

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - NÍVEL DE DOUTORADO

MARILENE FRANCIELI WILHELM

A EVASÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ (2010-2018)

FRANCISCO BELTRÃO - PR

2023

MARILENE FRANCIELI WILHELM

**A EVASÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ (2010-2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente. Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Terezinha Szumilo Schlosser

FRANCISCO BELTRÃO - PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Wilhelm, Marilene Francieli

A evasão dos cursos de licenciatura em geografia das universidades estaduais do Paraná (2010-2018) / Marilene Francieli Wilhelm; orientadora Marli Terezinha Szumilo Schlosser. -- Francisco Beltrão, 2023.
179 p.

Tese (Doutorado Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.

1. Evasão no ensino superior. 2. Licenciatura em geografia. 3. Universidades Estaduais do Paraná. 4. Políticas afirmativas estudantis. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (046) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

MARILENE FRANCIELI WILHELM

TÍTULO DO TRABALHO: A EVASÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ (2010 – 2018)

TESE apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Doutora em Geografia a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Marli Terezinha Szumilo Schlosser – Orientadora

Rosana Cristina Biral Leme
UNIOESTE/ Francisco Beltrão

Documento assinado digitalmente
gov.br MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES
Data: 25/07/2023 11:21:47-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes
UNICENTRO/ Guarapuava

Adélia Aparecida de Souza Haracenko
UEM

Eliete Woitowicz
SEED/ Guaira

Francisco Beltrão, 20 de julho de 2023

Dedico todo o percurso do Doutorado, à minha amada mãe, Alzira Clara Wilhelm (*in memoriam*), que sempre me incentivou, sendo meu exemplo e meu orgulho, e que, mesmo na doença, me ensinou a não desistir dos meus sonhos, com perseverança, dedicação e fé, tudo é possível. Você é a luz que irradia nossa família, uma pessoa maravilhosa que sempre despertou sorrisos em qualquer um. Tenho muito orgulho da sua história de força e coragem e em ver tudo que conquistou. Você será sempre minha maior inspiração, apesar de não estar fisicamente presente. Gratidão é o que mais sinto, porque tudo que sou devo ao que me ensinou, ao seu exemplo de bondade e integridade que nunca será esquecido. Sinto saudades do seu abraço apertado, da sua voz meiga e do seu amor incondicional. É sempre difícil dizer adeus, mas o mais importante, é tudo que vivemos se eternizou no meu coração, mãe querida. Também, a dedicatória segue ao meu pai, Evaldo Wilhelm (*in memoriam*), que me ensinou a ser forte nos momentos mais difíceis. Agradeço por tudo e sigo na certeza do nosso reencontro.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de Doutorado, tenho que agradecer a pessoas que me acompanharam e foram fundamentais nessa caminhada. Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela presença viva em minha vida, obrigada por proferirem a fé e força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir. Uma palavra representa: Gratidão. Agradeço ao meu esposo Jaime Kirch, amigo e companheiro de todas as horas, pela paciência, apoio e compreensão, ao ser privado em muitos momentos da minha companhia e atenção. Obrigada a minha família, de maneira em geral, por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Minha gratidão especial a Prof^ª. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, minha orientadora e, sobretudo, pela pessoa e profissional que é. Obrigada por sua dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho que se iniciaram ainda na graduação. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Um obrigado especial aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim, independente da distância entre nós. Quero também agradecer aos colegas que fizeram parte da amostra do estudo (discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades participantes da pesquisa.

Agradeço também aos professores Prof^ª. Dra. Mafalda Nesi Francischett e Prof^ª. Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, membros da banca de Qualificação, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço aos professores que se dispuseram em participar da banca de defesa, Prof^ª. Dra. Rosana Cristina Biral Leme, Prof^ª. Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, Prof^ª. Dra. Adélia Aparecida de Souza Haracenko, Prof^ª. Dra. Eliete Woitowicz, Prof. Dr. José Edézio da Cunha, Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes e Prof^ª. Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos. Agradeço pelas significativas contribuições a tese.

RESUMO

WILHELM, Marilene, F. **A Evasão dos Cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná (2010-2018)**. 2023. 179 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

Esta tese é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão, na linha de Educação e Ensino de Geografia. A evasão nos cursos de licenciatura é problema complexo, desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) e demanda compreensão multifatorial (pessoal, social, econômico, cultural e institucional), alicerçado em estudos que atentem as particularidades de cada curso. Pautando-se nessa problemática, a necessidade de ampliar e aprofundar o estudo sobre a evasão escolar universitária remeteu esta pesquisa. O objetivo da pesquisa foi analisar e compreender a evasão nos cursos de licenciatura em Geografia, no caso, especificamente dos cursos de Geografia oferecidos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). As questões que orientaram esta investigação foram: quais são os principais fatores que desencadeiam a evasão do curso de licenciatura em Geografia das IES estaduais do Paraná? De que maneira os referidos cursos têm contribuído para prevenir/diminuir a evasão? As políticas de ações afirmativas intervêm na permanência dos estudantes? A pesquisa, de caráter quali-quantitativa, assume a forma de estudo de casos. O foco da análise esteve pautado na óptica dos discentes evadidos, com enfoque temporal de 2010 a 2018. A primeira etapa constituiu-se no levantamento bibliográfico, com consulta aos documentos oficiais nacionais e estaduais sobre matrículas e evasões. As etapas posteriores caracterizaram-se na apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)/Unioeste, levantamento interno das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas (dados quantitativos relacionados aos ingressantes/formados/desistentes/cursantes e qualitativos referentes à identificação e contatos (telefone, e-mail) dos sujeitos da pesquisa/selecionados). Na sequência, ocorreu a localização dos sujeitos, mediante contato via telefone e redes sociais (Facebook/Messenger, Instagram, e-mail e WhatsApp). Nessa perspectiva, através de entrevista/questionário semiaberto, participaram da pesquisa, 556 evadidos das Universidades Estaduais do Paraná. Além dos sujeitos mencionados, ocorreu diálogo com docentes que foram e/ou são coordenadores dos respectivos cursos, afim de verificar a percepção acerca da evasão. Com os dados obtidos, foram elaboradas tabelas, gráficos e figuras que sistematizaram o cenário da evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia no estado do Paraná. Em conjunto com o levantamento bibliográfico, as informações coletadas permitiram desenvolver o perfil dos evadidos, e identificar fatores que poderiam diminuir a evasão. Com base nos retornos, de maneira geral, 62,9% dos respondentes citaram fatores individuais para evadir. Conforme a ordem de importância, foram elencados os fatores: 1º) dificuldade de aliar os encargos do trabalho e as tarefas decorrentes dos estudos na universidade; 2º) dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária em especial as questões financeiras e 3º) desencanto/desinformação com o curso de graduação escolhido e falta de interesse em continuar na universidade, a obtenção da vaga no curso de Geografia/Licenciatura ter sido decorrência de segunda opção no concurso vestibular.

Palavras-Chave: Evasão no Ensino Superior. Licenciatura em Geografia. Universidades Estaduais do Paraná. Políticas afirmativas estudantis.

ABSTRACT

WILHELM, Marilene, F. **The Evasion of Degree Courses in Geography at State Universities of Paraná (2010-2018)**. 2023. 179 f. Thesis (Doctorate in Geography) – State University of Western Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

This thesis is the result of a research carried out in the Graduation Program in Geography at Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), in the Francisco Beltrão campus, following the research line of Education and Geography Teaching. Dropout in teaching degree courses is a complex issue that became a challenge for higher education institutions, demanding a multifactorial comprehension (personal, social, economic, cultural, and institutional aspects) based on studies that observe each course specificities. Thus, this paper aimed to analyze and understand the dropout of teaching courses in Geography from state universities in Paraná, Brazil: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), and Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). The following questions were raised to guide this investigation: What are the main factors that cause a dropout from the Geography teaching degree course in state higher education institutions from Paraná? How have such courses been contributing to prevent/decrease dropout? Do the affirmative action policies intervene in the students' stay at college? The research, of a qualitative and quantitative nature, takes the form of case studies. The focus of the analysis was based on the perspective of dropout students, with a temporal focus from 2010 to 2018. The first stage consisted of a bibliographic survey, with consultation of official national and state documents on enrollments and dropouts. The subsequent stages were characterized by the assessment of the Human Research Ethics Committee (CEP)/Unioeste, an internal survey of the Higher Education Institutions (HEIs) researched (quantitative data related to entrants/graduates/dropouts/current students and qualitative data relating to identification and contacts (telephone, email) of research subjects/selected subjects). The subjects were then located through contact via telephone and social networks (Facebook/Messenger, Instagram, email and WhatsApp). From this perspective, through a semi-open interview/questionnaire, 556 dropouts from the State Universities of Paraná participated in the research. In addition to the subjects mentioned, dialogue took place with teachers who were and/or are coordinators of the respective courses, in order to verify the perception regarding evasion. With the data obtained, tables, graphs and figures were created that systematized the dropout scenario in Geography degree courses in the state of Paraná. In conjunction with the bibliographical survey, the information collected made it possible to develop the profile of evaders and identify factors that could reduce evasion. Based on the returns, in general, 62.9% of respondents cited individual factors for evasion. According to the order of importance, the factors were listed: 1st) difficulty in combining work burdens and tasks arising from studies at university; 2nd) personal difficulties of adaptation to university life, especially financial issues and 3rd) disenchantment/misinformation with the chosen undergraduate course and lack of interest in continuing at university, obtaining a place in the Geography/Bachelor's degree course was a result of second choice in the entrance exam.

Keywords: Higher Education Dropout. Teaching degree in Geography. Paraná State Universities. Affirmative student policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro de desenvolvimento da pesquisa	26
Figura 2 – Caracterização dos tipos de evasão	41
Figura 3 – Caracterização do PNAES e PNAEST	116
Figura 4 – Quebra-cabeça da evasão	148
Figura 5 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da UEM ..	149
Figura 6 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da Unicentro	150
Figura 7 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste	151
Figura 8 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG.	152
Figura 9 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da Unespar	153
Figura 10 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da UENP	154
Figura 11 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evasão nos cursos presenciais e EaD no Brasil (rede pública e rede privada)	43
Gráfico 2 – Distribuições das taxas de desistência acumuladas (licenciatura), ordenadas do menor para o maior valor de taxa média	45
Gráfico 3 – Evadidos, cursantes e concluintes (2010 a 2018) das IES participantes da pesquisa.....	77
Gráfico 4 – Relação dos discentes evadidos participantes da pesquisa.....	78
Gráfico 5 – Gênero dos participantes da pesquisa evadidos do curso de Licenciatura em Geografia por instituição	79
Gráfico 6 – Gênero dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia	80
Gráfico 7 – Faixa etária dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia por instituição	81
Gráfico 8 – Faixa etária dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia	82
Gráfico 9 – Município de residência dos participantes da pesquisa.....	85
Gráfico 10 – Conciliação entre a vida acadêmica, particular e familiar dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia.....	87
Gráfico 11 – Dados gerais acerca da conciliação entre a vida acadêmica, particular e familiar dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia	88
Gráfico 12 – Relação dos discentes evadidos que exerciam ou não atividade remunerada	92
Gráfico 13 – Dados gerais acerca da relação dos discentes evadidos que exerciam ou não atividade remunerada.....	96
Gráfico 14 – Rendimento acadêmico no curso de Geografia/Licenciatura.....	102
Gráfico 15 – Média geral das IES pesquisadas quanto ao rendimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia	104
Gráfico 16 – Relação entre docentes e discentes.....	105
Gráfico 17 – Média total das IES pesquisadas quanto à relação entre docentes e discentes no curso de Licenciatura em Geografia	106
Gráfico 18 – Comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES	112
Gráfico 19 – Média geral das IES pesquisadas acerca da comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES	113
Gráfico 20 – Auxílio/assistência estudantil (financeiro).....	118
Gráfico 21 – Média geral das IES pesquisadas quanto ao auxílio estudantil (financeiro)	119
Gráfico 22 – Auxílios estudantis suficientes	120

Gráfico 23 – Média geral das IES pesquisadas quanto à suficiência da assistência estudantil.....	120
Gráfico 24 – Discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia que desejavam atuar na área da Geografia	129
Gráfico 25 – Discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia que desejavam atuar na área da Geografia	129
Gráfico 26 – Informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia	138
Gráfico 27 – Dados gerais acerca de informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia	139
Gráfico 28 – Categoria administrativa da educação básica: rede pública, rede privada ou ambas	140
Gráfico 29 – Dados gerais acerca da categoria administrativa na educação básica	141
Gráfico 30 – Período do curso que cursava no momento da evasão do curso de licenciatura em Geografia	142
Gráfico 31 – Concentração de evadidos em períodos/anos do curso de licenciatura em Geografia	143
Gráfico 32 – Situação acadêmica atual dos evadidos no ano de 2022 – período da coleta de dados	146
Gráfico 33 – Dados gerais acerca da situação acadêmica atual dos evadidos.....	147
Gráfico 34 – Motivos para evadir.....	156
Gráfico 35 – Dados gerais acerca dos motivos para evadir.....	157

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das Universidades Estaduais do Paraná Participantes da Pesquisa.....	26
Mapa 2 – Localização do curso de Licenciatura em Geografia da UEM.....	49
Mapa 3 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unicentro.....	52
Mapa 4 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unioeste	55
Mapa 5 – Localização do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG	58
Mapa 6 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unespar	60
Mapa 7 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da UENP	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre evasão na Licenciatura em Geografia	27
Quadro 2 – Pesquisas relativas à evasão nas licenciaturas	29
Quadro 3 – Categoria dos questionários/entrevistas aos evadidos	34
Quadro 4 – Fatores determinantes para a evasão	42
Quadro 5 – Características do curso de Licenciatura em Geografia da UEM.....	50
Quadro 6 – Características dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unicentro	53
Quadro 7 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia de Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon – Unioeste.....	56
Quadro 8 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG.....	59
Quadro 9 – Caracterização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unespar	62
Quadro 10 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia da UENP.....	65
Quadro 11 – Percepção dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia acerca da evasão	66
Quadro 12 – Ações desenvolvidas para minimizar a evasão.....	69
Quadro 13 – Respostas representativas dos evadidos – Imaturidade na escolha do curso.....	83
Quadro 14 – Respostas representativas dos evadidos acerca da distância do curso.....	86
Quadro 15 – Respostas representativas dos evadidos acerca da dificuldade de conciliar a vida pessoal e familiar com o curso de Licenciatura em Geografia.....	88
Quadro 16 – Discentes mães e permanência no curso	90
Quadro 17 – Dificuldade de conciliar trabalho e universidade	97
Quadro 18 – Retornos acerca da relação entre docentes e discentes no curso de Licenciatura em Geografia	107
Quadro 19 – Comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES pesquisadas	113
Quadro 20 – Importância da assistência estudantil durante o período cursado.....	121
Quadro 21 – Programas e auxílios destinados à permanência.....	124
Quadro 22 – Respostas representativas dos evadidos acerca do desejo de atuar na área.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evasão no Ensino Superior por regiões geográficas no Brasil (2019)	44
Tabela 2 – Evasões por instituições de Ensino Superior no Estado do Paraná em 2018	44
Tabela 3 – Informações concernentes ao estado civil dos evadidos.....	85
Tabela 4 – Orçamento Geral das Universidades Estaduais do Paraná de 2016 a 2021.....	126
Tabela 5 – Salário médio dos professores da educação básica da rede pública e de profissionais de outras áreas com curso superior no Brasil – 2013 a 2020	134
Tabela 6 – Possibilidade de retorno à IES e ao curso evadido	144

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMI	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro Acadêmico
CAGEO	Centro Acadêmico de Geografia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cedeteg	Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFT	Conflito da Família no Trabalho
CONGEOjr	Empresa Júnior de Geografia
CTF	Conflito do Trabalho na Família
DEGEO	Departamento de Geografia
DGE	Departamento de Geografia
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
ENDER	Encontro Interdisciplinar de Desenvolvimento Regional
ENGEO	Encontro de Geografia da Uniãoeste
ENGESOP	Encontro de Geografia do Sudoeste do Paraná
ENIEDUC	Encontro Interdisciplinar de Educação
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon

FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busatto
FAEFIJA	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho
FAFI	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa
FAFICOP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFICOP	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Cornélio Procópio
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FECIVEL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORPIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FFALM	Fundação Faculdades Luiz Meneghel
FUNDINOPI	Faculdade de Direito do Norte Pioneiro
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEOMAE	Revista Geografia, Meio Ambiente e Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGU	Lei Geral das Universidades
MEC	Ministério da Educação
PGE-UEM	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PIBID	Programa de Iniciação à Docência

PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEO-UEPG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PROVARE	Processo Seletivo das Vagas Remanescentes
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEMAG	Seminário de Avaliação e Disseminação do Grupo de Pesquisa Gera
SEMAGEO	Encontro Regional de Geografia e Semana de Geografia
SESDUEM	Seção Sindical dos Docentes da UEM
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEURB	Simpósio Nacional de Estudos Urbanos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDE	Tempo Integral E Dedicção Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - ACEPÇÕES ACERCA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS.....	21
1.1 CAMINHO DA PESQUISA	21
1.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E NAS LICENCIATURAS	35
CAPÍTULO 2 - QUEBRA-CABEÇA DA EVASÃO	48
2.1 CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
2.1.1 Universidade Estadual de Maringá (UEM).....	49
2.1.2 Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)	51
2.1.3 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).....	54
2.1.4 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).....	57
2.1.5 Universidade Estadual do Paraná (Unespar).....	60
2.1.6 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	64
2.1.7 Percepção dos coordenadores dos cursos participantes da pesquisa	66
2.2 PRINCÍPIO DO QUEBRA-CABEÇA: PARÂMETROS PESSOAIS DOS DISCENTES EVADIDOS	74
CAPÍTULO 3 – ENCAIXE FINAL DO QUEBRA-CABEÇA	101
3.1 PARÂMETROS DO CURSO	101
3.2 PARÂMETROS DE FORMAÇÃO	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE A – Questionário/Entrevista	176
APÊNDICE B – Termo de Participação da Pesquisa.....	177

INTRODUÇÃO¹

A evasão no Ensino Superior é um problema complexo, que afeta sobremaneira as instituições educacionais, as perdas advindas se caracterizam por dispêndios econômicos, sociais e acadêmicos. Esse fenômeno, que se tornou tema de discussão nos meios científicos, exige compreensão multifatorial (aspectos de ordem pessoal, social, econômica, cultural e institucional), a partir de estudos que contemplem as especificidades de cada curso.

Na educação superior, a evasão caracteriza-se como um processo progressivo. De acordo com dados oficiais do Mapa do Ensino Superior do Brasil, produzido pelo Instituto Semesp (2021), a taxa de evasão anual em 2019 nos cursos presenciais atingiu o índice de 30,7% na rede privada e de 18,4% na rede pública. Especificamente no Estado do Paraná, em 2019, a evasão alcançou a taxa de 27,4% nas IES privadas e de 16,4% nas IES públicas.

Diante dos dados, considerados alarmantes, a evasão é um desafio para as IES em diversos cursos, sobretudo nas licenciaturas. Atualmente, um dos principais problemas na formação de professores é a evasão. Conforme dados dispostos nos Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019)², os índices de evasão nas licenciaturas das Universidades Estaduais alcançaram 40,4%. Em relação à especificidade dos cursos, o nível de evasão em IES públicas foi de 31,7% no curso de Pedagogia, 44,3% no curso de Licenciatura em História, 55,5% no curso de Licenciatura em Química e 42% no curso de Licenciatura em Geografia.

Nesse sentido, tendo em vista os elevados percentuais de evasão nos cursos de licenciatura, com a presente pesquisa, pretende-se analisar e compreender a evasão dos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná³: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

¹ É relevante salientar que esta tese de Doutorado passou por correção de Língua Portuguesa, realizada pela Prof^a Verônica Seidel, Bacharel em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutoranda em Letras Pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Em relação a análise estatística e gráficos, foi realizada por Kalline Marinho, graduada em Estatística, Mestre em Demografia e Doutora em Ciências Climáticas e Letícia Barros, Mestre em População, Território e Estatísticas Públicas – ENCE (IBGE).

² A base de dados refere-se ao contexto brasileiro, dispostos no INEP (2017).

³ A escolha do recorte espacial da pesquisa ocorreu com o intuito de avançar na problemática proposta, visto que foi desenvolvida dissertação de mestrado relacionada à evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia na Unioeste. Nessa perspectiva, buscou-se expandir as reflexões sobre a evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia para o âmbito estadual.

Diante desse contexto, as indagações centrais para esta pesquisa caracterizam-se: quais são os principais fatores que desencadeiam a evasão do curso de Licenciatura em Geografia das IES Estaduais do Paraná? De que maneira os referidos cursos têm contribuído para prevenir/diminuir a evasão? As políticas de ações afirmativas intervêm na permanência dos estudantes?

Por meio dessas questões norteadoras, foram averiguadas as causas que influenciam a evasão; investigaram-se, por meio de dados numéricos sobre os ingressantes, formados e desistentes, as particularidades/experiências, perfil dos evadidos; e as dificuldades e os desafios encontrados para a conclusão do curso. Outrossim, foram verificadas as interferências das ações afirmativas (inserção e permanência) desenvolvidas nas IES mencionadas e se tais ações estão relacionadas à continuidade e ao término do curso de Licenciatura em Geografia. Em suma, intenta-se colaborar com a discussão acerca de como prevenir/diminuir a evasão nos cursos em questão.

Para essa finalidade, o enfoque temporal selecionado abrange o período de 2010 a 2018. O período foi escolhido pois o curso pesquisado contempla 4 anos de integralização, o período de 8 anos fecha três turmas de ingresso e conclusão. 2010-2013, 2014-2017, 2018-2022. A análise de dados está pautada pelas técnicas quali e quantitativa, visto que é necessário mensurar as informações numericamente e analisá-las a partir de instrumentos e técnicas estatísticas combinadas (Gatti, 2004; Minayo, 2002). Ademais, optou-se pela estratégia de estudo de casos, em virtude do caráter holístico do fenômeno investigado (Yin, 2005), com o desenvolvimento de entrevistas/questionários semiabertos aos discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades mencionadas, mediante contato via telefone e redes sociais (Facebook/Messenger, Instagram, e-mail e WhatsApp).

A análise dos cenários e a identificação dos motivos da evasão são cruciais para o desenvolvimento de estratégias e ações que permitam diminuir os índices de desistência. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca de elementos desse contexto que envolvam não somente políticas de ingresso no Ensino Superior, mas também oportunidades e condições de permanência nessa esfera de ensino, especialmente para estudantes desprovidos de recursos econômicos.

A partir das pesquisas preliminares sobre o tema, notou-se que os sites das IES apresentam informações sobre índice dos cursos de maneira geral, mas não dispõem de pesquisas relativas à análise de particularidades e experiências dos discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia. Nesse contexto, o desenvolvimento da pesquisa justifica-

se ao contribuir para a reflexão acerca da evasão nesse curso, servindo como ponto de partida ou de apoio a investigações com a mesma preocupação.

Assim, por meio desta investigação, além de desenvolver levantamentos de dados, análises dos índices e possíveis hipóteses para a evasão, pretende-se conhecer e compreender os processos de mudanças pelos quais passam os estudantes durante o período de formação universitária. No processo educacional, é de significativa importância considerar os motivos da evasão nas licenciaturas, não somente os índices, mas também as informações concretas sobre as dificuldades e os desafios dos discentes em concluir o curso de graduação.

Dessa forma, a escolha do tema decorreu da premência de desenvolver estudos específicos nessa área, na tentativa de contribuir com futuras discussões e com o aperfeiçoamento dos cursos. As informações e os dados obtidos serão encaminhados aos representantes locais da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), ao Centro Acadêmico (CA) das instituições e aos colegiados dos cursos, de modo a possibilitar a organização de ações concretas para prevenir/diminuir a evasão.

Ao considerar as IES participantes da pesquisa, é importante destacar que o Departamento de Proteção de dados da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a responsabilidade do Prof. Dr. Sylvio Barbon Júnior, não autorizou o desenvolvimento da pesquisa na respectiva IES. Apesar dos inúmeros contatos efetuados, as justificativas apresentadas indicaram que os dados só podem ser compartilhados mediante o consentimento direto de seus titulares, o qual deve ser obtido por meio de sua expressa manifestação. Uma vez que os titulares dos dados não fazem parte da comunidade universitária, tendo evadido do curso, a universidade considera que está além de seu escopo de ação atender ao pedido de compartilhamento dos dados requisitado.

Para discorrer sobre a problemática enunciada, sem a intenção de esgotá-la, esta tese está estruturada em três capítulos além desta introdução e das considerações finais. O primeiro, intitulado “Acepções acerca da evasão nas licenciaturas”, está dividido em duas etapas. Inicialmente, discorre-se sobre a metodologia utilizada, estudos desenvolvidos anteriormente e dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, bem como o roteiro de pesquisa realizado. Em seguida, disserta-se acerca da temática da evasão no Ensino Superior e nas licenciaturas, visando compreender conceitos e índices relativos ao cenário atual brasileiro, além de informações alusivas ao Estado do Paraná. Para esse capítulo, parte-se das colocações de Tinto (2017), pesquisador referência para os estudos pertinentes a evasão, a fim de discutir as tipologias desse processo (evasão do sistema, evasão da IES e evasão do curso) e os fatores relacionados ao abandono (fatores individuais, internos e externos).

O segundo capítulo, denominado “Quebra-cabeça da evasão”, está organizado em dois subtítulos. No primeiro, desenvolve-se a caracterização das IES e dos cursos participantes da pesquisa⁴, incluindo contexto histórico, objetivos do curso em questão e acepções relacionadas a Centro de Área/Setores de Ensino a que o curso pertence, à carga horária, às vagas, ao turno, à integralização, à matriz curricular, aos laboratórios de pesquisa, ao Estágio Curricular Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outras informações dispostas no site das instituições.

Concomitantemente, verifica-se a percepção dos coordenadores dos respectivos cursos referente à evasão e as ações desenvolvidas para minimizar os índices de desistência. Após, contemplam-se os resultados do primeiro grupo de questões desenvolvidas nas entrevistas, caracterizando os Parâmetros Pessoais, concernentes a dados sobre gênero, faixa etária, estado civil, município de residência, conciliação da vida pessoal, familiar e acadêmica, e atividade remunerada no momento da evasão.

No terceiro capítulo, nomeado “Encaixe final do quebra-cabeça”, procura-se finalizar a análise dos dados, mediante dois subcapítulos. No primeiro, realizam-se considerações pertinentes aos Parâmetros do Curso – rendimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia; relação docentes e discentes; comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos da instituição; auxílio/assistência estudantil (de caráter financeiro) e auxílios/assistência estudantil suficientes. Posteriormente, expõem-se os Parâmetros de Formação dos evadidos: desejo ou não de seguir a profissão docente, presença ou ausência de informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia, categoria administrativa frequentada na Educação Básica (pública ou privada), período/ano do curso em que desistiu, possibilidade de retorno ao curso e à respectiva IES e ao curso de Licenciatura em Geografia, situação acadêmica atual dos evadidos no ano de 2022 – período da coleta de dados, perfil dos evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná e motivos para evadir.

⁴ Para obter as informações, foram consultados os Projetos Pedagógicos dos cursos que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - ACEPÇÕES ACERCA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira evidencia os elementos da pesquisa e o percurso realizado no decorrer do trabalho, informações relativas à verificação bibliográfica/fundamentação teórica; à apreciação do projeto pelo CEP da Unioeste; ao levantamento interno de dados feito pelas próprias universidades; à localização dos sujeitos; ao pré-teste; às entrevistas/questionários; à análise dos dados; e à organização das informações; Na segunda seção apresentam-se conceitos, índices e caracterização acerca da evasão nas licenciaturas, possíveis determinantes que permeiam o campo de investigação supracitado. Ademais, expõe-se a definição de tipos de evasão (evasão do sistema; evasão da IES; e evasão do curso) e dos grupos relacionados às causas da evasão os motivos que influenciam esse processo (fatores individuais dos estudantes; fatores internos às instituições; fatores externos às instituições; e/ou ambos os fatores).

1.1 CAMINHO DA PESQUISA

Para iniciar este item, cabe destacar que esta pesquisa se propõe sequenciar o TCC, com o título "A evasão no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Marechal Cândido Rondon, no período de 2012 a 2015", bem como a dissertação de mestrado intitulada "A evasão nos cursos de licenciatura em Geografia da Unioeste", realizada nos *campi* de Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão, no período de 2010 a 2016. Os resultados obtidos nessas investigações indicam que, no *campus* de Marechal Cândido Rondon, 57% dos alunos evadiram do curso de Licenciatura em Geografia, enquanto esse índice foi de 34% no *campus* de Francisco Beltrão.

Fonte produtora do entendimento, a investigação científica torna-se pressuposto norteador do conhecimento no âmbito educacional. A pesquisa científica define-se como atividade sistematicamente elaborada na averiguação e construção da realidade, sendo “[...] a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (Minayo, 2002, p. 17). Nessa perspectiva, o conhecimento científico pressupõe:

[...] aprendizagem superior. Caracteriza-se pela presença do acolhimento metódico e sistemático dos fatos da realidade sensível. Por meio da classificação, da comparação, da aplicação dos métodos, da análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal (Fachin, 2003, p. 11).

A investigação científica constitui, sinônimo de averiguação e indagação, pois parte de um problema para descobrir respostas e hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas. Para ser válida, a pesquisa deve apoiar-se em fatos observados, analisados e provados, dependendo “[...] de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, 2008, p. 8).

Nesse sentido, a ciência é uma forma de buscar respostas para os fenômenos existentes, ampliar o conhecimento e a construção de novos saberes. “A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania” (Demo, 1993, p. 127).

A necessidade de ampliar e aprofundar o estudo sobre o tema da evasão universitária nas licenciaturas justifica esta pesquisa, especificamente, no que se refere a compreensão da evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia, oferecidos pelas Universidades Estaduais do Paraná (UEM, Unicentro, Unioeste, UEPG, Unespar e UENP). Conforme citado anteriormente, o curso de Licenciatura em Geografia da UEL não fez parte do estudo, visto que o Departamento de Proteção de dados da respectiva IES indeferiu a participação na pesquisa.

Nesta pesquisa, o método científico adotado denomina-se Materialismo Histórico-dialético. No intuito de compreender os fenômenos educativos, na luz da dimensão ontológica e epistemológica da realidade, diz respeito ao movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, “[...] trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (Pires, 1997, p. 87). Com efeito,

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou ‘detour’ de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 1991, p. 11).

A materialidade histórica está relacionada com o trabalho. É nessa perspectiva que esta tese se fortalece. Na sociedade capitalista, o trabalho é atividade vital, constitui-se na mediação entre o natural e o ser social. A força de trabalho torna-se mercadoria, meio de subsistência. Converte-se em “meio” e não primeira necessidade de realização humana (Antunes, 2005). Assim:

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p.155).

Esse meio de subsistência, impõe a intensificação da força de trabalho, a superposição enquanto mercadoria. Em diversas situações, os trabalhadores são forçados a dedicação exclusiva a atividade laboral em prol de sua sobrevivência. A exploração do trabalho pelo capital dificulta a formação superior da classe trabalhadora, “[...] o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (Saviani, 2003, p.138).

Na educação, o trabalho deve se alicerçar como princípio educativo, fundado na mediação do ser humano com o processo histórico, no âmbito da produção científica e tecnológica da atualidade. Essa perspectiva busca integrar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, alçados na formação omnilateral dos estudantes, como concepção humanística e prática-reflexiva da sociedade.

A adoção de políticas neoliberais e as transformações no mundo do trabalho tornou a articulação entre educação e trabalho, prática contraditória. As mudanças nas relações trabalhistas, flexibilizações, desregulamentação e precarização fortalecem a formação de uma classe trabalhadora expropriada de direitos fundamentais, como por exemplo a formação universitária.

A reflexão acerca dessa problemática acentua as dificuldades e desafios da classe trabalhadora na permanência e término da graduação. Nesse contexto, firma-se a essencialidade de elementos que envolvem políticas e condições de permanência nessa esfera de ensino, especialmente para estudantes provenientes das classes menos favorecidas economicamente. Os sujeitos ingressam no Ensino Superior, mas, sem aporte (financeiro e psicológico), são incitados a evadir, índices expressivos das desistências se efetiva por não conseguir conciliar o trabalho com a vida universitária.

Para a investigação do problema, esta pesquisa se caracteriza como quali quantitativa, uma combinação relevante para a concretização do trabalho, que atende às necessidades e aos objetivos enunciados. As análises dos dados numéricos são significativas na compreensão de aspectos educacionais, a associação

[...] com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 13).

Este estudo envolve perspectiva integrada da temática da evasão, utilizando-se da representatividade numérica a partir da viabilização das informações subjetivas, evidenciadas por meio das asserções dos discentes evadidos. Há, assim, entre as duas formas de análise, “[...] uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riquezas de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (Minayo, 2002, p. 22). Concomitantemente,

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão – principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos – devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para um melhor entendimento do fenômeno analisado (Diplomação [...], 1996).

A discussão ora realizada se alicerça em estudo de casos múltiplos (Yin, 2005). Esse tipo de estudo, em geral, representa com profundidade as nuances de determinado fenômeno organizacional, a partir do exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Assim, visa responder

[...] às questões ‘como’ e ‘por que’ certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (Godoy, 1995, p. 25).

No que concerne ao campo informacional da produção científica, esta tese se fundamenta a partir da coleta de dados e da participação dos sujeitos evadidos das IES supracitadas, através de entrevistas/questionários⁵ semiabertos. É importante salientar que a entrevista se tornou técnica clássica de obtenção de informações nas ciências sociais, possibilita maior número de respostas, flexibilidade, visto que o entrevistador pode esclarecer dúvidas, além de adaptar-se aos sujeitos (Gil, 2011).

⁵ A entrevista “[...] constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. Entrevista semiestruturada: o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69-70). O questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. Nas questões abertas, o informante responde livremente, da forma que desejar, e o entrevistador anota tudo o que for declarado” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69-70). Assim, a “[...] entrevista difere do questionário e do formulário pela posição do pesquisador (entrevistador): no caso do questionário, este é respondido pelo entrevistado sem a presença do entrevistador” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 73).

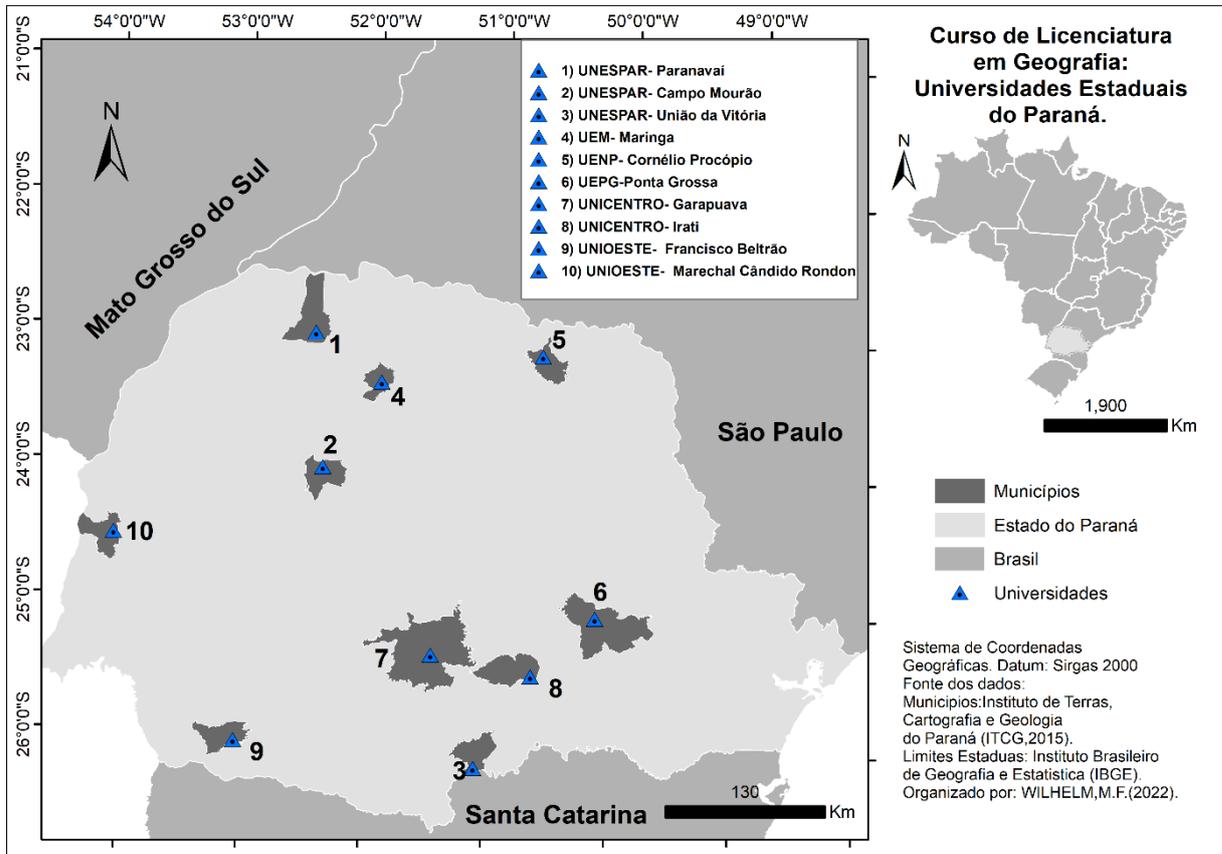
Enquanto hipóteses, fatores sugerem a interferência na profissão docente. Com destaque para a desvalorização e o insuficiente reconhecimento social da profissão, o excesso de trabalho fora da sala de aula e a expectativa limitada de crescimento profissional. A remuneração dos professores é relativamente baixa no contexto nacional, salário incompatível com a formação e a carga horária, o piso salarial docente não é equiparado ao dos demais profissionais com Ensino Superior completo.

Ainda, evidenciam-se indisciplina na sala de aula em conjunto com dificuldades em relação à falta de apoio por parte das famílias dos alunos, imaturidade na escolha do curso de licenciatura, questão de identidade com a área educacional, formações aligeiradas ou inconsistentes, obstáculos em associar a graduação com a vida social e precariedade nas políticas públicas de inserção e permanência no Ensino Superior.

As IES pesquisadas estão estabelecidas nas variadas regiões do Estado do Paraná⁶. Com o intuito de caracterizar geograficamente a área de abrangência desta pesquisa, no Mapa 1 a seguir, foram identificados dez cursos de Licenciatura em Geografia (modalidade presencial) nas Universidades Estaduais do Estado do Paraná. Os discentes evadidos participantes da pesquisa pertenciam as referidas IES.

⁶ Ao considerar as unidades multicampi, foram selecionados para a pesquisa, apenas os *campi* que possuem o curso de Licenciatura em Geografia.

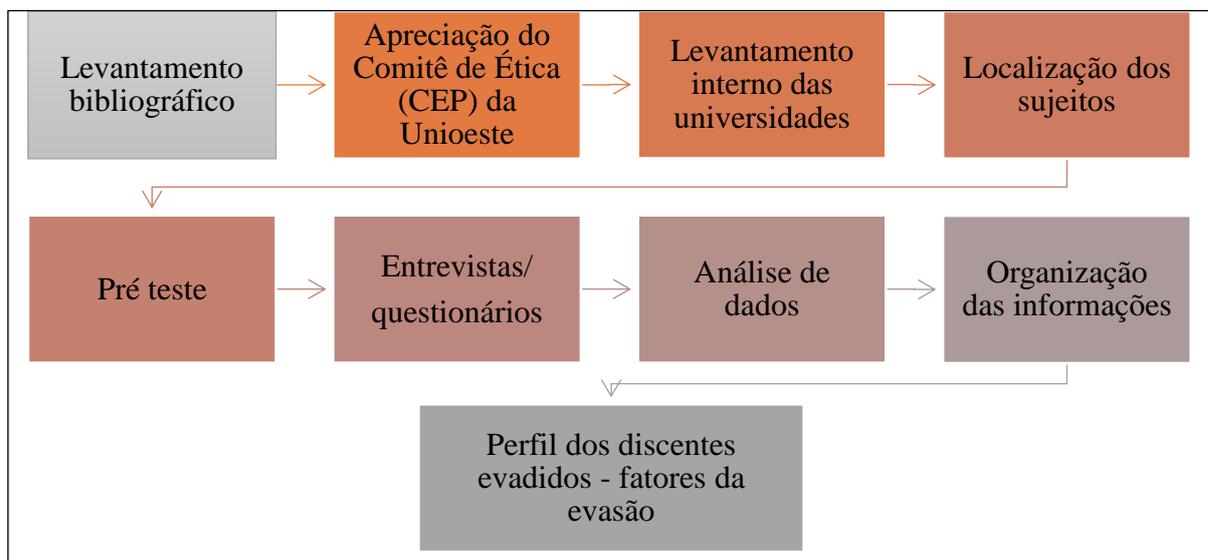
Mapa 1 – Localização das Universidades Estaduais do Paraná Participantes da Pesquisa



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

Para o desenvolvimento da pesquisa, estruturou-se um roteiro preestabelecido (Figura 1). As informações apresentadas são relativas aos procedimentos para a efetivação da pesquisa.

Figura 1 – Roteiro de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento bibliográfico e o desenvolvimento da fundamentação teórica acerca do objeto de estudo, utilizaram-se revisão de literatura com base no Estado da Arte. O estudo permitiu reconhecer os principais resultados das investigações, identificar as temáticas e as abordagens dominantes e fazer emergir temas necessários de pesquisas futuras relacionadas a evasão nas licenciaturas. Assim, a essencialidade em identificar pesquisas que contribuam no aprofundamento da análise fundamenta-se na “definição de um campo investigativo em tempos de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, possibilita-se aprofundar conceitos inerentes à evasão no Ensino Superior e nas licenciaturas, analisar as pesquisas análogas e compreender essa questão no contexto das referidas IES. A fundamentação bibliográfica desta tese estabeleceu-se com base nos principais trabalhos publicados acerca da evasão nas licenciaturas, com enfoque em documentos, livros, teses, dissertações e artigos.

Para a efetivação da pesquisa, consultou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 2022, com o uso da expressão “evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia” como palavra-chave para busca.

No rastreo, verificou-se quatro pesquisas relacionadas. A primeira trata especificamente da evasão em Geografia/Licenciatura, a Dissertação de Mestrado, da própria autora (Wilhelm, 2019). As outras três pesquisas relevantes (Adachi, 2017; Cordeiro, 2021; Gomes, 1998), trabalharam com a evasão de diversas licenciaturas, incluindo a Geografia. Outrossim, foram encontrados dois artigos relacionados à evasão em Geografia/Licenciatura (Mafra; Mendes, 2021; Moura; Silva, 2007). As pesquisas mencionadas foram sintetizadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas sobre evasão na Licenciatura em Geografia

(continua)

Autoria/título	Características
<p>Wilhelm (2019)⁷: “A evasão dos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)”. Dissertação.</p>	<p>Curso: Licenciatura em Geografia na Unioeste; Objetivos: analisar as causas e/ou as motivações para a evasão do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste no <i>campus</i> de Marechal Cândido Rondon e no <i>campus</i> de Francisco Beltrão, entre os anos de 2010 e 2016; Metodologia: pesquisa qualitativa, estudo de caso, entrevistas com evadidos. Resultados: Entre as razões de evasão alegadas pelos discentes do curso, salienta-se a dificuldade de conciliar trabalho e universidade. Ao analisar esse contexto, ficou constatado que, nos <i>campi</i> de Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão, 78% e 85% dos alunos, respectivamente, exerciam trabalho remunerado.</p>

⁷ A autora desenvolveu artigos relacionados à evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia da Unioeste: Wilhelm e Schlosser (2018, 2019, 2021).

Quadro 1 – Pesquisas sobre evasão na licenciatura em Geografia

(conclusão)

Autoria/título	Características
<p>Gomes (1998): “Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura”. Tese.</p>	<p>Cursos: Licenciatura em Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Objetivos: conhecer as causas que levaram os sujeitos entrevistados à evasão; Metodologia: pesquisa analítico-descritiva e roteiro de questões semiestruturadas; Resultados: entre os motivos da evasão, destacam-se: pressões sofridas pelo jovem universitário por parte da família para ingressar na universidade; expectativa em relação ao ambiente universitário frustrada pelas adversidades na adaptação e profundas diferenças em relação ao ambiente escolar do Ensino Médio; ingresso em cursos de segunda opção, falta de informações sobre o curso em que ingressam; e dificuldade de conciliar trabalho e universidade.</p>
<p>Adachi (2017): “Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004”. Tese.</p>	<p>Cursos: Licenciatura em Matemática, Geofísica, Geografia e Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP); Objetivos: identificar a experiência universitária que favoreceu a evasão de alunos ingressantes via vestibular nos anos de 2002 a 2004, nos cursos de graduação da USP; Metodologia: qualitativa, estudo de caso e entrevistas com estudantes; Resultados: a evasão é alta em cursos cuja nota de ingresso e relação candidatos por vaga é mais baixa; a incidência da evasão é mais forte no início do curso de graduação; a evasão no turno noturno é predominantemente mais alta que a dos cursos equivalentes oferecidos no período diurno; as mulheres tendem mais a concluir que os homens; e a classificação no vestibular e as características socioeconômicas do alunado não interferem nas chances de conclusão do curso.</p>
<p>Cordeiro (2021): “Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos (as) evadidos (as)”. Dissertação.</p>	<p>Cursos: Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras da Unespar/Campo Mourão; Objetivos: compreender os motivos da evasão dos cursos de licenciatura supracitados; investigar a democratização do Ensino Superior; Metodologia: quali-quantitativa aplicação de questionário via plataforma Survey Monkey para estudantes evadidos (as) durante o período de 2011 a 2019; Resultados: motivos para a evasão são diversos, a saber: dificuldades com as disciplinas, dificuldades em conciliar trabalho e os estudos, não identificação com o curso.</p>
<p>Mafra e Mendes (2021): “Evasão Universitária no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia (UESB). Revista de Ensino de Geografia.</p>	<p>Curso: Licenciatura em Geografia oferecido UESB, <i>campus</i> Vitória da Conquista; Objetivos: analisar, por meio da memória e das representações sociais, a dinâmica da evasão no curso supracitado; Metodologia: qualitativa e tem como sujeitos sociais da pesquisa alunos matriculados no curso de Geografia da UESB e alunos que estiveram vinculados ao referido curso; Resultados: falta de identificação com o curso; não conseguirem conciliar o trabalho com a vida acadêmica; outras oportunidades, como mudança de cidade.</p>
<p>Moura e Silva (2007): “A Evasão no Curso de Licenciatura em Geografia Oferecido pelo CEFET-RN”. Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped) do Cefet-RN.</p>	<p>Curso: Licenciatura em Geografia oferecido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN); Objetivos: detectar as causas da evasão e propor soluções para minimizá-las; Metodologia: pesquisa qualitativa, estudo de caso; Resultados: causas indicadas como determinantes da evasão foram, em ordem decrescente, as questões socioeconômicas e pessoais (90%), a instituição (20%) e a profissão docente (20%).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse contexto, pela escassez de trabalhos acerca da temática, buscou-se pesquisas concernentes à evasão nos cursos de licenciatura. Após triagem das publicações conformes ao escopo da pesquisa, a seleção foi realizada a partir dos títulos, dos resumos, introdução e conclusão dos textos. Os trabalhos analisados justificam-se por constituírem estudos atuais e

semelhantes aos da presente pesquisa, visto que apresentam considerações e dados relacionados à evasão nas licenciaturas.

Os resultados mais expressivos, estão dispostos no Quadro 2. Os estudos desenvolveram-se no período de 2013 a 2017, foram verificados os cursos pesquisados, objetivos, metodologia e resultados.

Quadro 2 – Pesquisas relativas à evasão nas licenciaturas

(continua)

Autoria/título	Características
<p>Castro (2013): “A Evasão no Ensino Superior: um estudo nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)”. Dissertação.</p>	<p>Cursos: Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Letras Português/Italiano, Pedagogia Matutino e Pedagogia Noturno da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste);</p> <p>Objetivos: desvelar os motivos que influenciam a ocorrência do fenômeno, examinar os índices, definir o perfil do aluno evadido dos cursos de licenciatura, verificar se na Unioeste/<i>campus</i> de Cascavel estão sendo adotadas medidas para minimizar os casos de evasão escolar;</p> <p>Metodologia: pesquisa qualitativa/questionário com questões abertas, além de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura;</p> <p>Resultados: parte dos motivos para evasão são vinculados a questões de trabalho e as implicações deste para a vida do acadêmico. 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.</p>
<p>Macedo (2014): “Evasão discente no ensino superior: um estudo na Unicentro, <i>campus</i> Irati”. Dissertação.</p>	<p>Cursos: cursos da Unicentro, <i>campus</i> de Irati;</p> <p>Objetivos: identificação dos índices de evasão e dos fatores que motivaram a desistência discente, bem como de percepções das coordenações de curso sobre o problema e as alternativas para a minimização de sua incidência;</p> <p>Metodologia: pesquisa qualitativa/estudo de caso;</p> <p>Resultados: A evasão ocorre devido a escolhas equivocadas de curso, indecisão profissional ou incompatibilidade entre o estudo e o trabalho. O posicionamento das coordenações dos cursos evidencia que há certo desconhecimento sobre as peculiaridades do processo, o que tende a dificultar o acompanhamento e as possibilidades de minorar o abandono.</p>
<p>Gerba (2014): “Análise da Evasão de Alunos nos Cursos de Licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)”. Dissertação.</p>	<p>Cursos: Licenciatura em Física (<i>campus</i> de Araranguá), Física (<i>campus</i> de Jaraguá do Sul) e Química (<i>campus</i> de São José) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC);</p> <p>Objetivos: identificar as causas da evasão escolar dos cursos de Licenciatura do IFSC, no período de 2009 a 2012;</p> <p>Metodologia: pesquisa quali-quantitativa, estudo de caso, questionário estruturado, com perguntas abertas, encaminhado via Google Docs;</p> <p>Resultados: os fatores decisivos para a evasão são dificuldade de conciliar estudos e trabalho, baixa remuneração e falta de valorização do profissional, mudança de interesses e percepção pessoal sobre a valorização da profissão.</p>
<p>Guedes (2015): “Estudo de caso sobre a Evasão no Curso Presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)”. Dissertação.</p>	<p>Cursos: Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio);</p> <p>Objetivos: identificar os motivos que levam os estudantes desse curso a escolhê-lo e, posteriormente, a abandoná-lo;</p> <p>Metodologia: quali-quantitativa, estudo de caso, questionários com os discentes evadidos;</p> <p>Resultados: Os fatores que levam os estudantes a evadirem do curso estão relacionados mais com a sua vida pessoal ou com a escolha da profissão do que com a IES.</p>

Quadro 2 – Pesquisas relativas à evasão nas licenciaturas

(conclusão)

Autoria/título	Características
Paz (2016): “As Trajetórias Estudantis em Licenciaturas com Baixas Taxas de Diplomação: tendências e resistência”. Tese.	Cursos: Licenciaturas de Física e de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Objetivos: contribuir para o debate que busca incrementar a permanência estudantil em cursos de formação inicial de professores e verificar como se apresentam as tendências das trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação, a partir da perspectiva da resistência; Metodologia: quali-quantitativa, método do diagnóstico de fluxo de estudantes; Resultados: Os principais motivos do abandono nesses cursos estão ligados à impossibilidade de conciliar estudos e trabalho, a insatisfações relacionadas à ausência de trajetórias formativas flexíveis, a altos percentuais de repetência em disciplinas distantes da prática pedagógica e ao desprestígio da profissão docente.
Kussuda (2017): “Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores”. Tese.	Cursos: Licenciatura em Física da Unesp; Objetivos: conhecer os principais motivos para a evasão; Metodologia: quali-quantitativa e entrevistas analisadas com aporte da Análise de Discurso; Resultados: Os fatores para a evasão incluem o fato de a maioria dos ingressantes ser constituída de alunos-trabalhadores, oriundos de classes economicamente menos privilegiadas e, com defasagem de formação, provenientes de escolas precárias e possuem pouco tempo para se dedicarem aos estudos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das pesquisas sintetizadas nos Quadros 1 e 2, viabilizaram a constatação de que o problema da evasão abrange as diversas licenciaturas, em diferentes IES. Os motivos que justificam a saída dos estudantes são diversificados, no âmbito das particularidades de cada curso. No entanto, as pesquisas supracitadas apontaram com frequência a dificuldade de conciliar o trabalho com a universidade, a desvalorização docente e precariedade nas políticas de permanência.

Nessa perspectiva, além das pesquisas citadas anteriormente, estabeleceu-se interlocução com, entre outros autores, Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Diplomação [...], 1996), Inep (2020), Lobo (2012), Mapa do Ensino Superior (Instituto Semesp, 2019; 2020; 2021) e Tinto (2017).

As etapas posteriores ao levantamento bibliográfico caracterizaram-se na apreciação do CEP/Unioeste, levantamento interno das IES pesquisadas (dados quantitativos relacionados aos ingressantes/formados/desistentes/cursantes e qualitativos referentes à identificação e contatos (telefone, e-mail) dos sujeitos da pesquisa/selecionados). Na sequência, ocorreu a localização dos sujeitos, pré-teste, e realizou-se as entrevistas/questionários. Neste estágio, é relevante mencionar os impasses e desafios enfrentados para concluir os objetivos da tese.

Para a aprovação do CEP/Unioeste, foi preciso a permissão da Direção de Centro ou de Setor das IES participantes: Na UEM, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Unicentro, *campus* de Guarapuava, Setor de Agrárias e Ambientais, *campus* de Irati, Setor de Agrárias e Ambientais, na Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, *campus*

de Marechal Cândido Rondon, Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. A UEPG dispõe do curso de licenciatura em Geografia no Setor Ciências Exatas e Naturais, na Unespar, no *campus* de Paranavaí, Campo Mourão e União da Vitória, Centro de Ciências Humanas e da Educação, e UENP, Centro de Ciências Humanas e da Educação.

O primeiro percalço constituiu-se na dificuldade de dialogar com os responsáveis pelas autorizações. Por se tratar de anos pandêmicos⁸ (2020-2021), as instituições não estavam com atendimento presencial. Dessa forma, os contatos aconteceram via telefone e e-mail, os quais, em determinadas situações, não apresentaram retornos.

Para essas situações, utilizou-se as redes sociais (Facebook/Messenger e Instagram). Após meses de tentativas, em março de 2021 concluiu-se as autorizações necessárias das IES participantes da pesquisa, as quais, foram devidamente encaminhadas para o Comitê de Ética, a aprovação ocorreu em novembro de 2021.

Mesmo com a autorização do Comitê de Ética e documentação apropriada, parcela das IES se mostraram resistentes em liberar as informações (dados quantitativos e qualitativos). A UEPG não disponibilizou as referências qualitativas, os nomes e contatos dos evadidos para a realização das entrevistas/questionários. Mesmo assim, a partir da listagem do vestibular, a pesquisadora buscou nas redes sociais nome a nome, ano a ano os que desistiram do curso.

No fim, cita-se os percalços da morosidade para o repasse dos dados pelas IES, em torno de 5 a 10 meses (a última instituição encaminhou os dados em outubro de 2022), e a localização dos sujeitos, visto que, em número expressivo, os contatos de telefones, e-mails não estavam disponíveis, e determinados nomes não foram encontrados nas redes sociais.

Diante das situações relatadas, constatou-se que as IES participantes da pesquisa não dispõem de dados sistematizados referentes a evasão, fato esse, que dificulta ações concretas para fortalecer os cursos e minimizar as desistências.

Na sequência desses encaminhamentos, buscou-se estabelecer os primeiros contatos entre pesquisado e pesquisador, com o intuito de estreitar os laços entre essas duas esferas constitutivas do processo de investigação. Adotou-se, para isso, a estratégia da elaboração de perguntas semiabertas (Apêndice A), de modo a compreender as perspectivas, os valores, as

⁸ Em 11 de março de 2020, a Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia. Além de tosse e falta de ar, a inflamação causada pode danificar rins, cérebro, intestino e outros órgãos. No Brasil, ocorreram 702. 116 óbitos. A OMS declarou no dia 05 de maio de 2023, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19. Para maiores informações, verificar: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>.

razões, os sentimentos e os motivos que determinam a evasão dos cursos de Licenciatura em Geografia.

Com o propósito de avaliar, testar e delinear o potencial e a eficiência das interrogações propostas, procedeu-se à organização do planejamento, da formulação e da ordem das perguntas e aspecto visual do questionário. O pré-teste foi realizado antes da aplicação e do desenvolvimento das entrevistas/questionários. Assim,

A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc. O pré-teste é realizado mediante a aplicação de alguns questionários (de 10 a 20) a elementos que pertencem à população pesquisada (Gil, 1999, p. 134).

Desse modo, a pesquisadora efetivou os testes por meio de dez questionários, operados com discentes evadidos da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. Nesse contexto, a partir das informações obtidas no pré-teste, foi possível diagnosticar as dificuldades, complicações e dúvidas acerca do questionário, a existência de complexidade e/ou a presença de questões desnecessárias.

Diante dessas circunstâncias, as questões permitiram maior interação entre pesquisador e sujeito entrevistado, por possibilitar perguntas de ocasião para o aprofundamento das indagações levantadas, favorecer respostas espontâneas e percepção do entrevistado. Essas questões são desenvolvidas por meio de um roteiro previamente estabelecido pelo entrevistador, “se realiza de acordo com formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano” (Lakatos, 2003, p. 197).

Nessa perspectiva, as questões “[...] desenvolvem-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (Gil, 1999, p. 121). Assim, optou-se em desenvolver essas duas modalidades de interação com os sujeitos pesquisados: entrevistas e questionários.

As execuções das entrevistas/questionários efetivaram-se por contatos de telefone via aplicativo WhatsApp e redes sociais (Facebook, Instagram e e-mail). As referidas formas de comunicação ocorreram devido à distância geográfica entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, além da praticidade na interlocução em tempo real, mediante o compartilhamento de mensagens de texto, voz, imagens e documentos.

