

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ALINE FERNANDA CORDEIRO

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR/CAMPO
MOURÃO: PERSPECTIVA DOS(AS) EVADIDOS(AS).**

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

ALINE FERNANDA CORDEIRO

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR/CAMPO
MOURÃO: PERSPECTIVA DOS(AS) EVADIDOS(AS).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

Orientador(a): Dra. Fabiane Freire França.

Co-orientador(a): Dr. Fred Maciel

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

Bibliotecário: André Luiz Ferreira Vidal-CRB 9/1767)

C794e Cordeiro, Aline Fernanda.

Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos(as) evadidos(as) / Aline Fernanda Cordeiro. - Campo Mourão, 2021.
158 f.

Orientador: Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Evasão. 2. Licenciatura. 3. Ensino Superior. I. França, Fabiane Freire. II. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. III. Título.

CDD 21. ed. – 378

ALINE FERNANDA CORDEIRO

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR/CAMPO MOURÃO:
PERSPECTIVA DOS(AS) EVADIDOS(AS).**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Fabiane Freire França- UNESPAR, Campo Mourão/PR

Dr. Fred Maciel- UNESPAR, Campo Mourão/PR

Dr. Luciano Ferreira – UNESPAR, Campo Mourão/PR

Dr. Marcos Clair Bovo- UNESPAR, Campo Mourão/PR

Data de Aprovação

05/08/2021

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a minha avó Maria José Petri Bagatin (*in memoriam*), por todo o cuidado e carinho que teve por mim em toda a sua vida.

Obrigada minha avó por tudo que fizeste por mim.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar registrando que não foi fácil chegar aqui, mas nesses anos de mestrado tenho que agradecer a várias pessoas que me acompanharam e foram importantes nessa caminhada.

Primeiramente agradeço a toda minha família, em especial minha mãe Marta que em momentos difíceis me dizia “Calma, tudo vai dar certo. Tudo no seu tempo”, ao meu pai João que sempre demonstrou muito orgulho das minhas conquistas, ao meu irmão e também grande amigo Fernando pelo carinho, estímulo e pelas conversas.

À professora Fabiane que foi minha mãe no mundo acadêmico, desde o período da graduação está ao meu lado. Orientadora sempre muito carinhosa, paciente, compromissada e coerente em tudo que faz. Agradeço por assumir a orientação desta pesquisa e realizá-la de forma tão dedicada.

Aos colegas da turma, pela amizade, carinho e troca de conhecimento em especial Debora, Marcia e Úrsula pelos almoços nos dias de aula. À Úrsula e Suzana pelas divertidas tardes de sábados e pelas vídeo chamadas para preparação para as apresentações.

Ao meu amigo Jean pelo incentivo, dicas e conversas, que junto da amiga Bruna realizamos os grupos de estudos que com certeza contribuíram para que eu pudesse chegar aqui.

Ao Professor Marcos Clair Bovo e ao Professor Fred Maciel por me apoiarem não apenas com a pesquisa, mas em momentos difíceis me dando força e mostrando que não estava sozinha.

Ao Ângelo Marcotti, Pró-Reitor de Planejamento da Unespar, por produzir os mapas da dissertação, pela amizade e por fornecer informações para a pesquisa desde o período da Iniciação Científica. Ao professor Luciano Ferreira por contribuir com a pesquisa com sua experiência nos estudos sobre evasão.

À coordenação e também aos professores do Programa PPGSeD pela dedicação em seu trabalho, não medindo esforços para a concretização dessa etapa na minha vida e de meus colegas.

A banca por disponibilizar seu tempo e compartilhar um pouco de seu conhecimento com o objetivo de colaborar com minha pesquisa.

Ao professor Fábio André Hahn e ao grupo de pesquisa do Laboratório de Ensino de História–LEHIS da Unespar/Campo Mourão, por ceder dados para a pesquisa e também o acesso a plataforma *Survey Monkey*.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por disponibilizar a bolsa durante o período de mestrado.

Aos(as) participantes da pesquisa que dedicaram parte do seu tempo para responder o questionário.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, agradeço pelo apoio e pela possibilidade de vivenciar esse momento.

EPÍGRAFE

(...)

‘Tá vendo aquele colégio moço?

Eu também trabalhei lá

Lá eu quase me arrebento

Pus a massa fiz cimento

Ajudei a rebocar

Minha filha inocente

Vem pra mim toda contente

Pai vou me matricular

Mas me diz um cidadão

Criança de pé no chão

Aqui não pode estudar

Esta dor doeu mais forte

Por que que eu deixei o norte

Eu me pus a me dizer

Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava

Tinha direito a comer

(...)

(Lúcio Barbosa)

Eu trago estas estrofes da música para referir-me aos espaços como as universidades, principalmente as públicas, que muitas vezes são custeadas pelos impostos arrecadados da população trabalhadora, mas que nem sempre podem ter acesso a ele, visto que é historicamente um espaço elitizado.

Porém, deixo aqui minha esperança por meio dos programas de acesso e permanência, mesmo sendo insuficientes estão realizando a democratização do Ensino Superior como nunca antes.

RESUMO

CORDEIRO, Aline Fernanda. **Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos(as) evadidos(as)**. 158 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2021.

O trabalho docente historicamente se mostrou desvalorizado e atualmente sofre ataques que potencializam o seu desprestígio, levando as licenciaturas a enfrentarem a baixa procura, vagas ociosas e a evasão. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo de compreender os motivos da evasão dos cursos de licenciatura – Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras – da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *campus* de Campo Mourão, assim como investigar a democratização do Ensino Superior. Partindo de uma perspectiva de interdisciplinaridade e de complexidade, apresentamos pesquisas que demonstram que o fenômeno evasão é multidimensional e multicausal. Diante disso, problematizamos: quais os motivos que levam à evasão de estudantes dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão? Para responder esta indagação realizamos o levantamento de dados sobre os(as) evadidos(as) por meio da plataforma *Business Intelligence*, sistema de gestão acadêmica da Unespar, e em seguida aplicação de questionário via plataforma *Survey Monkey* para estudantes evadidos(as) durante o período de 2011 a 2019. A investigação possui caráter qualiquantitativo e foi sistematizada mediante análises da plataforma em correlação com os dados do questionário. Os resultados apontam que os motivos do fenômeno evasão junto aos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão-PR não se dão por meio de uma via única, pelo contrário, os(as) participantes envolvidos(as) na pesquisa apresentam motivos diversos, a saber: dificuldades com as disciplinas, dificuldades em conciliar trabalho e os estudos, não identificação com o curso, dentre outros. Para além da percepção de um panorama local, acreditamos que as apreensões apresentadas nesta pesquisa podem contribuir para pensar em estratégias de combate ou redução destes problemas nas universidades.

Palavras-chave: Evasão, Licenciatura, Ensino Superior, Universidade.

ABSTRACT

Evasion of licentiate degree courses at Unespar/Campo Mourão: perspective of evaded

The training of teachers in Brazil proved to be a slow process, relegated to the background and historically devalued. Based on this finding, this research is justified by the current data in which licentiate degree courses face low demand, vacancies and evasion (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019). In front this scenario, this research aims to investigate the reasons for the evasion of licentiate degree courses – Pedagogy, History, Geography, Mathematics, and Languages and Literatures – at the State University of Paraná – Unespar, Campo Mourão campus. We emphasize that evasion is a phenomenon that occurs at all educational levels, both public and private. Because of this, we questioned: what are the reasons that lead to the evasion of students from licentiate degree courses at Unespar in Campo Mourão? The authors Borges (2019), Prestes, Menezes and Rocha (2019) state that evasion is multidimensional and multicausal, while Baggi and Lopes (2011) add that it is a complex phenomenon. In that regard, the theoretical framework used in this dissertation is based on an interdisciplinary perspective and on the Complexity Theory. The research methodology is divided into two stages: 1) data collection through the Business Intelligence platform, Unespar's academic management system; and 2) application of a questionnaire through the Survey Monkey platform for students who evaded during the period from 2011 to 2019. The investigation has a quali-quantitative character and was systematized through analysis of the platform in correlation with the questionnaire data. The results show that the reasons for the evasion phenomenon from Unespar licentiate degree courses in Campo Mourão-PR do not occur through a single way, on the contrary, the participants involved in the research have different reasons, namely: difficulties with the disciplines, difficulties in reconciling work and studies, non-identification with the course, admission to a master's program, among others. In addition to the perception of a local scene, we believe that the apprehensions presented in this research can contribute to thinking about strategies to combat or reduce these problems in universities.

Keywords: Evasion, Licentiate Degree Courses, Higher Education, University.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Instituições de Ensino Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil – 2019.	45
Tabela 2: Censo de alunos(as) matriculados(as), concluintes e evasão de 2011 das faculdades que hoje compõem a Unespar.....	73
Tabela 3: Censo de alunos(as) matriculados(as), concluintes e evasão por instituição de Ensino Superior do estado do Paraná em 2018.	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cursos de graduação da Unespar de Campo Mourão.....	68
---	----

LISTAS DE IMAGEM

Figura 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil- 1999 e 2019....	46
Figura 2: Evolução e percentual do número de Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – 1999 e 2019.	46
Figura 3: Localização dos <i>campi</i> da Unespar.	65
Figura 4: Cidades que compõem a mesorregião centro ocidental do Paraná.	67
Figura 5: Sexo dos(as) ingressantes 2016, 2017 e 2018.....	81
Figura 6: Idade dos(as) ingressantes do ano de 2016, 2017 e 2018.	83
Figura 7: Cor/raça/etnia dos(as) ingressantes do ano de 2016, 2017 e 2018.....	84
Figura 8: Renda familiar dos(as) estudantes do ano de 2016, 2017 e 2018.	85
Figura 9: Quantidade de evadidos respondentes por curso.	92
Figura 10: Período em que os(as) participantes evadiram.....	93
Figura 11: Sexo dos participantes da pesquisa.	94
Figura 12: Modalidade em que o participante finalizou o Ensino Médio	95
Figura 13: Programa que o(a) evadido(a) participou.....	96
Figura 14: O curso era a primeira graduação do(a) participante.	97
Figura 15: Renda familiar e do(a) evadido(a) na época que cursava a graduação.	98
Figura 16: Situação em que o(a) participante trabalhava durante a graduação.	99
Figura 17: Dificuldades enfrentadas pelos(as) participantes durante a graduação.....	101
Figura 18: Fatores a serem melhorados dentro da Unespar de Campo Mourão.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC- Academia Brasileira de Ciências
ABE- Associação Brasileira de Educação
ACAFE- Associação Catarinense das Fundações Educacionais
APMG-Academia Policial Militar do Guatupê
ANFOP-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPOF-Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC-A Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDH- Centro de Educação em Direitos Humanos
CEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COMCAM - Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão
COU- Conselho Universitário
CPA- Comissão Própria de Avaliação da Unespar
DAE- Divisão de Assuntos Estudantis
ENADE-Exame Nacional de Desempenho dos Estudante
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
EPA- Engenharia de Produção Agroindustrial
EMBAP- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAP- Faculdade de Artes do Paraná
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
FECILCAM- Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FECEA- Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FIES- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDESCAM-Fundação de Ensino Superior de Campo Mourão
FCC- Fundação Charlos Chagas
FVC- Fundação Victor Civita
IBICT-Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IC-Iniciação Científica

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IES- Instituição de Ensino Superior

IFES- Instituições Federais do Ensino Superior

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

GTI- Grupo de Trabalho Interministerial

GT- APA- Grupo de trabalho de Acesso, Permanência e Evasão na Unespar

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGU-Lei Geral das Universidades

LEHIS- Laboratório de Ensino de História

ME- Movimento Estudantil

MEC- Ministério da Educação

NERA- Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais

NERG-: Núcleo de Educação para as Relações de Gênero

NESPI- Núcleo para a Educação Especial e Inclusiva

OP-Orientação Profissional

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCE/CREDUC- Programa de Credito Educativo

PPC- Projeto Político Pedagógico do curso

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PIC- Programa de Iniciação Científica Jr.

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica,

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBEX- Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária

PNAES- Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE- Plano Nacional de Educação

PL-Projeto de Lei

PPGSeD-Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento"

PRPGEM- Mestrado Acadêmico em Educação Matemática

PPGHP- Mestrado em História Pública

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

PROFHISTÓRIA- Mestrado Profissional em Ensino de História

PRODOCÊNCIA- Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROGRADE- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PSD- Partido Social Democrata

PT- Partido dos Trabalhadores

REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU- Restaurante Universitário

SESU- Secretaria de Educação Superior

SISU- Sistema de Seleção Unificada

SETI- Superintendência de Ciência e Tecnologia

UAB-Universidade Aberta do Brasil

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	18
1.1 DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS E CULTURAIS	18
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES	31
1.3 LICENCIATURAS NO BRASIL	40
3 O FENÔMENO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	50
2.1 ESTUDOS SOBRE EVASÃO: O ESTADO DE CONHECIMENTO	50
2.2 PESQUISAS SOBRE EVASÃO NA UNESPAR DE CAMPO MOURÃO.....	59
4 PERFIS DOS(AS) ESTUDANTES EVADIDOS(AS): MÉTODOS E DADOS	63
3.1 CAMPO DE ESTUDOS: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR) - CAMPUS DE CAMPO MOURÃO..	64
3.2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	74
3.3 PERFIL DOS(AS) ALUNOS(AS)	80
5 ESTUDANTES EVADIDOS(AS): QUEM SÃO E POR QUE EVADIRAM?	88
4.1 COMPLEXIDADE DO FENÔMENO EVASÃO.....	88
4.2 PERFIL DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	91
4.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	103
4.3.1 CATEGORIA A: DIFICULDADES COM AS DISCIPLINAS.....	103
4.3.2 CATEGORIA B: DIFICULDADE EM CONCILIAR TRABALHO E ESTUDOS.....	108
4.3.3 CATEGORIA C: NÃO IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO E SER O CURSO DE SEGUNDA OPÇÃO	110
4.3.4 CATEGORIA D: ESTUDANTE QUE JÁ POSSUI GRADUAÇÃO E ESTUDANTES QUE INGRESSARAM EM UM PROGRAMA DE MESTRADO	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129
ANEXO I.....	152
PESQUISA "A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI: EVASÃO E PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR/CAMPO MOURÃO"	152
ANEXO II.....	159

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão. A pesquisa tem o objetivo de investigar as causas da evasão nos cursos de licenciatura da UNESPAR - *Campus* de Campo Mourão, assim como a democratização do Ensino Superior.

Destaco que o interesse por estudar a temática da evasão nos cursos de licenciatura foi despertado ainda na graduação, quando realizei uma pesquisa sobre o tema na Iniciação Científica (IC), junto à professora Dra. Fabiane Freire França, minha orientadora no mestrado. Nossas primeiras pesquisas tinham como finalidade estudar e analisar a evasão e permanência nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão assim como investigar as questões de gênero no fenômeno. Cabe ressaltar que a temática de evasão é complexa e apresenta diversas questões a serem analisadas.

Desta forma, iniciamos apresentando os estudos que contribuíram para o embasamento dos objetivos e pergunta problema desta investigação, e ao que se refere aos estudos sobre a feminização do magistério, usamos as autoras Louro (1995, 1997, 2004) e Almeida (1996; 1998, 2006) que abordam a desvalorização desta profissão. Para objetivos relacionados com os estudos atuais de evasão utilizamos Souza (2017) Livramento (2012) Fialho (2014) e Carvalho (2017) que investigaram os aspectos institucionais sobre a evasão e atitudes que podem reduzir o fenômeno. Assim como Palácio (2012) e Souza (2016) Souza e Ramos (2013), que abordam as políticas assistencialistas para permanência.

As pesquisas que colaboraram para embasar os objetivos sobre a evasão na instituição investigada foram Cordeiro; França, 2016, 2017, Castro; Putton e Cordeiro (2017) Vilarino, Ferreira e Santos (2016) que investigaram a evasão na Universidade Estadual do Paraná- Unespar/Campo Mourão e Rodrigues (2012) que pesquisou a evasão dos cursos da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão- Fecilcam que hoje é a Unespar de Campo Mourão. Já Oliveira e Oliveira (2017), investigaram os diversos problemas da evasão no Ensino Superior como insatisfação com o curso, questões geográficas como distância, formação básica ineficiente, etc. Enquanto Baggi e Lopes (2010) discutem a complexidade do fenômeno evasão e que para compreendê-lo é necessário conhecer a realidade em que a mesma ocorre.

A pergunta problema que nos moveu foi: Quais os motivos que levam a evasão de estudantes dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão? Os objetivos específicos

da pesquisa são: 1) compreender a desvalorização do magistério e discutir a democratização do Ensino Superior; 2) apresentar pesquisas sobre evasão e destacar a necessidade de investigar este fenômeno; 3) refletir sobre a realidade da instituição investigada, assim como sua criação e identificação do perfil dos(as) evadidos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão; e 4) analisar os motivos da evasão por meio de uma perspectiva interdisciplinar e da complexidade.

Os objetivos se efetivaram por meio da metodologia quali-quantitativa. Em um primeiro momento, realizamos o levantamento de dados por meio da plataforma *Business Intelligence*, sistema de gestão acadêmica da Unespar, e em seguida, a aplicação de questionário *online* (apêndice 1) empregado por meio da ferramenta *SurveyMonkey* para estudantes evadidos(as) durante o período de 2011 a 2019. A proposta da pesquisa foi vinculada a uma investigação já iniciada junto ao Laboratório de Ensino de História - LEHIS da Unespar de Campo Mourão, coordenada pelo Professor Dr. Fábio André Hahn, tendo o apoio da Unespar e da Fundação Araucária.

Esta pesquisa se justifica pelo contexto de retrocessos em relação aos direitos sociais e políticos, com diversos cortes e ataques à educação brasileira. Dentro desse cenário, o ensino superior público também sofreu desgaste, e em 2019 as universidades públicas foram criticadas pelo então ministro da educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, ao dizer: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”. O ministro não detalhou sobre quais eventos se referia (AGOSTINI, 2019).

Segundo o dicionário, balbúrdia significa: confusão; desordem, gritaria, vozeria (LUFT, 2000). A Universidade é uma instituição social que reflete o funcionamento ou organização da sociedade, em seu interior verificamos a presença de opiniões, atitudes, projetos diversos e muitas vezes conflitantes que manifestam divisões e contradições. Essa característica lhe confere autonomia do saber perante outras instituições sociais (CHAUÍ, 2003). As universidades são espaços de reflexão sobre os problemas sociais, sendo um local de debate, pluralidade de ideias e diversas formas de expressá-las (AGOSTINI, 2019).

O então ministro ainda acrescentou: “a lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no *ranking*”. Ele não mostrou o *ranking*, porém as universidades das quais ele se referiu tiveram melhora no *ranking* universitário internacional, mas a palavra foi cumprida e as universidades sofreram diversos cortes (AGOSTINI, 2019). Contrariando a fala do então ministro, o jornal da USP publicou em 2019 um artigo que

comprova que as universidades públicas são as principais fábricas de conhecimento e que produzem cerca de 95% dos trabalhos científicos no Brasil (ESCOBAR, 2019).

Também no ano de 2019, o então presidente Jair Bolsonaro afirmou em seu Twitter¹ que o ministro Weintraub, “estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas)”. Em outra publicação, ele acrescentou: “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. Weintraub afirmou que alunos(as) já matriculados(as) não seriam afetados(as) e que o objetivo seria focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina (BOLSONARO..., 2019). A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) divulgou uma nota crítica corroborada por outras 27 associações de pesquisadores de áreas de humanas, como Ciências Sociais, Educação, Jornalismo, Religiões, Cultura e Psicologia.²

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia apontou que as ciências humanas são tratadas por nossos governantes como irrelevantes e que não contribuem para uma sociedade melhor, demonstrando a falta de conhecimento sobre as ciências humanas e sua relevância para a universidade e sociedade (ANPOF, 2019). Da mesma maneira, os atuais governantes abordam a docência, pois os graduados em filosofia, ciências sociais e humanas comumente atuam no magistério.

Dessa forma, buscamos compreender os motivos da desvalorização da docência no Brasil e, por isso, a primeira seção desta dissertação – intitulado “Desvalorização da docência: marcos histórico” – aborda brevemente a situação do profissional do magistério e o motivo da predominância de pessoas do gênero feminino e a sua relação com o desprestígio social. Debateremos sobre as primeiras universidades do país, sua histórica elitização e a busca pela democratização por meio de políticas públicas. Também abordamos os cursos de licenciatura, a desprofissionalização.

Na segunda seção “O fenômeno da evasão no Ensino Superior” discorreremos sobre a evasão e as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema na Unesp de Campo Mourão. Na terceira seção, nomeado “Perfil dos(as) estudantes evadidos(as): métodos e dados”,

¹ O Twitter é uma rede social conhecida como microblog. O usuário pode publicar textos com até 140 caracteres, além de fotos, vídeos e *links* (JESUS, 2012).

² As declarações do ministro e do presidente revelam ignorância sobre os estudos na área, sobre sua relevância, seus custos, seu público e ainda sobre a natureza da universidade. Esta ignorância, relevável no público em geral, é inadmissível em pessoas que ocupam por um tempo determinado funções públicas tão importantes para a formação escolar e universitária, para a pesquisa acadêmica em geral e para o futuro de nosso país (ANPOF, 2019).

apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado no uso de questionário semi-estruturado em uma pesquisa quali-quantitativa com evadidos(as) dos cursos de licenciatura (Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia) que ingressaram nos anos de 2011 a 2016 na instituição e que deveriam ter colado grau nos anos de 2014 a 2019. Os dados do questionário permitiram a caracterização do perfil dos(as) participantes. Ademais, explanamos brevemente sobre o histórico da instituição investigada, assim como dos cursos de licenciatura que são ofertados.

Na quarta e última seção, “Estudantes evadidos(as): quem são e por que evadiram?”, buscamos expor a complexidade do fenômeno da evasão, ressaltando a existência de múltiplos fatores e a sua multidimensionalidade nas respostas dos(as) participantes. Com os resultados obtidos por meio da pesquisa, criamos quatro categorias de análise, e realizamos diálogos desta investigação com a de Rodrigues (2012), que fez investigação sobre o mesmo campus da pesquisa no ano de 2011. Por fim, abordamos os fatores que os(as) participantes apontaram que podem ser melhorados dentro da Unespar de Campo Mourão.

1 CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Nesta seção abordamos a profissão docente e breves marcos históricos da universidade brasileira e das licenciaturas, bem como de políticas públicas que possibilitaram a ampliação do acesso ao Ensino Superior no país e o perfil do(a) aluno(a) de licenciatura, com o objetivo de compreender a desvalorização do magistério e discutir a democratização do Ensino Superior.

A seção está dividida em três tópicos, sendo eles: “Desvalorização da docência: marcos históricos e culturais”, o qual visa refletir sobre a profissão docente no Brasil, desmistificando o processo de feminização do magistério, os aspectos históricos que levam a esse fenômeno, assim como a desvalorização da profissão. Abordamos também a universidade, sua origem e função social.

No tópico seguinte “Políticas Públicas de acesso, permanência e formação continuada de docentes”, buscamos compreender a elitização da universidade, assim como projetos governamentais que vão ao encontro da ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior como uma forma de equidade. E finalmente apresentamos o tópico “Licenciaturas no Brasil”, no qual discorreremos sobre o histórico das licenciaturas no Brasil, alguns problemas enfrentados e o perfil dos(as) acadêmicos.

1.1 Desvalorização da docência: marcos históricos e culturais

O Ensino Superior brasileiro é marcado pelo seu caráter elitista, pois começou timidamente em 1808 com a vinda da família Real para o Brasil (SILVA, 2014) e tinha por objetivo atender as demandas da corte portuguesa que se instalava em terras brasileiras. Seu público era composto pelos filhos da nascente elite brasileira que até o momento eram enviados para as universidades europeias para que se graduassem (GOMES, 1998; GATTI *et al.*, 2019). O processo formativo estruturado de professores e professoras se mostrou lento ao longo de muitos governos do país, que apresentaram pouco interesse na formação docente e pela educação básica de sua população.

Em 1808, D. João VI manifestou preocupação em relação à formação de professores, mas apenas em 1827 foi criada a Escola de Primeiras Letras e sancionada a primeira lei sobre os direitos de educação pública no Brasil. Entretanto, essa educação não abrangia toda a população e acabava excluindo a maioria dos cidadãos, pois não era viável para a elite que a

população menos favorecida - como escravocratas, indígenas e a população rural - soubesse ler e escrever ou conhecesse as quatro operações. Em outras palavras, era mais fácil para os latifundiários e coronéis manipular e silenciar essa população por sua falta de conhecimento (LOURO, 2004). O ensino realizado para os(as) privilegiados(as) era desenvolvido pelo método mútuo³ com o objetivo de abranger um maior número de alunos(as) em pouco tempo, sendo necessário que os(as) professores(as) se instruissem nesse método de ensino (GATTI *et al.*, 2019).

Em 1834, a instrução primária passa a ser de responsabilidade das províncias e a Escola Normal é originada. Preconizava-se uma formação específica com caráter técnico e profissionalizante, ênfase no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos e não no preparo didático-pedagógico dos(as) docentes. Em algumas Escolas Normais, a formação intelectual do professor foi relegada a um plano de fundo, dando prioridade à formação de professores que pudessem disseminar nas camadas inferiores da sociedade a civilidade e a ordem, propagando uma moral universal (GOMES, 1998; SAVIANI, 2009).

As atividades docentes foram iniciadas por homens, primeiramente por religiosos como os padres jesuítas. Quando os jesuítas foram expulsos do país em 1759 por serem considerados apoiadores de indígenas na resistência a Portugal, quem assume a função do magistério com mais frequência, são os homens que deveriam ser cidadãos, brasileiros, maiores de 18 anos, possuidores de uma boa conduta, atestada por um juiz. Muitas vezes, os professores eram pessoas leigas, com pouca escolaridade e não havia critérios para a escolha dos docentes que eram recrutados para o ato de alfabetizar a população. Além disso, deveriam jurar fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos(as) alunos(as) independentemente das condições de trabalho e do salário (HYPÓLITO, 1997, LOURO, 2004).

A formação de professores (as) em nível superior no país se constituiu a partir da secundarização da formação didático-pedagógica, marcada pelo Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 que estabelecia que aqueles que desejassem atuar na docência deveriam cursar 3 (três) anos de estudos das disciplinas específicas de conhecimento teórico sólido para a constituição da base para o exercício profissional, e um 1 (ano) para formação didática prática separada do corpo teórico de conhecimentos específicos. Essa organização ficou conhecida como modelo 3+1 (SAVIANI, 2009; GATTI *et al.*, 2019). As instituições de formação de professores atendiam a ambos os sexos, mas deveriam atender o regulamento de que moças e

³ O ensino mútuo, ou método Lancaster, foi empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX. Os professores trabalhavam com os alunos mais habilitados e estes ensinavam aos demais alunos (GATTI *et al.*, 2019).

rapazes estudassem em classes separadas, de preferência em turnos e escolas diferentes (LOURO, 2004).

As escolas eram em maior número para meninos, mas também para meninas, em menor número, fundadas por instituições religiosas. Eram exigidos professores para as classes de meninos e professoras para as meninas, e esses(as) professores(as) deveriam ser de moral inatacável, vindos(as) de ambientes decentes, porque as famílias confiavam a eles(as) seus filhos(as). As ideias de que os professores devem ter uma moral inatacável ainda perduram a educação e a escola. O Movimento Escola sem Partido (ESP) que possui concepções conservadoras assume esse discurso, assim como exigem que as crianças devem obter durante sua escolaridade princípios de moralidade de acordo com as convicções dos defensores do movimento (ROSSI, 2020).

As atividades dos professores e professoras não eram as mesmas, assim como os conteúdos dos alunos e alunas também não eram, sendo ler, escrever, contar e saber as quatro operações e doutrinas cristãs, conteúdos que ambos tinham acesso. Os conteúdos como geometria eram apenas para os meninos e bordado e costura para as meninas. Mesmo havendo uma lei que determinava a igualdade dos salários, isto não acontecia, pois a inclusão da geometria no ensino de meninos levava as remunerações dos professores homens serem mais elevadas (LOURO, 2004).

As Escolas Normais, em meados do século XIX, receberam e formaram mais mulheres do que homens, visto que eles abandonavam as salas de aula para se vincularem à industrialização, associada ao processo de urbanização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. As professoras passaram a ser necessárias tanto para ministrar aulas nas classes de meninas, como também por conta do aumento na demanda escolar, porque o ensino passa a ser público e por conta da diminuição dos homens em salas de aula, as mulheres tornam-se maioria nesse espaço, mas os cargos de diretores e inspetores continuam sendo predominantemente masculinos, com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior (LOURO, 2004).

A coordenação e as diretrizes básicas continuaram nas mãos masculinas, eram eles que dirigiam, organizavam e selecionavam os conteúdos escolares para o ensino (ALMEIDA, 1996). Esses movimentos deram início à “feminização do magistério” que se referia à expansão da mão de obra feminina em escolas.

O início do século XX foi marcado pela transição da educação doméstica para uma formação profissional (SANTANA, 2014), que foi questionada e muitas vezes encarada como algo negativo, pois acreditavam que as mulheres eram despreparadas, tinham o cérebro

“pouco desenvolvido” pelo seu “desuso”. Tito Lívio de Castro afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa” (LOURO, 2004, p. 376). Todavia, o discurso se amparou na natureza das mulheres que tinham uma inclinação para o trato com as crianças, por isso seriam educadoras, as mais indicadas para a educação dos pequenos (LOURO, 2004). As características culturais da época e o aumento do número de mulheres na Escola normal contribuíram com as ocupações do magistério pelas mulheres (ALMEIDA, 1998).

A concepção do final do século XX preconizava que o destino da mulher era a maternidade, e o magistério representaria de alguma forma a extensão dessa maternidade (LOURO 2004). Dessa forma, moças órfãs ou outras que não se casavam para não se tornarem um peso para a sociedade de acordo com tal perspectiva vigente, ingressavam na carreira de docente, pois essa era uma profissão digna de acordo com os ideais femininos, que atendia costumes herdados pelos portugueses de prender a mulher e destiná-las ou valorizá-las apenas na posição de esposa e mãe (ALMEIDA, 1996; FRANÇA, 2014).

Outra crença do século XX era que as mulheres tinham o dom para educar crianças, dom que estava ancorado na pureza e amor ao próximo (ALMEIDA, 2006). Dessa forma, a mulher seria a mais adequada para assumir o ofício de fé, do sacerdócio do magistério, principalmente na educação infantil e nos cursos de Pedagogia, vista como tarefa de tios e tias que poderiam ser exercidas por qualquer pessoa sem formação, exigindo-se apenas a paciência, o dom, o amor, a boa vontade e afinidade com as crianças (ALVES, 2006). Essas características eram articuladas às funções religiosas e reforçavam a ideia de que a docência deveria ser percebida como um sacerdócio, mais do que uma profissão.

O discurso de que a mulher tinha vocação para o magistério justificaria a saída dos homens das salas de aula, levando-os para outras atividades que fossem mais lucrativas e efetivando a legitimação dos primeiros passos delas nas escolas e, assim, a ampliação de suas funções que até então eram restritas ao lar e à igreja. A concepção do momento histórico do magistério era adequado para a mulher porque o trabalho se efetivava em um único período que permitia que elas pudessem realizar as “obrigações domésticas” em outro período, sendo esse argumento usado para justificar os baixos salários, visto como um “salário complementar” que poderia ser dispensável para a manutenção do lar (LOURO, 2004).

Todas essas imagens e fatos construídos sobre as professoras e a profissão docente como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (LOURO, 2004, p. 377)

levaram as dificuldades futuras para as lutas relacionadas às questões de salário, carreira, condições de trabalho, etc, (LOURO, 2004). Não restam dúvidas que a profissão docente permanece desvalorizada na questão salarial até os dias atuais, tendo como público alvo a população de baixa renda. Mesmo havendo uma crença em relação à profissão de que ser professor no Brasil representa prestígio e poder, porém desde a época dos jesuítas que essa profissão é pouco valorizada com relação a salário (ALMEIDA, 1996). Esses fatos colaboram para a desvalorização da profissão que continua tendo baixa remuneração, sobretudo os que trabalham na Educação Básica, gerando abandono de docentes que buscam outras áreas para trabalhar ao alegar que os ganhos financeiros são maiores com a formação equivalente.

Tostes *et al* (2018, p. 89) afirmam que a “desvalorização do trabalho do(a) professor(a) se traduz pelo desrespeito por parte dos(as) alunos(as), baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos(as) por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente”. Outro fator que demonstra o desprestígio do magistério é a baixa procura pelos cursos de licenciatura, gerando vagas ociosas que não são preenchidas (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019). Esse cenário de desvalorização social do trabalho docente retrata professores(as) com sérios problemas de saúde como: síndrome de burnout⁴, depressão, síndrome do pânico, dentre outras diversas doenças emocionais e decorrentes do exercício da função docente (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

A representação da docência como vocação e dom, ambos atribuídos às mulheres, parece ignorar inúmeros fatores e dificuldades do ato de educar (MENDES; SILVA, 2019). O argumento “não tenho vocação para ser professor” foi apontado por 56% dos alunos(as) participantes da pesquisa intitulada “Atratividade da carreira docente no Brasil” da Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) (2009), realizada com 1.501 alunos(as) de escolas públicas e privadas do Brasil no ano de 2009. A profissão docente associada à vocação ou dom apoia-se na ideia de que o ato de ensinar é inato, como uma resposta ao chamado de: a idealização de que o(a) professor(a) cumpre sua “missão” sem buscar benefícios próprios, prestígio ou bem-estar.

⁴ Burnout é uma síndrome a qual o “trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (CODO; MENEZES, 1999, p. 2).

Um exemplo da desvalorização do(a) profissional da educação no Brasil foi uma propaganda de uma instituição de Ensino Superior privada (Anhanguera)⁵, que no ano de 2017, com o *marketing* dirigido para captação de alunos(as), expôs o sugestivo título “Segunda Graduação – Torne-se Professor e Aumente sua Renda”. O garoto-propaganda era o apresentador Luciano Huck, que incentivava os(as) alunos(as) a cursarem pedagogia como complemento de renda ou como “bico”, sublinhando um ponto de vista recorrente acerca do lugar da educação no Brasil (NORONHA, 2017).

O discurso da propaganda leva à compreensão de que para ter uma renda satisfatória a profissão docente não seria a melhor escolha e, sim, um complemento da renda, ou seja, se você já tem uma profissão, mas ela não garante um bom salário, faça uma segunda graduação e seja professor(a) (MELO; CAVALCANTE, 2019). Esse pensamento prevê o rebaixamento das exigências para o exercício da profissão docente, tendo seus objetivos um(a) aluno(a) cliente que queira levar o magistério como uma segunda fonte de renda, em que o docente é apenas mais uma mão de obra.

A profissão do magistério segue a regra de mercado capitalista, quando a oferta é maior que a procura, há o rebaixamento dos salários, o(a) trabalhador(a) não conta com a propriedade dos meios de produção, fragmentando e desqualificando seu trabalho, padronizando a prática docente e sendo privado de controle e autonomia sobre seu objeto de trabalho (ENGUITA, 1991, NÓVOA, 2003, SANTOS; ERNEGAS; STENTZLER, 2019). A transformação da educação e do trabalho docente em mercadoria provoca a desvalorização social da atividade do docente, ficando o(a) professor(a) ligado(a) ao mercado, podendo haver perda da qualidade de suas funções, muitas vezes sendo considerados(as) como meros(as) operadores(as) da educação (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Outro fator que contribuiu para a desvalorização do trabalho docente vincula-se às primeiras escolas públicas que surgiram no final do século XIX e início do século XX. Essas instituições tinham como objetivo a formação do novo homem para o progresso, as escolas eram consideradas a ponte para o avanço do país. Mesmo sendo pública, a escola com projeto de educação em massa, nem todas as pessoas tinham acesso a ela, pois seguia os moldes da elite cafeeira da época. A escola atendia apenas a população pertencente aos setores

⁵ A Anhanguera é uma instituição de Ensino Superior privada que faz parte da companhia empresarial Kroton Educacional, que começou sua atuação no Ensino Superior a distância ainda nos anos 2000, através da Faculdade Pitágoras, tornando-se líder nessa modalidade de educação no Brasil. Em fins de 2011, com a aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), alcançou a marca de maior empresa de educação do mundo (KROTON, 2021).

ligados ao trabalho urbano, excluindo os negros, pobres e indígenas (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2011).

O ato de frequentar uma escola pública era considerado comum, culturalmente desvalorizado (FRACALANZA, 1999). Foi necessário aumentar o número de professores(as), todavia esse fenômeno foi ao encontro da desprofissionalização, porque para atender a demanda de profissionais, o Estado e as instituições que formavam os docentes facilitavam a formação, aligeirando o processo e deixando as reflexões da prática profissional em segundo plano (SANTOS; ERNEGAS; STENTZLER, 2019).

A desprofissionalização docente também está presente nas novas exigências sociais que levam o(a) professor(a) a assumir novos papéis que não correspondem apenas ao ensinar. Assim, tem-se, por exemplo, o aumento dos contratos temporários, ausência de plano de carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, flexibilização da atividade docente e a instabilidade e precariedade do emprego no magistério (OLIVEIRA, 2004). Nessas concepções, os(as) professores(as) são vistos como funcionários(as) sem criticidade que executam atividades e currículos pensados por outros(as).

O(a) professor(a) não é um(a) mero(a) transmissor(a) de conhecimento, com conteúdos estáticos, prontos, desconectados com as finalidades sociais, mas junto com seus alunos(as) deve descobrir para que serve os conteúdos científicos propostos pela escola (GASPARIN, 2002). Ele(a) precisa dominar o conteúdo específico de sua área, além disso conhecer os fundamentos do conhecimento, os motivos pelo qual ensina e a melhor forma de efetivar o processo de ensino-aprendizagem, para assim obter um resultado efetivo (ARANHA; SOUZA, 2013).

Gatti (2017) afirma que a formação docente envolve prioritariamente a conscientização das finalidades da formação, considerando os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente (SAVIANI, 2008), é um dos pilares que sustenta a dignidade humana, afinal,

[...] é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade no educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático (MELLO FILHO, 1986, p 533).

