, evasão e repetência no curso de odontologia: um estudo longitudinal. **Revista de Odontologia** da UNESP. V. 35 (3), 2006, p.209-214.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação. V. 14 n. 40, jan/abr. 2009.

SARAIVA, L. A. S.; BAUER, M. A. L.; PAIVA, K. C. M. de. Desafios no universo das organizações de educação superior. In: **Revista Gestão e planejamento**, v. 10, nº 2; 179-192, jul./dez. 2009.

SCARPATO, M. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: **Ensino superior: questões sobre a formação do professor**. Carlini, A. L; SCARPATO, M. (Org.). São Paulo: Avercamp, 2008.

SILVA, A. C. da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, Ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Jan. 2013.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. V. 37, nº 132, p. 641-659, set/dez. 2007.

SILVA, L. H. da S. Evasão, **uma situação instada e difícil de atacar!** Oficina Regional ForGRAD 2012. Disponível em: www.forgrad.com.br/.../apresentacao_oficina_regional_2012_regiao... Acesso: 15 Nov. 2012.

SILVA, C. A. A. da. **Além dos muros da escola:** as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos. 1.ed. Campinas: Papirus, 2011.

SOUSA, E. M. C. de. **Orientação profissional nos cursos de graduação:** contribuições e limites. 68f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

SOUZA, D. A. I.; DIAS, M. G. M. Alunos do ISEI/FUNCESI obtêm média superior ao resultado do Brasil e da região no ENADE. **Diário de Itabira**. Disponível em: <http://www.funcesi.br/portals/1/resultados20%do20%ENADE.com>. Acesso em: 06 mar. 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**. Mai/ Jun/Ago. Nº 14. 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1968.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Violência nas escolas e políticas públicas.** / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya. - Brasília:UNESCO, 2002.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Ciências Biológicas Licenciatura**. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/prg/> > Acesso: 27 Jan. 2012.

_____. **Letras Português/Espanhol**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/prg/>>. Acesso: 27 Jan. 2012.

_____. **Letras Português/inglês**. Disponível em: <www.unioeste.br/campi/cascavel/cvl-letras.asp >. Acesso: 27 Jan. 2012.

_____. **Letras Português/Italiano**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/campi/cascavel/cvl-letras_italiano.asp >

_____. **Matemática**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/mat>>._ Acesso: 27 Jan. 2012.

_____. **PROMAT.** Disponível em:
http://www.cascavel.unioeste.br/index.php?option=com_content&view=article&id=798&Itemid=1396. Acesso: 10 Jun. 2013.

_____. **Questões referentes ao ensino de graduação.** Disponível em:
http://www.unioeste.br/download/memorando_96_2012.pdf. Acesso: 20 Jun. de 2012.

_____. **Pedagogia.** Disponível em:
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia> Acesso: 28 Jan. 2012.

_____. Resolução 042/2000 – CEPE. **Institui e regulamenta os processos seletivos para ingressos nos cursos de Graduação da UNIOESTE.**

_____. Resolução 252/98 – CEPE. **Institui e regulamenta os processos seletivos para ingresso nos Cursos de Graduação da UNIOESTE.**

_____. **Resolução 069/2004.** Aprova alteração da Seção I, do Capítulo I - Título VI, e do Capítulo I, do Título VIII, da Resolução nº 028/2003COU - Regimento Geral da Unioeste. <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0692004-COU.pdf>

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência e Educação**. Vol. 16, nº 2, Bauru, p. 323-340, 2010. Disponível em: <http://WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2012.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA E. P. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá**, – Um processo de exclusão. Cuiabá, 2002. Mimeo.

VIANNA, J. F.; AYDOS, M. C.; SIQUEIRA, O. Curso noturno de licenciatura em Química – uma década de experiência na UFMS. **Química Nova**. N. 20 (2), 1997.

WANDERLEY, L. E. W. Criação de novas universidades: um processo à brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, 1998.

APÊNDICES - Instrumento de Coleta de dados

APÊNDICE 1 - Questionamentos voltados aos alunos evadidos

Curso do qual se evadiu _____ Idade _____ Sexo: F() M()

1. Estudou em escola pública, particular ou em ambas na Educação Básica? Se em ambas, qual frequentou por mais tempo?
2. Por que você escolheu o curso do qual acabou posteriormente se evadindo?
3. Como foi sua vivência no âmbito escolar durante o período no qual estudou no curso do qual se evadiu posteriormente?
4. Desejava realmente atuar na área que teria sido a de sua formação no curso evadido ou pensava ainda numa outra profissão?
5. Quais eram suas expectativas quanto ao curso do qual se evadiu?
6. Quais eram suas expectativas que você tinha (antes, durante e depois da evasão) quanto à atuação do profissional que se forma na área do curso antes escolhido?
7. Trabalhou enquanto esteve na Universidade ou mesmo antes dela? Se sim, em que profissões já atuaram?
8. Você conciliava sua vida pessoal, familiar e acadêmica? Esta relação teve influência no seu caso de evasão?
9. Como você vê a comunicação entre a secretaria acadêmica, colegiado de curso e acadêmicos da Instituição?
10. Qual(is) foi(ram) a(s) maior(es) dificuldade(s) encontrada(s) dentro e fora da Universidade durante o tempo em que estudava no curso do qual se evadiu?
11. Qual foi o fator determinante para sua saída da Universidade?
12. Poderia ter havido algum fator que contribuísse para que você não tivesse saído do curso?
13. Você voltaria ao mesmo curso? E à mesma Universidade? Por quê?
14. De que maneira a evasão do curso repercutiu em sua vida?
15. O que você acha que poderia ser feito para que fossem diminuídos os índices de evasão das universidades públicas brasileiras?

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para o Coordenador atual e os coordenadores que atuaram no período compreendido entre 1997 até 2011

Curso_____Período de atuação_____.

1. Comente sobre a evasão no Ensino Superior no Brasil.
2. Comente sobre os casos de evasão observados no curso.
3. Como os acadêmicos evadidos se relacionavam socialmente na Universidade?
4. Já foi possível perceber indícios de que algum aluno abandonaria o curso antes que o fato se concretizasse? E o que foi feito com esta informação?
5. Já aconteceu de algum aluno procurar a coordenação para conversar, antes de sua evasão? Comente.
6. Como a evasão repercute na vida do aluno, no curso e na sociedade em geral?
7. O (a) Sr. (a) acha que poderia ter sido feita alguma coisa para impedir que se consumasse o ato de evasão dos alunos deste curso?
8. Que atitudes a UNIOESTE poderia tomar para minimizar os índices de evasão?
9. O que você acha que poderia ser feito para que fossem diminuídos os índices de evasão das universidades públicas brasileiras?
10. Qual o número de alunos que se matriculam por ano no curso? Qual o número médio de formandos anuais? Essa diferença tem sido diagnosticada e discutida no curso? Por quê?