Para realizar as entrevistas/questionários através das redes sociais, foi necessário persistência e paciência. Persistência no sentido de procurar os evadidos, contextualizar a pesquisa e a importância na participação de cada sujeito. Ao aceitar a participação na referida

pesquisa, foi essencial “doses” de paciência, pois as entrevistas/questionários aconteceram no tempo dos respondentes. Assim, inúmeras foram realizadas em horário de almoço, no início da manhã, antes de iniciarem a jornada de trabalho, após a faculdade (os que frequentavam o Ensino Superior) e, de madrugada.

A ordem para o início das entrevistas/questionários, foi de acordo com o recebimento dos dados das universidades. Como exemplo, a primeira instituição que encaminhou as informações (ingressantes, formados, cursantes e desistentes) foi a Unioeste. Nesse caso, iniciou-se os contatos e sucessivamente as entrevistas com os evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia (*campus* de Marechal Cândido Rondon e *campus* de Francisco Beltrão) da respectiva IES.

Foram organizadas as listas com os nomes dos evadidos, endereços de e-mail e telefones (de acordo com a disponibilidade dos dados), de cada ano (2010 a 2018). A partir da listagem, tentou-se o diálogo com os evadidos, um a um. A primeira tentativa foi via e-mail. Para os discentes evadidos que não retornaram o e-mail, procurou-se estabelecer contato através do telefone (ligação e WhatsApp). Por fim, se as duas formas anteriores não logravam êxito, as tentativas ocorreram através do nome por meio das redes sociais (Instagram e Facebook/Messenger).

Apesar dos contratemplos, foram desenvolvidas no total, 556 entrevistas/questionários. A análise dos dados realizou-se concomitantemente aos retornos dos evadidos. Ressalta-se que para iniciar as entrevistas/questionários, os evadidos receberam e autorizaram a participação na pesquisa a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

A partir dos dados numéricos relativos a ingressantes, formados, cursantes e desistentes, foi possível quantificar as informações concernentes aos índices de evasão de cada curso. Com os retornos das entrevistas e questionários constatou-se as dificuldades e desafios encontrados pelos sujeitos da pesquisa para a conclusão da graduação. Esses instrumentos de coleta de dados viabilizaram a sistematização do perfil dos discentes evadidos.

Para verificar a quantidade de entrevistas/questionários necessários para obter dados consistentes, foi realizado a amostra representativa. A definição do tamanho da amostra é importante para determinar a representatividade. Quanto maior a amostra, geralmente, mais representativa ela será da população. A margem de erro e o nível de confiança estão intimamente relacionados ao tamanho da amostra em pesquisas estatísticas, sendo a margem de erro uma medida de incerteza que expressa um intervalo de confiança ao redor da estimativa pontual e o nível de confiança está relacionado à probabilidade de que a margem de erro inclua o valor real da população.

O tamanho da amostra necessário foi calculado pela fórmula $n = \frac{p \cdot q \cdot z^2}{\epsilon^2}$, onde n é o tamanho da amostra; p é a proporção assumida para a variável pesquisa (como a pesquisa utilizou mais de uma variável, assumiu-se um p conservador de 0,5, q é igual a $1-p$, e ϵ é a margem de erro tolerada na estimativa. Nessa perspectiva, foi possível capturar representação precisa de um público mais amplo, no caso os evadidos dos cursos participantes da pesquisa. Para este trabalho, o nível de confiança foi definido em 95% e a margem de erro tolerável foi de 4,5%. Sendo assim, para uma população de evadidos de 2011 alunos, a amostra que deve participar da pesquisa deveria ser de no mínimo 475 participantes. No total, foram realizadas 556 entrevistas/questionários, ultrapassando a quantidade mínima de respondentes.

Para quantificar os casos de evasão escolar, na presente pesquisa, realizou-se a contagem por ano, sem aplicação de fórmulas estatísticas. Nesse contexto, considerou-se os discentes evadidos, ou seja, ocorrências qualificadas como “abandono”, “cancelado” e “cancelado por abandono”. Os acadêmicos inativos e os que trancaram os cursos são desconsiderados nesta pesquisa.

Para ilustrar as informações obtidas com entrevistas/questionários, optou-se por discutir separadamente as razões apontadas para ocorrência da evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná, se caracteriza de suma importância o estudo pormenorizado de cada um dos possíveis motivos para a evasão universitária. Para a organização dos capítulos e texto em geral, as questões foram divididas em Parâmetros (Quadro 3), selecionadas por características afins.

Quadro 3 – Categoria dos questionários/entrevistas aos evadidos

Parâmetros Pessoais	Gênero; Faixa etária; Estado civil; Município de residência; Conciliação da vida pessoal, familiar e acadêmica; Atividade remunerada no momento da evasão.
Parâmetros do Curso	Rendimento acadêmico no curso de Geografia/licenciatura; Relação entre docentes e discentes; Comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES; Auxílio/assistência estudantil (financeiro); Auxílios/assistência estudantil suficientes.
Parâmetros de Formação	Desejo ou não de seguir a profissão docente; Presença ou ausência de informações relativas ao curso de Geografia/licenciatura no momento do ingresso; Categoria administrativa da educação básica (pública, privada ou ambas); Período/ano que cursavam quando desistiram do curso; Possibilidades de retorno à respectiva IES e ao curso de licenciatura em Geografia; Situação acadêmica atual dos evadidos no ano de 2022 – período da coleta de dados; Perfil dos evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná; Motivos para evadir.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, faz-se analogia ao quebra-cabeça, para formar um todo, é necessário combinar as peças. Nesta tese, dividiu-se o quebra-cabeça em três peças (três conjuntos de questões), as quais, juntas colaboraram para verificar a prevalência dos fatores individuais, fatores internos, fatores externos ou ambos, que impactam a evasão nos cursos pesquisados. Dessa forma, foi possível delinear o perfil específico de cada IES participante, além do perfil geral dos evadidos de Geografia/Licenciatura das Universidades Estaduais do Paraná.

1.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E NAS LICENCIATURAS

A evasão acadêmica tem sido motivo de preocupação em inúmeras instituições de ensino, públicas ou privadas, nos diversos níveis (Fundamental, Médio e Superior) e nas diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Educação Especial). Ao tratar de evasão escolar, não é possível considerar apenas o ato de livrar, evitar, escapar ou esquivar, sendo necessário avaliar também um vasto conjunto de questões que ultrapassam a simples desistência dos discentes (Wilhelm, 2019). Apesar do processo de expansão ocorrido na esfera da educação superior no Brasil, especialmente após a implantação de políticas para esse fim, observam-se altos índices de evasão nesse nível de ensino.

A evasão estudantil constitui fenômeno complexo, que abrange as IES no mundo contemporâneo e vem se impondo, ao longo do tempo, como realidade ostensiva no âmbito do ensino de graduação. Nesse viés, “[...] a evasão discente no ensino superior brasileiro é um fenômeno grave, resultante de uma conjugação de vários fatores que influenciam na decisão do aluno de permanecer ou não no curso” (Amaral, 2013, p. 17). Caracteriza-se como a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, configura um fenômeno social intrincado, definido como interrupção do ciclo de estudos (Diplomação [...], 1996; Gaioso, 2005). Assim, considera-se evasão:

Saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional (INEP, 2017, p. 10).

Do ponto de vista teórico, Tinto⁹ (1975, 1997, 2006, 2017) tornou-se autor referência para os estudos internacionais sobre evasão, com ênfase na construção de modelos teóricos longitudinais relativos ao processo de evasão do Ensino Superior. Os modelos teóricos longitudinais explicam a evasão como processo resultante da não integração social com o ambiente e a instituição de ensino, de questões financeiras e socioeconômicas e de aspectos externos à instituição, tais como gênero, idade e etnia. Conforme Tinto (2017), obrigações familiares, trabalho, moradia e particularidades financeiras são fatores que interferem continuamente na composição do compromisso com o graduar-se, afetando a permanência no curso aspectos como a autoeficácia, o senso de pertencimento e a relevância do currículo.

A autoeficácia é definida como a crença do indivíduo em sua capacidade de ter sucesso em determinada situação ou tarefa. Constitui a base sobre a construção da persistência do aluno, de modo que um fraco senso de autoeficácia tende a prejudicar o desempenho e a firmatação no curso. “O senso de autoeficácia influencia, por sua vez, como uma pessoa aborda objetivos, tarefas e desafios. Um forte senso de autoeficácia promove a conquista de metas” (Tinto, 2017, p. 4).

O senso de pertencimento se caracteriza pela interação do discente com o ambiente universitário. Para Tinto (2017), é necessário que os alunos se vejam como membros de uma comunidade de professores, funcionários e outros alunos que valorizam sua participação, na qual eles importam e à qual pertencem. Assim,

O resultado é um vínculo, muitas vezes expresso como um compromisso, que serve para vincular o indivíduo ao grupo ou comunidade mesmo quando surgem desafios. [...] O pertencimento dos alunos deriva de suas interações diárias com outros alunos, professores, funcionários e administradores no campus e nas mensagens que essas interações transmitem sobre seu pertencimento (Tinto, 2017, p. 5).

Os discentes que se identificam como inseridos e pertencentes à universidade são propensos a persistir no curso, pois, além da motivação, firmam o anelo de envolvimento e de novos aprendizados e o estímulo em finalizar a graduação. A construção de laços de solidariedade é essencial para a permanência, “estabelecem-se grupos nos quais os indivíduos buscam tecer afinidades, mesmo que disso resultem tensões e assimetrias” (Lopes, 2019, p.

⁹ Nesta pesquisa, serão destacados os estudos de Tinto (2017). Vincent Tinto, professor emérito de Sociologia da Universidade de Syracuse do estado de Nova York, renomado teórico no campo do Ensino Superior e o contexto da evasão e permanência dos estudantes. Seu primeiro trabalho sobre retenção de alunos data de 1975, quando desenvolveu seu Modelo de Integração do Estudante. Realiza pesquisas sobre a evasão e permanência, com destaque a integração dos discentes no sistema acadêmico e social da IES. Para informações adicionais de Tinto (1975, 1997 e 2006), sugere-se verificar Dissertação de Mestrado intitulada: A evasão dos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) (Wilhelm, 2019).

110). Assim, a matrícula não é o suficiente para manter o sujeito motivado a frequentar as aulas: é preciso que haja a construção de um laço mais duradouro.

A motivação para persistir também é influenciada pela percepção dos acadêmicos sobre o “valor do curso”, com ênfase na qualidade do currículo. Essa correlação circunda uma variedade de questões, como métodos de ensino do corpo docente, qualidade institucional, preferências e valores do estilo de aprendizagem do discente. Nessa perspectiva, o currículo “[...] não é apenas uma coleção de fatos, mas também um conjunto de valores que influenciam não apenas quais fatos e conceitos são apresentados no currículo, mas também as perspectivas que são consideradas adequadas para a análise desses fatos” (Tinto, 2017, p. 6).

Dessa maneira, o indivíduo com um conjunto de características interage no sistema social e acadêmico da IES, e o resultado desse processo interativo conduzirá à permanência ou a variadas formas de evasão (do sistema, da IES ou do curso). Diante disso, Tinto (2017) indaga o que as instituições podem fazer para aumentar a probabilidade de persistência até a conclusão do curso pelo aluno. Na tentativa de responder a essa pergunta, o referido autor destaca a relevância do monitoramento do desempenho do discente no primeiro ano de graduação, assim como da condução e do suporte acadêmico e social, quando necessário, para auxiliar na conclusão do curso: “Sem apoio para melhorar o desempenho, muitos perdem a motivação para persistir e posteriormente desistem” (Tinto, 2017, p. 7). Assim, é essencial

[...] alertar professores e funcionários sobre as lutas dos alunos e permitir uma intervenção precoce antes que suas lutas minem a motivação e, por sua vez, a persistência. Aqui a palavra-chave é cedo, pois as lutas iniciais dos alunos, se deixadas sem solução, tendem a erodir sua auto-eficácia e prejudicar ainda mais o desempenho. É também por isso que a avaliação formativa frequente e o feedback que permite aos alunos monitorar e ajustar seus comportamentos ao longo do primeiro ano deve ser parte integrante da experiência do primeiro ano. Para alguns alunos, o apoio social também é importante para sua persistência. Como observado anteriormente, isso é especialmente verdadeiro para alunos de primeira geração e de baixa renda bem como aqueles que frequentam meio período ou têm outras responsabilidades além do campus, pois esses alunos muitas vezes têm dificuldade em gerenciar a tarefa de ir para a faculdade. É aqui que o apoio proveniente de programas de aconselhamento e mentoria pode ser útil (Tinto, 2017, p. 7).

A trajetória acadêmica é definida sob ponto de vista social, porém são influenciadas pelas relações combinadas no meio acadêmico e espaços em que os discentes estão inseridos. Estes discentes, quando não se encontram representados no *campus*, ou ao se sentirem deslocados, terão interações insuficientes no sistema social da IES, o que levará ao baixo comprometimento com esse sistema social e aumentará a probabilidade de que os indivíduos decidam deixar a faculdade e buscar atividades alternativas.

Nesse viés, a evasão é “[...] comparável às doenças chamadas de silenciosas, pois nem sempre há indicadores prévios de que vá ocorrer, ou já esteja em processo” (Lobo, 2012, p. 12). As IES podem desenvolver um sistema de alerta precoce e promover o senso de pertencer à universidade, levando em consideração que “[...] o primeiro ano serve para facilitar outras formas de engajamento que estimulam ainda mais o aluno no desenvolvimento, aprendizagem e conclusão” (Tinto, 2017, p. 8). É de suma importância, nas primeiras semanas de curso, auxiliar na superação das dificuldades e dúvidas relativas aos aspectos institucionais, ao curso, à participação em atividades acadêmicas, ao conteúdo ou à carreira escolhida. Nessa perspectiva, existem

[...] formas de atividade que requerem experiências acadêmicas e sociais compartilhadas. No âmbito acadêmico, isso pode assumir a forma de programas de corte, comunidades de aprendizagem e, dentro das salas de aula, a utilização de pedagogias, como a cooperativa aprendizagem, que quando devidamente implementada, exige que os alunos aprendam juntos em maneiras que incluem cada membro do grupo como parceiros iguais na empresa de aprendizagem. Na esfera social, eles podem tomar medidas para fornecer uma diversidade de grupos e organizações que permitem que todos os alunos encontrem pelo menos uma menor comunidade de alunos com os quais compartilham laços comuns (Tinto, 2017, p. 8).

A persistência constitui sinônimo de motivação, moldada pelos comportamentos e interação. Portanto, uma das formas de verificar se há problema nesse quesito é a prevenção, o que pode ocorrer, por exemplo, ao averiguar e acompanhar os discentes que começam a faltar às aulas ou que obtêm notas baixas e não procuram apoio ou solução.

Ao considerar os modelos teóricos de Tinto, não obstante a proficiência das pesquisas desenvolvidas pelo autor, ressalta-se que são baseadas no contexto norte-americano, e apresenta diferenças importantes na comparação com o Ensino Superior brasileiro. A perspectiva do senso de autoeficácia, não é suficiente para garantir a permanência e conclusão da graduação. Em determinadas situações, mesmo com a vontade e convicção na capacidade de alcançar algo, nesse caso a formação universitária, as dificuldades econômicas e familiares “pesam” e colaboram para a evasão.

Na conjuntura brasileira, apesar de ter havido avanços em relação a pesquisas sobre a evasão universitária, os estudos são relativamente recentes. Com a revisão da literatura, ressalta-se que, a partir dos anos de 1990, foi encontrado um número significativo de publicações em torno dessa proposição, as quais, em sua maioria, apresentam dados estatísticos e possíveis causas da evasão. A partir de 1995, discussões manifestaram-se especialmente quando foi instituída a “Comissão Especial para o Estudo da Evasão” pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

A ideia para essa Comissão surgiu pelos baixos índices de diplomação registrados, com evasão média nacional de 50% dos discentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Wilhelm, 2019).

A preocupação inicial da Comissão foi definir o objeto de estudo: a evasão dos cursos de graduação, considerada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Buscou-se incluir, na análise, além das taxas de evasão, as proporções de diplomação e de retenção dos alunos nos diferentes cursos analisados. Tal inclusão:

[...] permitiria estabelecer com maior clareza a relação entre o ‘dever ser’ e os dados da realidade vivida, hoje, nas universidades públicas brasileiras. Permitiria, por exemplo, localizar prováveis ‘ilhas de sucesso’ opostas a situações extremamente problemáticas em algumas áreas, como já têm sido demonstrado em outros estudos do mesmo gênero. Essas localizações, seriam, certamente, de grande interesse para a exploração de condicionantes internos e externos do fenômeno da evasão de cursos (Diplomação [...], 1996, p. 12).

Ao analisar a complexidade do fenômeno, destaca-se a assertiva de que os estudos sobre a evasão devem ser subsidiados por índices quantitativos e informações que os qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para compreensão. Os dados de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, mas como dados que possam contribuir à identificação dos problemas a eles relacionados, a exemplo da adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los. No campo acadêmico,

[...] perdas e ganhos referentes à formação dos estudantes devem ser avaliados considerando-se a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária. Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas. O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão de totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior público do país (Diplomação [...], 1996, p. 12).

Nessa análise, não foi possível levantar as questões qualitativas, ou seja, as causas e/ou as motivações para a evasão, tampouco os fatores que influenciam as taxas de diplomação e de retenção (Diplomação [...], 1996). Conforme destaca a Comissão, as razões apontadas para o não desenvolvimento da pesquisa qualitativa revelam o fato de a abrangência da pesquisa ter sido nacional e um número expressivo de universidades não terem disponibilizado dados sistematizados e informatizados. Assim, esse processo “[...] exigiu o treinamento das pessoas envolvidas e ocasionou inúmeras reuniões nacionais, demandando mais tempo para ultimar o

estudo” (Diplomação [...], 1996, p. 14). Tais peculiaridades incidiram sobre os resultados obtidos e indicaram

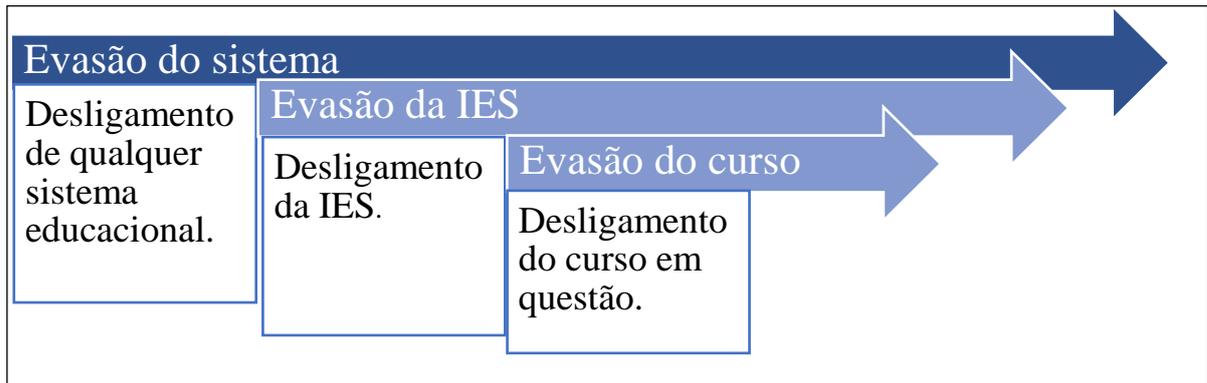
[...] a necessidade de um urgente esforço de equalização de tempos de integralização e de normas de jubramento, por exemplo. Além disso, segundo a Comissão, o próprio entendimento da dimensão da evasão revelou um caráter mais amplo e polêmico do que se tinha sobre o assunto. Ou seja, que a qualificação dos dados quantitativos passa, portanto, a ser uma meta objetivada pela continuidade das investigações, quer pelas próprias instituições, quer em nível nacional (Adachi, 2017, p. 47).

Com o intuito de aclarar esse fenômeno, Silva Filho *et al.* (2007) revelaram que a maioria das instituições não contempla programa regular de combate à evasão, não dispendo, portanto, de planejamento de ações e de acompanhamento das experiências e dos resultados. Com base em exemplos satisfatórios divulgados internacionalmente, para a melhoria dos índices de desempenho, a Comissão propôs para aquelas IES que já identificaram as tendências de diplomação e evasão em seus cursos, quando necessário, as seguintes ações:

a) flexibilizar os currículos dos cursos e redimensioná-los em termos de menor carga horária; b) oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho; c) melhorar a formação pedagógica do docente universitário; d) adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como: destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação; estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino; implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino; direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas; valorização da atuação de docentes nos cursos de graduação; e) estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante; f) criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas; g) elaborar projetos de aprimoramento dos cursos; h) ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc.; i) desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias; j) ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação; k) produção de material para divulgação, junto a estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculadas; l) definição de um sistema público - legislação e registros acadêmicos – que impeça a duplicidade de inserção dos alunos em cursos oferecidos pelas instituições públicas; m) atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas – urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc., contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional (Diplomação [...], 1996, p. 33-34).

A Comissão ressalta que, para estudar a evasão no Ensino Superior, necessita-se ter clareza e explicitar que tipo de evasão é referida a cada vez: a evasão do curso, a evasão da IES ou a evasão do sistema. Assim, “[...] é preciso definir claramente o conceito de evasão escolar no Ensino Superior que em muito difere de outros níveis de ensino” (Gomes, 1998, p. 81-82). Trata-se de evasões derivadas de diferentes cálculos e características da evasão dos discentes, conforme indica a Figura 2 (Diplomação [...], 1996; Lobo, 2012).

Figura 2 – Caracterização dos tipos de evasão



Fonte: adaptada de Diplomação [...] (1996) e Lobo (2012).

A evasão do sistema, no Ensino Superior, equivale ao percentual de discentes que abandonou seus estudos universitários em determinado período, desligando-se de qualquer sistema educacional. A evasão da IES, por sua vez, ocorre quando o discente deixa de frequentar o estabelecimento de ensino. E, por fim, a evasão do curso acontece quando o estudante se desvincula do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) e exclusão por norma institucional. Em adição, ressalta-se que o discente pode optar por sair do curso e continuar na respectiva IES ou concluir a graduação em outro estabelecimento de ensino, não sendo considerado evadido do sistema de Ensino Superior nesse caso.

A evasão na educação superior caracteriza-se, portanto, pela não progressividade no contexto educacional, apresentando índices alarmantes, inclusive nos cursos de licenciatura. Nos dias atuais, entre os obstáculos para a formação de professores, a evasão nas licenciaturas constitui um dos principais (Gaioso, 2005). Nesse contexto,

[...] o estudo da evasão no ensino superior público brasileiro se insere dentro de uma discussão que considera o compromisso institucional de uma universidade com as questões e problemas de seu tempo histórico e as perspectivas de futuro que se projetam para a sua sociedade. Desse modo, analisar a evasão de estudantes de uma universidade significa ponderar sobre os desdobramentos históricos e as tendências recorrentes de comportamento dos indivíduos situados em um determinado momento do percurso da vida em um contexto social e institucional dado. Pode ser entendido como a ação do indivíduo frente aos desafios estruturais ou conjunturais com os quais se depara, mas nunca como condição final dada no ponto de partida (Adachi, 2017, p. 39).

Com base nessas concepções, salienta-se a relevância de conhecer não apenas os índices, os percentuais e os números, mas também os motivos da evasão nas licenciaturas, o que requer informações concretas relativas às dificuldades e aos desafios dos discentes em finalizar o curso de graduação. Mensurar a evasão não significa somente verificar um “saldo em

caixa”, calcular quantos alunos entraram menos quantos saíram, mas averiguar “quem entrou e quem saiu” e “por quais razões”. Assim, poderá ser possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos, mediante “[...] ações que possam gerar mudanças e essas só acontecem se ocorrer o entendimento do que está ocorrendo” (Lobo, 2012, p. 8).

Os fatores motivadores da evasão nas licenciaturas estão vinculados praticamente aos mesmos motivos da evasão nos demais cursos de graduação, com algumas particularidades. “A evasão não deve ser considerada apenas como fator numérico. Há a necessidade de entender que cada número representa uma história, uma vida, um indivíduo que pode mudar o rumo de uma família” (Moura, 2015, p. 50). Nesse sentido, com relação aos índices de evasão escolar nas licenciaturas, ressalta-se essencial o discernimento dos motivos, para que se possa buscar adequada intervenção e minimizar as causas.

Com base na análise das pesquisas relativas à evasão em cursos de licenciatura, foram assinalados fatores causais que levam o discente a interromper seus estudos. A Comissão Especial instituída em 1996 pelo MEC (Diplomação [...], 1996) agruparam esses fatores em três grupos: i) fatores individuais dos estudantes, ii) fatores internos às instituições e iii) fatores externos às instituições. Tais informações estão dispostas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Fatores determinantes para a evasão

Fatores individuais para evasão	Fatores internos às IES	Fatores externos às IES
Habilidades de estudo/formação escolar anterior; Personalidade/escolha precoce da profissão/imaturidade na escolha do curso; Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; Desencanto com o curso escolhido; Reprovações ou baixa frequência; Desinformação a respeito da natureza dos cursos/“cursar por cursar”; Restrições financeiras.	Problemas relacionados a currículos e aos PPPs de cursos de graduação demasiado extensos, estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados; Horário do curso, matriz curricular, mudança de currículo e sistema de avaliação; Questões de caráter didático-pedagógico e qualificação dos docentes; Metodologias tradicionais; Falta de assistência estudantil; Precariedade na estrutura física.	Prestígio social da profissão; Limitação no mercado de trabalho; Pressões familiares; Possibilidades de progressão profissional ou tradição de algumas carreiras.

Fonte: adaptado de Diplomação [...] (1996) e Diplomação [...] (1996).

As variáveis que representam risco de evasão na educação superior e nas licenciaturas, são observados, em distintos cursos, períodos e instituições. O crescente número de estudantes que desistem da graduação revela ensino básico ineficiente e dificuldades na adaptação e compreensão, refletindo a realidade de níveis anteriores de ensino (Baggi; Lopes, 2011).

A evasão caracteriza-se num fenômeno multifacetado, que possui características variadas e peculiares. Tal fenômeno pode estar associado tanto ao contexto individual, familiar e socioeconômico dos estudantes quanto aos fatores internos do curso e da IES aos quais

tiveram acesso, aos fatores externos, relacionados sobretudo à carreira docente, ou a combinação de ambos os fatores.

Wilhelm (2019)¹⁰, em pesquisa específica sobre o curso de Licenciatura em Geografia na Unioeste, evidencia as particularidades percebidas. Os respondentes que afirmaram ter evadido por fatores individuais ressaltaram difícil conciliação entre os encargos do trabalho e da universidade, desencanto/desinformação com o curso de graduação escolhido, ingresso no curso de licenciatura em Geografia como decorrente de segunda opção no concurso vestibular, falta de interesse em continuar na universidade, escolha precoce da profissão e dificuldades de adaptação ao ambiente universitário. Entre os fatores externos, indicaram problemas pessoais com a família, dificuldades financeiras e falta de prestígio da profissão docente. Ademais, foram mencionados fatores internos: métodos de ensino adotados no curso, falta de apoio aos ingressantes das chamadas posteriores (como segunda, terceira e quarta chamadas, por exemplo) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), descontentamento com a grade curricular do curso e greve de professores.

Por conseguinte, longe de pretender esgotar o tema, neste estudo, buscou-se implementar aproximações possíveis entre as explicações teóricas e os dados relativos à evasão. Ao considerar a taxa de evasão anual, salienta-se o Gráfico 1, referente aos anos de 2014 a 2019. Em relação aos cursos presenciais, a evasão atingiu o índice de 18,4% na rede pública e de 29,2% na rede privada. Nos cursos de Educação à Distância (EaD), os índices foram de 29,5% na rede pública e de 35,1% na rede privada.

Gráfico 1 – Evasão nos cursos presenciais e EaD no Brasil (rede pública e rede privada)



Fonte: Instituto Semesp (2021).

¹⁰ Nessa pesquisa, foram ouvidos 158 discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia dos *campi* de Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão da Unioeste (2012 a 2015).

No que concerne à evasão nas diferentes regiões brasileiras, apresenta-se, a seguir, a Tabela 1, com dados referentes a graduação presencial, em 2019. Diante das informações, nota-se que o Ensino Superior privado apresenta evidências de abandono mais elevadas que a rede pública: 30,8% contra 18,7%.

Tabela 1 – Evasão no Ensino Superior por regiões geográficas no Brasil (2019)

	Região Sul	Região Sudeste	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste
Pública	18,3%	17%	19,3%	18,3%	20,7%
Privada	31%	30,1%	31,2 %	27,7%	34,5%
Total	27,3%	26,9%	26,8%	24,4%	30,3%

Fonte: Instituto Semesp (2021).

Em relação ao estado do Paraná¹¹, o índice de evasão anual (2019) nos cursos presenciais alcançou 27,4% na rede privada e 16,4% na rede pública. No Paraná¹², o Censo Acadêmico das Universidades Estaduais é desenvolvido pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti)¹³. Segundo dados do Censo de 2018 (Tabela 2), a problemática da evasão no Ensino Superior é verificada nas Universidades Estaduais.

Tabela 2 – Evasões por instituições de Ensino Superior no estado do Paraná em 2018

Universidades	Graduação presencial			Graduação a distância			Total de concluintes	Total de evasões
	Alunos	Concluintes	Evasões	Alunos	Concluintes	Evasões		
UEM	14.889	2.035	1.110	2.895	20	78	2.055	1.188
UENP	4.529	1.376	246	524	33	23	1.409	269
UEPG	7.384	263	110	3.310	150	14	413	124
Unespar	10.267	1.376	266	-	-	-	1.376	266
Unicentro	6.919	2.027	1.413	1.906	81	18	2.108	1.431
Unioeste	9.050	1.112	1.003	1.107	59	13	1.171	1.016

Fonte: adaptado de Paraná. Seti (2018).

Os dados supracitados revelam referências incipientes no que concerne aos ingressantes e evadidos. Não são apresentados índices relativos à inserção de discentes anualmente, apenas o total de estudantes na IES em 2018 e o total de evadidos. Trata-se de informações imprecisas, visto que os índices de abandono – UEM (8%), UENP (5%), UEPG (2%), Unespar (13%),

¹¹ “O estado possui a terceira mais alta taxa de escolaridade líquida (que mede o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária) do país: 25,3%. As matrículas presenciais seguem a tendência de decréscimo verificada desde 2016. De 2018 para 2019, as matrículas presenciais caíram 3,6% (na rede privada, a queda foi de 6,6 (Instituto Semesp, 2021).

¹² Não foram encontradas pesquisas específicas sobre a evasão nas licenciaturas no Estado do Paraná.

¹³ A Seti foi criada em 1987, com a missão de definir, coordenar e executar políticas e diretrizes nas áreas da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

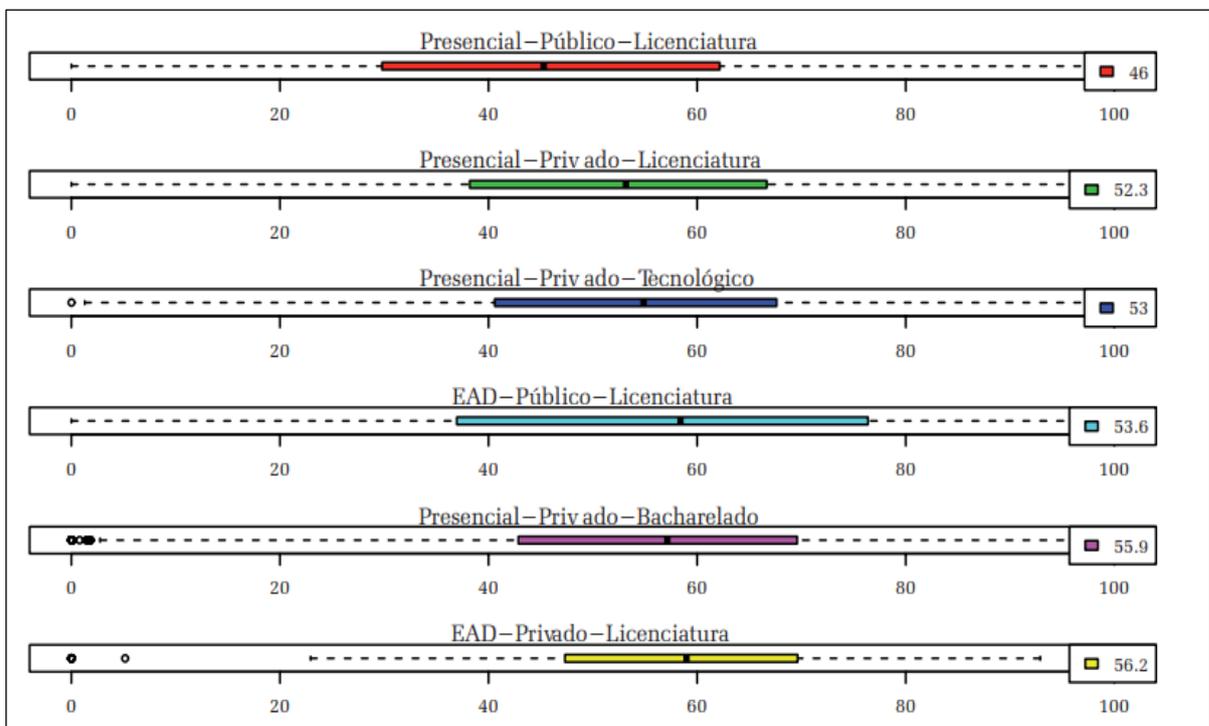
Unicentro (20,5%) e Unioeste (11%) – indicam disparidade em comparação com os dados de evasão média das IES públicas – Brasil (18,4%), região Sul (18,3%) e Paraná (16,4%).

Como exemplo de imprecisão, é possível observar a UEPG, cujos índices de evasão são questionáveis, uma vez que a taxa de aproximadamente 1,7% está extremamente abaixo da média estadual e nacional. Em linhas gerais, ressalta-se, que não foram encontrados indicadores de evasão anual ou de determinado curso ou turma, quantidade de ingressantes e evadidos anualmente ou período característico disponibilizados pela Seti.

Para esclarecimentos acerca da disponibilidade de dados pela Seti, estabeleceu-se contato com Fabiano Gonçalves Costa, Coordenador de Ensino Superior, Pesquisa e Extensão da Seti. O mesmo ressaltou que a Seti não dispõe de pesquisa específica relacionada a evasão nas Universidades Estaduais do Paraná. Entretanto, a partir do ano de 2024, estão previstos na base orçamentária, verbas para o início das pesquisas específicas a evasão.

A compreensão da taxa de evasão nas licenciaturas, pode ser verificada nos dados dispostos no Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – Inep, destaca-se o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuições das taxas de desistência acumuladas (licenciatura), ordenadas do menor para o maior valor de taxa média



Fonte: Azevedo (2019).

As informações revelam índice de 46% de desistência nas licenciaturas em instituições públicas presenciais brasileiras. Ainda, o respectivo Gráfico indica que, entre os cursos de licenciatura na rede pública presencial, rede privada presencial, EaD pública e EaD privada, a licenciatura pública apresenta menor índice de evasão, aproximadamente, 10% a menos que as licenciaturas EaD privadas. Em relação às IES estaduais, os dados apontam 40,4%.

Ao considerar a desistência em determinados cursos públicos de Licenciatura no Brasil (Pedagogia, Educação Física, Geografia, Biologia, História e Línguas), o índice geral é de 40,7%. Em específico no curso de Licenciatura em Geografia, no âmbito nacional, em IES públicas os dados contemplam 42% de evasão, enquanto na rede privada, alcançam 49,8% (Azevedo, 2019).

As informações prévias são alarmantes. Os dados vão ao encontro da pesquisa elaborada e divulgada pelo Instituto Semesp em setembro de 2022, que indica o risco de “apagão” de professores. O déficit de professores na educação básica pode alcançar os 235 mil em 2040.

Essa soma, equivale a 20% dos atuais 2,2 milhões de professores na educação básica do Brasil. O declive projetado ocorre por agravantes variados: envelhecimento do corpo docente nos últimos anos, número crescente de profissionais prestes a deixar o cargo e se aposentar, desinteresse do jovem em seguir a carreira docente, índice elevado de desistência da profissão na graduação e nos primeiros anos de carreira, por consequências da desvalorização e falta de reconhecimento social. Esses fatores se somam a sobrecarga de papéis a desempenhar, baixa remuneração, as limitadas possibilidades de ascensão na carreira, as precárias condições de trabalho com infraestrutura ruim de algumas escolas, falta de equipamentos e materiais de apoio, violência na sala de aula e problema de saúde (Instituto Semesp, 2022).

Outro dado alarmante, refere-se a queda de ingressantes nos cursos de licenciatura. Em relação ao total, a porcentagem do ingresso dos sujeitos com até 29 anos apresentou diminuição de 9,8 pontos percentuais na última década, passando de 62,8% em 2010, para 53% em 2020. Nesse contexto, a evolução de ingressantes em licenciaturas, de 2010 a 2020, foi inferior a evolução registrada nos demais cursos de graduação. A progressão nos demais cursos foi de 76%, enquanto nas licenciaturas cresceu 53,8% (Instituto Semesp, 2022). Nesse contexto:

A quantidade de jovens brasileiros que desejam ser professores está diminuindo. Entre 2006 e 2015, a taxa de alunos de 15 anos que almejam seguir a carreira docente caiu de 7,5% para 2,4%. O abandono da carreira docente é a baixa remuneração. De acordo com informações da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em 2020, um professor de Ensino Médio no Brasil, em média recebia um salário de R\$5,4 mil mensais (Instituto Semesp, 2022, p. 23).

O número de professores experientes (com 50 anos ou mais) e possivelmente próximos da aposentadoria nos próximos anos aumentou, enquanto o número de professores jovens, no início de suas carreiras, com menos de 24 anos, diminuiu pela metade. Nessa perspectiva, para atender à demanda de alunos em 2040, na mesma proporção de hoje, serão necessários 1,97 milhões de professores. No entanto, ao considerar as taxas de crescimento de 2021, estima-se que o número de professores diminuirá em 20,7% até 2040. De acordo com a oferta e demanda, a estimativa é que o déficit atinja 235 mil docentes na educação básica.

O apagão docente é consequência de políticas alinhadas com políticas neoliberais, a mercantilização da educação. A esfera pública é fragilizada, os investimentos são mínimos, e assim, se desenvolvem [...] “políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 112).

CAPÍTULO 2 - QUEBRA-CABEÇA DA EVASÃO

Este capítulo é composto por dois itens. O primeiro apresenta a caracterização dos cursos de Licenciatura em Geografia participantes da pesquisa¹⁴: UEM, Unicentro (*campus* de Guarapuava e *campus* de Irati), UEPG, Unioeste (*campus* de Francisco Beltrão e *campus* de Marechal Cândido Rondon), Unespar (*campus* de Paranavaí, *campus* de Campo Mourão e *campus* de União da Vitória) e UENP. As explanações ressaltam o contexto histórico das IES e dos cursos, incluindo localização¹⁵, objetivos, concepções e informações relativas a Centro de Área/Setores de Ensino¹⁶ a que o curso pertence, à carga horária, às vagas, ao turno, à integralização, à matriz curricular, aos laboratórios de pesquisa, ao Estágio Curricular Supervisionado, ao TCC, entre outras informações dispostas nos sites das instituições, em documentos oficiais e no PPC. Concomitantemente, verifica-se a percepção dos coordenadores dos respectivos cursos referente à evasão e às ações desenvolvidas para minimizar os índices de desistência.

O segundo item retrata o princípio do quebra-cabeça, com informações sobre gênero, faixa etária, estado civil, município de residência, conciliação da vida pessoal, familiar e acadêmica, e atividade remunerada no momento da evasão. A partir dos retornos dos evadidos, expõe-se um quadro com assertivas na íntegra, alocadas de forma que contemplem aspectos das entrevistas e das IES participantes. Os dados referenciam o total de ingressantes, de evadidos e de cursantes/concluintes das IES participantes da pesquisa. Como evidenciado no primeiro capítulo, a evasão universitária considerada refere-se aos casos de “cancelado”, “cancelado por abandono” e “abandono”. Os acadêmicos que estão inativos, que trancaram o curso são desconsiderados nesta pesquisa.

2.1 CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao contextualizar os cursos participantes da pesquisa, salienta-se que, em determinadas IES e cursos, verificou-se ausência de dados e de informações importantes para a caracterização. Enquanto algumas instituições e cursos disponibilizam de dados completos, seja

¹⁴ Para a organização sequencial das IES, utilizaram-se dois quesitos: o primeiro baseou-se na disponibilidade de dados completos para a pesquisa; e o segundo pautou-se no contexto histórico (tempo de implantação). Nesse contexto, a primeira IES descrita caracteriza-se como a mais antiga entre as que disponibilizaram dados completos, e assim sucessivamente.

¹⁵ Nos mapas de localização, para a diferenciação, o curso de licenciatura em Geografia está disposto em vermelho.

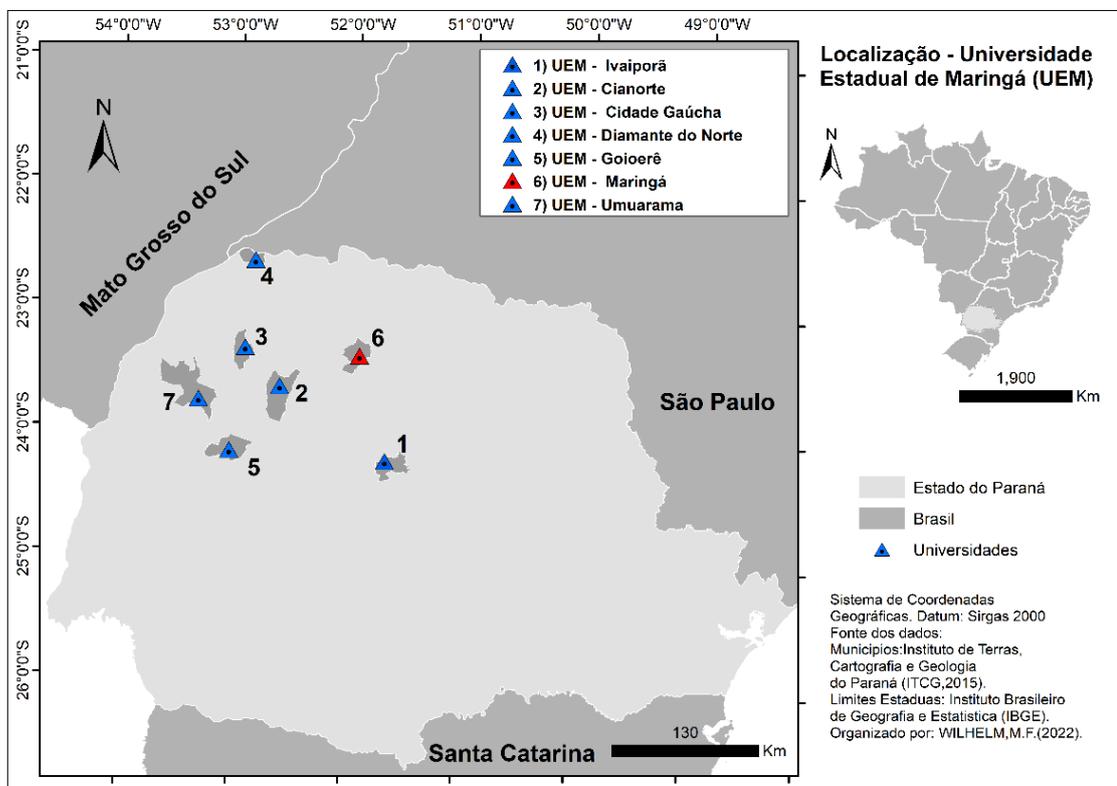
¹⁶ Cada IES e *campus* é organizado por Centros de Áreas ou Setores de Ensino, órgãos delimitados por uma ou mais áreas do conhecimento, que congregam um conjunto de cursos e programas.

na página digital, nos documentos oficiais ou no PPC, outras IES apresentam informações vagas e incompletas, tais como contatos telefônicos desatualizados, falta de informações referentes a laboratórios e links inexistentes que deveriam direcionar à página do curso.

2.1.1 Universidade Estadual de Maringá (UEM)¹⁷

A UEM foi instituída no dia 06 de novembro de 1969¹⁸. A Universidade resultou da incorporação das Faculdades existentes na época: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá, Faculdade Estadual de Direito de Maringá e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá. No conjunto, essas faculdades ofereciam um total de sete cursos: Ciências Econômicas, Direito, História, Geografia, Ciências do 1º Grau, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas. A IES possui característica multicampi, estando presente em diversos municípios do estado do Paraná. Quanto à disposição dos *campi*, localizam-se em Maringá, Cidade Gaúcha, Cianorte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama (Mapa 2).

Mapa 2 – Localização do curso de Licenciatura em Geografia da UEM



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

¹⁷ As informações relacionadas à UEM e ao curso de licenciatura em Geografia foram obtidas na página digital da IES e do referido curso, bem como no PPC (2020). Disponíveis em: <http://www.uem.br/> e <http://www.dge.uem.br/graduacao-1>. Acesso em: 24 mar 2023.

¹⁸ Lei Estadual n.º 6.034/69, de 6 de novembro de 1969, e Decreto Estadual n.º 18.109, de 28 de janeiro de 1970.

O curso de Geografia, na modalidade licenciatura, está localizado em Maringá, tendo sido originado¹⁹ a partir da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá, com reconhecimento em 1972. Em 1976 ocorreu a criação do Departamento de Geografia, o qual propicia a atuação dos alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, mediante a concessão de bolsas institucionais de iniciação científica, monitoria, estágio extracurricular e de outras formas de atividades.

Entre os objetivos, o curso de Licenciatura em Geografia da UEM busca formar profissionais capazes de compreender os elementos e processos relacionados à interação da natureza com a sociedade, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da ciência geográfica. Desse modo, a partir das considerações acerca das especificidades da carreira docente, os profissionais formados são habilitados para atuarem nas áreas da docência, gestão escolar, produção e avaliação de recursos didáticos, sendo capazes de exercer a profissão docente criticamente em diversos espaços da sociedade. Nessa perspectiva, o “futuro professor” deve desenvolver o domínio da cientificidade necessária ao planejamento e à efetiva mobilização dos saberes implicados no processo de ensino-aprendizagem em Geografia (UEM, 2020).

O curso de Geografia da UEM²⁰ ocorre na modalidade presencial, sendo oferecidas as habilitações de licenciatura e bacharelado. As duas primeiras séries constituem um bloco de componentes curriculares comum às duas habilitações, diferenciando-se a partir da terceira série. Ao término da segunda série, os discentes optam pela habilitação de sua preferência, visto que a matriz curricular do curso de licenciatura é distinta da disponibilizada no curso de bacharelado. As informações sequenciais do curso estão dispostas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Características do curso de Licenciatura em Geografia da UEM

(continua)

UEM – Maringá	
Centro de área	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Carga horária	3.614 horas
Vagas/Turno	Matutino (45 vagas) e noturno (40 vagas)
Integralização	Mínimo de 4 anos e máximo de 8 anos
Matriz curricular	Seriado anual
Laboratórios	Laboratório de Sedimentologia e Palinologia; Laboratório de Pedologia; Laboratório de Geoprocessamento; Laboratório de Dinâmicas Territoriais; Laboratório de Biogeodinâmica da Paisagem;

¹⁹ Lei n.º 5.456, de 26 de dezembro de 1966, e Decreto n.º 70.156, de 17 de fevereiro de 1972.

²⁰ A partir de 2023, o departamento possui os dois cursos separados, na entrada do vestibular, possuindo dois PPCS. O Bacharelado em Geografia e a Licenciatura em Geografia a partir da 1ª série. O curso em 2023 teve entradas divididas no vestibular.

Quadro 5 – Características do curso de Licenciatura em Geografia da UEM

(conclusão)

UEM – Maringá	
Laboratório	Laboratório de Geografia Agrária e Desenvolvimento Territorial; Estação Climatológica Principal de Maringá.
Estágio supervisionado	O estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Geografia é composto pelos seguintes componentes curriculares: Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Geografia I e Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Geografia II, com 240 horas-aula cada.
TCC	O TCC não é desenvolvido na licenciatura, somente no bacharelado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na página do Departamento de Geografia (DGE), verificaram-se eventos vinculados ao curso: Encontro Regional de Geografia e Semana de Geografia (SEMAGEO), realizado pelo DGE, com colaboração do Centro Acadêmico de Geografia (CAGEO), da Empresa Júnior de Geografia (CONGEOjr) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE-UEM).

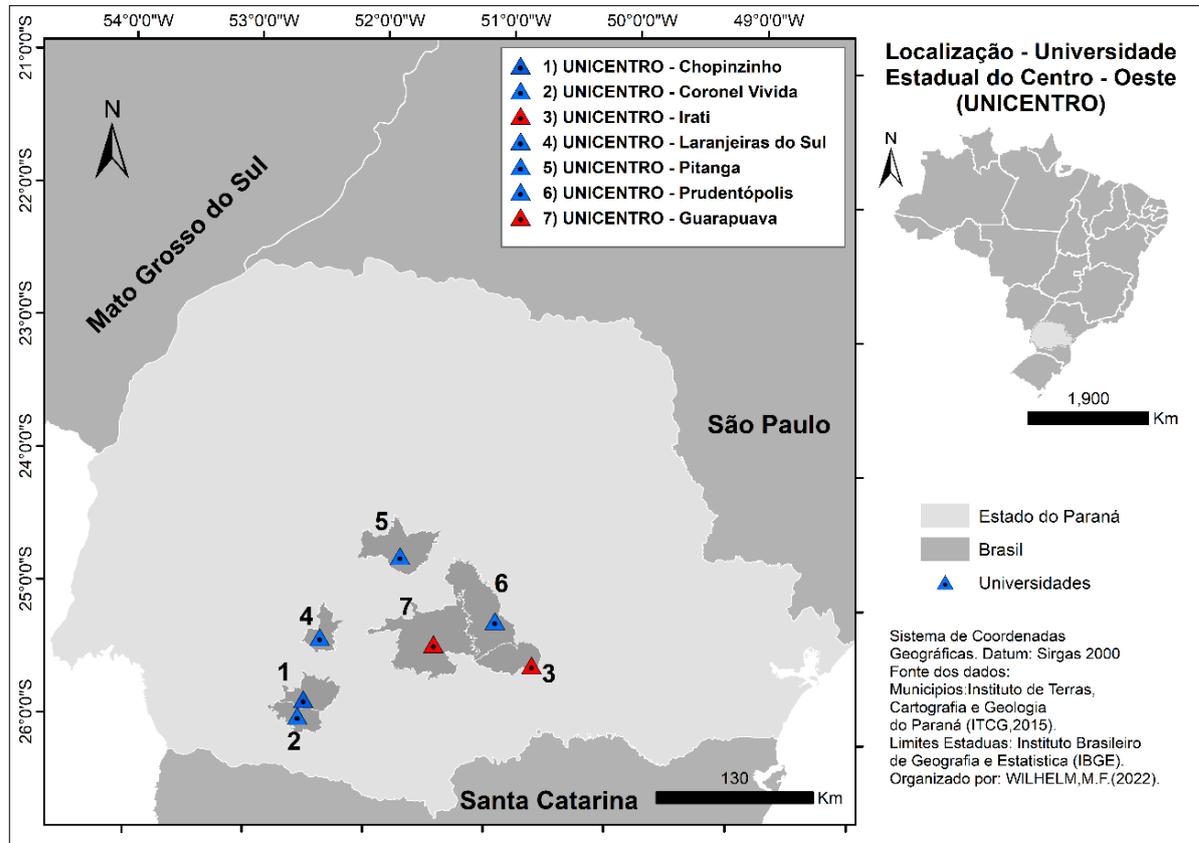
2.1.2 Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)²¹

A Unicentro foi instituída²² em 1990 por meio da fusão entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI). A IES contempla os *campi* universitários – Santa Cruz, Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava (Cedeteg), ambos em Guarapuava, e Irati – e os *campi* avançados (Pitanga, Prudentópolis Laranjeiras do Sul, Chopinzinho e Coronel Vivida) (Mapa 3).

²¹ As informações relacionadas à Unicentro e ao curso de licenciatura em Geografia, *campus* Cedeteg e *campus* de Irati, foram obtidas na página digital da IES e dos referidos cursos, bem como nos PPCs. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/>, <https://www3.unicentro.br/degeog/> e <https://sites.unicentro.br/wp/geografiairati/>.

²² Lei Estadual n.º 5.804, de 15 de julho de 1968.

Mapa 3 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unicentro



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

Atualmente, o curso de Licenciatura em Geografia da Unicentro é disponibilizado em dois *campi*: o primeiro no município de Guarapuava; e o segundo no município de Irati. Ambos os cursos possuem o Departamento de Geografia (DEGEO), sendo autônomos e desvinculados um do outro.

O curso de Geografia em Guarapuava foi criado²³ na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava. Na modalidade licenciatura, teve início em 1º de março de 1970. O referido curso pertenceu ao *campus* de Santa Cruz até 2001. Em 2002, mudou-se para o *campus* Cedeteg, recebendo novas instalações e ampliando o espaço físico de forma a acomodar os laboratórios e as salas que possuía no *campus* de Santa Cruz, além do estabelecimento de espaços pedagógicos (Unicentro, 2022).

No *campus* de Irati, o curso de licenciatura em Geografia instituiu-se²⁴ no ano de 2000, como extensão do DGE localizado no *campus* Cedeteg em Guarapuava. Entre os anos de 2001

²³ Em 1970 ocorreu o primeiro vestibular. E, em 17 de janeiro de 1974, pelo Decreto Presidencial n.º 73.494, foi reconhecido o curso de Geografia.

²⁴ O curso de Licenciatura em Geografia, *campus* de Irati, foi autorizado em 23 de junho de 2004, por intermédio do Decreto n.º 3218/2004.

a 2003, o curso foi ofertado com professores oriundos do Cedeteg. A partir de 2004, passou a fazer parte integralmente do *campus* de Irati, com estrutura física instalada, mas com recursos humanos pertencentes aos dois departamentos (Guarapuava e Irati) (Unicentro, 2018).

Os objetivos de ambos os *campi* estão relacionados, firmando-se na compreensão dos elementos e processos do espaço geográfico, na conexão entre e prática e em atribuições eficientes de ensino e pesquisa no âmbito da educação básica. Nessa perspectiva, os cursos pretendem promover o aprimoramento contínuo da formação dos futuros professores de Geografia, propondo que estes estejam alinhados com as discussões inerentes à ciência geográfica na contemporaneidade, atentos às demandas e exigências da educação escolar, da sociedade e comprometidos socialmente para atuar nos diferentes níveis de ensino (Unicentro, 2018, 2022). Para auxiliar na verificação das características dos cursos supracitados, apresenta-se, a seguir, o Quadro 6.

Quadro 6 – Características dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unicentro

(continua)

	Guarapuava/Cedeteg	Irati
Centro de área/ Setor de conhecimento	Setor de Agrárias e Ambientais (SEAA/G)	Setor de Agrárias e Ambientais (SEAA/I)
Carga horária	3.218 horas relógio	3.205 horas relógio
Vagas/Período	40 vagas anuais/período noturno: Vestibular (16 vagas), Programa de Avaliação Continuada (PAC) (4 vagas) e Sisu (20 vagas).	40 vagas anuais/período noturno: Vestibular (12 vagas), PAC (4vagas) e Sisu (24 vagas).
Integralização	Mínimo de 4 anos e máximo de 6 anos	Mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos
Matriz curricular	Seriado anual	Seriado anual
Laboratórios	Laboratório de Cartografia; Laboratório de Informática; Laboratório de Geoprocessamento; Laboratório de Geomorfologia; Laboratório de Geologia; Laboratório de Geografia Agrária; Laboratório de Estudos da Cultura, Ambiente e Desenvolvimento Local; Laboratório de Geografia Física; Laboratório de Geografia Econômica; Laboratório de Geografia de Estudos Políticos e Análises Urbano Regionais; Laboratório de Erosão de Solos; Laboratório de Planejamento e Gestão Territorial; Laboratório de Geoanálise; Laboratório Didático de Ensino de Geografia.	Laboratório de Geologia; Laboratório de Geomorfologia; Laboratório de Geoprocessamento; Laboratório de Ensino e Geografia Humana; Museu de Geociências; Grupo de pesquisas espaciais sobre a dinâmica política, econômica e social (GEPES); Grupo de Estudos e Pesquisas para a Gestão Territorial (GESTER); Interdisciplinaridade em Ciências; Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (PROFORMAR).
Estágio supervisionado	Estágio Supervisionado em Geografia I – 136 horas (Ensino Fundamental/Anos Finais) e Estágio Supervisionado em Geografia II – 136 horas (Ensino Médio). O trabalho final do estágio deve ser apresentado sob a forma de relatório.	Estágio Supervisionado em Geografia I – 136 horas (Ensino Fundamental/Anos Finais) e Estágio Supervisionado em Geografia II – 136 horas (Ensino Médio). O trabalho final do estágio deve ser apresentado sob a forma de relatório.

Quadro 6 – Características dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unicentro

(conclusão)

	Guarapuava/Cedeteg	Irati
TCC	O TCC será elaborado no quarto ano. A partir de um artigo monográfico, o aluno deve pesquisar, sob a orientação de professor da área, tema relativo à sua formação (Licenciado em Geografia). A apresentação ocorre perante banca examinadora, devendo ter aprovação recomendada.	O TCC objetiva sistematizar experiências e conhecimentos adquiridos durante o curso. No quarto ano, o discente pode optar por desenvolver um trabalho resultante de atividade de pesquisa, ensino ou extensão. Esse trabalho é orientado e submetido à banca avaliativa, composta por orientador e mais dois convidados, vinculados ou não ao DEGEO/I.

Fonte: Elaborado pela autora.

No PPC do curso de Licenciatura em Geografia, *campus* de Cedeteg, observou-se a realização da Semana de Geografia e do Seminário da Pós-Graduação em Geografia da Unicentro. As atividades incluem sessões de comunicações livres, minicursos, palestras e mesas-redondas (ofertadas por docentes/profissionais externos ao DGEO/Guarapuava e docentes do próprio Departamento) (Unicentro, 2022).