A educação não é mera instrução, apenas intelectual, ela humaniza, qualifica para o trabalho, cidadania, autonomia e criticidade. Dentro desse processo, o(a) professor(a) é essencial ao possibilitar a efetivação do direito social da educação que está posto na Constituição Federal de 1988. Afinal, nos princípios e fins da educação nacional constam,

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar (BRASIL, 1988).

Para que a educação seja efetivada, deve ter contribuições da família e do Estado, ter instituições públicas, ser democrática, garantir a igualdade de acesso e permanência de todos os sujeitos, respeito às diversas formas de pensar para, assim, desenvolver cidadãos preparados para o trabalho e para exercer sua cidadania.

Boaventura de Sousa Santos (2007, p.13) acrescenta: “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”. Ambas estão profundamente ligadas e voltadas ao conhecimento e combate da exclusão social. Nesse viés, a educação é um direito essencial e o professor(a) tem um papel importante, deve assumir o compromisso político com a sociedade, sendo competente na prática educativa, buscar o desenvolvimento de uma escola crítica e o fim da marginalidade (SAVIANI, 2008). Como qualquer outra profissão, a docência é prática, no sentido que se refere ao aprender e agir, sendo a universidade o espaço que contribui com a formação e o aprendizado do(a) estudante para o exercício da profissão, podendo favorecer a visão crítica e reflexiva de sua atividade (PIMENTA e LIMA, 2012).

De acordo com Paiva e Taffarel (2001), a universidade é o lugar privilegiado da produção e mediação do saber sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, tendo papel importante junto à sociedade. O objetivo dessa instituição deve ser a busca persistente do saber, e para isso é preciso dirigir sua estrutura, seus esforços, sua existência para esse fim. Entretanto, nem sempre as universidades brasileiras tiveram o caráter de IES que favorecem a criticidade e reflexão. As mesmas passaram por diversas modificações e são

relativamente recentes quando comparadas às universidades de outros países como a Europa (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013).

Em uma remontagem histórica, alguns fatos podem ser destacados. Em 1808, a coroa transferiu a sede do poder português para o Brasil, junto vieram também tesouros, alta burguesia civil, militar e eclesiástica, livros da Biblioteca Nacional, obras de arte. Com a vinda dessa elite, houve a necessidade de modificar o Ensino Superior e foram criadas instituições financeiras, administrativas e culturais que até então eram proibidas. O Ensino Superior foi ministrado em estabelecimentos isolados⁶, com cursos explicitamente profissionais, mas nenhuma instituição com *status* de universidade existiu nos períodos colonial ou imperial (CUNHA, 2000).

No ano de 1822 ocorreu a independência do Brasil, mas isso não significou mudanças em relação ao Ensino Superior e nem na ampliação ou diversificação do sistema. Pois os dirigentes não achavam que havia vantagens na criação de universidades. Sendo assim, o Ensino Superior continuou tendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas (SAMPAIO, 1991).

A primeira universidade criada no país, no ano de 1909, foi a de Manaus, no estado do Amazonas, chamada de Universidade Federal do Amazonas, em um período de prosperidade da exploração da borracha. Essa instituição surgiu de iniciativas privadas, mas com o esgotamento econômico da região levou o fim da instituição em 1926. Em 1911, a Universidade de São Paulo foi criada, com recursos vindos de um "sócio capitalista" que esperava recuperar seu investimento com as taxas cobradas dos estudantes, em 1917 ela se tornou inviável financeiramente e foi fechada (CUNHA, 2000).

Em 1912, em Curitiba, capital do estado do Paraná, foi criada a terceira universidade do país, tendo incentivo do governo estadual e de profissionais locais recebendo doações orçamentárias e privilégios profissionais de diplomas de certos cursos. Nesse período existia uma proibição da existência de instituições de Ensino Superior em cidades com menos de 100 mil habitantes e pôs fim ao projeto da universidade que foi dissolvida, restando apenas algumas faculdades que, em 1950 voltam a incorporar à recém-criada Universidade Federal do Paraná (CUNHA, 2000).

A primeira universidade que teve caráter duradouro foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, teve autorização do presidente do Brasil Epitácio Pessoa cinco anos antes de sua criação. Ela foi resultado da fusão entre a federalização de duas instituições

⁶ As primeiras instituições de Ensino Superior em território brasileiro foram a Escola de Cirurgia da Bahia (1808) e as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda (ambas em 1827).

privadas das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito. Em 1927, o governo do estado de Minas Gerais utilizou a mesma técnica de organização da união de faculdades profissionais preexistentes. Em 1934, Rio Grande do Sul criou uma universidade originada de uma faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre (SAMPAIO, 1991).

Após a criação da Universidade de Minas Gerais e da Universidade do Rio de Janeiro, foram intensificados os debates educacionais e a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) levantaram discussões sobre os problemas relacionados às universidades no país. Entre as questões levantadas destacam-se: a) concepção de universidade; b) as funções que devem caber às universidades brasileiras; c) a autonomia universitária; d) o modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Sobre as funções e ao papel da universidade, duas ideias foram defendidas: a) conhecimento e formação profissional e o desenvolvimento da pesquisa científica; b) priorização da formação profissional (ABE, 1929). Em 28 de novembro de 1928, o Decreto 5.616, apresentou condições de que universidades criadas nos estados teriam “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática” (CUNHA, 2000).

Mesmo o Brasil tendo criado universidades, foram nos anos de 1930 que o Ensino Superior brasileiro veio a ter cunho universitário, até então tinha caráter profissional (SAMPAIO, 1991). No ano de 1931, o Ministro Francisco Campos insistia em não reduzir as universidades apenas à sua função didática, e durante a nomeada Reforma Campos, estabeleceu-se a organização das universidades e surgiram as primeiras medidas de legalização que alteraram as condições dos professores (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013). Nesse período, os diretores das faculdades e reitores das universidades eram escolhidos pelo presidente da República (CUNHA, 2000).

Em 1934, foi promulgada uma nova constituição brasileira que substituiria a de 1891, com o objetivo de realizar uma reforma na República Velha e proclamar os princípios de democracia, liberdade e justiça. Essa constituição teve duração de apenas três anos. Nesse ano, foram iniciados os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013) e a criação da Universidade de São Paulo com a incorporação de algumas escolas superiores. Diversos institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como entidades complementares, dentre eles os seguintes: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia. O Instituto de Educação foi

elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação (CUNHA, 2000).

Com a saída de Getúlio Vargas, em 1946, e a elaboração de uma nova Constituição, surgiu também o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante esse período de expectativa da nova lei, o sistema existente continuou a crescer e as escolas se multiplicaram. Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília, resultante de um sistema integrado de educação, consolidando o maior centro de ensino e pesquisa do país (MENDONÇA, 2000). Em 1964, tivemos o início da ditadura militar e a consequente e crescente repressão política nas universidades, gerando confrontação estudantil. O Movimento Estudantil (ME) foi responsável por muitas ações de protestos em oposição ao regime militar e foi alvo da repressão (SANTOS, 2009).

Para os militares, o problema do ensino superior era uma questão de polícia e disciplina. Em 1968, ocorreu uma Reforma Universitária promulgada pelo Governo Federal a partir da lei 5.540/68 que incorporava novas ideias do movimento docente e estudantil. As medidas tomadas foram,

1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa. 2) Implantou o sistema de institutos básicos. 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante. 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade. 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p.15).

O objetivo da reforma era que a universidade passasse a se organizar próxima das ideias dos movimentos estudantis e docentes, porém na prática isso não aconteceu, e o modelo foi implantado em um regime político autoritário em que os profissionais universitários eram mantidos em constante suspeita e vigilância policial.

Nos anos de 1970, iniciou-se o governo repressivo do general Guarrastazu Médici (1969 a 1974), que integrava a “linha dura” do regime militar, apoiava a prisão, tortura e perseguição aos que eram considerados “subversivos” à Segurança Nacional (SANTOS, 2010). Em 1985, encerrou-se o regime ditatorial, porém o processo de delapidação do Estado, principalmente nos serviços públicos que garantiam os direitos sociais, foi transformado em um meio de garantir acumulação de capital. Uma das estratégias foi a deterioração dos

serviços públicos, criando condições favoráveis para a instalação do sistema neoliberal (SANTOS, 2013).

Na década de 1990, gradativamente o Estado investiu menos em educação, levando ao desmonte da universidade pública e à expansão do setor privado. Em 1996, houve um aumento no número de matrículas no Ensino Superior brasileiro que recebeu muitos(as) alunos(as) que objetivavam adentrar no Ensino Superior para ter a possibilidade de melhores salários (MARTINS, 2000). E em 1997, uma alteração na legislação possibilitou a existência de instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, até então vedadas (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013).

Na Constituição Federal de 1998 foi expresso no artigo 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Dessa maneira, a finalidade da universidade é “incentivar a pesquisa”, “compartilhar o saber por meio do ensino” e “promover a extensão” (ORTEGA, 2016, p. 121).

Sobre o tripé que sustenta o caráter de Universidade, o ensino é um dos principais meios e fatores da educação, mesmo não sendo o único, possui destaque no campo da instrução e educação, corresponde às ações e às condições para a efetivação da instrução (LIBÂNEO, 1994). O conceito de pesquisa recebe várias conotações e na concepção de Demo (2005), deve ser encarada como um processo social que faz parte da vida acadêmica, ela pode ser compreendida como descoberta e criação que impulsiona as transformações (ASSIS, BONIFÁCIO, 2011). Outro pilar é a extensão que permite ao(a) acadêmico(a) a experiência, criar, fazer e construir que é possível por meio de projetos oferecidos pelo curso em conjunto com outras instituições, o que permite ao(a) acadêmico(a) ter contato com o meio que está inserido (SILVA, 2001).

Partindo da premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o ensino e a realidade social local deveriam ser vinculados para atender as necessidades e anseios da população. A universidade é um espaço propício para a educação e contribuição da construção de seres humanos, tem como compromisso produzir conhecimento com qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social, ou seja, a instituição deve ir ao encontro da formação de indivíduos e cidadãos com valores e conhecimentos relevantes para a sociedade (SOBRINHO, 2015). Além de produzir conhecimento que se relacione com a realidade social, a Universidade capacita pessoas para exercerem diversas profissões, sendo também um espaço de qualificação de mão de obra para a cadeia produtiva (ARAÚJO, 2013).

A universidade é a instituição de educação que tem o objetivo de efetivar o exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, ensino e extensão, produzindo conhecimento a partir das problematizações dos conhecimentos historicamente produzidos (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Como afirma Morin (2000, p. 15),

[...] 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 que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança.

A universidade tem o compromisso que vai do passado ao futuro de realizar análise crítica da realidade e transmitir conhecimento de forma a humanizar a sociedade. Desse modo, a sua função é levar os seres humanos a serem mais ativos e responsáveis com a sociedade, visando superação de modelos que causam danos à civilização (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

As IES públicas desempenham um papel importante na sociedade, pois além de serem gratuitas, realizam pesquisas científicas que impulsionam o desenvolvimento tecnológico e intelectual do país com descobertas que podem melhorar a qualidade de vida, a exemplo desse empenho, podemos citar os profissionais que por meio de seu trabalho, retornam o investimento para a sociedade.

Alguns benefícios dessas produções estão na área médica e se materializam em drogas, tratamentos e métodos cirúrgicos (ESCOBAR, 2019), assim como desenvolvimento de métodos didáticos para o ensino e aprendizagem. Um exemplo disso foi em 2020, quando cientistas brasileiras sequenciaram o genoma do Coronavírus em apenas dois dias, após a confirmação do primeiro caso da doença no país que aconteceu no dia 26 de fevereiro (PAIVA, 2020).

Ainda se referindo ao novo Coronavírus que exigiu de toda a sociedade criar alternativas para driblar os impactos negativos da pandemia, e no âmbito educacional, os profissionais de todos os níveis, desde a educação básica até as universidades tiveram de se adaptar para manter o distanciamento social (que tem sido utilizado como principal medida de combate ao vírus), tendo que aprender a usar as tecnologias e seus múltiplos recursos, se reinventar e desenvolver ferramentas didático-pedagógicas para efetivar a prática docente para o ato de ensinar (VALENTE *et. al.*, 2020; OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

O contexto atual tem evidenciado esse abismo social de forma ainda mais latente. Como expresso por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), nesse contexto a vulnerabilidade social de estudantes nas mais diversas esferas sociais e educacionais não confere o amplo acesso à rede digital, aos equipamentos e demais ferramentas para a efetivação de um ensino remoto emergencial.

Além disso, a universidade é uma instituição social e provoca possíveis mudanças e alterações sociais na realidade na qual está inserida, mas ela não conseguiu impulsionar soluções para a desigualdade social e educacional existente na sociedade brasileira, carregando ainda hoje o caráter elitista, sendo um espaço negado para muitos (ARAÚJO, 2018).

Para que haja maior acesso à universidade, o fim do caráter elitista e a valorização do trabalho docente, algumas mudanças de atitudes são necessárias e devem ser tomadas pelo governo. Essas atitudes já tiveram impactos consideráveis nos anos 2000, durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com políticas públicas que são abordadas no próximo tópico.

1.2 Políticas Públicas de acesso, permanência e formação continuada de docentes

Como consta na Constituição de 1988, a Educação é um direito social fundamental dos cidadãos e cidadãs, mas as universidades e faculdades ainda são espaços que não são acessíveis a todos e todas, por isso este tópico tem como objetivo apresentar considerações e informações sobre o processo de elitização da universidade (complementando dados históricos expostos anteriormente) e, como contraponto sobre medidas de democratização do Ensino Superior mediante políticas públicas específicas.

A educação como um todo sempre esteve ligada à construção de um país e uma ideia ou ideal de homem. A universidade foi e é encarregada pela educação das elites, estando a serviço da tecnologia, produtividade e uma sociedade em constante transformação causada pela globalização. Outra questão que contribui com a elitização das universidades é o sistema de acesso a elas, que são os vestibulares para todas as áreas de formação e em diferentes graus de competitividade. Esse exame exclui muitos(as) candidatos(as) pois, a universidade não possui vagas para todos(as) (SOUSA SANTOS, 2008).

Dessa forma, os vestibulares tornaram-se um empecilho para a plena democratização do acesso às universidades públicas. Uma incoerência questionada é: “Quem pode não paga, quem não pode paga” (SANTOS, 1997, p. 2). Sobre isso, Boaventura de Sousa Santos (2008) apresenta uma pesquisa que revelou os bairros da elite de São Paulo que representam 19,5%

da população total do município e que respondem por 70,3% dos ingressantes da Universidade de São Paulo (USP), enquanto os bairros periféricos que concentram 80,5% da população ocupam apenas 29,7% das vagas da universidade. Esse é apenas um exemplo, mas de maneira ampla, sabe-se que as taxas maiores de acadêmicos(as) de classe média e alta se concentram nas universidades públicas e acadêmicos(as) de origem de classe popular em faculdades particulares e em cursos noturnos, devido à necessidade de trabalharem durante o dia (SANTOS, 1997).

Monteiro (2019) aponta que a universidade que defende a democracia em todos os aspectos, não exerce uma democratização verdadeira quando seleciona os(as) alunos(as) por meio de vestibulares e quando limita e seleciona os(as) estudantes que iram dela participar. A autora afirma que isso não possui eficácia na questão da permanência dos(as) estudantes, haja vista os índices de evasão encontrados nas universidades.

A partir da década de 1990, o número de matrículas no Ensino Superior triplicou (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015). Em parte, esse aumento foi influenciado pela expansão do Ensino Médio e também pela grande procura da clientela adulta que já era integrada ao mundo do trabalho, mas que busca nas Instituições de Ensino Superior melhorar seus salários e suas chances profissionais com a obtenção de um título de graduação (MARTINS, 2000).

Com a expansão em todos os níveis educacionais, gerou-se uma “pressão” e assim a necessidade de novas vagas no Ensino Superior (CUNHA, 2000; PATARO, 2019). Mesmo ocorrendo a expansão das graduações, a universalização desse nível de ensino não aconteceu, pois a expansão se deu em maior número nas instituições privadas e nas instituições públicas o ritmo de crescimento foi mais lento (MARTINS, 2000).

A universalização do Ensino Superior não se concretizou efetivamente nos anos 1990, mesmo com o intenso crescimento do Ensino Superior, sobretudo o privado (ANDRADE; DACHS, 2007). A universalização também não se efetivou nos dias atuais. Utilizamos o Censo do IBGE do ano de 2018 que apontou que 63,5% dos jovens de 18 a 24 anos não frequentavam escolas e não tinham concluído o ensino obrigatório. A questão do acesso a esse nível de educação no Brasil ainda hoje é bastante reduzido; além da precarização do acesso estar vinculada às condições econômicas dos grupos familiares dos(as) jovens, assim como questões de raça/cor dos(as) estudantes. Existe um efeito cumulativo devido ao atraso e à evasão da população menos favorecida economicamente (ANDRADE; DACHS, 2007).

Um dos principais problemas da Educação Superior no país é a falta de acesso a todos de maneira igualitária, pois para defender um direito e exigí-lo é necessário primeiro conhecê-lo, compreendendo que a educação é meio para concretizar o princípio fundamental da

dignidade da pessoa humana. Isso leva a pensar sobre as necessidades de políticas públicas e os prejuízos com a falta delas para equilibrar e efetivar a equidade do acesso a esse nível de educação (ALMEIDA, 2015). O Ensino Superior não é obrigatório como a educação básica, mas o governo deve dar condições a todos que queiram acessá-lo (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015). Chauí (2003) e Zenaide (2010) ressaltam a necessidade da ampliação e democratização do acesso às universidades como um direito, mas também como um desafio à contribuição das universidades na desconstrução do autoritarismo existente, assim como qualquer forma de preconceito e injustiça.

Avançando temporalmente, para ampliar o acesso e permanência ao Ensino Superior e alcançar a universalização desse nível de educação, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciou uma reforma da Educação Superior com o Decreto de 20 de outubro de 2003, formando o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que deveria analisar a situação da Educação Superior do Brasil e pensar em planos de ações para a reestruturação, expansão, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES) (OTRANTO, 2006). Para isso, foi apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece estratégias e metas para todos os níveis da educação, sendo constituído de vinte metas, sendo que três delas se referem à continuidade e expansão do Ensino Superior brasileiro, a saber:

META 12- Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. META 15-Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 13).

Conforme expressado no texto legal acima, o PNE estabeleceu a meta 12 que se refere à expansão de matrículas em cursos de graduação e a meta 15 que diz respeito à qualificação dos professores do Ensino Superior condizentes com as áreas que atuam. Para que as metas do PNE sejam efetivadas, é necessária a concretização de políticas públicas. A esse encontro, Castro, Gontijo e Amabile (2012) assinalam que:

As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais (CASTRO; GONTIJO e AMABILE, 2012, p. 390).

As políticas públicas são meios que o governo cria para concretizar os objetivos e metas, e as políticas destinadas ao acesso ao Ensino Superior são ferramentas para agir contra as desvantagens de estudantes, sejam elas de gênero, raça, socioeconômica, física, etc. Tais políticas podem possibilitar maior justiça e equidade de acesso e permanência ao ensino superior e consequentemente ao mundo do trabalho.

Compreendemos e reconhecemos que algumas das políticas públicas implantadas durante o governo Lula oportunizaram classe trabalhadora a ocupar espaços na Educação Superior. Nesse contexto, os programas governamentais passaram a expandir o acesso do Ensino Superior por meio de políticas públicas, aumentando o número de matrículas nos cursos de graduação e também o acesso de um público historicamente excluído desse nível de ensino.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma política pública de inclusão e democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio dele é possível o acesso à políticas como: Programa Universidade para Todos (PROUNI); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros (ZAGO, PEREIRA e PAIXÃO, 2016).

Tomamos como ponto inicial de discussão o REUNI, instituído pelo decreto nº 6.096 em 2007. O mesmo foi um programa de reforma das universidades federais e possibilitou um conjunto de financiamentos às universidades que aderiram a ele (BORGES, 2012). Seus objetivos foram munir as universidades federais de condições necessárias para a expansão do ensino superior, ampliando vagas, com foco na redução dos índices de evasão e políticas de inclusão e assistência aos estudantes pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (PEREIRA, SILVA, 2010). O REUNI vai ao encontro das metas do PNE (2014-2024) ao oportunizar o aumento do índice de conclusão dos(as) acadêmicos(as) e também de permanência (PAULA, 2015).

O SISU é um recurso eletrônico do MEC, criado em 2009, para gerenciar o processo seletivo de instituições públicas Federais, Municipais e Estaduais que aderiram ao ENEM. A partir dos dados dos candidatos e das informações prestadas por cada instituição participante, este sistema processa os resultados com as notas devidas e a classificação por curso para, assim, o(a) aluno(a) efetivar sua matrícula e ingressar em uma instituição de ensino superior. Isso não impede que a instituição preserve outras formas de políticas afirmativas e políticas de acesso e permanência (SANTOS, 2013).

O programa do SISU que está em vigor no momento é utilizado pela Unespar como um meio de acesso à instituição, recebendo alunos (as) da região e de todo o país. Como já citado, esse programa cria o desafio que são as dificuldades enfrentadas pelo(a) candidato(a) longe da família e cidade de origem, necessitando muitas vezes de outros programas para o auxílio da permanência do(a) estudante, visto que muitas vezes o curso é integral, impossibilitando o(a) graduando(a) de trabalhar durante o dia.

Já o PROUNI é uma política pública que promove acesso ao Ensino Superior, criada pela Medida Provisória n. 213/2004, institucionalizada pela Lei nº 11.096 de 18 de janeiro de 2005, com o objetivo de ofertar bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em instituições privadas. Os(as) candidatos(as) devem ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública ou privada com bolsa integral, assim como ter atingido o mínimo de 45 pontos na média do ENEM (ALMEIDA; DIAS; PETRAGLIA; RIZZO, 2010). O PROUNI continua em vigor sem nenhuma alteração.

Da mesma forma, o FIES também é uma política pública de acesso, destinado às instituições privadas, para a ampliação do acesso ao Ensino Superior, criado em 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC) e regulamentado em 2001, conforme a Lei nº 10.260, de 12 de julho. É destinado ao financiamento da graduação de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. O candidato beneficiado com o FIES deve estar regularmente matriculado em Instituição Privada, cadastrada no Programa e reconhecida pelo MEC (BARROS, 2014, ROCHA, 2016).

O FIES teve modificações em dezembro de 2017 pelo presidente Michel Temer que dividiu o programa em diferentes modalidades que variam dependendo da renda familiar do(a) candidato(a). Dentro das modificações, os(as) estudantes que comprovarem uma renda mensal familiar de até três salários mínimos terão zero juros, mas esse benefício é destinado apenas a 100 mil candidatos. Para concorrer à vaga, o candidato deve ter feito ENEM a partir de 2010 com média igual ou superior a 450 pontos e não ter zerado na redação (MEC, 2021).

O FIES e o PROUNI recebem críticas de que ambas fortalecem as instituições privadas em relação às públicas, pois o SISU seria mais adequado, promovendo melhor aproveitamento de vagas em instituições públicas, porém enfrenta o desafio da distância da instituição e do lar de origem do(a) graduando(a) (PATARO, 2019).

Outra política pública de acesso importante para a democratização do Ensino Superior é a Lei de cotas⁷ nº 12.711/2012, sancionada em 2012, garantindo 50% das vagas das universidades federais e estaduais para candidatos(as) que tenham realizado todo seu Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarado preto, pardo e indígena. Além desses critérios, metade do percentual é reservado aquele de origem de família com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, ou seja 25% de vagas para graduandos(as) que atenderem a esse critério. Os outros 50% são destinados à ampla concorrência (GARCEZ, 2013).

Além destas, outra política pública, mas com objetivo de permanência de alunos(as) que adentram ao Ensino Superior é o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que conforme o Art. 1º do Decreto 7.234/2010, tem atribuído também ao MEC (Ministério da Educação) a responsabilidade pela sua execução que é democratizar as condições de permanência dos estudantes da educação superior pública federal, reduzir a desigualdade social e regional, promover a permanência no Ensino Superior, reduzir as taxas de evasão e promover a inclusão social da educação (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018).

O PNAES é um benefício utilizado para o atendimento de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais da educação superior pública federal (REUNIÃO..., 2015). É importante considerar que os fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos(as) estudantes, podendo levar ao abandono. A assistência estudantil, como o PNAES, considera o(a) aluno(a) como em processo de formação para o trabalho e, assim, um futuro cidadão qualificado (IMPERATORI, 2017). Em fevereiro de 2015 o PNAES foi assunto da reunião da Unespar realizada no MEC, para que o programa se estenda também para as universidades estaduais. A Unespar luta para a implementação do PNAES como outro recurso que contribuiria para melhores condições para que o(a) aluno(a) ingressante permaneça e conclua o Ensino Superior (UNESPAR, 2015).

⁷ Na Unespar as cotas foram aprovadas no dia 29 de maio de 2019, por meio da resolução nº 001/2019 (UNESPAR, 2019), que declara que: Art. 1º A Universidade Estadual do Paraná - Unespar reservará nos processos seletivos de ingresso aos cursos de graduação, 50% (cinquenta por cento) das vagas para o sistema de cotas, obedecendo à seguinte divisão do total de vagas de cada curso, turno e grau em cada campus: I - 25% das vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; II - 20% para candidatos pretos e pardos, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; III - 5% para pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Médio, independente do percurso de formação (UNESPAR, 2019, p. 3). O primeiro ano de efetivação de matrículas na Unespar por meio das cotas foi em 2020.

Outro programa que contribui com a permanência dos(as) acadêmicos(as) em vigência que a Unespar aderiu é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) tem como objetivo desenvolver resultados no âmbito da pesquisa científica, ao incentivar alunos(as) de graduação a desenvolverem projetos de pesquisas e despertar o desejo pela continuação da pesquisa na pós-graduação. O PIBIC é apoiado pelo CNPq, Fundação Araucária e fornece bolsas de R\$ 400,00 aos acadêmicos(as) (PIBIC / PIBITI, 2017). Todos os cursos da Unespar de Campo Mourão ofertam o PIBIC, tantos os cursos de licenciatura como os bacharelados.

Também contribui para a permanência o Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) que oferta bolsas com duração de 12 meses no valor de R\$400,00 para alunos(as) de graduação com dedicação de 20 horas semanais. Esse programa possibilita a interação entre o(a) acadêmico(a) com outras instituições e setores da sociedade, contribuindo com uma melhor formação do futuro profissional (Programa Institucional de Bolsas, 2021). Na Unespar de Campo Mourão as bolsas do PIBEX são concedidas pela Fundação Araucária e os cursos da Unespar de Campo Mourão que oferecem esse programa aos(as) seus(suas) alunos(as) são os de Geografia e Matemática. Os cursos que não participam do programa apontam não ter professores(as) efetivos(as) para orientarem projetos.

Outro programa de permanência é o Programa de Residência Pedagógica (RP) que busca promover uma imersão da formação docente, permitindo a atuação prática dos(as) licenciados(as) em escola de educação básica. Essa imersão pode acontecer a partir do segundo ano e deve ter o acompanhamento de um professor da escola com experiência e orientação do docente da instituição formadora. A Residência Pedagógica busca a formação de egressos(as) com competência para atuar nas escolas de educação básica e os(as) acadêmicos(as) recebem bolsas de R\$ 400,00 (CAPES, 2020). Esse programa é ofertado por alguns cursos de licenciatura da Unespar de Campo, sendo eles: Letras, Matemática e História. O curso de Geografia não oferta por falta de professores efetivos e o curso de Pedagogia apontou que em votação do Colegiado, foi decidido não ofertar, pois a proposta do da Residência Pedagógica⁸ e do PIBID vão ao encontro das ideias da BNCC⁹, com a qual não concordam.

⁸ Segundo Souza, Bosco e Oliveira (2020), o edital de 2018 do PIBID e da Residência Pedagógica ferem com a autonomia universitária ao serem vinculados aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevendo o estreitamento curricular, fragmentação da relação teoria e prática, e discursos semelhantes a organismos como Banco Mundial e Unesco. Considera-se que ambos os programas, a partir de 2018, abrem brechas para as IES privadas, muitas vezes destinadas somente aos lucros.

Por fim outro programa de permanência que a Unespar utiliza é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que atende as universidades federais e as estaduais. Criado em 2013, é desenvolvido no decorrer das graduações, possibilitando que o(a) acadêmico(a) de licenciatura possa participar como bolsista desde o primeiro semestre do curso. Para a participação da instituição, é necessária a apresentação de um projeto institucional (federal e/ou estadual) que é realizado com alunos(as) dos cursos de licenciatura, professores(as) universitários(as), professores(as) de escola pública e coordenador(a) geral ou institucional. O PIBID tem como objetivo inserir estudantes de licenciaturas em atividades didático-pedagógicas em escolas públicas sob a orientação de um docente de licenciatura e de um(a) professor(a) da escola, aperfeiçoando sua formação e melhorando a qualidade do ensino nas escolas por meio da ligação da universidade a escola (MONTANDON, 2012).

O PIBID também permite que os(as) acadêmicos(as) se insiram na Educação Básica, e apropriem de vivências do cotidiano escolar, elevando a qualidade da formação inicial e contribuindo com a valorização do magistério e incentivo à formação docente. No ano de 2016, foram levantadas as discussões sobre a possibilidade de cortes no PIBID, gerando fortes pressões contrárias à tal iniciativa por parte dos envolvidos como professores(as) e alunos(as) (RIBEIRO, NOGUEIRA, 2017). É possível afirmar que os cortes trariam diversos prejuízos, tanto na formação dos(as) futuros(as) professores(as), como na permanência, visto que o valor de (R\$ 400,00) contribui para a permanência de muitos(as) alunos(as) que utilizam como complemento de renda, auxiliando na alimentação, aluguel, etc.

Por meio de uma consulta às coordenações dos cinco cursos de licenciatura da Unespar (2020-2021) de Campo Mourão, no primeiro semestre de 2021, constatamos que participam do PIBID os cursos de Letras e Matemática. Os cursos de História e Geografia argumentaram que não têm professores efetivos suficientes para orientação e o curso de Pedagogia apontou o PIBID, pois vai ao encontro das ideias da BNCC.

A seguir discutiremos as políticas públicas de formação docente e iniciamos pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA criado em 2006 voltado especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores(as). O PRODOCÊNCIA tem como objetivo fortalecer os programas de formação de professores(as) para a Educação Básica; melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura de Instituições Federais de Ensino Superior,

⁹ A BNCC é um documento que normatiza e define um conjunto de aprendizagens que os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (CASSIANO, ACHILLES, 2017).

propondo renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos, bem como desenvolver experiências metodológicas e práticas inovadoras, integrar a educação superior à educação básica para efetivar a teoria e a prática; ampliar as ações voltadas à formação de professores; priorizar a formação inicial desenvolvidas nos cursos de licenciatura, etc. O PRODOCÊNCIA foca no desenvolvimento e consolidação de novas propostas curriculares comprometidas com a reformulação de conteúdos e metodologias de ensino, acompanhamento a avaliação dos cursos de licenciatura (MONTANDON, 2012, HARDOIM; PESSOA; CHAVES, 2017). O PRODOCÊNCIA permanece em vigor.

Além disso, o programa de formação e de valorização docente é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), uma política pública que foi instituída pelo decreto no 6.755/2009 e que propõe cursos superiores gratuitos a professores que já atuam em escolas públicas na rede básica, para que esses profissionais obtenham a formação exigida pela LDB e, dessa forma, possam contribuir para a melhoria da educação básica no país (DAMACENO; CAVALERO, 2017).

O MEC mantém o sistema eletrônico denominado Plataforma Paulo Freire para reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada aos professores. No período de 2017, como em nenhum outro momento histórico, a formação do professor teve tanta ênfase por parte de diferentes agentes públicos e privados (NASCIMENTO, 2017). No ano de 2020, o programa ofertou 500 vagas para a primeira licenciatura e 210 vagas para a segunda licenciatura (MEC, 2021). PARFOR e o Ministério da Educação trabalham conjuntamente para cumprir as metas do Plano Nacional da Educação. O programa permanece em vigor.

Análogo programa voltado para formação de professores(as) em vigor, é a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância (MEC, 2018). A UAB é um sistema de formação do Ensino Superior do governo Federal implantado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação PDE em 2007. O PDE apresenta um conjunto de programas para diferentes níveis da educação e inaugura diversas medidas para formação de professores, entre elas a UAB, que juntamente com as instituições do Ensino Superior, governos Municipais e Estaduais propõem a criação de uma nova instituição de cursos de graduação, articulando as instituições públicas já existentes, permitindo que o Ensino Superior chegue aos cidadãos residentes em municípios brasileiros onde não existem cursos de graduação, sendo isso possível por meio da educação a distância (LÜCKMANN, 2017). A prioridade do

programa é a formação de professores que atuam na educação básica e não possuem graduação, assim como formação continuada (MEC, 2018).

Programas como PRODOCÊNCIA, PIBID e Residência Pedagógica permitem uma maior aproximação do(a) acadêmico(a) à realidade escolar, permitindo interações e inserções de estudantes dos cursos de licenciatura na área da docência. Pimenta e Lima (2012) afirmam que esse fator possibilita o surgimento de novas perguntas, novos problemas, incertezas que podem e devem ser levadas à pesquisa e assim contribuir para o desenvolvimento de um(a) futuro(a) professor(a) crítico-reflexivo e professor(a) pesquisador(a) que compreenda e considere a sociedade como plural em suas dimensões (PIMENTA e LIMA, 2012).

Essa aproximação do(a) estudante com a escola colabora com a construção e o fortalecimento da identidade profissional e para isso alguns pontos são necessários considerar: a qualificação, a carreira profissional, as possibilidades de emprego, a ética profissional, as competências, os compromissos, o currículo, a didática, a prática de ensino, os aspectos subjetivos da profissão, e também realizar uma análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas pela profissão (PIMENTA e LIMA, 2012).

Após a breve descrição dos programas de políticas públicas para o acesso e permanência no Ensino superior e formação docente, foi possível perceber que a partir dos anos 2000 tivemos uma ampliação dessas políticas, sendo elas para todos os cursos, mas em especial para os cursos de licenciatura e para a população historicamente marginalizada. No próximo tópico, apresentamos o histórico dos cursos de licenciatura no Brasil e sua relação com o objeto da presente pesquisa: a evasão.

1.3 Licenciaturas no Brasil

Neste tópico abordamos a organização dos cursos de licenciatura no Brasil, fatores que permeiam a formação do profissional licenciado e o perfil do(a) aluno(a) de licenciatura. Licenciados(as) são aqueles(as) que concluem as exigências legais para a obtenção de diploma que os (as) qualifiquem para a atividade de docência. Esses cursos surgiram no Brasil nos anos de 1930 com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (CASTRO, 1974).

O processo de construção das licenciaturas para formação de professores em nível superior foi um processo lento. Ideias estiveram presentes desde a proclamação da República no fim do século XIX, mas só a partir dos anos de 1930, com o contexto político e econômico e com a existência da Reforma Francisco Campos (com sua relevância para o estabelecimento

e organização das universidades), foram pensadas nas primeiras medidas legais para a formação de professores (SANTOS, MORORÓ, 2019).

Quando Francisco Campos assumiu a secretaria da Educação e Saúde Pública em 1930, ele destacou a necessidade de ter e formar professor(as), e no ano seguinte, sugeriu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (CASTRO, 1974). O governo buscou elaborar um projeto universitário articulado com as medidas que se estenderam até a criação do Conselho Nacional de Educação e a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras e também a organização da Universidade do Rio de Janeiro. A medida adotada foi a efetiva criação da Faculdade de Educação Ciências e Letras (FÁVERO, 2006).

Das normas legais da constituição de uma universidade deveria: “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdades de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (CASTRO, 1974). Tal ação pode ser associada à perpetuação, reforçando uma tradição elitista¹⁰ que já havia sido instalada nas universidades brasileiras, em que o Ensino Superior estava majoritariamente a serviço de áreas determinadas, atendendo prioritariamente as profissões classificadas como liberais como aquelas ligadas à medicina, ao direito e às engenharias.

A concretização da Reforma de Francisco Campos na formação de professores teve início com a criação da primeira Faculdade de Ciências e Letras que foi vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo em 1934, sendo a primeira alteração expressiva sobre a formação docente para atuar na educação secundária, que previa a exigência da formação específica promovida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, as licenciaturas (SANTOS, MORORÓ, 2019, p. 5).

Na busca de regulamentar a formação de professores(as) foram se organizando os primeiros cursos de licenciatura no país que se constituíram pelo modelo 3+1 em que a partir dos cursos de bacharéis acrescentava-se um ano de disciplinas de natureza pedagógica para a obtenção do título de licenciados(as), sendo os cursos de licenciaturas diretamente vinculados aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Esse modelo de formação foi descrito por Jacques Busquet em 1974 (apud Maximiano, 2013, p. 63) da seguinte maneira:

¹⁰ As intenções de criação das primeiras universidades passavam pela ideia de formação de uma nova elite, dos mais aptos, criando a tradição elitistas das universidades.

imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

A formação baseada em modelos da racionalidade técnica pode ser considerada inadequada à realidade docente, e as principais críticas desse modelo residem na separação da teoria e da prática na formação profissional. O modelo 3+1 destina 3 anos do curso de licenciatura para estudos de teoria e conhecimentos específicos e apenas 1 ano de estudos práticos em que a teoria é aplicada. Porém seria um equívoco acreditar que para ser um bom professor ou professora seria necessário apenas o domínio de conhecimentos específicos do que vai ensinar e saberes teóricos. Entretanto, o rompimento do modelo 3+1 não pode se dar apenas focando na prática pedagógica (DINIZ PEREIRA, 1999).

Com o modelo 3+1, o título de licenciatura não vinha do curso em si, mas era uma complementação pedagógica, pois o(a) aluno(a) se matriculava em bacharelado e, caso pretendesse continuar os estudos, realizava disciplinas da área pedagógica por um ano; ou seja, a decisão de ser professor poderia ocorrer em um momento bem posterior ao ingresso. Havia uma distorção relativa ao próprio desenvolvimento da profissão de docente como: “baixos salários pagos aos profissionais da área, o perfil dos ingressantes nos cursos, dentre os quais, os(as) melhores alunos(as) optavam por carreiras de maior status, além das limitações pessoais e sociais para ingressarem em uma carreira técnica e científica” (SANTOS, MORORÓ, 2019, p. 5).

Em 1964, com o início do regime ditatorial militar, os novos dirigentes se reuniram para pensar as reformas que seriam necessárias no país (NASCIMENTO, *et al.* 2012). O governo implantou uma série de reformas em todos os níveis de educação, desde a educação básica até as universidades. Uma das modificações foi a criação das licenciaturas curtas em 1964, por meio de indicação do Conselho Federal de Educação. Os setores educacionais adotaram o discurso do governo central como um elemento para o desenvolvimento econômico do país e buscaram promover transformações no interior da sociedade, na economia e na educação. O governo implantou o planejamento de recuperação da economia,

estabelecimentos de acordos internacionais, contenção e repressão dos movimentos sociais que juntamente com a burguesia brasileira vinham em uma crescente demanda por educação (SANTOS, MORORÓ, 2019).

Em 1968, com o processo de federação das instituições de Ensino Superior, críticas às políticas universitárias e aos movimentos estudantis levaram à Reforma de 1968 com base nas Leis 5.540 e 55.398 que permitiram mudanças baseadas na repressão política e ideológica das universidades. Essa reforma abriu espaço para as modificações do Ensino Superior, principalmente nas estruturas administrativas e políticas. Levou a universidade a passar por forte controle policial, professores(as) foram aposentados(as) e reitores demitidos, mas também permitiu uma ampliação do acesso aos cursos superiores e de recursos, assim como desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011).

Com a Reforma Universitária de 1968 foi inaugurado um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centros de educação das universidades e as licenciaturas, que até então estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganharam outra configuração: departamentos específicos de cada área do conhecimento; um espaço de formação pedagógica; instituíram-se a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar nas séries finais dos então denominados 1º grau e 2º grau, respectivamente. A prática de pesquisa se tornou mais hegemônica à medida que a atividade de ensino e de formação profissional nas graduações foram perdendo espaço nas instituições. De maneira geral, as políticas de reestruturação das universidades não apresentaram nenhuma mudança significativa para as licenciaturas (SANTOS, MORORÓ, 2019).

Com o processo de industrialização e urbanização nasceu a necessidade educacional especializada e foram criadas as Faculdades de Educação como centros de pesquisa educacional, assim como as universidades passaram a oferecer formação pedagógica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia (que surgiram no ano de 1986 aprovados pelo Parecer n. 161) (GATTI, 2010). Para as licenciaturas foram propostas o estreitamento dos currículos e diminuição do tempo de duração dos cursos de formação profissional e a criação de carreiras de curta duração. As licenciaturas curtas tinham o objetivo de resolver o déficit de professores(as) qualificados(as) para atuar na rede pública de ensino. Os(as) alunos(as) poderiam concluir o curso em um tempo mínimo de um ano e meio e no máximo três anos, beneficiando as universidades particulares que passaram a ofertar estes cursos (SANTOS, MORORÓ, 2019).

A licenciatura tinha caráter experimental e emergencial do momento, pois era necessário criar políticas de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas. A perspectiva era o mínimo de qualificação necessária para a atividade de docência pelo menor custo e tempo. Essa perspectiva defendia a formação aligeirada, sendo melhor do que nenhuma (NASCIMENTO, *et al.* 2012). Com a falta de políticas públicas para formação docente, o fracasso da má formação vindo das licenciaturas curtas e o grande aumento dos cursos particulares no final da década de 1970 levaram os professores(as) a se organizarem na luta pela reformulação dos cursos de formação de professores(as) (SANTOS, MORORÓ, 2019).

A partir dos anos de 1990, o movimento em prol das reformas dos cursos de formação de professores(as) passou a se denominar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que passou a transpor diferentes concepções, ideologias e políticas de governo e em decorrência de conferências internacionais que envolveram a participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, com um amplo processo de discussão, proposição e negociação a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país (SANTOS, MORORÓ, 2019).

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, devido à necessidade de repensar a formação de professores(as) no Brasil, ampliação de direitos educacionais, autonomia das redes públicas, atribuições do trabalho docente, levando diversas mudanças de currículos, inclusive a associação entre teoria e prática, prática de ensino de no mínimo trezentas horas nos cursos de formação de licenciatura. Nesse sentido, apresentou-se como indispensável na formação de professores a relação ensino, pesquisa, saber escolar/docente e a formação prática do(a) professor(a) (AZEVEDO, *et. al.* 2012).

Como já destacado, foram nos anos 2000 que tivemos políticas públicas para a valorização da profissão docente como PRODOCÊNCIA em 2006, UAB em 2007, PARFOR em 2009 e o PIBID em 2013, programas que buscam o enriquecimento da formação docente, assim como a formação adequada de professores(as) que já atuam na educação ou de pessoas que moram em lugares de difícil acesso ao Ensino Superior.

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas para os cursos de licenciaturas aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Porém, mesmo com os ajustes propostos, as licenciaturas e os professores especialistas ainda permanecem com pouca formação pedagógica. Verifica-se ainda a

prevalência do modelo inicial do século XX, do 3+1 nas licenciaturas, com poucas modificações (GATTI, 2010). Diniz Pereira (1999) também apontou que, após os anos de 1930, quando os cursos de licenciatura foram criados, não ocorreram grandes modificações nesse cenário.

Para compreender um pouco mais sobre os cursos de licenciatura na atualidade, apresentamos um pouco mais sobre o cenário do Ensino Superior no ano de 2019, assim como o perfil dos(as) estudantes das licenciaturas no Brasil.

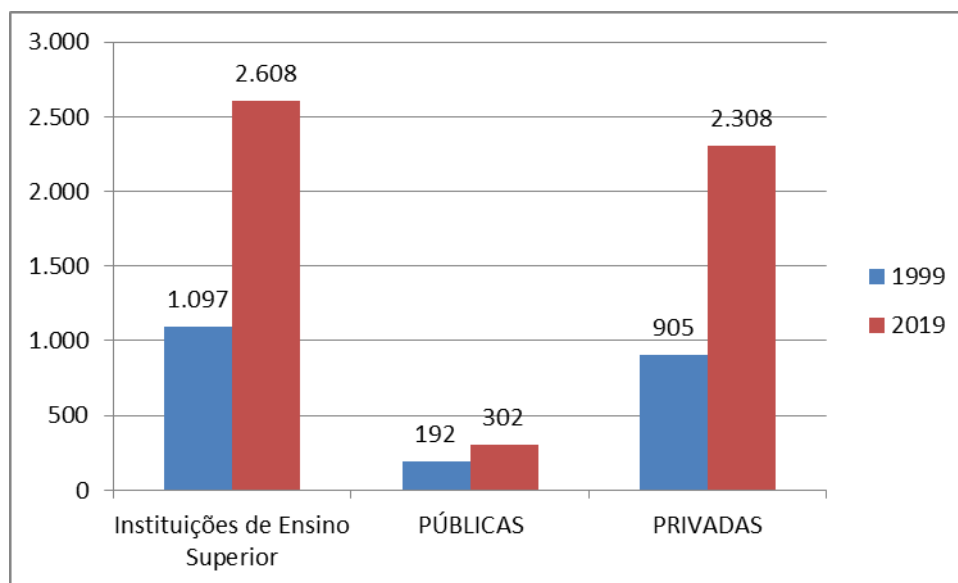
Tabela 1: Número de Instituições de Ensino Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil – 2019.

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFETE	
		Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a*

Fonte: Censo de educação superior de 2019.

Do número total de instituições no ano de 2019 (2.608), cursos de licenciatura representam 19,7% das matrículas destas instituições; 62,3% das matrículas dos cursos de licenciatura estão nas universidades, sendo 72,2% mulheres; 46,7% das matrículas dos cursos de licenciatura são na modalidade presencial e 53,3% a distância. Para cada 10.000 habitantes no Brasil, 35,2% são ingressantes em cursos de licenciatura e apenas 12,1% concluem esses cursos, sendo menos da metade dos ingressantes que chegam a concluir a graduação. É possível perceber que, entre as instituições de Ensino Superior no Brasil, as universidades públicas se sobressaem em relação às privadas, mas as faculdades privadas são em maior número.

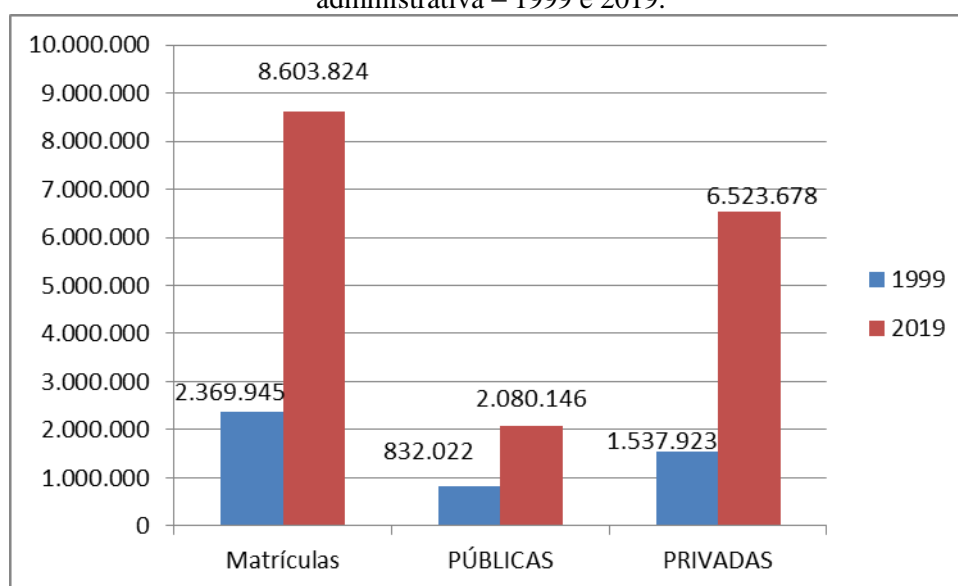
Figura 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil- 1999 e 2019.



Fonte: MEC/INEP. Censo de Educação Superior.

No que se refere ao total de número de Instituições, tanto públicas e privadas, no ano de 2019 havia 2.608 instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, comparado ao ano de 1999 que havia 1.097, o Brasil teve um crescimento de 137,74% em 10 anos. Mesmo as porcentagens apontando para o aumento das instituições privadas, entre os anos de 1999 e 2019, tivemos um aumento das instituições públicas como nunca tivemos antes.

Figura 2: Evolução e percentual do número de Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – 1999 e 2019.



Fonte: MEC/INEP. Censo de Educação Superior.

Mesmo havendo 75% das matrículas em IES privadas no ano de 2019, é importante lembrar que as políticas públicas permitiram o acesso não apenas em IES públicas, mas também possibilitou o acesso às IES privadas, por meio de programas como FIES e PROUNI. Os cursos de licenciatura representam 19,7% das matrículas no ano de 2019, sendo 72,2% desses cursos ocupados por mulheres.

No ano de 2018, Gatti *et al* (2019) buscaram delinear o perfil dos estudantes que frequentavam os cursos de licenciatura no Brasil. As autoras optaram por utilizar informações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005, no qual foram avaliados 241.875 sujeitos, os quais concluintes dos cursos das áreas de licenciatura (GATTI, *et al* 2019).

Entre os anos de 2005 e 2014, os alunos(as) dos cursos de licenciatura tornaram-se mais velhos: no curso de Pedagogia, aumentaram os da faixa de 30 a 39 anos (de 26,6% para 34,4%), e sendo 21% dos(as) alunos(as) com idade de 18 a 24 anos. No que se refere aos dados sobre o pertencimento étnico/racial, nos cursos de licenciatura entre 2005 a 2014 a representação dos(as) brancos(as) foi de 61,3% para 46,1%, e houve um aumento da presença dos(as) negros(as), que subiu de 35,9% para 51,3% (GATTI, *et al* 2019).

Outra característica nas licenciaturas é a presença marcante de mulheres: em 2010, para cada 100 homens que frequentavam os cursos de licenciatura haviam 257 mulheres matriculadas e, em 2013, 265. Embora elas componham a maioria no Ensino Superior e nos cursos de licenciatura, sua inserção obedece a um padrão fortemente fragmentado do ponto de vista do gênero, pois a presença é acentuada em cursos de menor prestígio, como o magistério (GATTI, *et al* 2019).

Sobre a escolaridade dos pais, que é um indicador de bagagem cultural dos(as) alunos(as), foi perceptível uma vantagem das mães sobre os pais. Entretanto, o que se destaca é em geral o baixo nível de escolarização das famílias dos(as) estudantes. A grande maioria dos(as) docentes da Educação Básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior (GATTI, *et al* 2019).

Ao que se refere às condições socioeconômicas das famílias dos(as) alunos(as) de licenciatura, os dados de 2014 apontam que tinham renda de até 3 salários mínimos, preenchendo 61,2%. Pouco mais de ¼ de todos os concluintes das licenciaturas provêm de lares muito pobres, com apenas 1,5 salário de renda total familiar. Mas, a grande maioria dos(as) estudantes concluintes de licenciatura possui renda própria e não depende de ajuda financeira; ao contrário, eles contribuem para o sustento da família (60,2%). Com exceção

dos(as) alunos(as) da Pedagogia, os demais passaram a ser em 2014, os seus principais mantenedores em 24% dos casos (GATTI, *et al* 2019).

Muitas vezes a busca por uma graduação está vinculada à procura pela ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas nem sempre a profissão escolhida parece garantir esse desejo, por isso alguns cursos superiores se tornam pouco estimulantes para os jovens candidatos aos vestibulares, especialmente se considerarmos as dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura (MONFREDINI, 2013).

O estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas encomendada pela Fundação Victor Civita (2009, p. 14-15) revelou que:

O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008), são alunos que têm dificuldades com a língua, a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo *background* cultural dos estudantes.

Esses dados apontam que as classes A e B não procuram pelos cursos de licenciatura, devido à precarização nas condições de trabalho, visto também que é possível ter melhor remuneração em outras profissões. Porém, para as classes C e D, os cursos de licenciatura são uma porta de entrada para o Ensino Superior e representam ascensão social, mesmo com os problemas enfrentados. Monfredini (2013) chama a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) dos cursos de licenciaturas, pois esses devem criar estratégias para suprir as lacunas herdadas da Educação Básica dos(as) alunos(as).

Historicamente, os cursos de licenciaturas e a formação pedagógica foram deixados em segundo plano, o modelo 3+1 utilizado até os dias atuais demonstra isso, separando a teoria da prática, e com os cursos de licenciatura tendo poucas modificações desde suas criações. Sob o ponto de vista da valorização da carreira, os cursos de licenciatura demonstram não serem atrativos para a população economicamente favorecida, acarretando em um perfil predominante nesses cursos de alunos(as) de origem socioeconômica menos favorecida, com dificuldades vindo da Educação básica, o que muitas vezes pode contribuir à

evasão. No próximo tópico abordaremos o conceito de evasão e as diversas formas desse fenômeno.

2 O FENÔMENO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção tem o objetivo de apresentar pesquisas sobre evasão e destacar a necessidade de investigar o fenômeno. Abordamos de maneira ampla alguns apontamentos sobre as produções acadêmicas atuais, a partir do estado do conhecimento de Junior e Real (2020) também pesquisas sobre evasão desenvolvidas na Universidade Estadual do Paraná- Unespar Campus de Campo Mourão.

2.1 Estudos sobre evasão: o Estado de conhecimento

A evasão é um dos assuntos mais discutidos sobre as problemáticas referentes à educação no Brasil, visto que é um desafio a ser superado em todos os níveis educacionais, em instituições públicas e privadas (LOBO, 2012), tanto em esfera nacional como internacional (FIALHO, 2014; FREITAS, 2007) e causa prejuízos para o indivíduo e para a sociedade, sendo assim, não basta oferecer o acesso às instituições de ensino ao(a) aluno(a), é preciso garantir sua permanência e êxito nos cursos, sempre prezando pela qualidade da educação.

Muitas vezes, o termo evasão e abandono escolar são utilizados como sinônimos, mas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998) apresenta a diferença entre ambos, sendo o “abandono” a situação em que o aluno(a) sai da escola deixando de frequentar as aulas, mas retorna no ano seguinte e a “evasão” se configura quando o aluno(a) sai da escola, não efetiva sua matrícula no ano seguinte e não retorna ao sistema escolar (FILHO; ARAÚJO, 2017). O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Superior (SESU) acrescentam que a definição de evasão é o afastamento do curso antes de sua conclusão, sendo causado por questões pessoais, dificuldades financeiras ou estrutura curricular e métodos pedagógicos que falham na aprendizagem (ANDIFES, 1996).

Segundo Vitelli (2013) e Souza (2017), a evasão é o processo de desistência voluntário ou forçado de estudantes de um curso por influências positivas (encontro de uma nova adequação às competências de estudante) ou negativas (impossibilidade de seguir seu curso) de circunstâncias internas ou externas ao estudante, podendo ser transitória ou até mesmo permanente.

Os estudos sobre evasão nos Estados Unidos não são recentes, este é um tema investigado desde os anos 1950, pelo pesquisador Vincent Tinto, por exemplo, estando presente em diversos trabalhos sobre o assunto (KIPNIS, 2000). Quando Tinto realizou suas

pesquisas, os motivos da evasão eram considerados como uma escolha ou culpa do aluno(a), mas hoje a evasão é considerada como o resultado da relação entre o indivíduo, a sociedade e o ambiente universitário (ROCHA, 2015).

No Brasil, os estudos sobre o fenômeno da evasão e da retenção nos cursos de Ensino Superior iniciaram-se em 1995, quando foi realizado o “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras”. O evento veio ao encontro das necessidades do processo de comunicação de dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), referentes ao desempenho das Instituições Federais (IFS) diante dos recursos públicos consumidos e aos resultados poucos satisfatórios apresentados por essas instituições (ANDIFES, 1996). Nesse seminário foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (RODRIGUES *et al.*, 2015), que se configurou como um dos primeiros esforços para identificar e prevenir o fenômeno da evasão (JUNIOR, 2015).

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1995) caracterizou três modalidades de evasão, sendo elas: a) Evasão do Sistema de Ensino; b) Evasão da Instituição; e c) Evasão do Curso. A pesquisa aqui desenvolvida tem como foco de análise a evasão do curso, especificamente nas licenciaturas, mas para fins didáticos, apresentamos as três modalidades que são: 1) Evasão do Sistema de Ensino: quando o discente evadiu do sistema superior, abandonou o curso e a instituição na qual estudava e não se matriculou em outro estabelecimento de ensino, interrompendo seu estudo (SILVA FILHO *et al.*, 2007; CARDOSO, NAGAI, 2018; RODRIGUES, 2012); 2) Evasão da Instituição: também chamada de evasão escolar, ocorre quando o aluno(a) deixa de frequentar a instituição de ensino, mas matricula-se e continua seus estudos em outro local, sendo assim, não é considerado evadido do sistema de ensino; 3) Evasão do Curso: ocorre quando o(a) discente efetua a matrícula, mas não conclui o curso, podendo haver uma mobilidade para outro curso ofertado na mesma instituição (RODRIGUES, 2012; CARDOSO, NAGAI, 2018).

Outra modalidade é a evasão da turma, termo desenvolvido por Rodrigues (2012) ao fazer referência ao momento quando o(a) aluno(a) passa da condição de regular para irregular, isso por causa de reprovação em disciplinas, seja pelo baixo rendimento, por falta de frequência nas aulas ou trancamento da matrícula. Muitas vezes isto pode levar o(as) aluno(a) a estudar em outra turma e não mais na sua turma de origem (em algumas situações o(a) estudante frequenta apenas algumas disciplinas com outra classe). O(a) aluno(a) é obrigado(a) a se adaptar à nova turma, exigindo novos laços de relacionamentos com os colegas de classe. Os(as) acadêmicos(as) irregulares apontam se sentirem esquecidos nas decisões que envolvem

a turma e a disciplina, muitas vezes sendo prejudicados por falta de informações (RODRIGUES, 2012).

Para facilitar a análise da evasão, a Comissão Especial do MEC sistematizou os fatores em três grupos: 1) Características individuais dos estudantes, como personalidade, habilidades de estudo, formação escolar anterior, dificuldade de adaptação à vida universitária etc.; 2) Fatores internos às instituições, peculiares a questões acadêmicas, como currículos desatualizados, alongados, rígida cadeia de pré-requisitos etc.; 3) Fatores externos, podendo ser questões relativas ao mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira escolhida, desvalorização da profissão, dificuldades financeiras do(a) estudante etc. Assim, dentro destas três ordens existem inúmeros fatores (ADACHI, 2009; RODRIGUES, 2012).

No que tange às produções acadêmicas, Junior e Real (2020) apresentam um “estado do conhecimento” que se refere à evasão na Educação Superior no período de 2000 a 2018. O objetivo do artigo foi verificar os fatores institucionais como um dos fatores responsáveis por esse fenômeno na Educação Superior no Brasil. Os autores realizaram o levantamento de trabalhos nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Selecionaram 267 dissertações e 32 teses, das quais analisaram os títulos, os resumos e as palavras-chave e posteriormente, identificaram 11 trabalhos nos quais se referiam aos fatores institucionais e que se efetivou uma leitura integral (JUNIOR; REAL, 2020). A seguir abordamos as pesquisas supracitadas.

A pesquisa de mestrado de Souza (2017) que faz parte do “estado do conhecimento” de Real e Junior (2020) tem o objetivo de medir os percentuais de evasão e compreender o fenômeno nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Goiás (UFG), ele partiu da hipótese de que alguns dos fatores que levam à evasão são acadêmico-institucionais, sócio-políticos e pessoais. Os resultados alcançados foram que os fatores sócio-político-econômicos são os mais presentes, pois as respostas dos(as) alunos(as) da UFG apontam para ações importantes de permanência como: “monitores para auxiliar nas disciplinas”, “programação cultural e artística”, “esportes e lazer”. Além disso, outros fatores mencionados como importantes para favorecer a permanência são questões relacionadas ao curso, como aulas práticas e oferecimento de boa estrutura pela Universidade. Souza (2017) destacou que os fatores institucionais possuem um peso relevante para permanência, levando o(a) aluno(a) a compreender que a instituição deve implementar medidas de controle da evasão por meio de políticas institucionais (JUNIOR; REAL, 2020).

Do mesmo modo, Livramento (2012) discutiu os pontos de vista institucionais sobre a evasão, bem como de outros fenômenos advindos do meio acadêmico. Os resultados marcaram que a redução da evasão pode se dar por meio da divulgação de cursos ofertados na instituição: a) em locais com poucas informações; b) com vagas que atendam às necessidades de alunos(as) trabalhadores com currículos mais enxutos; c) aumento de vagas noturnas e d) conscientização dos professores quanto à importância do ensino em nível de graduação para a promoção de melhor relacionamento entre docentes e discentes; e) a criação de cursos cuja necessidade de profissionais seja requerida pelo mercado de trabalho; e f) a conscientização dos professores quanto à importância do ensino em nível de graduação. Estas ações envolvem toda dinâmica institucional.

Outra pesquisa que expõe medidas para reduzir a evasão foi a de Fialho (2014) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os resultados mostram que são diversas as questões que levam à evasão e, assim, ao fracasso institucional e as medidas propostas são: divulgação dos cursos; aplicação de questionários socioeconômicos no momento da matrícula, assim como questionários no início, meio e fim de semestre para acompanhar a satisfação, insatisfação e expectativas dos estudantes; acompanhamento dos discentes; formação de equipe responsável para identificação e estudos sobre as causas de trancamento, transferências e cancelamento; professor tutor; reestruturação do currículo; flexibilização para mudança de turmas; e a redução na rigidez e maior aproveitamento das disciplinas no caso de mudança de cursos (JUNIOR; REAL, 2020).

Como os estudos apontados acima Carvalho (2017) também analisou os fatores institucionais da evasão, ele realizou a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO). O autor iniciou a pesquisa pelos dados do Censo da Educação Superior, a partir dos quais percebeu que a evasão na instituição investigada se unificava às variáveis: turno do curso, duração, tipo de instituição, flexibilidade curricular, suporte pedagógico, políticas públicas educacionais e avaliação institucional. Carvalho (2017) assinalou que as ações de suporte pedagógico e de políticas educacionais mais amplas, como o PNAES contribuem no controle do fenômeno da evasão.

Além disso, Palácio (2012) e Souza (2016) analisaram a assistência estudantil e recursos financeiros, cujos apontamentos foram as contribuições das políticas assistencialistas e governamentais e recursos próprios da instituição. Palácio (2012) focou nas ações assistencialistas da Universidade Federal do Ceará como: Programa Ajuda de Custo; Programas de Auxílio Moradia e de Residência Universitária; Programa de incentivo ao

desporto, Programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicológico ao Estudante, Assistência médica/odontológica; e Programa Restaurante Universitário.

Dessa maneira, Souza (2016) também analisou as políticas de assistência estudantil para permanência do estudante na Universidade Federal do Paraná no período de 2010 a 2014. Ela considerou que políticas como PNAES permitem a oferta de condições melhores para que o(a) aluno(a) com dificuldades socioeconômicas continue estudando. Porém, as políticas públicas por si só não dão conta de comprimir com o objetivo de reduzir a evasão. A autora concluiu que as instituições devem extrapolar os limites das políticas assistencialistas e criar meios de apoio aos estudantes com políticas próprias (JUNIOR; REAL, 2020).

Em direção similar, Ramos (2013) expôs as políticas assistencialistas e as ações institucionais como importantes na adaptação do(a) aluno(a) à instituição e na conclusão de sua formação. Ela analisou os fatores decisivos para a evasão no Ensino Superior em 2010, usando os dados do Censo da Educação Superior para compreender os fatores individuais e institucionais que influenciam no ato de evadir.

Os resultados apontaram que o(a) estudante que participa de algum tipo de atividade de formação complementar e que possui bolsa de estudos ou financiamento estudantil apresenta menor probabilidade de evasão. A relação entre políticas públicas e ações da instituição também foram apontadas por Silva (2014), que apresentou alguns fatores para o fenômeno da evasão, sendo eles: dificuldades financeiras; alto índice de reprovação; metodologias de ensino pouco interessantes, ultrapassadas e de baixa qualidade; pouco engajamento do corpo docente e administrativo na retenção dos(as) alunos(as); falta de subsídios ao(à) aluno(a); estrutura educacional básica deficiente; falta de preocupação das IES em analisar/apreender os fatores de evasão (JUNIOR; REAL, 2020).

Já a pesquisadora Voos (2016), investigou as Universidades Comunitárias integrantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), suas políticas institucionais de permanência estudantil, no ensino superior, nos cursos de graduação, no período de 2009-2014. Ela assinalou a necessidade da criação de ações institucionais que favoreçam o processo educacional e a conclusão do curso, rompendo com o assistencialismo e promovendo a prevenção da evasão.

Nesse mesmo caminho, Baggi (2010) marcou a produção de trabalhos sobre evasão na Educação Superior constante no BDTD/IBICT, enfatizando a avaliação institucional como um meio para pensar e desenvolver programas de combate à evasão no Ensino Superior. Para ela, a avaliação da instituição deve ser constante com todos os membros da comunidade acadêmica, para assim, ter uma visão mais ampla da instituição. Dessa forma, deve-se criar

mecanismos que contribuam com os processos acadêmico-administrativos, a fim de atuar em metas e objetivos que possam contribuir com a redução desse fenômeno. Baggi concluiu que é necessário as instituições se autoconhecerem, identificando seus déficits para assim criar ações de permanência estudantil.

Os resultados dos trabalhos analisados por Junior e Real (2020, p. 18) assinalam que algumas atitudes podem ser efetivadas no âmbito institucional como: flexibilização de currículos; programa de formação didático-pedagógica de professores; divulgação dos cursos de graduação junto às escolas de educação básica; preocupação com a integração do discente ao ambiente universitário; política de acompanhamento sistemático da trajetória acadêmica dos estudantes; identificação do nível de satisfação dos(as) acadêmicos(as) durante sua permanência no curso; ações de suporte pedagógico ao aluno(a); atividades culturais, de lazer e de formação complementar; programa que atente para os casos de reprovações múltiplas e consecutivas, dentre outras.

Os trabalhos analisados por Junior e Real (2020) possibilitaram ir até às fontes apresentadas e ter uma visão ampla sobre os estudos de evasão e ações de permanência estudantil. As pesquisas apresentam possíveis causas institucionais da evasão e maneiras de preveni-las por meio de políticas internas, sendo necessárias também políticas focadas no controle da evasão e possibilidade de permanência e conclusão do curso.

Ao encontro do que foi estruturado no “estado do conhecimento” dos(as) autores(as), Santos (2017) assinalou os motivos de ordem político-econômica, acadêmico-institucional e pessoal, sendo os principais a dificuldade financeira e de transporte. Silva (2014) descreveu como motivos da desistência do curso os problemas financeiros, baixa qualidade de ensino, metodologias ultrapassadas, pouco interesse, estrutura educacional básica deficiente, IES não preocupada em analisar esses fatores e procurar direcionar escolhas dos(as) alunos(as) que não se adaptam ao curso.

Oliveira e Oliveira (2017) apresentaram o multifacetado problema da evasão no Ensino Superior, considerando como fatores internos: insatisfação com o currículo do curso, desempenho acadêmico, descontentamento com o corpo docente, dificuldades como ambiente da IES. Como fatores externos, destacaram: dificuldades financeiras, em conciliar o trabalho e os estudos, fatores geográficos como a distância, formação básica deficiente, problemas pessoais e familiares e desvalorização da profissão no mercado de trabalho.

Na pesquisa de Andriola, Andriola e Moura (2006), a investigação tinha como objetivo compreender a opinião de vinte e um(a) coordenadores(as) de cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A resposta foi que são necessárias ações institucionais

de combate à evasão, melhoria da infraestrutura física, atenção maior aos laboratórios e implementação de políticas institucionais internas e locais.

Já Lima e Machado (2014) expuseram o resultado de sua pesquisa bibliográfica em que os principais motivos da evasão são os baixos salários, precárias condições de trabalho, falta de segurança nas escolas, desprestígios sociais, falta de perspectiva na carreira, assim como relação dos fatores internos e externos com a instituição e as características individuais do(a) acadêmico(a) que não podem ser tratados como fenômenos isolados.

Ao que se refere às instituições de Ensino Superior principalmente as públicas são mais concorridas, sugerindo que exista uma maior seletividade de seus alunos e alunas. O mesmo acontece com alguns cursos de graduação, pois os de maior prestígio social como Medicina, Odontologia, Direito e Engenharias, muitas vezes ofertados em período integral, têm suas vagas preenchidas, na maioria dos casos, por candidatos(as) provenientes de classe média alta que concluíram o Ensino Médio na rede privada. Esses cursos possuem maior dificuldade de acesso, em contraponto, os cursos de menor prestígio, como as licenciaturas, apresentam maior facilidade para a entrada dos(as) acadêmicos(as), assim como os cursos oferecidos no período noturno, apresentando candidatos(as) de vestibular oriundos de classe média baixa que estudaram na rede pública (PALAZZO, GOMES, 2015, BRAGA, 2003).

Ferreira e Barros (2018) realizaram uma pesquisa com alunos(as) evadidos(as) do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e apontaram que o principal motivo da desistência foi causado pela necessidade de trabalhar, enquanto Gatti *et al.* (2019) afirmaram que a grande maioria dos estudantes concluintes de licenciatura possui renda própria e não depende de ajuda financeira; ao contrário, eles contribuem para o sustento da família (60,2%). Uma hipótese é que estes(as) alunos(as) foram obrigados a sair para ter que contribuir nas despesas da casa.

Os cursos com maior seletividade de acesso possuem menos evasão, porque o estudante leva em conta a dificuldade que teve para entrar e o prestígio do curso (LOBO, 2019). Estácia (2009) apontou em sua pesquisa que os(as) alunos(as) de licenciatura (Filosofia e Geografia) não possuíam certeza da escolha do curso, esse não era a escolha inicial e a nota do ENEM não havia sido suficiente para o curso de primeira opção. Dessa maneira, o(a) aluno(a) continuava estudando no curso de licenciatura por conta da bolsa. Esses(as) alunos(as) também não tinham um bom resultado de desempenho escolar. Rodrigues (2012) apontou que um dos fatores da evasão é a escolha errada do curso e questionou o preparo realizado no Ensino Médio para a entrada no Ensino Superior e o processo seletivo, sugerindo investigações acerca desta questão.

Muitos(a) discentes que optam pelos cursos de licenciatura escolhem pela falta de opção para o ingresso no Ensino Superior, sendo este curso a garantia ao acesso a uma graduação (FELICETTI, FOSSATTI, 2014). Muitas vezes, o curso de licenciatura é considerado pelo(a) acadêmico(a) como uma forma de preparo até a sua entrada em outro mais concorrido, sendo assim, alguns alunos(as) permanecem nas licenciaturas até sua aprovação no curso de sua primeira opção. Outro fator que pode levar à evasão é a não identificação com o curso, nesse caso, é a falta de informação antes da entrada na IES, também é um dos motivos que contribui com a evasão (CASTRO, 2013).

Acadêmicos(as) de origem socioeconômica menos favorecida, não só pela falta de recursos para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de “capital cultural”, expressam uma ausência de conteúdos científicos, deficiência essa que faz parte da trajetória da educação básica e não é possível se adquirir os conhecimentos de forma instantânea. Dessa maneira, esses alunos e alunas iniciam seus estudos em desvantagens e acabam sendo excluídos do sistema educacional superior por dificuldades de compreender ou acompanhar a linguagem acadêmica (GISI, 2006).

Outro aspecto importante que influencia no desempenho acadêmico e pode levar à evasão é a saúde mental do(a) estudante. Algumas literaturas (ALMEIDA, 2014; BOHRY, 2007; ALMEIDA; SCHIMIGUEL, 2011) apontam que a população acadêmica está mais vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais, depressão, ansiedade e o *stress*. A mudança do Ensino Médio para o Superior, a adaptação ao novo ambiente e sistema de ensino, dificuldade em acompanhar o ritmo dos colegas, dúvidas em relação a competências e desempenho, incertezas em relação à profissão escolhida, ter dificuldade de concentração, sentir-se debilitado fisicamente, com sonolência diurna. Esses são estressores que contribuem no desempenho acadêmico e podem levar os(as) alunos(as) à evasão (ARIÑO, BARDAGI, 2018).

Na questão econômica, a evasão se torna um problema social para a instituição, acarreta em ociosidade do espaço e dos(as) professores(as), funcionários(as) e equipamentos. Na instituição pública, leva ao desperdício de investimento público e na instituição privada, leva à redução no rendimento da mensalidade (SILVA FILHO, 2007). Em relação ao(à) aluno(a), a questão econômica vai se efetivar no atraso ou extinção de um sonho, da oportunidade de um trabalho melhor e mais rentável no futuro (TONTINI, WALTER, 2014). Rodrigues (2012, p. 20) apontou que “com base nos dados apresentados pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e Tecnologia, em 2009 o Brasil perdeu financeiramente R\$ 9 bilhões com a evasão no ensino superior”.

Estes desperdícios de investimento público em instituições públicas foi um dos motivos do governador Carlos Roberto Massa Júnior, Ratinho Júnior (PSD), eleito nas eleições de 2018, encomendar ao superintendente da Superintendência de Ciência e Tecnologia (SETI) e Ensino Superior uma proposta de Lei para reduzir despesas das universidades do Paraná (COLMÁN, PORTES, 2019). A proposta chamava-se Lei Geral da Universidade - LGU poderia substituir um conjunto de leis que regem as universidades estaduais do PR.

O Artigo 28 dessa proposta de lei se tratava do fechamento de cursos que teria como critério a evasão e reprovação. Os cursos que tivessem menos de 50% do total de vagas de alunos concluintes seriam fechados. Nesse sentido cursos como algumas licenciaturas que necessitam de apoio de políticas públicas de valorização profissional sofreriam cortes (SINDUEPG, 2019). A LGU exigiu estudos e os Conselhos Universitários (COUs) das universidades Estaduais do Paraná que se reuniram, mas todas rejeitaram o que a LGU apresentou. Tendo sido rejeitada a LGU sofreu modificações passando por uma fatiação e vem sendo implementada aos poucos por meio de propostas de vários Projetos de Lei (PL) que contemplam partes da LGU (SESDUEM, 2021).

A implementação gradual das propostas de projetos de Lei (PL) em que a LGU é contemplada passa a efetivar perdas com fechamentos de cursos e outras ações, segundo Diniz-Pereira (2015), dados fornecidos pelo Governo Federal apontam para a necessidade de formar professores(as) no Brasil, pois existe um déficit de profissionais na educação básica, principalmente em algumas áreas, como as das ciências exatas, tendo baixo percentual de professores com formação específica nas disciplinas em que lecionam.

De acordo com os dados da Fundação Carlos Chagas, de 2007, na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação possuem licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%. Por outro lado, existe uma baixa ocupação das vagas nos cursos de licenciaturas disponíveis, ficando vagas ociosas e muitos cursos de licenciatura foram fechados em várias instituições de ensino superior no país. O fechamento desses cursos está relacionado aos investimentos realizados pelo governo e a consideração da inexistência de um retorno social, sendo uma das causas da evasão.

Esse tópico apresentou as modalidades do fenômeno evasão, o Estado de Conhecimento sobre o tema de Junior e Real (2020), também pesquisas que se destacam sobre a temática. No próximo tópico abordamos as pesquisas sobre a evasão que foram desenvolvidas sobre instituição investigada.

2.2 Pesquisas sobre evasão na Unespar de Campo Mourão

Este tópico discorre sobre pesquisas sobre evasão desenvolvidas na Unespar campus de Campo Mourão. O interesse por estudar a temática da evasão nos cursos de licenciatura foi despertado ainda na graduação, quando realizei uma pesquisa sobre o tema na Iniciação Científica (IC), sob a orientação da Professora Dra. Fabiane Freire França. Nossa primeira pesquisa teve como finalidade estudar e analisar as causas da evasão de ingressantes do ano de 2015 nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão. Posteriormente, seguimos com a pesquisa, mas com o foco na permanência dos(as) acadêmicos(as) que ingressaram no ano de 2016.