Em relação ao *campus* de Irati, verificou-se a organização de eventos no âmbito do curso, como semana de estudos, bancas de TCC, apresentações de estágio, palestras e acolhimento aos acadêmicos ingressantes. Conforme disposto no PPC (Unicentro, 2018), busca-se envolver profissionais e gestores de diferentes instituições que compõem o mundo do trabalho do licenciado em Geografia, a fim de promover aproximações com a universidade.

2.1.3 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)²⁵

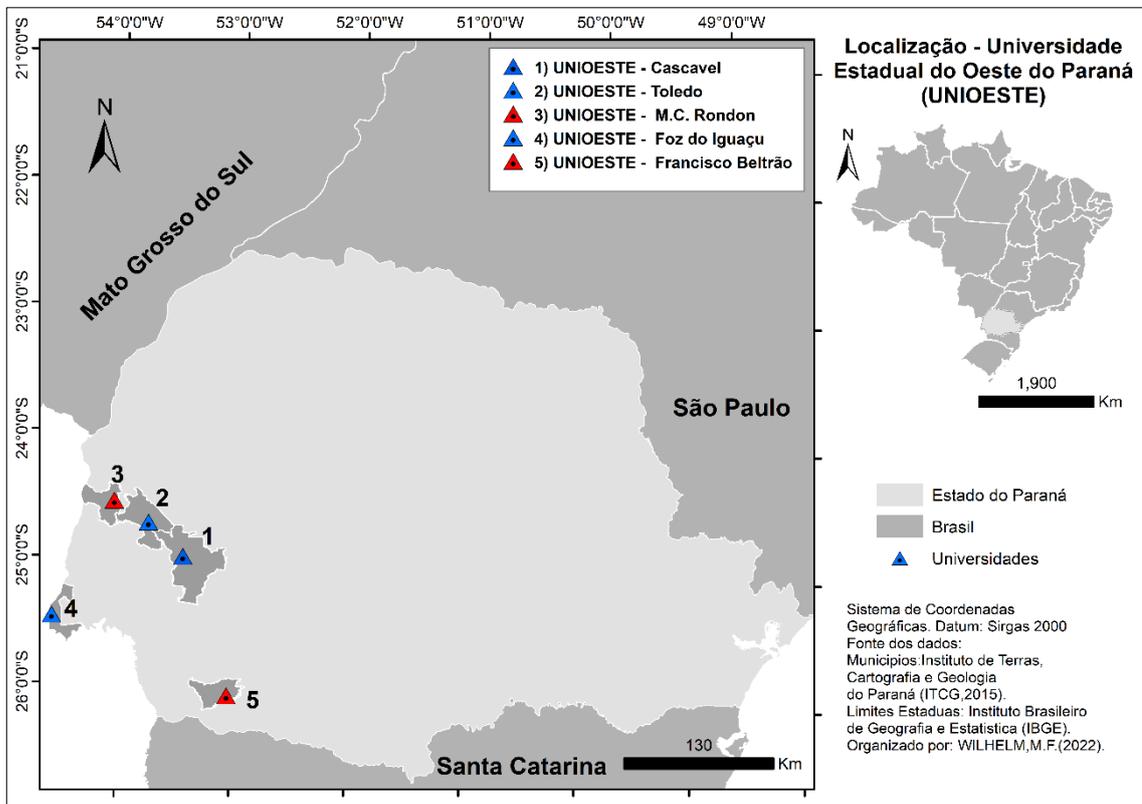
A Unioeste é resultante²⁶ da congregação de faculdades municipais isoladas: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel); Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Facisa), Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (Facimar), e Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busatto (Facitol). Em 1998, foi autorizada a incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel) à Unioeste, instituindo o *campus* de Francisco Beltrão. A IES é formada por cinco *campi*, estabelecidos nos

²⁵ As informações relacionadas à Unioeste e ao curso de Licenciatura em Geografia, *campus* de Francisco Beltrão e *campus* de Marechal Cândido Rondon, foram obtidas na página digital da IES e dos referidos cursos, além dos PPCs. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>, <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/campusbeltrao?campi=0&curso=FB0029> e <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mrcrcampus?campi=0&curso=MCR0011>. Acesso em: 10 fev 2023.

²⁶ A Unioeste obteve seu reconhecimento como Universidade por meio da Portaria Ministerial n.º 1784-A, de 23 de dezembro de 1994.

municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Toledo e Francisco Beltrão, além da Reitoria e do Hospital Universitário, localizados em Cascavel (Mapa 4).

Mapa 4 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unioeste



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

O curso de Geografia do *campus* de Francisco Beltrão iniciou-se em 1985²⁷, organizado em licenciatura e bacharelado. Conforme informações dispostas no PPP (Unioeste. FB, 2016), originou-se da conversão do curso de Estudos Sociais – Licenciatura Curta, existente desde 1975. O curso estabeleceu-se a partir da antiga Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel).

Em relação aos objetivos, o curso intenta refletir sobre a formação profissional em Geografia, questão central nos debates da comunidade geográfica. Além disso, curso de Licenciatura em Geografia visa “[...] proporcionar, ao licenciando, uma formação voltada para a compreensão dos elementos e processos sociais (econômicos, políticos, culturais) e naturais de forma totalizante e dinâmica, preparando-o para a sua atuação no contexto educativo” (Unioeste. FB, 2016, p. 12).

²⁷ Parecer n.º 635/83 do Conselho Federal de Educação (CFE), que regulamenta a habilitação em Geografia a partir do curso de Estudos Sociais. O curso de Geografia foi reconhecido por meio do Parecer n.º 403 de 18 de novembro de 1986.

O curso de Licenciatura em Geografia do *campus* de Marechal Cândido Rondon foi implantado em 1997²⁸, com aula inaugural proferida pelo Geógrafo Milton Santos. Entre os objetivos, salienta-se capacitar a formação de professores de Geografia para o Ensino Fundamental/Anos Finais e o Ensino Médio, além de priorizar a discussão teórico-metodológica, sua aplicabilidade para a compreensão e a construção de conhecimentos direcionados à prática docente. Sincronicamente, busca desenvolver trabalhos científicos que “[...] possibilitem a análise, interpretação e posicionamento diante das situações criadas pelo homem, e com as quais o mesmo se defronta seja no âmbito local, nacional ou especificamente no Oeste do Paraná” (Unioeste. MCR, 2016, p. 28). O Quadro 7, a seguir, apresenta a caracterização dos referidos cursos.

Quadro 7 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia de Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon – Unioeste

(continua)

	Francisco Beltrão	MCR
Centro de área/Setor de conhecimento	Centro de Ciências Humanas (CCH)	Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (CCHEL)
Carga horária	3.218 horas	3.200 horas
Vagas	40	40
Período	Noturno	Noturno
Integralização	Mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos	Mínimo de 4 e máximo de 7 anos
Laboratórios	Laboratório de Análise e Educação Ambiental; Laboratório de Estudos Territoriais; Laboratório Dinâmica Econômica e Formação Socioespacial; Laboratório de Geoprocessamento; Laboratório de Cartografia e Fotointerpretação; Laboratório de Estudos de História e Epistemologia da Geografia; Laboratório de Microscopia Ótica; Laboratório de Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE); Laboratório de Ensino de Geografia.	Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (LABGEO); Laboratório de Extração de Fitólitos (LEF); Laboratório de Pedologia e Geologia (LPG); Laboratório de Ensino de Geografia (LEG); Laboratório do Grupo Multidisciplinar de Estudos Ambientais (LABGEA); Laboratório de Estudos Regionais (LABER); Laboratório do Grupo de Pesquisa em Lutas do Campo (GEOLUTAS).
Estágio supervisionado	Estágio Supervisionado I – terceiro ano de curso; Ensino Fundamental/Anos Finais – 200 horas. Estágio Supervisionado II – quarto ano de curso; Ensino Médio – 200 horas.	Estágio Supervisionado I – terceiro ano de curso; Ensino Fundamental/Anos Finais – 204 horas. Estágio Supervisionado II – quarto ano de curso; Ensino Médio – 204 horas.

²⁸ Parecer n.º 188/96 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e Resolução 002/96 do Conselho Universitário (COU).

Quadro 7 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia de Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon – Unioeste

(conclusão)

	Francisco Beltrão	MCR
TCC	O TCC é anual. No quarto ano (primeiro semestre), deve ocorrer a distribuição e organização das orientações para a elaboração de projeto de pesquisa e realização do artigo científico. No segundo semestre, são feitos o acompanhamento sistemático e a defesa do artigo.	O TCC é desenvolvido na disciplina de Monografia, a partir de um projeto de pesquisa, de caráter científico e individual, com base em fontes bibliográficas e trabalhos de campo. Ocorre no quarto ano de curso, sob a orientação de um docente, com defesa final perante banca examinadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

No *campus* de Francisco Beltrão, realiza-se o Encontro de Geografia da Unioeste (ENGEO) e o Encontro de Geografia do Sudoeste do Paraná (ENGESOP), normalmente na modalidade anual. Esses eventos visam auxiliar na formação de profissionais da Geografia e de estudantes de graduação e de pós-graduação, estimulando a troca de experiências profissionais, de modo a aproximar a comunidade acadêmica da Unioeste (Unioeste. FB, 2016).

Em Marechal Cândido Rondon, acontece bianualmente a Semana Acadêmica de Geografia, sendo desenvolvido um trabalho integrado entre a graduação e a pós-graduação em Geografia para a realização do evento. Esse evento objetiva reunir a comunidade em geral que possui vínculo com a ciência geográfica, permitindo a reflexão e a apresentação de propostas que influenciam a revisão e a condução do próprio perfil do curso (Unioeste. MCR, 2016).

2.1.4 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)²⁹

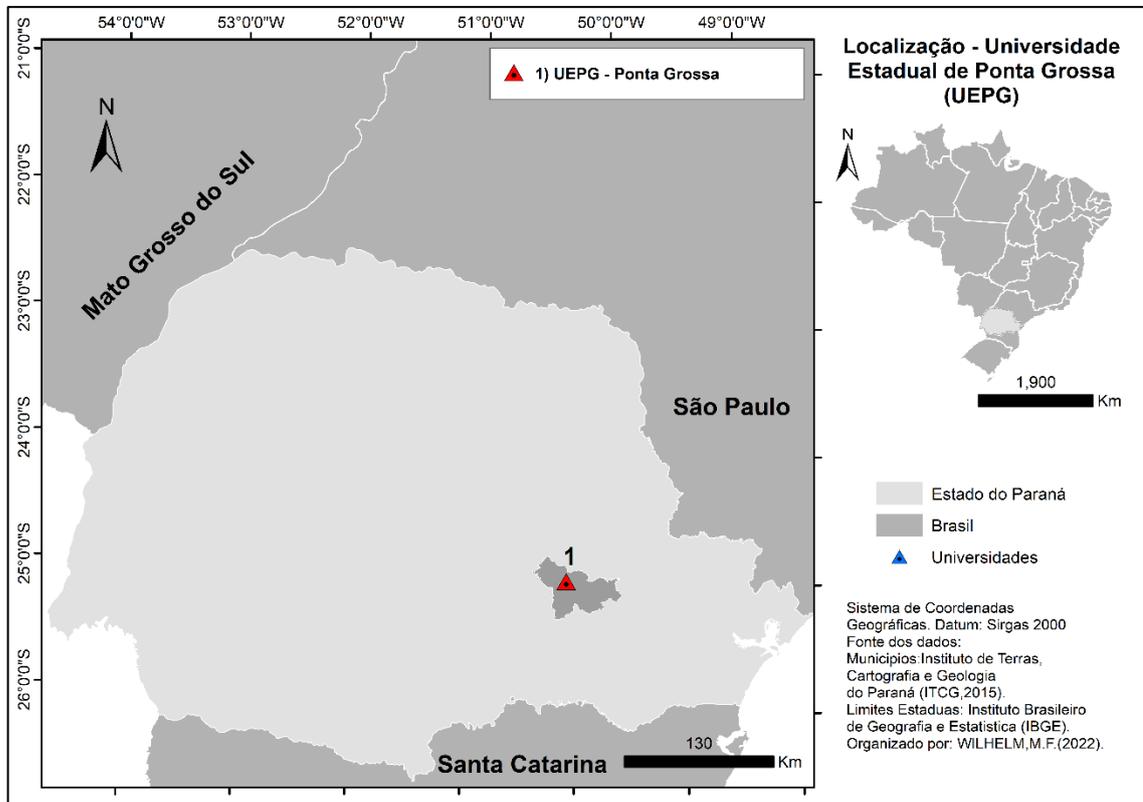
A UEPG³⁰ localiza-se na região Centro-Sul do estado do Paraná, no município de Ponta Grossa. Criada em 1969, foi reconhecida pelo Governo Federal em 1973, que, simultaneamente, aprovou o Estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Reestruturação da instituição. A Universidade é resultado da incorporação de Faculdades Estaduais anteriormente existentes: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de

²⁹ As informações relacionadas à UEPG e ao curso de Licenciatura em Geografia, *campus* de Ponta Grossa, foram obtidas na página digital da IES e do curso supracitado, além do PPC (UEPG, 2022). Disponível em: <https://www.uepg.br/> e <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/geografia/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

³⁰ A UEPG foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Lei n.º 6.034, de 06 de novembro de 1969, e do Decreto n.º 18.111, de 28 de janeiro de 1970.

Ponta Grossa. O curso de Licenciatura em Geografia da UEPG localiza-se no município de Ponta Grossa (Mapa 5).

Mapa 5 – Localização do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

O contexto histórico revela o estabelecimento³¹ do curso de Licenciatura em Geografia concomitantemente à fundação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FAFI), em 08 de novembro de 1949, porém as atividades iniciaram em 1º de junho de 1950. O curso tenciona formar profissionais preparados para a realidade atual, com aporte científico, teórico-metodológico e didático-pedagógico, para atuarem como professores de Geografia nos diferentes níveis de ensino e na pesquisa voltada ao ensino dessa ciência. Os licenciados devem perceber o trabalho docente como o cerne de sua identidade profissional, identificando-o como um processo de formação para o desenvolvimento da condição de educador (UEPG, 2022). O Quadro 8, a seguir, revela a caracterização do curso.

³¹ Decreto Estadual n.º 8.837, de 08 de novembro de 1949.

Quadro 8 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG

	UEPG/Ponta Grossa
Carga horária	3.247 horas
Centro de área/Setor de conhecimento	Setor Ciências Exatas e Naturais (SEXATAS)
Vagas	Vestibular de inverno (15), vestibular de verão (15), Processo Seletivo Seriado (PSS) 10 vagas, totalizando 40 vagas.
Período	Noturno
Integralização	Mínimo de 4 e máximo de 6 anos.
Matriz curricular	Seriado anual
Laboratórios	Laboratório de Pesquisas em Geotecnologias; Laboratório de Informática da Geografia; Laboratório de Planejamento Urbano e Regional; Laboratório de Geologia/Pesquisa; Laboratório de Geologia/Didático; Laboratório de Geografia Física; Laboratório de Ensino da Geografia; Laboratório de Cartografia; Laboratório de Estudos Territoriais; Laboratório de Estratigrafia e Paleontologia; Laboratório de Levantamentos Geodésicos e Topográficos; Laboratório de Estudos Socioambientais (LAESA); Herbário da UEPG; Laboratórios de Pesquisa Multiusuários (C-LABMU); Centro Tecnológico de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CETEP); Laboratório de Recursos Audiovisuais (LAREAV); Laboratório de Turismo em Áreas Naturais (LABTAN); Laboratório do Grupo de Estudos Urbanos e Regionais; Observatório Astronômico; Laboratório de preparo de amostras do grupo de Física Aplicada a Solos e Ciências Ambientais (DEFIS/UEPG); Laboratório de análise de imagens e fluorescência de raios-x (DEFIS/UEPG); Laboratório de propriedades físicas e químicas (DEFIS/UEPG); Museu de Ciências Naturais da UEPG.
Estágio Supervisionado	O Estágio Supervisionado é desenvolvido em ambientes formativos organizados por meio das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II, III e IV. Contempla o último semestre da segunda série, a terceira série e o primeiro semestre da quarta série do curso, totalizando quatro semestres e 408 horas-aula. Destas, 204 horas são destinadas a atividades teórico-práticas desenvolvidas em escolas da educação básica (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).
TCC	O TCC, requisito essencial e obrigatório para obtenção do diploma, consiste na sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo na área do curso de licenciatura em Geografia, sendo desenvolvido sob acompanhamento, orientação e avaliação docente. O TCC deve ser elaborado de forma individual e no formato de monografia, no sétimo e no oitavo semestre.

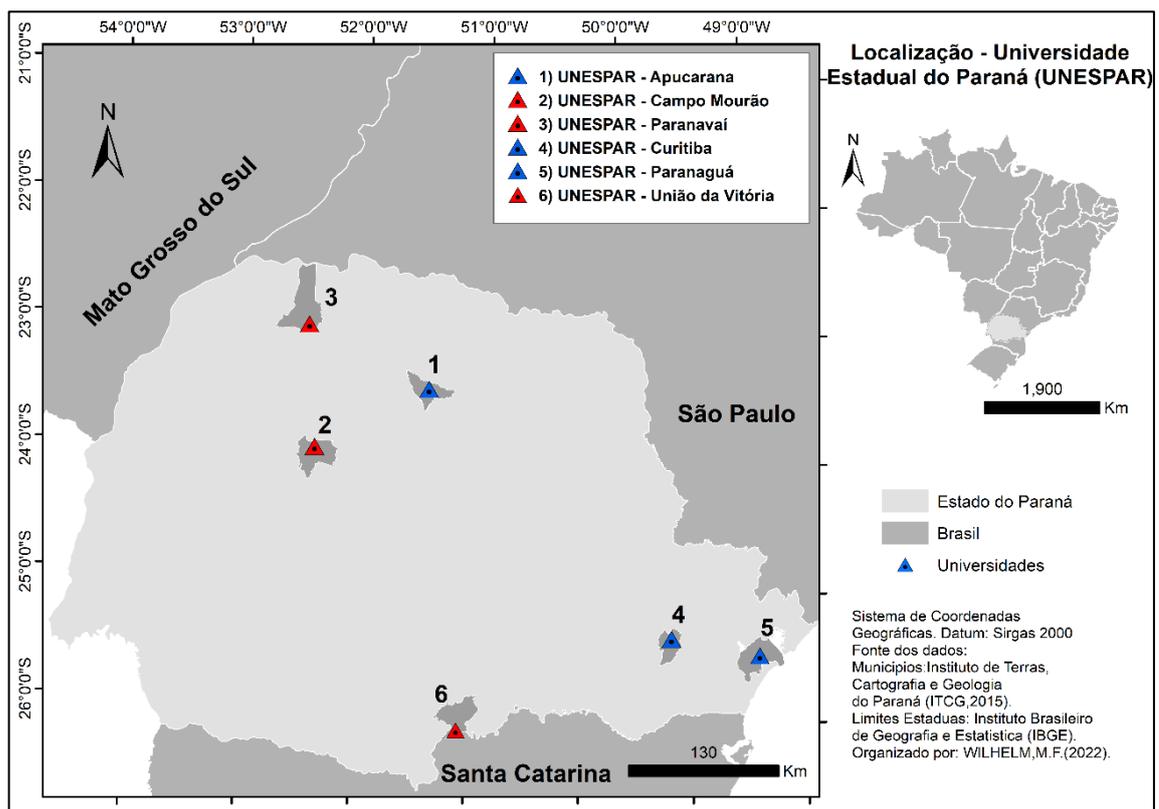
Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o PPC (UEPG, 2022), o curso de Licenciatura em Geografia está integrado com o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEPG) em diversas atividades internas e externas. Nessa perspectiva, destaca-se a organização das Semanas Acadêmicas de Geografia e das Jornadas Científicas de Geografia. Estes eventos são organizados pelos discentes e docentes do curso de licenciatura em Geografia, por docentes em estágio pós-doutoral e por docentes do PPGEO-UEPG.

2.1.5 Universidade Estadual do Paraná (Unespar)³²

A Unespar é uma instituição pública mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Criada em 2001³³, sua origem remonta a instituições centenárias, a partir da junção de sete faculdades estaduais: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), ambas em Curitiba, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), além da Escola Superior de Segurança Pública, vinculada academicamente à Unespar. É composta por sete *campi*, dispostos nos municípios de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória (Mapa 6).

Mapa 6 – Localização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unespar



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

³² As informações da Unespar e dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unespar (Paranavaí, Campo Mourão e União da Vitória) foram retiradas do site da universidade e do PCC dos cursos supracitados (2018, 2017 e 2021 respectivamente). Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional; <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranavai/ppc-de-geografia-paranavai.pdf>; <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/geografia>; <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/ensino/graduacao/geografia>. Acesso em: 10 ago. 2022.

³³ Lei Estadual n.º 13.283, de 25 de outubro de 2021.

O curso de Licenciatura em Geografia da Unespar está disposto nos *campi* de Paranavaí, Campo Mourão e União da Vitória. No *campus* de Paranavaí, o curso foi implantado em 1966³⁴, na antiga Fafipa. Entre os objetivos, ressalta-se o ensino geográfico essencial para compreender as mudanças e a dinâmica espacial que envolvem a sociedade, com a proposição de uma Geografia que contemple as perspectivas dessas transformações. A prática laboratorial permite alinhamento entre teoria e prática, auxiliando na concretização dos conhecimentos adquiridos no período da graduação (Unespar. Paranavaí, 2018).

No *campus* de Campo Mourão³⁵, o curso de Licenciatura em Geografia foi autorizado em 1983³⁶, obtendo reconhecimento em 1990. O curso destaca a interação entre teoria e prática, presença de atividades de extensão no currículo, aproximação entre universidade e comunidade e ampliação do conhecimento produzido na transformação e no desenvolvimento regional. Entre os objetivos, salientam-se

[...] conhecer e explicar as diferentes relações e interações entre a sociedade e a natureza, estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento, processo necessário para compreender a realidade espacial não fragmentada, mas em sua totalidade (Unespar. Campo Mourão, 2017, p. 22).

O curso de Licenciatura em Geografia de União da Vitória foi instituído em 1966³⁷, na então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). O curso objetiva a formação de profissionais de Geografia que reflitam criticamente sobre a sociedade em que vivem, promovendo ações práticas e difusão do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, a Geografia constitui instrumento para alcançar e valorizar as diferentes formas de saber, cultura, vida e respeito à pluralidade social, de modo a promover “[...] o senso de observação, de interpretação de análise crítica da realidade, compreendendo e identificando as possibilidades de transformação no sentido de superar as contradições espaciais” (Unespar. União da Vitória, 2021, p. 47).

As informações relativas às características do referido curso nos *campi* de Paranavaí, Campo Mourão e União da Vitória estão dispostas no Quadro 9, a seguir.

³⁴ Parecer n.º 01, de 07 de janeiro de 1966.

³⁵ O curso de Geografia Licenciatura/Bacharelado oferece 40 vagas anuais para o processo seletivo de ingresso no *campus* de Campo Mourão. Nas duas primeiras séries, as disciplinas integrantes da matriz curricular são comuns à habilitação de licenciatura e de bacharelado. Ao término da segunda série, os alunos fazem a opção pela habilitação de sua preferência, uma vez que, a partir da terceira série, a matriz curricular da licenciatura é distinta daquela oferecida no bacharelado. Os alunos que concluírem o curso de Geografia, na habilitação escolhida, podem reingressar na instituição, na condição de portadores de diploma, para cursar a outra habilitação oferecida, a partir do terceiro ano do curso.

³⁶ Portaria MEC n.º 70, de 17 de fevereiro de 1983, e Parecer CEE n.º 108, de 08 de junho de 1990.

³⁷ Reconhecido pelo Decreto Federal n.º 74.750, de outubro de 1974.

Quadro 9 – Caracterização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unespar

(continua)

	Paranavaí	Campo Mourão	União da Vitória
Carga horária	3158 horas	3888 horas-aula	3.888 horas-aula
Centro	Ciências Humanas e da Educação (CCHE)	Ciências Humanas e da Educação (CCHE)	Ciências Humanas e da Educação (CCHE)
Vagas	40	40	40
Período	Noturno	Noturno	Noturno
Integralização	Mínimo de 4 e máximo de 6 anos	Mínimo de 4 e máximo de 6 anos	Mínimo de 4 e máximo de 6 anos
Matriz curricular	Seriado anual com disciplinas anuais	Seriado anual com disciplinas anuais	Seriado anual com disciplinas anuais e semestrais
Laboratórios	Laboratório de cartografia digital; Laboratório de geologia e sedimentologia; Laboratório de Biogeografia; Estação climatológica automática.	Laboratório de Cartografia e Aerofotogrametria (Geocarto); Museu e Laboratório de Geologia; Laboratório de Sedimentologia/pedologia; Laboratório de Pesquisa Geoambiental (LAPEGE); Laboratório de Estudos Paleoambientais (LEPAFE); Laboratório de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto (LAGSER); Laboratório de Estudos Urbanos (LABEUR); Estação Ecológica do Cerrado Professora Diva Aparecida Camargo; Laboratório de Climatologia de Campo Mourão (CAMPOCLIMA); Laboratório de Geografia Humana (LAGEOH); O Laboratório de Ensino de Geografia (LEG).	Embora seja uma necessidade apontada pelo último perito quando da avaliação do curso, ainda não se conta com um espaço próprio para os laboratórios do curso de Geografia. Os espaços físicos e os equipamentos são insuficientes (Unespar. União da Vitória, 2021).
Estágio supervisionado	A carga horária total do estágio supervisionado é de 408 horas, divididas em 204 horas para o terceiro ano (Estágio I – Ensino Fundamental/Anos Finais) e 204 horas para o quarto ano (Estágio II – Ensino Médio).	As atividades do estágio compreendem 480 horas curriculares, organizadas em duas disciplinas: Estágio Supervisionado em Geografia e Trabalho de Conclusão de Curso I (240 horas), no terceiro ano do curso (Anos Finais do Ensino Fundamental); e Estágio Supervisionado em Geografia e Trabalho de Conclusão de Curso II (240 horas), no quarto ano do curso (Ensino Médio).	A carga horária do estágio é de 400 horas, distribuídas no terceiro ano (200 horas – Anos Finais do Ensino Fundamental) e no quarto ano (200 horas – Ensino Médio) do curso.

Quadro 9 – Caracterização dos cursos de Licenciatura em Geografia da Unespar

(conclusão)

	Paranavaí	Campo Mourão	União da Vitória
TCC	No PPC do curso, não foram encontradas informações relativas ao TCC, a eventos e a publicações.	Na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia e Trabalho de Conclusão de Curso I e II, o TCC deve corresponder à sistematização de atividades realizadas durante o estágio no Ensino Fundamental/Anos Finais e no Ensino Médio ou à pesquisa sobre o ensino de Geografia e os conteúdos geográficos. O TCC pode ocorrer em modalidades diferentes, tais como: relatório; portfólio das atividades do estágio supervisionado e/ou artigo científico; e monografia.	Com relação ao TCC, é um trabalho acadêmico individual e obrigatório para a conclusão do curso, devendo versar sobre tema relacionado às grandes áreas da ciência geográfica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o PPC dos cursos, verificaram-se aspectos importantes: o colegiado do curso de Licenciatura em Geografia, *campus* de Campo Mourão, promove a organização de eventos científicos e culturais, de iniciativa do próprio colegiado ou, em parceria com outros cursos da Unespar ou de outras instituições, tais como: Simpósio Nacional de Estudos Urbanos (SEURB), Ciclo de Palestras em Geografia, Encontro Interdisciplinar de Educação (ENIEDUC), Encontro Interdisciplinar de Desenvolvimento Regional e Seminário de Avaliação e Disseminação do Grupo de Pesquisa Gera (ENDER/SEMAG) e Reunião da Sociedade Brasileira de Paleontologia (PALEO PR/SC).

O curso de Licenciatura em Geografia de Campo Mourão dispõe da Revista Geografia, Meio Ambiente e Ensino (GEOMAE). Essa revista publica textos que abordam a relação entre a ciência geográfica e a questão ambiental, incluindo artigos completos, entrevistas, experiências pedagógicas com modelos de atividades práticas, resenhas de livros e mídias, notas sobre eventos e assuntos polêmicos de interesse geral (Unespar. Campo Mourão, 2017).

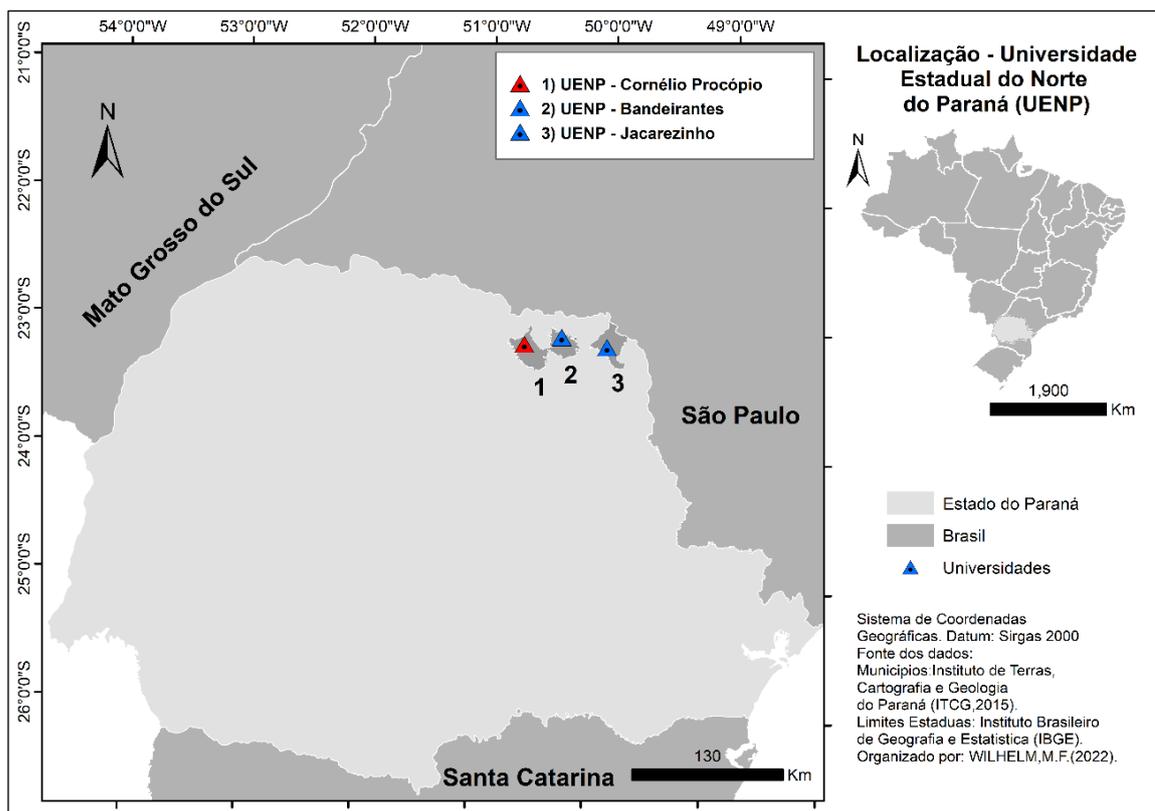
O curso de Licenciatura em Geografia de *campus* de União da Vitória, realiza, por ano, dois eventos. O primeiro, normalmente na primeira semana do mês de junho, é a Semana do Meio Ambiente; e o segundo, no mês de novembro, é o Simpósio de Geografia. Além desses dois, estão previstas, mas não em caráter obrigatório, atividades como exposições, mostras do curso, palestras e/ou conferências isoladas, jantar dos egressos e confraternização de recepção aos alunos do primeiro ano.

2.1.6 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)³⁸

A UENP foi instituída em 28 de setembro de 2006³⁹, com sede no município de Jacarezinho, Paraná. A formação ocorreu após a integração das antigas instituições de Ensino Superior: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (Fafija), Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (Faefija), Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (Fundinopi), Fundação Faculdades Luiz Meneghel (FFALM) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (Faficop).

A referida IES possui três *campi*, distribuídos de maneira estratégica na região do Norte Pioneiro Paranaense, nos municípios de Cornélio Procópio, Bandeirantes e Jacarezinho (Mapa 7).

Mapa 7 – Localização dos cursos de licenciatura em Geografia da UENP



Fonte: Organizado por Wilhelm (2023). Produzido por Bennert (2023).

³⁸ As informações da UENP e do curso de licenciatura em Geografia da UENP foram retiradas do site da universidade e do PCC (UENP, 2019). Disponível em: <https://uenp.edu.br/> e <https://uenp.edu.br/geografia>. Acesso em: 15 ago. 2023.

³⁹ Lei n.º 15.300 e Decreto Estadual n.º 3909/2008.

O curso de Licenciatura em Geografia da UENP está disposto no *campus* de Cornélio Procópio, tendo sido um dos primeiros cursos da antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Cornélio Procópio (Faficop), existindo desde o ano de 1996⁴⁰. O objetivo consiste em formar professores licenciados em Geografia, aptos a atuar na educação, capazes de compreender os elementos e a distribuição dos fenômenos naturais e humanos da superfície terrestre. A base firma-se nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia.

Nesse contexto, é essencial o licenciando compreender as dinâmicas físicas e humanas do espaço geográfico, integradas ou específicas. Os debates contemporâneos da ciência geográfica são embasados nas perspectivas da Geografia Física, da Geografia Humana e do Ensino de Geografia, exploradas ao longo do desenvolvimento do curso. O Quadro 10, a seguir, apresenta a caracterização do curso em questão.

Quadro 10 – Caracterização do curso de Licenciatura em Geografia da UENP

	UENP- Cornélio Procópio
Carga horária	3200 horas
Centro	Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE)
Vagas	40 vagas disponíveis (vestibular 30 e Sisu 10)
Período	Noturno
Integralização	Mínimo de 4 e máximo de 6 anos
Matriz curricular	Seriado anual com disciplinas semestrais
Laboratórios	Laboratório de Geografia Física; Laboratório itinerante de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto; Sala de Cartografia e Multiusos; Salas de Docentes.
Grupos de pesquisa	Núcleo de Estudos de Geografia Humana Paranaense (NEGEHP); Grupo de Estudos sobre Pequenas Cidades (GEPeQ); Grupo de Estudos e Práticas de Ensino de Geografia (GEPEGEO); Geografia Física Aplicada e Análise Ambiental; Geografia da Fome, Território, Campo-Cidade e Desenvolvimento (GEOFOME).
Estágio supervisionado	A carga horária total de estágio supervisionado contempla 400 horas, 200 horas para o terceiro ano (Estágio I – Anos Finais do Ensino Fundamental) e 200 horas para o quarto ano (Estágio II – Ensino Médio). Os estágios podem ser realizados individualmente ou em dupla.
TCC	O TCC inclui planejamento e desenvolvimento de pesquisa monográfica ou de um artigo científico (de 20 a 25 páginas, que deve ser submetido com o orientador para uma revista com avaliação mínima Qualis Capes B5 até a data da entrega da versão final), de forma individual, sob a anuência e orientação de um professor, com apresentação pública da monografia ou do artigo científico perante uma banca examinadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer do ano letivo, o curso realiza eventos fixos: Dia do Geógrafo, Simpósio de Geografia/Semana de Geografia, Mostra de Iniciação Científica da Geografia e Jornada de Ensino de Geografia. O intuito principal visa debater a ciência geográfica e as práticas docentes

⁴⁰ Autorizado a funcionar pelo Decreto Estadual n.º 5.217. Contudo, durante o período em que o país foi gerido por governos militares, o curso ficou desativado desde 1979, sendo reativado em 1996.

em Geografia, relacionar a teoria com a prática, favorecer a interação com a comunidade acadêmica e organizar encontros científicos e de saberes cotidianos.

2.1.7 Percepção dos coordenadores dos cursos participantes da pesquisa

No contexto da evasão, buscou-se ouvir os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia pesquisados⁴¹. Para tanto, foi direcionado questionário on-line (Google Forms) composto por duas questões abertas, de modo a permitir aos respondentes expressar sua opinião (Gil, 2008). Paralelamente, ocorreram interações/reuniões via telefone e videoconferência (Google Meet) da pesquisadora com os coordenadores.

As coordenações que concederam retorno foram: UEM; Unicentro, *campus* de Guarapuava e *campus* de Irati; Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão e *campus* de Marechal Cândido Rondon; UEPG; e Unespar, *campus* de Campo Mourão e *campus* de União da Vitória. Ainda, obteve-se o retorno de docentes que compunham a coordenação em anos anteriores. Como determinados coordenadores optaram por ocultar sua identidade, a identificação foi definida como Coordenador 1, Coordenador 2 e assim sucessivamente. A partir dos retornos obtidos, foram organizados os Quadros 11 e 12, expostos a seguir.

Quadro 11 – Percepção dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia acerca da evasão

(continua)

Questão 1: A evasão no Ensino Superior é um problema complexo, que afeta de sobremaneira as instituições educacionais, gerando perdas que incluem dispêndios econômicos, sociais e acadêmicos. Esse fenômeno, que se tornou tema de discussão nos meios científicos, exige compreensão multifatorial (ordem pessoal, social, econômica, cultural e institucional), a partir de estudos que contemplem as especificidades de cada curso. Nesse contexto, qual a visão da coordenação em relação à evasão no curso de Licenciatura em Geografia? O curso contempla dados e índices sobre a evasão?	
Identificação	Retornos
Coordenador 1	Isso é fato. Não só na Licenciatura. No Bacharelado também. Temos ciência do problema e preocupados com a questão, queremos investigar o motivo real. Índices recentes não foram realizados.
Coordenador 2	Primeiro uma observação: Fui Coordenador do Curso até 2022 mas atualmente não estou na coordenação do curso e por isso não disponho neste momento de dados quantitativos. Sobre a pergunta: não temos um estudo mais sistemático sobre evasão mas esse tema tem sido motivo de preocupação. Nós temos a licenciatura e o bacharelado agora separados em dois PPCs distintos mas ainda com um "tronco comum" de disciplinas. Até o momento na UEM as vagas do curso são preenchidas (vestibular, PAS e SISU este desde 2022). Participamos ativamente de eventos como Feira das Profissões da UEM mas não temos investido em outras ações para atrair alunos. Esse ponto tem sido pauta mas ainda não assumido como prática efetiva. Mas nota-se uma diminuição do número de alunos especialmente nos terceiro e quarto Anos do curso. Na licenciatura avaliamos que os programas PIBID e RP contribuem para manter alunos no curso.

⁴¹ Os retornos dos coordenadores, dispostos nos Quadros 11 e 12, foram mantidos na íntegra.

Quadro 11 – Percepção dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia acerca da evasão

(conclusão)

Questão 1:	
Coordenador 2	Também o debate pedagógico, avaliação e ou outros aspectos não tem tido a devida atenção. Talvez o problema ainda não tenha sido sentido com mais efetividade apesar das preocupações estarem aparecendo cada vez com mais frequência.
Coordenador 3	A evasão no curso de Geografia, Licenciatura, resulta de diversos fatores, sendo que nos últimos 5 anos, destaca-se a desvalorização das aulas da disciplina em pauta, no ensino básico. No curso da Unicentro há estudos sobre dados simples de evasão.
Coordenador 4	Infelizmente não temos dados concretos e atualizados sobre a evasão. Contudo, por meio de contatos efetuados, 3 situações sobressaem: 1) Falta de perspectiva profissional; 2) Dificuldade no transporte diário, principalmente para quem reside fora da cidade sede; 3) Novas ambições profissionais (troca de área de atuação).
Coordenador 5	São diversos os fatores que causam evasão nos cursos de licenciatura, mas os principais são: falta de incentivo governamental, baixas remunerações, desprestígio da profissão perante a sociedade, contexto atual de “profissões” em meio virtual, que criam a ilusão de propiciar maiores rendimentos em curto prazo.
Coordenador 6	Como você mesmo disse na própria pergunta, é um problema complexo e difícil de mensurar. É um fenômeno que vem ocorrendo já há bastante tempo, no início dos anos 2000 nos países europeus e de forma mais acentuada em nosso país nos últimos 10 anos. Não, só temos o número de entrada e de saída, porém, existe uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil - PRAE, que deveria ter estes índices, porém não tem, e me parece não ter a preocupação de o fazer.
Coordenador 7	Falamos nisso já há anos e a pandemia somente agravou algo que já acontecia. Na Unespar temos diversas medidas, projetos, redes sociais e contatos diretos com os alunos para evitar. Na UEM sinto que ainda estamos há passos lentos, talvez porque a evasão seja um pouquinho menor. Mas ainda assim é grande e preocupante.
Coordenador 8	Os índices são elevados, sabemos que o público do curso é trabalhador, algo tem que ser feito, mas a permanência está ligada na maior parte por questões institucionais, ou seja, políticas públicas. O Campus não disponibiliza de Moradia Universitária, nem RU, e as bolsas permanência são insuficientes para suprir a demanda, além da necessidade de reajuste, os valores estão fora do contexto se comparar com a inflação.
Coordenador 9	A evasão ocorre a uma série de fatores, mas a principal delas é a desvalorização da carreira docente e da profissão professor, somada a era digital em que a relação estudo e sucesso tem se tornado cada vez menos convincente.
Coordenador 10	O curso tem o levantamento dos dados, e parte das informações também são enviadas pela Pro reitoria de graduação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos retornos, constatou-se que as coordenações estão cientes da problemática da evasão nos respectivos cursos, percebendo-a como um problema preocupante. Ao considerar a disponibilidade de dados compatíveis ao tema, dois coordenadores afirmaram que a IES dispõe do levantamento dos dados relacionados a esse contexto. Os demais coordenadores apontaram que, no quesito de informações quantitativas (índices) e qualitativas (percepção dos evadidos), não dispõem de aportes detalhados para compreender os motivos das desistências.

Entretanto, elencaram determinantes que consideram principais: falta de perspectiva profissional (desprestígio da profissão perante a sociedade), insuficiência de incentivo governamental, especialmente nas universidades públicas, baixas remunerações, dificuldade no transporte diário, principalmente para quem reside fora da cidade-sede, novas ambições

profissionais (troca de área de atuação), possibilidades de cursos Educação a Distância (EaD) e “profissões” em meio virtual.

A evolução do sistema educacional superior incorporou, assim, a modalidade de cursos à distância ou semipresenciais, refletindo o crescimento acelerado de IES e matrículas na EaD. Nos cursos EaD, de 2014 para 2019, as matrículas na rede privada aumentaram aproximadamente 102%, taxa que foi de cerca de 13% na rede pública (Instituto Semesp, 2021).

O crescimento acentuado das matrículas na EaD é proporcional à queda das matrículas presenciais. Discentes estão migrando para cursos à distância, e o valor das mensalidades tornou-se um chamariz para o ingresso. Nesse cenário, número expressivo de IES contempla cursos de menor duração (aproximadamente três anos), com aulas uma vez por semana.

O conjunto de medidas educacionais mediante empresas conhecidas como indústria da educação leva à prestação de serviços de elaboração, aplicação e correção de provas, consultorias, materiais didáticos (apostilamento e materiais digitais), pacotes tecnológicos, entre outros. Assim, a educação mantém uma técnica instrumentalizada no plano institucional e pedagógico, com foco na replicação, na reprodução do conhecimento e na mercantilização. Cabe destacar que,

Na formação docente quanto nos demais cursos de graduação, todos têm esse problema, pois nós pensamos em cursos que são muito técnicos e fragmentados e com o olhar voltado para o mercado. Os professores têm dificuldade de pensar o todo. E esse todo eu o chamo de social, que é a dimensão da vida humana (Callai, 2016, p. 12).

Pelo exposto, percebe-se articulação governamental com as empresas, pois as

[...] políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 112).

A implicação patente desse fenômeno no campo educacional é a “[...] intensificação cerrada do caráter mercantil do ensino, tanto na ampliação do mercado da educação, como no sentido do atrelamento da formação profissional às estritas demandas deste último” (Mészáros, 2008, p. 181).

Ao encontro, três coordenadores mencionaram a falta de clareza dos ingressantes acerca das características do curso e do campo de atuação, a defasagem no Ensino Médio, que propicia o sentimento de despreparo do discente frente às exigências dos cursos, e a incompatibilidade/insatisfação com a profissão. Não houve, por parte dos coordenadores, a percepção das desistências por questões referentes ao desempenho didático-pedagógico dos

docentes, considerando que as razões da evasão não são motivadas por questões internas dos cursos.

De maneira geral, ressaltaram que as IES e os órgãos responsáveis pela verificação dos dados, não realizam ou realizam parcialmente os índices e fatores da evasão, posto que os cursos estão “desamparados”. Citam, ainda, a necessidade de suporte (apoio pedagógico e psicológico) para que o discente, ao ingressar no curso, sinta-se apto a resolver as demandas da formação superior. Em relação às ações desenvolvidas pelo colegiado e pelos professores para minimizar a evasão, destaca-se o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Ações desenvolvidas para minimizar a evasão

(continua)

Questão 2: Os fatores relacionados à evasão são caracterizados em três grupos: i) fatores individuais dos estudantes, ii) fatores internos às instituições e iii) fatores externos às instituições. Em determinados casos, não é possível contribuir para a permanência, principalmente quando se trata dos fatores individuais ou externos. Entretanto, quando se verificam fatores internos, quais ações são desenvolvidas pelo curso ou pela Universidade para minimizar a evasão?	
Identificação	Retornos
Coordenador 1	Entre os fatores internos, acredito ser: irregularidade no calendário em razão da pandemia (ainda em 2023, e até 2024, o ano civil não coincide com ano letivo, sucateamento das IES paranaenses, possibilidade de Curso EAD de universidades particulares).
Coordenador 2	Como já citado a presença dos programas PIBID e RP fazem parte da nossa atuação no sentido de favorecer as condições e motivações dos alunos em se manter no curso. Mas não há na UEM/ Departamento de Geografia uma atuação mais orgânica nesse sentido. O tema vem seguidamente para pautas das nossas reuniões no NDE e/ou Departamento mas sem efetivar decisões e ações. Minha percepção é de que o problema ainda não atingiu o nível de gravidade para provocar as reações. E isso pode ser um problema.
Coordenador 3	A principal ação compõe-se de diálogos com o corpo discente, ainda havendo a busca de inserção do referido coletivo em iniciação científica, pet geografia, PIBID e outras bolsas, em especial aquelas de projetos. Também há a residência para discentes carentes.
Coordenador 4	A universidade e o departamento sempre procuram estimular o estudante, mas a falta de recursos financeiros e de infraestrutura dificultam as ações e isso não depende da gestão local e sim do governo estadual.
Coordenador 5	Basicamente o incentivo a participar de projetos (extensão, iniciação científica, PIBID, Residência Pedagógica), sendo protagonistas nos planos de atividades.
Coordenador 6	A única ação é um contato via e-mail com os acadêmicos. Não temos estrutura administrativa (secretaria) para o desenvolvimento de ações necessárias ao curso, não só a evasão, sobrecarregando as atividades da coordenação do curso, que também tem suas atividades docentes acumuladas.
Coordenador 7	Adaptar disciplina, horário, empatia e preocupação com a realidade. Propor aulas mais interativas e que façam com que os acadêmicos se sintam parte de uma equipe.
Coordenador 8	São verificados os alunos faltantes, procuramos entrar em contato, saber o que está acontecendo, também organizamos a comissão de divulgação do curso, fomos em inúmeras escolas mostrar que o ensino superior público é um direito de todos. Buscamos estimular o reingresso dos trancados/desistentes, além de tentar fazer as aulas de campo em feriados e finais de semana, desenvolver, a política de acolhimento, diálogo mais próximo dos estudantes. Instalamos um micro-ondas para os discentes esquentar o alimento (muitos trazem marmita de casa). São ações simples, que estão ao nosso alcance e possibilidades.

Quadro 12 – Ações desenvolvidas para minimizar a evasão

(conclusão)

Questão 2:	
Coordenador 9	O curso não sofre tanto com a evasão quanto com a baixa procura que é resultante da falta de atrativos em ser professor na atualidade.
Coordenador 10	<p>Várias ações têm sido desenvolvidas pelo curso e pela universidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoção do PROVARE para entrada de novos alunos no curso; • Isenção da taxa de inscrição dos candidatos ao vestibular; • Adoção de calendário letivo extra para a entrada de calouros no ano letivo de 2023, para que isso fomente a entrada de alunos que recém concluíram o ensino médio; • Participação de reuniões com as instâncias superiores da Unioeste e a proposição de ideias como a instalação de uma comissão para o planejamento de ações para todos os cursos que sofrem com baixa entrada de alunos no vestibular e a alta taxa de evasão; • O NDE do CCG continuamente realiza discussões sobre essas problemáticas e tem proposto ações para mudar esse cenário; • Implementação de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) já no ano de 2016 com disciplinas e ementas ajustadas para amenizar essa situação de baixa procura do curso e alta evasão. Nessa mudança, disciplinas foram realocadas entre os semestres considerando sua menor taxa de aprovação; e ações de divulgação do curso foram conduzidas junto a comunidade; • Foram adotados métodos diferenciados para avaliação, acompanhamento com monitores e aulas extras para acompanhamento dos alunos com dificuldades e incentivo ao desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão; • Ampliou-se as ações de divulgação do curso em escolas e mostras profissionais, além da formalização de convênios com prefeituras da mesorregião oeste para formação continuada dos professores e aumentar a capilaridade do curso; • Atuação dos professores do colegiado em comissões e conselhos do município que impactam na divulgação do curso e tem potencial de atrair novos acadêmicos; • Participação de professores do curso em programas de rádio, televisão e entrevistas para jornais da cidade e região, visando aumentar a visibilidade das ações desenvolvidas no curso; • No ano de 2023 um novo PPP será implementado visando novamente deixar o curso mais atrativo e atualizado, para assim fomentar o ingresso de novos alunos e a manutenção dos ingressantes; • No ano de 2022 foi criado um Projeto de Extensão intitulado “Atividades de promoção do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, campus M. C. Rondon/PR” (Desde 2022 – Projeto Permanente) o qual visa ampliar a divulgação do curso de Geografia na comunidade, especialmente, nas escolas para assim aumentar a visibilidade do curso e da Unioeste, a fim de fomentar o ingresso de novos alunos; • Os professores têm desenvolvido várias ações como projetos de pesquisa e extensão para se aproximar da comunidade e divulgar o curso de Geografia; • Materiais impressos e digitais são amplamente divulgados nas redes sociais e escolas para divulgação do curso e para aumentar a visibilidade da instituição; • O NDE e os professores têm buscado motivar os alunos nas aulas com palestras e oficinas e apresentar outras possibilidades que o curso oferece em termos de formação; • Realização de atividades (eventos) que integrem graduação e pós-graduação para consolidar um ambiente de pertencimento (Semanas Acadêmicas, Colóquios etc), dentre outros. • Criação e readequação de laboratórios voltadas a ensino, pesquisa e extensão ligadas às habilidades da licenciatura em Geografia; • Realização de atividades integradas entre as disciplinas do curso como o trabalho de campo, tão necessários para consolidação dos conhecimentos. Essas atividades sempre ocorrem com o apoio do Campus, assim maximiza-se o uso de recursos e diminui possíveis gastos que os alunos poderiam ter, permitindo assim que um número maior de alunos possa ser beneficiado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às estratégias citadas pelos coordenadores para o combate à reprovação e evasão, são desenvolvidas ações pontuais, conforme as especificidades e a necessidade. Nessa realidade, foi enfatizado que determinados cursos estão sendo desmantelados, que as verbas são escassas e que a coordenação está sobrecarregada, pois não possui secretário. Embora as menções anteriores não façam referência direta aos aspectos didático-pedagógicos para os possíveis motivos da evasão, parcela dos coordenadores evidenciou que busca a mediação de problemas docente-discente, incentivando a relação amigável e a empatia com os acadêmicos. Os entrevistados destacaram, ainda, a dificuldade de mobilizar “alguns” docentes, visto que consideram a evasão um assunto irrelevante, “fora” do alcance do professor. Entre os procedimentos para minimizar a evasão, foram citados o estímulo à inserção em programas que disponibilizam bolsas, como Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica.

O Pibid é um Programa de ação da Política Nacional de Formação de Professores, foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Visa proporcionar, a discentes desde a primeira metade do curso de licenciatura, aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O Programa concede bolsas no valor de R\$ 700,00⁴² mensais a discentes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com as redes de ensino.

Woitowicz (2016; 2021) desenvolveu pesquisas relacionadas ao Pibid Geografia do *campus* de Marechal Cândido Rondon da Unioeste e com os egressos que cursaram Licenciatura em Geografia nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, especialmente em relação aos egressos que estão no exercício da profissão, sobretudo na Educação Básica. A autora destaca que o Programa apresenta resultados expressivos para a formação docente, de modo a contribuir no aperfeiçoamento dos futuros professores de Geografia, como; i) valorização do trabalho docente; ii) formação continuada dos professores das escolas e universidade; iii) melhoras no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes; iv) aulas atrativas e dinâmicas; v) desenvolvimento e integração entre ensino, pesquisa e extensão; vi) diminuição da indisciplina das turmas participantes; vii) permanência dos bolsistas de iniciação à docência na universidade; e viii) motivação dos professores das instituições de ensino participantes a dar continuidade nos estudos. Em relação aos pibidianos egressos. As pesquisas demonstraram:

⁴² Como citado anteriormente, até o ano de 2023 o valor das bolsas correspondia a R\$ 400,00.

[...] que os egressos não descartam a importância do conhecimento teórico específico da Geografia, mas advertem que a construção da identidade profissional docente acontece no campo da prática, por meio da vivência no ambiente escolar. Para tanto, os conhecimentos pedagógicos articulados às disciplinas específicas do curso no PIBID, passaram a melhorar o desempenho dos licenciandos durante o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados (Woitowicz, 2021, p. 145).

Paralelamente, a participação no Programa possibilitou vivência dos mesmos em relação aos diferentes espaços formativos da universidade. “É possível perceber que por meio da participação no Programa a Universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento de formação constante” (Giroto, 2015, p. 50).

Desde a sua criação em 2007, o Pibid está assolado por uma série de tentativas de cortes e “sucateamento”. As oscilações e incertezas em relação ao Programa são frequentes. No ano de 2014 e 2015, os atrasos nos repasses de verbas, a “ameaça” do fechamento do sistema para inclusão de novos bolsistas e desligamento de bolsistas que completavam 24 meses de participação são exemplos desses problemas, e que mobilizaram os pibidianos a nível nacional (surgimento do movimento #FicaPIBID⁴³).

Em 2017, novos ataques foram anunciados. O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) anunciou o encerramento do programa no dia 28 de fevereiro de 2018, com pagamento de bolsa até o 10º dia útil de março de 2018. Através da implementação da “nova” política⁴⁴, um novo edital do Pibid foi lançado (de nº 7/2018), o qual torna as ações do Pibid indefinidas, correndo o risco de assumir um viés praticista, caso não se articule uma formação teórica sólida.

O segundo Programa citado pelos coordenadores foi o Residência Pedagógica (PRP). De acordo com informações oficiais (MEC), o PRP iniciou-se através da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Entre outras atividades, tem o intuito de contemplar regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua instituição formadora.

O Residência Pedagógica, integra a Política Nacional de Formação Professores e sua premissa básica é o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar, aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação

⁴³ Movimento #FicaPIBID: desenvolvido por participantes do Pibid, apresenta propósito de organizar reuniões e articular as redes sociais – com as hashtags #ficapibid, #avantepibid, #mobilizapibid e #somostospibid. O movimento é contra os cortes e critica a falta de abertura ao diálogo por parte da Capes.

⁴⁴ O MEC lançou, em 18 de outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecendo como fundamento a Base Nacional de Formação Docente, que norteará o currículo na formação de professores.

prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando nas instituições escolares a partir da segunda metade de seu curso (Capes, 2018).

Ao intentar a busca de informações consistentes, foram encontrados diversos órgãos educacionais com posicionamento contrário à implementação dessa política, além de contestar o atual edital do Pibid. Nesse contexto, o movimento das entidades científicas na área educacional⁴⁵ formulou cartas de manifesto como forma de repúdio à atual política de formação docente do MEC. Entre as cartas de manifesto, duas delas se destacam: “Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC” e “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”.

Segundo os documentos, as propostas para os dois programas articulam-se à atual política, que está empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁶. Esses documentos apontam que a vinculação do PRP à BNCC, que fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos violando o preconizado no Parecer e na Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

Contudo, é importante ressaltar que alguns coordenadores indicaram a inatividade desses programas, pois há escassez de bolsistas (a maioria trabalha durante o dia) e professores efetivos para gerenciar tal processo (a ausência de concursos públicos e a aposentadoria dos docentes reduzem o número de efetivos).

Os coordenadores destacaram, igualmente, a importância de ações relativas à divulgação dos cursos nos meios de comunicação (rádio, televisão e redes sociais) e nas instituições de ensino. Mencionaram que parcela expressiva dos alunos do Ensino Médio não

⁴⁵As cartas foram elaboradas em conjunto com as entidades: Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

⁴⁶ Conforme o manifesto contrário às “novas propostas”, o PRP e Edital nº 7/2018 do Pibid pretendem a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes. Além da indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O PRP é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos.

dispõe de informações acerca das possibilidades de ingresso na universidade pública, a exemplo do processo seletivo das vagas remanescentes da Unioeste (Provare), que ocorre exclusivamente por meio de uma redação, voltado para aqueles que tenham concluído o Ensino Médio até a data da matrícula. A redação do Provare é para candidatos que não participaram do vestibular ou do Enem nas últimas cinco edições.

Em linhas gerais, enfatiza-se que cada universidade emprega a expressão “vagas remanescentes⁴⁷ de uma maneira. No caso da Unioeste, o Provare ocorre após o encerramento das chamadas regulares do Sisu e do vestibular, visando ocupar vagas não preenchidas. Além disso, é utilizado para manifestação de interesse em lista de espera no caso de curso em que há vaga disponível e em que não tenham sido convocados todos os candidatos classificados no Sisu/vestibular (Unioeste, 2023). Nessa perspectiva, os coordenadores ressaltaram a visita em instituições de Ensino Médio, de modo a apresentar informações e características do curso de licenciatura em Geografia, abordando o modo de desenvolvimento das aulas, os estágios, as possibilidades de ingresso e a inserção no mercado de trabalho.

A partir dos retornos e discursos dos coordenadores, perceberam-se iniciativas isoladas e bem-intencionadas, no intuito de solucionar os problemas e minimizar a desistência. Entretanto, para que as ações e estratégias se tornem efetivas, é imprescindível a percepção dos índices e motivos da evasão em conformidade com a realidade de cada curso.

2.2 PRINCÍPIO DO QUEBRA-CABEÇA: PARÂMETROS PESSOAIS DOS DISCENTES EVADIDOS

Não imaginava que eu era importante [...] É verdade que você quer entender o motivo do meu abandono? [...] Que bacana, achei que eu era somente um a menos universidade (UEM, 2015, 5).

Diante dos múltiplos olhares e das perspectivas concernentes à evasão no Ensino Superior, este subcapítulo inicia com a citação⁴⁸ de um discente evadido ao ser indagado sobre a possibilidade de colaborar com a pesquisa. As alocações permitiram compreender a relevância de não somente considerar os dados quantitativos, mas também de ouvir os evadidos, reavivando situações e desafios silenciados no momento da desistência.

⁴⁷ Vaga remanescente é aquela vaga não preenchida mesmo com a convocação para matrícula de todos os classificados no Vestibular ou Sisu. Ou seja, esse termo não deve ser confundido com “vaga ociosa”, que são aquelas preenchidas pelo Provare (para o ingresso por transferência, recuperação de vínculo e portador de diploma). Para mais informações, verificar: <https://www.unioeste.br/portal/informacoes-ingresso/informacoes-sobre-o-provare/943-principal-provare/54736-provare-unioeste-2020>.

⁴⁸ Os retornos dos discentes evadidos estão expostos na íntegra.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, no decorrer das entrevistas, um número expressivo de participantes manifestou emoção ao lembrar essa fase da vida. A evasão repercutiu de forma negativa na maioria dos casos, trazendo sentimento de impotência e frustração por não finalizar o curso. Os discentes revelaram a sensação de incapacidade e desgosto no momento da desistência, especialmente nos casos de expectativas e sonhos em seguir a carreira docente, como indicam os excertos a seguir:

Eu sempre gostei de Geo [...] no início confesso que não tinha certeza da licenciatura, mas com o tempo, me encantei com a profissão. Infelizmente tive que abandonar, por motivos financeiros, fiquei desempregada, e na época consegui trabalho no mesmo horário do curso. Foi uma das decisões mais difíceis que já tomei. Na verdade, não gosto de lembrar, me sinto mal em ter desistido (UENP, 2015, 1).

Tenho um certo arrependimento de não ter concluído, pois a universidade me ajudou muito como ser humano, ela consegue te transformar em uma pessoa melhor, mais compreensiva, mais dedicada e menos envergonhada, a timidez pra mim sempre foi uma barreira, e ela conseguiu me libertar disso. Eu tomei uma decisão precipitada, deveria ter pensado melhor (Unicentro, Irati, 2010, 6).

O tempo transcorrido após a evasão não minimizou os sentimentos de frustração e impotência em não finalizar o curso. Parcela das respostas sugere que, seja nas evasões antigas ou recentes, desistir da universidade repercutiu como fator negativo: como 31% dos respondentes não desejavam atuar na área, considera-se que, para estes, não houve consequências negativas, pelo menos não tão incisivas quanto para os demais.

No contexto dos dados obtidos, solicitou-se, a partir da aprovação do Comitê de Ética, às IES integrantes da pesquisa informações relativas ao total de ingressantes, evadidos, cursantes/concluintes entre os anos de 2010 a 2018, além dos contatos desses estudantes, a fim de localizar os desistentes e proceder às entrevistas/questionários. O retorno obtido foi heterogêneo: UEM, Unicentro e Unioeste disponibilizaram dados completos (quantitativos e qualitativos), em tempo hábil para a realização dos questionários.

O responsável pelos dados da UEPG repassou a parte quantitativa dos evadidos, mas de forma desconexa (num ano, 10 evadidos, no ano seguinte 59, por exemplo) e negou o repasse da listagem e do contato dos evadidos. Todavia, a pesquisadora buscou a lista dos aprovados no vestibular (2010 a 2018) na página da instituição e estabeleceu contato por meio de redes sociais (Facebook e Instagram).

Na Unespar, cada *campus* direcionou os documentos. Paranavaí, na primeira emissão, enviou informações correspondentes aos anos de 2013 a 2018, relativas aos ingressantes, sem a inserção dos evadidos e concluintes. Ao indagar sobre os pontos faltantes, a Secretaria Acadêmica mencionou que, nos anos de 2010 a 2013, não possuíam dados referentes aos

discentes (endereço, e-mail e telefone). Após novas solicitações, o *campus* de Paranavaí encaminhou a listagem dos ingressantes e concluintes de 2010 a 2015, disponibilizando o e-mail desses discentes. De 2016 a 2018, encaminhou lista dos ingressantes, com e-mail e telefone. Para identificar os evadidos, de 2016 a 2018, estabeleceu-se contato com os formados, os quais, por meio da listagem apresentada, identificaram os desistentes.

O *campus* de Campo Mourão enviou a listagem dos desistentes (nomes, e-mail e telefone) de 2016 a 2018. As informações dos anos de 2010 a 2015, conforme a Secretaria Acadêmica, estavam em pastas dos estudantes, o que tornou o processo de recolha moroso, visto que o setor responsável carece de funcionários. No retorno, os dados estavam incompletos, com nomes repetidos e anos indefinidos. Para mensurar a quantidade dos ingressantes e concluintes, empregou-se a média aritmética simples entre os anos de 2016 a 2018, a partir da somatória dos elementos de cada ano e da divisão pela quantidade de anos. O *campus* de União da Vitória enviou a documentação necessária completa.

Na UENP, os relatórios foram enviados pela Divisão Acadêmica da IES. De acordo com os esclarecimentos, o sistema acadêmico foi trocado, e a instituição dispõe de referências atualizadas a partir do ano de 2017. Não foi possível obter o telefone e a atual situação acadêmica dos ingressantes entre os anos 2010 a 2016. Assim, de 2010 a 2016, estavam disponíveis os dados relativos aos nomes e e-mails dos evadidos, mas de forma confusa, com repetições nos nomes (nomes iguais dispostos em vários anos). O problema da falta de envio dos dados, recai na precarização dos setores das universidades públicas, faltam funcionários!

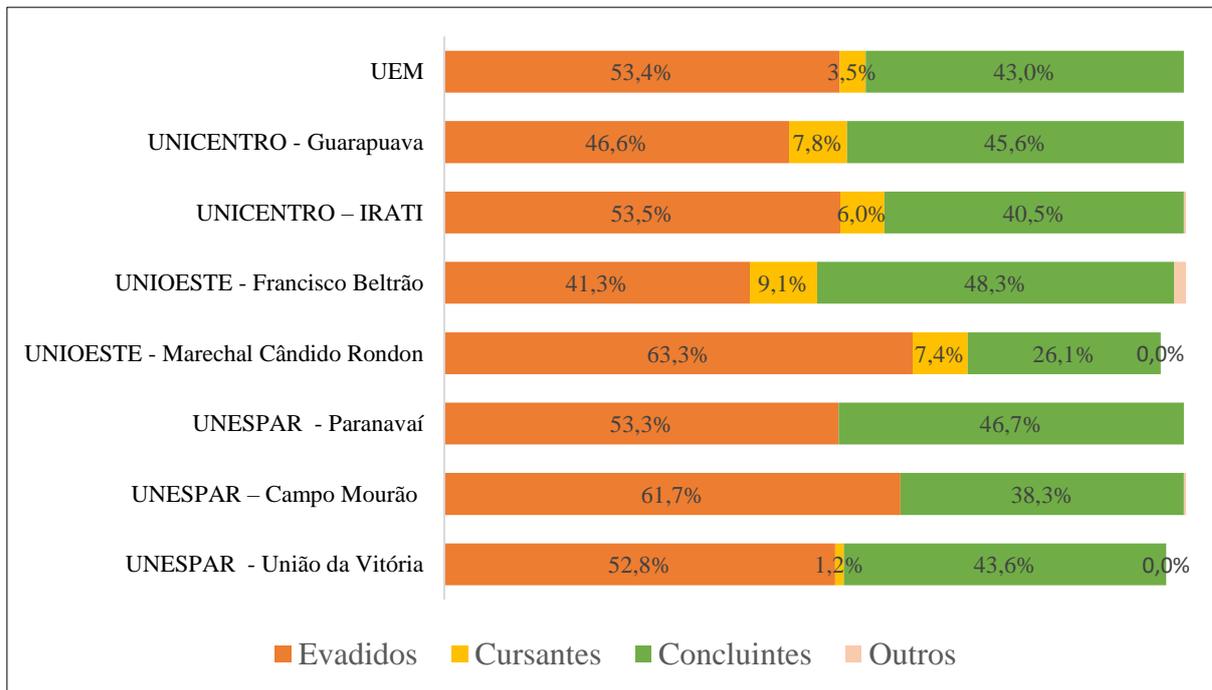
Os dados iniciais (Gráfico 3) referem-se a ingressantes, evadidos, cursantes⁴⁹, concluintes⁵⁰ e outros⁵¹ (2010 a 2018) da UEM, Unicentro, Unioeste (Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon) e Unespar (Paranavaí, Campo Mourão e União da Vitória).

⁴⁹ O termo cursantes representa os discentes que ainda estão matriculados no curso de Licenciatura em Geografia.

⁵⁰ O responsável pelos dados da UEPG não informou as fontes para compor o Gráfico 4. A UENP repassou dados inconsistentes, somente com a quantidade de desistentes, dificultando a análise quantitativa de quantos discentes ingressaram e de quantos estão cursando ou formados.

⁵¹ O termo “outros” significa os discentes que trancaram o curso e inativos.

Gráfico 3 – Evadidos, cursantes e concluintes (2010 a 2018) das IES participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, em parte das IES, foi possível quantificar informações importantes no que concerne aos índices de evasão. Entre 2010 e 2018, o curso de Licenciatura em Geografia da UEM apresentou 683 ingressantes⁵², dos quais 53,4% evadiram. Com referência à Unicentro, o *campus* de Guarapuava contemplou o ingresso de 371 discentes, apresentando índice de 46,6% de evasão. No *campus* de Irati, somaram-se 368 matrículas, com 53,5% de evasão. Ao verificar o curso de licenciatura em Geografia na Unicentro como um todo (*campus* de Guarapuava e Irati), nota-se uma taxa de 739 discentes matriculados, com evasão de 49,5%.

Na Unioeste, o *campus* de Francisco Beltrão obteve a inserção de 385 acadêmicos, com 41,3% de desistência. Em Marechal Cândido Rondon, a evasão atingiu 63,3% do total de 349 matriculados. Ao considerar ambos os *campi*, a Unioeste apresentou um índice de 52,3% de evasão.

Como citado anteriormente, a UEPG indeferiu o acesso aos dados relacionados ao número de ingressantes, formados e desistentes, não sendo possível aferir os índices de evasão. Sobre a Unespar, no *campus* de Paranavaí, há 377 ingressos, com 53,3% de evadidos, e, no *campus* de Campo Mourão, há 360 ingressantes, com 61,7% de índice de desistência. O *campus* de União da Vitória somou 335 discentes inseridos no curso e 52,8% de evasão. No total, o

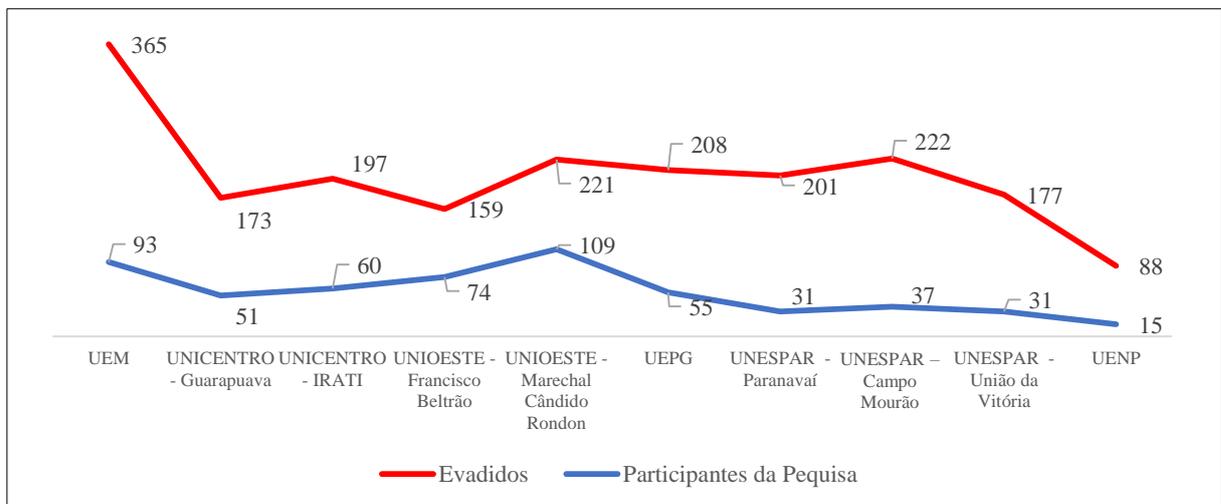
⁵² O curso de Licenciatura em Geografia da UEM contempla maior quantidade de estudantes, pois dispõe das habilitações no matutino e no noturno.

curso de licenciatura em Geografia da Unespar apresentou 55,9% de evasão. No caso da UENP, de acordo com os dados obtidos, nota-se um total de 342⁵³ ingressantes, com taxa de 26,4% de evasão.

Os contatos com os evadidos foram realizados mediante contato via telefone e redes sociais (Facebook/Messenger, Instagram, e-mail e WhatsApp). Nas IES que encaminharam os dados compatíveis (nome, e-mail, município de residência e telefone), o contato inicial ocorreu via e-mail (para explicações sobre a pesquisa e parecer do Comitê de Ética). Os e-mails obtiveram baixo índice de retornos, de aproximadamente 3%. A segunda técnica para tentar o contato ocorreu por intermédio do número de telefone disponível. Por fim, quando as duas primeiras opções não logravam êxito, partia-se para a terceira: as redes sociais.

Nesse contexto, destaca-se a dificuldade em encontrar os evadidos. No total, entre as IES pesquisadas, obteve-se o retorno de 690 evadidos. Destes, 80,6% concordaram em participar da pesquisa, totalizando 556 retornos. O Gráfico 4, a seguir, apresenta o número de evadidos por IES e a quantidade de questionários desenvolvidos.

Gráfico 4 – Relação dos discentes evadidos participantes da pesquisa

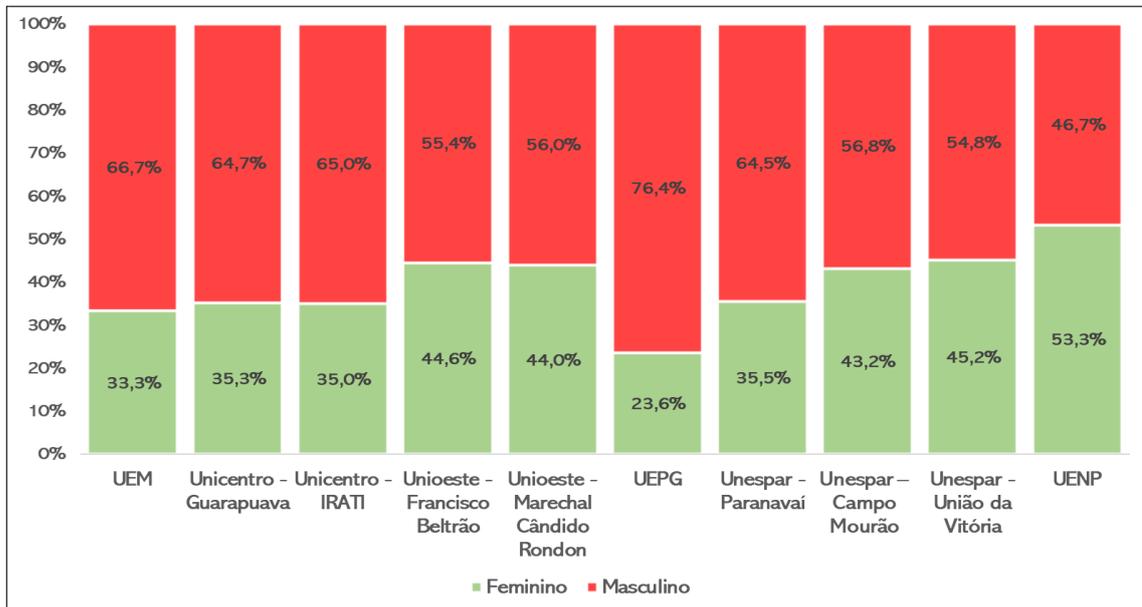


Fonte: Elaborado pela autora.

O ponto de partida da análise consiste nos parâmetros pessoais dos evadidos. Diante da aceitação e participação na pesquisa, a primeira questão referiu-se à variável gênero (Gráfico 5).

⁵³ Ressalta-se que houve indisponibilidade de dados de ingressantes de 2010 a 2016 e que o total de ingressos foi obtido por meio da média dos anos de 2017 a 2020. Ainda, é válido salientar que os índices de evasão da UENP estão com diferença acentuada se comparados com as outras IES participantes da pesquisa.

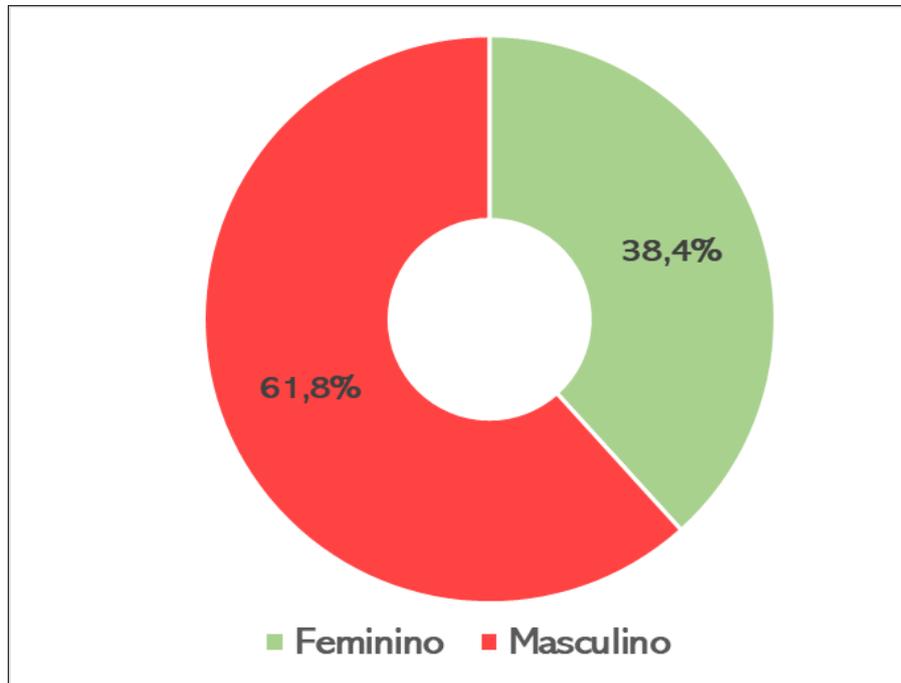
Gráfico 5 – Gênero dos participantes da pesquisa evadidos do curso de Licenciatura em Geografia por instituição



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas IES pesquisadas, com exceção da UENP, foi possível observar que o índice de evasão dos respondentes firmou porcentagem maior no sexo masculino: 66,7% na UEM, 64,7% na Unicentro/Gurapuava, 65% na Unicentro/Irati, 55,4% na Unioeste/Marechal Cândido Rondon, 56% na Unioeste/Francisco Beltrão, 76,4% na UEPG, 64,5% na Unespar/Paranavaí, 56,8% na Unespar/Campo Mourão e 54,8% na Unespar/União da Vitória. Entre as IES pesquisadas, a UENP apresentou maior índice de evadidos do gênero feminino (53,3%). Ao considerar os dados gerais sobre a variável gênero dos referidos cursos, destaca-se o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Gênero dos evadidos do curso de licenciatura em Geografia

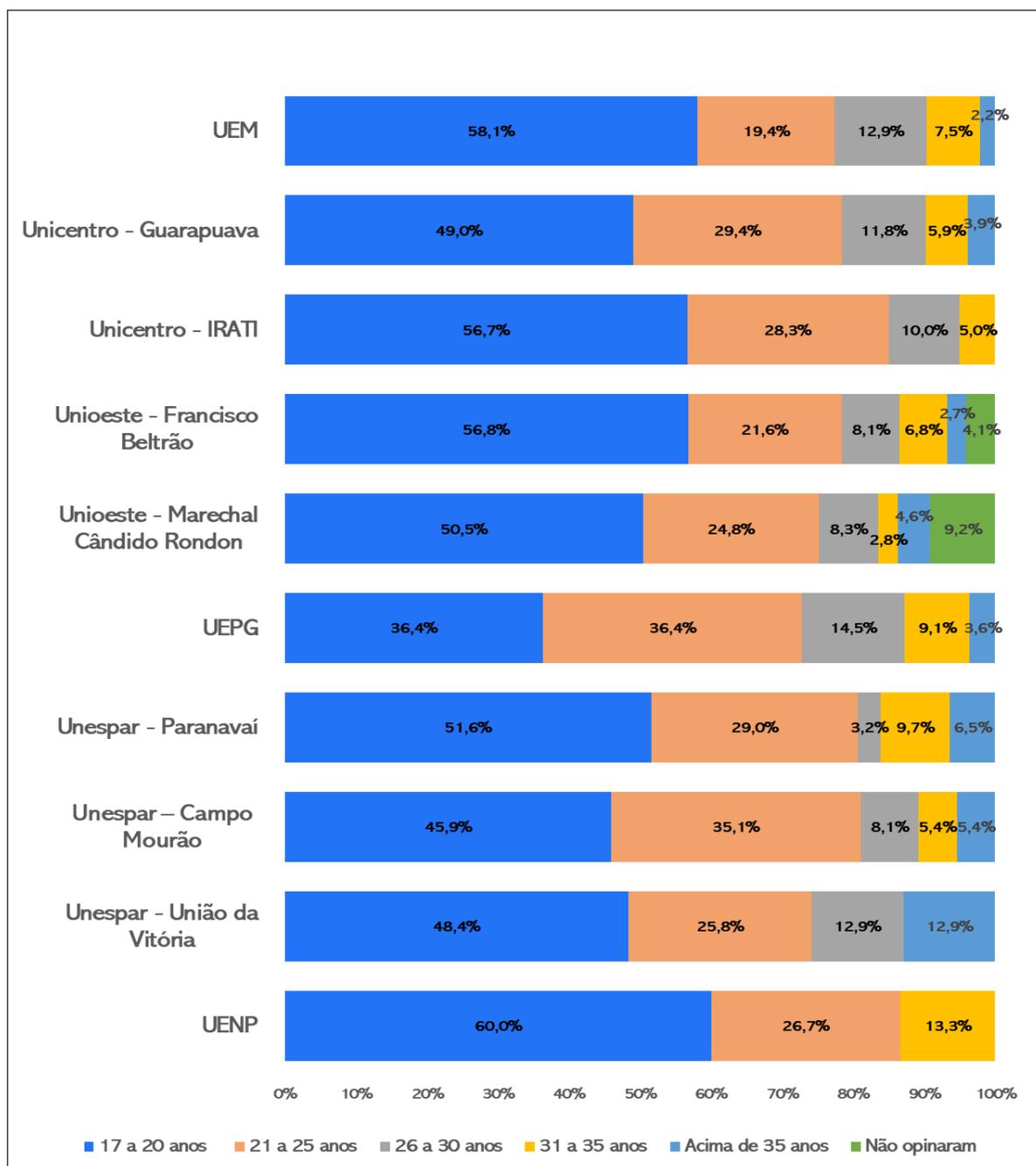


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados refletem que os respondentes homens lideram os índices de evasão nos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades estaduais do Paraná (61,8%). No entanto, é válido salientar que, nesta pesquisa, ao considerar as listagens com os nomes, houve maior quantidade de ingressantes masculinos, aproximadamente 58%. Os resultados constatados por Santos *et al.* (2023), em pesquisa relativa à evasão na Unioeste, apontam um percentual de evasão masculino de 9,68% maior que o feminino.

O segundo item do questionário referiu-se à faixa etária dos evadidos respondentes (Gráfico 7). Diante das respostas, destaca-se que significativo percentual possuía entre 17 e 20 anos no momento da evasão. Enquanto UEM, Unicentro/Irati, Unioeste/Francisco Beltrão, Unioeste/Marechal Cândido Rondon, Unespar/Paranavaí e UENP apresentam índices superiores a 50% de evadidos considerados “jovens”, UEPG, Unicentro/Gurapuava, Unespar/Campo Mourão e Unespar/União da Vitória indicam taxas de 36,4% a 49%.

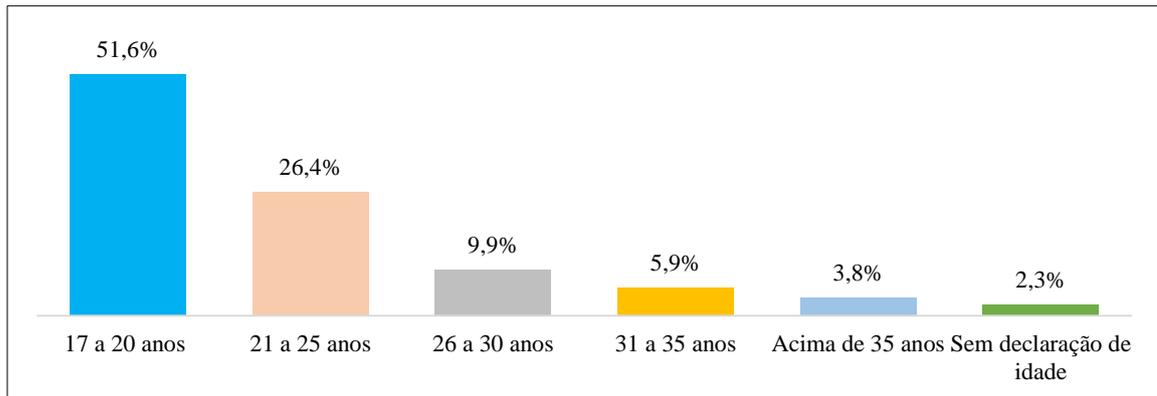
Gráfico 7 – Faixa etária dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia por instituição



Fonte: Elaborado pela autora.

A esse respeito, ressalta-se que a imaturidade no momento da escolha do curso pode ser considerada fator contribuinte para a desistência. Parte dos alunos que se matricula no Ensino Superior realiza a opção profissional em uma faixa etária considerada jovem (17 a 22 anos) (Levinson, 1977). Os dados gerais da idade dos evadidos respondentes estão dispostos no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Faixa etária dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados, de maneira geral, as IES pesquisadas apresentam índices maiores de evasão na faixa etária dos 17 a 25 anos, aproximadamente, 78 %. A falta de maturidade e de orientação vocacional faz-se presente na vida dos jovens que, sem ter a dimensão dos afazeres profissionais, ingressam no Ensino Superior. Levinson (1977) considera o período dos 17 aos 25 anos como de transição à idade adulta jovem. Ademais,

Ao longo da adolescência e início da idade adulta jovem, os indivíduos encontram-se no estágio de exploração, em que as experiências vocacionais são organizadas em torno da experimentação, teste de hipóteses e desempenho de papéis, delineando um processo de tradução do autoconceito em termos vocacionais. É um período de transição, em que a autoanálise das próprias características e habilidades é constante, e o autoconceito não é estável. As tarefas de desenvolvimento consistem em realizar uma ampla exploração das ocupações, traduzindo o autoconceito em escolhas ocupacionais/educacionais, trocando progressivamente uma escolha mais específica e a convertendo desta preferência numa realidade concreta, através da educação especializada e do ingresso ao mundo educacional (Bardagi, 2007, p. 28-29).

A formação universitária é um período de reativação das crises vocacionais, de confrontação com a realidade ocupacional e de afirmação da escolha feita. Parte dos discentes que se matricula no Ensino Superior o faz em uma faixa etária considerada jovem (17 a 25 anos). Esse período, de transição para a idade adulta, é visto como o de maior energia, abundância, contradição e estresse, em que o jovem deve estabelecer uma estrutura de vida que providencie uma ligação entre o “self”⁵⁴ e a sociedade adulta. Assim, necessita formar o seu novo lar e lidar com as escolhas iniciais no que diz respeito à sua profissão, às relações amorosas, ao estilo de vida e aos valores. Nessa perspectiva, destacam-se altos índices de evasão entre jovens, seja por decisões profissionais imaturas, seja por escolhas com base em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso.

⁵⁴ O *self* pode ser considerado desenvolvimento humano, e se dá na direção da pessoa para o mundo social ou do mundo social para a pessoa.

A escolha da carreira profissional é um momento complexo, pois demanda discernimento e prudência ao mesmo tempo que requer preparação adequada tanto para a opção por determinado curso quanto para o planejamento de carreira do futuro profissional. “Chegar a uma escolha vocacional supõe um processo de tomada de consciência de si mesmo e a possibilidade de fazer um projeto que significa imaginar-se antecipadamente cumprindo um papel social e ocupacional” (Müller, 1988, p. 141). Nessa perspectiva,

O que queres ser quando fores grande? Já te inscreveste na orientação vocacional para decidires o que queres fazer? Qual é a tua profissão? Enfim, transversalmente o trabalho, a profissão e a carreira estão presentes enquanto definidoras (também) do self. Cada vez mais a carreira é observada enquanto um processo que advém de várias escolhas, escolhas estas que não estão de todo alheias ao contexto pessoal onde o sujeito psicológico se insere (Mota; Rocha, 2012, p. 261).

A maciça aspiração de ingressar na universidade reflete uma compilação de sentimentos, vivências contraditórias, medos e indecisões. O processo de adaptação à nova realidade contempla formas de representatividade: firmação, progresso e conquista (no caso, a finalização do curso superior) para uns; inadaptação, frustração e desistência para outros. Se, de um lado, o trabalho é necessidade básica, inerente à satisfação e realização, de outro, a gama de opções nos cursos de graduação, a competitividade no mercado de trabalho e a pressão escolar e familiar favorecem a incerteza na definição da carreira. É possível afirmar que a imaturidade e as dúvidas em escolher o curso suscitam uma possível futura desistência da graduação. Os retornos obtidos a esse respeito (Quadro 13) demonstram assertivas que refletem a imaturidade na escolha do curso.

Quadro 13 – Respostas representativas dos evadidos – Imaturidade na escolha do curso⁵⁵

(continua)

<p>“Eu passei no vestibular quando ainda fazia o terceiro ano no colégio, passei em vestibular de verão, todos os amigos próximos já estavam garantidos em faculdades para o ano seguinte, me senti na obrigação moral de correr atrás tbm, sempre achei importante o papel do professor no desenvolvimento humano como um todo, então decidi que prestaria vestibular para uma licenciatura, optei por geografia por ser a matéria que mais me identifiquei no tempo de colégio, aí quando cheguei na faculdade me deparei com um mundo totalmente novo, imagine, um garoto recém 17 anos, que mal saia de casa, morando em uma cidade pequena, aí do nada começa a frequentar um ambiente novo, cheio de pessoas novas, em uma cidade ‘grande’, não tive maturidade” (UEPG, 2016, 4).</p>	<p>“Na época eu estava eufórico por ter conseguido a vaga pretendida na universidade que eu queria tanto estudar, cheguei entusiasmado naquele ambiente, esperando várias coisas. Foi passando o decorrer do ano letivo (primeiro ano) e eu comecei a me questionar se realmente era aquilo que eu queria, aí fui tendo dificuldades em algumas disciplinas e conseqüentemente comecei a avaliar outras possibilidades, isso foi me desgastando. Hoje, avaliando tudo, eu meio que me "arrependo" e acho que fui precipitado e imaturo em tomar a decisão de desistir do curso” (UEM, 2013, 10).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁵⁵ A identificação dos retornos está apresentada da seguinte maneira: Primeiro a identificação da IES, em segundo o ano que o discente ingressou, e em terceiro a ordem da entrevista (UEM, 2012, 4).

Quadro 13 – Respostas representativas dos evadidos – Imaturidade na escolha do curso

(conclusão)

“Faltou maturidade e perspectiva com o reconhecimento” (UEM, 2014, 9).	“Eu precisava de um pouco mais de juízo na época, eu era mt novo kkkkk” (UEM, 2018, 3).
“Os principais motivos acredito que tenham sido a falta de maturidade na época, de entender que todo o curso tem suas dificuldades e que se eu tivesse persistido um pouco mais, talvez agora eu já estaria numa sala de aula agora ou trabalhando na área de pesquisa, pois a geografia é muito abrangente nessa área também” (UEM, 2016, 1).	“Na verdade, imaturidade, pensando só no momento, devia ter me dedicado, eu me arrependo até hoje, devia ter continuado e me formado, meus pais são professores eu poderia agora estar formado e com uma profissão de verdade que eu me orgulho muito” (UEM, 2012, 5).
“Acredito que era muito novo ainda, não sabia exatamente o que queria seguir como carreira para a vida, e tinha pouco conhecimento sobre o mercado de trabalho, Pós-Graduação” (Unicentro, Guarapuava, 2011, 2).	“Fator principal foi ter saído do ensino médio e ter logo entrado pra faculdade, sem pesquisar muito o que queria, fazer um vestibular só pra saber como iria” (Unespar, Campo Mourão, 2010, 5).
“Acredito que eu não tinha maturidade suficiente na época e um certo desinteresse” (Unicentro, Irati, 2016, 9).	“O fato da minha falta de maturidade no ano de calouro, fez com que tivesse um peso muito significativo na minha desistência no ano seguinte” (UEPG, 2016, 2).

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, a forma como os discentes ingressam no curso superior proporciona ou não as condições para enfrentar os desafios e/ou amenizar o impacto das dificuldades na transição da escola para a universidade. Experiências e informações disponibilizadas aos jovens no processo de adaptação nos primeiros anos da graduação são essenciais para a permanência na graduação (Wilhelm, 2019).

As asserções de Tinto (2017), a partir do modelo de motivação da persistência do estudante, salientam que as experiências vivenciadas na universidade impactam o comprometimento e a motivação em finalizar o curso. Assim, é fundamental que os estudantes estabeleçam laços, “[...] passem a se ver como membros da comunidade de professores, funcionários e outros estudantes que valorizem sua participação, que eles importam e pertencem àquela comunidade” (Tinto, 2017, p. 5).

A questão seguinte das entrevistas procurou obter dos evadidos respondentes informações concernentes ao estado civil, dispostas na Tabela 3. A intenção de conhecer o estado civil busca averiguar a relação entre a constituição familiar e a interferência/permanência no curso de licenciatura em Geografia.

Nos índices gerais, 77% dos respondentes estavam solteiros no período da evasão. Os dados relacionam-se com a idade dos respondentes, visto que expressivo percentual contemplava de 17 a 25 anos, são considerados “jovens” para a vida conjugal, os solteiros tendem a ser o público representativo nas universidades.

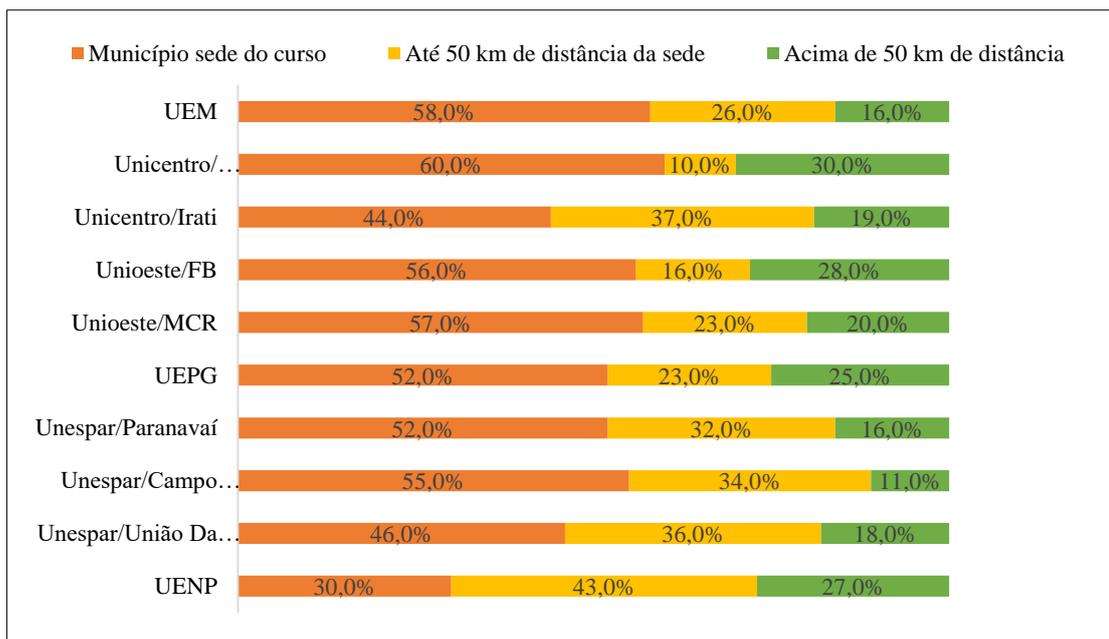
Tabela 3 – Informações concernentes ao estado civil dos evadidos

IES	Total participantes	Solteiros	Casados
UEM	93	74%	26%
Unicentro/ Guarapuava	51	80%	20%
Unicentro/Irati	60	81%	19%
Unioeste/Marechal Cândido Rondon	109	75%	25%
Unioeste/Francisco Beltrão	74	72%	28%
UEPG	55	73%	27%
Unespar/Paranavaí	31	79%	21%
Unespar/Campo Mourão	37	83%	17%
Unespar/União da Vitória	31	80%	20%
UENP	15	77%	23%

Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca da distância física percorrida até a sede do curso para assistir às aulas (incluindo os municípios de residência) na época em que desistiram do curso, destaca-se o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Município de residência dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidenciam os dados obtidos, os discentes residentes em municípios distantes da sede no momento da evasão (até 50 km da sede e acima de 50 km da sede) somam 42% na UEM, 40% na Unicentro/Guarapuava, 56% na Unicentro/Irati, 43% na Unioeste/Marechal Cândido Rondon, 44% na Unioeste /Francisco Beltrão, 48% na UEPG; 48% na Unespar/Paranavaí, 45% na Unespar/Campo Mourão, 54% na Unespar/União da Vitória e 70% na UENP. De maneira geral, nas universidades participantes da pesquisa, os indicativos

constatam 49% de evadidos respondentes que residiam fora da cidade-sede do curso. Para verificar a influência da distância na evasão do curso de licenciatura em Geografia, ressaltam-se os retornos dos evadidos (Quadro 14).

Quadro 14 – Respostas representativas dos evadidos acerca da distância do curso

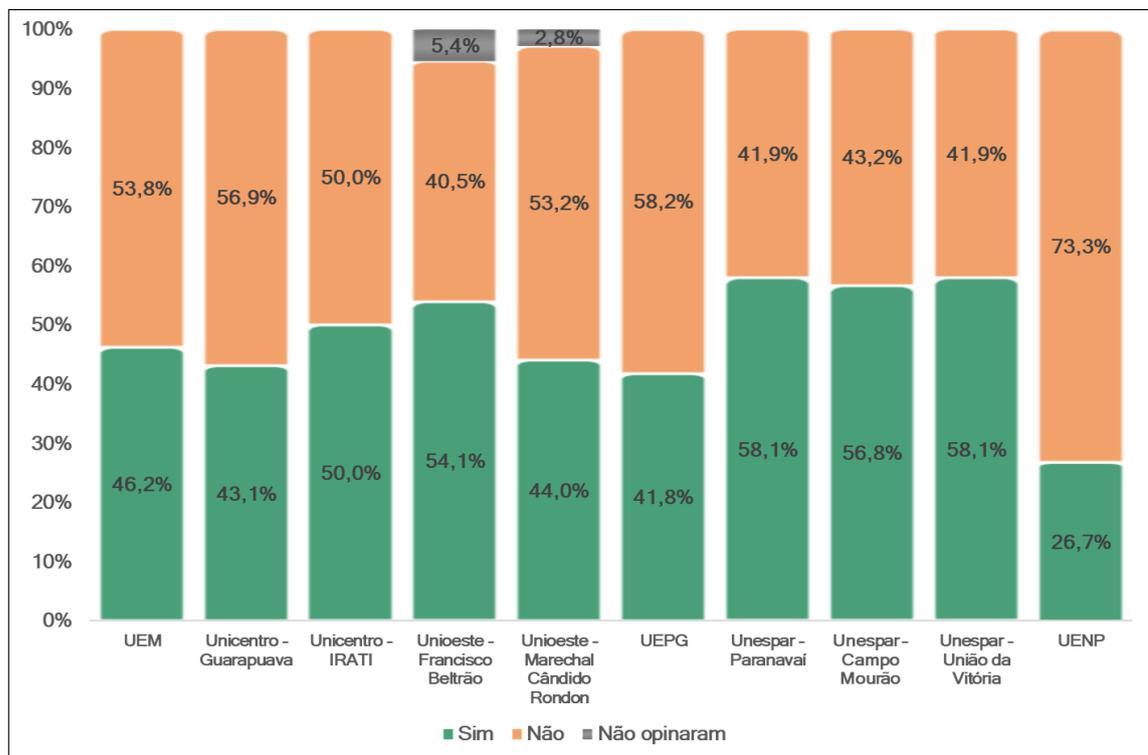
<p>“Eu morava em Maringá, logo no final do primeiro ano meu pai se mudou para Marialva, aí tive que ir junto, até então não trabalhava e não tinha como custear o transporte de uma cidade para a outra e não havia vagas para o transporte do município que a prefeitura fornecia” (UEM, 2012, 4).</p>	<p>“Eu conciliava bem as 3 áreas, o que me fez chegar ao ponto de desistir foi o fato de morar muito longe da universidade e depender do transporte público. Eram 3 ônibus diferentes pra ir pra universidade e depois mais 3 pra voltar pra casa, então eu perdia cerca de 3 horas nesse trajeto. Além de que eu cursava noturno e o campus era muito perigo, ficava uns 20 min no ponto e era sempre bem tenso” (UEPG, 2017, 1).</p>
<p>“A dificuldade de morar em outra cidade e conciliar a universidade com a vida pessoal” (UEM, 2011, 6).</p>	<p>“Trabalhava todo dia, daí o curso era em outra cidade” (UENP, 2014, 3).</p>
<p>“O motivo foi o transporte, como eu moro em patrimônio o ônibus só me levava pra cidade, mais pra volta não tinha e não tem até agora como vir” (UENP, 2018, 3).</p>	<p>“O deslocamento de minha cidade (Apucarana-Pr) para o campus de Maringá (UEM) impossibilitou a conclusão do meu curso” (UEM, 2016, 6).</p>
<p>“A distância... 100 km pra ir e 100 de volta... um dos principais motivos” (Unespar, Campo Mourão, 2013, 3).</p>	<p>“Eu morava a 70km da universidade, trabalhava dia todo, então resolvi parar o curso por falta de tempo” (Unicentro, Irati, 2016, 5).</p>
<p>“Na época grávida de 4 meses, deslocando-me toda noite para outra cidade 50 km distante, trabalhando o dia todo. Não funcionou” (Unioeste, FB, 2013, 7).</p>	<p>“Às condições da estrada, pois por muitas vezes ficávamos até madrugada devido aos problemas mecânicos da van, já que na época não era pavimentada; O cansaço causado pelo deslocamento” (Unicentro, Irati, 2013, 6).</p>
<p>“Não ter que ficar dentro de um ônibus 6 horas todo dia, ou morar na cidade que está localizada a faculdade” (UEPG, 2018, 2).</p>	<p>“Logística (percurso da cidade até universidade)” (Unicentro, Irati, 2015, 4).</p>
<p>“Sim, pois 4 da manhã ia para o trabalho saía depois das 15:00 e às 18 pegava o ônibus para aula e chegava meia-noite em casa e ainda dava 5 km entre casa e serviços” (Unioeste, FB, 2011, 3).</p>	<p>“Locomoção, distância do trabalho - campus - casa. Ficou cansativo, contramão e os horários não encaixavam” (UEPG, 2017, 1).</p>
<p>“A distância da faculdade para minha casa, o deslocamento que ficou mais difícil, a falta de mercado na minha cidade para o curso, em geral foi isso” (Unicentro, Irati, 2016, 1).</p>	<p>“O deslocamento é o principal motivo, ter que pegar ônibus, sair de casa 5 hrs da tarde e voltar quase meia noite, a cansaça falou mais alto” (Unicentro, Irati, 2018, 4).</p>
<p>“Distância da minha cidade até o campus. Custos com a viagem. Tempo de viagem” (Unicentro, Guarapuava, 2014, 1)</p>	<p>“A necessidade do deslocamento diário, acarretando em risco, cansaço excessivo e aumento de gastos” (Unicentro, Irati, 2014, 3).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos retornos, nota-se que o estresse da transição é mais comum em casos em que a localização geográfica do curso se encontra em municípios distantes da residência dos

estudantes. A maneira de locomoção até as IES (condução própria ou ônibus/van cedido pelo município), auxílios insuficientes (alto custo com transporte), tempo na estrada para realizar o percurso (ida e volta da universidade), estado de conservação do veículo e das rodovias, bem como pontualidade do motorista, são fatores que contribuem para a não permanência no curso (Rodrigues, 2012). Em relação à conciliação entre a vida acadêmica, particular e familiar, destaca-se o Gráfico 10 e 11.

Gráfico 10 – Conciliação entre a vida acadêmica, particular e familiar dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia

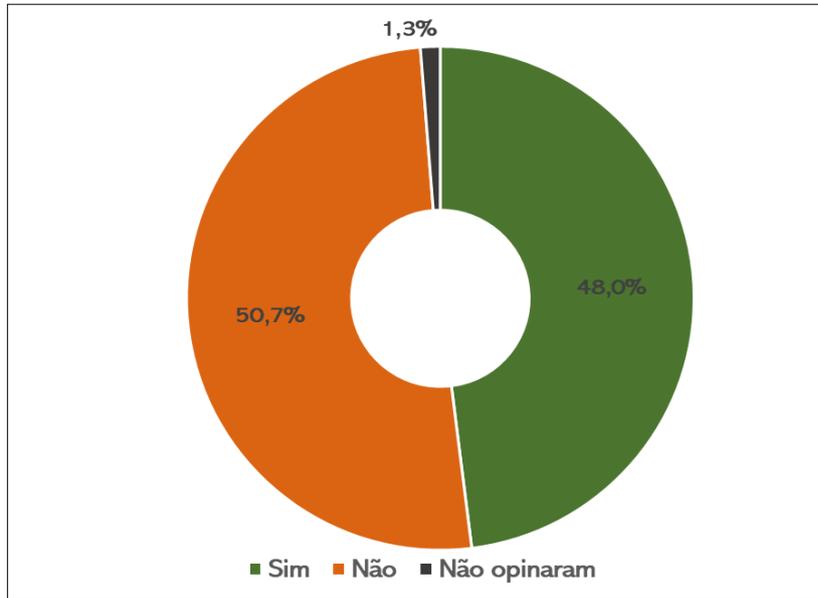


Fonte: Elaborado pela autora.

Os retornos foram divididos nas categorias “sim” (respostas que indicavam boa conciliação), “não” (asserções que indicavam que não havia conciliação total ou parcial) e “não opinaram” (referente aos que optaram por não responder). Os índices gerais estão descritos no Gráfico 11, em que é possível identificar que, no total, 50,7%⁵⁶ dos respondentes não conciliava a vida particular e familiar com a vida acadêmica.

⁵⁶ Na questão sobre conciliar a vida acadêmica com a familiar, parcela dos respondentes afirmou que conciliava, mas, no decorrer das questões, notou-se que, quando o assunto “trabalho” era ressaltado, parte expressiva apresentou dificuldades de aliar o ofício com a graduação.

Gráfico 11 – Dados gerais acerca da conciliação entre a vida acadêmica, particular e familiar dos evadidos do curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, é possível observar que os respondentes que se caracterizaram como solteiros apresentaram dificuldades na conciliação do curso com a vida pessoal e familiar. Para colaborar com a consolidação dos resultados, destacam-se retornos de homens e mulheres desistentes, que não obtiveram êxito em conciliar a vida acadêmica com a pessoal, consolidando a evasão (Quadro 15).

Quadro 15 – Respostas representativas dos evadidos acerca da dificuldade de conciliar a vida pessoal e familiar com o curso de Licenciatura em Geografia

(continua)

“Foi bem difícil conciliar. Estava trabalhando em dois empregos e estudando. Ficava ocupado das 07h às 23h durante a semana. E aos finais de semana ficava cansado para aproveitar algum tempo livre com a família ou amigos” (UEM, 2016, 4).	“Não conseguia conciliar o trabalho com a vida acadêmica, sim teve influência, porque eu acabava perdendo o início das aulas, reprovando por faltas, além de não ter disponibilidade de participar das disciplinas práticas” (UEPG, 2012, 3).
“Era meio difícil conciliar, porque como eu trabalhava todos os dias, inclusive sábado e domingo, então eu não tinha muito tempo para estudar, e para mim conciliar era difícil no namoro e tal, então teve um pouco de influência sim, essa minha rotina” (Unioeste, MCR, 2010, 5).	“Eu saía de casa as 06 chegava 13:30 as 14:00 entrava no trabalho, saía as 23:30 ou mais tarde e tinha várias coisas de casa para resolver, mais os trabalhos da faculdade. Era uma rotina muito exaustiva”. (UEM, 2018, 1).
“Muito corrido, o tempo e o cansaço fez eu desistir do curso” (Unespar, União da Vitória, 2017, 6).	“Não estava dando pra conciliar financeiramente, dependendo dos meus pais” (UEM, 2014, 1).

Quadro 15 – Respostas representativas dos evadidos acerca da dificuldade de conciliar a vida pessoal e familiar com o curso de licenciatura em Geografia

(conclusão)

“Era muito cansativo ir pra aula depois de um dia de trabalho” (UEM, 2011, 1).	“Problemas familiares, problemas psicológicos” (UEPG, 2016, 5).
“Era bem complicado, eu pegava o ônibus as 17 horas trabalhava até 16:45. E ia para uma cidade próxima mas mesmo assim era 1:45 de ônibus. A aula acabava 10:30. Pegava o ônibus 11 horas, chegava em casa as 00:30/50, e no outro dia as 7:30 eu abria a empresa que trabalhava” (Unicentro, Guarapuava, 2013, 3).	“Principal motivo foi a relação familiar, por motivos maiores tive que mudar de estado com minha mãe e infelizmente abandonar o curso, se não fosse isso com certeza teria continuado, primeiro porque só faltavam dois anos e segundo porque eu gostava muito do curso e da instituição” (Unioeste, FB, 2017, 6).
“Com certeza teve, trabalho, família, muitos trabalhos da universidade, principalmente o artigo que exigia muito tempo, estava muito corrido, sem contar o período de greve que ficou parado por um bom tempo” (Unioeste, FB, 2011, 9).	“Volto lá para as questões pessoais e familiares. Minha idade, mãe idosa, filhos, trabalho, etc. Coisas que me impediram de cursar com tranquilidade e eficiência um curso presencial e exigente como o de Geografia” (Unioeste, MCR, 2018, 1).
“Eu trabalhava com meu pai, e não tinha apoio dele. Pois ele não deixava falta o serviço para ir as aulas” (Unioeste, MCR, 2011, 11).	“Tive que optar pela separação e sair para outra cidade e ficou meio que impossível continuar” (Unespar, Paranavaí, 2017, 1).

Fonte: Elaborado pela autora.

No Ensino Superior, os discentes vivenciam um período de transição, associado às variáveis pessoal, familiar e institucional. A “nova realidade”, os compromissos e as responsabilidades (ajustar-se as regras distintas, à convivência com pessoas diferentes e as tarefas acadêmicas com exigências superiores se comparadas ao Ensino Médio) demandam condições propícias para lidar com tais situações. Nesse contexto, conciliar a vida acadêmica com a familiar pode constituir uma dificuldade. Assim,

A exigência na conciliação pode causar conflito do trabalho na família (CTF) e conflito da família no trabalho (CFT), afetando o bem-estar do indivíduo e aumentando os níveis de stresse pois, os indivíduos sentem conflito por não conseguirem despendar do mesmo nível de recursos para os vários papéis, logo ao utilizar recursos para determinado papel, estão a esgotá-los para o desempenho de outro (Gouveia, 2017, p. 1).

A transição para o Ensino Superior constitui tarefa desafiadora, não sendo raro o ingresso na universidade coincidir com a saída da casa dos pais, com separação familiar e com firmação de residência no município do curso. A adaptação em determinados casos não é compatível com as expectativas e necessidades, de modo que as experiências podem levar à frustração e a desadaptação frequente e insatisfação, sendo que a provável consequência é a evasão do curso.

Outra implicação relacionada à conciliação da vida pessoal com a acadêmica fica explícita nos retornos de discentes do sexo feminino. O Quadro 16, a seguir, ressalta as

assertivas das evadidas, contemplando as dificuldades de permanecer no curso durante a gravidez, a lactação e o crescimento dos filhos.

Quadro 16 – Discentes mães e permanência no curso

<p>“Naquele ano estava grávida de cinco meses, e como era meu primeiro filho fiquei com pena de ter que deixá-lo todas as noites com minha sogra para me deslocar até Marechal. Até mesmo porque no meu trabalho eu tinha 6 meses de licença maternidade, porém na faculdade tinha apenas 4 meses” (Unioeste, MCR, 2012, 7).</p>	<p>“Sim, desde o começo do curso, até nascer minha filha era natural essa conciliação. Após o nascimento ficou difícil, na qual impossibilitou o término do curso. Se tivesse creche como já vi em outras instituições, creche na faculdade, isso com toda certeza seria um grande estímulo para a continuação do curso” (Unioeste, MCR, 2013, 5).</p>
<p>“Sim, o motivo da desistência foi a vida familiar não estar conciliando com a rotina da vida acadêmica. Na época grávida de 4 meses, deslocando-me toda noite para outra cidade 50 km distante, trabalhando o dia todo. Não funcionou” (Unioeste, FB, 2013, 7).</p>	<p>“Na época que apresentei a licença maternidade não fui bem instruída perdi o prazo precisei me mudar para perto da família e não tive condições de retornar com um filho pequeno o ambiente da faculdade nem morar em Maringá devido custos” (UEM, 2015, 10).</p>
<p>“Não consegui conciliar na verdade, o fato de trabalhar de madrugada e descobrir uma gravidez logo no início do curso me fez mudar de planos e acabar desistindo do curso” (Unicentro, Irati, 2013, 1).</p>	<p>“Tive uma gravidez de risco, sentia muitas dores, continuar o curso para mim ficou muito pesado. Se eu não tivesse engravidado permaneceria” (Unioeste, MCR, 2014, 1).</p>
<p>“Foi o principal motivo, financeiro já que teria que uma filha na fazendo faculdade, e eu estaria desempregada, não conseguiria bancar as despesas da casa e da faculdade já que eram duas faculdades as minha e a da minha filha a qual a dela era o dia inteiro” (Unicentro, Guarapuava, 2018, 3).</p>	<p>“Era difícil pois trabalhava em outra cidade, morava no interior, fazia faculdade e tinha um filho de três anos. Teve influência, pelo fato de estar longe de meu filho por muito tempo” (Unioeste, FB, 2017, 3).</p>
<p>“Foi uma época muito corrida e complicada, dois filhos pequenos, um recém-nascido que não dormia a noite, e pra ajudar meu primogênito foi diagnosticado com epilepsia onde tinha convulsões durante o sono. infelizmente não tive condições de seguir com o curso, estava com muitas faltas, perdi muito conteúdo e por fim desisti” (UEM, 2013, 11).</p>	<p>“No meu caso dei prioridade ao trabalho, não estava conseguindo conciliar os 2 já era casada na época e tinha os meus 2 filhos o que tornava uma rotina bem cansativa, e pelo que pude acompanhar dos colegas desistentes era o mesmo motivo, principalmente os que moravam em cidades vizinhas que ainda tinham o desgaste de viagem” (Unicentro, Guarapuava, 2017, 1).</p>
<p>“Não ter com quem deixar meus filhos para estudar” (Unespar, Paranavaí, 2018, 5).</p>	<p>“Tive gravidez durante o período e depois na lactação não consegui conciliar tudo” (Unioeste, MCR, 2010, 1).</p>
<p>“Locomoção, e tempo a mais com meu filho, pois nesse período também tive uma separação, onde meu filho precisava mais de mim” (Unioeste, FB, 2017, 3).</p>	<p>“Não havia mais tempo para ficar com meu filho e comecei a sempre chegar atrasada no trabalho” (Unioeste, MCR, 2015, 5).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os retornos exemplificam a situação das discentes que precisaram desistir do Ensino Superior para se dedicar à família, em especial aos filhos. Quando mães solo, a dificuldade aumenta, fazendo com que a incompatibilidade entre a responsabilidade de cuidar da casa e da família (filhos pequenos), o trabalho e a universidade constitua fator decisivo para o abandono

do curso. A gravidez e a maternidade são mais caras para mulher do que para o homem. Esse fator também é preocupante nas escolas, com a gravidez na adolescência, fator de evasão escolar ainda na Educação Básica.

Historicamente, as mulheres vivenciaram questões de disparidade de gênero em diversos aspectos, nas esferas de família, trabalho, privado e público. Assim, o “[...] lugar das mulheres na reprodução biológica – gestação, parto, amamentação e consequentes cuidados – com as crianças – determinava a ausência das mulheres no espaço público, confinando-as ao espaço privado e à dominação masculina” (Scavone, 2001, p. 138-139).

Nesse contexto, articular a vida acadêmica com a maternidade em uma sociedade que reproduz a ideologia sexista se torna um desafio constante. Em um processo por vezes conflitante, a conciliação entre projetos distintos, no caso a maternidade e a vida acadêmica, requer reconfigurações na dinâmica familiar e mudanças nas relações interpessoais e financeiras. Essas vicissitudes desencadeiam sentimentos ambivalentes, como o temor de não exercerem o papel de mãe “adequadamente” ou mesmo o sentimento de desconforto em “desviar-se” do que se considera o correto para o cuidado materno, vivências essas que contribuem para a desistência da graduação.