O primeiro artigo desenvolvido pelas pesquisadoras desta dissertação sobre o fenômeno evasão na instituição da Unespar de Campo Mourão foi no período de 2015 a 2016 na IC, tendo como título: “Estudos de gênero dentro do viés da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná campus de Campo Mourão”. O contato com os(as) ex-estudantes que evadiram no ano de 2015 foram realizados por meio telefônico com dados ofertados pela Secretaria Acadêmica da instituição. Dos(as) participantes da pesquisa, foram 20 mulheres e 14 homens dos cursos de Pedagogia (diurno e noturno), Geografia, História, Letras e Matemática (cursos noturnos). Os resultados sobre o motivo da evasão foram: greves, insatisfação com o curso, bolsa em outra instituição e incompatibilidade com o trabalho (CORDEIRO; FRANÇA, 2016).

Posteriormente realizamos uma pesquisa abordando os motivos que levaram as mulheres nos primeiros anos dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão a pensarem em evadir, com foco de análise nas respostas dos(as) alunos(as) ingressantes nos cursos de licenciatura diurno e noturno da Unespar de Campo Mourão no ano de 2016. O artigo, foi intitulado “Estudos de gênero e representação social de acadêmicos/as dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná campus de Campo Mourão”, investigamos 107 estudantes dos primeiros anos dos cursos de licenciatura, sendo 81 mulheres e 26 homens, permitindo delinear um perfil dos(as) mesmos(as). Os resultados demonstraram a predominância de mulheres com idade de 17 a 21 anos de escolas públicas e trabalhadoras que pensaram em abandonar o curso pelo motivo de executar tripla jornada de trabalho. Os motivos que mais levaram as acadêmicas a pensarem em evadir foram dificuldades em conciliar o trabalho com o curso, não ser a primeira opção, dificuldades com os conteúdos das disciplinas, greve e questões financeiras.

Realizamos também um recorte sobre os dados da pesquisa supracitada no que se refere a “Mulheres nos cursos de licenciatura: desvalorização e evasão”. Nesta investigação, apresentaram questões acerca da história das mulheres e como foram desafiadas em diferentes períodos, tanto pela religião quanto como pela sociedade que muitas vezes manifestaram opiniões negativas sobre elas, assim como foi retratado um pouco sobre a formação da identidade feminina. Os resultados apresentaram uma predominância de mulheres nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão que apontaram já ter pensado em evadir, egressas de escola pública, que estudam, trabalham fora de casa e sentem-se obrigadas a realizar as atividades domésticas e relatam sentirem-se exaustas, assim como sentir uma pressão social e autocobrança em realizar todas as atividades com excelência (CORDEIRO, FRANÇA, 2017).

Outras investigações sobre o tema foram desenvolvidas na instituição como a de Castro, Putton e Cordeiro (2017) intitulada “Evasão no ano de 2017: o caso do curso de EPA da UNESPAR” teve como objetivo identificar os motivos da evasão do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial (EPA) da Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Campo Mourão (Unespar), considerando o ano de 2017. Foram constatadas 24 evasões, tanto de alunos(as) que ingressaram e evadiram no ano de 2017 como daqueles(as) que ingressaram em outros anos, mas a desistência aconteceu em 2017. Para realizar contato com os(as) evadidos(as), os(as) autores utilizaram redes sociais como, *Facebook*, ou e-mail e os resultados foram de que os(as) estudantes ingressam na graduação, mas quando aprovados em outros cursos se evadem; ou se evadem pelo desânimo das notas baixas ou até mesmo por verem tantos colegas se evadindo, assim como problemas financeiros, geográficos e de aprendizagem.

Ainda sobre investigações de evasão na Unespar de Campo Mourão, Vilarino, Ferreira e Santos (2016) desenvolveram uma pesquisa que nomearam de: “Estudo evasão no ensino superior: o caso específico do curso de Matemática da Unespar campus de Campo Mourão”, com o objetivo de buscar alternativas para o cálculo da evasão e traçar índice anual do fenômeno no curso de Matemática da instituição, oferecido no período compreendido de 2003 à 2012. Os autores realizaram um levantamento bibliográfico de artigos científicos, dissertações e teses, os quais abordaram a temática, alguns fatores em comum e outros específicos que influenciam na desistência do(a) estudante do Ensino Superior. Os resultados revelaram que é necessário investimentos na permanência dos(as) alunos(as) ingressantes, pois a maior taxa de evasão se encontra nos primeiros anos do curso. Os pesquisadores

concluíram que a investigação pode incitar discussões e olhar aprofundado e crítico sobre as condições no curso de licenciatura em Matemática.

A evasão no Ensino Superior foi um problema que motivou a pesquisa de Rodrigues (2012), que investigou acadêmicos(as) dos 9 (nove) cursos (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agroindustrial, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Turismo e Meio Ambiente) que ingressaram no ano de 2003, acompanhando-os até o ano de 2010, tendo como base de investigação os que abandonaram o curso neste período. Ela realizou a pesquisa na antiga Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Fecilcam que hoje é a Unespar - campus de Campo Mourão, instituição *locus* da presente pesquisa.

A autora realizou entrevistas com questionário semiestruturado por telefonema e redes sociais com 22 (vinte e dois) acadêmicos(as) que ingressaram no ano de 2003. Os motivos que mais levaram estes(as) discentes à evasão foram a escolha errada pelo curso, insatisfação com a estrutura e apoio oferecidos pela instituição, insatisfação com o curso e professores. No ano de 2003, o índice de evasão de curso da Fecilcam foi de 43,2% e a evasão da instituição foi de 39,7%. As principais causas destacadas pela autora sobre os motivos da evasão são: as questões didático-pedagógicas de alguns professores e a falta de condições para o incentivo à permanência do(a) aluno(a) na IES e o erro na escolha do curso e a insatisfação com a instituição (JUNIOR; REAL, 2020).

Do acompanhamento realizado com os ingressantes, o curso de Ciências Econômicas apresentou o maior índice de evasão com 58,7% e o menor foi Pedagogia com índice de 15%. Ao que se refere à taxa nacional geral da evasão, que era de 22% no período, a Fecilcam apresentava o dobro. Com relação às IES públicas que possuíam 12%, a Fecilcam indicava o índice de 40% (RODRIGUES, 2012). A autora aponta que a evasão pode ser reduzida ou controlada por intermédio de políticas institucionais, assim como deve-se ter cuidado para que a evasão não seja motivada por questões que poderiam ser evitadas pela própria instituição.

Rodrigues (2012) afirma que sobre o cálculo da evasão a “conta não bate, não fecha”, afirmando também a necessidade de uma metodologia de investigação. Filho e Lobo (2007) assinalaram que a melhor forma de medir as taxas da evasão seria acompanhar a vida escolar dos(as) alunos(as) para identificar quando abandonaram os estudos, mudaram de curso ou instituição.

Em vista disso, as discussões apresentadas sobre a profissão docente, universidade e evasão podem contribuir com os nossos objetivos que são os de identificar o perfil dos(a) evadidos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar, campus de Campo Mourão, compreender

os motivos da evasão, conhecer o cenário brasileiro das licenciaturas e desvalorização do magistério para, assim, auxiliar na redução e combate à evasão na instituição investigada.

Cabe destacar que esta pesquisa se organiza como continuidade à citada investigação de Rodrigues (2012), pois ela teve como foco os cursos de graduação da antiga Fecilcam, no período de 2003 a 2010, e a presente investigação compreende os cursos de licenciatura no período de 2011 a 2019, da mesma instituição, hoje denominada Unespar, campus de Campo Mourão.

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras expôs a necessidade de ampliar a série histórica para no mínimo 10 gerações (ANDIFES, 1996). Dessa forma, esta pesquisa, em conjunto com a de Rodrigues (2012), vai ao encontro das recomendações do MEC. A seguir, apresentamos a seção sobre métodos de procedimentos em que aborda com maior profundidade a instituição investigada, assim como as ferramentas utilizadas e o perfil dos(as) acadêmicos(as) ingressantes nos cursos de licenciatura da instituição.

3 PERFIS DOS(AS) ESTUDANTES EVADIDOS(AS): MÉTODOS E DADOS

Para atender os objetivos desta pesquisa em investigar a realidade da instituição, assim como sua criação e identificar o perfil dos(as) evadidos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão, esta seção apresenta os tópicos: Campo de estudos: Universidade Estadual do Paraná e o Campus selecionado para o estudo; Caminhos da pesquisa, para compreender como se deu a coleta de dados desde a escolha das ferramentas e aplicação do questionário; Perfil dos(as) acadêmicos(as) de licenciatura para identificar as principais características socioeconômicas desses(as) alunos(as) que adentraram à instituição no período compreendido entre os anos de 2011 a 2016¹¹.

¹¹ O período investigado nessa pesquisa é de ingressantes dos anos de 2011 a 2016 que deveriam ter colado grau entre os anos de 2014 a 2019, mas que evadiram.

3.1 Campo de estudos: Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Campus de Campo Mourão

Neste tópico, abordamos alguns aspectos históricos da instituição investigada desde sua criação como Fundação de Ensino Superior de Campo Mourão (Fundescam), em 1972, até se tornar Unespar em 2013. Os critérios de seleção desta instituição foram: 1) a Unespar é a universidade mais recente do estado do Paraná; e 2) a instituição pública que mais oferece cursos de licenciatura na Mesorregião Centro Ocidental do Paraná. Assim como outras instituições de ensino superior, ela enfrenta um problema vinculado aos elevados índices de evasão, principalmente nos cursos de licenciatura, que nesta pesquisa apontam ser superiores a 50%. Também apresentamos os cursos que o campus de Campo Mourão.

Em 1972 foi criada, na cidade de Campo Mourão, a Fundação de Ensino Superior de Campo Mourão (Fundescam) que ofertava, na época, três cursos de graduação: Estudos Sociais, Letras e Pedagogia. Seis anos depois de sua criação em 1978, a Fundescam passou a se chamar Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (Facilcam) que passou a oferecer também os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Contudo, em 1978, o curso de Estudos Sociais sofreu algumas modificações e se tornou o curso de Geografia (UNESPAR, 2017). Já em 1987, a instituição foi estadualizada, passando a ser a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam).

Alguns anos depois, em 1998, foram implantados os cursos de Engenharia de Produção Agroindustrial e Matemática; o funcionamento de Turismo e Meio Ambiente foi autorizado em 2001 e, posteriormente, o curso de História em 2011 (PROJETO ..., 2018).

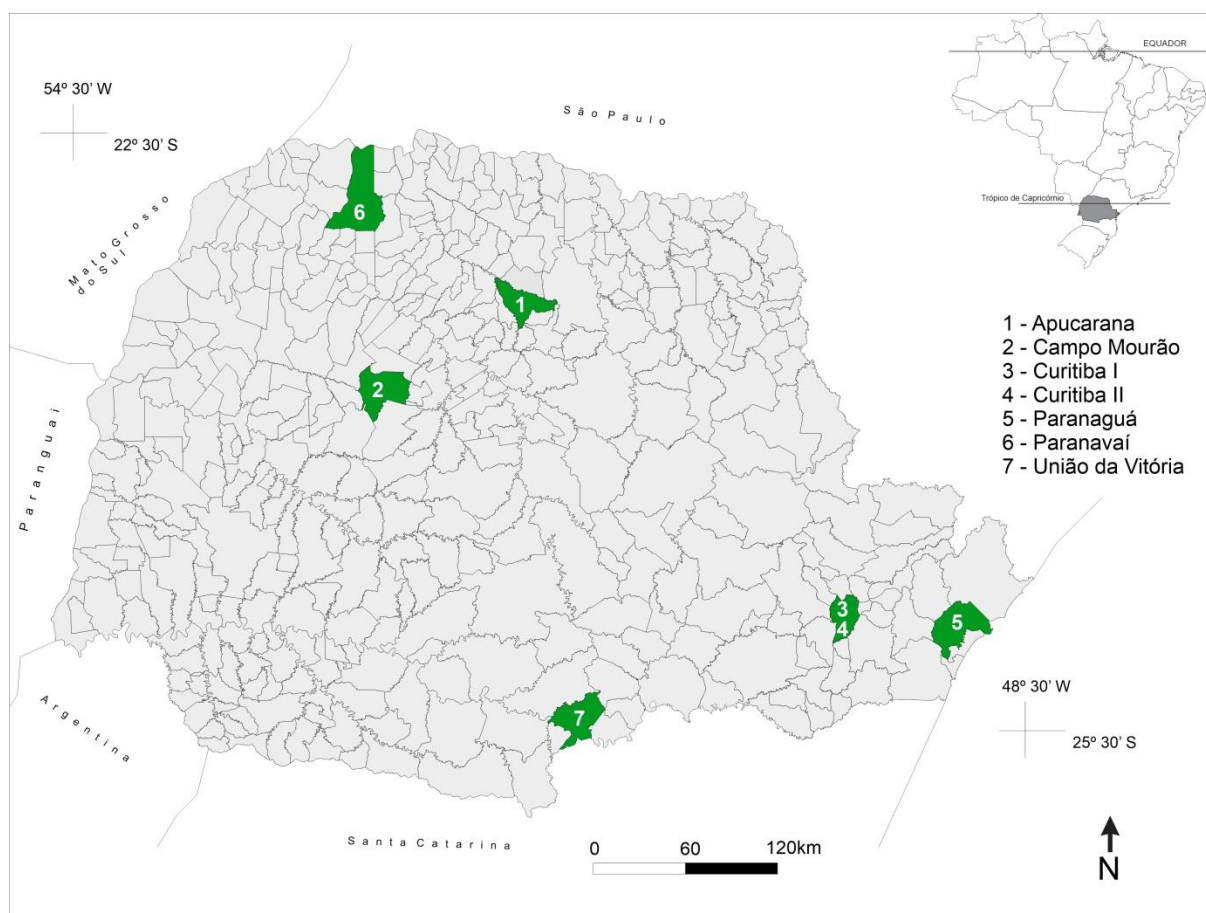
Em dezembro de 2013, foi autorizado o credenciamento da Unespar enquanto universidade, por meio do Decreto Estadual 9.538. A instituição passou a constituir-se como *multicampi* e multirregional de Ensino Superior Pública, descentralizada geograficamente e mantida por recursos do Estado do Paraná, da qual a Fecilcam passou a fazer parte como Campus de Campo Mourão (RODRIGUES, 2012; UNESPAR, 2015).

A Unespar é composta por diversas instituições sendo elas: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) em Curitiba como Campus I; Faculdade de Artes do Paraná (FAP) localizada também em Curitiba como Campus II; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM); Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA); Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR); Faculdade

Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV); e Academia Policial Militar do Guatupê (APMG), campus de São José dos Pinhais (APRESENTAÇÃO..., 2021).

Na Figura 3, apresentamos um mapa com a localização dos *campi* da Unespar e sua abrangência no estado do Paraná.

Figura 3: Localização dos *campi* da Unespar.



Fonte: ITCG (2021) elaborado por: Angelo Ricardo Marcotti.

A Unespar abrange uma área de 150 municípios, alcançando 4,5 milhões de pessoas (APRESENTAÇÃO..., 2021), oferta 68 cursos de graduação, 37 destes são cursos de licenciaturas, distribuídos em seus sete *campi* e em 15 centros de áreas, possui também 10¹²

¹² A Unespar Conta, com 10 Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu - nível de Mestrado – ofertados, sendo 01 pelo campus de Paranavaí (Ensino: Formação Docente Interdisciplinar); 04 pelo campus de Campo Mourão (Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento; Educação Matemática; História Pública e Mestrado Profissional em Ensino de História); 01 pelo campus de União da Vitória (Filosofia); 01 no campus Curitiba I (Música); 02 no campus de Curitiba II (Artes e Cinema e Artes do Vídeo); e 01 no campus Paranaguá (Ambientes Litorâneos e Insulares).

programas próprios de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em funcionamento aprovados pela Capes. Oferta 11 cursos de especialização em diversas áreas do conhecimento¹³.

A partir de 2014 ocorreu a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação em nível *Stricto Sensu* (nível mestrado) na Unespar, um desses no campus de Campo Mourão. Enquanto faculdade, o comprometimento da instituição era apenas com o ensino, contudo, com a criação da universidade, há a ampliação da oferta para a pós-graduação.

A Universidade Estadual do Paraná apresenta como missão produzir conhecimento em diversas áreas dos saberes, como científico, artístico-cultural, tecnológico e inovação. Isso possibilita o fortalecimento da democracia e da cidadania para que a população tenha acesso ao conhecimento científico e potencialize o desenvolvimento humano em nível local, regional, nacional e internacional (PPI/UNESPAR, 2015).

Os objetivos da instituição são apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) (2018, p. 46) do seguinte modo:

Gerar e difundir o conhecimento científico, artístico, cultural, tecnológico, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade humana e do desenvolvimento sustentável, em âmbito regional, nacional e internacional.

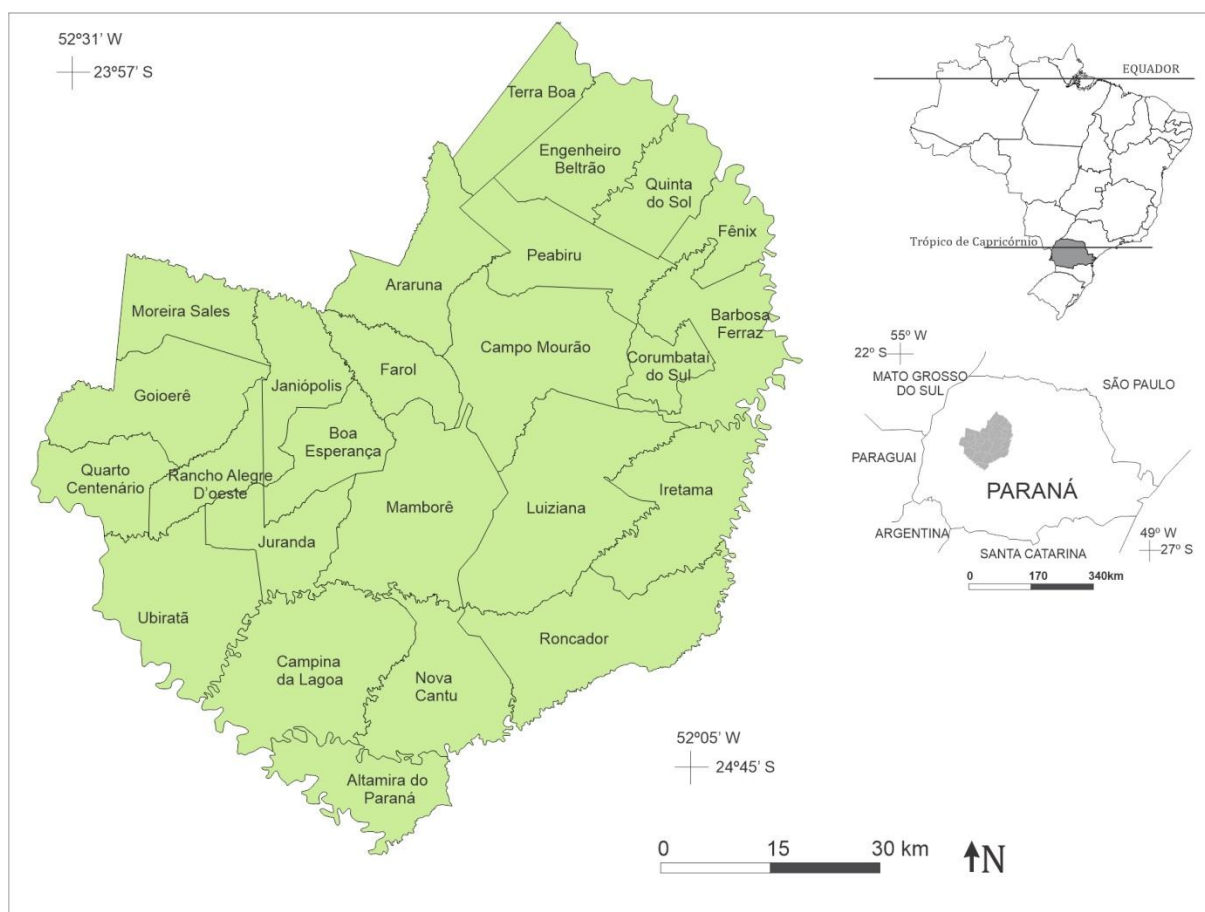
A Unespar apresenta objetivos que não se referem apenas às questões internas da instituição, mas também aos três pilares da Universidade: Pesquisa, Ensino e Extensão, evidenciando a preocupação com o aprendizado, cidadania e direitos dos(as) alunos(as), como a ampliação do acesso das produções artísticas à população. Sendo assim, a instituição busca o desenvolvimento integral de seus alunos(as) e se estende para a comunidade.

Elegemos a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Campo Mourão para a investigação com os seguintes critérios: 1) a Unespar é a universidade mais recente do estado do Paraná; e 2) é a instituição pública que mais oferece cursos de licenciatura da mesorregião centro ocidental do Paraná. Além de ser a instituição na qual a atual pesquisa de mestrado está vinculada. Assim como outras instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, a Unespar de Campo Mourão enfrenta um problema considerável: a evasão.

¹³ A intenção das pesquisadoras era apresentar uma tabela contendo os dados sobre a quantidade de cursos e alunos(as) nas graduações, especializações e mestrados da Unespar do ano de 2011 a 2019, porém a instituição não tinha concluído ainda o levantamento destas informações.

A Unespar de Campo Mourão recebe alunos(as) de 25 municípios da Comunidade dos Municípios de Campo Mourão (COMCAM) (Figura 4), sendo eles: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Goioerê, Iretama, Janiópolis, Juranda, Luiziana, Mamborê, Moreira Sales, Nova Cantu, Peabiru, Quarto Centenário, Quinta do Sol, Rancho Alegre d'Oeste, Roncador, Terra Boa e Ubiratã. E após a adesão do Sistema de Seleção Unificada-SISU ¹⁴ em 2014, também atende acadêmicos vindos de todos os Estados do Brasil¹⁵ (RODRIGUES, 2012).

Figura 4: Cidades que compõem a mesorregião centro ocidental do Paraná.



Fonte: ITCG (2021) elaborado por: Angelo Ricardo Marcotti

¹⁴ O SISU foi aprovado na Unespar em 2014 e em 2015 tivemos os primeiros ingressos por meio deste programa, com exceção do campus da Unespar de Apucarana que teve os primeiros ingressos ainda em 2014. Em 2014 o referido campus de Apucarana aboliu o vestibular e teve 95% das vagas preenchidas pelo SISU (ENSINO SUPERIOR, 2013).

¹⁵ Os cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão já receberam alunos(as) de Santa Catarina (SC), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), São Paulo (SP), Amazonas (AM), Rondônia (RO), Acre (AC), Pernambuco (PE).

O quadro de vagas dos cursos de graduação da Unespar para o ingresso por meio do SISU do Ministério da Educação foi aprovado no dia 14 de outubro de 2014 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) como aponta a Resolução 4-2014. As primeiras turmas que ingressaram via SISU foram em 2015, ficando determinado nessa resolução que o processo seletivo para os ingressantes de graduação da Unespar seria efetivado em 50% por meio de vestibular próprio e 50% pelo SISU (UNESPAR..., 2015).

A Unespar de Campo Mourão tem 10 cursos de graduação, cinco são licenciaturas (sendo Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia¹⁶) e cinco bacharelados (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agroindustrial¹⁷, Turismo e Meio Ambiente).

Quadro 1: Cursos de graduação da Unespar de Campo Mourão.

Curso	Modalidade	Duração do curso	Turno	Número de vagas
Administração	Bacharelado	4 anos	Noturno	80 vagas anuais
Ciências Contábeis	Bacharelado	4 anos	Noturno	80 vagas anuais
Ciências Econômicas	Bacharelado	4 anos	Noturno	80 vagas anuais
Engenharia de Produção Agroindustrial	Bacharelado	5 anos	Integral	40 vagas anuais
Geografia	Licenciatura	4 anos	Noturno	40 vagas anuais
História	Licenciatura	4 anos	Noturno	40 vagas anuais
Letras	Licenciatura	4 anos	Noturno	50 vagas anuais
Matemática	Licenciatura	4 anos	Noturno	40 vagas anuais
Pedagogia	Licenciatura	4 anos	Matutino e Noturno	80 vagas anuais, sendo 40 por período
Turismo e Meio Ambiente	Bacharelado	4 anos	Noturno	50 vagas anuais

Fonte: Unespar (2021), elaborado pela autora.

¹⁶ O curso de Pedagogia é ofertado nos períodos diurno e noturno.

¹⁷ O curso de Engenharia de Produção Agroindustrial é ofertado em período integral.

Destacamos que o quadro acima apresenta todos os cursos de graduação da Unespar Campus de Campo Mourão, mas discorreremos a seguir apenas sobre os cursos de licenciatura, uma vez que a pesquisa tem como foco a evasão nestes cursos.

O curso de Geografia (Bacharelado) foi implantado na ainda Fecilcam no ano de 2003, sendo ofertada uma matriz curricular complementar do curso de Geografia (Licenciatura plena), originado do curso de Estudos Sociais implantado em 1974. No ano de 1982, a instituição realizou uma pesquisa com alunos(as) do Ensino Médio e egressos para conhecer a demanda por novas licenciaturas. Pela carência de docentes com formação em Geografia e igualmente pela falta de concursos públicos na área dos Estudos Sociais foi realizada a conversão desse curso pelo de Geografia (Licenciatura plena), com 80 vagas semestrais, passando a ofertar vagas anuais a partir de 1990. No ano de 1996, o curso passou a ofertar apenas 40 vagas, pois existia uma limitação de espaço físico tanto de sala de aula como de laboratórios, e as turmas numerosas influenciavam negativamente o desempenho acadêmico, assim como a baixa procura pelo curso nos vestibulares (PPC/UNESPAR, 2017).

No ano de 2011, a Fecilcam suspendeu 40 vagas de Geografia (Licenciatura) do período da manhã, passando a ofertar o curso somente no período noturno, mas ainda habilitando os acadêmicos nas modalidades de licenciatura e bacharelado. As 40 vagas que eram destinadas ao curso de Geografia (Licenciatura) diurno foram redistribuídas, passando a acolher acadêmicos do curso de História que foi criado na instituição naquele ano. O curso de Geografia da Unespar de Campo Mourão historicamente atende alunos(as) trabalhadores(as) que necessitam conciliar a rotina do trabalho e estudos, oriundos de Campo Mourão e cidades vizinhas (PPC/UNESPAR, 2017).

Como mencionado, o curso de História da instituição foi criado em 2011, ofertando 40 vagas anuais preenchidas por estudantes que recém concluíram o Ensino Médio e que buscam trabalho na licenciatura ou em áreas correlatas, também envolvendo, em sua maioria, estudantes que conciliam o trabalho e os estudos. Outro público atendido pelo curso são estudantes adultos com mais de 30 anos que já são profissionais de diversas áreas e que buscam no curso uma formação complementar. O curso de História, assim como os demais, atende estudantes de toda a região da COMCAM e de outros estados, como São Paulo, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina.

Em 2018, a matriz curricular do curso de História foi modificada, tornando-se mais diversificada, integrada e voltada a um ensino preocupado com uma aprendizagem significativa, tornando as disciplinas mais flexíveis para atender as demandas e necessidades dos alunos. Dessa forma, eles podem cursar do 1º ao 6º semestre uma disciplina optativa com

alunos(as) de diferentes séries do curso, permitindo uma maior convivência, interação e troca de experiências. O curso possui dois mestrados na área que acolhem muitos de seus(suas) egressos(as). São eles: Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e o Programa de Pós Graduação em História Pública (PPGHP) (UNESPAR, 2018).

O curso de Letras é ofertado desde o início da instituição, quando ainda se chamava Fundescam, oferecendo atualmente 50 vagas anuais. O perfil do(a) aluno(a) é majoritariamente oriundo do ensino público da região da COMCAM e após aderir ao SISU em 2014, também atende estudantes de outros estados. São, em sua maioria, trabalhadores de baixa renda que dependem do transporte escolar. Muitos desses estudantes possuem defasagem na formação básica, dessa maneira requer maior esforço dos discentes e dos docentes para que o ensino e a aprendizagem se efetivem e para que sejam bem formados e bons profissionais. Um dos objetivos apresentados no Projeto Político Pedagógico do curso PPC do curso é “formar professores capazes de atuar em diferentes contextos de ensino, pautados na perspectiva dialógica de estudo e trabalho com a língua(gem)” (PPC/UNESPAR, 2018, p. 18).

O curso de Matemática foi implantado no ano de 1998 na antiga Fecilcam. No ano de 2013, quando estava acontecendo a transição da instituição de Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam) para Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão (tornando um *multicampi*), os outros quatro *campi* da Unespar que ofertavam o curso de Matemática¹⁸ decidiram que deveriam possuir matriz curricular semelhante, mas respeitando as particularidades de cada campus (UNESPAR, 2018). Os *campi* de Campo Mourão e União da Vitória da Unespar ofertam o mestrado na área: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PRPGEM), que foi reconhecido pela Capes em 2018. Por possuir natureza interunidade, as aulas acontecem nas salas de videoconferência de Campo Mourão e União da Vitória, possibilitando que os(as) alunos(as) participem em qualquer uma das redes (REZENDE, 2018).

O curso de Matemática da Unespar de Campo Mourão oferta 40 vagas no período noturno e defende em seu PPC que é no mundo social que o sujeito adquire a educação e desenvolve humanidade. Busca formar profissionais para o trabalho que produzam e difundam saberes que contribuam na construção de pessoas para viverem em sociedade, diminuição da desigualdade social, injustiça e uma formação integral (PPC/UNESPAR, 2018).

¹⁸ Além de Campo Mourão, outros *campi* que ofertam o curso de Matemática são os de Apucarana, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

O curso de Pedagogia é oferecido na instituição desde o ano de 1972, quando a instituição ainda se chamava Fundescam. Em sua proposta pedagógica, pontua-se a atuação na “Educação Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, na Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão escolar e não escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UNESPAR, 2018, p. 41).

O curso de Pedagogia oferta 80 vagas anuais, sendo 40 no período noturno e 40 no período matutino, atendendo alunos de toda a região da COMCAM, o qual se caracteriza por ser basicamente agrícola. Na região existem muitas pessoas em situação de pobreza e sem emprego e os(as) egressos(as) do curso ocupam vagas em escolas particulares e públicas da região, contribuindo com o desenvolvimento local/regional (UNESPAR, 2018).

No dia 28 de julho de 2016, foi realizada uma Sessão Ordinária do Conselho Universitário (COU) em Curitiba que aprovou a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, 2016), que tem como missão desenvolver ações que promovam a Educação em Direitos Humanos em prol do acesso, inclusão e permanência da diversidade humana, em especial de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos, articulando um processo de inclusão educacional e social (UNESPAR, 2016, p. 2). Em 06 de outubro de 2017, o COU alterou o nome do CEDH para Centro de Educação em Direitos Humanos (UNESPAR, 2017).

Após a leitura dos Projetos Político Pedagógico do curso (PPC) dos cinco cursos de licenciatura, identificamos que os(as) estudantes que ingressam na Unespar de Campo Mourão, ou em qualquer um dos outros *campi* da Unespar, contam com diversos programas que contribuem com a formação, permanência e redução da evasão dos acadêmicos como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) e Residência Pedagógica que ofertam bolsas para os participantes. Esses programas são ofertados pelas licenciaturas e também pelos cursos de bacharelado da Unespar de Campo Mourão.

Ao que se refere ao acesso, permanência e também inclusão, a Unespar possui o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) que tem como objetivo apoio às necessidades dos(as) alunos(as), principalmente grupos vulneráveis e excluídos. O CEDH Unespar acompanha os CEDH Locais nos sete *campi* e que congregam três núcleos: Núcleo

de Educação para as Relações de Gênero (NERG), Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) e Núcleo para a Educação Especial e Inclusiva (NESPI). O CEDH realiza palestras de diversos temas relacionados aos direitos humanos, saúde mental, preconceito e demais assuntos atrelados para levar à conscientização e ao respeito às diversidades, além de propor o combate às injustiças sociais. É ofertado também apoio psicológico aos(as) alunos(as), para contribuir com o processo de adaptação com este ciclo da vida que é o Ensino Superior (UNESPAR, 2021).

Há ainda a Divisão de Assuntos Estudantis (DAE), vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Somente em 2020 foi designada a DAE no Campus de Campo Mourão. A DAE é responsável pelo acolhimento estudantil, pela elaboração do Manual do Estudante¹⁹, da divulgação das políticas já elencadas na presente pesquisa que são ofertadas em cada Campus. O Manual do Estudante da DAE possui significado de várias instâncias, políticas, programas e outras informações que fazem parte do mundo acadêmico e universitário. O Manual do Estudante foi extremamente útil, principalmente em momento de pandemia cujo contado direto do estudante com os professores e instituição não foi possível, também para os calouros, pois os(as) novos(as) alunos(as) podem se sentir perdidos(as) com as mais diversas informações que nunca havia tido contato. Dessa forma, o estudante pode ter um apoio referente à aquisição desses conhecimentos, se sentir acolhido e como melhor aproveitar este momento de formação.

Mesmo com as políticas públicas da DAE e com as ações do Centro de Educação em Direitos Humanos, os cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão tiveram apenas 45,5% de alunos(as) que colaram grau no período de 2014 a 2019, levando em consideração o recorte indicado no início da presente seção.

Os dados de evasão nas universidades e faculdades públicas do Paraná nos anos de 2011 e 2018²⁰ estão disponíveis nas tabelas disponíveis a seguir:

¹⁹ Os Manuais do Estudante podem ser acessados pelos seguintes endereços eletrônicos: Manual de 2020: (https://www.unespar.edu.br/estudantes/manual-do-estudante_2020) e Manual de 2021: (<https://unespar.edu.br/estudantes/manual-de-assuntos-estudandis/manual-de-assuntos-estudantis-2021.pdf>).

²⁰ As tabelas apresentam informações dos anos de 2011 e 2018, pois eram os dados disponíveis dentro do período que abrange essa pesquisa.

Tabela 2: Censo de alunos(as) matriculados(as), concluintes e evasão de 2011 das faculdades que hoje compõem a Unespar.

Faculdade	Matrícula em Graduação Presencial (quantidade de alunos)	Concluintes	Evadidos
FECEA (Apucarana)	1.964	301	231
FECILCAM (Campo Mourão)	2.218	300	385
EMBAP (Curitiba)	693	100	96
FAP (Curitiba)	1.105	120	32
FAFIPAR (Paranaguá)	2.078	286	424
FAFIPA (Paranavaí)	2.761	399	356
FAFIUV (União da Vitória)	1.489	223	103

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, 2011.

Apresentamos os dados das Universidades e Faculdades públicas do Paraná referentes aos anos de 2011 que apresenta o Censo de alunos(as) matriculados(as), concluintes e evasão dos anos de 2011 das faculdades que hoje compõem a Unespar. Em ambas as modalidades, tanto as faculdades como as universidades nesse ano apresentaram um número relativamente alto de evasão, muitas vezes igual ou superior ao número de concluintes.

A próxima Tabela apresenta informações sobre quantidade de matrículas, concluintes e evasão dos anos de 2018. Essa tabela apresenta dados que consideram a criação da Universidade Estadual do Paraná, ou seja, as faculdades acima apresentadas passaram a compor a Unespar.

Tabela 3: Censo de alunos(as) matriculados(as), concluintes e evasão por instituição de Ensino Superior do estado do Paraná em 2018.

Universidade	Matricula em Graduação Presencial (quantidade de alunos)	Concluintes	Evadidos
UEL	12.516	1.143	654
UEM	14.889	2.035	1.100
UENP	4.529	1.376	246
UEPG	7384	263	110
UNESPAR	10.267	1.376	266
UNICENTRO	6.919	2.027	1.413
UNIOESTE	9.050	1.112	1.003

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, 2018.

É possível perceber que a problemática da evasão no Ensino Superior nos anos de 2011 e 2018 esteve presente e se estendeu por várias universidades públicas do estado do Paraná. No próximo subtópico, abordamos o método de procedimento adotado nessa pesquisa, assim como as ferramentas utilizadas.

3.2 Caminhos da pesquisa

O trabalho de pesquisa aqui explorado foi iniciado com um problema que despertou o interesse da pesquisadora. Esta dissertação apresenta natureza quali-quantitativa com o objetivo de estudar os motivos que levaram à evasão e dificuldades encontradas pelos(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão (Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia diurno e noturno) que compusessem seis turmas de geração completa em um período de 2011 a 2019²¹.

A escolha pelo período de 2011 a 2019 tem como justificativa o objetivo de formar no mínimo dez gerações completas de estudos sobre evasão na instituição, como sugere a Comissão Especial do MEC, ao assinalar que “para verificar a consistência das tendências tornam-se igualmente necessário ampliar a série histórica, desenvolvendo estudos longitudinais que abranjam pelo menos, dez gerações (ANDIFES, 1996, p. 29). Dessa forma, a pesquisa de Rodrigues (2012), abordada na seção anterior, investigou o período de 2003 a

²¹ 1ª turma: 2011 a 2014; 2ª turma: 2012 a 2015; 3ª turma: 2013 a 2016; 4ª turma: 2014 a 2017; 5ª turma: 2015 a 2018 e 6ª turma: de 2016 a 2019.

2010 (completando 5 gerações)²² e correlacionada com o período investigado nesta pesquisa, de 2011 a 2019 (6 gerações), denota continuidade à investigação da autora e completa 11 gerações, o que corresponde a recomendação da Comissão Especial do MEC.

Reiteramos nosso problema de pesquisa e suas configurações em torno de duas questões: quais os motivos que levaram a evasão de discentes nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão?

No período anterior a 2014 em que a instituição era Fecilcam e tinha caráter de faculdade, a forma de ingresso se dava por meio de vestibulares que ocorriam duas vezes ao ano, sendo vestibular de inverno e de verão que aconteciam em junho e em dezembro do ano que antecedia o ingresso dos(as) alunos(as) aprovados(as) no curso. O quantitativo de ingresso não mudou da Fecilcam para a Unespar, mas a forma de admissão dos(as) alunos(as) sim.