Saalfeld (2019), em pesquisa de mestrado, realiza análise crítica sobre os limites e desafios da maternidade e vida acadêmica das estudantes mães da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). O trabalho ressalta políticas públicas ineficientes, visto que o direito à maternidade para estudantes universitárias não foi assumido na plenitude ou de forma efetiva no ensino superior. Ressalta-se, assim, a situação de invisibilidade dessas mulheres, que perpassa as esferas de gestão e inclusive das equipes multidisciplinares.

Em pesquisa desenvolvida com discentes femininas dos cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), as entrevistadas demonstraram a possibilidade de serem donas de casa e universitárias, mas alertaram ao fato de que a família e o trabalho, normalmente, têm peso maior na hora de fazer as escolhas. Mostraram, ainda, que é possível, com ajustes na rotina, desempenhar suas atividades acadêmicas; contudo, às vezes se fazem necessárias renúncias – como desistir do curso (Gonçalves; Ternovoe, 2017). Nesse sentido,

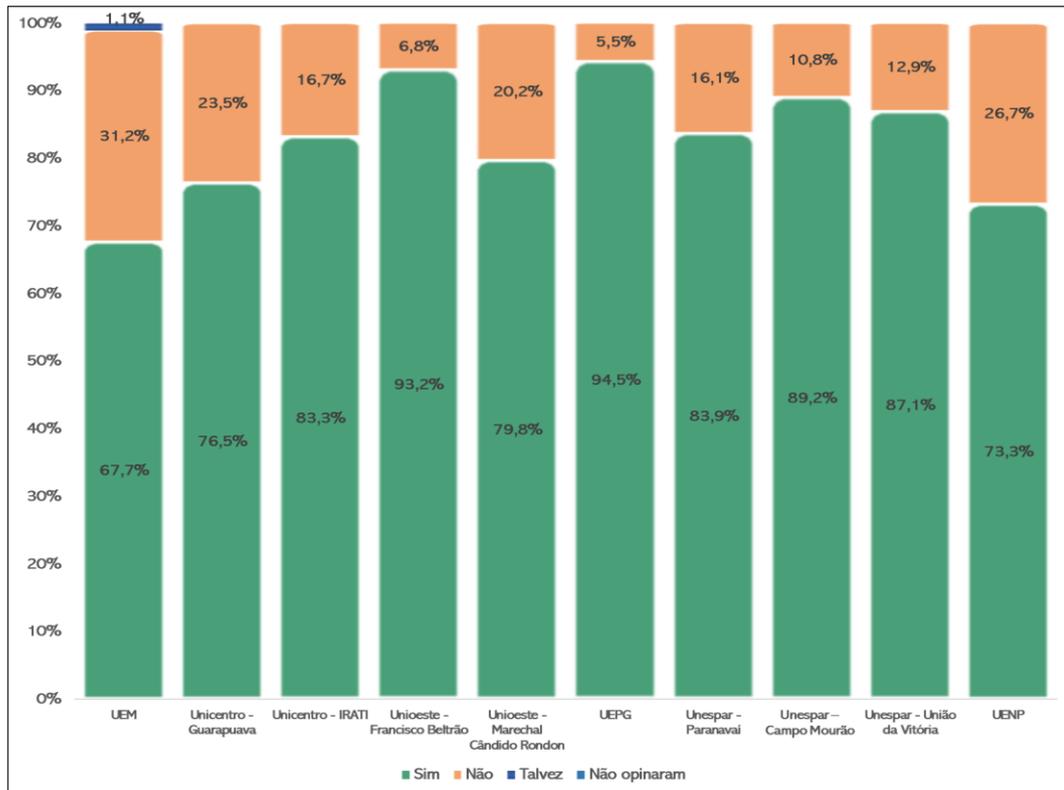
Ainda que tenham mães que seguem na academia através da Pós-Graduação, percebemos que essas estudantes se encontram em desvantagem neste aspecto, pois nem sempre podem participar dos eventos estudantis, concorrer a bolsas de pesquisa ou monitoria e/ou outras atividades, por não terem a mesma disponibilidade de tempo de estudantes sem filhos/as. Diante disso, nos questionamos: até que ponto a universidade irá abster-se desta discussão? Seguiremos tratando de maneira igual a

todos/as os/as estudantes sem que suas peculiaridades sejam consideradas? (Saalfeld, 2019, p. 32).

Essas indagações sugerem refletir e repensar ações que envolvam os desafios vivenciados por mulheres/mães universitárias. Cabe, assim, pensar em políticas públicas que contribuam para a equidade entre essas mulheres e os demais discentes da graduação, estratégias que possibilitem, além do ingresso no Ensino Superior, permanência e desempenho satisfatório no decorrer do curso.

No contexto de conciliação entre trabalho e universidade, esta pesquisa apontou que, nas IES participantes, elevado índice de estudantes exercia atividade remunerada no momento da evasão. As informações estão dispostas no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Relação dos discentes evadidos que exerciam ou não atividade remunerada



Fonte: Elaborado pela autora.

Educação e trabalho são atividades dicotômicas, mas complementares. Se, por um lado, estudar promove o conhecimento, reforça as competências e constitui forma de obter ou aumentar rendimentos, por outro, o trabalho é considerado “[...] ontologicamente prisioneiro da sociedade”, visto que, “[...] em todas as suas dimensões, é a base fundante do autodesenvolvimento da vida material e espiritual” (Thomaz Jr., 2011, p. 1).

O trabalho comparece como a categoria fundante do mundo dos homens, ocupa lugar central na vida dos indivíduos, proporção ambivalente e contraditória. Na mesma situação, auxilia no sustento, mas esbarra na subordinação e alienação. Assim, “é essa processualidade contraditória presente no ato de trabalhar que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida” (Antunes, 2005, p. 26). De um lado:

[...] a precarização, a dilapidação e a (des)efetivação extremadas e sem paralelos da força humana que vive-do-trabalho, e por outro lado, a degradação crescente e sem limites que destrói o meio ambiente e conseqüentemente afeta diretamente a relação metabólica entre o homem e a natureza. A vinculação desses elementos à lógica societal ancorada na produção de mercadorias, na extração de mais-valia e, portanto, na valorização do capital nos remete, então, ao conceito de metabolismo societário do trabalho (Thomaz Jr., 2011, p. 6).

Ao considerar o conceito do trabalho, firma-se no sentido da atividade humana transformadora da natureza nos bens fundamentais a vida social. Neste sentido, “[...] é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho” (Lessa, 2012, p. 27). Antunes (2011, p. 42), ressalta o trabalho como “o ato de produção e reprodução da vida humana. É a partir do trabalho que o homem se torna o ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. Nessa perspectiva, a ocupação laboral como base ontológica da existência social, proporciona:

[...] as condições materiais objetivas e subjetivas essenciais para a presença do ser humano na estrutura social, no intuito de considerar as necessidades do todo. É o trabalho que produz o mais valia, produtos e mercadorias, elemento produtivo no encadeamento do capital. Nessa perspectiva, o trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio trabalho. Numa sociabilidade superior o trabalho, ao reestruturar o ser social, terá como corolário a desestruturação do próprio capital (Antunes, 2011, p.123-124).

O complexo sistema capitalista da sociedade moderna produz intensas mudanças no mundo do trabalho. As transformações envolvem o processo produtivo, industrial e de serviços. O sistema de reestruturação produtiva no Brasil, sustentado nas políticas neoliberais influi a expansão do setor informal, mas, diferente das atividades autônomas. Esse “novo setor informal” cede aos comandos capitalistas de produção, instáveis, intermitentes, precarizados, definham os níveis de remuneração, subordinados ao setor formal.

Essas atividades informais são incitadas com frequência e ao considerar os retornos financeiros, em determinadas situações, apresentam lucros maiores que as atividades formais. Nessa perspectiva, a informalidade libera os empresários das relações de vínculo empregatício,

e conseqüentemente dos custos sociais e econômicos desses processos. A reformulação no trabalho, ocorre “[...] do trabalho domiciliar (mediante a vigorosa extensão da reificação a todos os planos da vida humana, juntando no mesmo espaço de relações exploração e dominação), à camelotagem (dimensão plural da extrema fluidez da garantia da sobrevivência)” (Thomaz Jr., 2011, p. 8).

Assim, a informalidade ampliou a abrangência e vincula-se progressivamente às novas formas de organização da produção. A isso se somam:

[...] os condicionantes que atuam de forma concomitante, que são de um lado, os duros ataques à legislação trabalhista que ameaçam seriamente os direitos adquiridos e que cimentam a pétreia estrutura social que impede a efetivação do ser social em sua amplitude/plenitude ontológica (o estranhamento), e que também influenciam, por outro lado, na ampliação da franja dos excluídos que engordam as fileiras dos ocupantes de terra, dos desempregados estruturais e da horda de trabalhadores e famílias inteiras que perambulam de lugar a lugar em busca de emprego, colocação, os errantes do fim do século da sociedade flexível e desregulamentada (Thomaz Jr., 2011, p. 8).

A revolução tecnológica no capitalismo contemporâneo, direciona o trabalho a partir de características informacionais digitais. Antunes (2005), destaca que a sociedade está vivenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, novo impulso com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para o autor, não ocorreu o fim do trabalho na era digital, mas o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, denominado escravidão digital:

De um lado deve existir a disponibilidade perpétua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho online e dos aplicativos, que tornam invisíveis as grandes corporações globais que comandam o mundo financeiro e dos negócios. De outro, expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo, e na melhor das hipóteses, a disponibilidade para obter o privilégio da servidão (Antunes, 2005, p. 35).

Outro aspecto a ser destacado na contemporaneidade, é a distinção entre trabalho vivo e trabalho morto e seus encadeamentos para classe trabalhadora. Antunes (2005) apresenta o trabalho morto relacionado ao maquinário técnico científico, intensifica a produção em tempo reduzido, através do trabalho vivo, nesse caso, o ser humano. O saber científico e laboral do trabalho vivo promove dinamicidade na produção, aumenta a riqueza e intensifica a exploração do trabalhador.

Com o avanço da ciência e tecnologias, a era digital proporcionou a modernização das máquinas, ampliação do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo. As relações produtivas

conduzem a exploração e diminuição do trabalho vivo (uma forma de diminuir os custos de produção), no intuito de garantir a mais valia e conseqüentemente os lucros. Assim, na contemporaneidade, observa-se, “[...] a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações” (Antunes, 2005, p. 125). Sobre esse aspecto, Ricardo Antunes, em entrevista para o Instituto Humanitas, Unisinos destaca que:

Serão criados novos empregos mais qualificados no sentido de conhecimento informacional digital, mas numa dimensão muito menor, porque a **indústria 4.0** não vai aumentar o número de assalariados dentro da empresa em relação ao que já existe hoje. Essas mudanças são feitas para dar mais produtividade e lucro para as empresas. Nesse sentido, um dos elementos centrais da **reestruturação permanente do capital** é reduzir o custo da força de trabalho. E como se reduz o custo da força de trabalho em um hospital, jornal, televisão, hotel, call center, telemarketing, indústria, agronegócio, cultivo de cana-de-açúcar, etanol, soja ou na extração de minérios? Como se aumenta a produtividade? Aumentando o maquinário e reduzindo a força de trabalho vivo (Antunes, 2018, p.1).

Na perspectiva do trabalho enquanto produção da existência humana, o capitalismo reflete a exploração da força trabalhista. A partir dos processos de mudanças estruturais no sistema econômico que busca a posse e o lucro, as relações laborais são flexibilizadas. As jornadas prolongadas e de forte intensidade em conjunto com a instabilidade empregatícia, remunerações incompatíveis com a atual realidade econômica do país⁵⁷, intensificam a informalidade, à superexploração e precarização do trabalho.

Na contemporaneidade, a educação se revela na centralidade em face das exigências do mercado. Na nova organização social do trabalho, a educação/qualificação caracterizam-se como “peças” da reestruturação produtiva, concorrência e empregabilidade. Entretanto, a acentuada valorização do capital conduz a educação profissional para “segundo, terceiro, último plano”. Com as atividades laborais num ritmo contínuo de exploração e precarização, as atribuições formativas da classe trabalhadora são “decepidas”. Assim:

Neste deslocamento aparentemente inocente esconde-se uma metamorfose na sociabilidade capitalista e no campo do conteúdo do educativo. O fundo público garante apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídio aos mais pobres. A educação e a qualificação transitam, assim, da política pública para a assistência ou filantropia ou, como situa o Banco Mundial, uma estratégia de alívio da pobreza (Leher, 1998). No plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou

⁵⁷ Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2022) o salário mínimo deveria ser de R\$ 6.575,30, ou seja, quase cinco vezes a mais do valor pago no ano de 2023. O cálculo considera alimentação, moradia, vestuário, educação, higiene, transporte, lazer e previdência de uma família de quatro pessoas. Os itens são garantidos pela Constituição Federal de 1988. O estudo foi feito pelo órgão em novembro de 2022.

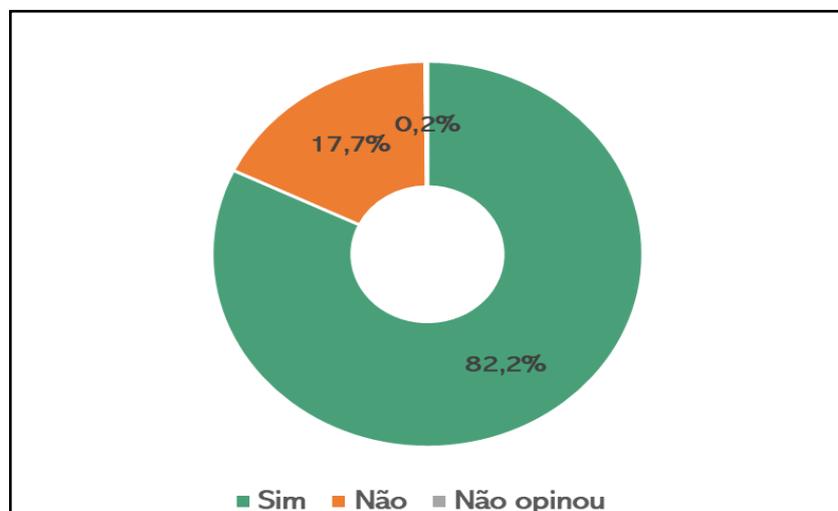
habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (Frigotto, 2008, p. 15).

O trabalho, estreitamente vinculado à órbita das relações econômicas, em consonância com os estudos, apresenta-se como um fator de “[...] valorização, como uma promessa futura” (Sposito, 2005, p. 124). Ambas as atividades, trabalho e estudo, “[...] parecem ter invadido todos os poros da vida, ocupando parte do tempo e das preocupações do trabalhador” (Araújo, 2009, p. 48). Nesta lógica,

[...] a educação/escolarização deve estar voltada para a formação da totalidade do trabalhador, ou seja, para o trabalho, para a cultura, para a política, para as ciências e as artes, compreendendo a concretude da vida humana. Vale lembrar que o trabalho deve estar orientado como princípio educativo em contraposição ao trabalho assalariado do sistema capitalista, que na condição de exploração estabelece a alienação do proletário sobre o produto, a mercadoria (Skrzypczak; Schlosser, 2017, p. 148).

As restrições e adversidades em conciliar trabalho e universidade, bem como problemas financeiros, estão entre os principais fatores para a evasão. É comum que os discentes precisem trabalhar, seja para contribuir com a renda familiar, seja para custear os gastos com a faculdade (mensalidades, livros, xerox e alimentação). Nesse cenário, a rotina, por vezes exaustiva, faz com que o discente opte por se manter no trabalho, situação em que a evasão ocorre devido ao cansaço do estudante trabalhador e à falta de tempo para os estudos (Casimiro, 2020; Castro, 2013; Kussuda, 2017). Os índices gerais das IES a esse respeito podem ser visualizados no Gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Dados gerais acerca da relação dos discentes evadidos que exerciam ou não atividade remunerada



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados quantitativos apontam que, dos 82,2% de evadidos em atividade laboral, 41% revelaram trabalhar na área de comércio/vendas, 24%, na área administrativa, 4%, na área educacional, 8%, em estágio supervisionado/como bolsistas, 7%, na área de segurança/saúde e 16% em outras atividades (profissionais autônomos e agricultura). Ao considerar os índices, verificou-se que 65% dos evadidos exerciam atividade laboral na área de comércio/vendas e administrativa.

Nesse setor, os horários são engessados, de modo que o indivíduo deixa o trabalho em torno das 18h e se desloca para as aulas, que iniciam aproximadamente às 19h e finalizam em torno das 22h40min. Ao retornar para casa, geralmente realizam tarefas domésticas, estudam (fazendo fichamentos e leituras) e fazem trabalhos acadêmicos, retornando à atividade laboral, provavelmente, às 8h do dia seguinte (Santos *et al.*, 2023).

Quando o curso se localiza em município distante da sede, a dificuldade aumenta, pois, em determinadas situações, não há transporte em tempo hábil. Nesse cenário, vale mencionar que um significativo percentual dos evadidos necessitaram optar pelo trabalho, já que não dispunham de tempo para estudar e para realizar os trabalhos do curso ou não conseguiam comparecer no horário das aulas, conforme os retornos dispostos no Quadro 17.

Quadro 17 – Dificuldade de conciliar trabalho e universidade

(continua)

<p>“Na época, não consegui conciliar trabalho e estudo... trabalhava numa loja, até as 18:30 horas, chegava em casa, tomava banho e ia para as aulas. No sábado também era o dia todo, impossível ir nas aulas de campo” (Unioeste, MCR, 2012, 12).</p>	<p>“Se eu não precisasse trabalhar, porque trabalho, estudo, criança pequena, ficou impossível, chegava tarde em casa, ela estava me esperando, não dormia, era muito complicado” (Unioeste, MCR, 2010, 1).</p>
<p>“Não tinha muito tempo pra estudar, porque trabalhava nos finais de semana e tinha aula no sábado também, não tinha tempo pra fazer os trabalhos que não conseguia fazer em casa, não tinha como correr atrás de ajuda, por exemplo. E nesse curso era bastante aula prática, aula de campo e tals, e eu não conseguia ir, por causa do trabalho” (Unicentro, Guarapuava, 2017, 3).</p>	<p>“Exercia, tanto que foi o motivo pelo qual eu tive que largar o curso. É eu sou técnico em segurança eletrônica. Então eu atendia a região toda, viajava, na verdade entre dois estados, então não tinha como eu ficar voltando ou as vezes chegava atrasado nas aulas, estava tendo algumas dificuldades por questão disso, até no próprio aprendizado, q n tinha muito tempo, acaba optando por largar” (Unioeste, FB, 2012, 4).</p>
<p>“Na época meu trabalho era bem cansativo, trabalhava até as 18 e ia pra aula as 19, minha "coragem" de estudar não era tão grande, então eu não conseguiria acompanhar o ritmo de estudos... Lembro que era difícil, mesmo ganhando pouco eu precisava trabalhar” (UEM, 2011, 5).</p>	<p>“Meu horário de trabalho, na época, era das 8:00 da manhã até as 5:48 da tarde. Mas nunca conseguia sair no horário. Sempre era 18:00. O ônibus da faculdade passava no ponto da minha casa 18:10. Como era meu primeiro emprego e na época eu necessitava muito do trabalho” (Unicentro, Irati, 2018, 1).</p>
<p>“Bom a faculdade e em outra cidade e eu precisa trabalhar e estudar, e começou ficar em pouco puxado, o tempo entendeu” (Unioeste, MCR, 2012, 12).</p>	<p>“Foi difícil conciliar trabalho com estágios obrigatórios, não tinha liberação para sair, e sem estágio não tem como ser professor” (Unespar, União da Vitória, 2014, 1).</p>

Quadro 17 – Dificuldade de conciliar trabalho e universidade

(conclusão)

<p>“Foi a correria do trabalho junto com a vida pessoal, a rotina se tornou extremamente cansativa fisicamente e psicologicamente” (Unespar, Campo Mourão, 2016, 1).</p>	<p>“Eu recebi uma proposta de trabalho em outra cidade e nesse emprego eu trabalhava no período da noite e assim não consegue continuar no curso” (Unespar, Campo Mourão, 2016, 3).</p>
<p>“Não conseguia conciliar a vida familiar com a vida acadêmica e o trabalho. Eu tive que escolher pelo meu serviço e acabei deixando de lado a faculdade” (Unespar, Campo Mourão, 2014, 2).</p>	<p>“Trabalho, sou autônomo trabalho como pintor e é um serviço muito pesado, as vezes vou para outras cidades então o curso acabou sendo muito difícil de acompanhar” (Unespar, Paranavaí, 2018, 4).</p>
<p>“Tive que manter o foco no trabalho que já estava atuando... onde continuo até hoje... mas de fato fiquei muito frustrado na época, foi uma escolha muito dolorosa, foi minha primeira ‘desistência’... o sentimento de não concluir o curso foi muito ruim” (UEM, 2014, 4).</p>	<p>“O principal motivo é que não consegui conciliar o trabalho com a faculdade, como eu tinha a necessidade de trabalhar tive que optar pelo trabalho ao invés de concluir o curso” (UEPG, 2014, 4).</p>
<p>“Acredito que os principais pontos foram a questão do horário em que eu trabalhava que era de madrugada e por conta disso acabei não concluindo na UEPG” (UEPG, 2016, 6).</p>	<p>“Falta de tempo para frequentar as aulas, devido a necessidade de trabalhar” (Unicentro, Guarapuava, 2013, 2).</p>
<p>“Com certeza eu ter ficado desempregado e ter que procurar outro emprego para suprir as necessidades da minha família se não fosse isso com certeza teria terminado o curso na Unicentro pois adorava estudar lá” (Unicentro, Guarapuava, 2015, 5).</p>	<p>“Não conseguir conciliar vida acadêmica com trabalho (que eu tinha na época), como eu morava sozinha e pagava aluguel precisava trabalhar, então chegou um momento em que tive que escolher entre trabalhar e estudar, os dois não estava dando mais” (Unespar, União da Vitória, 2017, 2).</p>
<p>“Na época, eu queria e precisava focar no meu trabalho... Tinha que ajudar nas despesas, não podia parar de trabalhar. E acabei desistindo da geografia” (UEM, 2011, 5).</p>	<p>“Na época mesmo foi por causa do meu trabalho. Estava viajando muito trabalhava em uma terceira da Copel Telecom” (UEPG, 2017, 8).</p>
<p>“A impossibilidade de conciliação trabalho/estudo, falta de recursos financeiros e o deslocamento de uma cidade para outra diariamente para cursar a faculdade” (UEM, 2016, 4).</p>	<p>“Desgaste psicológico com o trabalho, não conseguia me concentrar nos estudos para descansar. Necessidade em priorizar o trabalho para garantir a renda” (UEPG, 2014, 5).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados aproximam-se da concepção de que o trabalho constitui prioridade, uma vez que o contexto social típico reafirma a demanda de os estudantes se manterem na busca pela remuneração que, embora de forma precária, faculte alicerçar minimamente o seu espaço de existência.

Na Uniãoeste, mais de 48% dos estudantes declararam, no questionário socioeconômico, que estavam trabalhando no momento do vestibular. Nesse grupo, o percentual de evasão é em torno de 46%, quase 15% a mais do que estudantes que declararam não trabalhar (Santos *et al.*, 2023, p. 9).

Nessa perspectiva, mesmo com a dedicação e o esforço em conciliar o trabalho com a universidade, inúmeros discentes trabalhadores não alcançam com êxito essa combinação. O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência faz com que os discentes cimentem “[...] a pétreia estrutura social que impede a efetivação do ser social em sua amplitude/plenitude” (Thomaz Jr., 2011, p. 7). Sincronicamente, firmam-se os

[...] limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (Zago, 2006, p. 235).

A problemática deve ser entendida no contexto em que a educação potencializa o trabalho e, enquanto tal, constitui investimento social ou individual. A universalização do trabalho e da educação é um dos passos indispensáveis para que haja essencial transformação social, considerada não como

[...] um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado (Mészáros, 2008, p. 79).

Assim, os discentes trabalhadores que precisam da remuneração para se manter (ou sustentar os membros da família) na universidade, mesmo com o desejo da formação docente, não possuem outra escolha, a não ser desistir. Ao gerar conflito entre os compromissos trabalhistas e o curso de graduação, na maioria das vezes, a formação acadêmica é adiada. Em determinadas situações, não retornam ao Ensino Superior, seguindo no “mesmo trabalho por anos, com a mesma remuneração”.

Sempre recorre a novas estratégias para a manutenção do *status quo*, ou seja, a introdução do neoliberalismo que passa a ter um papel mundial, ocasionando profundas mudanças nas sociedades em geral e especificamente no trabalho e na educação (Pontuschka, 2013, p. 435).

Nessa perspectiva, os índices aferidos devem ser entendidos como passo inicial de análises que buscaram identificar e compreender o perfil dos discentes evadidos, além dos fatores que levaram à evasão. A partir dos resultados examinados até o momento, em relação ao gênero dos respondentes, enquanto a UENP apresentou índices maiores de discentes femininas (53,3%), as IES restantes evidenciaram maior índice de evasão entre discentes do gênero masculino (62,2%).

Ademais, os dados acerca do perfil etário dos discentes indicam que 78 % apresentavam idade entre 17 a 25 anos no momento da evasão. Nesse sentido, as múltiplas possibilidades de carreiras profissionais e mercado de trabalho, associadas ao momento de transição para a idade adulta jovem, levam o indivíduo a ter dificuldades no domínio das questões básicas da futura profissão.

No quesito da distância entre a residência e o local do curso, os discentes residentes em municípios distantes da sede no momento da desistência somam 49%. Ademais, 77% dos respondentes estavam solteiros no período da evasão. Por fim, a dificuldade de conciliar a vida pessoal e familiar com a universidade favoreceu a evasão para 50,6% dos respondentes. Nesse contexto, é possível relacionar a realização laboral à dificuldade de conciliação entre vida pessoal e curso acadêmico, visto que 82,2% trabalhavam no momento da evasão e que, destes, 41% desenvolviam atividade remunerada nas áreas de comércio/vendas, os quais atuavam com horários inflexíveis.

CAPÍTULO 3 – ENCAIXE FINAL DO QUEBRA-CABEÇA

O presente capítulo visa “completar o quebra-cabeça” da evasão. O encaixe das peças finais do quebra-cabeça possibilitou conhecer o perfil dos evadidos respondentes e a compreensão dos motivos/causas da evasão do curso de licenciatura em Geografia das universidades estaduais do Paraná. Esse capítulo dividiu-se em dois itens. O primeiro item representa a segunda peça do quebra-cabeça, simboliza os Parâmetros do Curso (rendimento acadêmico no curso de Geografia/Licenciatura; relação professor e discentes; comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos da instituição, auxílio/assistência estudantil (financeiro)).

O item dois reproduz a terceira e final parte do quebra-cabeça, ressalta acepções relacionadas nos Parâmetros de Formação dos evadidos (desejo ou não de seguir a profissão docente, presença ou ausência informações relativas ao curso de Geografia/Licenciatura, categoria administrativa que frequentou na educação básica (pública; privada), período do curso em que desistiu, possibilidade de retorno ao curso, retorno a IES, situação acadêmica atual dos evadidos, perfil dos discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia de cada IES participante da pesquisa, perfil geral dos evadidos em Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná, e motivos para evadir.

3.1 PARÂMETROS DO CURSO

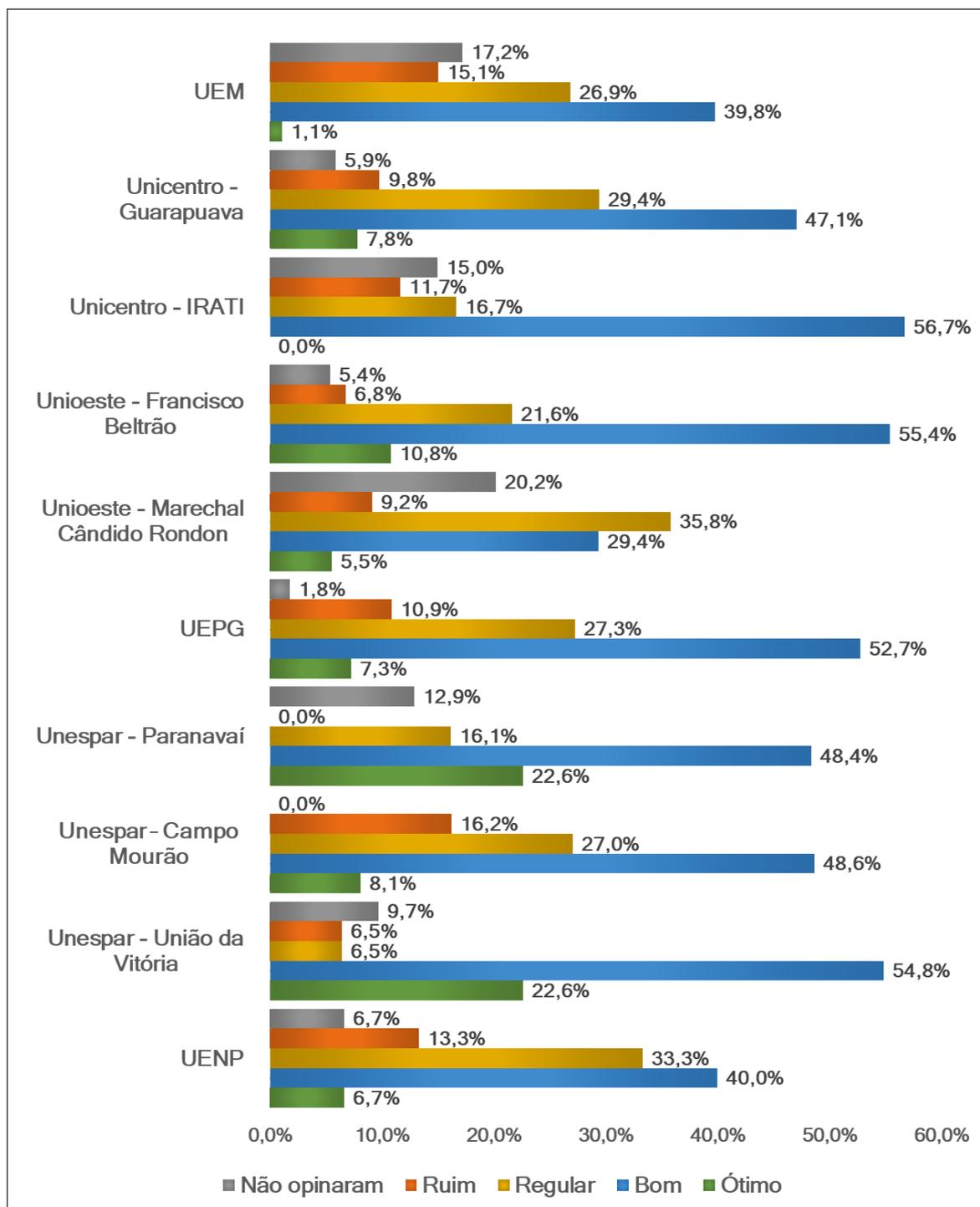
No início do curso meu rendimento era bom, depois do segundo semestre, comecei fazer mais horas no trabalho e começou ficar complicado para estudar e fazer os trabalhos. As aulas de campo, perdia, todas. No segundo ano piorou, tinha uma dependência não consegui recuperar. Isso me desanimou, acabei pegando outra DP, já era duas no segundo ano. Tenho até vergonha de falar, mas uma das dependências era de uma disciplina considerada fácil no curso. Se eu tivesse lido mais, estudado mais, e me esforçado mais, deveria ter saído do meu trabalho, sei lá, tentar uma bolsa, algo para me dedicar mais. Tudo isso foi pesando, eu pensava de que adianta ir numa universidade, num curso tão bom, se minhas notas eram ruins? Resolvi desistir, tinha vergonha e me sentia burra (UENP, 2017, 2).

Algumas notas boas outras ótimas. Graças aos grandes professores do curso da Unicentro de Irati PR. No primeiro dia nos disseram deste dia em diante nunca mais machucara o dedo do pé em uma pedra e sim em uma rocha. Meus olhos viram de forma diferente a ação da natureza. Para mim é assim até hoje (Unicentro, Irati, 2018, 3).

Novamente, inicia-se este subcapítulo com assertivas de discentes evadidos que representam percepções diferentes e o mesmo desfecho. A primeira fala reflete a dificuldade e o desânimo em permanecer na graduação com o rendimento insatisfatório, caso em que a

sensação de inferioridade ao não alcançar a média colabora para evadir. A segunda fala ressalta os discentes que possuíam rendimento bom/ótimo e desistiram. Ao relacionar a questão do rendimento acadêmico com a evasão do curso de Licenciatura em Geografia, considera-se o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Rendimento acadêmico no curso de Geografia/Licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora.

Em determinadas situações, os retornos ocorreram com pouco tempo de vivência na universidade (meses, semanas ou dias). Parcela dos respondentes optou por não opinar, visto que frequentou o curso por tempo insuficiente para mensurar esse quesito. O Gráfico 14 ressalta que um índice elevado dos acadêmicos apresentava bom desempenho durante o período frequentado. No entanto, os coeficientes ruim/regular estão presentes em 42% na UEM, 39,2% na Unicentro/Guarapuava, 28,4% na Unicentro/Irati, 28,4% na Unioeste/Francisco Beltrão, 45% na Unioeste/Marechal Cândido Rondon, 38,2% na UEPG, 16% na Unespar/Paranavaí, 43,2% na Unespar/Campo Mourão, 13% na Unespar/União da Vitória e 46,6% na UENP.

Nessa perspectiva, considera-se a possibilidade de a dificuldade de aprendizagem e o baixo rendimento no curso ser compatível com a defasagem na educação básica. A formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio qualificada em leitura, em escrita e em interpretação é indispensável para que possa ocorrer a identificação com a carreira docente (Wilhelm, 2019). Nesse sentido, a “[...] falta de base do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso” (Diplomação [...], 1996, p. 31).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵⁸ reflete a defasagem no Ensino Médio. Em 2021, o IDEB brasileiro obteve 3,9 pontos. No Paraná, alcançou a média de 4,6 pontos. De acordo com o levantamento de dados da publicação “Todos pela Educação”, em 2019, no contexto brasileiro, 37,1% dos estudantes do Ensino Médio possuíam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, e 10,3%, em Matemática. A média no Paraná totalizou 46% em Língua Portuguesa e 15,4% em Matemática de aprendizado satisfatório nesse nível de ensino. Ainda que os resultados paranaenses sejam superiores à média nacional, as desigualdades na aprendizagem básica persistem. Por exemplo, entre os alunos de escolas privadas, 54,8% apresentavam aprendizagem adequada em Matemática, índice que passa para 7,3% nas escolas públicas.

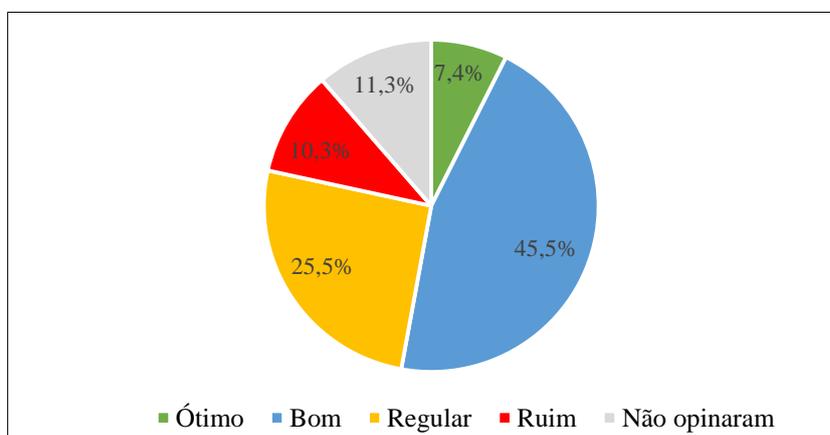
Esses dados possivelmente estão distorcidos com a realidade, visto que durante o período mais crítico da pandemia, o estado do Paraná implementou o ensino remoto (2020) e o ensino híbrido (2021). Essas ações diminuíram o número de alunos no ensino presencial e, conseqüentemente, foram consideradas para promoção ou retenção dos estudantes para séries

⁵⁸ IDEB é o principal indicador de qualidade da educação do Brasil, sendo divulgado a cada dois anos. Nas informações, optou-se por utilizar os dados de 2005 a 2019, e não até 2021 (último dado divulgado), pois a interpretação dos dados do IDEB de 2021 e seu uso para comparação de evolução histórica e entre redes de ensino exige cautela, tendo em vista o período pandêmico (Panoramas [...], 2021).

seguintes. Ou seja, poucos alunos foram retidos, mesmo com defasagem na aprendizagem, influenciando os dados do IDEB no estado.

Para Gaioso (2005), acadêmicos ingressam na universidade com problemas na leitura, escrita e interpretação, de modo que o déficit na educação básica compromete o rendimento dos discentes nas diversas áreas de conhecimento, inclusive em Geografia. Conforme as assertivas, o rendimento insuficiente e as dificuldades em acompanhar o conteúdo, concluir os trabalhos e estudar para as avaliações foram cruciais para a evasão. De acordo com o Gráfico 14, as informações totais das IES investigadas indicam índice de 35,8% dos evadidos respondentes com rendimento acadêmico regular/ruim.

Gráfico 15 – Média geral das IES pesquisadas quanto ao rendimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

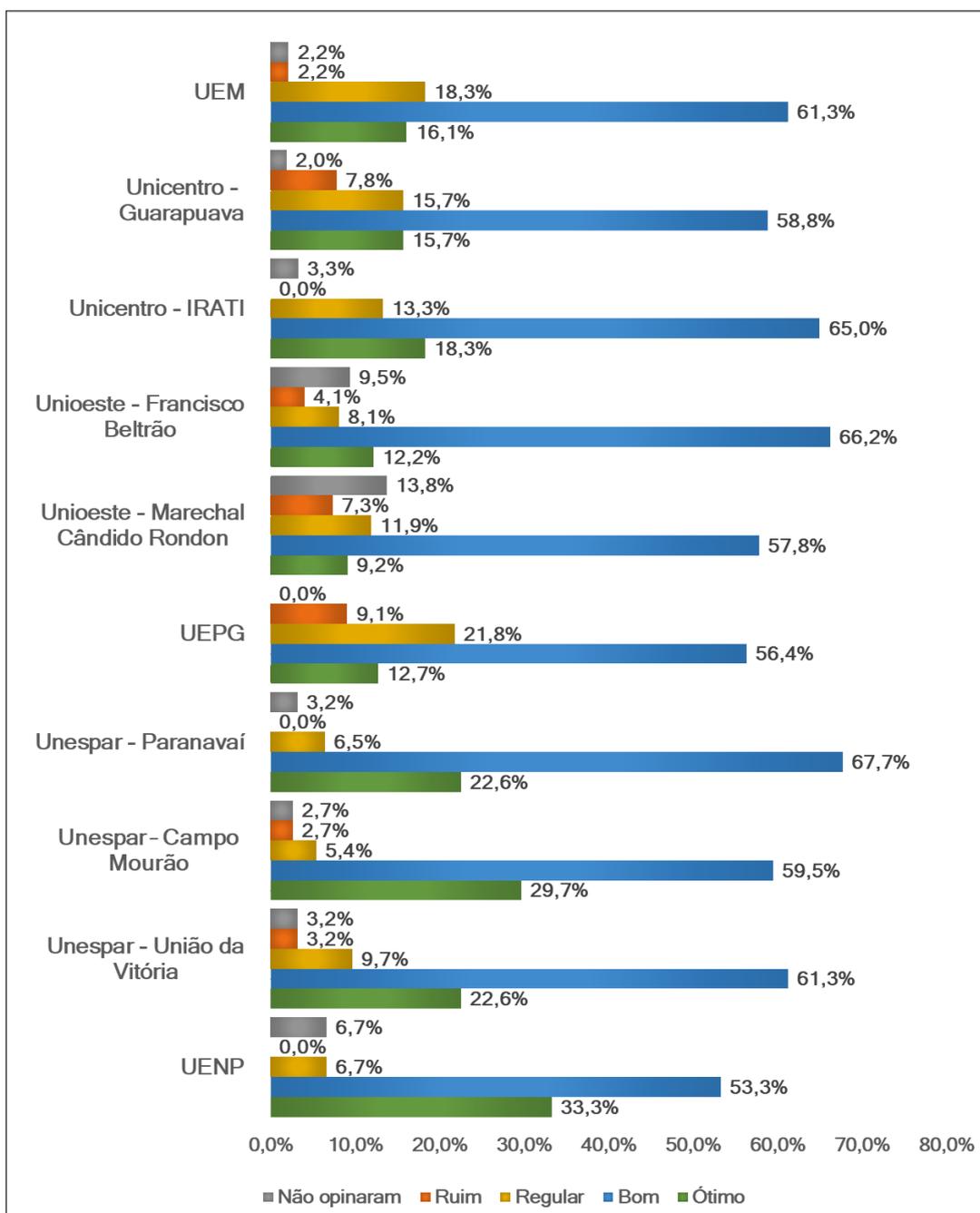
Os respondentes destacaram dificuldades em disciplinas concernentes à área de física de cálculos. Isso vai ao encontro do fato de que “O aluno já chega à universidade com uma carga muito grande de desprazeres com a Matemática (trazidas da educação básica) e tudo que está relacionado com ela (inclui-se aqui a Geografia quando se utiliza de quantificação em seus métodos)” (Dias; Anunciação, 2017, p. 16). As disciplinas da área de humanas que envolvem leitura e escrita são igualmente citadas como “difíceis de compreender”:

Quando vi aqueles conteúdos, não sabia por onde começar, o professor disse em sala, ué, mas vocês não aprenderam nada na escola? Como conseguiram entrar na universidade? Lembro que depois de algumas aulas dessa disciplina poucos alunos sobraram. Como entrei depois, em abril se não me engano, pela nota do SISU, perdi o conteúdo do início e não consegui recuperar mais... (Unioeste, MCR, 2013).

Era tanta leitura de textos enormes, eu tinha que ler duas vezes para entender... E quando tinha que passar no papel... vixii.... piorava. Nas disciplinas da área física, nos cálculos eu ia bem, mas nas outras não conseguia acompanhar (UENP, 2018, 1).

Diante dessas considerações, a defasagem de aprendizado está presente na realidade dos cursos de licenciatura em Geografia pesquisados, salientando-se a relevância da interação curso-docente-discente, especialmente no primeiro e segundo ano de graduação (período com índice maior de evasão). No mesmo caminho, torna-se indispensável o papel do docente na valorização e reflexão sobre os diferentes perfis dos sujeitos que compõem o espaço acadêmico (Wilhelm, 2019). Nesse contexto, buscou-se verificar a relação entre docentes e discentes (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Relação entre docentes e discentes



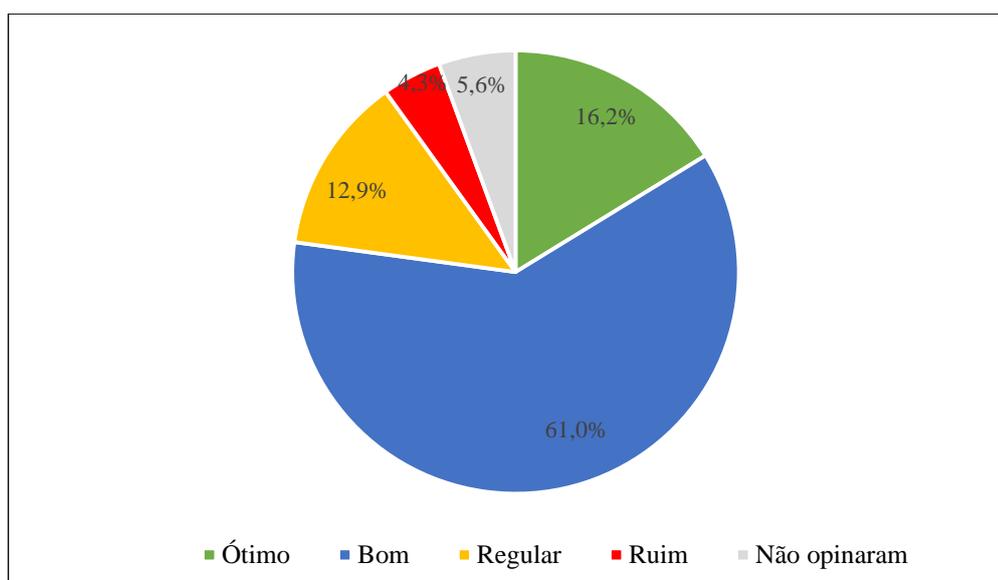
Fonte: Elaborado pela autora.

As informações obtidas revelam que elevado percentual dos discentes possuía boa/ótima relação com os docentes. Entretanto, os que ressaltaram relação regular/ruim somam: 20,5% na UEM, 23,5% na Unicentro/Guarapuava, 13,3% na Unicentro/Irati, 12,2% na Unioeste/Francisco Beltrão, 19,2% na Unioeste/Marechal Cândido Rondon, 30,9% na UEPG, 6,5% na Unespar/Paranavaí, 8,1% na Unespar/Campo Mourão, 12,9% na Unespar/União da Vitória e 6,7% na UENP.

É sabido que os docentes do referido curso não irão sanar os déficits totais da Educação Básica, mas a otimização de ações que possibilitam auxiliar nas dificuldades, melhorar as expectativas em relação à aprendizagem e adequar a metodologia de ensino fortalece as perspectivas de concluir o Ensino Superior.

No interior da universidade, firma-se a concepção de instituição social, responsável pela formação do sujeito a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão. O vínculo professor-aluno constrói-se no cotidiano universitário, em que “[...] a reforma do pensamento envolverá um trabalho realizado pelos próprios docentes, no sentido da sua autoeducação, mas também deve contar com a ajuda dos educandos” (Menezes; Kaercher, 2015, p. 54). Ao considerar a média dos dados totais das IES pesquisadas, a fim de verificar a relação entre docentes e discentes, destaca-se o Gráfico 17, a seguir.

Gráfico 17 – Média total das IES pesquisadas quanto à relação entre docentes e discentes no curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, o índice de evadidos respondentes que salientaram boa/ótima relação com os docentes somou 77,2%. Todavia, é válido destacar considerações referentes à relação

regular/ruim (17,2%). Nesse contexto, a fim de demonstrar a percepção dos evadidos acerca da relação com os docentes, ressaltam-se os retornos expostos no Quadro 18.

Quadro 18 – Retornos acerca da relação entre docentes e discentes no curso de Licenciatura em Geografia

(continua)

<p>“Tinha professores bem humanos que auxiliavam bastante mas tinha uma que eu não simpatizei ... então com ela a relação era o máximo possível estreita” (Unioeste, MCR, 2010, 12).</p>	<p>“Olha, os professores que tive na época não tenho do que me queixar, eram bem legais, e demonstravam domínio de conteúdo” (Unioeste, MCR, 2010, 9).</p>
<p>“Péssima, outro fator que me levou a desistir. Faltava a parte dinâmica de como ser professor, como trabalhar nas escolas, no caso os conteúdos” (Unioeste, Francisco Beltrão, 2016, 5).</p>	<p>“Era uma relação muito boa, tenho professores até hoje como amigos” (Unioeste, Francisco Beltrão 2011, 8).</p>
<p>“Exclusivamente no meu caso uma relação regular, faltando mais interação entre ambos” (Unicentro, Guarapuava, 2016, 1).</p>	<p>“Ótima, inclusive meus professores sempre me incentivaram e incentivam a continuar” (UEPG, 2014, 5).</p>
<p>“Tínhamos uma boa relação, exceto um professor que não mantinha uma boa relação com alguns alunos” (Unespar, Paranaíba, 2012, 3).</p>	<p>“As exceções, perdiam todo o profissionalismo quando se tratava de política. Eram militantes fervorosos e parciais. Presenciei vários comportamentos discriminatórios” (UEPG, 2014, 4).</p>
<p>“Excelente! Professores muito capacitados, uma relação muito íntima, respeitosa e atenciosa. Com certeza, o colegiado de geografia, nesses quesito, destacava-se dos demais cursos da universidade” (Unespar, Campo Mourão 2018, 2).</p>	<p>“Na Unicentro em Irati eu tive acesso mto receptivo da área acadêmica dos professores quando fiz o primeiro estágio na series iniciais trouxe os alunos para conhecer o prédio de geografia da Universidade. Sem queixas só agradecimento” (Unicentro, Irati, 2018, 3).</p>
<p>“Para mim eles foram as peças chaves, principalmente pela paciência que eles tinham, talvez por notarem que eu tinha uma certa dificuldade e procuravam sempre com minhas dúvidas, não tenho o que reclamar de nenhum deles, lógico que sempre tem uns que a gente sentia mais simpatia e outros um menos, alguns não queriam ensinar a parte pedagógica, mas em geral a relação era boa” (Unespar, Paranaíba, 2017, 1).</p>	<p>“Depende de quem. Tive muitos professores excelentes que me inspiram até hoje. De modo geral uma boa relação com eles. Entre alguns deles haviam brigas que por vezes se estendiam aos alunos orientandos. Outra coisa que gostaria de registrar é que na minha graduação sofri assédio sexual de um professor que me cercava e me fazia elogios/comentários bem desagradáveis. *espero que as respostas sejam anônimas” (UEM, 2011, 1).</p>
<p>“Muito complexa a resposta! Dependia muito do professor. Tive incentivo de alguns para não parar o curso. Mas claramente, os alunos que participavam dos projetos havia interações maiores com os professores, uma consequência até mesmo da proximidade maior que possuíam” (UEM, 2015, 2).</p>	<p>“Única coisa assim que sinto falta, e uma relação tipo justamente com essa questão na hora que o aluno não está mais indo sabe. seja qual for o motivo, falta um pouco tipo um relacionamento assim de buscar saber o pq. sei que não é a função deles, mas talvez o coordenador do curso com uma simples conversa, poderia aumentar o número de profissionais até mesmo o número de formandos pq assim eu parei de ir se não me engano em novembro pra faculdade, faltava 2 meses para acabar o ano letivo, eu só n fui mais, ai se tivesse mais contato, eles poderiam ter me ligado e falado, olha, vaos la falta pouco, pq ta assim quem sabe teria me formado” (Unespar, União da Vitória, 2010, 5).</p>
<p>“Esse foi um dos motivos pela evasão do curso, eu achava essa relação muito mínima, em casos de dúvidas eles nem queriam saber, se entendeu entendeu, se não entendeu foda-se. O que eu acho muito desnecessário, por se um professor está nessa função é para sim, tirar as possíveis dúvidas de um aluno” (UEM, 2015, 3).</p>	

Quadro 18 – Retornos acerca da relação entre docentes e discentes no curso de Licenciatura em Geografia

(conclusão)

“Na minha opinião, a maioria das vezes a relação era boa, mas teve situações que deixaram a desejar. Tinha um professor que tinha um brilho nos olhos, a forma como ele conduzia as aulas era sensacional. A turma era tratada com respeito, e sempre se colocava no lugar do aluno quando tinha as dificuldades. Quando faleceu meu pai, ele conversou comigo, disse que era para eu viver meu luto e contar com ele. Mas teve uma professora que disse que eu não poderia me abalar com isso, que a universidade era em primeiro lugar e era para eu colocar a cara nos livros e estudar. Poxa, o meu pai era tudo o que eu tinha, era eu e ele somente, quem era ela para saber disso? Como estudar se eu só pensava no meu pai... Lembro que uns 10 dias depois ela fez a avaliação, fui muito mal, e olhar dela ao me entregar a prova com aquela nota me fez eu me sentir um inútil. Depois daquele dia nunca mais fui para a faculdade. Nunca mais mesmo” (UEPG, 2013, 1).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados, verifica-se que a maior parte dos evadidos respondentes atestou boa relação com os docentes do curso. Entre os que pontuaram relação regular/ruim, os evadidos ressaltaram a fragmentação da interligação entre as concepções teórico-metodológicas de determinadas disciplinas da Geografia e a dimensão pedagógica no âmbito educacional.

A mutualidade entre propostas teórico-metodológicas faz-se necessária no ensino geográfico. O curso em questão é de licenciatura em Geografia e diz respeito aos aspectos científicos e pedagógicos da formação. Parcela dos respondentes que teve dificuldades com professores enfatizou lacuna no quesito “aprender como ensinar” determinados conteúdos geográficos na educação básica. Para estes, a pouca ou nenhuma experiência no espaço educacional, em consonância com a falta de conhecimento prático, gerou incerteza e insegurança, fatores que contribuíram para a evasão:

Olha, pra falar bem a verdade, tinha professor que achava que íamos dar aula para a faculdade. Explicavam todo o conteúdo de maneira mecânica, que pouco servia para os estágios. Lembro de uma professora, ela dizia, vão conversar com o professor de prática, eu não fiz Pós Doutorado para estar fazendo aulas lúdicas para crianças (Unioeste, MCR, 2016, 4).

Como é um curso de Licenciatura, pensei que fosse aprender como trabalhar o clima, geopolítica, solos na escola, mas as vezes parecia que o curso era bacharel. Claro, nem todos os professores agiam assim, a maior parte eram empenhados, mas tinha uns que não abriam mão da forma de ensinar. E ai, como eu iria fazer nos estágios, turmas até o nono ano, e se o conteúdo fosse o mesmo que esses professores trabalhavam, não tinha ideia de onde começar (UENP, 2014, 2).

Digamos que 50% dos professores eram atenciosos e prestativos em procurar colaborar com a evolução dos alunos, os outros 50% pareciam não se esforçar tanto para ajudar. No meu ver o aluno deveria receber um pouco mais de atenção por uma maior parte dos professores, digo na questão dos conteúdos, de como fazer aulas para os alunos do Ensino Fundamental com aquele conteúdo (Unicentro, Irati, 2010, 5).

Na maior parte das vezes excelente alguns professores estavam ali pra oque precisássemos e aptos a ensinar, mas tbm havia alguns casos que era difícil a convivência pois faziam pouco caso de tudo, principalmente na hora de ajudar nos estágios, tinha matéria muito complicada e eles queriam que as práticas de ensino dessem conta de tudo (Unicentro, Guarapuava, 2016, 2).

A esse respeito, cabe salientar que docentes que possuem formação em bacharelado e especialização voltada para ampliação de estudos com conotação científica da pesquisa apresentam como foco principal o domínio de conteúdos de sua área profissional. Diante desse contexto, por não obter formação para atuarem como professores, não participaram dos ensinamentos voltados à área da docência, tendo ausência de preparo pedagógico e de conhecimentos teórico-epistemológicos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem.

Esses profissionais são denominados bacharéis-docentes (Oliveira; Silva, 2012), professores sem formação didático-pedagógica para a docência, mas que exercem a profissão. Ao lecionar em cursos de licenciaturas, em determinadas situações, apresentam dificuldades em transpor a discussão teórico-metodológica relativa ao trabalho docente na educação básica. Nesse contexto,

As Universidades públicas, na maioria dos casos mais antigos e com os cursos de Geografia funcionando há bastante tempo, há a preocupação com a formação do geógrafo e como acréscimo, a licenciatura. Decorrente daí a estrutura curricular, os conteúdos das disciplinas e a própria metodologia de sala de aula é mais ligada à formação do pesquisador, do técnico, do que do professor (Callai, 1995, p. 39).

Assim, evidencia-se distância entre a ciência geográfica e a Geografia ensinada, ou seja, uma dicotomia entre as instituições de formação de professores e a educação básica, bem como entre os conteúdos pedagógicos, os conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente. É notória a essencialidade da conotação científica no âmbito da formação acadêmica, de modo que “[...] o processo de formação inicial de professores deveria integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e, dessa maneira, os estudantes – futuros professores – teriam uma dimensão maior do significado dos saberes e das práticas sociais” (Castellar, 2010, p. 42). Portanto,

[...] a orientação para o curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar e observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias. Com isso – ou seja, com um aluno que acompanhe os debates, os novos temas e as novas ideias, que é incentivado a observar e pensar por conta própria, que adquire um domínio mínimo de técnicas de pesquisa, de levantamento em bibliotecas ou arquivos etc. – está se formando um bom profissional que poderá lecionar ou se integrar a uma equipe que atue em outra atividade (Vesentini, 2013, p. 239-240).

A compreensão dessa articulação significa alicerçar o processo formativo dos professores de Geografia, sua dinâmica e complexidade no cotidiano da educação básica. Souza (2012) afirma que, na formação do professor, é necessário considerar a interligação entre a Geografia, com claro domínio do seu objeto e dos conteúdos decorrentes, o contexto das

ciências e os avanços teórico-metodológicos no processo educacional e as teorias do conhecimento, que concernem ao alicerce de como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente.

A formação de professores de Geografia requer, assim, o trabalho dos conteúdos que incorporem princípios didático-pedagógicos. Por exemplo, no conteúdo de Cartografia, é essencial o conhecimento científico acoplado ao trabalho que será desenvolvido com os alunos na educação básica, bem como a linguagem, as metodologias e as estratégias que possibilitam o aprendizado. Nessa perspectiva,

As aulas universitárias, como são na tradição, não são voltadas, como já se disse, para a Geografia escolar. Quais são as possibilidades de que essas aulas se estruturam tendo em vista centrar num dos princípios que é problematizar a Geografia escolar? Por exemplo: se o aluno está estudando Geologia, na abordagem de conteúdos a ela pertinentes, é possível a problematização com ele baseada em questões como: como isso foi aprendido por você? Como isso está em sua cidade? Como isso aparece no livro didático? Qual a importância de se estudar esse conteúdo específico? Qual a ligação desse conteúdo com outros de outras disciplinas? Qual a relação desse conteúdo com o que você tem aprendido na Teoria e Método ou na história do pensamento geográfico? Obviamente, essas questões não podem ser o eixo central da disciplina, no sentido de 'roubar' o tempo necessário ao trabalho com o próprio conteúdo, mas, é conveniente e potencializador da aprendizagem considerar essas questões como formas de colocar o aluno como sujeito do conhecimento, como sujeito que coloca problemas para pensar, que aprende a ver as coisas em contexto e que vai entendendo como é raciocinar pela Geografia, como é que o profissional deve atuar, como o conteúdo estudado tem a ver com sua própria vida (Cavalcanti, 2011, p. 14-15).

Portanto, a interação no processo de formação docente em Geografia requer responsabilidades com o processo formativo, já que

[...] A maneira como o professor e o aluno se relacionam, individualmente, com a gestão do curso, através da figura do coordenador, influencia o comportamento dos mesmos em sala, interfere na forma como realizam suas atividades e, por conseguinte, em como se relacionam entre si (Roncaglio, 2004, p. 109).

O professor é mediador da estruturação do trabalho docente em um curso de formação de professores de Geografia, de modo que:

A docência em Geografia requer que o profissional que irá atuar com essa ciência se aproprie de certos conceitos e questões básicas que são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Portanto formar o espírito geográfico requer o emprego de métodos de ensino, metodologias e técnicas que superem simples transmissão de informações e que assentam alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele pergunte e não apenas espere respostas (Callai, 2006, p. 152).

Paralelamente a esses aspectos, em determinadas situações, ocorre atribuição em acompanhar os conteúdos e os métodos avaliativos. A esse respeito, Gaioso (2005) destaca que,

se tal processo for desestimulante, poderá levar o discente a abandonar o curso, posto que os acadêmicos acabam enredados por essas dificuldades, gerando a retenção em disciplinas.

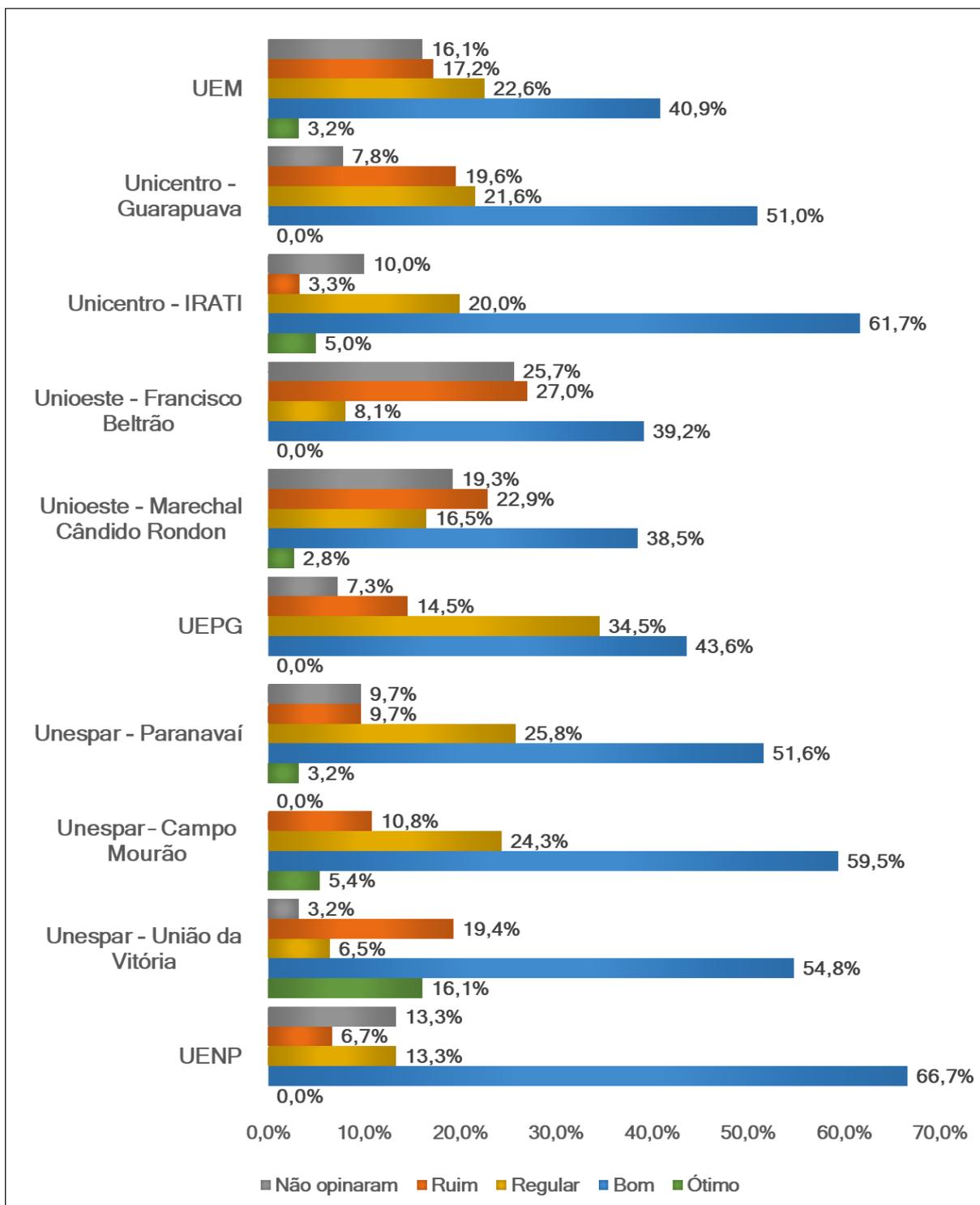
A retenção na formação superior caracteriza-se na permanência discente por um período maior do que o previsto na matriz curricular do curso, contemplando os casos de nota ou frequência insuficiente para aprovação. Os fatores do retardamento da conclusão relacionam-se com características individuais (desencanto com o curso, defasagem no ensino básico, dificuldades de aprendizagem e imaturidade), institucionais (inerentes à própria IES e à vida acadêmica, questões didático-pedagógicas e desavenças com docentes) e externos (contexto familiar, condições financeiras e trabalho).

Nesse cenário, a falta de expectativa em alcançar o término da graduação pode ocasionar desânimo e eventual desistência. Sincronicamente, retenção e evasão estão associadas, evidenciando a relevância da atenuação da retenção na tentativa de suprimir a possível desistência permanente do discente.

Nessa linha de pensamento, destaca-se a importância de estratégias e ações para minimizar as taxas de retenção e possíveis evasões. Assim, é essencial efetuar um diagnóstico particular em cada disciplina, desenvolvendo um sistema de alerta precoce, a fim de detectar os discentes que apresentam índices maiores de faltas ou que não atingiram as médias nas disciplinas cursadas e, assim, favorecer a antecipação e interlocução com esses sujeitos e influir sua decisão de permanecer no curso. Ainda, acentua-se adequação da matriz curricular, de modo a organizar disciplinas consideradas “difíceis” e com índices maiores de retenção a partir do segundo ano de curso, visto que, em sua maioria, os discentes estarão “firmados” e os índices de evasão diminuem.

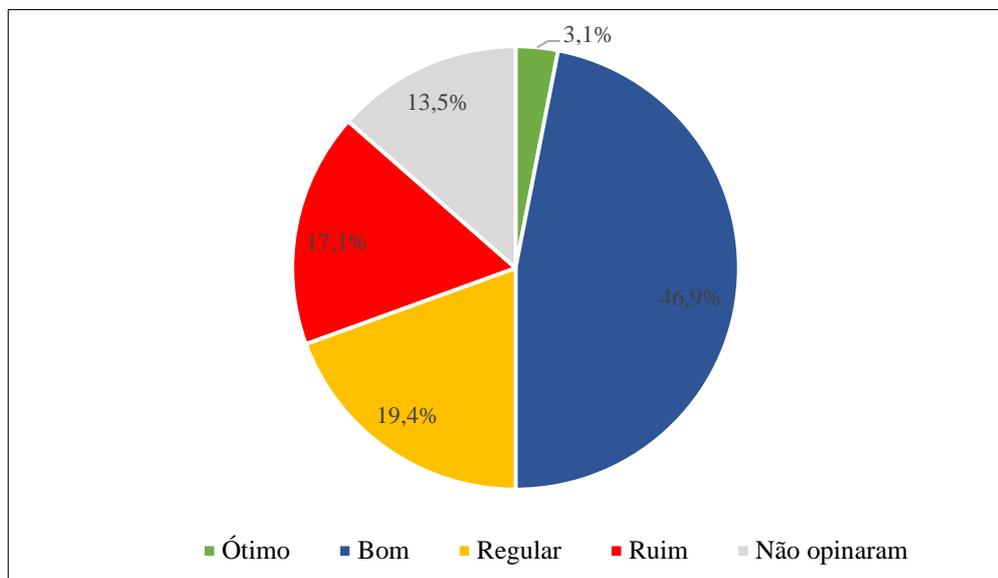
No equilíbrio desse convívio, que fazem parte do “tecer junto” e da autocrítica de cada um, reitera-se a boa relação curso-docente-discente. O engajamento em ações que possibilitem a interação e o senso de pertencimento à IES e ao curso de licenciatura em Geografia contribui para a permanência e o término da graduação. Para averiguar a comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos da instituição no caso deste estudo, apresentam-se o Gráfico 18, com índice individual das IES, e o Gráfico 19, com a média total dos dados.

Gráfico 18 – Comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 19 – Média geral das IES pesquisadas acerca da comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados permitem aferir que, de maneira geral, os respondentes ressaltaram boa/ótima (50%) relação com a secretaria acadêmica e o colegiado do curso. Entretanto, 36,5% apontaram relação regular/ruim, considerando que houve ruptura na comunicação, falta de informações ou atenção insuficiente aos discentes no período de ingresso e de adaptação ao curso. Ainda, destaca-se que os evadidos que optaram em não opinar (13,5%) expressaram não estar aptos para as respostas ou não terem permanecido tempo suficiente no curso para comentar. Os retornos estão dispostos no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES pesquisadas

(continua)	
<p>“Um pouco defasado em relação a secretaria acadêmica. Na minha época faltava um pouco de vontade assim do pessoal. Sem falar na que existia assim uma briguinha no departamento entre a licenciatura e o bacharelado, o que acabava desunindo bastante o pessoal e dificultava um pouco na comunicação” (UEM, 2015, 2).</p>	<p>“Então, o que acontece na Unioeste, a Unioeste é assim, você não tem muita informação sobre nada, você pergunta as coisas, parece que as pessoas têm falta interesse de te responder e de te passar, até mesmo as secretárias e tals, parece que não tem estrutura pra ti, pra passar todas as informações, até cursos que estão sendo ministrados, estágios, essas coisas parece que não tem interesse” (Unioeste, MCR, 2010, 10).</p>
<p>“A comunicação é boa, pois o curso tem um Centro Acadêmico muito ativo, o qual facilita muito a comunicação entre Colegiado e acadêmicos; fiz parte do CA enquanto era graduanda do curso. Quando a comunicação não tem o que dizer, bons representantes e boa comunicação” (Unioeste, MCR, 2015, 4).</p>	<p>“Agora a comunicação entre esses 3 âmbitos, há uma falha entre a secretaria acadêmica as vezes, e pouco interesse por parte dos acadêmicos da instituição...O colegiado está sempre ativo” (Unioeste, MCR, 2012, 4).</p>

Quadro 19 – Comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES pesquisadas

(conclusão)	
“Com relação a unicentro eu senti muitas vezes um despreparo e falta de informações com relação aos funcionários da secretaria” (Unicentro, Irati, 2012, 1).	“Sim, eles vinham na sala, levavam a gente nos laboratórios, biblioteca e outros setores, estavam sempre informando de palestras, viagens entre outros” (Unioeste, FB, 2011, 8).
“Secretaria... teria de melhorar... são pouco acessíveis... colegiado, lembro do trote e nada mais” (Unioeste, FB, 2011, 5).	“Péssima nunca entraram em contato para saber da desistência” (Unioeste, MCR, 2010, 2).
“Existia uma boa comunicação, eu tinha fácil acesso a todos os integrantes do curso, professores, coordenadores e outros acadêmicos” (Unicentro, Irati, 2015, 5).	“Até por estudar a noite, achava que funcionava bem. Até às 22:00 sempre aberto os protocolos e tudo mais que a gente precisava dentro do campus (Unicentro, Guarapuava, 2017, 1).
“Comunicação um pouco deficiente pois como o curso tinha grande evasão a coordenação poderia conversar com alunos quando percebia muitas faltas” (Unioeste, MCR, 2013, 4).	“Não era das melhores, faltando diálogo entre secretaria e acadêmicos, funcionarios mal capacitados, demora em resolver questões simples” (Unicentro, Guarapuava, 2016, 1).
“Fraca ou péssima, pois uma pequena parte da turma era digamos assim com algumas facilidades tanto com bolsas de estudo e até mesmo atendimento aluno x professor” (Unioeste, MCR, 2012, 2).	“Era bem burocrática somente através de protocolos e processos. Dificilmente havendo discussão aberta” (UEPG, 2012, 6).
“A comunicação professor/colegiado e aluno era boa. Porém, com a secretaria acadêmica era bem complicado. Eles demoravam a atender alguma solicitação via portal (Unespar, Campo Mourão, 2013, 2).	“Pelo número limitado de servidores e processo burocrático para o devido processo legal para algumas questões o prazo de entrega era muito demorado. as vezes pode limitar e prejudicar a vida acadêmica do aluno” (Unespar, Campo Mourão, 2013, 3).
“A comunicação era boa em relação ao colegiado, mas na secretaria acadêmica as vezes faltava agilidade para desenvolver as tarefas, coisas simples demoravam dias para ser resolvido” (UENP, 2016, 2)	“Sempre bem ativa, com uma boa comunicação durante todo o tempo em que estive cursando a instituição” (Unespar, União da Vitória, 2014, 2).

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da relação da secretaria acadêmica e do colegiado do curso com os discentes evadidos apresenta singularidades importantes. Em consonância com a questão anterior (relação docente-discente), os dados refletem que, para a maior parte dos respondentes, havia uma boa relação. Contudo, em determinados contextos, foi possível identificar pontos negativos na interação entre essas esferas. O principal aspecto citado foi a insuficiência de informação referente a fatores burocráticos do curso e das IES (prazos, segunda chamada, avaliações, projetos de pesquisa e aulas de campo). Destacaram, também, carência de interesse nas situações de evasão, já que um número expressivo revelou que, ao desistir, não houve contato da parte da secretaria ou do colegiado do curso.

Em virtude dos fatos mencionados nos retornos, evidencia-se a frustração do ex-discente em não ter o suporte necessário por parte da universidade ou do colegiado do curso, o que contribuiu para abreviar sua trajetória. Dessa forma, frisa-se que a relação e o entrosamento entre IES e discentes propiciam troca de influências e experiências, permitindo que se estabeleça um vínculo de dependência entre seus atores, de forma que essa relação pode interferir na decisão de permanecer ou de se evadir do curso (Roncaglio, 2004).

As interpretações revelam que a participação em atividades extracurriculares promove a ligação do estudante com o sistema acadêmico, bem como um local de encontro para interações sociais de fundamental importância para a permanência no curso. No conjunto, “[...] o comprometimento do aluno com a instituição e a adaptação com a vida acadêmica também possuem representatividade” (Gerba, 2014, p. 62).

A integração acadêmica e social contribui para que o discente desenvolva o senso de pertencimento, senso esse que vai além das etapas de acesso e matrícula. O intuito deve consistir em dedicar atenção especial para o ingressante no processo de adaptação, por meio de apoio e ações aos acadêmicos com dificuldades e/ou resultados insatisfatórios, que o façam se integrar e se sentir parte da universidade. Assim, “[...] a interação institucional com o aluno faz parte do processo multidimensional do abandono, mesmo que essas questões sejam consideradas em conjunto” (Tinto, 1975, p. 111).

Tendo isso em vista, as questões seguintes da entrevista são direcionadas às ações de políticas de permanência nas IES e nos cursos de licenciatura em Geografia pesquisados. A expansão do acesso à educação superior (política de cotas sociais e raciais) ocorrida nos últimos anos possibilitou a inserção no ensino de sujeitos desfavorecidos economicamente nesse nível. Não obstante, os avanços que ocorreram não significam de fato a democratização ou o “sucesso escolar universitário”:

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou, ainda, dividem casa ou apartamento com colegas (Zago, 2006, p. 233).

Ao considerar a evasão nos referidos cursos, ressalta-se a essencialidade de elementos que envolvem políticas e condições de permanência no Ensino Superior: “São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais” (Piovesan, 2005, p. 49). Para esses discentes, o acesso à

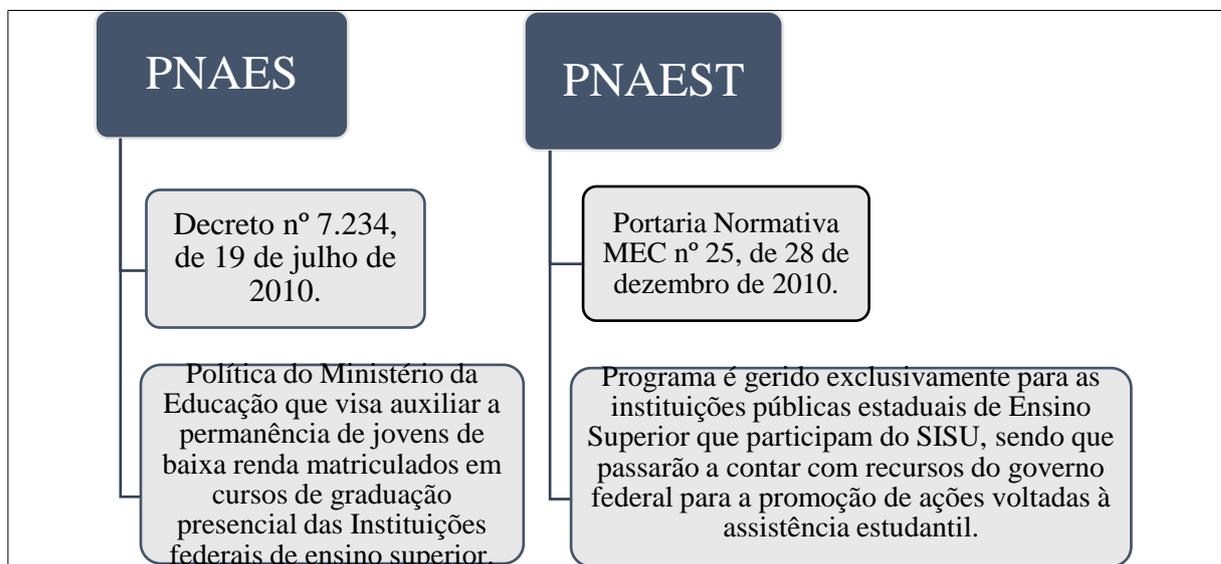
universidade não é suficiente para alcançar o “tão sonhado diploma”. Eles necessitam de políticas de permanência, ou seja, de políticas afirmativas, que podem ser entendidas como:

[...] medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social (Piovesan, 2005, p. 49).

As ações afirmativas de permanência universitária retratam a remoção ou diminuição de barreiras aos grupos fragilizados, seja por raça/cor, sexo, idade, deficiência, etnia, origem ou religião. Tal assertiva visa estabelecer a equidade de indivíduos subjugados pelo modelo capitalista, no qual a sociedade está inserida e que traz consigo uma divisão social excludente.

Na conjuntura brasileira, a fim de solucionar as dificuldades da permanência e evasão estudantil, o Governo Federal criou em 2010 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) (Figura 3).

Figura 3 – Caracterização do PNAES e PNAEST



Fonte: Elaborado pela autora.

O PNAES e PNAEST foram instituídos na pretensão de democratizar as condições de permanência dos sujeitos nas IES federais e estaduais, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, de modo a reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela

educação (Brasil, 2010). Nesse cenário, as ações devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico no acesso, na participação e na aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As ações são definidas e executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano (Brasil, 2010).

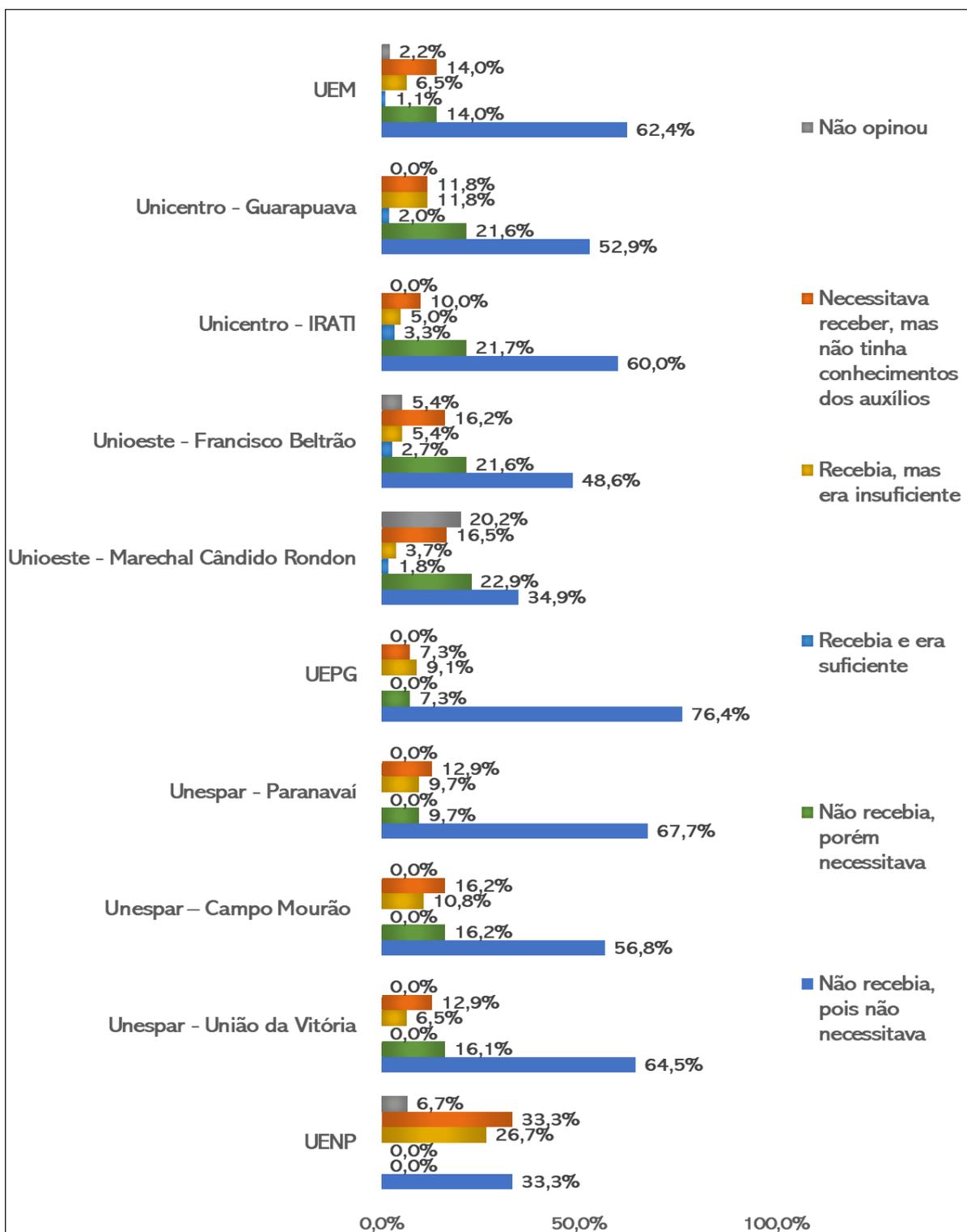
As IES públicas de educação superior, que implantarem o SISU, terão recursos destinados para programas de assistência estudantil, proporcional ao número de vagas ofertadas pela IES. Os atendimentos deverão priorizar discentes que tenham estudado na rede pública de educação básica ou que possuam renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

A diferença entre o PNAES e o PNAEST⁵⁹ diz respeito à alocação dos recursos. Enquanto a verba oriunda do PNAEST é vedada para concessão de bolsas e benefícios pecuniários similares diretamente aos estudantes, a oriunda do PNAES pode ser usada para fins de bolsificação (Brasil, 2010). No âmbito desse debate, buscaram-se informações relativas às políticas afirmativas no curso de licenciatura em Geografia das IES participantes desta pesquisa.

O Gráfico 20 apresenta índices relativos ao recebimento de assistência estudantil no período cursado. Os auxílios foram classificados como bolsas permanência de ensino, pesquisa e extensão, transporte, moradia, atendimento psicossocial e restaurante universitário. Entre as opções de respostas, poderiam ser assinaladas as seguintes alternativas: “não recebia, pois não necessitava”; “não recebia, porém necessitava”; “recebia e era suficiente”; “recebia, mas era insuficiente”; e “necessitava receber, mas não possuía conhecimento dos auxílios”.

⁵⁹ Os recursos serão repassados de acordo com o número de vagas. Instituições que oferecerem até 200 vagas no SISU receberão até R\$ 150 mil; entre 201 e 1 mil vagas, até R\$ 750 mil; e acima de 1 mil vagas, até R\$ 1,5 milhão (Wilhelm, 2019).

Gráfico 20 – Auxílio/assistência estudantil (financeiro)



Fonte: Elaborado pela autora.

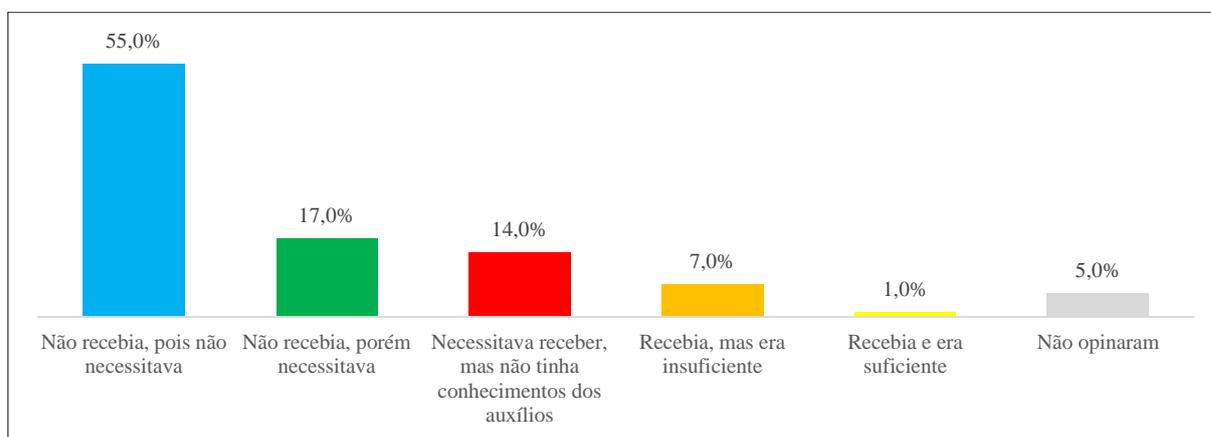
De antemão, é necessário destacar que a opção “não recebia, pois não necessitava” obteve significativo percentual. Os respondentes que complementaram as respostas revelaram que não necessitavam das bolsas, pois exerciam atividade remunerada. Na concepção desses

discentes, mesmo com a remuneração irrisória no trabalho (em torno de um salário-mínimo), o valor das bolsas (R\$ 400,00)⁶⁰ era extremamente baixo, de modo que optaram em permanecer no laboro. Entretanto, expuseram que, se os valores das bolsas fossem mais elevados, poderiam desvencilhar-se do trabalho e se dedicar ao curso.

Na comparação entre as IES, a junção dos dados (“não recebia, porém necessitava”; “recebia, mas era insuficiente” e “necessitava receber, mas não possuía conhecimento dos auxílios”) representou 34,5% na UEM, 45,2% na Unicentro, *campus* de Guarapuava, 36,7% na Unicentro, *campus* de Irati, 43,2% na Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, 43,1 % na Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, 23,7% na UEPG, 32,3% na Unespar, *campus* de Paranavaí, 43,2%, na Unespar, *campus* de Campo Mourão, 35,5% na Unespar, *campus* de União da Vitória e 60,% na UENP.

O Gráfico 21, a seguir, demonstra os dados totais relacionados à assistência estudantil nas IES participantes da pesquisa. Novamente, considerou-se a adjeção dos quesitos supracitados no gráfico anterior, indicando que uma média total de 38% dos respondentes que poderiam ter permanecido no curso caso tivessem participado de ações/políticas afirmativas efetivas no Ensino Superior.

Gráfico 21 – Média geral das IES pesquisadas quanto ao auxílio estudantil (financeiro)



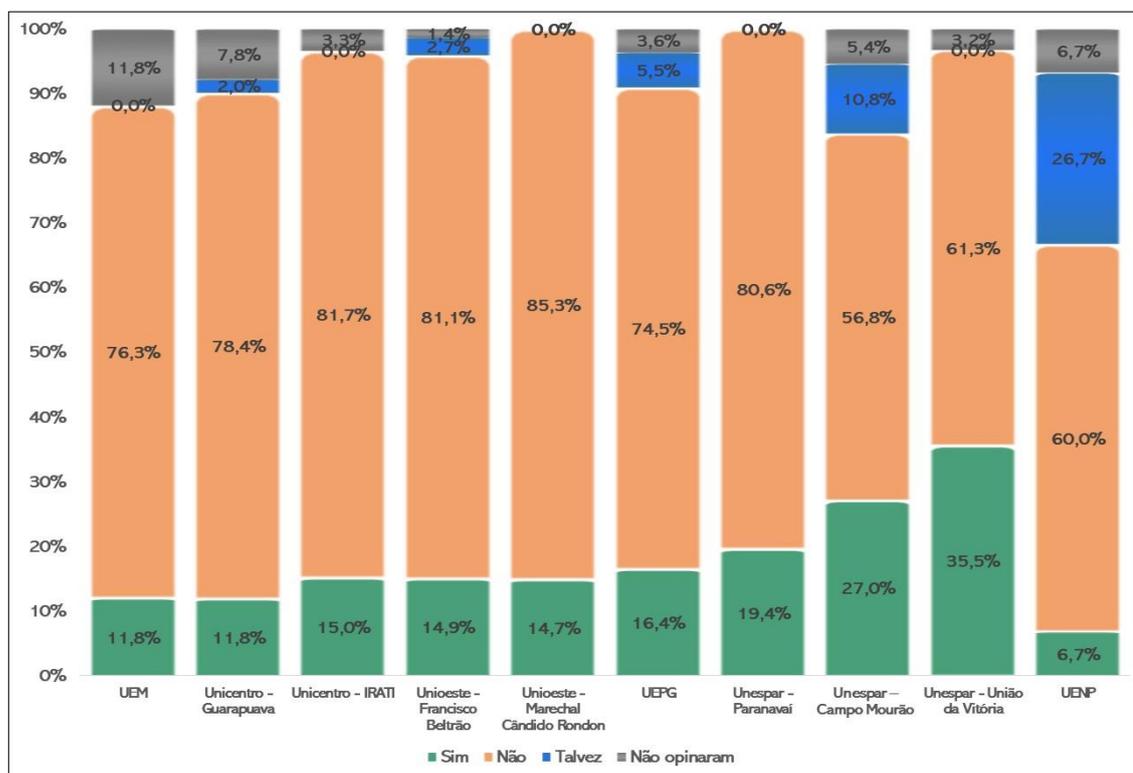
Fonte: Elaborado pela autora.

A questão posterior buscou verificar a opinião dos evadidos em relação à importância da assistência estudantil durante a graduação. Do total de respondentes, 96% ressaltam que os auxílios são essenciais no Ensino Superior. Os 4% que não consideram tal fator relevante

⁶⁰ O governo federal anunciou, no dia 16 de fevereiro de 2023, o aumento nos valores das bolsas destinadas à iniciação à docência e formação de professores da educação básica. A medida beneficia 91 mil bolsistas da Capes. E o auxílio para a iniciação à docência por intermédio do PIBID e da Residência Pedagógica sobe de R\$ 400 para R\$ 700 (Bolsas [...], 2023).

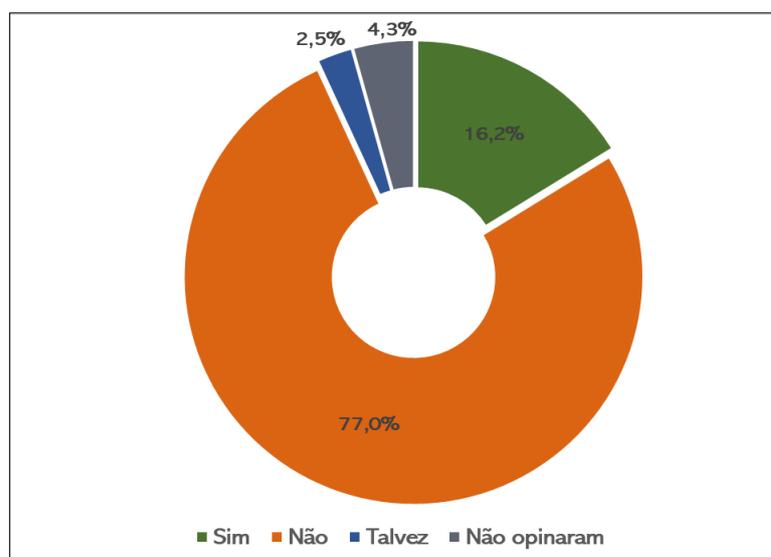
entendem que, por ser uma instituição pública, esse tipo de auxílio é desnecessário. Ao averiguar se os auxílios estudantis são suficientes, destaca-se o Gráfico 22, relativo a cada IES, e o Gráfico 23, relativo à média geral das universidades pesquisadas.

Gráfico 22 – Auxílios estudantis suficientes



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 23 – Média geral das IES pesquisadas quanto à suficiência da assistência estudantil



Fonte: Elaborado pela autora.

As informações precedentes revelam que, para 77% dos respondentes, a assistência estudantil disponível atualmente caracteriza-se como insuficiente. No conjunto de políticas públicas afirmativas no Ensino Superior, os auxílios visam prover recursos auxiliares para o término do curso. Não obstante, faz-se pertinente realçar os retornos no Quadro 20, que demonstram a importância de auxílios na permanência e conclusão do curso de licenciatura em Geografia.

Quadro 20 – Importância da assistência estudantil durante o período cursado

(continua)

<p>“O custo de ir e vir da Unioeste era grande. Se tivesse RU ao menos. Eu penso que se eu tivesse me envolvido mais na área da pesquisa” (Unioeste, FB, 2011, 5).</p>	<p>“Talvez sim, se eu tivesse uma bolsa PIBID, e RU para gastar menos com comida, ou algo assim que eu começasse a realmente fazer mais do que somente estudar aquilo mas atuar quem sabe tinha me apaixonado pela profissão” (Unioeste, FB, 2013, 12).</p>
<p>“Sim, muitos não trabalham, ou as vezes trabalham porém já com sua renda comprometida, ou tem família, filhos, ou até mesmo ajudam em casa. A falta desse auxílio pode ser uma questão que pese na decisão de um estudante em trancar naquele momento, pois sempre tem seus custos com cursos, materiais... até mesmo coisas do dia a dia transporte, alimentação” (UEPG, 2010, 1).</p>	<p>“Claro se eu tivesse tido uma bolsa maior, digo, de valor mesmo, uma ajuda financeira para poder só estudar. Sim mas essas bolsas são muito pouco, o RU também seria útil, mas sim eu tive oportunidade dessas bolsas mas o dinheiro não conseguiria me sustentar morando perto da faculdade e também não conseguiria pagar ida e vinda de minha cidade” (Unioeste, MCR, 2012, 12).</p>
<p>“Sim, considero que deveria ter bolsa/auxílio para os alunos. Principalmente pela demanda da Universidade que em sua grande maioria atende alunos de baixa renda/ alunos de fora do domicílio, que precisam de auxílio para pagar transporte para se deslocar até a Universidade, se alimentar ou até mesmo para tirar o xerox. O valor do auxílio e bolsa teria que ser igual ao oferecido pelas Universidades Federais, que tem a possibilidade de receber mais de um benefício desde que atenda os requisitos” (Unespar, Campo Mourão, 2013, 3)</p>	<p>“É importante, mas para meus colegas que moravam em república, ou de aluguel era insuficiente e eles precisavam de uma segunda renda para se manterem, muitos eram de áreas do interior ou de outras cidades, e para não passar maior parte do tempo dentro de um ônibus se mudavam para próximo da universidade mas passavam por dificuldades com esse valor. Eu como tinha outro trabalho, morava na cidade conseguia me manter, comprar livros, xerox, material, participar das aulas de campo que demandam custos” (Unespar, União da Vitória, 2017, 3).</p>
<p>“Estava sem emprego na época, era difícil sem condição financeira, mesmo sendo publica, há muitos gastos, de xerox custava meio salário mínimo kkk transporte na época era ônibus, então a situação financeira, foi o maior motivo” (Unespar, União da Vitória, 2015, 4).</p>	<p>“Os auxílios são de extrema importância para que o aluno possa além de receber ajuda financeira, receber estímulo para desenvolver pesquisas que colaborem tanto para este, quanto para a instituição e a sociedade. 400 reais é um valor precário e defasado ao meu ver” (UEM, 2013, 8).</p>

Quadro 20 – Importância da assistência estudantil durante o período cursado

(continuação)

<p>“Acredito que as bolsas são de grande importância, uma vez que elas possibilitam ao estudante que não consegue conciliar emprego e estudo (por diversos motivos como tempo, horários de entrada e saída e etc.), que possam se dedicar à universidade. Claro, o valor de 400,00 é muito bem vindo quando se trata de necessidades, mas ele não supre tudo com o que um estudante precisa arcar para não precisar procurar emprego fora da academia. Então assim... Sabemos que é difícil conseguir bolsas, quem dirá aumento delas. Mas não podemos ignorar o fato de que o valor de 400,00 pode significar tapar o sol com a peneira. Pode ajudar, mas o problema continua ali. Continuamos necessitando de ajuda financeira, seja de amigos, família e etc. E não me refiro a valores exorbitantes, mas que alcance condições mínimas para o desenvolvimento de um bom trabalho”.</p>	<p>“Não é suficiente hoje 400 reais, eu recebo hoje 400 (+200 de bônus) de auxílio Brasil e não é suficiente. Moradia, alimentação é o mínimo para permanência. Eu acho que 800 reais ser a o mínimo, num ideal” (UEM, 2010, 1).</p>
	<p>“Se a universidade disponibilizasse a moradia para acolher os calouros os 400 reais ajudariam mais pois em Guarapuava é complicado pra achar um local pra morar e barato é difícil aí fica difícil pois cobram experiência nas vagas de emprego mas não são oportunidades pra quem está começando” (Unicentro, Guarapuava, 2015, 2).</p>
	<p>“Os auxílios são importantes porém são valores baixos pois na época consegui um estágio só em agosto de 2018 e meu aluguel era 350 sem a ajuda da família não teria conseguido acabar o ano para transferir o curso” (Unicentro, Guarapuava, 2018, 4).</p>
	<p>“Os auxílios são muito importantes. É muito difícil de concluir um curso superior com boas notas tendo que enfrentar uma jornada de trabalho. Os 400,00 de forma alguma são suficientes” (UEM, 2010, 4).</p>
<p>“Enfim, eu mesmo larguei a universidade principalmente por condições financeiras, então sei o quanto o calo aperta. As bolsas são muito importantes, mas os valores deveriam ser repensados” (Unioeste, MCR, 2017, 5).</p>	<p>“Sim, extremamente importante. Não é suficiente, estes valores já estão ‘congelado’ há mais de 10 anos. Naquela época os valores eram semelhantes/iguais” (UEPG, 2010, 3).</p>
<p>“Considero importante sim pois, principalmente os alunos da universidade pública são a maior parte de outras cidades, até outros estados e precisam que os pais enviem dinheiro para se manterem durante o mês com o básico da alimentação, transporte, moradia e necessidades básicas (luz, água, gás). O valor não é suficiente pois não cobre nem a metade do valor de uma moradia, quem dirá alimentação e transporte” (Unicentro, Guarapuava, 2018, 5).</p>	<p>“Todo auxílio é importante, mesmo sendo pública, temos muitos gastos, principalmente com alimentação, transporte, as aulas de campo. O valor das bolsas é muito baixo, impossível se manter com 400,00. Várias vezes pensei em desistir do trabalho e tentar uma bolsa, mas não tinha como sobreviver com esse valor” (Unespar, Paranavaí, 2013, 3).</p>
<p>“Não recebia, porém necessitava porque se tivesse uma ajuda com certeza eu teria ficado até o fim. Na Minha época nem RU tinha” (Unioeste, MCR, 2011, 9).</p>	<p>“Considero de extrema importância vez que, para alguns é a única renda para manter a rotina de estudos. Valor que, sem dúvidas, é insuficiente” (Unicentro, Irati, 2015, 3).</p>
<p>“Se eu tivesse recebido algum auxílio, alguma bolsa, algo assim, para mim poder parar de trabalhar ao menos nos fins de semana, para eu focar mais nos estudos, com certeza eu ficaria sim” (Unioeste, MCR, 2010, 5).</p>	<p>“Sim, o auxílio é essencial, a maioria dos meus colegas trabalhavam e estudavam como eu, se tivesse o auxílio na época, acredito que a evasão seria menor. Quanto ao valor, é ínfimo, não pagava nem a refeição do mês, quem dirá, transporte, aluguel” (Unicentro, Irati, 2015, 1).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os retornos permitem inferir que a assistência estudantil é essencial nas universidades públicas. De acordo com os respondentes, os restaurantes universitários colaboraram para a diminuição dos custos com alimentação; entretanto, o valor das bolsas disponibilizadas é insuficiente para “trocar” o trabalho pela bolsa, já que, na maioria das situações, não custeia as necessidades mínimas como transporte, moradia e alimentação. Nesse contexto, os programas devem ser considerados em “[...] suas ações educativas, ao incentivar a inclusão dos estudantes em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, produzir crescimento intelectual para os profissionais a serem formados e contribuir para a otimização dos empenhos disponibilizados” (Pires, 2015, p. 20).

Nessa perspectiva, verificaram-se as ações afirmativas de permanência das IES participantes da pesquisa (Quadro 21). As informações verificadas concernem à disponibilidade de programas de apoio à permanência dos discentes, à bolsa permanência⁶¹, à moradia estudantil/auxílio-moradia, ao auxílio-alimentação/restaurante universitário, ao apoio psicológico, ao apoio à inclusão/acessibilidade e ao auxílio-creche. O levantamento das informações do Quadro 21 ocorreu a partir das informações dispostas no site das respectivas IES. Ressalta-se, que em determinadas IES, não foram visualizadas informações concernentes ao período do recorte da pesquisa (2010-2018), mas apenas ao período de 2022-2023. Dito isso, optou-se por padronizar os dados, tendo em vista o ano de 2023, com exceção das informações concernentes ao auxílio-alimentação da UEM, para as quais se utilizou como base o ano de 2022, visto que os dados de 2023 não foram encontrados.

⁶¹ No Quadro 21, não foram considerados os valores da bolsa do PIBID e da Residência Pedagógica. Os dados relativos à quantia de bolsas e de projetos não estavam dispostos nos sites das IES participantes.

Quadro 21 – Programas e auxílios destinados à permanência

Órgão/política de apoio à permanência nas IES participantes da pesquisa	Total de discentes na graduação	Bolsa permanência	Moradia estudantil/auxílio-moradia	Auxílio-alimentação/restaurante universitário	Apoio psicológico	Apoio Inclusão/acessibilidade	Auxílio-creche
UEM Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes/2018	2023: 14.944	Até 4 horas diárias nos diversos setores da UEM. R\$ 5 por hora-atividade.	Não possui	2022: 180 benefícios; distribuição de marmitas (almoço e jantar).	Unidade de Psicologia Aplicada (UPA)	Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE)	Servidoras da IES/crianças de até 48 meses
Unicentro Coordenadoria de Apoio ao Estudante (COORAE)	2020: 7.022	10 bolsas para ações afirmativas, no valor de R\$ 500 cada.	4 vagas de moradia estudantil, 2 em Guarapuava e 2 em Irati	40 isenções – 20 no Cedeteg e 20 em Santa Cruz.	Serviço de Apoio Psicológico (SAP)	Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA)	Não possui
Unioeste/2017 Assessoria Técnica de Assistência Estudantil (ATAE)	2023: 9.225	3 bolsas-auxílio/Santander, no valor de R\$300 cada 13 bolsas para atividade laboral (BIAAL)	100 auxílios no valor de R\$ 200 cada.	Possui restaurante universitário em todos os <i>campi</i> .	Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada (PAPSI)	Programa de Educação Especial (PEE)	Não possui
UEPG/2018 Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	2020: 7.241	30 bolsas permanência no valor de R\$ 500 mensais para cada estudante.	6 vagas na Casa do Estudante	457 isenções no restaurante universitário e 18 com 50% de desconto.	Atendimento Social (PRAE).	Atendimento Especial para os Acadêmicos com Necessidades Especiais (CAD)	Não possui
Unespar/2022 Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH)	2022: 8.843	70 bolsas permanência – 10 bolsas para cada <i>campus</i> – no valor de R\$ 500 mensais para cada estudante.	Não possui	70 auxílios alimentação – 10 auxílios por <i>campus</i> no valor de R\$ 250 cada	Programa de bem-Estar Emocional “CEDH ACOLHE”	Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI)	Não possui
UENP/2022 Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE)	2020: 5.500	30 auxílios – 10 para cada <i>campus</i> – no valor de R\$ 250 mensais	18 vagas de moradia estudantil	Não possui	Serviço de Assistência Psicológica Estudantil	Apoio Pedagógico à Educação Inclusiva	Não possui

Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, as IES participantes da pesquisa dispõem de órgãos e/ou programas relacionados à assistência estudantil. Entretanto, é interessante ponderar que foram instituídos recentemente, a partir de 2018. Ao considerar o sistema de bolsas permanência, o total de bolsas ofertadas é relativamente baixo em comparação à totalidade de acadêmicos nas referidas IES. O valor (R\$ 250 a R\$ 500) não atende às necessidades dos discentes, sendo irrisório para arcar com as despesas básicas atualmente (moradia, alimentação, saúde e transporte).

Quanto à moradia estudantil e/ou ao auxílio-moradia, a UEM, a Unioeste e a Unespar não dispõem de moradia estudantil. No site da Unioeste, verificou-se a disposição de 100 auxílios no valor de R\$ 200 cada, utilizados para contribuir com despesas de aluguel, água e luz. A UEM e a Unespar viabilizam grupos e contatos que possibilitam checar vagas e valores em repúblicas, pensões, apartamentos e casas para aluguel. No dia 09 de fevereiro de 2023, foi realizada, no *campus* de Campo Mourão da Unespar, a assinatura do Termo de Cessão de Uso do Espaço Físico da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI) à Unespar, para a instalação da moradia estudantil no referido *campus*. O espaço, que passará por reforma, contemplará atividades de ensino, pesquisa e extensão e receberá estudantes de graduação e pós-graduação. Por sua vez, Unicentro, UEPG e UENP contemplam a moradia estudantil, mas as vagas são escassas, não atendendo à demanda dos alunos.

Entre as IES e os *campi* participantes da pesquisa, apenas a UENP não possui restaurante universitário. No entanto, em determinadas universidades, essa forma de assistência não é contemplada na íntegra: a Unicentro não possui restaurante universitário no *campus* de Irati, e a Unespar não possui esse espaço nos *campi* de Paranavaí, Campo Mourão e União da Vitória. Cabe mencionar, ainda, que as IES desenvolvem iniciativas pontuais (alimentação) na perspectiva das políticas de permanência, como, por exemplo, isenções nos restaurantes universitários e auxílio-alimentação em espécie.

No contexto do apoio psicológico e inclusão/acessibilidade, as IES contemplam ações que auxiliam o ingresso, a permanência e a conclusão, além do atendimento direcionado para pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Quanto ao auxílio-creche para mães estudantes, esse quesito foi considerado visto que parcela das discentes respondentes que evadiram destacaram não ter onde deixar seus filhos pequenos durante as aulas. Nesse contexto, as referidas IES não disponibilizam creche (espaço no âmbito da universidade) e/ou auxílio-creche para custear despesas em uma instituição particular.

Ao desenvolver apontamentos sobre as políticas públicas de assistência estudantil/afirmação/permanência referentes ao ingresso no Ensino Superior público, há a tentativa de minimizar os problemas decorrentes das desigualdades sociais a partir da perspectiva “inclusiva”. Contudo, a garantia plena de igualdade e justiça social está além dos muros institucionais.

A política de assistência estudantil adotada pelo Governo Federal e/ou pelo Governo Estadual não atende às necessidades das universidades, e, por conseguinte, as IES não suprem as necessidades dos seus alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Do ponto de vista estratégico, na trajetória do sucateamento das universidades públicas paranaenses, as IES foram severamente penalizadas, de modo que os cortes de recursos orçamentários resultaram em diminuição da expansão, falta de investimentos estruturais, carência de contratações e concursos públicos e impasses nos pagamentos de bolsas e nas ações de permanência estudantil. Como consequência, a manutenção dos padrões de qualidade e excelência dessas instituições ficou comprometida. Conforme a Seção Sindical dos Docentes da UEM (Sesduem), os dados do orçamento geral empenhado pelas IES públicas estaduais do Paraná de 2016 a 2021 revelam reduções orçamentárias e bloqueios de verbas (Tabela 4).

Tabela 4 – Orçamento Geral das universidades estaduais do Paraná de 2016 a 2021⁶²

Ano	Valor Empenhado	Comparação com 2016
2016	R\$ 3,038 bi	–
2017	R\$ 3,035 bi	– R\$ 2 mi
2018	R\$ 2,997 bi	– R\$ 41 mi
2019	R\$ 2,742 bi	– R\$ 296 mi
2020	R\$ 2,713 bi	– R\$ 325 mi
2021	R\$ 2,725 bi	– R\$ 313 mi

Fonte: Colacios; Ferraiol (2022).

Ao comparar o déficit orçamentário, o valor empenhado em 2021 foi R\$ 313 milhões a menos do que em 2016, uma perda de mais de 10% no total. Essas ações inviabilizam o pagamento de despesas básicas como luz, contratos, serviços e terceirizados, por exemplo. Nesse cenário,

A ordem de grandeza dos cortes é de centenas de milhões por ano. Em quatro anos do governo Ratinho Jr a soma dos cortes deve ultrapassar 1 bilhão de reais. O atual

⁶² Valores empenhados pelas sete universidades estaduais do Paraná de 2016 a 2021 (corrigidos pelo IPCA para 05/2022) e as perdas em relação ao orçamento de 2016.

Governo do Paraná, a SETI e demais órgãos públicos administrativos, estão seguindo a mesma cartilha ultraneoliberal de Bolsonaro e Paulo Guedes. Em contrapartida, o governo tem ampliado as renúncias fiscais (quando o Estado abre mão de receitas que deveria receber de empresários, fazendeiros e afins) na ordem de dezenas de bilhões (em 2022 a previsão é de mais de R\$ 17 bilhões de renúncia aos grandes empresários) e fechado os balanços com superávits também bilionários (em 2021 encerrou o ano com superávit de 7,2 bilhões, e o primeiro quadrimestre de 2022 com mais R\$ 5,4 bilhões). Esse orçamento cortado das universidades, embora não seja muito para o Governo do Estado, cujo orçamento geral passa de R\$ 50 bilhões de reais no ano, tem contribuído com o estrangulamento e esvaziamento das universidades públicas (Colacios; Ferraiol, 2022, p. 1).

Os ataques às universidades estaduais assemelham-se aos sofridos pelas federais. Nesse cenário, o Paraná aprovou a Lei n. 20.933 de 17 de dezembro de 2021 (Paraná, 2021c), referente à Lei Geral das Universidades (LGU), que estabelece parâmetros de financiamento e distribuição de recursos entre as universidades públicas estaduais do Paraná e critérios para a gestão universitária. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes, 2013), a referida lei implica a redução de cargos e a precarização do ensino público.

Os reitores das IES estaduais do estado alegam que a medida poderá afetar órgãos suplementares das universidades públicas, levando a empecilhos de contratação de servidores, além de impor limites ao número de docentes com tempo integral e dedicação exclusiva (Tide). Somado a esse fator,

[...] a LGU sequestra o TIDE dos docentes, condicionando a valorização financeira e a execução de projetos de pesquisa e de extensão à aprovação das Secretarias de Fazenda e de Planejamento e à ‘boa vontade’ dos Gestores em repassar recursos e subvenções (Sesduem, 2021, p. 2).

Os reitores reforçam que os parâmetros de contratação com base na relação entre professores e vagas para alunos na graduação serão feitos pela Seti, o que poderá gerar ingerência no âmbito da universidade e perda da autonomia da gestão. A carta aberta do Conselho Universitário da UEM assevera que a LGU sinaliza fechamento dos cursos de graduação que apresentam altos índices de evasão e reprovação. “Tal medida, inviabilizaria determinados cursos, especialmente licenciaturas que precisam do apoio de políticas públicas de valorização dos profissionais da Educação Básica, e que, portanto, dependem de ações que extrapolam a universidade” (Sesduem, 2021, p. 1).

Assim, ao considerar as IES pesquisadas, nota-se o caminho contraditório. Ao invés de investimentos, acréscimo de recursos para infraestrutura, estímulo à pesquisa científica, incremento nas políticas públicas de permanência e abertura de concursos públicos, o que se

observa são ações de desmonte, falta de investimentos e desarticulação do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Pelo exposto, percebe-se articulação governamental que “[...] reproduz e mantém as desigualdades socioeconômicas principalmente em decorrência das reformas educacionais no âmbito das políticas públicas de caráter neoliberal que foram acatadas no Brasil” (Pontuschka, 2013, p. 435). O resultado é evidente: a fragilização e desvalorização de instituições e de cursos de prestígio científico e acadêmico. A partir desse entendimento, apesar da ampliação do acesso à educação superior, as políticas de permanência estão aquém do ideal; mesmo que a aprovação no vestibular seja uma “vitória”, a conquista somente é efetivada se o discente permanecer e finalizar o curso.

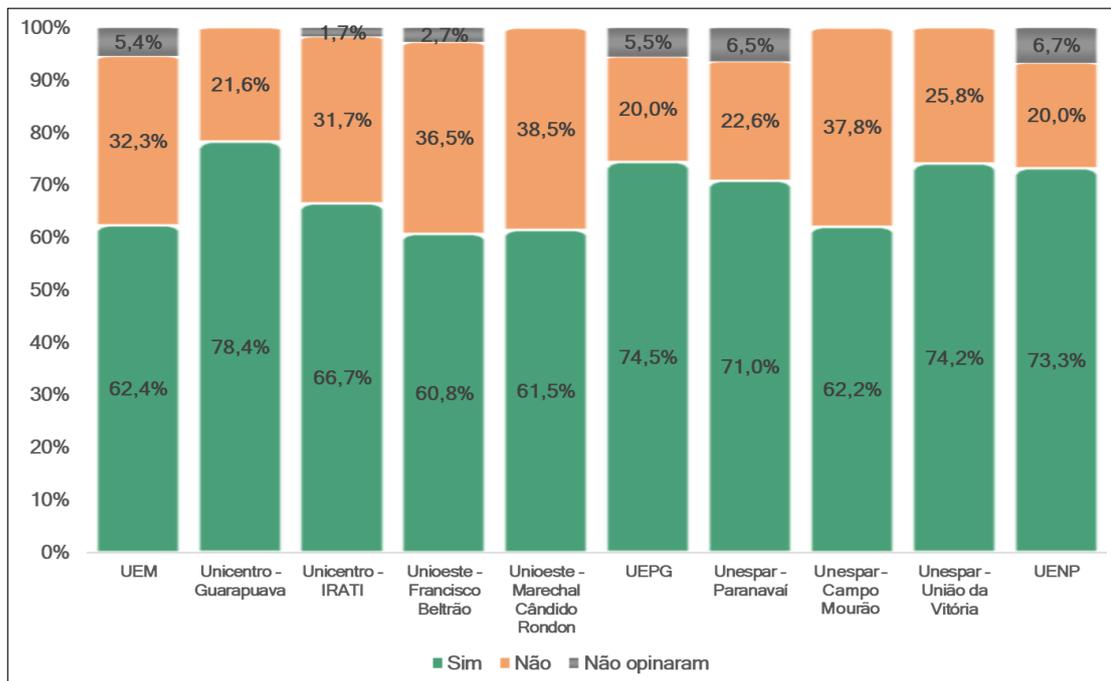
3.2 PARÂMETROS DE FORMAÇÃO

Desejava e ainda desejo atuar nessa área, não penso em outra profissão neste caso a área de formação em Geografia é a principal, primeira opção (Unicentro, Guarapuava, 2018, 4).

O prelúdio evidencia a citação de um respondente, evadido em 2018, para quem a pretensão da docência em Geografia, apesar da desistência, continua. A terceira parte do quebra-cabeça é evidenciada a partir dos parâmetros de formação. As referências visam identificar o perfil e as dificuldades encontradas no percurso de graduação com base nas aceções do desejo ou não de seguir a profissão docente, na presença de informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia no momento do ingresso, na categoria administrativa da Educação Básica (pública, privada ou ambas), no período/ano que cursavam quando desistiram do curso, na situação acadêmica atual, perfil dos discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia de cada IES participante da pesquisa, perfil geral dos evadidos em Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná, e motivos para evadir.

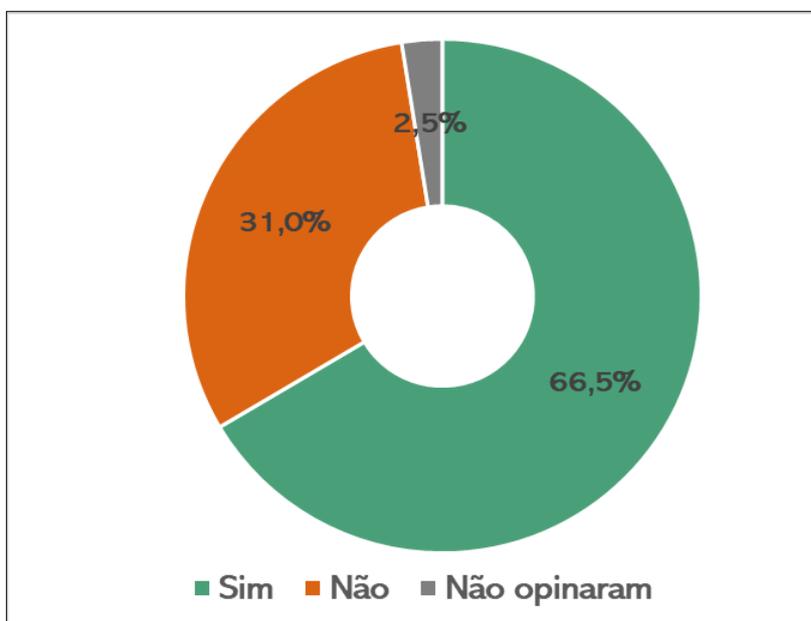
A primeira questão desse item destaca indicadores dos respondentes que desejavam atuar na área de ensino geográfico. Enquanto o Gráfico 24, a seguir, apresenta os índices de cada IES e *campus*, o Gráfico 25 dispõe dos dados gerais.