Na Unespar, os candidatos podem ingressar por meio de vestibular, SISU, cotas ou como portador de diploma, que são vagas destinadas a candidatos(as) que já concluíram algum curso superior reconhecido pelo MEC (estes podem matricular-se nos cursos oferecidos, desde que haja vagas disponíveis, sem necessidade de prestar novo vestibular). Cabe destacar que o ingresso no ano de 2021 (ano da defesa desta dissertação) foi atípico, pois nesse momento vivemos uma pandemia causada pela Covid-19 que atrasou o vestibular; dessa forma, a instituição deu a autonomia aos cursos, possibilitando as opções de permitir o ingresso de pessoas que realizaram os dois últimos vestibulares na instituição, SISU e também a opção do(a) candidato(a) fazer uma redação.

Para compreender a abordagem quali-quantitativa, é importante situar as distinções das perspectivas qualitativa e quantitativa e suas características. A abordagem quantitativa é utilizada quando se tem dados numéricos, se conhece as qualidades e dimensões do objeto de pesquisa e se tem controle do que vai pesquisar. Nessa abordagem é possível a construção de uma escala de atitude ou *likert*, ou seja, questionário fechado (SILVA; LOPES; JUNIOR, 2013). Esse método se caracteriza pelo emprego de quantificação das informações e tratamento das mesmas por meio de técnicas estatísticas (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Em linhas gerais, num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas (GODOY, 1995, p. 2).

²² 1ª turma: 2003 a 2006; 2ª turma: 2004 a 2007; 3ª turma: 2005 a 2008; 4ª turma: 2006 a 2009 e 5ª turma: 2007 a 2010.

Seguindo Peres e Santos (2005), os pressupostos dos estudos qualitativos são: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir o objeto estudado, nem emprega ferramentas estatísticas para as análises dos dados, mas seu interesse é definido no decorrer da pesquisa. Abrange a obtenção de dados descritivos dos sujeitos pesquisados, lugares e processos que interagem com o(a) pesquisador(a). Tanto a pesquisa quantitativa como a qualitativa, ambas têm como característica trazer esforços pela descoberta de novas informações, mas o caminho para essa busca é diferente (GODOY, 1995).

Sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa e suas características, muitas vezes são vistas como métodos incompatíveis, como se existisse uma relação de superioridade de uma sobre a outra. Contudo, as mesmas vêm assumindo uma postura contra essa dicotomia e incompatibilidade. Ambos os métodos são legítimos e se complementam, juntos contribuem para melhor alcançar os objetivos de uma pesquisa (SANTOS FILHO, 1995). As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender a realidade, dessa forma o adequado seria utilizá-las como complementares (SOUZA, KERBAUY, 2017).

Segundo Marconi e Lakatos (1999), existem diversas técnicas de coletas de dados, são elas: coleta documental, observação, entrevista, formulário, medidas de opiniões e atitudes, técnicas mercadológicas, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida e questionário. Para essa pesquisa, utilizamos o questionário como técnica de coleta de dados. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” As vantagens do questionário:

possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Com o intuito de compreender por meio da perspectiva dos evadidos dos cursos de licenciatura da Unespar, os motivos de sua evasão, julgamos necessária a utilização de um

questionário semiestruturado (Anexo I), o qual, segundo Gil (1999), corresponde à estratégia do entrevistador de deixar o participante descrever livremente sobre o assunto, porém com as perguntas possuindo um foco, uma estrutura.

A escolha por um questionário se deu pelo motivo de atingir um número maior de participantes e por possibilitar o alcance de evadidos(as) que não residem na cidade de origem da pesquisa.

Considerando que no período de 2011 a 2016, a Unespar de Campo Mourão ofertou 250 vagas²³ por ano, após 4 anos teríamos uma média de 1000 alunos matriculados, e se cogitarmos um fluxo contínuo, sempre teríamos 1000 alunos matriculados e 250 formados. Porém, sabemos que não existe este fluxo contínuo. Então, devemos considerar que antes haviam alunos matriculados nos cursos, e no decorrer do período pesquisado de ingresso (2011 a 2016), outros alunos ficaram em dependência, temos ainda estudantes transferidos, reprovações, desistências etc. Tal quadro corresponderia ao que Ferreira (2016) chamou de permanência prolongada no curso de graduação. Sendo assim, a informação que temos referente ao período da nossa pesquisa, é que ingressaram nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão 1500 alunos e o número de formandos, segundo informação fornecida pela Secretaria Acadêmica do campus, foi de 779 acadêmicos. Além desses números, também levantamos que no ano de 2019 havia 1716 alunos matriculados nas licenciaturas.

Nesse sentido, é válido evidenciar o conceito de evasão de acordo com o governo federal:

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 à 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, 2016).

²³ A Unespar de Campo Mourão oferta 580 vagas anuais, sendo 250 para os cursos de licenciatura e 330 para os cursos de bacharelado. Mesmo com a passagem de Fecilcam para Unespar, a quantidade de vagas permanece a mesma.

Outra acepção pode ser encontrada em Rodrigues (2012), que define evasão de forma mais sintética, atrelando aos casos dos(as) discentes que efetuam suas matrículas, mas não concluem o curso.

Levando em consideração as informações contidas na base de dados da universidade, 936 alunos evadiram dos cursos de licenciatura no período da pesquisa. Não entraremos no mérito dos cálculos de evasão, porém em uma simples comparação, verificamos que o índice de evasão está superior à média de cinquenta por cento, o que se revela muito preocupante e problemático, fortalecendo a relevância e justificativa da presente pesquisa.

Os dados e contatos dos(as) discentes evadidos(as) foram obtidos por meio da plataforma *Business Intelligence*, um sistema de gestão acadêmica da Unespar que era utilizado por todos os *campi*. Para nossa análise, utilizamos apenas dados de contato dos(as) alunos(as) de licenciatura da Unespar de Campo Mourão. Primeiramente, realizamos um levantamento de todos(as) os(as) evadidos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar campus de Campo Mourão que teriam efetuado matrícula no primeiro ano no período de 2011 a 2016 e que deveriam ter colado grau nos anos de 2014 a 2019, assim foi possível o acesso ao nome, telefone, *e-mail* e curso dos(as) alunos(as) evadidos(as).

Desses 936 alunos(as) evadidos(as) que entramos em contato por *e-mail*, apenas 10,3% responderam o questionário completo, e 37% dos participantes responderam apenas parte do questionário ou nenhuma questão, não completando sua participação na pesquisa.

O questionário utilizado foi elaborado pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Ensino de História (LEHIS) da Unespar/Campo Mourão, coordenado pelo professor Dr. Fábio André Hahn, e os questionários do curso de História dessa pesquisa foram aplicados pelo LEHIS. Foram usados os mesmos procedimentos, e ainda que ele tenha sido aplicado em outro período, optamos por manter esse questionário, por conter respostas pertinentes para as análises dessa pesquisa.

Encontramos algumas dificuldades para a realização da pesquisa, pois 15% dos discentes não tinham telefone nem *e-mail* cadastrados, sendo assim a única via de contato ocorreu por meio das redes sociais e muitos dos números de telefone disponibilizados já não existiam, da mesma forma que alguns *e-mails* não foram encontrados, impossibilitando o contato com o(a) aluno(a) evadido(a). Outra dificuldade que tivemos foi a quantidade de perguntas do questionário (36 ao todo), pois parte dos participantes da pesquisa não finalizaram o mesmo.

Após a identificação dos possíveis participantes, entramos em contato com os mesmos por diversas formas (telefonemas, redes sociais - *WhatsApp*, *Facebook* e *e-mail*). Os contatos

realizados por meio de *WhatsApp*, *Facebook* e *e-mail* continham uma mensagem explicativa (anexo II) sobre o motivo da pesquisa e da necessidade da colaboração do(a) estudante evadido(a). Nessa mensagem era anexado também o link com o endereço *online* da ferramenta *SurveyMonkey* que o evadido poderia acessar para responder o questionário (anexo I).

Quando não era possível o contato por meio de *WhatsApp*, *Facebook* ou *e-mail*, realizávamos a abordagem por meio de telefonemas, explicando o motivo da pesquisa e a importância de participação. Atendendo ao anunciado pelo comitê de ética, ressaltamos que o nome do(a) participante seria mantido em sigilo e que a pesquisa duraria em média dez 10 minutos²⁴. Em contato telefônico, perguntávamos se o(a) evadido(a) poderia informar um *e-mail* ou outra forma de contato (*WhatsApp* ou *Facebook*) para encaminhar o questionário, mas em algumas situações o(a) evadido(a) preferia responder por telefone, alegando falta de internet ou tempo. Nesses casos²⁵, as perguntas eram lidas para o participante e suas respostas digitadas pela pesquisadora.

Outra dificuldade foi que alguns alunos(as) evadidos(as) ao receberem o *link* do questionário via *WhatsApp* e *Facebook* se comprometeram a responder, todavia não retornaram. Também tivemos dificuldades com alguns evadidos(as) que ao receberem nossa ligação, se recusaram a contribuir com a pesquisa, alegaram que não tinham interesse em participar.

Sobre os aspectos negativos do uso de questionários como coleta de dados, Gil (1999) discorreu que os mesmos excluem as pessoas que não sabem ler e escrever, impedindo o auxílio de informações para que o participante entenda corretamente as instruções ou perguntas, e impedindo também que o pesquisador compreenda as circunstâncias pelas quais o sujeito respondeu o questionário. Outro aspecto negativo do questionário corresponde a falta de garantia de que todos os participantes respondessem ou preenchessem corretamente os formulários.

No próximo subtópico, abordamos o perfil dos(as) alunos(as) que efetivaram matrícula em algum curso de licenciatura entre os anos de 2016 a 2018 na Unesp de Campo Mourão.

²⁴ Tanto na mensagem explicativa (anexo II) como por meio do contato telefônico, dizíamos que a duração do questionário seria cerca de 10 minutos, porém esse tempo variou de 5 a 15 minutos.

²⁵ Foram 3 casos em que foi necessário ler o questionário e responder com as palavras do participante.

3.3 Perfil dos(as) alunos(as)

Nesse tópico apresentamos o perfil dos(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão, buscando verificar as diferenças entre acadêmicos(as) que adentraram na instituição no período como Fecilcam e depois da efetivação da Unespar.

No que se refere ao perfil dos(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura do período Fecilcam²⁶, utilizamos os PPCs dos cursos de licenciatura como fonte de informações. Esses documentos evidenciam que os(as) acadêmicos(as) eram, majoritariamente, oriundos(as) de escolas públicas, com renda familiar de até 2 salários mínimos, eram alunos(as) com dificuldades sociais, com problemas de baixa escolaridade, trabalhadores de famílias com baixa escolaridade, muitos(as) eram os(as) primeiros(as) da família a terem acesso ao Ensino Superior, oriundos(as) dos municípios vizinhos de Campo Mourão, pertencentes à Mesorregião da COMCAM e que dependiam de transporte complementar (pago através de mensalidades) para o acesso à instituição (UNESPAR, 2018).

Como ações de permanência, os PPCs dos cursos de licenciatura apontam que eram realizados diagnósticos socioeconômicos para a elaboração de estratégias, tais como interação entre alunos(as), mundo do trabalho, comunidade externa, universidade, ações pedagógicas, atividades culturais, viagens técnicas, prêmios, gincanas, estímulos de participação em eventos, entre outros, assim como adoção mínima de pré-requisitos na matriz curricular e flexibilização para cumprimento de parte da carga horária, uma vez que essas ações podem contribuir com a redução da evasão (UNESPAR, 2018).

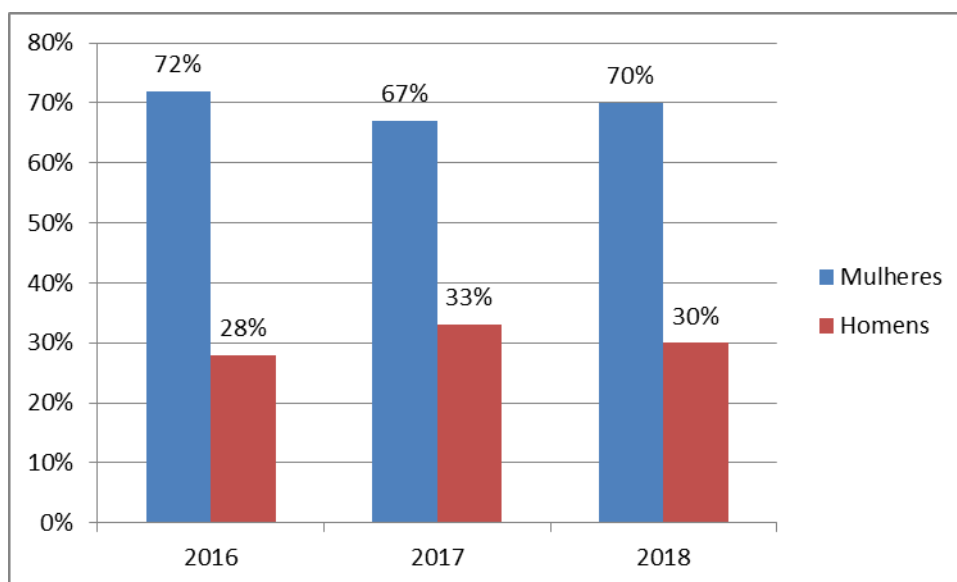
Para conhecer o perfil dos(as) acadêmicos(as) que iniciaram algum curso de licenciatura da Unespar no período da investigação, utilizamos os relatórios de base de dados de 2016, 2017 e 2018²⁷ ofertados pela instituição. A Diretoria de Registros Acadêmicos, vinculada à PROGRAD, é responsável pela normatização, execução e supervisão das atividades relacionadas à vida acadêmica dos(as) alunos(as), sendo que este controle se dá em todas as fases do processo acadêmico, desde a matrícula até a obtenção do diploma de graduação. A Diretoria de Registros Acadêmicos aplicou um questionário com 32 questões aos(as) alunos(as) que ingressavam em alguma graduação da Unespar nos anos de 2016, 2017 e 2018, para obter os dados sociais, econômicos e educacionais que auxiliariam no controle das informações sobre o perfil dos(as) estudantes da Universidade Estadual do Paraná.

²⁶ Como a pesquisa apresenta dados de acadêmicos(as) que adentraram nos cursos de licenciatura da instituição nos anos de 2011 a 2016, são envolvidos períodos como Fecilcam (até 2013) e como Unespar (a partir de 2014).

²⁷ Optamos pelos anos de 2016 a 2018 pois eram os únicos disponíveis dentro do período desta pesquisa.

Os dados de 2016 são referentes a 3.435 participantes que responderam o questionário, no campus de Campo Mourão foram obtidas 640 respostas nesse ano, mas como nosso interesse é com o perfil dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura desse campus, focamos apenas nas respostas dos(as) 279 participantes dos cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia (diurno e noturno) de 2016. No ano de 2017, tivemos 2.497 participantes e na Unespar de Campo Mourão foram 437, sendo 197 dos cursos de licenciatura e 240 dos cursos de bacharelado. Já em 2018²⁸ foram 2.809 participantes, mas no campus de Campo Mourão foram 521 participantes, sendo 234 de licenciatura e 287 de bacharelado.

Figura 5: Sexo dos(as) ingressantes 2016, 2017 e 2018.



Fonte: PROGRAD (2016, 2017 e 2018), elaborado pela autora.

No ano de 2016, a Unespar de Campo Mourão teve maiores números de mulheres matriculadas nos cursos de licenciatura, sendo 72,4% do sexo feminino e 27,6% de matrículas de pessoas do sexo masculino, no ano de 2017 também, pois dos 197 participantes dos cursos de licenciatura 67,01% eram mulheres e 32,99% homens e novamente em 2018 com 234 participantes dos cursos de licenciatura sendo 70,08% são do sexo feminino e 29,91% do sexo masculino.

Foi possível perceber semelhanças nos dados dos três anos, no que se refere ao gênero/sexo dos(as) participantes, destacou-se a predominância de mulheres, fator que historicamente contribuiu para a desvalorização da docência. Como já abordado na seção

²⁸ Utilizamos os dados do questionário aplicado no ano de 2016, 2017 e 2018 em todos os *campi* da Unespar.

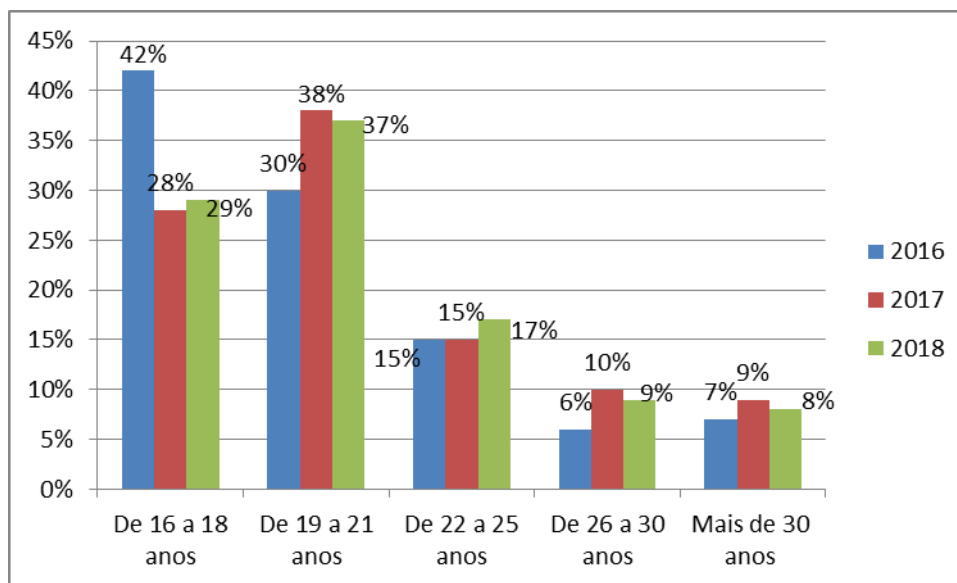
anterior, as mulheres eram vistas como as mais adequadas para o ato de ensinar crianças porque acreditavam que elas nasciam com um dom para a atividade.

A feminização do magistério foi incentivada, primeiro pela falta de professores, pois os homens buscavam atividades mais rentáveis, uma das justificativas era que elas poderiam trabalhar em seus lares em um período e em outro exercer a função de professora, a docência era encarada como uma extensão do lar, lembrando que no início, as exigências para a profissão eram poucas, não necessitava de uma formação acadêmica específica, era cobrado apenas gostar de crianças e os salários recebidos eram baixos. A identificação das mulheres com a docência ainda é encarada com um dom, mais do que uma profissão, na qual para exercê-la, é necessário profissionalização e dedicação, levando a naturalização de que esse é o espaço reservado às mulheres.

Desde a criação da primeira universidade no Brasil eram os homens que predominavam no espaço acadêmico, mas nos anos de 1970, as mulheres, aos poucos, conquistaram o seu espaço dentro das universidades, um lugar de representatividade para alcançar maior equidade entre os sexos (VENTURINI, 2017). Em 1991, o país já apresentava uma maior semelhança entre homens e mulheres com curso superior completo (RICOLDI; ARTES, 2016).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2017 mostram que as mulheres são maioria nos cursos de graduação, representando 57% das matrículas, e somente nos cursos de licenciatura as estudantes são 70,6% das matriculadas. Porém, mesmo elas sendo a maioria, no que se refere à profissionalização ainda continuam ganhando salários mais baixos do que os homens (SILVA, 2020).

Figura 6: Idade dos(as) ingressantes do ano de 2016, 2017 e 2018.



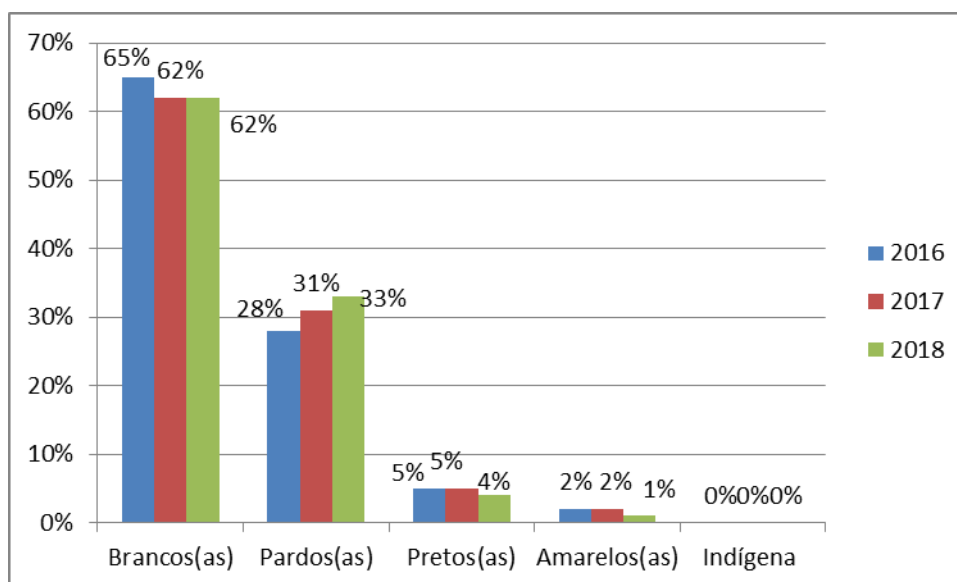
Fonte: PROGRAD (2016, 2017 e 2018), elaborado pela autora.

No ano de 2016 podemos observar que havia uma prevalência de aluno(as) com idade de 16 a 18 anos com 42,65% matrículas de acadêmicos(as) com essa idade, 29,74% ingressantes com idade entre 19 a 21 anos, 15,05% com 22 a 25 anos, 5,73% com 26 a 30 anos e 6,81% matrículas de pessoas com mais de 30 anos. Em 2017, os cursos de licenciatura tiveram predominância de matrículas de alunos(as) com 19 a 21 anos, sendo 38,07%; seguidos de 27,92% com idade entre 16 a 18 anos; 15,15% com 22 a 25 anos; 10,15% com 26 a 30 anos e 8,63% com mais de 30 anos. No ano de 2018 também notamos uma predominância de acadêmicos(as) com idade entre 19 a 21 anos, sendo 37,17%; seguidos de 28,63% de acadêmicos(as) com a idade entre 16 a 18 anos, 17,52% com 22 a 25 anos, 8,97% com idade entre 26 a 30 anos, e em menor número 7,69% com mais de 30 anos.

Outro dado que se repete foi a pouca idade dos estudantes, sendo a predominância de participantes de 19 a 21 anos, seguidos de participantes com idade de 16 a 18 anos, o que se pode interpretar é que grande parte desses(as) alunos(as) saem do Ensino Médio e logo iniciam o Ensino Superior. Por isso, Cunha e Carrilho (2005) apontaram que é necessário olhar para o(a) estudante que inicia o Ensino Superior, principalmente nos primeiros períodos, para que haja uma boa adaptação. Nessa fase, o(a) aluno(a) vivencia diversos desafios que são relacionados às questões psicológicas inerentes da passagem da adolescência para a vida adulta, muitas vezes necessita mudar de cidade, ficar longe da família e conciliar estudos e trabalho e juntamente com a vida universitária se torna mais um desafio a ser enfrentado. Dessa forma, o(a) universitário(a) precisa de atenção e auxílio nesse momento para que essa

transição não gere consequências negativas em nível de aproveitamento acadêmico e, consequentemente, ocasione evasão.

Figura 7: Cor/raça/etnia dos(as) ingressantes do ano de 2016, 2017 e 2018.



Fonte: PROGRAD (2016, 2017 e 2018), elaborado pela autora.

Observamos que com relação referente à cor/raça/etnia dos(as) estudantes no ano de 2016, existia uma grande quantidade de acadêmicos(as) declarados(as) brancos(as), matriculados(as) na Unespar de Campo Mourão, sendo 64,87% dos(as) participantes; seguidos de participantes autodeclarados(as) pardos(as), 27,95% dos(as) ingressantes; 4,65% acadêmicos(as) pretos(as); depois 2,15% declarantes amarelos(as) e apenas 0,35% participante indígena. No ano de 2017 a predominância é de acadêmicos(as) da cor branca sendo 62,44%; seguidos de 30,9% de acadêmicos(as) pardos(as), 4,57% pretos(as) e em menor número os(as) declarados(as) amarelos(as) com 2,03%. E em 2018 os(as) participantes autodeclarados(as) brancos(as) nos cursos de licenciatura eram a grande maioria, com 62,39%; seguidos de 33,33% pardos(as); 3,84% pretos(as) e, 0,42% declarado(a) amarelo(a). Cabe destacar que o primeiro ano em que a instituição teve ingresso de alunos(as) pelo sistema de cotas foi em 2020, e esse período não foi abrangido pela pesquisa.

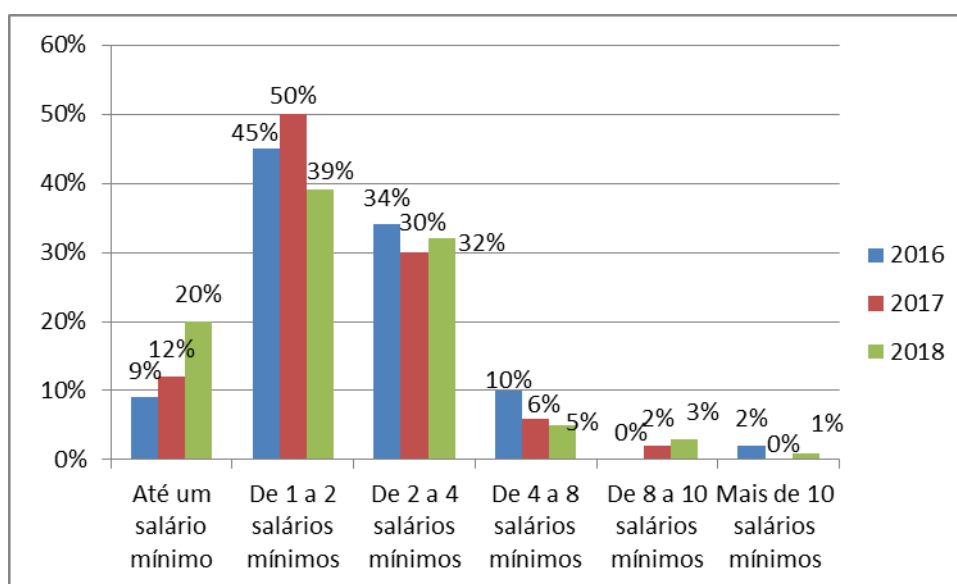
Ao que se refere à cor dos estudantes, a predominância foi de pessoas brancas, reforçando que a universidade é um “templo branco”, Oliven e Bello (2017) argumenta que os negros não possuem visibilidade na maioria dos espaços de poder e prestígio como a universidade, e isso representa um não reconhecimento. No Brasil, mesmo tendo sancionado a Lei Áurea que colocou o fim ao regime de escravidão no país, declarando que brancos(as) e

negros(as) teriam os mesmos direitos e deveres, mesmo tendo passado tanto tempo, os(as) negros(as) ainda sofrem preconceito e dificuldades de acesso a direitos básicos como saúde e educação (ASSUNÇÃO, 2015). As dificuldades de acesso também se apresentam nas Instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, duas ferramentas utilizadas para a reparação histórica desse distanciamento da população negra das universidades, e uma maior democratização desse espaço, foram as cotas raciais e o Prouni, criados em 2012 no governo de Dilma Rousseff (PT), que tornou obrigatória a adoção de ações pelas universidades federais que deveriam reservar 50% das vagas para negros e indígenas (GURGEL, COLAÇO, 2020).

Na Unespar, as cotas foram aprovadas no dia 29 de maio de 2019, por meio da resolução nº 001/2019, destinando 50% das vagas para o sistema de cotas, sendo 25% das vagas para candidatos(as) que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 20% para candidatos(as) pretos(as) e pardos(as), que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; e 5% para pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Médio, independente do percurso de formação (UNESPAR, 2019). O primeiro ano de efetivação de matrículas na Unespar por meio das cotas foi em 2020.

Figura 8: Renda familiar dos(as) estudantes do ano de 2016, 2017 e 2018.



Fonte: PROGRAD (2016, 2017 e 2018), elaborado pela autora.

Acerca dos dados sobre a renda familiar dos(as) ingressantes em licenciatura em 2016, 44,44% declararam receber de 1 a 2 salários mínimos; 34,40% recebiam de 2 a 4 salários

mínimos; 9,67% possuíam renda de 4 a 8 salários mínimos; 9,31% até 1salário mínimo; 1,79% com renda familiar maior que 10 salários mínimos mensais e 0,35% apontou ter salário familiar mensal de 8 a 10 salários. No ano de 2017, a predominância é de uma renda mensal de 1 a 2 salários mínimos sendo 49,75%; 30,46% com 2 a 4 salários; 11,68% com até um salário mínimo; 6,09% recebiam renda familiar de 4 a 8 salários mínimos, 1,52% recebiam 8 a 10 salários mínimos e 0,50% com mais de 10 salários mínimos mensais.

Sobre a renda familiar, 2018 foi mais um ano no qual foi evidente a predominância dos(as) alunos(as) de licenciatura com renda familiar de um a dois salários mínimos mensais, com 39,31%; depois, 31,62% com dois a quatro salários mínimos; 19,92% com até um salário mínimo; 5,51% de quatro a oito salários; 2,99% com oito a dez salários mínimos e 0,85% com mais de dez salários mínimos mensais. Sendo assim, a maior parte dos ingressantes pertence à classe E, podendo levar à hipótese de que eles, potencialmente, poderiam passar por maiores dificuldades financeiras no decorrer do curso, o que poderia ser um dos motivos da evasão.

Nas matrículas dos(as) estudantes de licenciatura da Unespar de Campo Mourão nos anos de 2016, 2017 e 2018 foi a semelhança na renda familiar de um a dois salários mínimos mensal. O que demonstra que os(as) alunos(as) de licenciatura da Unespar de Campo Mourão fazem parte da classe econômica E²⁹ em sua maioria. Sobre a classe socioeconômica dos(as) estudantes, a Fundação Carlos Chagas (2009) argumenta que alunos(as) que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens, e essas deficiências tanto a socioeconômica, como a cultural são fatores que podem contribuir para a evasão, visto que os(as) estudantes podem ter a necessidade de trabalhar, às vezes no horário da graduação, assim como a dificuldade em conciliar o trabalho e estudos.

É possível perceber que muitos dados se repetem de um ano para o outro e mesmo não possuindo os dados sobre o perfil dos(as) acadêmicos(as) de licenciatura da Unespar de Campo Mourão do ano de 2019, deduzimos que o perfil é muito próximo, pois não existem muitas variações nesse retrato dos(as) ingressantes de um ano letivo para o outro.

²⁹ O censo da classe social por faixas de salário-mínimo de 2016 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) classifica: Classe A, a família que possui acima de 20 salários-mínimos (R\$ 18.740,01 ou mais); Classe B, de 10 a 20 salários-mínimos (R\$ 9.70,01 a R\$ 18.740,00); Classe C, de 4 a 10 salários-mínimos (R\$ 3.748, 01 a R\$ 9.370,00); Classe D, de 2 a 4 salários-mínimos (R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00); Classe E, até 2 salários-mínimos (até R\$ 1.874,00) (CARNEIRO, 2018).

Na próxima seção, apresentaremos os dados dos(as) alunos(as) evadidos(as) que participaram da pesquisa por meio dos questionários e também a análise do mesmo.

4 ESTUDANTES EVADIDOS(AS): QUEM SÃO E POR QUE EVADIRAM?

O objetivo desta seção é analisar os motivos da evasão por meio de uma perspectiva interdisciplinar e da complexidade. Primeiramente abordamos a complexidade do fenômeno evasão, apresentamos pesquisas que apontam que a evasão é multidimensional e multicausal. Em seguida utilizamos as categorias de análise para explicar as percepções dos(as) estudantes sobre a evasão dos cinco cursos de licenciatura.

4.1 Complexidade do fenômeno evasão

Este tópico tem o objetivo de abordar a complexidade e a interdisciplinaridade da temática estudada, pois ao buscar referências sobre evasão no Ensino Superior, observamos que esse fenômeno é complexo e multicausal, e isso é observável porque a evasão não é causada por apenas um fator, geralmente são diversos elementos que podem ser de ordem pessoal dos(as) estudantes, interno da instituição ou social. Mesmo dentro de cada fator existem diversos elementos a serem investigados (ADACHI, 2009; RODRIGUES, 2012), ou seja, entendemos que a evasão precisa ser observada por diversos ângulos.

Dessa forma, Borges (2019, p. 92) defende que “o desafio das pesquisas sobre evasão, além de dar conta de seus efeitos sociais, é compreender a multidimensionalidade da questão e os diversos fatores de ordem material e subjetiva que atuam concomitantemente para produzir a evasão”. O autor explica que são vários os elementos que motivam o fenômeno da evasão, sendo este multidimensional. É exposto que a evasão é causada tanto por ordem material como subjetiva e que a decisão para a desistência do curso não ocorre de forma repentina e sim por um acúmulo de situações problemas, ou seja, o(a) estudante muitas vezes evade pelo “desgaste” que ocasiona a diminuição do desejo de permanecer no curso. O autor também acrescenta que é necessário um referencial teórico-metodológico que não se estruture em uma visão reducionista (BORGES, 2019).

Baggi e Lopes (2010) explicam que a evasão é complexa e que para analisar é necessário conhecer o contexto em que ocorre, pois o fenômeno faz parte da realidade e a mesma interfere na desistência do(a) estudante. Os autores asseguram que para refletir sobre tal fenômeno é imprescindível uma cautela e diálogo. Nesse sentido, “(...) a ciência, enquanto movimento, enquanto fenômeno, é bem mais bonita do que a atividade isolada de um cientista ou do que um ponto de vista isolado, que não passam de uma parte da dinâmica desse todo” (MORIN, 2005, p. 53). Dessa forma, é necessário que o(a) pesquisador(a) não se mantenha isolado(a) em sua área de conhecimento, mas que busque a interdisciplinaridade. Por isso,

utilizamos a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1990), que reconhece a multiplicidade dos fenômenos e também a interdisciplinaridade.

Entendemos a Teoria da Complexidade como uma alternativa ao pensamento simplificante que embasa a ciência moderna e parte do pressuposto de que seria possível reduzir e simplificar a realidade para alcançar leis universais ou uma realidade verdadeira e única. O pensamento simplificador sustenta a ideia de que não devemos confiar na subjetividade, pois ela é fonte de erro. Assim, como afirmamos anteriormente, a complexidade está presente quando algo não pode “[...] resumir-se a uma lei ou a uma ideia simples”. Então, “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução” (MORIN, 1990, p. 8). Sobre a complexidade, o autor complementa:

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Morin (1996) explica que algo complexo é aquilo constituído pelo uno e múltiplo ao mesmo tempo, um emaranhado de ações e interações que mesmo um computador não pode captar seus processos. Ele assinala que a complexidade surge quando o pensamento simplificador falha. O pensamento simplificado encara os fenômenos e a realidade como isolados, ignorando a sua complexidade; ele desintegra a complexidade do real, já o pensamento complexo integra as partes ou redes do fenômeno. O autor defende a necessidade do pensamento complexo, pois o pensamento simplificador é insuficiente, não sendo capaz de lidar com o real e dialogar com a realidade (MORIN, 2011).

Desde o período do Ensino Fundamental da educação escolar, aprendemos a pensar em disciplinas isoladas, a separar as disciplinas como História, Geografia, Matemática, etc. Essa separação muitas vezes é necessária, mas quando encaramos a complexidade das mesmas percebemos que estas disciplinas possuem uma conexão, pois o todo está nas partes e as partes no todo. A tendência de separar é chamada por Morin (1996) de princípio da disjunção, que reduz o todo para explicar o mesmo de maneira mais simplificada, querendo eliminar a complexidade do fenômeno. Muitas vezes essa disjunção é importante para a compreensão do fenômeno, mas é insuficiente para a compreensão da realidade (MORIN, 1996). Sobre a inter-relação do todo com as partes, como a Teoria da Complexidade, Najmanovich acrescenta:

Pensar “en red” implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones. La red no tiene recorridos ni opciones predefinidas (aunque desde luego pueden definirse y también congelarse). Las redes dinámicas son fluidas, pueden crecer, transformarse y reconfigurarse. Son ensambles autoorganizados que se hacen “al andar”. Atraviesan fronteras, crean nuevos dominios de experiencia, perforan los estratos, proveen múltiples itinerarios, tejiendo una trama vital en continuo devenir (NAJMANOVICH, 2008, p. 150).

A autora apresenta que pensar em redes é a possibilidade de uma interconexão de fenômenos, conhecimentos, experiências humanas e múltiplas articulações. Dentro desse contexto de redes, a interdisciplinaridade pode contribuir ao possibilitar a análise de um mesmo objeto por diversas perspectivas. Pombo (2005) aborda a dificuldade de explicar como se faz pesquisa interdisciplinar e afirma que ela e ninguém sabe como se faz, uma vez que a interdisciplinaridade não possui fronteiras estabelecidas, assim com uma única definição.

Também se faz válida a definição de Zabala (2002, p. 33) sobre interdisciplinaridade, entendendo-a como: “a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística”.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a Teoria da Complexidade podem contribuir para explicar e analisar o fenômeno da evasão e suas diversas causas, encarando-o de diversas formas e assumindo sua complexidade. Como já abordado na primeira seção dessa dissertação, a evasão é uma ação gerada por vários fatores e é possível compreender o fenômeno pelas causas pessoais dos(as) estudantes e por meio das causas internas e externas da instituição. Desse modo, o pensamento complexo contribui para compreender esse fenômeno, pois o mesmo trata os fenômenos de maneira multidimensional.