Gráfico 24 – Discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia que desejavam atuar na área da Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 25 – Discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia que desejavam atuar na área da Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses dados, é possível compreender as possíveis razões para a evasão de aproximadamente 31% dos respondentes, visto que não desejam seguir a carreira docente. Esses percentuais indicam ausência de afinidade com o curso escolhido, escassez de informações

prévias e, provavelmente, somado a esses dois fatores, interesse mínimo de conhecer o curso antes do ingresso na IES. Ainda, constata-se que, mesmo com taxas variantes de 60,8% a 78,4% dos evadidos respondentes que desejavam atuar na área do curso evadido, o índice de evasão entre os anos pesquisados permaneceu alto. Os retornos obtidos a esse respeito estão dispostos no Quadro 22.

Quadro 22 – Respostas representativas dos evadidos acerca do desejo de atuar na área

(continua)

<p>“Eu desejava atuar, mas a perspectiva empregatícia, o mercado de trabalho nessa área e muito difícil, com poucas vagas. Sei que Geografia oferece um leque maior que a licenciatura, mas mesmo assim é bem difícil” (Unespar, Paranavaí, 2018, 1).</p>	<p>“No meu caso foi um pouco de perspectiva do estado em abrir concurso pois trabalhava por contrato era bem complicado não tinha segurança financeira e também pelo motivo de ser chamado no concurso que me garantiria estabilidade de emprego e financeira mais sinto em não concluir faltando tão pouco foi uma escolha difícil” (Unespar, União da Vitória, 2018, 1).</p>
<p>“Fiz estágio na área, não gostei e resolvi optar por outra profissão” (Unespar, Campo Mourão, 2017, 1).</p>	<p>“Sempre tive vontade de cursar alguma licenciatura e geografia era a matéria que mais me interessava na escola, gostaria muito de ter seguido carreira” (Unicentro, Irati, 2013, 1)</p>
<p>“Pensava e penso ainda em concluir o curso. Até porque eu sempre identifiquei nessa área” (Unicentro, Guarapuava, 2014, 2).</p>	<p>“Eu tinha perspectiva de atuar sim ...Talvez fazer um mestrado...Sempre tive o sonho de dar aula” (Unicentro, Guarapuava, 2014, 5).</p>
<p>“Deseja atuar na área, foi um desejo que tive no meu tempo no ensino fundamental e médio” (Unicentro, Irati, 2018, 1).</p>	<p>“Desde criança pensava em atuar, meu irmão mais velho é geógrafo. Sempre gostei muito” (UEPG, 2012, 5).</p>
<p>“Desejava muito cursar Geografia, optei pela graduação por paixão pelo curso” (UEPG, 2015, 3).</p>	<p>“Penso até hoje, mas é complicado a inserção no mercado de trabalho” (Unespar, Paranavaí, 2015, 1).</p>
<p>“Eu pensava em atuar mais via pouco interesse do estado em abrir concursos pois trabalhar por contrato não garantia segurança financeira” (Unespar, União da Vitória, 2012, 1).</p>	<p>“Apesar das poucas ofertas de trabalho para essa área, ainda assim queria por gostar da grande abrangência que a Geografia possui em termos de conhecimentos” (Unespar, Paranavaí, 2017, 1).</p>
<p>“Descaso do governo com os professores, ter que todo ano fazer um PSS para poder trabalhar, salário baixo tanto do PSS quanto do setor privado, falta de concurso público, que nunca mais existiu por sinal antes de eu entrar e após eu abandonar o curso, e já fazem quase 10 anos que abandonei” (Unicentro, Irati, 2012, 2).</p>	<p>“Não conseguir ter perspectiva de emprego, na licenciatura e no bacharel... e quando tinha perspectiva, era pra algo mal remunerado. Ainda mais por estarmos no Paraná e vivenciar anualmente cortes para as universidades. O descaso com a educação acadêmica dos governantes do estado e do Brasil” (UEM, 2018,10).</p>

Quadro 22 – Respostas representativas dos evadidos acerca do desejo de atuar na área

(continuação)

“Falta de expectativa de futuro exercendo a profissão” (Unicentro, Irati, 2012, 2).	“Desejava atuar, mas se o salário dos professores tivesse melhor remuneração” (Unicentro, Guarapuava, 2012, 5).
Seria o mercado de trabalho: Vi como era difícil conseguir aulas. Falta de incentivos por parte do governo (Unicentro, Guarapuava, 2011, 1).	“Gostava do curso mas acho que não me adaptaria em uma sala de aula. Além do salário de professor não ser muito atrativo” (Unicentro, Guarapuava, 2012, 5).
“Acredito que não. Em relação ao curso a questão de empregos está muito complicado. Tenho vários amigos formados que estão atuando em outra área, inclusive eu, estou atuando em outra área por falta de emprego. E a Unespar é meio ‘fora de mão’ se fosse localizada no centro da cidade de Paranavaí seria mais fácil” (Unespar, Paranavaí, 2016, 7).	“Acho que a licenciatura principalmente tinha muitos formados e poucas vagas e depois q diminuíram as aulas de geografia piorou, outro ponto é a dificuldade em sala de aula com os alunos adolescentes principalmente, falta de respeito com o professor (fiquei traumatizada depois do meu estágio obrigatório) isso foi um grande ponto q me fez trancar o curso” (Unicentro, Guarapuava, 2013,8).
“O tempo que presenciei o estágio obrigatório e o remunerado e ainda o PIBID tive o choque de realidade da educação e não me vi seguindo aquela carreira” (Unespar, Paranavaí, 2014,3).	“Bom, eu vejo que os professores são muito desvalorizados. E também agora comigo pagando aluguel trabalhando de segunda a sábado um curso superior é algo mais distante em pensar” (Unioeste, MCR, 2017,1).
“Baixa valorização do profissional da geografia, especialmente do licenciado” (UEPG, 2011, 3).	“Quando iniciei os estágios vi que não era aquilo que gostaria de passar a vida fazendo... hehe” (Unioeste, FB, 2018, 6).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em determinadas situações, os retornos revelaram que os interesses na carreira docente se mantêm, caracterizando a situação como “adiamento”. Em diferentes circunstâncias, as narrativas ressaltam que, no início da graduação, desejavam ser professores, mas, ao perceber a falta de identidade docente ou/e a desvalorização da carreira, optaram por desistir.

A discussão sobre identidade docente revela um processo que transcorre de forma complexa, “recheado” de dúvidas e anseios. Para que se compreenda a questão da identidade profissional docente, é necessário o discernimento de que esta ocorre de variadas maneiras. O indivíduo pode desenvolver esse processo anteriormente ao ingresso no Ensino Superior. Em outras circunstâncias, ingressam no curso de licenciatura como segunda ou terceira opção e acabam se identificando e se firmando na carreira docente. Ainda, há aqueles que almejam ser professores e, ao se deparar com o ambiente escolar e as aceções da carreira, desistem.

Assim, a construção da identidade docente é processo de (re)construção permanente, que não finda ao término da graduação ou quando ocorre a inserção no âmbito educacional. Nessa perspectiva, essa construção de identidade docente “[...] baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 39).

A falta de identidade docente é citada frequentemente pelos respondentes, que ressaltaram o “choque de realidade” ao adentrar na sala de aula no período do estágio supervisionado. Nessa perspectiva, o estágio é considerado como “[...] campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (Martins; Tonini, 2016, p. 102).

Desse modo, a concepção do que é “ser professor” forma-se em momentos distintos, e o estágio supervisionado contribui para isso. É nesse contexto que são delineados os primeiros contornos da profissão. Os relatos apontaram, entretanto, a insuficiência de compatibilidade, seja no desenvolver de tarefas burocráticas (preencher relatórios, organizar planejamentos, montar atividades e avaliações, por exemplo) ou no contexto do exercício da sala de aula (desenvolver o processo prático de ensino-aprendizagem).

O estágio constitui um momento de reflexão e de síntese acerca dos elementos teóricos e práticos da profissão, em que o papel do professor de Geografia na formação dos alunos, como mediadores na escolarização, contribui “[...] para que, com a ajuda da Geografia e do estudo da espacialidade dos fenômenos, em suas diferentes escalas e tipos de manifestações, os alunos se desenvolvam como cidadãos capazes de compreender mais ampla e criticamente o mundo em que vivem” (Cavalcanti, 2011, p. 22). Para significativa parcela dos discentes, o estágio supervisionado é o primeiro contato com a educação básica, proporcionando conhecer o ambiente escolar, as dificuldades e os desafios na profissão docente de professores de Geografia. Assim:

O professor, para ter um ganho suficiente, leciona em duas ou até mesmo três escolas, por vezes em lugares distantes de sua residência; tem classes numerosas e, no caso da Geografia, com duas aulas semanais é obrigado a ter muitas classes e trabalhos de alunos para corrigir; na maioria das escolas o material didático é constituído por livros, mapas e o acesso à internet (quando existem computadores), muitas vezes com funcionamento deficiente. A biblioteca pode existir, mas pode não ter bibliotecário; ou então pessoas inconscientes podem deixar a sala fechada com a desculpa de que os alunos irão estragar os livros, sem avaliar o significado da biblioteca para a ampliação do conhecimento e para descobertas inimagináveis que ali podem ocorrer (Pontuschka, 2010, p. 47).

As condições desfavoráveis revelam-se ao estagiário: “[...] doloroso, esse impacto, o choque com a realidade, é um momento em que, como vimos, desistir da profissão é uma opção sempre considerada” (Lopes, 2010, p. 136). Frisa-se a possibilidade de que parte dos discentes apresentou o desejo de ser professor, sem, contudo, possuir identidade docente na prática. Assim, desistem e evadem ao compreender que a docência é entendida não somente como o lugar em que se realiza a construção do conhecimento, mas também como um espaço em que

se reflete criticamente acerca das implicações políticas, sociais, culturais e espaciais desse conhecimento.

A desvalorização da carreira docente, de acordo com os respondentes, é um ponto crucial na desistência. Gaioso (2005) evidencia que as licenciaturas estão marcadas pela falta de prestígio social e econômico da profissão, elementos que podem ser considerados como fatores da evasão. Perspectivas de remuneração e possibilidades de emprego em um país constantemente assolado por crises econômicas fazem com que estudantes, mesmo se sentindo vocacionados para a profissão, mudam de curso em função das potenciais dificuldades profissionais vislumbradas (Diplomação [...], 1996). A formação docente é um tema que preocupa:

[...] Recorrentemente, os teóricos da educação e os dirigentes do país, nos diferentes níveis, ainda que os diagnósticos, análises e propostas para atender às demandas apresentadas não estejam necessariamente em confluência. Sabe-se dos problemas decorrentes da atuação dos governantes, de um lado, com a implementação de políticas públicas voltadas a essa formação, e, de outro lado, da realidade da prática dessa profissão no Brasil, como as difíceis condições de realização do trabalho docente, as questões da estruturação de plano de carreira e de salário e o baixo prestígio social (Cavalcanti, 2011, p. 21).

Dessa forma, pode-se discorrer que há uma tendência de evasão permanente nos cursos de licenciatura, em virtude de que a atividade docente tem se mostrado “pouco atrativa”. As precárias condições de trabalho, a infraestrutura escolar inadequada à aprendizagem, a insegurança nas escolas e a falta de perspectivas na carreira são fatores que contribuem igualmente para o abandono (Gerba, 2014; Kussuda, 2017; Paz, 2016).

Na Unioeste, os dados referentes à modalidade dos cursos destacam diferenças significativas entre bacharelado e licenciatura. A modalidade licenciatura apresenta percentual de evasão 12,06% superior ao bacharelado (exceto no curso de Pedagogia, cujo percentual de evasão é de 29,54% inserindo-se, portanto, no limite entre os cursos considerados como de ‘baixa evasão’) (Santos *et al.*, 2023, p. 11).

O desejo de cursar o Ensino Superior vincula-se a propósitos de ascensão social e bons salários. “Quando esses projetos não se viabilizam na área escolhida, como é o caso do magistério, o aluno tende a abandonar o curso de licenciatura em busca de outro mais valorizado socialmente” (Moura; Silva, 2007, p. 119). Informações pertinentes à evolução salarial dos docentes revela que o salário inicial de professores tem sido relativamente baixo quando comparado a salários de outras profissões que exigem formação superior, fator que contribui para a desvalorização da docência.

Nesse contexto, é válido levar em consideração a remuneração das demais categorias profissionais. Conforme o Relatório Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), o salário médio dos professores da educação básica com Ensino Superior, no Brasil, é de R\$ 4.131, enquanto o do profissional da área de exatas é de R\$ 6.613, cerca de 37,5% acima que os professores. A partir da Tabela 5, é possível comparar a remuneração média docente com a de profissionais de outras áreas com curso superior.

Tabela 5 – Salário médio dos professores da educação básica da rede pública e de profissionais de outras áreas com curso superior no Brasil – 2013 a 2020

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Professores da Educação Básica - rede pública (a)	4.089	3.998	4.095	3.775	3.970	3.989	3.980	4.131
Profissionais da área de Exatas	7.705	8.296	7.792	7.478	7.596	7.875	7.481	6.613
Profissionais da área de Humanas	6.885	6.208	6.685	6.115	5.833	6.335	6.379	5.990
Profissionais da área de Saúde	7.594	7.359	7.688	7.473	7.556	8.060	7.754	6.622
Média de rendimento dos profissionais com curso superior exceto docentes (b)	6.291	6.029	6.106	5.781	5.746	5.718	5.553	5.262
Proporção da média salarial dos professores da Educação Básica - rede pública em relação à média dos profissionais com curso superior (a/b)	65,0	66,3	67,1	65,3	69,1	69,8	71,7	78,5

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaborado: Todos pela Educação.

Diante desse cenário da educação brasileira, a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) indicou a equiparação do rendimento médio dos professores até o ano de 2020. Entretanto, a proporção média salarial dos profissionais da educação básica da rede pública está aproximadamente 27% abaixo da média dos profissionais com graduação completa. Nessa perspectiva,

[...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciatura nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo (Libâneo, 2006, p. 93).

Além dos salários abaixo do ideal, “[...] o número de horas semanais efetivamente trabalhadas [pelos professores] costuma ultrapassar o número de horas-aula [...]” consideradas no contrato de trabalho (Gatti; Barreto, 2009, p. 30). A realidade indica que diversas atividades (preparação de aulas, correção de avaliações e trabalhos, leituras e estudos) são desenvolvidas fora do ambiente escolar.

O estado do Paraná, foco desta pesquisa, é exemplo de precarização e desvalorização docente⁶³. No dia 29 de abril de 2015, na Assembleia Legislativa do Paraná, ocorreu a “Batalha do Centro Cívico”. Aproximadamente 100 mil professores lutavam pela reestruturação do Paraná Previdência, responsável pelos pagamentos das aposentadorias dos servidores do Estado. Sob as ordens de Fernando Francischini e Beto Richa (Secretário de Segurança e Governador do Estado do Paraná no período), respectivamente o funcionalismo público foi barrado de acompanhar a votação na Assembleia. Agentes da Polícia Militar utilizaram balas de borracha, bombas de gás e cavalaria, em um ato truculento e covarde que resultou em 200 feridos.

O descaso do poder público com os docentes, a mídia empresarial televisiva e as revistas semanais vêm sistematicamente desclassificando a formação e o trabalho do professor, que virou alvo constante de ataques, intitulado-o como inimigo da sociedade⁶⁴. O desmonte da educação pública pode ser percebido nos cortes de verbas destinados a aspectos básicos educacionais (infraestrutura, materiais didáticos e aparatos tecnológicos), na precarização dos contratos dos professores (prova para processo seletivo simplificado), na falta de concursos públicos e na terceirização de funcionários.

Em adição, semelhante aspecto a ser considerado que debilita os cursos de formação de professores é a reforma do Ensino Médio. A instituição da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e flexibiliza o currículo, organizado por meio da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, que são divididos por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional).

No estado do Paraná⁶⁵, conforme matriz curricular do Novo Ensino Médio, serão ofertadas a Formação Geral Básica para os alunos da primeira e segunda série e duas

⁶³ Outro ato de violência contra professores no estado do Paraná ocorreu no dia 30 de agosto de 1988, no governo de Álvaro Dias, quando os educadores foram reprimidos violentamente durante manifestação por melhores condições de trabalho no Centro Cívico.

⁶⁴ “Em 2004, iniciou-se o Movimento Escola sem Partido através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O referido processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo, atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar. Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (Frigotto, 2000, p. 29).

⁶⁵ As informações relativas ao Novo Ensino Médio e à matriz curricular foram obtidas do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Paraná (2021) e do Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná (Paraná, 2021). Para referências complementares, verificar Paraná (2021).

possibilidades de Itinerário Formativo – Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais; e Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – para os alunos da terceira série⁶⁶.

Após a conclusão da primeira parte do currículo, os estudantes poderão realizar escolhas de seu interesse e aprofundar conhecimentos em um Itinerário Formativo. Especificamente em relação à disciplina de Geografia, haverá duas aulas semanais para a primeira e a segunda série, e, na terceira série, a disciplina será ministrada apenas para os estudantes que optarem pelo Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais (com três aulas semanais). Assim, sustenta-se a “[...] supressão de campos formativos constitutivos das ciências humanas, concebidos de extrema relevância no processo formativo do sujeito escolar/social, como a Geografia e a História” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 97).

Concomitantemente, com a diminuição de aulas, o índice de contratação dos professores é reduzido, assim como as perspectivas de trabalho. A possibilidade de admissão de profissionais com “notório saber” também constitui um ponto polêmico. Conforme o artigo 6.º, inciso IV, da Lei n.º 13.415/2017, poderão atuar na educação básica profissionais com notório saber, “[...] reconhecido[s] pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Brasil, 2017, p. 1).

Outro aspecto a ser mencionado consiste na possibilidade do trabalho docente para profissionais que tenham feito complementação pedagógica. Essa estratégia insere no âmbito educacional professores sem a qualificação adequada para as disciplinas afins, desconsiderando a formação teórica prática de um curso de licenciatura e/ou Pedagogia (três a quatro anos). Ademais, representa dissonância com as disposições do Plano Nacional de Educação (PNE), que salientam a essencialidade de os professores possuírem graduação na área de conhecimento em que ministram as aulas. As críticas e inquietações delineadas mostram-se contrárias ao teor secundário transferido às disciplinas que desenvolvem a formação crítica da realidade, como é o caso da Geografia.

Os retornos reiteram a tese de que a profissão não valorizada, sem *status*, interfere diretamente na escolha de permanecer no curso. “Entre outros fatores, carreira e salários que

⁶⁶ A partir do ano letivo de 2022, as instituições de ensino passaram pelo processo de reformulação e implantação gradativa do Novo Ensino Médio, que deve ocorrer até 2024. No ano de 2022, ocorreu a implementação dos referenciais curriculares na primeira série do Ensino Médio (Paraná, 2021).

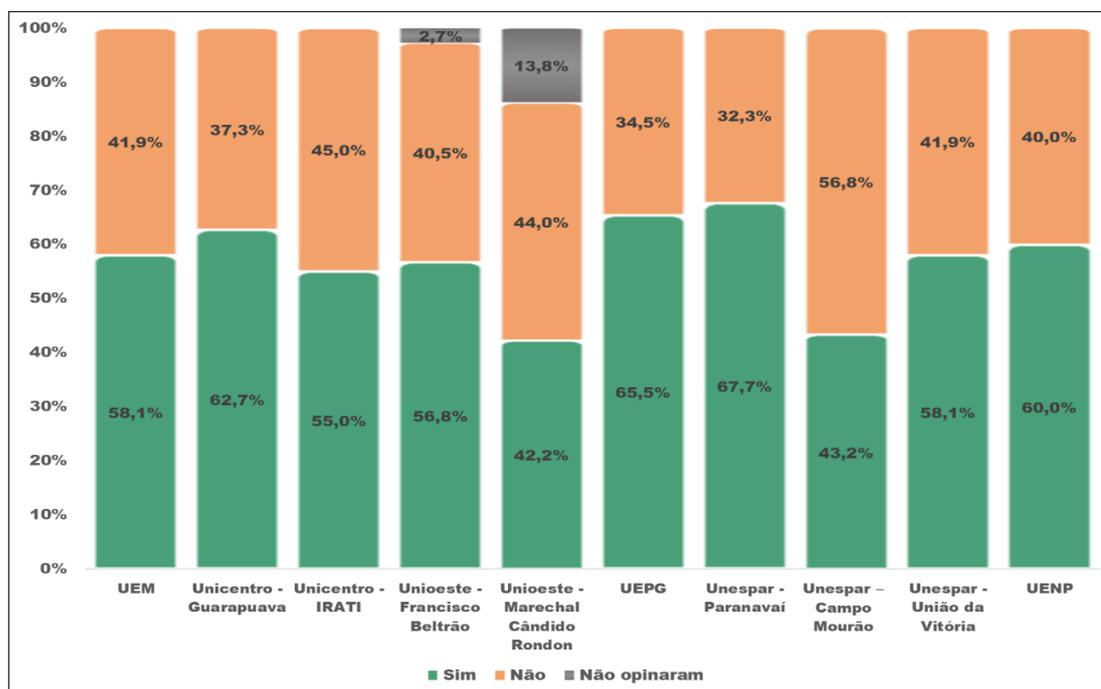
estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão” (Gatti; Barreto, 2009, p. 240).

O professor Antônio Nóvoa⁶⁷, em entrevista para a revista *Ensino Superior*, aponta que a questão salarial e a inserção de políticas públicas são essenciais para a valorização docente. Nessa perspectiva, a valorização de tais aspectos é o passo primeiro para garantir a educação de qualidade. Nesse sentido, “A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente” (Nóvoa, 2016, p. 1).

Conforme citado anteriormente, a partir das entrevistas, foi possível aferir a falta de conhecimento correspondente ao curso, já que parte dos discentes ingressou sem conhecer a grade curricular, relacionando a Geografia acadêmica com a Geografia do Ensino Médio. Essas acepções são verificadas no Gráfico 26, que evidencia que aproximadamente 41,9% dos respondentes da UEM desconheciam as características do curso. Em relação a Unicentro, 41,1%. A Unioeste apontou 42,2% de evadidos que não possuíam informações relacionadas ao curso. Enquanto na UEPG, 30,4%, na Unespar, 43,6% e na UENP, 40% dos alunos eram desprovidos de informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia.

⁶⁷ Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal, reitor honorário da mesma instituição e autor de mais de 150 publicações sobre ensino e docência editadas em 12 países.

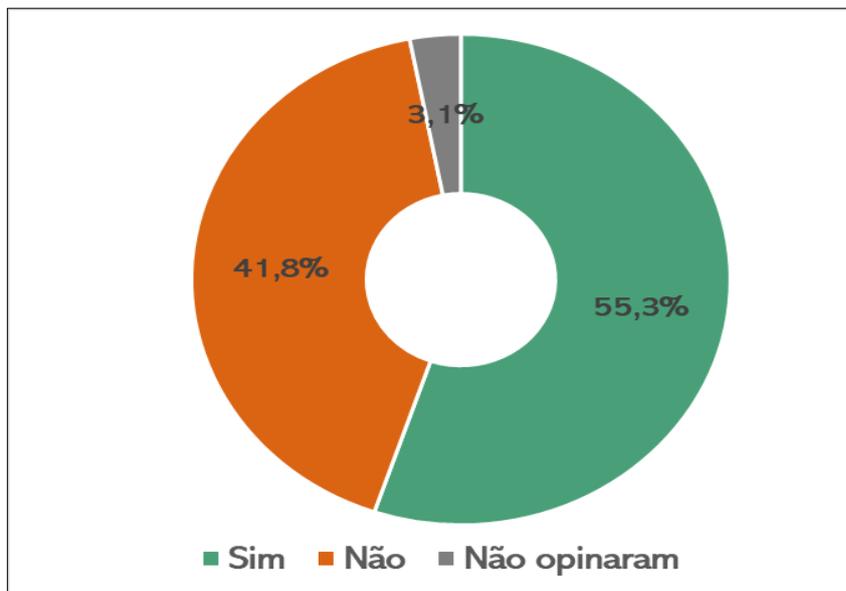
Gráfico 26 – Informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Em situações opostas, alguns respondentes não possuíam entendimento de que a licenciatura se difere do bacharelado e, ao compreender que a especificidade do curso é formar professores, desistem, visto que não almejavam a referida carreira. Os índices totais (Gráfico 27) apontam que 41,8% dos respondentes das IES pesquisadas desconheciam as particularidades do curso de Licenciatura em Geografia. Tais dados alertam para a relevância da orientação vocacional/profissional concernente ao curso pretendido. A literatura ressalta que vultoso índice dos ingressantes no Ensino Superior não possui conhecimento mínimo relacionado ao curso.

Gráfico 27 – Dados gerais acerca de informações relativas ao curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

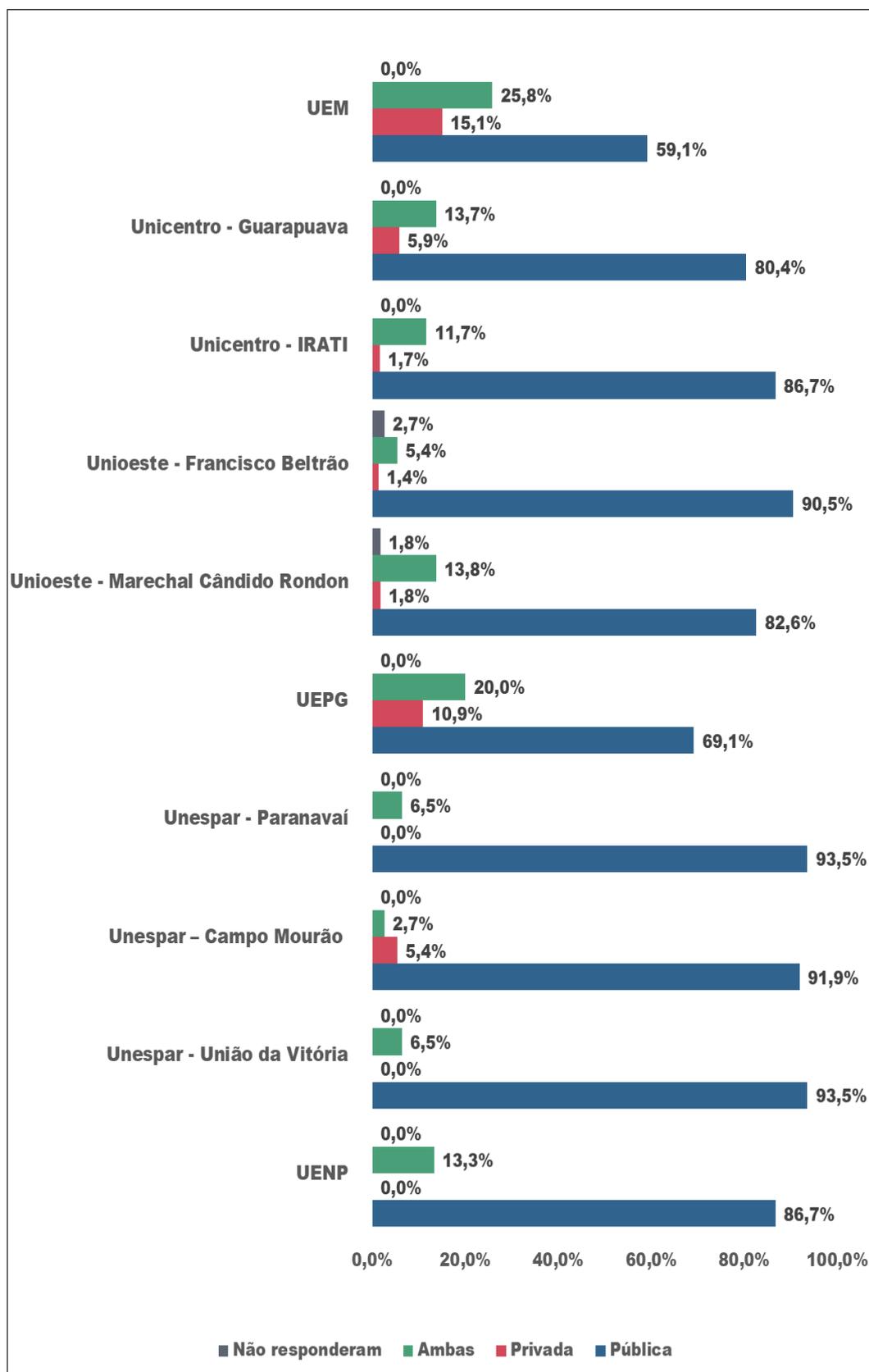
A decisão pela profissão ocorre em um período de incertezas, de modo que a orientação vocacional/profissional é fundamental para auxiliar nas informações imprecisas. “Estudos mostram elevados índices de indecisão entre alunos próximos ao vestibular ou estudantes em início de curso, demonstrando a fragilidade da decisão tomada inicialmente na adolescência, que se mantém em períodos posteriores” (Bardagi, 2007, p. 18). Nesse contexto,

Considerando que o período universitário é o momento privilegiado para a formação da identidade profissional e que características como o nível de comportamento exploratório, a percepção de estressores vocacionais, o apoio social recebido à escolha, entre outras, são importantes para a satisfação profissional e aumentam as chances de permanência no curso, é fundamental para a melhor compreensão do fenômeno que os aspectos vocacionais sejam parte integrante da investigação e que se aumente o esforço para conhecer o peso destes aspectos na decisão de evadir ou permanecer no ensino superior (Bardagi, 2007, p. 19).

Desse modo, compreender a essência da universidade, conhecer a estrutura e a grade curricular e estar em contato com docentes e discentes é experiência essencial. Logo, ingressar em determinado curso conhecendo sua dinâmica eleva as chances de permanência.

A questão seguinte (Gráfico 28) apresenta informações relacionadas à categoria administrativa frequentada na Educação Básica. Entre as opções, os discentes evadidos responderam se frequentaram a rede pública, a rede privada ou ambas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

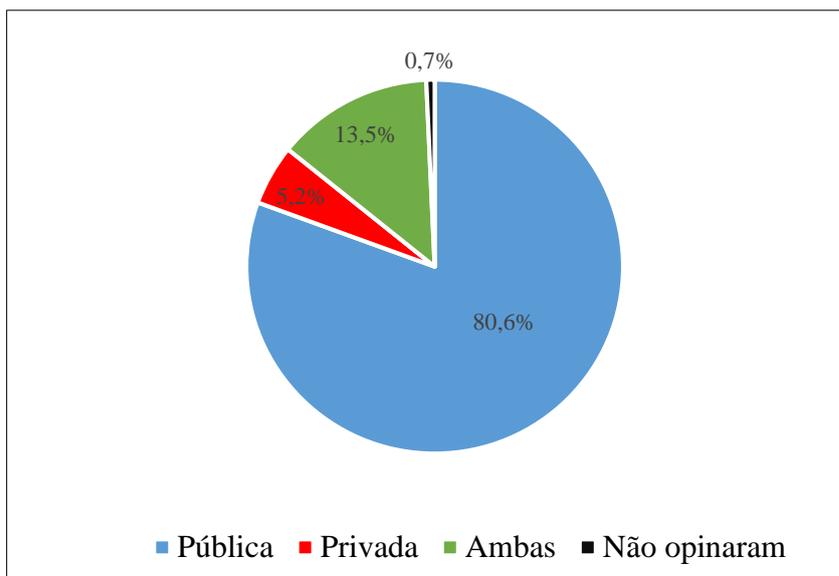
Gráfico 28 – Categoria administrativa da Educação Básica: rede pública, rede privada ou ambas



Fonte: Elaborado pela autora.

As informações precedentes permitem inferir que, nas universidades participantes da pesquisa, sem exceções, predominam respondentes que estudaram em escola pública no âmbito educacional básico. Os índices variam de 59,1% a 93,5%. O Gráfico 29, a seguir, ressalta os dados gerais das IES pesquisadas.

Gráfico 29 – Dados gerais acerca da categoria administrativa na educação básica



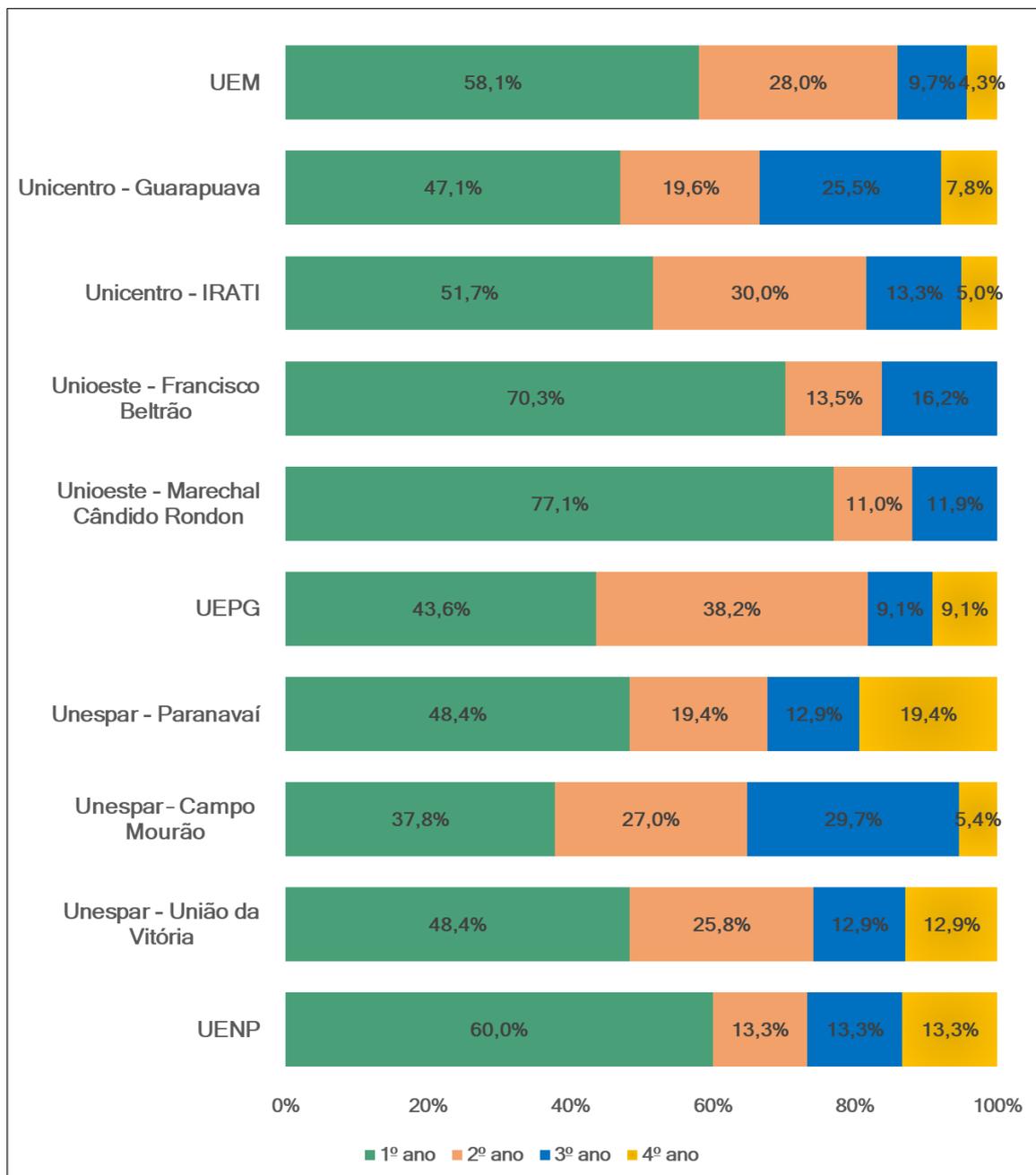
Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, os dados indicam que 80,6% dos evadidos respondentes são oriundos de escola pública na educação básica. Dos 13,5% que afirmaram ter estudado em ambas as categorias (privada e pública), 65% frequentaram período maior na rede pública, sendo, em regra, bolsistas na rede privada.

As asserções representam quantidade expressiva de respondentes com formação básica no ensino público, refletindo que, no caso do curso de licenciatura em Geografia, o perfil dos evadidos, em sua maioria, constitui-se de trabalhadores provenientes de famílias com menor poder aquisitivo. Nesse sentido, a permanência na universidade implica ultrapassar questões socioeconômicas, culturais e emocionais, além da defasagem no aprendizado em um Ensino Médio insatisfatório.

A variável que representa o período/ano que os alunos frequentavam no momento da evasão pode ser observada no Gráfico 30.

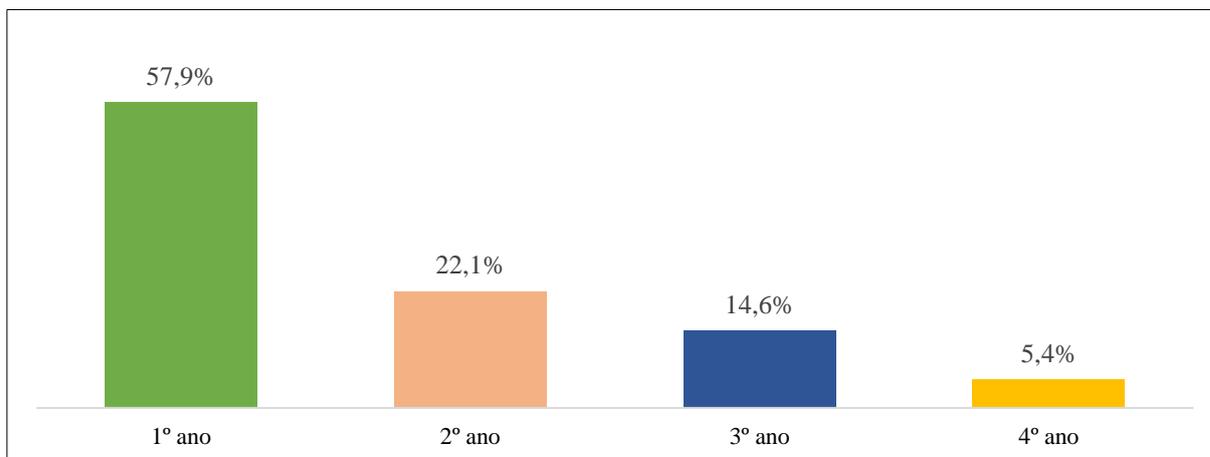
Gráfico 30 – Período do curso que cursava no momento da evasão do curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, assim, que elevado percentual desistiu no primeiro e no segundo ano, com diminuição da taxa a partir do terceiro e do quarto ano. Os maiores índices estão dispostos na Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon (77,1%) e *campus* de Francisco Beltrão (70,3%), e na UENP (60%). A média dos dados totais das IES participantes estão dispostas no Gráfico 31, a seguir.

Gráfico 31 – Concentração de evadidos em períodos/anos do curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, constatou-se que um total de 80% dos respondentes evadiu no primeiro e no segundo ano da graduação. Os primeiros anos na universidade constituem um período de descobertas e ajustes na vida pessoal, e inúmeras são as mudanças advindas da inserção no Ensino Superior. Conforme a literatura sobre o tema, os anos iniciais são determinantes para a permanência (Adachi, 2009; Coulon, 2008; Gerba, 2014; Silva Filho *et al.*, 2007). “[...] Verifica-se em todo mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano do curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes” (Silva Filho *et al.*, 2007, p. 643).

A esse respeito, Macedo (2014) enfatiza que 50,6% de evasão precoce nas licenciaturas ocorre no primeiro ano, em contraposição ao índice de 45,1% nos bacharelados. No caso dos cursos de licenciatura em Geografia da Unioeste, o índice de evasão no primeiro ano é elevado, aproximadamente 69,5% (Wilhelm, 2019).

Nessa perspectiva, entrelaçam-se as assertivas de Cavalcanti (2011), Nóvoa (2016) e Tinto (2017). Embora sejam teóricos de áreas distintas (Vicent Tinto pesquisador da evasão, Antônio Nóvoa, da formação de professores, e Lana Cavalcanti, do ensino geográfico), suas percepções acerca da evasão e da permanência na licenciatura em Geografia se interligam. As proposições dos referidos autores ressaltam o senso de pertencimento como motivação para a continuidade do curso.

Para Tinto (2017), o senso de pertencimento integra a relação dos discentes com o meio social e acadêmico. As amizades, a boa relação com professores e coordenadores, a participação nas atividades extracurriculares, as aulas de campo e os eventos possibilitam o pertencimento ao ambiente universitário.

Nóvoa (2016, p. 1), por sua vez, ressalta a essencialidade de construir a identidade e a cultura profissional na formação docente: “É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores”.

Nesse sentido, Cavalcanti (2011) propõe o desafio de estabelecer como eixo na prática formativa de licenciatura em Geografia o contato com a Geografia escolar já no início do curso. Na formação geográfica, o futuro professor poderá construir conhecimento amplo no contexto

[...] teórico-metodológico sobre a Geografia, sobre o ensino de Geografia, processo que é fundamental para que ele se aproprie de um método, como matriz teórica da Geografia que orienta a elaboração de sua própria proposta de trabalho, ao longo de sua vida profissional (Cavalcanti, 2011, p. 9).

Desse modo, para “driblar” as adversidades presentes no início da graduação e, como efeito, reduzir os índices de desistência, firma-se a relevância do “sentir-se professor”. Isso significa transpor os limites da formação profissional, aproximar saberes provenientes da formação universitária com os presentes na escola básica e fazer com que essa formação seja significativa para o discente, fomentando, assim, a persistência e a conclusão do curso.

A questão seguinte objetivou verificar as possibilidades de retorno à respectiva IES e ao curso de licenciatura em Geografia. As informações a esse respeito estão dispostas na Tabela 6.

Tabela 6 – Possibilidade de retorno à IES e ao curso evadido

IES	Total participantes da pesquisa	Retorno à IES	Retorno ao curso
UEM	93	75%	30%
Unicentro/ Guarapuava	51	80%	35%
Unicentro/Irati	60	72%	28%
Unioeste/MCR	109	75%	34%
Unioeste/FB	74	81%	26%
UEPG	55	80%	25%
Unespar/Paranavaí	31	83%	26%
Unespar/Campo Mourão	37	85%	27%
Unespar/União da Vitória	31	80%	32%
UENP	15	78%	38%

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito da possibilidade de retorno à IES e ao curso evadido, os dados demonstram que, de maneira geral, 78,9% dos evadidos respondentes consideraram o reingresso à IES. Em relação ao curso, os índices variam de 25% (UEPG) a 38% (UENP). No geral, 30,1% destacaram o possível regresso ao curso de Licenciatura em Geografia. Nas entrevistas, os

evadidos enfatizaram a excelência da universidade pública, a qualificação dos docentes, os projetos de pesquisa e o envolvimento com a sociedade por meio de cursos, palestras e eventos.

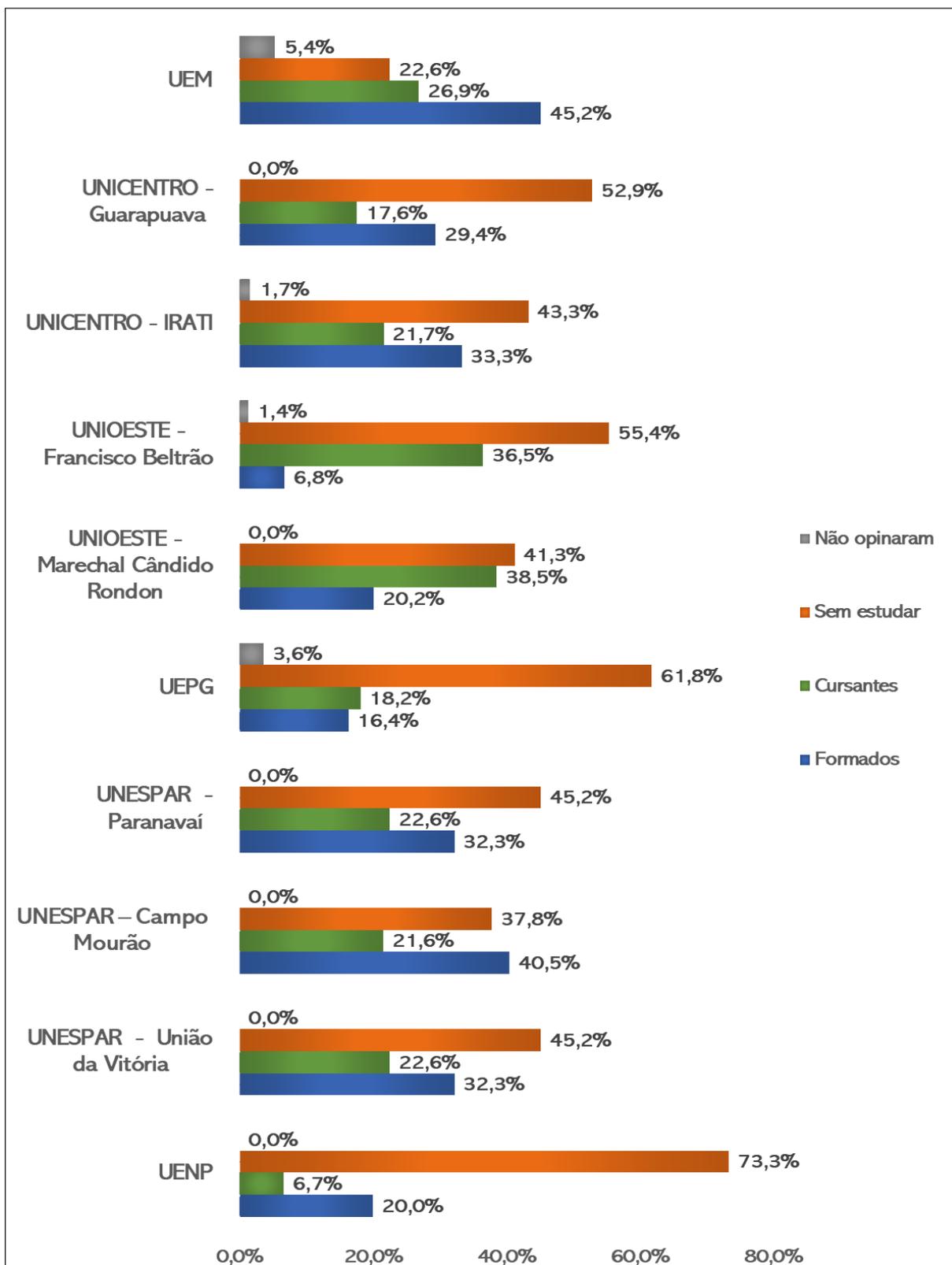
Esses aspectos são alicerçados a partir da indissociabilidade do tripé universitário instituído nas universidades públicas brasileiras. O tripé é formado por ensino, pesquisa e extensão, e a articulação entre cada um dos pilares constitui princípio orientador da qualidade da formação universitária. Nesse propósito,

[...] a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la [ao mesmo tempo em que] gera saberes, ideias e valores (Morin, 2000, p. 15).

No contexto formativo, a universidade configura um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as múltiplas áreas do conhecimento. A tríade universitária partilha o conhecimento obtido na pesquisa com o ensino nos cursos de graduação e “distribui” tal conhecimento para sociedade em geral. É por meio dessa associação que a universidade presta sua contribuição social aos membros externos da comunidade acadêmica de maneira prática e direta. E, assim, a universidade pública constitui instrumento de luta e transformação social, possibilitando aos discentes, “[...] mesmo numa realidade que lhe é adversa, uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas” (Frigotto, 2009, p. 190).

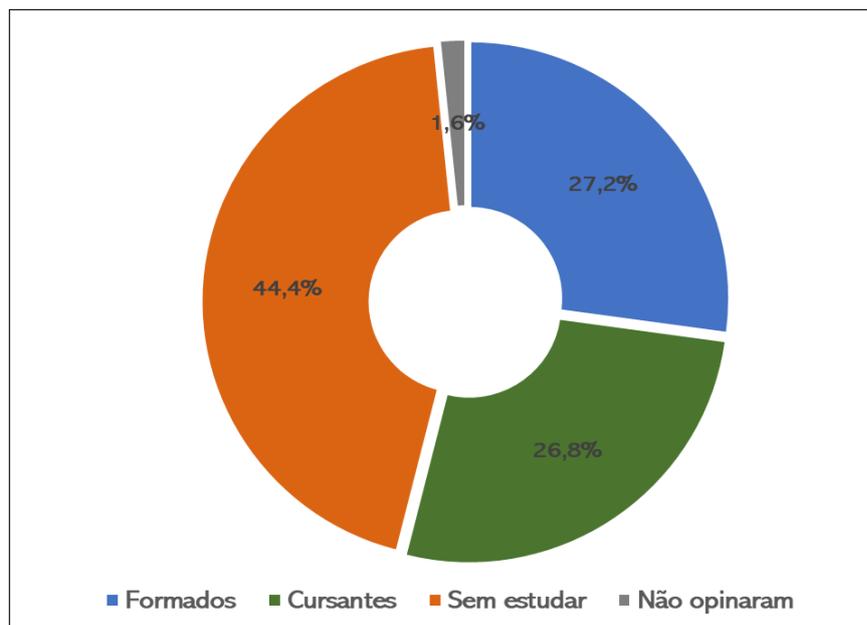
A questão seguinte refere-se à situação acadêmica atual dos discentes evadidos. Nesse contexto, organizou-se os Gráficos 32 (dados de cada curso e IES) e 33 (índices gerais) com os seguintes pontos: “não opinaram” (evadidos que não opinaram na respectiva questão), “sem estudar” (discentes que não cursaram e não estão cursando o Ensino Superior no momento), “cursando” (discentes que estão cursando o ensino superior) e “formado” (discentes que concluíram o curso superior).

Gráfico 32 – Situação acadêmica atual dos evadidos no ano de 2022 – período da coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 33 – Dados gerais acerca da situação acadêmica atual dos evadidos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os índices gerais demonstram que 44,4% dos evadidos respondentes não ingressaram no Ensino Superior após a evasão, revelando adversidades significativas. Mesmo com a gama de possibilidades de acesso/ingresso à universidade, montante expressivo está “fora” da formação superior. Ao considerar esse cenário, acentua-se que

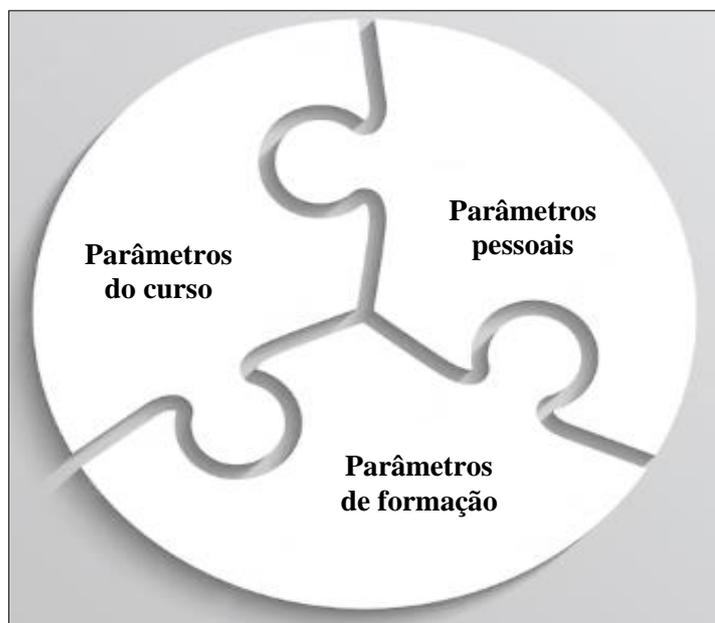
[...] a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (Frigotto, 2000, p. 30).

Nesse sentido, a maior parte dos evadidos afirmou que, após a desistência do curso de licenciatura em Geografia, cursar outra graduação tornou-se processo intrincado e árduo. Destes, alguns mantêm a perspectiva de “um dia” conseguir formação superior, e outros consideram impossível esse feito. O que se percebe é um Ensino Superior reduzido e atrelado às exigências da expansão do capital, em especial para a classe trabalhadora, evidenciando processos formativos distantes da democratização do Ensino Superior.

A título de conclusão, apresenta-se a imagem alusiva ao quebra-cabeça montado (Figura 4). É sabido que, para verificar o contexto geral da imagem disposta no quebra-cabeça, mostra-se fundamental o encaixe do conjunto de peças. Essa similitude pode ser verificada na conjuntura da evasão, visto se tratar de um fenômeno multifatorial; E, para compreender os principais fatores da desistência dos cursos de Licenciatura em Geografia nas universidades

estaduais do Paraná, é necessário o “encaixe” de diferentes parâmetros (pessoais, do curso e de formação).

Figura 4 – Quebra-cabeça da evasão



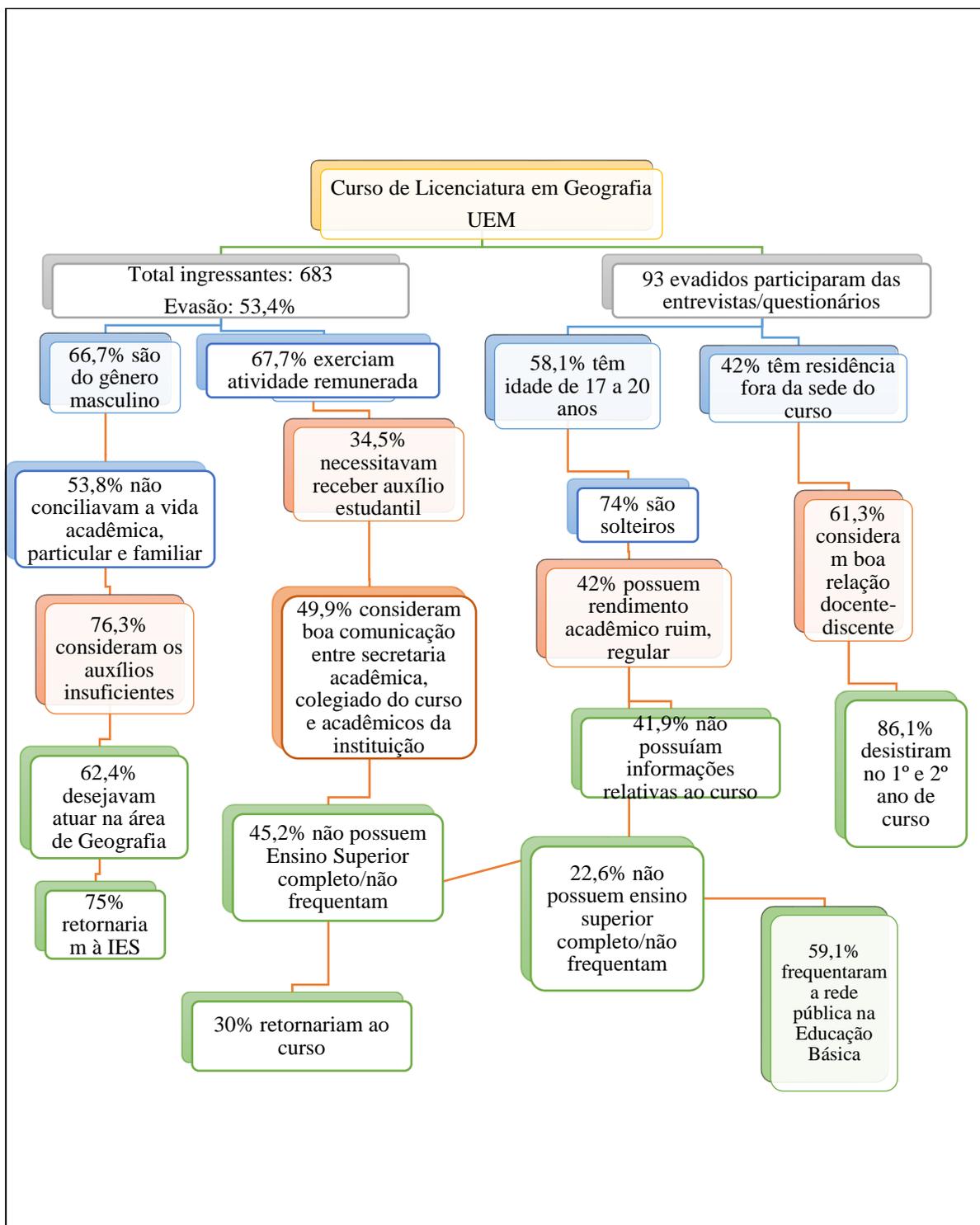
Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Pessoais apresentaram acepções concernentes à identidade de gênero, à idade, ao estado civil, ao município de residência, à conciliação entre a vida pessoal, familiar e acadêmica e à atividade remunerada no momento da evasão. Nos Parâmetros do Curso, examinou-se o rendimento acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia, bem como a relação entre docentes e discentes, a comunicação entre secretaria acadêmica, colegiado do curso e acadêmicos das IES e o recebimento de auxílio estudantil (financeiro), averiguando se estes eram suficientes. Por fim, nos Parâmetros de Formação, verificaram-se significações acerca do desejo ou de não de seguir a profissão docente, presença ou ausência de informações relativas ao curso de Geografia/Licenciatura no momento do ingresso, a categoria administrativa da Educação Básica (pública, privada ou ambas), o período/ano que cursavam quando desistiram do curso, possibilidades de retorno à respectiva IES e ao curso de Licenciatura em Geografia e situação acadêmica atual dos evadidos no ano de 2022 – período da coleta de dados.

Nessa conjuntura, ressalta-se que, a partir da junção dos parâmetros citados, organizaram-se os perfis dos evadidos respondentes. Assim, buscou-se contemplar primeiramente cada IES participante da pesquisa e, na sequência, com os índices gerais, o perfil dos evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná.