A complexidade e a interdisciplinaridade do fenômeno da evasão são apresentadas nesse texto como um processo oriundo de diversas causas e consequências. A evasão pode ser considerada por seus(suas) pesquisadores(as) em suas diversas dimensões, motivos e consequências, que podem ser de ordem: “financeira; de ajustamento ao curso e/ou universidade escolhida; educacional (déficits no ensino fundamental e médio que complicam o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno) ou de dedicação (aluno trabalhador)” (RIBEIRO, 2005, p. 4). As próprias teorias da evasão apontam para a necessidade de olhar para esse fenômeno por três fontes que são: a) Fatores pessoais do estudante; b) Fatores

internos à instituição; e c) Fatores externos à instituição (ADACHI, 2009; RODRIGUES, 2012).

Baggi e Lopes (2011) afirmam que a evasão é um fenômeno complexo que vem preocupando as instituições de ensino, tanto as públicas quanto as particulares, pois provoca consequências negativas no âmbito social, acadêmico e econômico. Sendo assim, não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, pois é um reflexo da realidade de uma educação anterior. Do mesmo modo, Almeida e Veloso (2002) discutem as causas de evasão e apontam que elas podem estar associadas à dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, à incerteza sobre a escolha do curso e à falta de conhecimento sobre o curso.

Como abordado na primeira seção, Souza (2016) discorre sobre os motivos da evasão e explicita que os fatores mais frequentes são socioeconômicos e pessoais. Rodrigues (2012) demonstra as questões didáticas ineficientes de parte dos(as) docentes, a falta de condições de incentivo para a permanência, o equívoco na escolha do curso e a insatisfação com ele.

No próximo tópico, abordamos os perfis dos(as) participantes da pesquisa com a finalidade de explicitar a complexidade do fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão, visando contribuir com os estudos sobre a evasão e igualmente tentar contribuir com a instituição *lócus* da pesquisa, pois ao conhecer os principais motivos da evasão, é possível que a instituição possa repensar e traçar estratégias e ações para reduzir e repensar tal fenômeno.

4.2 Perfil dos(as) participantes da pesquisa

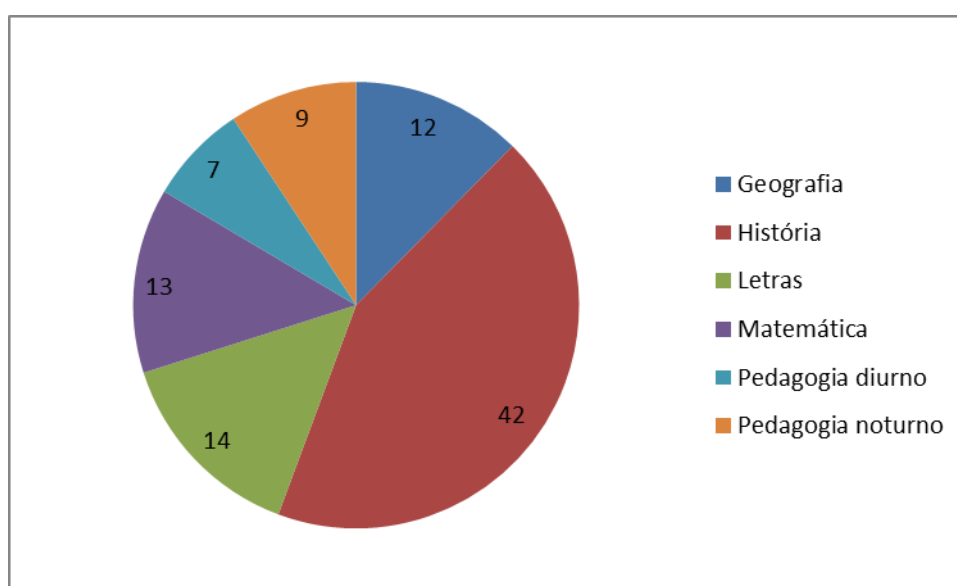
Para compreender a evasão e promover um debate sobre os seus diversos âmbitos, decidimos investigar os(as) evadidos(as) dos cursos de licenciatura da Unespar-Campo Mourão, para assim captar os motivos e conhecer o perfil dos(as) mesmos(as), as dificuldades enfrentadas no período da graduação e os motivos pelos quais evadiram, com a finalidade de compreender o público atendido, bem como trazer subsídios para a reflexão em torno de estratégias para problematizar essa realidade.

Os dados a seguir foram coletados no ano de 2019, por meio do questionário, já abordado (anexo 1) e se referem aos evadidos(as) que iniciaram o curso nos anos de 2011 a 2016 e que deveriam ter finalizado o curso no período de 2016 a 2019 (formando 6 gerações completas).

A Unespar/*Campus* de Campo Mourão, no período de 2011 a 2016, de acordo com os dados levantados por meio da Plataforma *Business Intelligence*, teve 1.716 matrículas e 779

formados, atingindo o montante de 936 estudantes evadidos(as). O instrumento de coleta de dados utilizado foi o *SurveyMonkey* que permitia que os(as) evadidos(as) respondessem o questionário *on-line*, o qual foi encaminhado para esse público que não concluiu o curso. Conseguimos o retorno de 10,3% ex-alunos(as) que aceitaram participar da pesquisa e responderam o questionário completo. O retorno contemplou os cinco cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão, conforme exibido no gráfico da Figura 9.

Figura 9: Quantidade de evadidos respondentes por curso.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

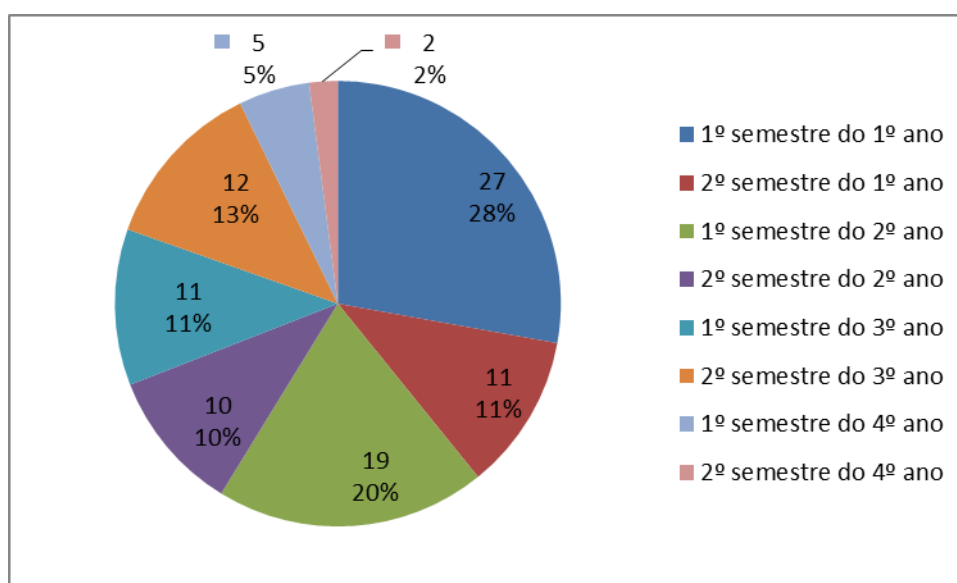
Cabe destacar que no período de coleta de dados os cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão ofertavam cursos de graduação anuais, e atualmente, a instituição, em seu *campus* investigado passou a ofertar os cursos em regime semestral. Um dos fatores da mudança foram os debates oriundos dos processos de reformulação das Propostas Curriculares dos Cursos (PPC), ocorridas majoritariamente nos anos de 2017 e 2018, com a finalidade de atender a Resolução 02 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as), e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada³⁰.

³⁰ Durante os anos de 2016 e 2017 a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD) realizou os Programas de Reestruturação dos cursos de Graduação da Unespar. Um dos documentos norteadores desse processo foi a resolução 02 de 2015 que pode ser acessada no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

É possível perceber que os estudantes, em sua maioria, evadiram no início do primeiro e segundo ano do curso, sendo 28% no primeiro semestre do primeiro ano e 20% no primeiro semestre do segundo ano, conforme apresentado na Figura 10. Para Lehman (2005), quando a desistência acontece no início da graduação, geralmente está relacionada à escolha do curso. Silva Filho *et al* (2007) afirmam que as taxas de evasão, no primeiro ano do curso, são duas a três vezes maiores que nos anos seguintes.

Nesta pesquisa, 3,91% participantes apontaram que o motivo da evasão foi ter conseguido bolsa em outra instituição e em outro curso, assim como 7,76% participantes declararam terem sido aprovados(as) em um vestibular em um curso que era primeira opção, tendo em vista que o resultado dos vestibulares vinculados ao ENEM e PROUNI geralmente são divulgados no início do ano, explicando parte da evasão de quem troca de curso nesse período.

Figura 10: Período em que os(as) participantes evadiram.



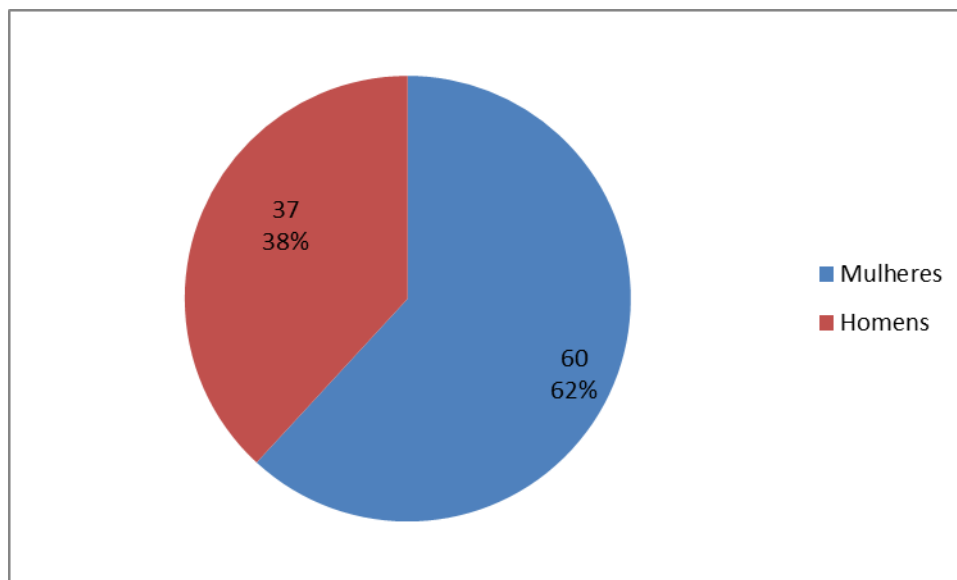
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Ao que se refere ao sexo/gênero³¹ dos(as) participantes, novamente a predominância nos cursos de licenciatura são de mulheres, sendo 62% mulheres e 38% homens como exposto na figura 11, reforçando a naturalização da feminização presente no magistério já abordado na

³¹ Sexo é o aparato biológico, anatômico que diferencia homens de mulheres (WEEKS, 2001; RIBEIRO, 1990 apud LOURO, 1997). Gênero é o desejo de acentuar por meio da linguagem o caráter social baseado no sexo, é uma ferramenta política, não nega a biologia, mas enfatiza a construção social e histórica produzidas sobre o biológico (LOURO, 1995). Cabe destacar que utilizamos o questionário pensado pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Ensino de História–LEHIS que utilizou o termo sexo, mas consideramos a representação social e histórica do conceito sexo também como gênero.

primeira seção. Ricoldi e Artes (2016) demonstram que a presença de mulheres nos cursos de Ensino Superior está mais concentrada em áreas de menor *status* social das profissões, tais como Enfermagem, Geografia e História, dentre outras.

Figura 11: Sexo dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

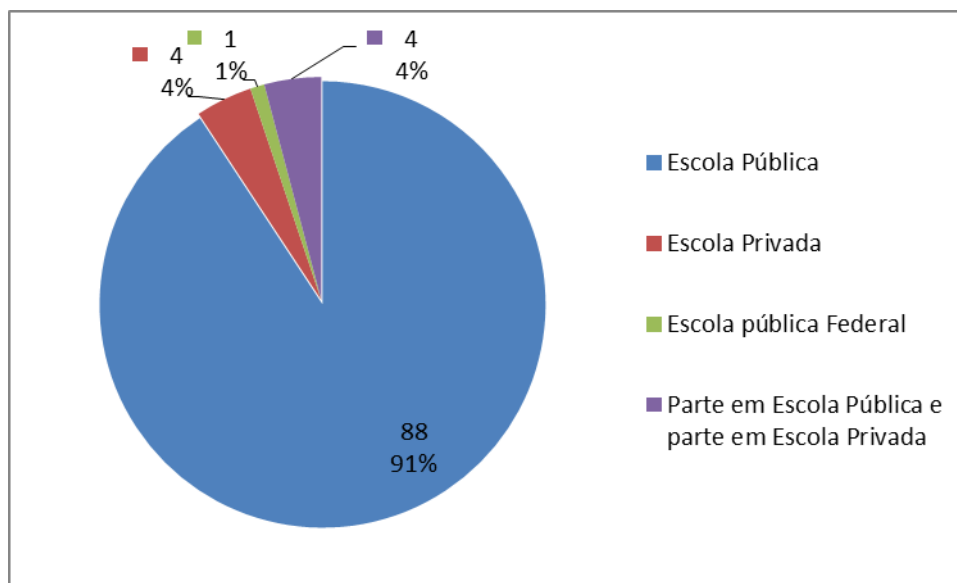
Dos(das) 97 participantes da pesquisa, 88, finalizou o Ensino Médio em Escola Pública como demonstrado na figura 12. A pesquisa da Fundação Victor Civita de 2009 evidencia que os(as) candidatos(as) para a docência do sistema público de ensino, muitas vezes, apresentam baixo desempenho. Tanto nas instituições superiores públicas como nas privadas, em sua maioria, constam estudantes egressos(as) do Ensino Médio público (LEAL, 2020). Gatti (2010) complementa que os(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura que realizaram o Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), em sua maioria, são filhos(as) de pais analfabetos(as) ou que frequentaram somente até a 4º ano do Ensino Fundamental, sublinhando disparidades e dificuldades de setores sociais mais fragilizados.

Gatti (2019) acrescenta a importância das políticas de Cotas que reservam 50% das vagas aos(as) egressos(as) do Ensino Médio que cursaram integralmente em escolas públicas, sendo estes(as) a maioria da população. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua) de 2016, publicada em 2017, constatou que “na educação básica os estudantes estão predominantemente na rede pública, no ensino superior essa relação se inverte, com maior presença da rede privada” (CAMPOS, 2017, p. 1).

Uma das explicações para esse fenômeno é que quem possui melhores condições financeiras pode estudar em melhores escolas, realizar cursinho pré-vestibular, ter mais tempo

para se dedicar, enquanto os menos abastados financeiramente necessitam trabalhar, sobrando pouco tempo para as atividades de estudo. Outro fator é que as instituições públicas possuem maior concorrência em relação às privadas que ofertam maiores facilidades para o ingresso, visto que o(a) estudante passa a ser um cliente que paga pelo produto que é sua formação.

Figura 12: Modalidade em que o participante finalizou o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

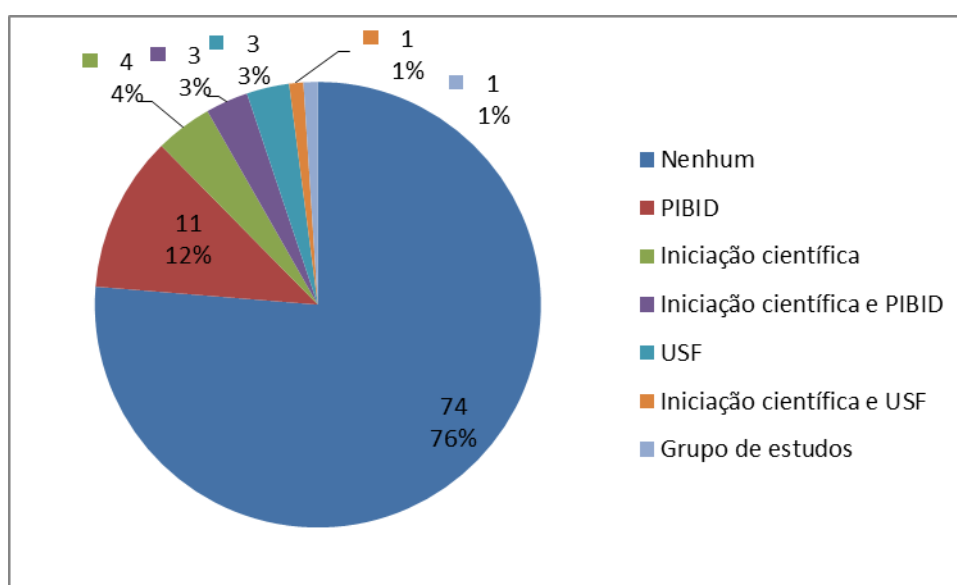
Sobre a atuação dos(as) participantes da pesquisa em programas da universidade, tais como PIBID, Iniciação Científica e USF, a maior parte dos(as) alunos(as) evadidos(as) não participaram de nenhum programa, sendo 76% dos(as) participantes como expresso na figura 13. Uma hipótese para que eles(as) não realizassem esses programas é a falta de tempo disponível, visto que muitos(as) trabalham, e esses programas exigem uma disponibilidade de estudos e/ou aplicação prática. E como eles(as) evadiram no início do primeiro e segundo anos, pode ser que muitos(as) não sabiam da existência desses programas. Outro motivo é que não existem vagas para todos(as) os(as) estudantes, e não são todos(as) os professores que podem propor uma pesquisa, apenas os(as) professores efetivos(as).

São muitos os fatores que levam à decisão de evadir-se, porém existem elementos que constituem como uma sustentação do curso que podem ser empregados. Podemos citar os vínculos construídos entre integrantes de programas e alunos(as) da turma, professores e coordenação. Há ainda outros fatores importantes que corroboram a manutenção do(a) estudante no curso, são as bolsas de PIBID e PIBIC que contribuem para evitar a evasão de alunos(as) nas licenciaturas por motivos econômicos (RABELO, DIAS, 2017). Gatti (2014)

também argumenta sobre a relevância do PIBID para reduzir a evasão, assim como ajuda a fortalecer vínculos afetivos entre os(as) participantes.

A pesquisa de Ferreira, Santos e Pedroso (2020), realizada com egressos(as) do curso de Matemática da Unespar de Campo Mourão apresentou resultados positivos referentes aos programas de PIBID e PIBIC, pois os(a) egressos(as) que, durante a graduação, participaram destes programas se tornaram professores mais atuantes, sendo este fator relevante para a formação docente.

Figura 13: Programa que o(a) evadido(a) participou.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

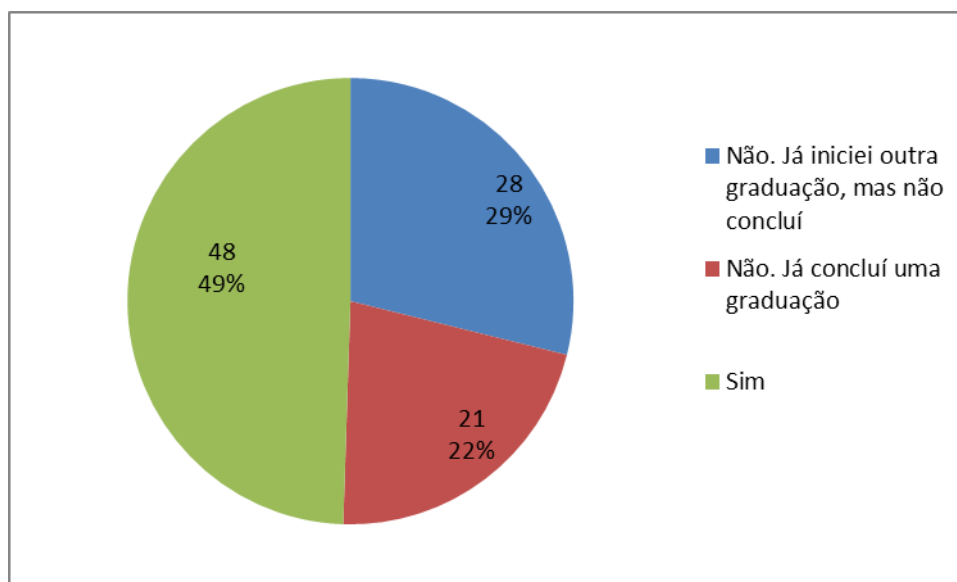
Dos(as) 97 participantes da pesquisa, 49% estavam cursando sua primeira graduação, enquanto 29% tinham iniciado outro curso, porém não finalizaram e 22% eram graduados(as) e estavam realizando sua segunda graduação como mostra a figura 14.

O trabalho é a atividade que realizamos na maior parte do nosso dia e também de nossa vida, possui significados positivos como fonte de renda, prazer e realização. Por isso, a escolha do curso que irá nos formar para a profissão a qual iremos atuar no futuro é uma das tarefas mais importantes e difíceis (CHIOCCA, FAVRETTO, FAVRETTO, 2016).

Porém, é relativamente comum a situação do(a) estudante se formar e perceber que o curso que finalizou não é aquilo que imaginava, visto que se sente insatisfeito(a) com a escolha ou porque se encontrou em uma situação de desemprego. Outros fatores podem estar relacionados à atuação do sujeito na área da primeira graduação e por buscarem pela ampliação de conhecimentos. Desse modo, algumas pessoas, mesmo após formados(as),

buscam uma segunda graduação e uma nova escolha profissional (CHIOCCA, FAVRETTO, FAVRETTO, 2016).

Figura 14: O curso era a primeira graduação do(a) participante.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

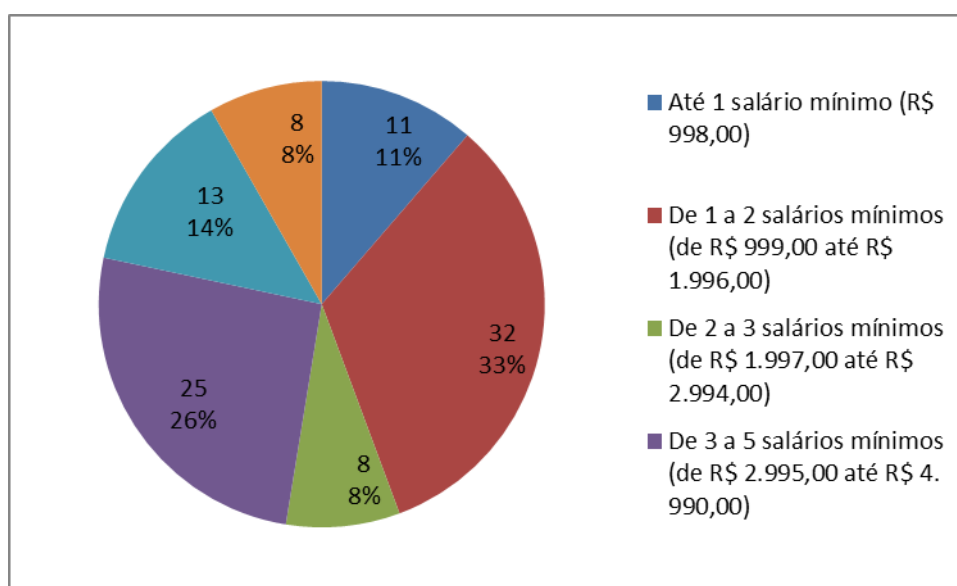
A respeito da relação entre perfil socioeconômico e inserção no Ensino Superior, Gatti (2019) afirma que 50% das vagas nas universidades devem ser reservadas a estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e metade dessas vagas devem ser destinadas aos(as) estudantes cuja renda familiar é igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, o que contribui para favorecer a democratização do Ensino Superior para os(as) estudantes trabalhadores(as).

Em períodos anteriores, no ano de 2005, os(as) professores(as) eram em sua maioria recrutados das classes socioeconômicas médias da população (entre 3 a 10 salários mínimos), porém na atualidade os(as) ingressantes nos cursos de licenciatura são estudantes em que a família recebe até 3 salários mínimos. Outra característica enfatizada pela autora é que frequentemente os(as) estudantes de licenciatura possuem sua própria renda e não dependem da ajuda financeira familiar, pelo contrário, eles(as) contribuem com o sustento dela (GATTI, 2019).

Retomamos os dados da Fundação Carlos Chagas encomendada pela Fundação Victor Civita (2009) que expõe o perfil dos(as) ingressantes nos cursos de licenciatura no Brasil, sendo esses(as) oriundos das classes C e D. De modo similar, os estudantes de licenciatura da Unespar de Campo Mourão fazem parte das classes socioeconômicas C, D e E, sendo 33% em que a renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos e 26% com 3 a 5 salários mínimos e 11%

com renda familiar mensal de até 1 salário mínimo, como mostra a figura 15. Desse modo, o perfil se assemelha ao quadro mais amplo, “são alunos que têm dificuldades com a língua, a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 14-15).

Figura 15: Renda familiar e do(a) evadido(a) na época que cursava a graduação.

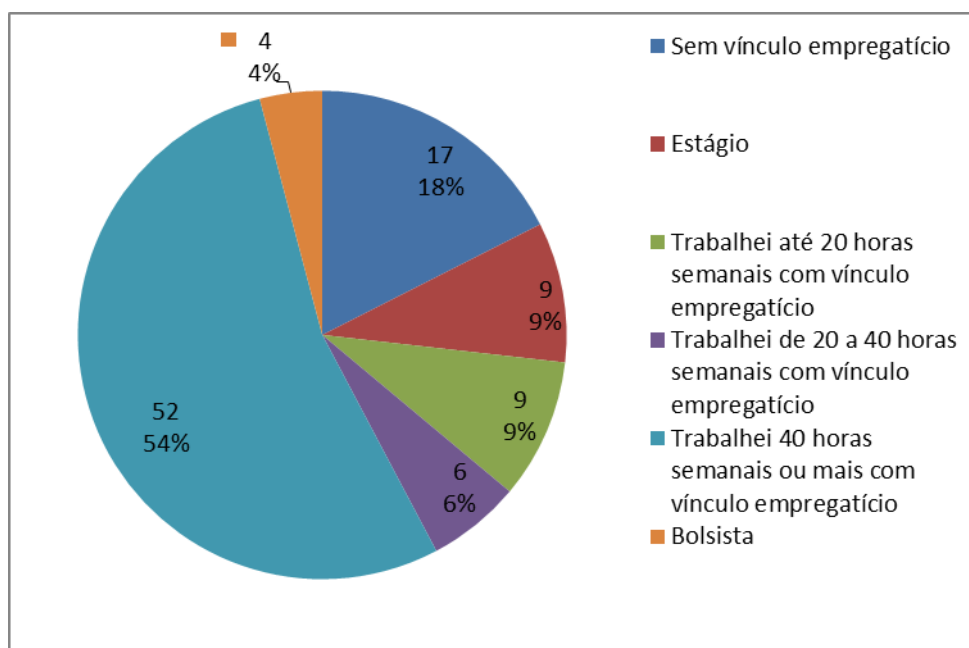


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Dos 97 participantes, 54% trabalhavam 40 horas semanais com vínculo empregatício como apresenta a figura 16. A pesquisa de Gatti (2019), sobre a formação de professores no Brasil, sinaliza que é mais comum encontrar estudantes que trabalham simultaneamente à realização do curso, seja no magistério ou em outras funções. A autora aponta que os(as) estudantes trabalhadores(as) ocupam a maior parte das instituições privadas, pois muitas vezes as instituições públicas ofertam cursos diurnos ou em período integral, cujas vagas impossibilitariam o ingresso de estudantes trabalhadores(as), enfatizando-se a necessidade dos cursos noturnos. Na Unespar de Campo Mourão existem apenas dois cursos no período diurno que são Pedagogia no período da manhã e Engenharia de Produção Agroindustrial no período integral.

Gatti (2019, p. 174) demonstra que “há mais jovens estudando no Brasil do que em qualquer outro período”. A autora reconhece as dificuldades de trabalhar e estudar e que os(as) jovens brasileiros(as) trabalham muito, e este perfil de estudantes necessita de maiores suportes financeiros e cursos noturnos para favorecer sua permanência no Ensino Superior.

Figura 16: Situação em que o(a) participante trabalhava durante a graduação.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Ainda a esse respeito, no questionário aplicado, a pergunta número 29 (“Quais foram as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso?”), abriu a possibilidade do(a) participante assinalar mais de uma resposta, assim como atribuir outros motivos, caso o questionário não contemplasse a dificuldade enfrentada pelo(a) participante.

Acerca dos fatores de dificuldades expressos pelos(a) participantes da pesquisa, é possível tecer alguns comentários relacionando com o panorama aqui aludido. Apontada por 3 participantes, a distância da família vincula-se com a própria extensão e alcance regional da Unespar de Campo Mourão, que atende estudantes de 25 municípios vizinhos. Muitas vezes, o(a) aluno(a) necessita mudar-se de cidade, e a distância e falta da família podem ser considerados problemas, lembrando que os(as) ingressantes predominantemente tinham idade de 19 a 21 anos, seguidos de participantes com idade de 16 a 18 anos. Inferimos que provavelmente foi a primeira vez que precisaram deixar seus lares e ficar longe da família, interferindo na adaptação ao ambiente acadêmico.

Outro fator tange às dificuldades financeiras, apresentado por 23 participantes. A mudança de cidade também pode contribuir negativamente para o surgimento desse problema, pois o(a) estudante que se muda e necessita pagar aluguel, água, energia elétrica, internet, alimentação e às vezes locomoção (principalmente quando mora em outra cidade), entre outros gastos. Cabe destacar que a Unespar de Campo Mourão não possui restaurante

universitário e tampouco moradias estudantis e oferta apenas 5 bolsas pelo Programa Institucional de Bolsas Permanência para todo o Campus, o que faz acentuar as referidas dificuldades.

As dificuldades em aprender o conteúdo ensinado pelos professores, essa foi uma proposição citada por 27 participantes que reforça os dados da pesquisa da Fundação Victor Civita (2009), de que os estudantes de licenciatura possuem dificuldades com a escrita, leitura e interpretação de texto, necessitando apoio pedagógico. Além disso, as dificuldades de relacionamento com os(as) colegas foram mencionadas por 2 participantes, e as dificuldades de relacionamento com os professores foram apontadas por 10 participantes, ressaltando a necessidade de possível atenção à adequada inserção e acolhimento dos(as) novos(as) alunos(as).

A esse encontro, Gatti (2014) destaca os programas como PIBID para o fortalecimento dos vínculos afetivos com outros(as) estudantes, professores(as) e coordenação e engajamento com o curso. As dificuldades em executar todas as atividades propostas nas disciplinas do curso foram expressas por 30 participantes e a carga horária elevada foram referidas por 13 participantes e coadunam com o já mencionado sobre os estudantes brasileiros serem trabalhadores e mesmo o trabalho sendo necessário, também interfere ou dificulta os estudos (GATTI, 2019; VARGAS, PAULA, 2012).

A falta de identificação com o curso escolhido aparece nas respostas de 17 participantes, e essa dificuldade pode estar atrelada a uma provável imaturidade na escolha da profissão (HOHENDORFF, PRATI, 2010), pois o(a) estudante acaba de sair do Ensino Médio e é pressionado(a) a iniciar uma graduação (CAMPOS, CANDÊO, 2011). Segundo Felicetti e Fossatti (2014), as licenciaturas, muitas vezes, são iniciadas pela falta de opção ou até mesmo como garantia do Ensino Superior.

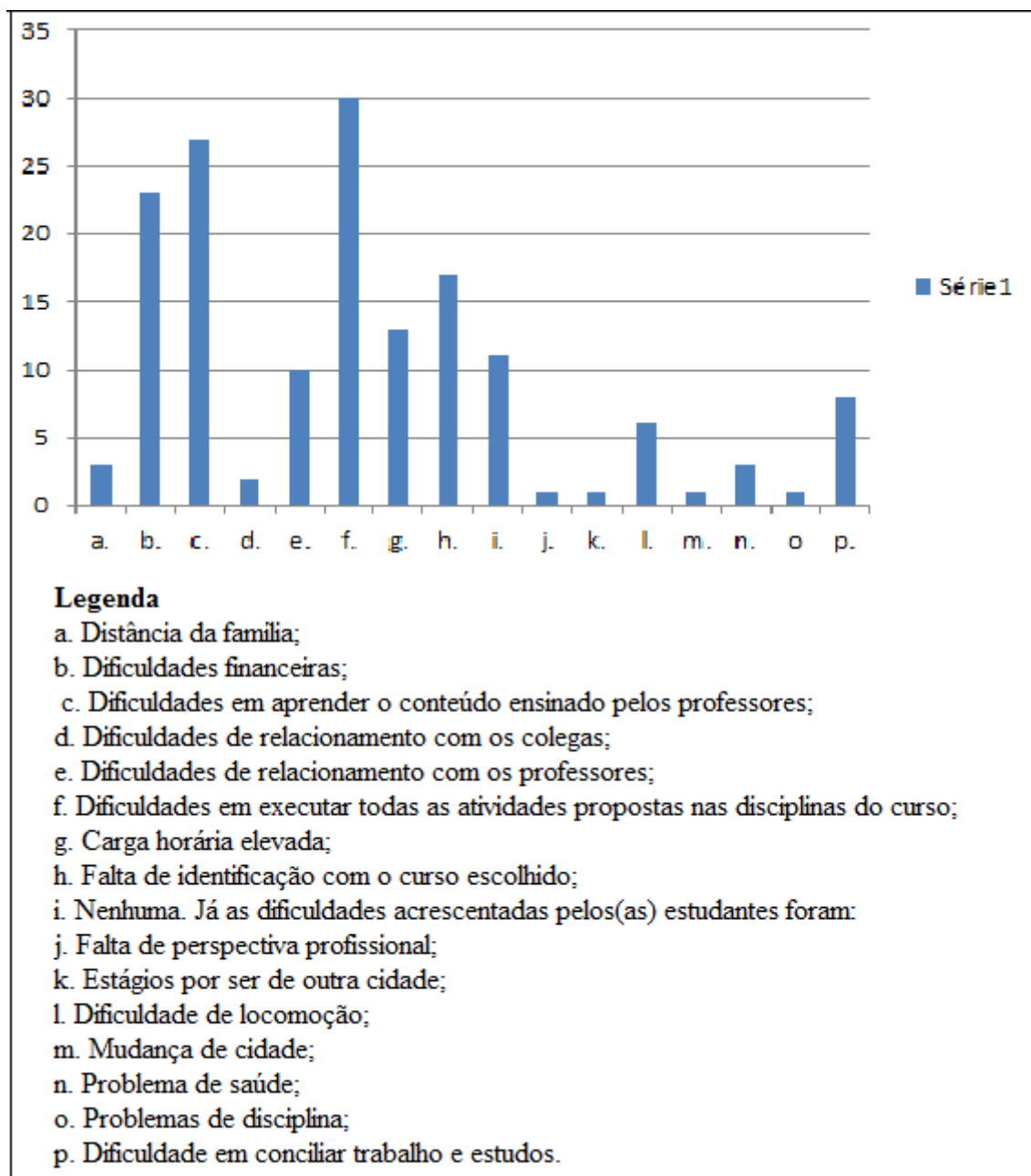
Dando seguimento à apresentação dos motivos acrescentados pelos(as) evadidos(as), a falta de perspectiva profissional foi citada por 1 participante. Esse motivo possui relação com o desprestígio e desvalorização da docência abordada na primeira seção, em que nos referimos à herança histórica de que mulheres eram consideradas as mais adequadas para o magistério e que poderiam realizá-lo em meio período para executarem as atividades domésticas em outro, sendo a docência considerada uma renda complementar (LOURO, 2004). Consolidou-se no imaginário social a concepção de que mulheres eram as mais indicadas para assumir o “sacerdócio do magistério”, tarefa que poderia ser realizada por qualquer mulher mesmo sem formação, exigindo apenas amor, boa vontade e fé (ALVES,

2006). Esses fatores podem ser associados ao quadro profissional de baixos salários de professores(as), mesmo nos dias atuais (ALMEIDA, 1997).

A dificuldade com os estágios, por ser de outra cidade, essa proposição apareceu na resposta de 1 participante e pode ser explicada pela dificuldade dos(as) estudantes dos municípios vizinhos, pois pelos regulamentos de estágio, as atividades devem ocorrer no município de Campo Mourão. Enquanto a dificuldade de locomoção foi citada por 6 participantes, pode ser elucidada ao que se refere aos(as) estudantes que não moram no município e necessitam se deslocar até a instituição por meios próprios, como também frequentemente os(as) acadêmicos(as) tanto da Unespar de Campo Mourão como de outras faculdades presenciais do município, e também estudantes de cursos técnicos que comumente contratam uma empresa de transporte e motoristas, necessitando arcar com esses gastos.

A mudança de cidade, citada por 1 participante, é frequentemente causada pelo trabalho, assim como estudantes que ingressaram em um programa de mestrado, entre outros motivos para a mudança. O problema de saúde foi constatado por 3 participantes, tanto física como psíquica. Os problemas de disciplina foram destacados por 1 participante que descreveu ter dificuldades em prestar atenção nos conteúdos por causa do comportamento dos colegas. A dificuldade em conciliar trabalho e estudos foi enunciada por 8 participantes e pode ser analisada na perspectiva de Gatti (2019), vinculada à exposição do cenário em que os(as) estudantes são trabalhadores(as) e reconhecidamente podem apresentar dificuldades de realizar as duas tarefas simultaneamente.

Figura 17: Dificuldades enfrentadas pelos(as) participantes durante a graduação.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Foi possível constatar, mediante as respostas, que possibilitar o acesso ao Ensino Superior não é o suficiente, é preciso concretizar a permanência dos(as) estudantes e que a evasão é um fenômeno complexo influenciado por diversos motivos, tais como: por questões pessoais, por problemas na instituição ou da sociedade. Por meio da complexidade é possível reconhecer a multidimensionalidade dos fenômenos e tentar trazer novos aportes às reflexões. No próximo tópico apresentamos as categorias de análise criadas por meio dos dados obtidos da presente pesquisa.

4.3 Apresentação dos dados

Foram organizadas quatro categorias de análise baseadas nos motivos da evasão apresentados pelos(as) participantes da pesquisa em respostas obtidas pelo questionário aplicado. As categorias são: Categoria A: Dificuldades com as disciplinas; Categoria B: Não identificação com o curso e ser o curso de segunda opção; Categoria C: Dificuldade em conciliar trabalho e estudos, problemas financeiros e dificuldade de transporte; Categoria D: Segunda graduação e estudante que ingressou em um programa de mestrado.

Durante as análises, buscamos verificar as recorrências dos motivos da evasão dos(as) participantes desta pesquisa em relação à pesquisa de Rodrigues (2012) que investigou os(as) evadidos(as) da antiga Fecilcam, completando, assim, 10 gerações de investigação como sugere a Comissão Especial do MEC. Em segundo plano, procuramos também fornecer dados sobre a evasão que frequentemente ocorre na instituição, para que a mesma possa pensar em estratégias e ações visando melhorias na permanência e redução da evasão.

4.3.1 Categoria A: Dificuldades com as disciplinas

Esta primeira categoria foi organizada por conta das frequentes respostas sobre as dificuldades com as disciplinas, tanto no que se referem às dificuldades em aprender o conteúdo ensinado pelos(as) professores(as), como pelas repetências e excesso de atividades nas disciplinas como motivos da evasão. Quando se refere à dificuldade com os estudos sentida pelo(a) aluno(a), a responsabilidade comumente é destinada exclusivamente ao(à) estudante, como se ele(a) tivesse algum problema biológico, social e/ou pessoal e a instituição não pudesse fazer nada para melhorar essa situação (PINHEIRO *et al*, 2020). Buscamos não utilizar essa abordagem e ter um olhar complexo voltado à multidimensionalidade frente ao fenômeno da evasão, dentre eles o contexto social, educacional e cultural dos(as) estudantes.

É necessário levar em consideração que, em sua maioria, os(as) estudantes que adentraram no Ensino Superior, acabaram de sair do Ensino Médio e esses dois níveis educacionais são muito diferentes. Frequentemente o aprendizado do Ensino Médio consiste na memorização que não incentiva o desenvolvimento do interesse pela investigação. Já no ambiente universitário, o(a) aluno(a) precisa pesquisar, escrever com suas próprias palavras e não realizar cópias (SILVA FILHO, 2009). O(a) estudante no meio acadêmico precisa desenvolver a habilidade de argumentação baseada em teorias estudadas nas disciplinas, ser

mais autônomo e buscar materiais na biblioteca, fazer *download* do material *online*, fotocópias, trabalhos com escrita e normas acadêmicas, necessidades que não existiam no nível educacional anterior.

Cabe salientar que a questão de adaptação e transição do Ensino Médio para o Ensino Superior envolve também as vivências do(a) estudante e suas características próprias de desenvolvimento que podem influenciar no rendimento acadêmico. Geralmente, os(as) estudantes que ingressam no Ensino Superior carregam uma expectativa positiva sobre as experiências que irão vivenciar na universidade (CUNHA, CARRILHO, 2005, ALMEIDA, 2001), mas não existe um padrão comportamental que oriente todo esse processo.

É comum a família fazer uma festa para comemorar esse momento, colocar uma faixa na frente de casa e o(a) aluno(a) se sente orgulhoso(a) e feliz por ter conseguido uma vaga. Entretanto, nem sempre as expectativas positivas são alcançadas, pois como Cunha e Carrilho (2005) apontam, ocasionalmente o(a) estudante acaba se frustrando, visto que a organização acadêmica da universidade pode oferecer dificuldades que refletem em sua adaptação, satisfação com o curso e sucesso acadêmico.

Uma dessas frustrações são abordadas na pesquisa de Moretti e Hübner (2017), que revela que a rotina universitária e a quantidade de provas e trabalhos aplicados pelos(as) professores, acúmulo de matéria, desorganização da matriz curricular, metodologias ultrapassadas empregadas pelos(as) professores(as) e a escassez de tempo têm uma grande influência negativa nos níveis de estresse dos(as) estudantes.

Isto foi percebido em algumas das respostas dos participantes desta pesquisa quando responderam à pergunta 30: “Quais os motivos que levaram à desistência do curso?”. Alguns participantes responderam que o motivo da evasão foi: P50 - “Acúmulo de atividades. Não tinha tempo para tanta carga horária elevada. Muito cansaço”; P9 - “Excesso de trabalho”; P80 - “Muita exigência”, P82 - “(...) muito xerox, muita leitura, um curso muito complexo”. Também em resposta à pergunta 29 do questionário: “Quais foram as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso?”, 30 participantes apontaram ter dificuldades em executar todas as atividades propostas pela disciplina do curso e 13 responderam que o curso tem carga horária elevada.

Como podemos perceber e já ressaltado aqui, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior se configura como um momento com diversas barreiras, pois esses dois níveis educacionais são diferentes, e o excesso de trabalhos e provas, assim como metodologias diferenciadas e falta de tempo são agravantes que contribuem para a frustração

do(a) estudante e, conseqüentemente, para a evasão de muitos(as) estudantes da Unespar de Campo Mourão.

Além disso, os(as) alunos(as) chegam às universidades sem dominar os conteúdos necessários para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas ministradas e isto deve ser encarado com preocupação, atenção e criticidade, sobretudo aos alunos(as) recém-chegados ao Ensino Superior (CUNHA, CARRILHO, 2005). Afinal, o(a) estudante foi aprovado(a) no vestibular e ele(a) tem o direito a uma vaga na instituição. Pereira (2021) afirma que os problemas de dificuldades devem ser considerados pela instituição, com a finalidade de criar um clima favorável para o aprendizado, valorização e respeito às diferenças individuais e o tempo de cada aluno(a).

A dificuldade na aprendizagem também foi abordada na pesquisa de Gisi (2018). A autora afirma que os(as) professores(as) participantes de sua investigação relatam como desafios a defasagem na Educação Básica, a pouca autonomia dos estudantes para pesquisar e falta de tempo para os estudos.

Essa questão foi apresentada por 11 participantes desta pesquisa que destacaram como motivos da evasão: P1 - “(...) dificuldade na matéria de Antropologia (...)”; P75 - “A dificuldade de algumas matérias(...)”; P2 - “Dificuldade na disciplina”; P66 - “Primeiro pela dificuldade com o inglês (...)”; P67 - “(...) eu não tinha conhecimento algum da língua inglesa fora da faculdade, sem recursos e com pouco tempo, não consegui acompanhar a turma (...)”; P82 - “Muita teoria (...)”; e P77 - “Disciplinas que exigiam um alto nível de conhecimento, sem a base não foi possível prosseguir na disciplina(...)”.

Também foi percebido por meio do questionário que 27 participantes tiveram dificuldades em aprender o conteúdo ensinado pelos(as) professores(as). Dessa forma, as falas dos(as) participantes vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Cunha e Carrilho (2005) ao que se refere a constatação de que muitos(as) estudantes adentram ao Ensino Superior sem dominar conteúdos necessários, e essa transição exige uma atenção especial. Em complemento, Carvalho (2017), Palácio (2012) e Souza (2016) explicitam que o(a) estudante precisa de apoio institucional, de diversas maneiras, e uma delas é o apoio pedagógico e psicológico, pois estas atitudes contribuem para a redução da evasão.

Rodrigues (2012) aponta a importância do(a) professor(a) apresentar atividades e didática diferenciada ao(à) aluno(a) com dificuldades em alguma disciplina, pois isto pode influenciar na decisão de abandonar seus estudos, o que a autora chama de exclusão (RODRIGUES, 2012). Para a autora,

(...) há diferença entre evasão e exclusão, porém se a instituição escolar não apresentar mecanismos para o aproveitamento ou direcionamento para a formação profissional, ou mesmo políticas e ações para evitar a evasão do aluno, a gestão da instituição estará ‘promovendo’ ou mesmo sendo conivente com a dinâmica da exclusão do aluno, influenciando para que este tome a decisão de abandonar os estudos, indicando com isso que evasão e exclusão fazem parte da mesma moeda e não fenômenos distintos (...) (RODRIGUES, 2012, p. 20-21).

A evasão pode ser definida como o momento quando o(a) estudante toma a decisão de desligar-se do curso de forma ativa e com responsabilidade própria, já a exclusão ocorreria quando a responsabilidade é da instituição por não ofertar mecanismos de aproveitamento aos estudantes (ANDIFES, 1996). Sendo assim, a didática ultrapassada ou que não atenda a todos(as) os(as) alunos(as) é uma forma de realizar a exclusão.

A questão da ausência de metodologias e didáticas que contribuíssem no aprendizado do(a) aluno(a) foi apresentada como motivo da evasão por 5 participantes, conforme os exemplos: P75- “A dificuldade de algumas matérias, e uns professores que a explicação era de difícil compreensão”; P59 - “(...) o professor não tinha um bom método e me perseguia”; P68 - “(...) professores sem paciência queriam realizar as provas de imediato sem conteúdo (...)”; P77 - “os professores não tinham paciência para explicar coisas básicas, , somente os conteúdos mais complexos e os alunos têm que se virar para acompanhar”.

Podemos observar que a questão sobre a falta de uma prática didático-pedagógica mais acessível aos(as) alunos(as) foi registrada nos motivos que levaram à evasão. Gisi (2018) e Rodrigues (2012) explicitam que a dificuldade do(a) estudante exige uma atenção ao que se refere à metodologia. Rocha *et al* (2012) destacam que o baixo nível de didática pedagógica é um fator de evasão interno da instituição, sendo assim é necessário a realização de estudos para verificar as principais causas do fenômeno para pensar em estratégias que possam manter o(a) estudante na instituição. Como já apontado por Palácio (2012) e Souza (2016), é necessária a assistência pedagógica aos(as) estudantes, principalmente nos primeiros anos.

Sousa (2020) afirma que os modelos da pedagogia tradicional centrada no professor como: pedagogia nova, tecnicismo e modelos hegemônicos que até mesmo nos dias atuais influenciam as aulas dos professores, devem ser problematizadas para que sejam criadas ou construídas novas didáticas. Sousa (2020) acrescenta que os professores universitários não são formados para desempenhar a atividade da docência universitária e o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão muitas vezes são fragmentadas, assim como as áreas específicas de conhecimento. Desta forma ele expõe que deve-se promover um ensino que contribua para o desenvolvimento dos futuros professores e os profissionais da docência universitária deve

ajudar os seus(suas) alunos(as) a aprender a pensar e criar métodos conscientes para alcançar os objetivos desejados.

Outra sugestão para reduzir a evasão de estudantes por motivos relacionados às dificuldades de aprendizado é uma modificação nos currículos dos cursos, para que as disciplinas consideradas mais “pesadas e difíceis” sejam concentradas nos últimos anos e as disciplinas menos técnicas e mais “leve e fáceis” sejam contempladas no 1º e 2º anos do curso em que ocorre maiores índices de evasão.

Todos esses motivos apresentados podem contribuir para as dificuldades de adaptação, com as disciplinas e em alguns casos a repetência e também a evasão. A reprovação foi investigada na pesquisa de Fregoneis (2002), na Universidade Estadual de Maringá e alguns dos resultados indicados foram que a repetência não necessariamente indica a evasão efetiva, pois muitas vezes os(as) estudantes não aprovados por notas insistem na rematrícula nas disciplinas em que foram reprovados, levando ocasionalmente a estudar com outras turmas e de séries diferentes.

Rodrigues (2012) também aborda as dificuldades de alunos(as) repetentes, os(as) quais se sentem excluídos pela turma em que faz a dependência (DP), gerando casos, por exemplo, de colegas da turma esquecendo de avisar sobre trabalhos ou outras informações importantes, além de dificuldades para se integrar ao grupo. Fregoneis (2002) assinala que a repetência pode influenciar na evasão, mas a reprovação não é a única explicação para o fenômeno.

A reprovação foi um dos motivos de evasão apresentado por 4 participantes: P58 - “Queria ser professora, mas peguei algumas dps em algumas disciplinas e optei por mudar de curso”; P59 - “Parei porque peguei DP, o professor não tinha um bom método e me perseguia”; P64 - “Peguei DP, não gostava da coordenadora do curso na época com quem tbm peguei uma DP e tive uma depressão profunda”; P78 - “Inúmeras reprovações”.

Os motivos apresentados por esses(as) estudantes convergem mais uma vez com as investigações de Rodrigues (2012) e Fregoneis (2002), sublinhando que as reprovações influenciam na evasão, mas que esse quadro de repetência não se configura como único motivo. Dessa forma, é importante conhecer a ampla diversidade dos motivos do fenômeno e encarar sua multicausalidade e complexidade.

No decorrer da presente seção, trabalhamos os variados motivos da evasão nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão e buscamos dialogar com os dados da pesquisa de Rodrigues (2012). Dentre a amplitude das motivações e situações, neste tópico foi possível

perceber, por exemplo, que as questões didático-pedagógicas de alguns professores foram motivos semelhantes entre a antiga Fecilcam e a atual Unespar de Campo Mourão.

No próximo tópico, explicamos a Categoria B, relacionada às dificuldades em conciliar o trabalho e os problemas financeiros.

4.3.2 Categoria B: Dificuldade em conciliar trabalho e estudos

Neste tópico abordamos o motivo da evasão dos(as) participantes que alegaram deixar o curso pela dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos, assim como os problemas financeiros e de locomoção.

Almeida (2007), em sua pesquisa sobre evasão em cursos à distância, expõe sobre a dificuldade de conciliar estudos, trabalho e família. A autora percebeu que os(as) alunos(as) tinham uma rotina com excesso de trabalho, exerciam atividades extras para complementar a renda familiar e a carga horária oscilava de 13 horas até 22 horas diárias, em alguns casos. Essa rotina de trabalho levava ao acúmulo das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, à evasão. Em sua pesquisa, Silva Filho (2009) afirma que a dificuldade de conciliar estudos e trabalho é um problema das instituições públicas e privadas, principalmente no caso das privadas em que os(as) estudantes necessitam trabalhar para pagar a mensalidade.

Tigrinho (2008) afirma que o horário de trabalho e a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho com o horário das aulas e atividades acadêmicas são fatores que influenciam na decisão de abandonar o curso. Ou seja, muitas vezes, quando o trabalho e o estudo entram em conflito, o estudo é deixado de lado ou adiado. Vargas e Paula (2012) afirmam que o trabalho pode dificultar os estudos, porém, muitas vezes se o(a) estudante não trabalha, não consegue estudar, principalmente se for uma instituição particular, pois além dos gastos com fotocópias, livros e materiais para as atividades acadêmicas, o estudante precisa pagar a mensalidade da graduação que muitas vezes é um valor alto.

Como já apresentado na primeira seção, na pesquisa de Gatti *et al.* (2019) a maioria dos(as) estudantes concluintes dos cursos de licenciatura têm renda própria e contribui para o sustento da família. Andifes e Fonaprace (2011) afirmam que os(as) estudantes que exercem atividade remunerada regularmente são os das classes econômicas C, D e E. Estudantes dessas classes também são predominantes nos cursos noturnos, enquanto nos cursos do período matutino são predominantes os das classes A e B. Importante ressaltar que os(as) ingressantes nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão são pertencentes às classes

socioeconômicas C, D e E e, como apontado por Andifes e Fonaprace (2011), comumente estudantes dessas classes são trabalhadores.

Em nossa pesquisa, os dados corroboram que 54% (52) dos(as) participantes trabalhavam 40 horas semanais ou mais com vínculo empregatício, 33% (32) dos(as) participantes tinham uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (999,00 até R\$ 1.996,00), seguidos de 26% (25) participantes que tinham renda de 3 a 5 salários mínimos (R\$ 1.997,00 até R\$4.990,00). Com efeito, 8 participantes responderam ter dificuldade em conciliar trabalho e estudos e 23 participantes destacaram as dificuldades financeiras. Nesse sentido, os estudantes necessitavam trabalhar, muitas vezes para contribuir com o sustento familiar e a graduação foi adiada, fato constatado nas respostas dos(as) participantes. P42 - “Dificuldade em conciliar trabalho e estudo”; P16 - “Incompatibilidade de horário de trabalho e estudo”; P33 - “Jornada de trabalho excessiva”; P35 - “(...) excesso de carga horária no trabalho, não sobrando tempo para a graduação(...)”; P52 - “Era muito corrido pois trabalhava e estudava”; P67 - “Falta de tempo para os estudos devido à necessidade de ter que trabalhar para ajudar no sustento familiar (...)”.

E sobre as questões dos fatores das evasões relacionadas especificamente sobre às dificuldades financeiras: P6 - “Alto custo de ônibus, alimentação, aulas de campo”; P21- “Dificuldades financeiras”; P56 - “Necessidade financeira”; P40 - “Dificuldade financeira e distância”; P41 - “Dificuldade financeira em se manter na cidade”; P52 - “Sem condições de pagar as impressões”.

Rodrigues (2012) detalhou que em 2009, o resultado da avaliação institucional da Unespar de Campo Mourão evidenciou algumas das causas do abandono de seus estudantes, sublinhando a questão financeira, a incompatibilidade entre os estudos e trabalho, assim como a dificuldade de locomoção, entre outros motivos. Rodrigues (2012) tinha como hipótese inicial a dificuldade de locomoção como uma das causas da evasão, porém em sua pesquisa este fator foi refutado. Por outro lado, em nossa pesquisa, além das dificuldades financeiras e incompatibilidade entre estudos e trabalho, o problema com a locomoção foi apresentado por 6 participantes que mencionaram que a locomoção e distância foram os motivos da evasão: P6 - “Alto custo de ônibus(...)”; P40 - “Dificuldade financeira e distância”; P42 - “Residir e trabalhar em outra cidade, não ter transporte para o deslocamento da minha cidade até a faculdade(...)”; P56 - “Dificuldade com locomoção e distância”.

Como retratado, mesmo após a antiga Fecilcam tornar-se Unespar em seu processo de consolidação, e também pelo intervalo temporal de 9 anos de uma pesquisa para a outra, ainda existem motivos da evasão que se mantém, como as questões financeiras, dificuldade em

conciliar trabalho e estudos, já a dificuldade de locomoção não era considerado um problema que frequentemente levava à evasão dos(as) estudantes e na instituição Unespar este motivo se fez presente.

As respostas dos(as) estudantes corroboram com as teorias quanto à dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos, e também referente às questões financeiras. Os(as) estudantes dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão além de trabalhar para o auto-sustento e para manter os gastos que têm na universidade (fotocópias, viagens do curso, materiais para as atividades das disciplinas, alimentação, locomoção, etc.) tal como exposto por Gatti (2019), comumente não recebem apoio financeiro de suas famílias, pelo contrário necessitam contribuir com a renda familiar, frequentemente se tornando impossível não trabalhar.

No próximo tópico, trabalhamos a categoria C, que se refere a não identificação com o curso e o curso ser a segunda opção.

4.3.3 Categoria C: Não identificação com o curso e ser o curso de segunda opção

Nesta categoria abordamos as questões da evasão apresentadas pelos(as) estudantes como a não identificação com o curso, não ser o curso que queria, que podem ser chamados de imaturidade na escolha e o curso ser sua segunda opção. Esses motivos podem ser associados à falta de conhecimento sobre o curso e sobre si mesmo.

No que se refere à possível imaturidade na escolha do curso, entendemos que possa ser relacionada ao momento em que essa decisão é tomada, pois geralmente é no período da adolescência, quando o indivíduo passa por diversas mudanças, não apenas em seu corpo, mas também psíquicas (HOHENDORFF, PRATI, 2010). Além disso, a escolha profissional envolve diversos fatores como familiares, educacionais, sociais, econômicos, políticos e psicológicos (ALVES, SILVA, 2008; PINHO, ALMEIDA, 2008). Por vezes, os(as) alunos(as) que saem do Ensino Médio sofrem a pressão de ingressarem no Ensino Superior, o que pode fazer com que muitos(as) façam sua escolha por impulso (CAMPOS, CANDÊO, 2011).

A falta de opções para o ingresso na universidade tem levado jovens a escolherem cursos noturnos, principalmente cursos de licenciatura que permitam que esses alunos(as) trabalhem durante o período diurno (GOMES, 1998; CASTRO, 2013; CARDOSO, BZUNECK, 2004). Os cursos de menor prestígio social, como os de licenciatura, são menos concorridos e apresentam maior facilidade de acesso (PALAZZO, GOMES, 2009). Em vista

disso, é frequente que estudantes optem pelos cursos que formem para a docência pela falta de opção, sendo essa uma garantia de acesso ao Ensino Superior (FELICETTI, FOSSATTI, 2014). Esses fatores podem contribuir com as repetências, falta de perspectiva de trabalho e a evasão (CAMPOS, CANDÊO, 2011). Outro fator é a descoberta de novos interesses que podem ocorrer durante a trajetória acadêmica, resultante de um processo de crescimento pessoal e profissional, decorrente das atividades exploratórias do estudante na universidade (BARDAGI, HUTZ, 2005).

Dos 97 participantes da pesquisa, 17 responderam que tiveram durante o período que estavam na graduação dificuldades com a falta de identificação com o curso escolhido, e 11 participantes apontaram ser essa a causa de sua evasão, tal como nos exemplos a seguir: P23 - “Resolvi cursar Pedagogia”; P51 - “Outro curso em vista”; P11 - “Não me identifiquei com o curso”; P13 - “Falta de identificação e alguns problemas pessoais”; P26 - “Um dos principais motivos foi não identificar nas matérias lecionadas aplicabilidade total em sala de aula”; P45 - “Cansaço e falta de identificação com algumas matérias”; P49 - “Desisti do curso, pois não me identificava. Apesar de gostar do curso, dos professores e dos colegas de classe o meu desinteresse por pesquisa e regência me distanciaram do curso”; P54 - “O curso acabou tendo um preparatório mais voltado à licenciatura (...) percebi, que não era o que esperava”; P63 - “(...) vi que não era um curso que gostei na época”; P86 - “(...) optei por continuar fazendo Psicologia que era na parte da noite”.

Estas falas deixam explícito que os(as) estudantes mudaram de opinião sobre o curso durante o período que estavam na universidade, em alguns casos elucidam que não tinham identificação com a graduação que estavam fazendo, seja em relação às disciplinas ou suas aplicabilidades na prática.

Sobre a imaturidade na escolha da profissão, é importante lembrar que os(a) ingressantes dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão têm como predominância as idades de 19 a 21 anos, seguido dos(as) estudantes com 16 a 18 anos, e inferimos que talvez não tiveram experiências suficientes para definir a escolha do curso, visto que o autoconhecimento é uma ferramenta fundamental ao que se refere à escolha profissional, sobretudo para os(as) jovens egressos do Ensino Médio que optam por ingressar no Ensino Superior (BAÚ *et al*, 2018).

Rodrigues (2012) reverbera que a escolha errada de curso leva ao questionamento sobre como o Ensino Médio tem preparado os(as) alunos(as) para o Ensino Superior e se o Ensino Médio trabalha as perspectivas profissionais dos seus estudantes. Para a autora, esses

problemas poderiam ser reduzidos com a Orientação Profissional (OP) e mais informações sobre os cursos.

Bovo *et al* (2020) realizaram uma pesquisa por meio de projeto aplicado no Ensino Médio de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), envolvendo 8 escolas de 7 municípios da Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, constatando a necessidade de realizar a OP em escolas públicas, sobretudo nas instituições localizadas em regiões com IDH baixo. No caso citado, os(as) participantes da pesquisa demonstraram muitas dúvidas, e a OP poderia reduzir as incertezas e angústias no momento da escolha.

Baú *et al* (2018) também desenvolveram uma investigação quanto à escolha profissional de adolescentes. Por meio da organização de um grupo com alunos(as) do 8º e 9º anos para trabalhar o autoconhecimento na escolha profissional, foi destacada a importância de levar em consideração os gostos, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos, assim como a busca dos desejos e metas de vida, para assim realizar uma escolha mais assertiva.

Felicetti e Fossatti (2014) mencionam que, muitas vezes, o curso de licenciatura é escolhido pela falta de opção ou porque o estudante não conseguiu passar no vestibular no curso de primeira opção, sendo a licenciatura encarrada como uma garantia ao acesso a uma graduação. BARLEM *et al* (2012) argumentam que a evasão pode estar relacionada a essa questão de não prioridade dos cursos iniciados. Ao ingressarem na universidade, os sujeitos ficam entusiasmados pela vitória de passar no vestibular e muitas vezes não se importam se o curso é ou não sua primeira opção, sendo que o desencanto e a desmotivação com o curso escolhido como segunda ou outra opção pode continuar (MAGALHÃES, REDIVO, 2021).

Em nossa pesquisa, essa situação foi percebida nas falas de 10 participantes, podendo ser destacados os seguintes motivos: P3 - “Oportunidade de fazer o curso que sempre quis”; P4 - “Não ser o curso que queria”; P5 - “Consegui bolsa em curso que eu queria”; P12 - “Abriu o curso que eu queria fazer em Campo Mourão, aí acabei desistindo”; P14 - “Ingressar em Direito”; P60 - “Consegui através do PROUNI bolsa no curso de Direito (que era o curso desejado desde sempre); P53 - “Querida outro curso”; P72 - “Passei no curso que sempre foi minha primeira opção”. Podemos perceber que os motivos da evasão registrados pelos(as) estudantes confirmam a teoria de que os(as) alunos(as) iniciaram o curso que era sua segunda ou outra opção e quando tiveram oportunidade de realizar o curso desejado, desistiram do curso de licenciatura que tinham conseguido ingressar. Frequentemente, o estudante que passa no curso de segunda opção continua realizando vestibulares e tentando ingressar no curso desejado por outros meios, como PROUNI e SISU, e como Felicetti e Fossatti (2014)

afirmam, comumente os cursos de licenciatura são encarados como uma forma de preparo para o curso que o(a) aluno(a) almeja.

Essa categoria apresenta a não identificação com o curso ou pelo curso ser considerado a segunda opção dos(as) estudantes. Esses motivos da evasão dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão são semelhantes aos motivos da escolha considerada errada, apresentada nos resultados da pesquisa de Rodrigues (2012). O que nos leva a reafirmar que mesmo com a mudança de faculdade (Fecilcam) para universidade (Unespar), e também passados 9 anos entre as pesquisas, alguns motivos da evasão ainda se mantêm.

Ao que se refere à falta de informação sobre o curso escolhido, seria necessário a realização de projetos aplicados, como sugerem Bovo *et al* (2020), e estes poderiam ser realizados pelos próprios(as) acadêmicos(as) da Unespar de Campo Mourão, juntamente com profissionais das áreas de Psicologia e Pedagogia com alunos(as) do Ensino Médio e em escolas públicas. Em relação ao curso como segunda opção, Rodrigues (2012) indicou a ampliação dos cursos de graduação da Unespar de Campo Mourão para que os futuros acadêmicos da instituição tenham mais opções de escolha.

Na próxima seção e, por fim, abordamos a categoria de análise relacionada às dificuldades de conciliar trabalho e estudos.

4.3.4 Categoria D: Estudante que já possui graduação e estudantes que ingressaram em um programa de mestrado

Neste tópico apresentamos a escolha profissional dos(as) estudantes participantes da pesquisa que já tinham uma graduação e iniciaram uma licenciatura na Unespar de Campo Mourão e também como motivo da evasão os(as) estudantes que ingressaram em um programa de mestrado, por já terem uma graduação e consequentemente escolher o mestrado por não conseguir conciliar a atividade de pesquisa com uma segunda graduação.

A escolha profissional é uma tarefa difícil e uma das mais importantes da vida, quando se opta por um determinado curso e profissão você deixa para trás muitas outras. A profissão, além de subsistência, representa autoestima, realização, satisfação pessoal, profissional e inserção social (CHIOCCA; FAVRETTO; FAVRETTO, 2016).

Como apresentado no tópico anterior, são vários os fatores que influenciam e interferem na escolha da futura profissão e nem sempre esta escolha é realizada com sucesso, pois alguns estudantes não têm informações suficientes sobre os cursos e outros(as) ingressam no curso de segunda opção. Outra questão que pode ocorrer é do(a) estudante se formar e

somente depois perceber que o curso escolhido não era o que imaginava, também por deparar-se com o desemprego ou até mesmo atuar na área da primeira graduação e buscar a ampliação de conhecimentos (CHIOCCA; FAVRETTO; FAVRETTO, 2016).

Geralmente, a decisão de iniciar uma segunda graduação está relacionada às mudanças de interesse, em que o indivíduo percebe que os motivos de sua primeira escolha não são mais válidos e é despertado o desejo de buscar uma segunda graduação. Outro motivo é a necessidade de acompanhar as transformações do atual contexto de trabalho (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2004). Também pode acontecer do sujeito perceber que não tem habilidade e interesse na profissão que se graduou (TEIXERA; GOMES, 2005).

Destacamos que dos(as) 97 participantes da pesquisa 22%(21) já era graduados/as e o fenômeno da segunda graduação, e o ingresso em um programa de mestrado foram constatados nesta pesquisa nas respostas de 5 participantes, : P65 - “Era minha segunda graduação, estava desempregada. (...) escolhi então dedicar meu tempo aos concursos, abrindo mão da segunda graduação”; P21 - “Fui aprovado no Programa de Mestrado em Inglês da Universidade de SC”; P35 - “Fui aprovado no mestrado em Curitiba e tive que me mudar. Teria continuado se não fosse o caso”; P80 - “ Incompatibilidade de horário do emprego e passei no Mestrado”; P73 -“Logo após ao meu ingresso no curso fui nomeado para um cargo público e, em seguida, aprovado em um curso de mestrado (...)”.

Como podemos observar, esses(as) estudantes já tinham uma graduação quando ingressaram em uma licenciatura na Unespar de Campo Mourão ou evadiram porque foram aprovados(as) em processos seletivos de programas de mestrado. Também foi percebido no questionário que 1 participante evadido(a) que frequentava outra graduação concomitantemente com a licenciatura na Unespar de Campo Mourão e a sua resposta quanto ao motivo da evasão foi: P86 - “(...) como a faculdade era na parte da manhã não tinha como continuar, pois trabalhava o dia todo. Então optei por continuar fazendo Psicologia que era na parte na noite”.

O fato do(a) estudante voltar a estudar e buscar a Unespar de Campo Mourão para a segunda formação, ou até mesmo como 1 dos(as) participantes evidencia que realizava uma licenciatura na instituição e outra graduação de bacharelado em outra instituição, demonstra o momento que a Unespar de Campo Mourão vive, possuindo cinco programas de mestrado (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento" - PPGSeD, Mestrado Acadêmico em Educação Matemática - PRPGEM, Mestrado em História Pública - PPGHP, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI e Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) e que a comunidade deposita confiança na mesma.

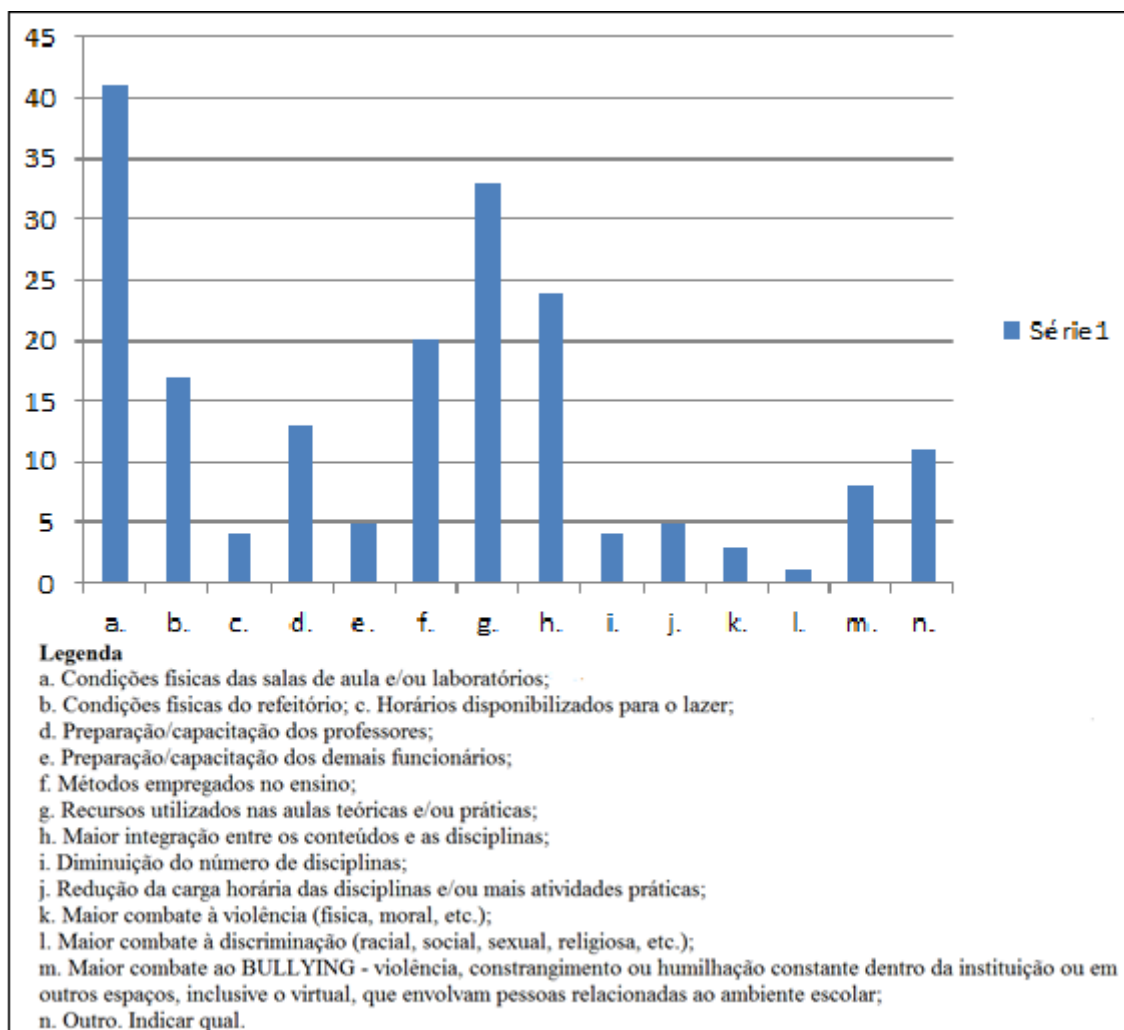
Quanto às evasões apresentadas nessa categoria, é possível analisar que para o(a) estudante que já tem uma formação superior e passa por dificuldades acadêmicas, a decisão de evadir-se do curso possui outro peso, diferente do(a) aluno que está cursando sua primeira graduação. O mesmo acontece com os ingressantes em um Programa de Pós-Graduação, pois se o(a) acadêmico(a) consegue uma vaga no mestrado, entende ser mais proveitoso profissionalmente do que manter-se em uma segunda graduação.

Cabe destacar que quando esses sujeitos relataram que já tinham uma graduação e/ou passaram em um Programa de Pós-Graduação, esses motivos não são únicos na decisão de evadir, pois os(as) estudantes apontam também outros motivos como: desemprego, ter assumido um cargo de trabalho, mudar de cidade, reforçando o caráter múltiplo e transversal das motivações da evasão. Ainda nas categorias anteriores, as dificuldades apresentadas conectavam questões financeiras, de aprendizagem, problemas em conciliar trabalho e estudos, não ser o curso que queria ou não ser o que esperava e dificuldades com a locomoção, motivos que se repetiram como causas da evasão nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão.

Nesta pesquisa também perguntamos aos(às) evadidos(as) “Quais são os principais fatores que você considera importante para permanência em cursos na Unespar?” (pergunta 28). Além das opções de respostas presentes no questionário o(a) participante também poderia acrescentar outras respostas se a sugestão do(a) estudante não estivesse contemplada no questionário clicando na opção “n. Outro. Indicar qual” e discorrer sobre o que pensa.

As respostas acrescentadas na opção “outros” foram: P8- “Ofertar amparo psicólogo aos discentes, a exemplo do que acontece em algumas instituições privadas que têm um setor específico para lidar com esse tipo de demanda”; P25 - “Deixar de doutrinar os alunos”; P29 - “muitos alunos de dp dentro da mesma sala junto com alunos regulares”; P34 - “Falta de professores. Parei o curso, por isso”; P94 - “Oportunidade de um curso diferente”; P36 - “Flexibilidade em horários para alunos que trabalham e pegam DP”; P51 - “Alguma mudança de grade pra deixar matéria fáceis e difíceis balanceadas”; P78 - “Melhor articulação das instâncias colegiadas e retorno concreto da avaliação dos docentes pelos alunos”. A figura 18 retrata a distribuição das respostas de acordo com os fatores considerados pelos(as) estudantes:

Figura 18: Fatores a serem melhorados dentro da Unespar de Campo Mourão.



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

A resposta do P34- “Falta de professores. Parei o curso, por isso”, Giovanaz (2018) aponta que a ausência de professores era consequência do desmonte das universidades públicas do estado do Paraná. No ano de 2017, as principais instituições afetadas foram a Unicentro e a Unespar, ambas tiveram um corte que chegou a 22,4 milhões de um ano para outro. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná-APP (2018) apresenta a visão do reitor da Unespar, no ano de 2018, Antônio Carlos Aleixo de que a falta de docentes era resultado da redução progressiva dos profissionais causada, principalmente, pela aposentadoria sem reposição dos profissionais. Desde 2017, o Estado no PR não contratava pessoas que foram aprovadas nos concursos, nem abriu mais concurso público, dessa forma como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná-APP (2018) publicou, as contratações temporárias foram autorizadas no período, porém não resolveu o problema, visto que a carga horária era inferior a necessária.

Uma contratação de docentes que antes levava três semanas, naquele período estava demorando até quatro meses, deixando muitos(as) acadêmicos sem aula. Quando esses profissionais eram contratados deveriam realizar a reposição das aulas de forma acelerada para cumprir com o calendário acadêmico e isso influenciava de forma negativa na formação dos(as) estudantes. O presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Unespar de Paranaguá acrescenta que no referido ano, as evasões eram resultantes desse cenário de desrespeito às universidades do Paraná (GIOVANAZ, 2018).