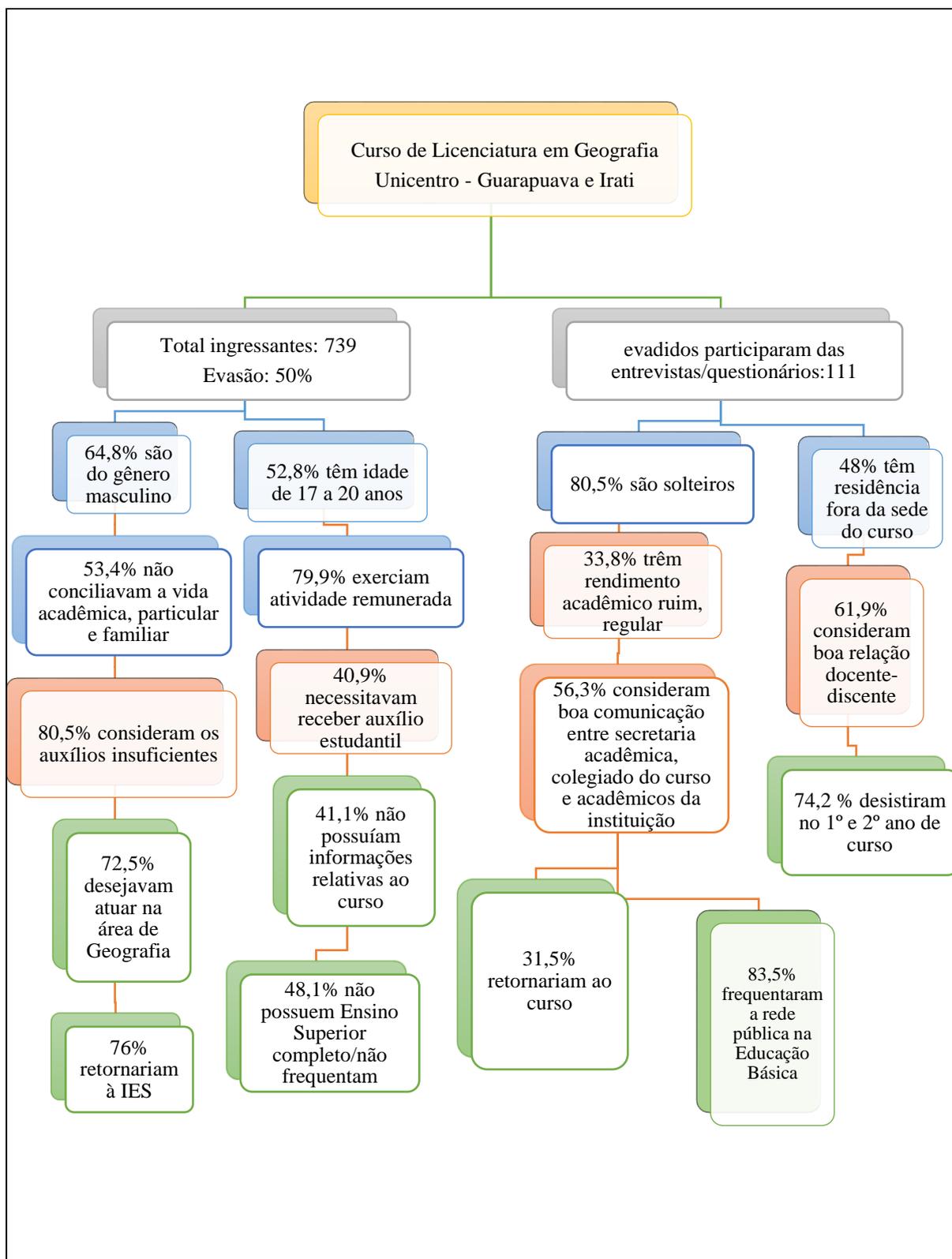
Para identificar os parâmetros no perfil, optou-se pela utilização de cores: azul para os parâmetros pessoais, laranja para os parâmetros do curso e verde para os parâmetros de formação (Figuras 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11).

Figura 5 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da UEM



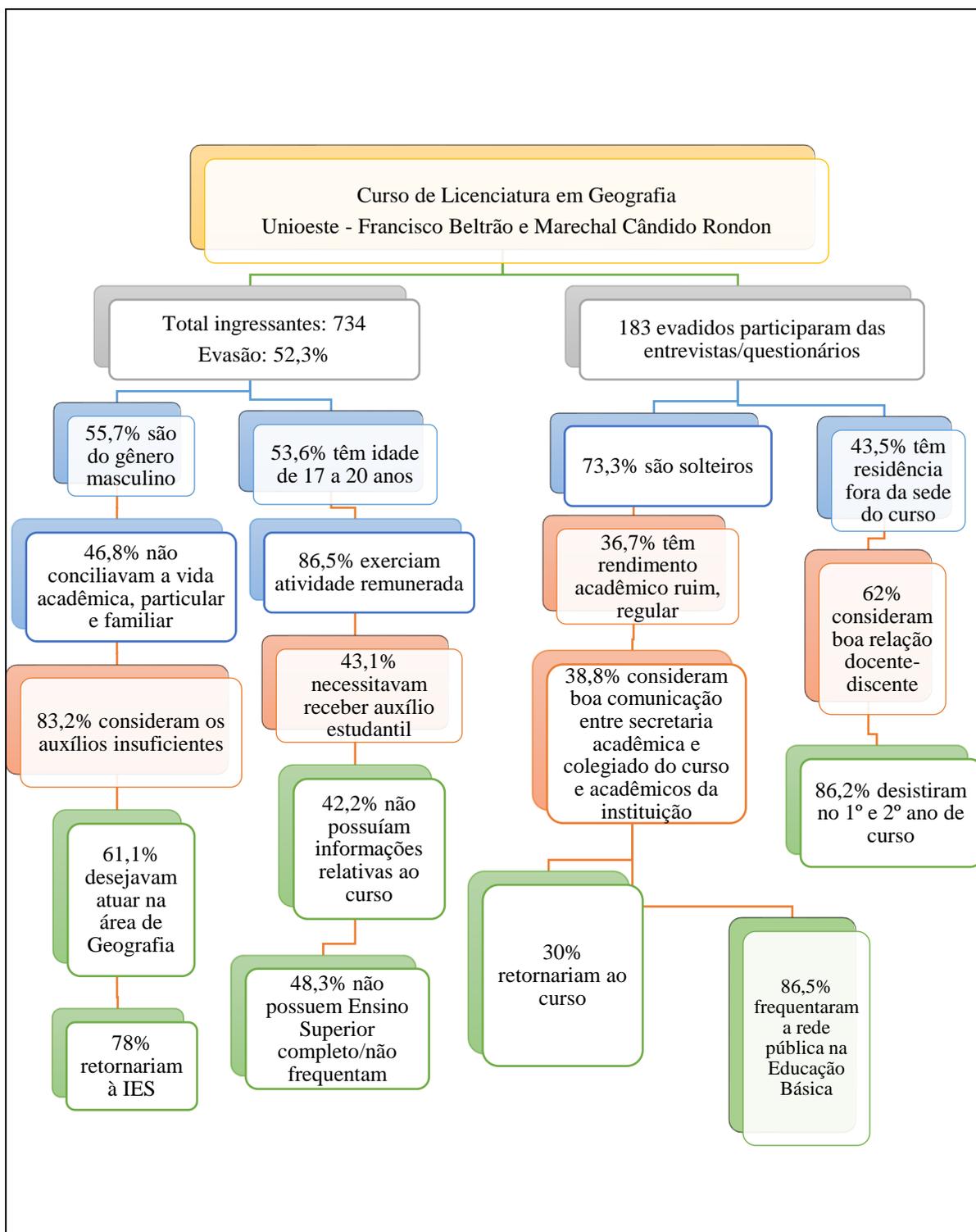
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da Unicentro

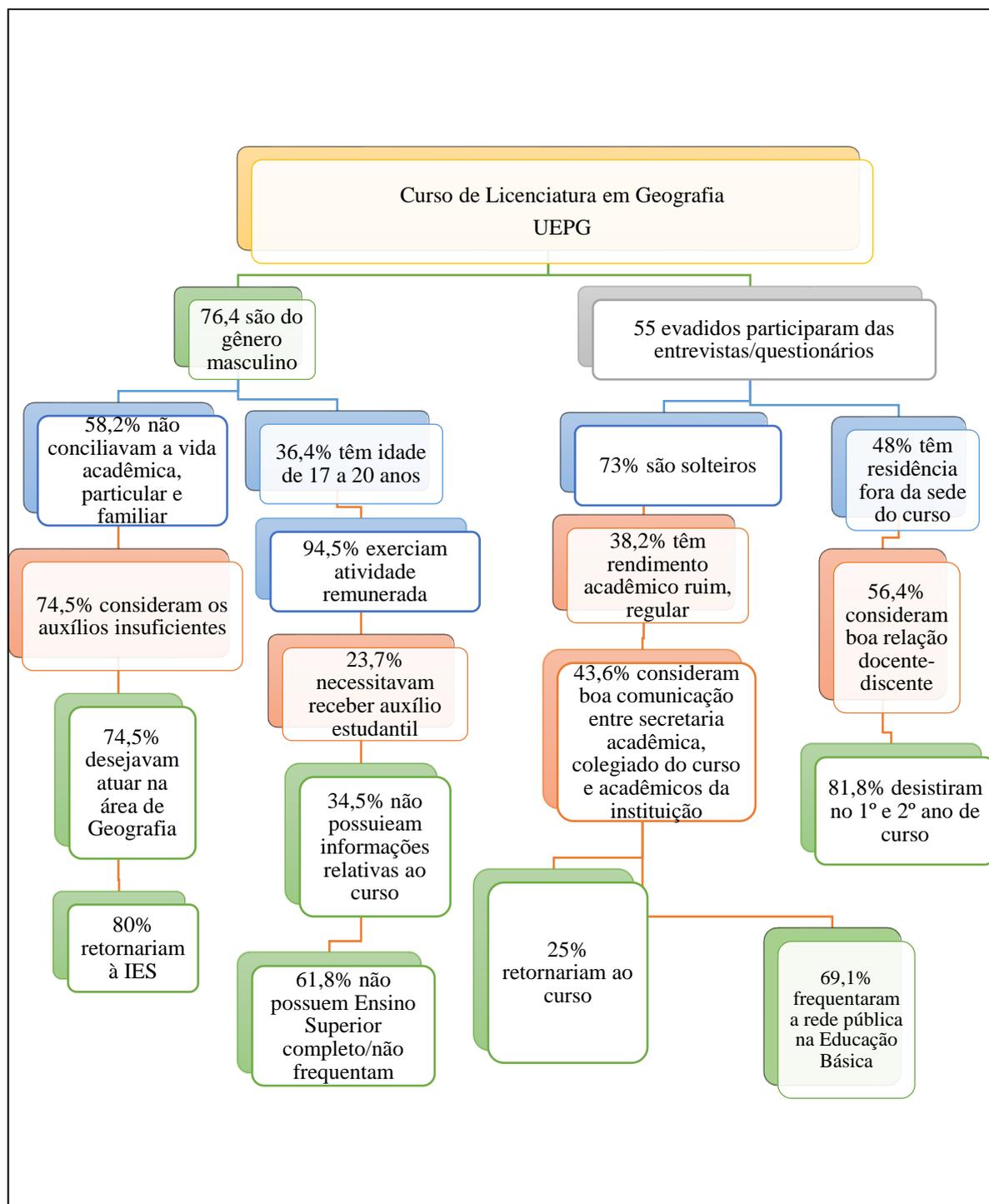


Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste



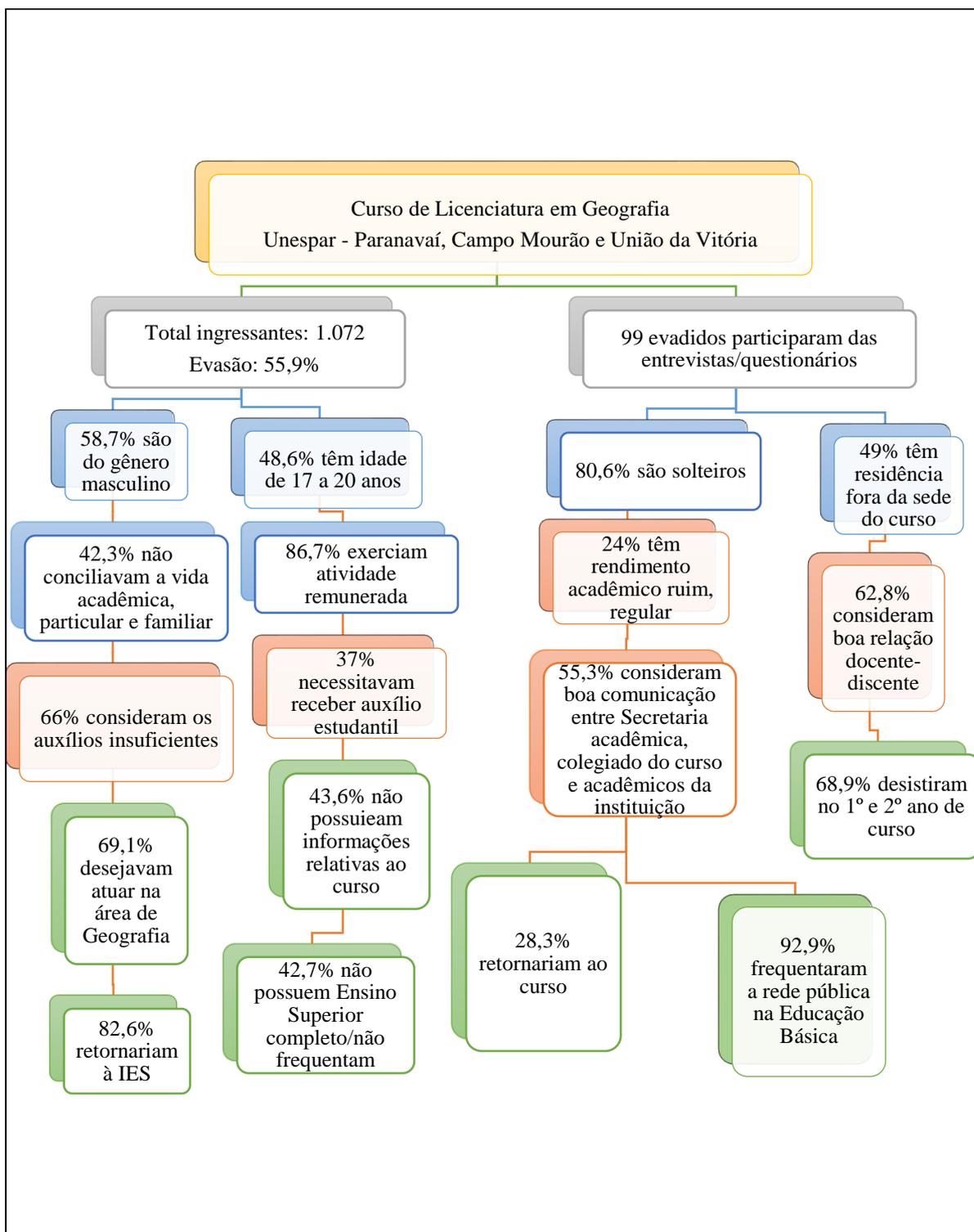
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG⁶⁸

Fonte: Elaborado pela autora.

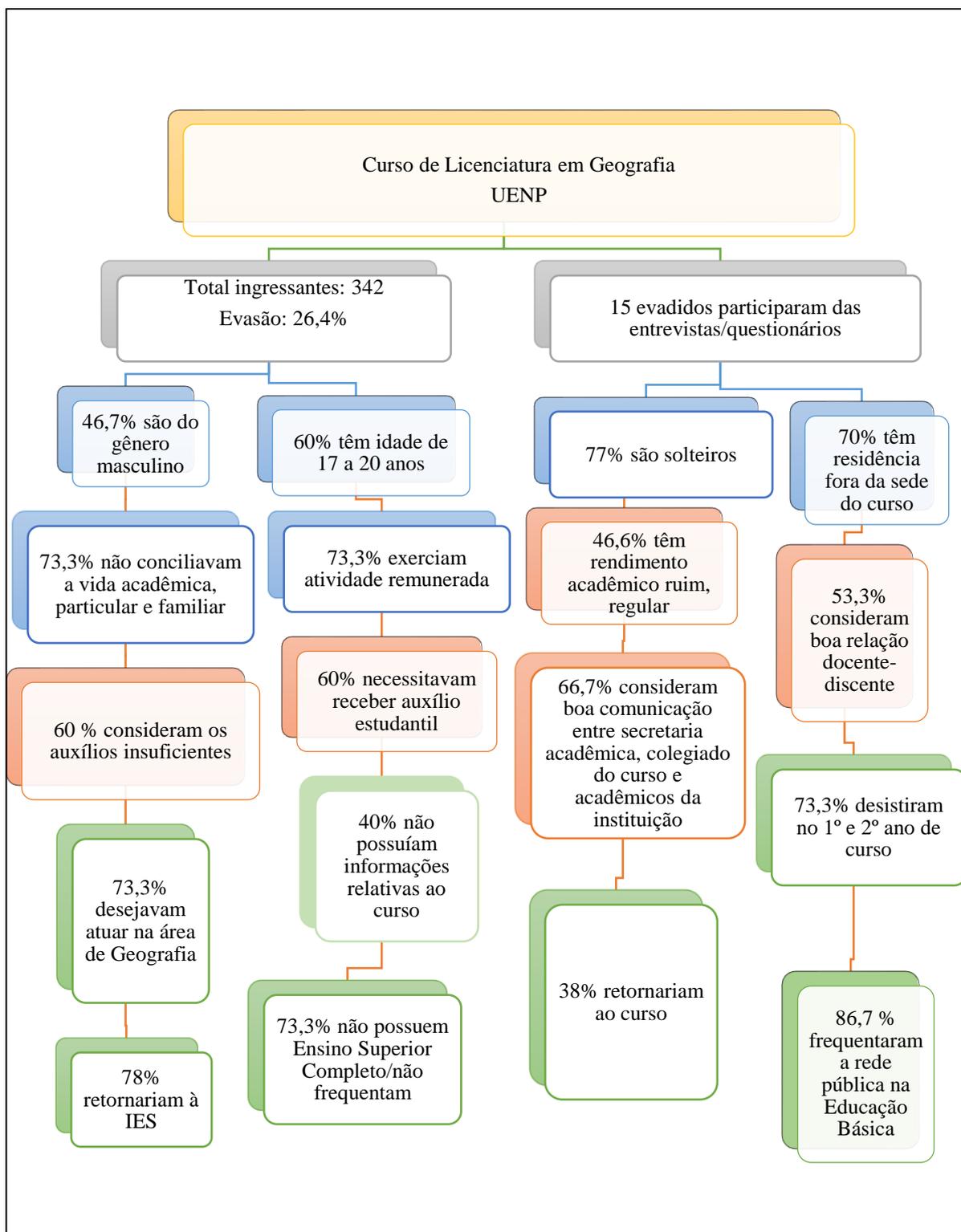
⁶⁸ Os responsáveis pelos dados da UEPG indeferiram o acesso aos dados relacionados ao número de ingressantes, formados e desistentes, não sendo possível aferir os índices de evasão.

Figura 9 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da Unespar



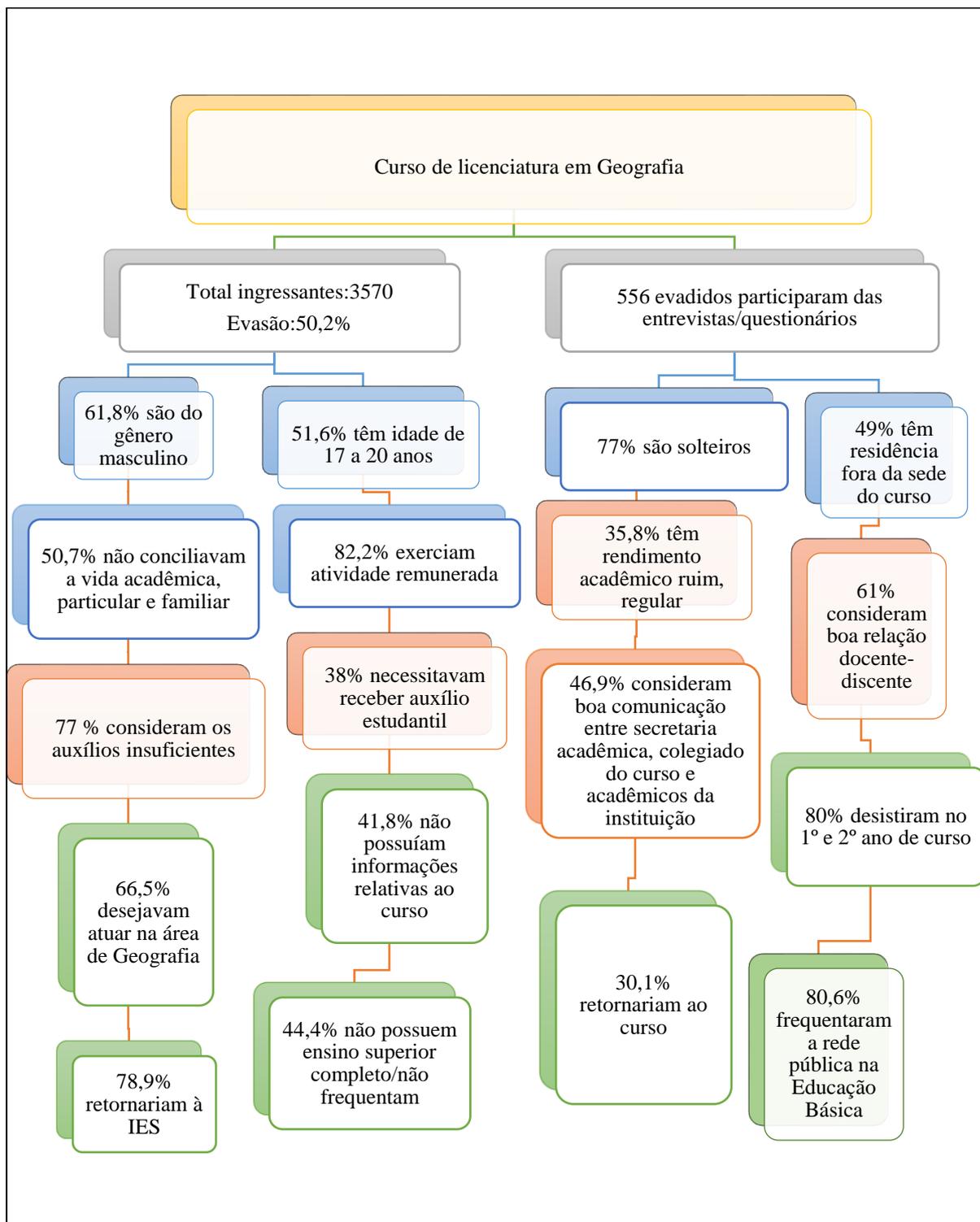
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia da UENP



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 – Perfil dos discentes evadidos do curso de Licenciatura em Geografia das Universidades Estaduais do Paraná⁶⁹

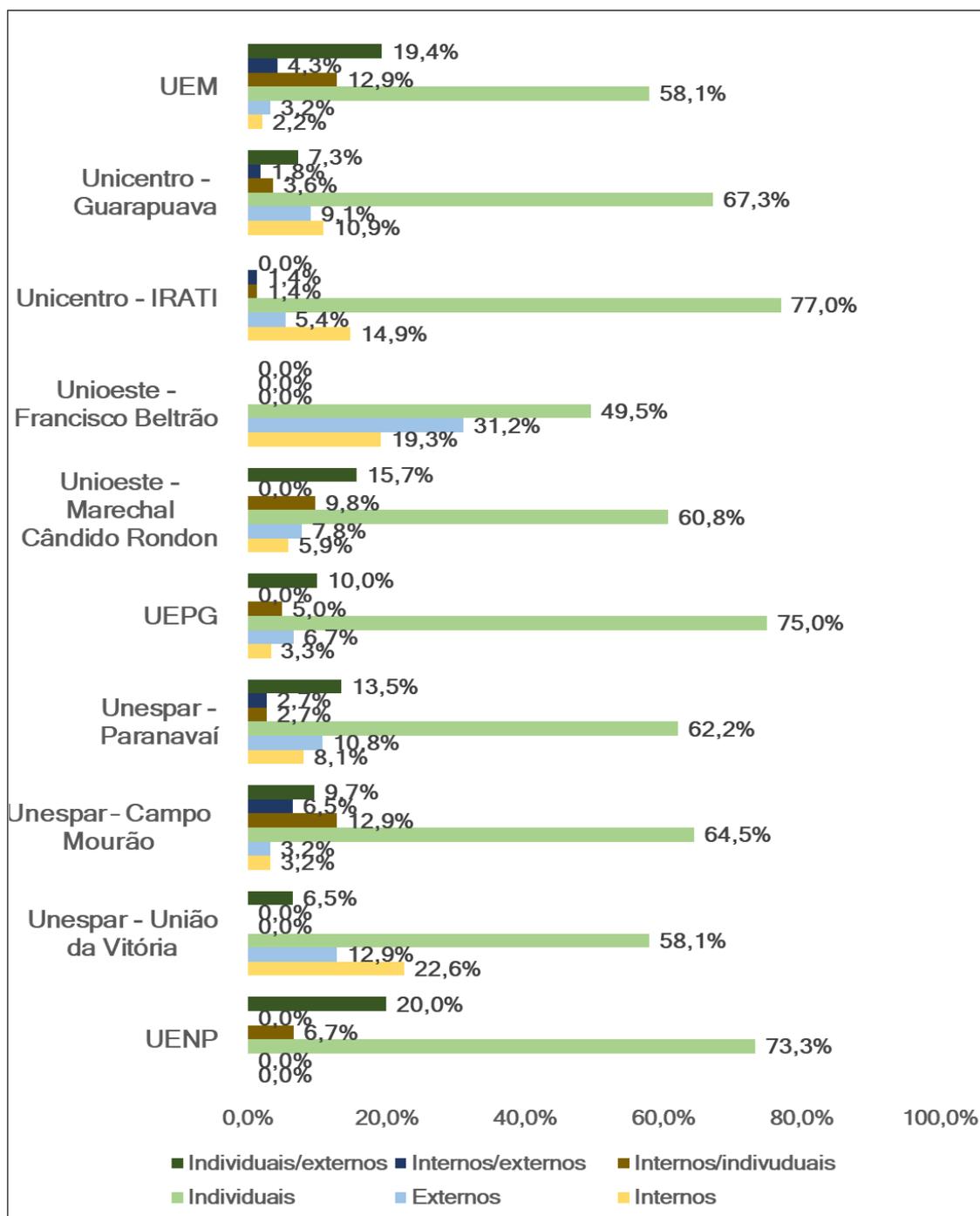


Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁹ Em relação ao total de ingressantes e índice de evasão não foi considerado a UEPG, visto a carência de dados.

Para identificar os motivos da evasão, além das análises referentes aos parâmetros, utilizaram-se as informações obtidas na questão final das entrevistas: de maneira geral, quais são os principais motivos para a sua evasão? As variáveis da pesquisa, acrescidas à questão relacionada aos principais motivos para a evasão, viabilizaram sistematizar os fatores para a evasão nos cursos em questão (Gráficos 34 e 35).

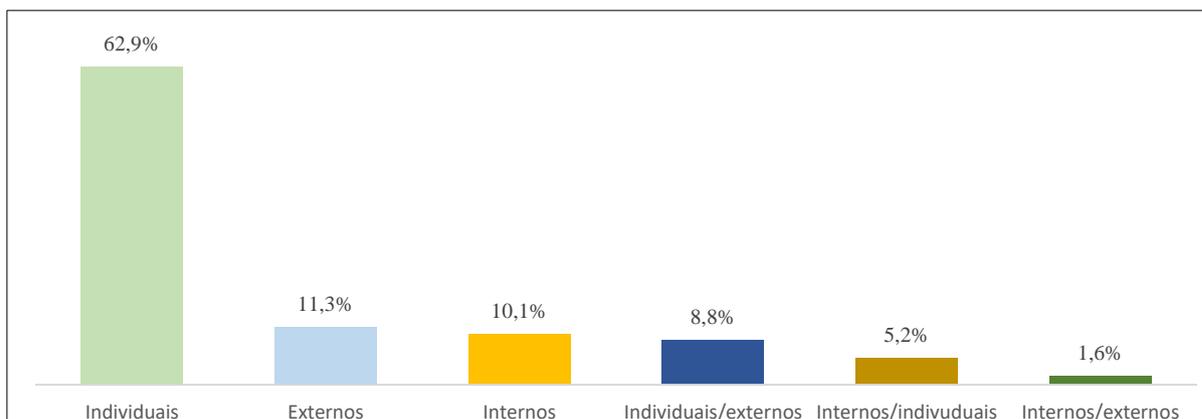
Gráfico 34 – Motivos para evadir



Fonte: Elaborado pela autora.

Foram considerados os fatores individuais, externos e internos, além da confluência individuais/externos, internos/externos e individuais/internos, visto que parcela dos respondentes sublinhou motivos diversos.

Gráfico 35 – Dados gerais acerca dos motivos para evadir



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos retornos, de maneira geral, 62,9 % dos respondentes citaram fatores individuais para evadir. Conforme a ordem de importância, foram citados os fatores: 1º dificuldade de aliar os encargos do trabalho e as tarefas decorrentes dos estudos na universidade; 2º dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária em especial as questões financeiras e 3º desencanto/desinformação com o curso de graduação escolhido e falta de interesse em continuar na universidade, a obtenção da vaga no curso de Geografia/Licenciatura ter sido decorrência de segunda opção no concurso vestibular.

Entre os fatores externos (11,3%), indicaram: 1º auxílios insuficientes e 2º desprestígio da profissão docente. Sobre os fatores internos (10,1%), foram mencionados: 1º falta de apoio aos ingressantes das chamadas posteriores (segunda chamada em diante e Sisu), 2º descontentamento com a grade curricular do curso e métodos de ensino adotados no curso, e 3º greves dos docentes⁷⁰.

⁷⁰ Os discentes referiram-se às greves ocorridas nas universidades estaduais do Paraná no ano de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema da evasão no Ensino Superior, em especial nas licenciaturas, o propósito desta pesquisa de doutorado consistiu em analisar esse fenômeno no contexto das Universidades Estaduais do Paraná (UEM, Unicentro, Unioeste, UEPG, Unespar e UENP⁷¹), especificamente nos cursos de licenciatura em Geografia, entre os anos de 2010 e 2018, a partir dos seguintes questionamentos: quais são os principais fatores que desencadeiam a evasão do curso de Licenciatura em Geografia das IES Estaduais do Paraná? De que maneira os referidos cursos têm contribuído para prevenir/diminuir a evasão? As políticas de ações afirmativas intervêm na permanência dos estudantes? Com base nessas questões norteadoras, averiguaram-se as dificuldades e os desafios encontrados para a conclusão do curso, bem como a organização do perfil dos discentes evadidos respondentes. Em simultâneo, verificaram-se as ações desenvolvidas pelas respectivas IES e pelos cursos com vistas a contribuir na atenuação dos índices de evasão.

A relevância social desta tese concerne a colaborar para que os discentes que almejam a carreira docente em Geografia concluam com êxito o Ensino Superior público. Conhecer os índices quantitativos e a percepção dos evadidos culminou na compreensão das necessidades dos discentes, firmando-se como ponto importante de reflexão acerca da evasão/permanência nos cursos de Licenciatura em Geografia.

Assim, com este estudo, espera-se contribuir para o debate relacionado à permanência estudantil nos cursos de formação de professores, em específico na área de Geografia das IES públicas do Paraná. Apesar de a pesquisa trazer informações acerca da evasão, utilizou-se a palavra “permanência”, visto que, a partir do entendimento dos desafios e das dificuldades na trajetória estudantil durante o período cursado, é possível refletir acerca das ações que contribuem para diminuir a evasão, auxiliando na permanência e conclusão do curso.

Assim, a pesquisa possibilitou “fugir” das explicações simplistas de “mais um” acadêmico fracassado, incapaz de concluir o Ensino Superior, ou de “mais um” número nas estatísticas. As conversas com os evadidos (considera-se que houve conversa, pois parcela significativa se expressou abertamente) propiciaram considerar esses ex-alunos como sujeitos sociais, únicos, e, para os que pretendiam ser professores de Geografia, como indivíduos com os sonhos interrompidos que poderiam “fazer a diferença” no âmbito da educação básica.

⁷¹ Conforme citado no segundo capítulo, o Departamento de Proteção de dados da UEL não autorizou o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à metodologia, para a efetivação desta tese, optou-se em utilizar a pesquisa quali-quantitativa, os dados numéricos foram quantificados e analisados qualitativamente. Em virtude do caráter abrangente, trabalhou-se com a técnica de estudo de casos, mediante entrevistas direcionadas aos discentes evadidos dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades mencionadas. Tais entrevistas foram desenvolvidas por meio das redes sociais (Facebook/Messenger, Instagram, e-mail e WhatsApp).

O ingresso e a não conclusão do ensino superior se sustenta num processo de exclusão, este se revela como um fenômeno grave e complexo, resultante da interação de fatores que influenciam a decisão do discente em permanecer ou não no curso. Os fatores para a evasão podem ser de variada ordem, como fatores individuais, fatores externos e fatores internos à IES.

A evasão pode ser classificada em evasão do sistema, evasão da IES e evasão do curso. A evasão do sistema é o percentual de discentes que abandonou seus estudos universitários em determinado período, desligando-se de qualquer sistema educacional (Lobo, 2012; MEC, 2012). A evasão da IES ocorre quando o discente desiste de frequentar o estabelecimento de ensino, de modo que o aluno pode estar concluindo ou ter concluído a graduação em outra IES. Em relação à evasão do curso, esta é definida como a saída definitiva do curso de origem.

Ao desenvolver a referida pesquisa, buscou-se informações relativas às instituições e aos cursos participantes. Nessa perspectiva, observou-se que as IES estão dispostas nas diversas regiões do estado (Norte Central, Norte Pioneiro, Centro Oriental, Centro Ocidental, Noroeste, Centro-Sul, Sudeste, Oeste e Sudoeste). Em relação ao objeto de pesquisa, o curso de licenciatura em Geografia da UEPG é o mais antigo, instituído em 1949, e na UENP é o mais recente, criado em 1996.

Os cursos dispõem de objetivos em comum: formar profissionais preparados para a realidade atual, com aporte científico, teórico-metodológico e didático-pedagógico, para atuarem como professores de Geografia nos diferentes níveis de ensino e na pesquisa voltada ao ensino desta ciência. Entretanto, cada curso possui suas singularidades e características, em consonância com os respectivos PPCs, de forma a atender as particularidades da região que se insere.

Na conjuntura das licenciaturas, compreender essa problemática requer reflexão sobre os elementos que envolvem a formação de professores para atuar na educação básica, especialmente a importância da formação docente diante da atual política de educação nacional. A pesquisa do Instituto Semesp (2022) revela situações alarmantes, destaca o envelhecimento dos professores que estão na ativa, juntamente com a iminente possibilidade de aposentadoria, bem como a diminuição do número de jovens que optam por ingressar na carreira docente.

Essa situação desvela o risco do “apagão docente”, o déficit de professores no Brasil em 2040 pode alcançar os 235 mil, o índice de evasão é alto, número expressivo não finalizam a graduação. Kaercher e Giroto (2018, p. 1) destaca que “a licenciatura se tornou profissão pouco atrativa. Ressalta indagações: “Quem quer ser professor hoje? Ou quem quer ser logo mais nas atuais condições? Pouquíssimos”. Para os autores, sem uma política de Estado estabilizada, vai ocorrer apagão de professores. Através das “novas” propostas educacionais, sem projetos a médio e longo prazo para os cursos de formação de docentes nas áreas faltantes, o governo está aumentando a formação a distância, aligeirada, mais barata como saída ao déficit de professores.

De fato, os interesses econômicos se sobressaem aos interesses educacionais, tornam a educação um ponto estratégico para garantir, manter e expandir o sistema capitalista. Essa situação revela que a educação está cada vez mais envolta em investimentos privados, com o objetivo de comercializar o ensino, ao mesmo tempo em que se busca o desenvolvimento da formação acadêmica. Assim, são inseridos na racionalidade técnica da globalização neoliberal, em que se busca a continuidade do controle exercido pelo governo.

As mudanças curriculares não almejam as necessidades educacionais, com a introdução/exclusão de disciplinas e áreas de conhecimento, aumento ou redução de tempos e inclusão de aparatos tecnológicos, sem vislumbrar, nessa reestruturação, um projeto voltado para a emancipação dos sujeitos que educam e/ou para promover mudanças sociais significativas (Santiago; Callai, 2014, p. 19-20).

Ao refletir sobre o processo de reestruturação e expansão vivenciado pelas universidades públicas nos últimos dez anos, manifestada no incremento da oferta de vagas e cursos, para além dos dados estatísticos de ingresso, é fundamental ponderar sobre o perfil desses ingressantes. Os diversos programas de inserção no Ensino Superior (Sisu, Fies e Prouni) possibilitaram o acesso a esse nível de ensino para as camadas populares, que possuem menor patrimônio, seja econômico, cultural, social ou educacional.

Na referida pesquisa, foi possível observar que as narrativas dos evadidos condizem com essa questão, visto que elevado índice realizava atividade remunerada no momento da evasão. Nesse contexto, pode-se considerar que o principal fator para a evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia das IES públicas do Paraná consiste na dificuldade de conciliar o trabalho com a universidade, posto que 82,2% desenvolviam atividade laboral no momento da evasão. Nesses casos, indivíduos desfavorecidos economicamente ingressam no Ensino Superior público, geralmente em cursos noturnos, uma vez que necessitam trabalhar no período diurno.

A longa jornada de trabalho (em torno de 44 horas semanais) aumenta a dificuldade para os que residem distante da instituição comparecerem no horário, praticamente impossibilitando-os de “pegar” o transporte (ônibus e van) a tempo. Índice elevado de alunos trabalham em horário comercial, ou seja, até as 18h, mas teriam de se deslocar em torno das 17h15min/17h30min para estarem às 19h na universidade. A soma entre a jornada exaustiva de trabalho e a incompatibilidade de horários favorece o baixo rendimento acadêmico, reprovações, dependências, desestimulando a continuidade no curso.

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo assume contradições. No processo capitalista, a educação do trabalhador está forjada para o trabalho alienado, na constituição de um sujeito que possua habilidades técnicas necessárias para aquela função, e não mais do que isso.

Desse modo, o Ensino Superior torna-se distante, a educação escolar dos indivíduos trabalhadores está voltada ao trabalho assalariado, sob o comando do Estado burguês, na produção da mais valia, os quais, permanecem como assalariados por anos na mesma situação, com mínimas ou nenhuma elevação, sem probabilidade futura de melhores condições de vida.

Dessa forma, o Ensino Superior torna-se distante, e a educação escolar dos trabalhadores fica voltada para o trabalho assalariado, sob o comando do Estado burguês, na produção de mais-valia. Estes indivíduos permanecem como assalariados por anos na mesma situação, com pouca ou nenhuma melhoria nas suas condições de vida, sem perspectivas futuras de melhores condições.

Conforme apresentado anteriormente, apesar de as IES disponibilizarem órgãos/programas que visam fornecer assistência estudantil, a quantia e os valores dos auxílios são limitados, não contemplando a demanda dos discentes com dificuldades financeiras. Ribeiro (2005) destaca que significativo percentual das IES não está adequado estruturalmente para receber o aluno trabalhador, ocasionando a saída deste por incompatibilidade de tempo.

Como mencionado anteriormente, embora as IES disponibilizem órgãos e programas destinados a fornecer assistência estudantil, a quantidade e os valores dos auxílios são limitados e não conseguem atender à demanda dos alunos que enfrentam dificuldades financeiras. Ribeiro (2005) ressalta que um percentual significativo das IES não possui a estrutura adequada para acomodar estudantes que trabalham, o que frequentemente leva à saída desses alunos devido à incompatibilidade de horários.

Para Chauí (2003), o aluno da escola pública não está sendo preparado e destinado a ela, mas ao mercado de trabalho, o que, de certa forma, “força” o estudante a evadir da IES para continuar no trabalho. Nessa perspectiva, a democratização da formação universitária pública

não se efetiva, em virtude de um cenário de instabilidade, cortes orçamentários e desmonte do Ensino Superior público. As ações e/ou tentativas de equidade são frágeis e fragmentadas, de modo a fortalecer a conservação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, é possível perceber, nitidamente, que a sociedade contemporânea está marcada pela crise de natureza estrutural, sendo que a

[...] tirania do dinheiro e tirania da informação são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado. [...] Daí o papel avassalador do sistema financeiro e a permissividade do comportamento dos atores hegemônicos, que agem sem contrapartida, levando ao aprofundamento da situação, isto é, da crise (Santos, 2006, p. 35).

Essa situação comprova que entender essa problemática requer reflexão sobre elementos que envolvem políticas não somente de ingresso no Ensino Superior, mas oportunidades e condições de permanência nessa esfera de ensino, especialmente para estudantes provenientes das classes menos favorecidas economicamente. Para esses discentes, o acesso a esse nível de ensino não é suficiente para o percorrer. Eles necessitam de políticas de permanência, ou seja, de políticas afirmativas, medidas que visam à democratização do acesso ao emprego e à educação.

Por fim, há de se ressaltar que o processo de permanência estudantil nas licenciaturas demanda superar “condições mínimas”, permitindo a esses sujeitos mais do que apenas a frequência dos cursos. Como exemplo, cita-se a situação de discentes desfavorecidos economicamente que são bolsistas, o baixo valor agregado as bolsas os força a procurarem outras formas de complementação de renda. Para esses discentes, além de ser exaustivo, dificilmente é possível desenvolver com êxito as atividades do curso.

A partir das informações fornecidas pelos estudantes evadidos, torna-se evidente a importância da assistência estudantil de qualidade para a continuidade no curso. Uma quantidade significativa dos entrevistados enfatizou que, se as IES disponibilizassem auxílios adequados, eles poderiam ter se dedicado integralmente ao curso e concluído com sucesso. Esse nível de assistência diz respeito a bolsas de permanência com valores adequados, que incluam auxílio para transporte, moradia e alimentação, de forma a atender às necessidades básicas dos acadêmicos.

Contudo, é importante ressaltar que os cortes orçamentários nas universidades públicas do Paraná têm levado à falta de investimentos em políticas de apoio à permanência. Ao mencionar os auxílios estudantis, os entrevistados destacaram a importância fundamental dessa assistência, uma vez que ela possibilita um bom desempenho acadêmico, fortalece o

compromisso com a instituição, promove o senso de pertencimento e contribui para que os estudantes permaneçam no curso até sua conclusão.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP** – Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- AMARAL, J. B. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus de Sobral). 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior) – Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8013/1/2013_dis_jbamaral.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, R. O proletário digital na era da reestruturação permanente do capital. [Entrevista cedida a] Patrícia Fachin. **IHU on-line**, São Leopoldo, RS, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/582010-o-proletario-digital-na-era-da-reestruturacao-permanente-do-capital-entrevista-especial-com-ricardo-antunes>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARAÚJO, S. M. **Sociologia**: um olhar crítico. São Paulo: Contexto, 2009.
- AZEVEDO, A. R. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, p. 165-198, nov. 2019. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3995>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.
- BOLSAS de formação de professores sobem 75%. Brasília, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>. Acesso em: 17 mar. 2023

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST). **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 249, Seção 1, p. 36-37, 29 dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2010&jornal=1&pagina=36&totalArquivos=136>.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 20, p. 39-41, dez. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38032/24535>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional em Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CALLAI, H. C. Prefácio. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (org.). **Movimentos para ensinar Geografia**: oscilações. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 9-13.

CASIMIRO, A. R. C. **A evasão universitária na UnB**: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (org.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010. p. 39-58. Disponível em: nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/livroformação-de-professores-conteúdos-e-metodologias-no-ensino-de-geografia-2010.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste Do Paraná – UNIOESTE – campus Cascavel. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3629/5/Luciana%20De%20Paula%20Vieira%20De%20Castro.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docente. *In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. (org.) Fundamentos teóricos na formação do professor de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa & comunicação, 2011.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COLACIOS, R.; FERRAIOL, T. **Os cortes orçamentários nas Universidades Públicas do Paraná e o aprofundamento do projeto neoliberal**. Maringá, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://www.sesduem.com.br/os-cortes-orcamentarios-nas-universidades-publicas-do-parana-e-o-aprofundamento-do-projeto-neoliberal/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 41, Seção 2, p. 28, 01 mar. 2018.

CORDEIRO, A. F. **Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos (as) evadidos(as)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2021.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: salário mínimo nominal e necessário**. São Paulo, nov. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DIAS, E. R.; ANUNCIACÃO, V. S. Dificuldades no ensino de geografia: análise das disciplinas lógico-matemáticas no curso de Geografia licenciatura da UFMS/CPAQ. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, MS, v. 1, n. 2, p. 15-25, dez. 2017.

DIPLOMAÇÃO, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.1, n. 2, p. 55-65, jul. 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/739/751>.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em: 19 maio 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990. Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

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

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

GIROTTTO, E. D. O PIBID e o saber da experiência: uma análise a partir do subprojeto Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, PR. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 19, n. 3, p. 43-56, set./dez. 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

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

GONÇALVES, J. P; TERNOVOE, J. S. Desafios vivenciados por mulheres universitárias de Mato Grosso do Sul, que são mães, profissionais e donas de casa. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 116-142, ago./dez. 2017.

GOUVEIA, N. T. C. **Conflito e facilitação entre trabalho, família e ensino superior**: um estudo exploratório com trabalhadoras-estudantes. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e das Organizações) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

GUEDES, E. S. **Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico**: censo da educação superior – 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico**: censo da educação superior – 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Semesp, 2020.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Semesp, 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Semesp, 2019.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KAERCHER, A.; GIROTTO, E. (2018, junho). **A Geografia na e da escola: debates contemporâneos sobre as novas diretrizes e propostas curriculares e o seu impacto na formação de professores**. R. O. Pain (Mediador). Mesa redonda 2 realizada no IV Encontro de Práticas de Ensino em Geografia da Região Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://enpegsuludesc.wordpress.com/programaca>. Acesso em: 25 abr. 2023.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LEVINSON, D. **The seasons of a man's life**. New York: Alfred A. Knoff, 1977.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 107-115, 2012.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, R. C. **Evasão e persistência de alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo moral das representações sociais. 2019. 201f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

MACEDO, J. **Evasão discente no ensino superior**: um estudo na UNICENTRO, *Campus Irati*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

MAFRA, A. A.; MENDES, G. F. Evasão Universitária no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, MG, v. 12, n. 23, p. 92-103, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/60>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, C. P.; ROCHA, M. Adolescência e jovem adultícia: crescimento pessoal, separação-individualização e o jogo das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 357-366, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18169>. Acesso em: 23 set. 2021.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, Natal, v. 3, n. 1, p. 26-42, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4815/481549274003.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MOURA, S. C. A. **Poderia ter sido diferente?** A evasão discente na educação superior. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo,

2015. Disponível em: <https://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Suzana-Cristina-de-Andrade-Moura.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

MÜLLER, M. **Orientação vocacional**: contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, p. 1-10, 2016.

OLIVEIRA, V. D.; SILVA, R. D. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, v. 2, p. 193-205, 2012.

PANORAMAS estaduais e contribuições de políticas educacionais. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/educacao-ja-panoramas-estaduais/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PARANÁ. **Lei n. 20.933 – 17 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre os parâmetros de financiamento das Universidades Públicas Estaduais do Paraná, estabelece critérios para a eficiência da gestão universitária e dá outros provimentos. Curitiba, 2021c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20933-2021-parana-dispoe-sobre-os-parametros-de-financiamento-das-universidades-publicas-estaduais-do-parana-estabelece-criterios-para-a-eficiencia-da-gestao-universitaria-e-da-outros-provimentos>. Acesso em: 02 jan. 2022. .

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Paraná**. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Censo acadêmico**. Curitiba: Seti, 2018. Disponível em: https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/censo_ensino_superior_2018.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

PAZ, C. T. N. **As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação**: tendências e resistências. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/421>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PIRES, A. M. S. **Assistência estudantil como garantia do direito à educação**: ações de uma equipe interdisciplinar que promovem o acesso, permanência e formação dos estudantes de ensino técnico e superior. 2015. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2015.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-92, 1997.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação inicial do professor**: debates. convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. Políticas públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 433-453.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. C. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, M.A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RODRIGUES, S. M. Y. O. **Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR/FECILCAM**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2015/08/SONIA-MARIA-YASSUE-OKIDO-RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 100-111, jun. 2004.

SAALFELD, T. **Maternidade e vida acadêmica**: limite e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SANTIAGO, A. R. F; CALLAI, H. C. O protagonismo social e a força do lugar nas políticas públicas de educação. *In*: SANTIAGO, A. R. F.; CALLAI, H. C. (org.). **Educação no contexto da globalização**: reflexões a partir de diferentes olhares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

SANTOS, A.; CORBARI, E.; BORGES, L. F. P.; AZEVEDO, P. R. Evasão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: análise através de registros administrativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e248553, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D966hkkLwq47VWLG4BWrN8p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abril 2007.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3wSKqcsySs8ZV4rHM63K8Lz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UEM (SESDUEM). **Carta aberta do COU: LGU ou a sobrevivência das universidades públicas paranaenses**. Maringá, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.sesduem.com.br/carta-aberta-do-cou-lgu-ou-a-sobrevivencia-das-universidades-publicas-paranaenses/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_045.pdf.

SKRZYPCZAK, V.; SCHLOSSER, M. T. S. Educação/(des)qualificação dos trabalhadores frente ao capital agroindustrial, na cidade de Xaxim – SC. **GEOgraphia**, v. 18, n. 38, p. 141-163, 8 fev. 2017.

SOUZA, V. C. A pesquisa mediando a formação de professores no processo de aprendizagem em Geografia. **Paulo Freire: Revista de Pedagogia Crítica**, Santiago de Chile, ano 11, n. 12, p. 39-46, dic. 2012.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

THOMAZ JR., A. Por uma geografia do trabalho. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, Presidente Prudente, v. 3, n. especial, p. 1-24, 2011. DOI: 10.33026/peg.v3i0.786. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/786>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **J. Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-523, 1997.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Reflections on student persistence. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 1-9, 2017.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **J. College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Graduação**: Geografia – licenciatura e bacharelado. Maringá, [2022]. Disponível em: <http://www.dge.uem.br/graduacao-1>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Histórico**. Maringá, [2022]. Disponível em: <http://www.uem.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Maringá, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Histórico**. Ponta Grossa, [2022]. Disponível em: <https://www.uepg.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Licenciatura em Geografia**. Ponta Grossa, [2022]. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/geografia/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Ponta Grossa, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). Campus de Guarapuava. **Departamento de Geografia**. Guarapuava, [2022]. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/degeog/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). Campus de Guarapuava. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Guarapuava, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). Campus de Irati. **Departamento de Geografia**. Irati, [2022]. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/geografiairati/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). Campus de Irati. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Irati, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). **Institucional. Histórico**. Guarapuava, [2022]. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP). Campus de Cornélio Procopio. **Graduação em Geografia – Licenciatura**. Cornélio Procopio, [2022]. Disponível em: <https://uenp.edu.br/geografia>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP). Campus de Cornélio Procopio. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Cornélio Procopio, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP). **Histórico**. Jacarezinho, [2022]. Disponível em: <https://uenp.edu.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Campus de Francisco Beltrão. **Curso de licenciatura em Geografia**. Francisco Beltrão, [2022]. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/campusbeltrao?campi=0&curso=FB0029>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Campus de Francisco Beltrão. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Francisco Beltrão, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Campus de Marechal Cândido Rondon. **Curso de licenciatura em Geografia**. Marechal Cândido Rondon, [2022]. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mrcampus?campi=0&curso=MCR0011>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Campus de Marechal Cândido Rondon. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Marechal Cândido Rondon, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). **Institucional**. Cascavel, [2022]. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Campus de Campo Mourão. **Curso de licenciatura em Geografia**. Campo Mourão, [2022]. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/geografia>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Campus de Campo Mourão. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Campo Mourão, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Campus de Paranavaí. **Curso de licenciatura em Geografia**. Paranavaí, [2022]. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranavai/ppc-de-geografia-paranavai.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Campus de Paranavaí. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. Paranavaí, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Campus de União da Vitória. **Curso de licenciatura em Geografia**. União da Vitória, [2022]. Disponível em: <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/ensino/graduacao/geografia>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Campus de União da Vitória. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**. União da Vitória, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **Institucional**. Paranavaí, [2022]. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional_ Acesso em: 23 mar. 2022.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2013.

WILHELM, M. F. **A evasão dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

WILHELM, M. F.; SCHLOSSER, M. T. S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia na Unioeste – *campus* Marechal Cândido Rondon/PR entre os anos de 2012-2015. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 114-121, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85654>. Acesso em: 12 jan. 2023.

WILHELM, M. F.; SCHLOSSER, M. T. S. Evasão no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste): indagações e complexidades. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e41, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499437672>. Acesso em: 12 jan. 2023.

WILHELM, M. F.; SCHLOSSER, M. T. S. Políticas públicas e evasão: acesso ao ensino superior, às licenciaturas. Sim! mas, e depois? **Interfaces científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 3, p. 292-305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p292-305>. Acesso em: 12 jan. 2023.

WOITOWICZ, E. **A formação e o trabalho do professor de geografia para os egressos do PIBID no estado do Paraná (2010-2017)**. 2021. 197f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5923/5/Eliete_Woitowicz_2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

WOITOWICZ, E. **A formação inicial de professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)**. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1161/1/Eliete.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – Questionário/Entrevista



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Curso: Licenciatura em Geografia

1. Qual seu estado gênero?
2. Qual sua idade?
3. Qual seu estado civil no momento da evasão do curso?
4. Em que município residia quando desistiu do curso?
5. Você conciliava sua vida pessoal, familiar e acadêmica quando cursava licenciatura em Geografia?
6. Exerce/exercia alguma atividade remunerada quando desistiu do curso? Qual?
7. Qual seu rendimento acadêmico no período em que frequentou o curso de Licenciatura em Geografia?
8. Como você avaliava a relação professor/aluno?
9. Como você vê a comunicação entre a secretaria acadêmica, colegiado de curso e acadêmicos da Instituição?
10. Você recebia algum tipo de auxílio/assistência estudantil (financeiro)?
 - () Não recebia, pois não necessitava () Não recebia, porém necessitava
 - () Recebia e era suficiente () Recebia, mas era insuficiente
 - () Necessitava receber, mas não tinha conhecimentos dos auxílios
11. Você considera os auxílios disponíveis suficientes?
12. Desejava atuar na área que teria sido a de sua formação no curso evadido ou pensava em outra profissão?
13. Você possuía informações relativas ao curso de Geografia/licenciatura no momento do ingresso?
14. Estudou em escola pública, particular ou em ambas na Educação Básica? Se em ambas, qual frequentou por mais tempo?
15. Qual ano cursava quando desistiu do curso?
16. Você voltaria ao mesmo curso? E à mesma Universidade? Por quê?
17. Qual a sua situação acadêmica atual?

Caso esteja matriculado (a) em outro curso ou em outra instituição de ensino superior ou já tenha finalizado outro curso superior, preencha as questões abaixo:

Curso: _____ Instituição: _____

19. Quais os motivos que o levou a desistir do curso?

APÊNDICE B – Termo de Participação da Pesquisa



Aprovado na

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

CONEP em 04/08/2000

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto: A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ, ENTRE OS ANOS DE 2010-2018.**

Marilene Francieli Wilhelm/Doutoranda (45) 988282715

Marli Terezinha Szumilo Schlosser/Orientadora (45) 99912-0880

Convidamos você a participar da nossa pesquisa, a qual tem como objetivo compreender a questão da evasão nos cursos de licenciatura em Geografia, nas Universidades Estaduais do Paraná (Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)), entre 2010 e 2018. Almeja-se, averiguar e identificar as causas/motivos que influenciam na evasão, analisar por meio de dados numéricos (ingressantes/cursando/formados/desistentes) e particularidades/experiências dos evadidos, o perfil desses ex discentes, de modo a compreender as dificuldades e desafios encontrados na conclusão do curso.

Para tanto, você será convidado a responder um breve questionário a respeito do período em que cursou, sua opinião sobre o referido curso e Universidade, as dificuldades e desafios em permanecer, além da perspectiva e concepções diante da evasão. Durante a execução do projeto você poderá se sentir desconfortável ou constrangido com as questões realizadas que envolveram as suas percepções sobre o curso evadido. No caso de ocorrer algum imprevisto, terá a liberdade de responder não ou de se ausentar das atividades realizadas, bem como da mesma forma optar por não continuar a participar da pesquisa. Em situações adversas, será comunicado imediatamente a coordenação pedagógica, caso necessário o participante será encaminhado para atendimento especializado sob responsabilidade das pesquisadoras. Os dados e informações estarão salvos, além do formato impresso, em formato digital. Em relação a proteção de dados, no formato impresso, as informações estarão guardadas em local seguro pela pesquisadora, a qual se compromete ao máximo cuidado para assegurar total confidencialidade. No quesito do formato digital, será feito o download dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer

registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão protegidos através de credenciais de acesso complexas e difíceis de decifrar. Será utilizado a verificação em duas etapas, com acesso através de duas credenciais (uma senha e um token enviado para o telefone). Assim, esse processo de segurança irá permitir acessar a conta somente se comprovar a identidade duas vezes e diminuir a possibilidade de hackers conseguirem acesso às informações.

Se você sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e também tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 12h30 as 18h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não poderá pagar e nem receberá por participar da pesquisa. Além disso, você poderá cancelar a sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

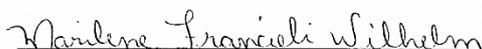
Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

(Assinatura)

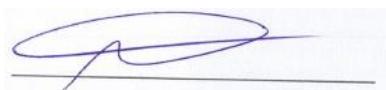
(Nome do sujeito de pesquisa)

Nós, Marilene Francieli Wilhelm e Marli Terezinha Szumilo Schlosser, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Doutoranda
Marilene Francieli Wilhelm



Orientadora
Profª Drª Marli Terezinha Szumilo Schlosser



Francisco Beltrão, 28 de março de 2022.