Sobre a resposta do(a) P25- sobre quais fatores pensa ser necessário para a permanência na instituição, ele aponta: “Deixar de doutrinar os alunos”. Essa afirmativa coaduna com os ideais do movimento Escola Sem Partido que dispõem que as escolas devem ser apartidárias, livre de qualquer cunho ideológico, com o ensino dito neutro e que combata qualquer suposta “doutrinação” (ROSSI, 2020). Sobre isso, no dia 18 de dezembro de 2019, o então presidente Jair Bolsonaro afirma que o movimento Escola Sem Partido estava em operação, o presidente criticou e falou com desdém sobre o educador Paulo Freire chamando-o de energúmeno e insinuando que a teoria educacional do mesmo fosse uma das causas dos problemas da educação no Brasil (COSTA, 2019).

Da mesma forma que o presidente se referiu ao educador Paulo Freire e a sua proposta de educação, também abordou o cenário da pandemia da coronavírus (Covid-19) e as vítimas com desrespeito e desinformação. Alguns exemplos de suas falas sobre a Covid-19 e sobre as vítimas foram apresentadas na página Quebrando Tabu como: "todo mundo morre um dia"; "vamos parar de divulgar números"; "hidroxicloroquina salva"; "Conversinha mole de ficar em casa é para os fracos"; "gripezinha" (ARRUDA, 2021, p 82-83). Essas falas representam o negacionismo do cenário atual da pandemia, e também sobre os fatos históricos nas declarações como: “não houve ditadura no Brasil”, “o Nazismo é de esquerda”, “os portugueses nem pisaram na África”, a fome no Brasil “é uma grande mentira”, que não há desmatamento na Amazônia, etc (ARRUDA, 2021, p. 87).

As declarações do Bolsonaro, defendida por seus apoiadores, negam a gravidade do cenário brasileiro atual e também da história do país. Arruda (2021) afirma que o argumento do presidente é que existe uma suposta “doutrinação ideológica” implantada e defendida pelas políticas de esquerda e que seria necessário “desesquerdizar” as escolas e as universidades. Os apoiadores do movimento Escola Sem Partido acusam que escolas e também universidades realizam “doutrinação ideológica” e propõem ações para impedir que professores(as) expressem opiniões consideradas inadequadas em sala de aula.

A Escola Sem Partido cria: “um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência” (MIGUEL, 2016, p. 615), em um país em que professores(as) vivenciam o desprestígio da docência, os baixos salários, desvalorização e baixa procura pelos cursos de licenciatura (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019, MIGUEL, 2016). O movimento Escola Sem Partido incentiva que professores(as) sejam encarados(as) como “(...) corruptores em potencial, que devem ser permanentemente vigiados, controlados, punidos” (MIGUEL, 2016, p. 615).

O movimento da Escola Sem Partido também coaduna com o pensamento do ministro da educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub de que as universidades estavam fazendo balbúrdia e que deveriam ser punidas. Retornamos ao argumento da introdução de que a universidade é o espelho da sociedade e dentro dela existem pessoas de vários lugares, com opiniões, objetivos, atitudes diversas, etc, sendo um espaço de reflexão, debate, pluralidade de ideias, enfim esse espaço é repleto das mais distintas formas de posicionamento.

As principais sugestões sobre o que pode ser melhorado na instituição foram: 1) Condições físicas das salas de aula e/ou laboratórios, apontada por 41 participantes; 2) Recursos utilizados nas aulas teóricas e/ou práticas, citados por 33 participantes; 3) Condições físicas do refeitório, citadas por 27 participantes; 4) Maior integração entre os conteúdos e as disciplinas, apresentado na resposta de 24 participantes; 5) Métodos empregados no ensino, na resposta de 20 participantes; e 6) Preparação/capacitação dos professores, destacada por 13 participantes.

Podemos observar que as condições físicas das salas de aula e/ou laboratórios e as condições físicas do refeitório foram o primeiro e o terceiro fatores mais citados pelos(as) estudantes a serem melhorados na Unespar de Campo Mourão. As questões sobre a infraestrutura também foram apontadas como fragilidades na Unespar de Campo Mourão na Avaliação institucional de 2019, (nesse ano apenas o curso de Engenharia de Produção Agroindustrial participou), sendo a Infraestrutura Física considerada Regular pelos(as) participantes (UNESPAR, 2020).

Marques, Diniz Pereira e Alves (2010) realizaram uma investigação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no estado do Rio Grande do Sul onde aplicaram um questionário *online* para 591 alunos(as) que consideraram sete fatores sendo importantes na universidade, e o Restaurante Universitário (RU) envolvendo questões sobre higiene, refeições, espaço físico e questões relacionadas à de aula como, condições físicas e ventiladores, à aparência física e à iluminação foram as mais destacadas. Wittich (2000) *apud*

Marques, Diniz Pereira e Alves (2010) destaca que a infraestrutura como salas de aula confortáveis são fatores considerados importantes no processo de ensino aprendizagem e o RU foi citado como uma das prioridades que mantém os(as) estudantes no seu curso (FERNANDES *et al* 2004, apud COSTA 2008).

Cabe destacar que a Unespar de Campo Mourão não possui RU, mas oferta almoço na cantina, mesmo sendo um espaço pequeno. Comumente as pessoas acabam indo se alimentar em restaurantes comuns perto da instituição que tem maior opção e melhor espaço físico. No período noturno, a instituição atende 9 cursos, professores, gestores, etc; nesse período a instituição se torna mais aglomerada, porém a cantina não oferta jantar, e o espaço físico não é suficiente para todos e isso pode ser um motivo negativo, principalmente para os estudantes que vêm de outros municípios e, muitas vezes, saem direto do trabalho e pegam o ônibus para a universidade, sendo que nem sempre conseguem se alimentar em sua cidade e chegam na instituição com pouco tempo para iniciar a primeira aula e são obrigados a consumir os produtos ofertados pela cantina.

As condições físicas das salas de aula e/ou laboratórios também são destacados pelos(as) participantes, uma das hipóteses para que os(as) estudantes apontassem esses fatores é que as salas de aula possuem projetores, entretanto nem todos funcionam, dessa forma os(as) docentes precisam agendar data e horário para o uso ou utilizar um aparelho próprio, assim como com os alguns ventiladores que também não funcionam. No período noturno, a instituição atende a um número maior de estudantes, faltando salas de aula, frequentemente algumas turmas utilizam os laboratórios e salas de aula do Colégio Estadual de Campo Mourão que se localiza perto da Unespar de Campo Mourão.

Outros fatores apontados pelos(as) estudantes são: Recursos utilizados nas aulas teóricas e/ou práticas; Maior integração entre os conteúdos e as disciplinas; Métodos empregados no ensino e a Preparação/capacitação dos professores, ambos foram destacados. Esses fatores estão relacionados às metodologias e às práticas didático-pedagógicas já citadas anteriormente na categoria A e marcada por Rodrigues(2012), Souza (2016), e Rocha *et al* (2012) como elementos que influenciam na evasão no Ensino Superior.

Como podemos observar os fatores apresentados pelos(as) estudantes sobre a evasão e a serem melhorados na instituição são de diversos âmbitos, multidimensional, multicausal, transcendendo o espaço da universidade. Dessa forma, retornamos à necessidade da complexidade, pois:

A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, e o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências ias mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2011, p. 6).

O autor apresenta o pensamento complexo como necessário, pois reconhece a multidimensionalidade dos fenômenos e da realidade, já o pensamento simplificador encara o fenômeno como unidimensional, sendo insuficiente para lidar com a realidade e dialogar com o mesmo (MORIN, 2011). O fenômeno da evasão é complexo, apresenta diversas causas, abrange várias questões que podem ser levadas em consideração, pode iniciar antes mesmo do(a) estudante adentrar na instituição, devemos considerar os motivos pessoais (como não ser o curso que almeja), da instituição (como metodologias ultrapassadas) e sociais (como desprestígio da profissão). E, de fato, todos esses fatores (pessoal, institucional e social) foram constatados nesta pesquisa. Ou seja, para compreender a evasão é indispensável um olhar multidimensional, atento e cauteloso. Da mesma maneira que a evasão é multidimensional as sugestões para reduzir esse fenômeno também o são. Rodrigues (2012) destacou algumas recomendações para o combate à evasão:

1) Institucionalizar Mecanismo de Controle da Evasão dos Acadêmicos da FECILCAM. 2) Divulgar e discutir questões relacionados à evasão (...)3) A implantação na FECILCAM de um sistema informatizado de acompanhamento e controle/monitoramento da evasão acadêmica(...) 4) Implantar um serviço de atendimento psico-pedagógico dos acadêmicos da FECILCAM, visando o acompanhamento e orientação psicológica e pedagógica (...). Auxiliar na elaboração e execução de projetos de orientação profissional, a serem desenvolvidos e aplicados pelos alunos do curso de pedagogia nos estabelecimentos de ensino médio do município e da região de Campo Mourão. 5) Estabelecer um sistema integrado entre a Avaliação Institucional e o Sistema de Controle da Evasão (...) (RODRIGUES, 2012, p. 84-85).

Praticamente todas as recomendações de Rodrigues (2012) foram implementadas na instituição, algumas no período em que a universidade já havia se constituído como Unespar. A sugestão de Rodrigues (2012) em estabelecer um sistema de Avaliação Institucional para identificar os aspectos positivos e negativos da instituição já existia no período da antiga Fecilcam. Em 2013 foi realizado a elaboração de um relatório com as principais informações

do resultado das avaliações institucionais realizadas em cada campi, resultados do período em que os campi ainda se constituíam como faculdades.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior-SINAES tem o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e desempenho acadêmico dos(as) estudantes (BRASIL, 2004) e a Resolução N.º 123/2017 da SETI, “trata das condições necessárias para o credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino e das condições para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (UNESPAR, 2020, p.20). No ano de 2014 com a Unespar já constituída, foi regulamentado e estruturado a Comissão Própria de Avaliação da Unespar (CPA), para atender os objetivos das resoluções citadas na Unespar. A CPA conta com a participação de integrantes de todos os campi (UNESPAR, 2013). Como a Unespar é multicampi e multiregional, a composição da CPA se organiza pelas instâncias da CPA Geral da Unespar e as CPA’s Setoriais (locais nos campi) (UNESPAR, 2019).

A CPA encontrou dificuldades para a realização da avaliação como falta de recursos materiais, estruturais e humanos (UNESPAR, 2017), e o problema com as questões materiais relacionadas à operacionalização de um processo avaliativo para uma instituição multicampi foi solucionado com uma parceria com a Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP que deu suporte técnico por um período de três anos (2017 a 2019) (UNESPAR, 2018). A UENP cedeu o questionário já formado com pequenas alterações para atender as necessidades da Unespar, que disponibilizou o questionário eletrônico no período de 21/08/2017 a 12/10/2017, ao fim a UENP organizou e sistematizou os dados para que a CPA da Unespar pudesse realizar as análises (UNESPAR, 2013).

No ano de 2018 a CPA geral se dedicou a divulgar e discutir os resultados da avaliação para compreender e melhorar o processo avaliativo, com isso criou-se uma proposta de projeto de ciclo avaliativo, compreendendo os anos de 2019 a 2021 que está em andamento e que acontece de forma trienal e pautada no calendário do ENADE (UNESPAR 2019).

A autoavaliação envolve toda a comunidade acadêmica da Unespar: estudantes de graduação, pós graduação e mestrados, docentes e agentes universitários. Por meio dos resultados da avaliação é possível pensar em ações de planejamento para superar questões

problemas reveladas no questionário, para melhorar o ensino, pesquisa, extensão e gestão e, assim, a instituição efetivar a sua responsabilidade social (UNESPAR, 2013).

Outra recomendação de Rodrigues (2012), foi a de implantar um serviço de atendimento psicopedagógico visando o acompanhamento e orientação psicológica e pedagógica dos(as) acadêmicos(as) da antiga Fecilcam, concretizado em 2017 com a oferta por parte do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) de atendimentos psicológicos aos(as) estudantes vinculados(as) à instituição e outras formas de atendimentos ofertados pelos: Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG), Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) e Núcleo para a Educação Especial e Inclusiva (NESPI).

Também em 2017 foi criado o Grupo de trabalho de Acesso, Permanência e Evasão na Unespar (GT- APE) que coaduna com a recomendação de Rodrigues(2012) sobre a institucionalização de um sistema informatizado de acompanhamento e controle da evasão dos(as) acadêmicos(as). O GT-APE é formado por membros de todos os campi, tem o objetivo de discutir a permanência e a evasão na Unespar (UNESPAR, 2017), assim como mapear, identificar as causas e propor soluções para a evasão (UNESPAR, 2018). A primeira ação do grupo aconteceu em 2017 com a coleta de 580 alunos(as) matriculados(as) no primeiro ano de cada curso de todos os campi da instituição (UNESPAR,2017). O questionário se balizou em perguntas sobre o que influencia na possibilidade de desistência do curso.

A segunda ação da GT-APE ocorreu em 2018 com o acompanhamento dos(as) estudantes que realmente evadiram no primeiro ano da graduação. A ação se efetiva com o preenchimento trimestral pelos(as) coordenadores(as) de cada curso de todos os campi de um formulário *online* que apresenta perguntas como nomes dos(as) acadêmicos(as) desistentes; data provável da evasão; motivos prováveis; campus e curso. Em seguida os membros da GT-APE são responsáveis por entrar em contato com os(as) desistentes (UNESPAR, 2018).

Alguns dos resultados é que de 580 participantes, 75,3%, estudavam no período noturno; 70,9% estavam realizando sua primeira graduação; 56,6% estavam parcialmente satisfeitos(as) com o curso; 11,9% pouco satisfeito(a) e 5% insatisfeitos(as); 67,5%(392) participantes já havia pensado em desistir do curso por algum motivo, a saber: a) Exigência elevada de conhecimento; b) falta de tempo; c) ter que cuidar de algum dependente como pais, avós, pais e outros; d) não ter com quem deixar os filhos; e) falta de transporte; f) dificuldades relacionadas à didática dos(as) professores(as); g) atitudes discriminatórias no interior da universidade e h) expectativas não atendidas.

O GT-APE perguntou aos estudantes evadidos: “O que poderia ser feito pela Universidade para auxiliar sua permanência na universidade?” As respostas mais frequentes foram: 25,38% (100) Problemas relacionados à estrutura curricular e funcionamento dos cursos; 18,27% (72) Problemas relacionados às questões didáticas do professor; 13,20% (52) Ampliação do número de bolsas e serviços de assistência diversos; 13,20% (52); Melhorias relacionadas à infraestrutura dos *campi*; 10,15% (40) Criação de espaços e serviços de assistência estudantil; 9,90% (39) Problemas diversos relacionados à conduta dos professores(as); 2,79% (11) Nada a ser feito; 1,78% (7) Parcerias com o mercado de trabalho para a inserção profissional do acadêmico egresso(a); 1,02% (4) Não sabe opinar; 4,31% (17) Outras respostas diversas.

Ao retomarmos as recomendações de Rodrigues (2012) observamos que quase todas foram atendidas, pois a Unespar realiza a Avaliação Institucional por meio do CPA para identificar os pontos positivos e negativos da instituição. Possui a GT-APE para realizar o levantamento e controle sobre a evasão e atendimentos psicopedagógico por meio do CEDH. A única sugestão não atendida foi o projeto de Orientação Profissional. Dessa forma, a hipótese levantada é que esses programas e ações são recentes e ainda estão em um processo de aprimoramentos, assim como as informações sobre os mesmos podem não estar sendo divulgadas e/ou as ações não estão sendo efetivas para atender a todos os(as) estudantes levantando questionamentos do que está impedindo o sucesso dos mesmos.

Entretanto, como já destacado, a evasão não possui uma única causa e mesmo que a instituição atenda a todas as recomendações para redução da evasão, a mesma não vai deixar de acontecer, mas pode ser reduzida. A seguir apontamos as considerações finais desta dissertação juntamente com algumas percepções sobre ações que a instituição pode realizar para reduzir o problema da evasão nos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior no Brasil, sobretudo o público, historicamente caracteriza-se por ser destinado às elites, pois mesmo sendo a educação um direito essencial que humaniza, qualifica para o trabalho, torna-nos cidadãos e cidadãos com mais autonomia e criticidade, esse nível de educação não é acessível a todos os públicos, visto que as oportunidades de acesso não são igualitárias.

Os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário aos(as) estudantes dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão, sobre as dificuldades que os(as) estudantes tiveram no período que estavam na graduação foram: 1) realizar todas as atividades propostas na disciplina de seu curso; 2) dificuldade de aprender o conteúdo e 3) dificuldades financeiras. Esses elementos se apresentam nos principais motivos da evasão.

A pergunta problema que nos moveu foi: “Quais os motivos que levam a evasão de estudantes dos cursos de licenciatura da Unespar de Campo Mourão?” E os(as) participantes apontaram ser: dificuldade na aprendizagem, várias reprovações, dificuldades de conciliar o trabalho e os estudos, dificuldades financeiras, dificuldades de locomoção, não identificação com o curso escolhido ou ser o curso de segunda opção, assim como não ser a primeira graduação e ter ingressado em um programa de mestrado. Os resultados da pesquisa evidenciam que os motivos da evasão não se dão por uma via única, mas por diversas causas.

Esses fatores legitimam que não basta ofertar o acesso ao Ensino Superior sem garantir a permanência. Sendo a evasão multifatorial e multicausal, podemos apontar que um de seus fatores é a falta de políticas públicas, além de questões didático-pedagógica (fatores institucionais) e outras questões que transcendem a instituição, como a falta de Orientação Profissional (fator pessoal e social) e a desvalorização do curso (fator social). Referente a questão didática destacamos a necessidade da instituição repensar não apenas a infraestrutura, mas também a formação de seus professores, principalmente concernente a uma formação pedagógica ou didática, pois nem sempre os professores possuem compreensão sobre os processos de aprendizagem e muitas vezes o formato de suas aulas são expositivas e tradicionais. Desta forma a universidade deveria investir maiores esforços na formação de seus profissionais da docência.

A maioria das universidades públicas, assim como a Unespar, é dependente do governo no setor financeiro, sendo que muitas vezes os recursos são insuficientes para garantir as demandas de permanência. Alguns dos programas institucionais que a Unespar oferta é o Sisu para o acesso diversificado de estudantes. No que tange à permanência,

mantém os programas do PIBID, que contribui para a valorização docente; PIBIC, para o incentivo da pesquisa; PIBEX, que estimula a interação de estudantes da universidade com outros setores da sociedade; e o Programa Institucional de Bolsa Permanência.

Entretanto, mesmo com estes programas institucionais, ainda existe um alto número de evasão, sendo mais de 50% nos cursos de licenciatura, levando a pensar que os programas estão sendo insuficientes ou que existem questões para além da falta de políticas institucionais que podem influenciar na evasão. Algumas hipóteses comprovadas por esta pesquisa são que os estudantes trabalham e não conseguem conciliar a graduação e a carga horária do trabalho, assim como existem poucas vagas e nem todos os(as) docentes podem propor e orientar esses programas, apenas os(as) efetivos(as). Outra questão é que o Programa Institucional de Bolsa Permanência é insuficiente, visto que oferta 5 bolsas para a Unespar de Campo Mourão, tendo 10 cursos de graduação, e os(as) ingressantes nos cursos de graduação no ano de 2016 a 2018 tinham renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e necessitavam de auxílio financeiro, sendo assim, seria necessário um número maior de bolsas.

Destacamos que, quando iniciamos a pesquisa, a instituição não tinha conhecimento dos índices da evasão e nem dos dados para contato dos(as) evadidos(as), por isso foi necessário realizar o levantamento por meio da plataforma *Business Intelligence*, que era o sistema de gestão acadêmica da Unespar na época da coleta de dados. Embora a Unespar tenha um programa específico de estudos sobre a evasão que é o GT-APE, este foi criado em 2017 e é muito recente, então os resultados do trabalho do GT-APE poderão ser observados em médio e longo prazos.

Uma sugestão é que o GT-APE realize um trabalho mais ativo de divulgação e discussão sobre os resultados apontados em suas pesquisas com os(as) professores da instituição. O GT-APE e a Comissão Própria de Avaliação (CPA) poderiam realizar um trabalho em conjunto, principalmente no que se refere aos planos de ação para a permanência e melhoria da instituição. Outra dificuldade percebida é a falta de técnicos de informática, pois a Unespar possui apenas dois profissionais para todos os *campi* e isso pode ser considerado um ponto negativo visto que são poucas as pessoas para suprirem as demandas de trabalho de sete *campi*, o que prejudica algumas das ações e divulgações.

Outra sugestão é a criação de um programa de Orientação Profissional junto aos colégios, nos quais os(as) acadêmicos(as) da Unespar de Campo Mourão podem contribuir no processo de autoconhecimento de jovens, realizando atividades para que os(as) alunos(as) possam se questionar sobre seus interesses e habilidades, as possibilidades que melhor

correspondem as suas necessidades, assim como programas de acesso e permanência nas instituições tanto de Campo Mourão e região.

O programa poderia discutir sobre a média de valores mensais com gastos para permanência nos cursos de graduação, assim como para se manter em outra cidade (como aluguel, água, luz, alimentação), possibilitar entrevistas com acadêmicos(as) dos cursos que os(as) alunos(as) desejam cursar, para tirar suas dúvidas quanto ao curso, disciplinas e outras questões, visando escolhas adequadas e planejamento da carreira profissional. A intenção é que o(a) jovem que conclua o Ensino Médio ingresse no curso que almeja e que esta escolha seja mais consciente. Os resultados desse programa poderiam auxiliar na divulgação da Unespar e contribuir com a Orientação Profissional em colégios que tenham parceria com estágios supervisionados. Outro fator de contribuição de um programa com essa configuração poderia ser o diagnóstico das demandas para abertura de novos cursos que possam contribuir com a região.

Outra sugestão é que a instituição repense seus currículos e carga horária das disciplinas consideradas mais difíceis nos dois primeiros anos da graduação³², pois parte dos(as) estudantes que saem do Ensino Médio indicam não conseguir acompanhar o ritmo de estudos da graduação, e isso tornaria menos impactante a mudança do Ensino Médio para o superior.

Outros indicativos para a instituição referem-se ao investimento na formação docente, visto que os(as) participantes apontaram a necessidade de melhora da integração entre os conteúdos e as disciplinas, dos métodos empregados e da preparação dos(as) professores(as). Outra melhora requisitada diz respeito ao espaço físico das salas de aula, laboratórios e de um possível refeitório.

Esperamos que os dados desta pesquisa possam contribuir para a universidade repensar planos de ações de combate à evasão, principalmente nos primeiros anos, uma vez que foram 27 (28%) evasões no 1º semestre do 1º ano e 19 (20%) evasões no 1º semestre do 2º ano do curso. Os dados também podem auxiliar a instituição a pensar como atuar nas fragilidades apontadas pelos(as) acadêmicos(as), visto que os(as) próprios(as) alunos(as) são os(as) maiores divulgadores da instituição, pois em conversas com outras pessoas eles expõem o que pensam, e quando estes(as) estudantes da própria instituição apresentam em sua fala características desfavoráveis, a tendência é de que as pessoas busquem outras instituições que não tenham tais fragilidades.

³² A grade curricular do curso de Matemática da Unespar de Campo Mourão teve algumas modificações que foram implantadas no ano de 2019.

Em geral, a maior parte das universidades públicas necessita dos investimentos públicos para arcar com os gastos necessários vinculados à manutenção institucional. Comumente, as universidades públicas do estado do Paraná sofrem cortes e diversas formas de desmontes, como falta de concursos públicos tanto para contratação de professores(as) efetivos como de agentes universitários. A falta de professores(as) leva muitos(as) estudantes a ficarem sem aula em algumas disciplinas. Os(as) docentes efetivos(as) se aposentam e demora-se muito tempo para outro(a) profissional ocupar a vaga. A contratação de professores(as) temporários por meio de processos seletivos simplificados (PSS) já levou até quatro meses para ocorrer, e, de certa forma, tais processos resolvem o problema apenas por um tempo, sem mencionar que esses (as) professores(as) não podem propor projetos de pesquisa e extensão (como PIBID, PIBIC, PIBEX, etc.), e as contratações possuem carga horárias muito inferiores em relação às reais necessidades das universidades.

O termo “uberização” é utilizado para se referir à atividade na qual o trabalhador(a) é responsável pela mercadoria que vai vender e serviço que vai prestar, sendo uma nova forma de terceirização. A “uberização” do trabalho docente acontece quando existe uma desprofissionalização da atividade, com a privatização da contratação, sendo o(a) professor contratado(a) apenas pelo tempo da necessidade da instituição, sem vínculos empregatícios, ou quando o(a) professor(a) recebe apenas pelas aulas dadas, muitas vezes exigindo-se do(a) docente uma polivalência e multifuncionalidade (SILVA, 2019). Nesse ponto de vista, além da “uberização” do trabalho, os(as) professores(as) também são acusados de “doutrinação ideológica”, muitas vezes encarados(as) como inimigos(as) da nação, sendo que estes fatores interferem na qualidade das atividades profissionais desenvolvidas e contribuem para o desprestígio do trabalho docente. A suposta “doutrinação ideológica”, por exemplo, é um dos elementos que o movimento Escola Sem Partido ataca.

A falta de professores(as) e a necessidade de melhorar as práticas didáticas desses(as) profissionais foram apontadas pelos(as) evadidos(as) como fatores que precisam ser melhorados na Unespar de Campo Mourão. Porém, esses e outros problemas só serão resolvidos com o devido investimento do governo estadual, com a contratação de profissionais efetivos, investimentos na formação continuada, investimentos na melhora da infraestrutura das instituições (sala de aula, laboratórios, Restaurantes Universitários, etc.), aumento de vagas de programas institucionais com bolsas, aumento no número de benefícios no Programa Institucional de Bolsa Permanência, etc.

Como já apontado, a Unespar com apenas oito anos vem mostrando esforços para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem na instituição, assim como cumprir seu papel

social e efetivar o tripé do ensino, pesquisa e extensão; porém, sem os recursos financeiros necessários e investimentos do governo do estado, ela é barrada em diversos pontos e um dos resultados desse cenário desfavorável é justamente o foco abordado nesta dissertação: a evasão.

REFERÊNCIAS

ABE. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O problema universitário brasileiro. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **A evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 214.2009.

AGÊNCIA IBGE. PNAD Educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em: 08 jun. 2021.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **Estadão**, Abr. 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e à docência na Universidade. **Revista Portuguesa de educação**, Braga – Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37437158001.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

ALMEIDA, Cleide; DIAS, Elaine T. Dal Mas; PETRAGLIA, Izabel; RIZZO, Lupércio A. Programa Universidade para todos – PROUNI – Políticas públicas e inclusão social. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 13, n. 21, p. 67-88, 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2008/2047>> Acesso em: 24 mai. 2021.

ALMEIDA, Leandro S., GUISANDE Adelina., SOARES Ana Paula, SAAVEDRA Luísa. **Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal**: questões de gênero, origem, sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000300020&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 Mar. 2020.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em cursos a Distância: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e trabalho) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3912/1/2007_OniliaCristinadeSouzadeAlmeida.PDF>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

ALMEIDA, Silvana Santos. A importância do FIES na garantia do direito ao Ensino Superior. In: **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**: Desafios da Gestão Universitária no Século XX, 2015, I Mar del Plata – Argentina, p. 1-12. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136212/102_00204.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 23 mai. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

ALMEIDA, João Batista.; SCHIMIGUEL, Juliano. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, p. 167-178, 2011.

ALMEIDA, Edson Pacheco, VELOSO, Tereza Christina M. A. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá-um processo de exclusão**. 24º Reunião da ANPED, 2002.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de.; PINHO, Luís Ventura de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **PSIC. CLIN.**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.173 – 184, 2008. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **29º Reunião Anual da Anped**, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2021.

ALVES, Daniele Palomo Bordão; SILVA, Lucy Leal Melo. Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a05.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2021.

ANDIFES. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. 1996. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf> Acesso em: 21 jun. 2021.

ANDIFES-FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras**. 2011. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantesde-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras&catid=35:nacional&-Itemid=58>. Acesso em 12 jun. 2021.

ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, J. Norberto W. Acesso a Educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 131, p. 399-422, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2021.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira.; ANDRIOLA, Cristiany Gomes.; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos

cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval.** Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365-382, 2006,. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/skbKYbc6FngrHRPh6NJNzDS/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA, (ANPOF). **Nota de repúdio a declarações do ministro da educação e do presidente da república sobre as faculdades de humanidades, nomeadamente filosofia e sociologia.** 2019. Disponível em: <>. Acesso em: 08Jul.2021.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa.; Silva, Rafael Oliveira da.; Bandeira, Tainá da Silva. **A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior.** 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

Aranha, Antônia Vitória Soares.; João Valdir Alves d Souza, Antônia Vitória Soares. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. **Educar em Revista**, n. 50, p. 69-86, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 9 Jul. 2021.

ARAÚJO, Alexandre Garcia. Ensaio sobre a Universidade e sua função Social. **Filosofando: Revista de Filosofia da UESB**, Vitória da Conquista, ano 1, n. 1, p. 38-47, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/236653025.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2021.

ARAÚJO, Luciano Rufino de. **A (des)construção da elitização e a possibilidade de democratização do Ensino Superior: um estudo da política de cotas no curso de medicina da Universidade Federal da Paraíba.** Dissertação (Mestrado em Políticas públicas, gestão e avaliação da Educação Superior), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, p. 162, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18151/4/LucianoRufinoDeAra%c3%baajo_Dissert.pdf> Acesso em: 24 mai. 2021.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. Pesqui.** Juiz de Fora v.12 n.3 p.44-52. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 de jan. 2020.

ARRUDA, Robson Lima de. O negacionismo como artefato da pós-verdade:bolsonaro, a pandemia e a educação. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 5, n.15. 2021. Disponível em: <<http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/259/238>>.Acesso em: 08 Jul. 2021.

ASSUNÇÃO, Amanda Vanessa Pereira de. **Políticas de Cotas raciais da UNB: Um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012.** Monografia (Bacharelado em Gestão de políticas públicas) – Universidade de Brasília, p. 65, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11681/1/2015_AmandaVanessaPereiradeAssuncao.pdf> Acesso em: 27 jun. 2021.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins.; GHEDIN, Evandro.; FORSBERG, Maria Clara Silva.; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. 81 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos.; LOPES, Doraci Alves. EVASÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

BARROS, Michel Wanderson Oliveira de. FIES: **Política Pública de Acesso e Permanência no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, p. 122. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10929/1/2014_dis_mwobarros.pdf>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

BARLEM, Jamila Geri Tomaschewski.; LUNARDI, Valéria Lerch.; BORDIGNONc, Simoní Saraiva.; BARLEM, Edison Luiz Devos.; FILHO, Wilson Danilo Lunardi.; SILVEIRA, Rosemary Silva da.; ZACARIAS, Caroline Ceolin. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre-RS, p.132-138, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rgenf/a/6zP4JXPBghRrVgbRVpP7fVf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

BOHRY, Simone. **Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por motivos de Saúde**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de Brasília. p. 240, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2817/1/2007_SimoneBohrydeOliveira.pdf>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

BORGES, Raquel Silva. **Políticas públicas de acesso a Educação Superior: O sistema de seleção unificada na Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, p. 140, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29283/1/Pol%c3%adticasP%c3%ablicasAcesso.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2021.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Modelos teóricos de análise da evasão no ensino superior aplicados à pesquisa sobre acompanhamento acadêmico dos discentes do setor público. **Enfoques**, Rio de Janeiro, p. 83-95, 2019. Disponível em: <file:///D:/Documentos/Downloads/23963-60140-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; FILHO, Galileu Bonifácio da Costa. Uma breve História da Universidade no Brasil: de Dom Joao a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**.

Porto Alegre: Penso, 2013, p. 19-42. Disponível em: <<https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717767.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

BOVO, Marcos Clair; FRANCA, Fabiane Freire; OLIVEIRA, Diego de Melo; GOMES, Érica Fernanda Kalinovski. Orientação Profissional: Perspectivas dos docentes do Ensino Médio da Rede Pública da Mesorregião centro-ocidental Paranaense, Brasil. **Bol. geogr.**, v. 38, n. 2, p. 64-78, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/41864/751375151494>> Acesso em: 22 jun. 2021.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **“Palavrões” ou palavras:** um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, p. 242, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101618/braga_erm_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Ensino superior 2018.** 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Superior 2010-2014. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: 2016.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1113.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2021.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no Ensino Superior: Metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n2/v8n2a03.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2021.

NAGAI, Nathália Prochnow.; CARDOSO, André Luís Janzkovski. A EVASÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE ALÉM DOS NÚMEROS. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 24, n. 1. 2018. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

CASSIANO, Mariana Barbosa; ACHILLES, Heitor. Ensino de matemática por competências e a Base Nacional Comum Curricular. In: **VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, 2017, Canoas, p. 1-14. Disponível em:

<<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/7772/3909>> Acesso em: 12 jun. 2021.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de.; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga.; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha . **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CASTRO , Luciana Paula Vieira de. Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel-PR, p.162. 2013. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3629>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

CASTRO, Tainara Rigotti de.; PUTTON, Ariely.; CORDEIRO, Maria Eduarda. Evasão no ano de 2017: O caso do Curso de EPA da UNESPAR. **XII EEPA Encontro de Engenharia de Produção Agroindustrial**. 2018. Disponível em: <http://anais.unespar.edu.br/xii_eeпа/data/uploads/artigos/10-educacao-em-engenharia-de-producao/10-06.pdf>. Acesso em: 8 Jul. 2021.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. 1974. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649/128733>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

CARVALHO, Alessandro Pires. Fatores institucionais associados à evasão na educação superior. 2017. 90 f. Dissertação. (Mestrado em Administração)-Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CASTRO, Amelia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652. 1974.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 07 Jul. 2021.

CHIOCCA, Bruna; FAVRETTO, Liani Hanauer; FAVRETTO, Jacir. Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação. **ReCaPe**, v. 6, n. 1, p. 20-34, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/28021/19723#>> Acesso em: 22 jun. 2021.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes. 1999.

COLMÁN, Evaristo, PORTES Lorena Ferreira. A orientação privatista-mercantil do ensino superior brasileiro e suas expressões nas propostas do governo federal – “future-se” e da lei geral das universidades- “LGU” do governo do estado do Paraná. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.17, p.141-153, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1755>> . Acesso em: 28 Fev. 2020.

CAMPOS, Ana Cristina. Ensino básico tem 73,5% dos alunos em escolas públicas, diz IBGE. **Agência Brasil**. 2017. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>>. Acesso em: 8 Jul. 2021.

CORDEIRO, Aline Fernanda, FRANÇA, Fabiane Freire. Estudos de gênero dentro do viés da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná campus de Campo Mourão. In. **2º Colóquio nacional de estudos de gênero e história**. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Elenita_Malta/publication/329913387_Anais_2_Coloquio_de_Genero_UNICENTRO_2016_COMPLETO/links/5d505bb5299bf1995b78005e/Anais-2-Coloquio-de-Genero-UNICENTRO-2016-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 19 Mai. 2020.

CORDEIRO, Aline Fernanda. ; FRANÇA, Fabiane Freire. Estudos de gênero e representação social de acadêmicos/as dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná campus de Campo Mourão. **V SIES Simpósio internacional de educação sexual**. Maringá, 2017. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3161.pdf>> . Acesso em: 14 Jun. 2021.

CORDEIRO, Aline Fernanda. ; FRANÇA, Fabiane Freire. Mulheres nos cursos de licenciatura: desvalorização e evasão. In: SILVA, Ricardo Desidério da.; HUMMEL, Eromi Izabel.; OLIVEIRA JUNIOR, Isaías Batista de. **Educação, sexualidade e diversidades: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocesso?** Londrina : Syntagma Editores, 2017, p.268-280.

COSTA, José Fabiano da Serra. Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. **SISTEMAS & GESTÃO**, v.3, n. 1, p.27-38, 2008. Disponível em: <<file:///D:/Documentos/Downloads/43-Texto%20do%20artigo-182-1-10-20090528.pdf>> . Acesso em: 08 Jul. 2021.

COSTA, Rodolfo. Bolsonaro defende Weintraub e diz que Escola sem Partido está em operação. **Correio Braziliense**. Dez. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/12/18/interna_politica,815051/bolsonaro-defende-weintraub-e-que-escola-sem-partido-esta-em-operacao.shtml>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. **500 anos de educação no Brasil**. 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf>. Acesso em 9 Jul. 2021.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2021.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, 2008.

DAMASCENO, Francisca de Sales da Costa.; CAVALERO, Loide Batista. A importância do lúdico na alfabetização da matemática nas séries iniciais. **TTC trabalho de Conclusão de**

Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural da Amazônia Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. 2017. Disponível em:

<<http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/175/1/A%20IMPORT%c3%82NCIA%20DO%20L%c3%9aDICO%20NA%20ALFABETIZA%c3%87%c3%83O%20DA%20MATEM%c3%81TICA%20NAS%20S%c3%89RIES%20INICIAIS.pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>>. Acesso em 09 Abr. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, 4, 91-108, 1991.

ESCOBAR, Helton. **Fábricas de conhecimento**: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. Jornal da USP, 04 de maio de 2019. Disponível em : <<https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

FCC, Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar. 2009. Disponível em : <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2020.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FERREIRA, Luciano.; BARROS, Rui Marcos de Oliveira. Uma análise do discurso do aluno trabalhador acerca de sua evasão: caso específico do curso de matemática da UEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/3RnK3JzLczSvGQrsX6cxvjp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09Jul. 2021.

FERREIRA, Luciano.; SANTOS, Talita Secorun dos.; PEDROSO, Samuel. Os egressos de um curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública do estado do Paraná-Brasil: potencialmente atuante ou potencialmente inativo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10. 2020. Disponível em: <

file:///D:/Documentos/Downloads/artigo%20Samuel%20Lucia%20e%20Talita%20(4).pdf >. Acesso em: 09 Jul. 2021.

FERREIRA, Wellington Geraldo Teixeira. **As principais causas da reprovação nos cursos de engenharia elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional). 155 p. 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.

FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cad. Pesq**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNhHhVWg/?lang=pt>> Acesso em: 21 jun. 2021.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva.; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

FRACALANZA, Paulo Sérgio. A gestão do Ensino Fundamental pelo governo do estado de São Paulo: Uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). **Educação & Sociedade**, n. 69, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/pSWwFz9qpnPrmm36cJjmsLx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 9 Jul.2021.

FREGONEIS, Jucelia Geni Pereira. **Estudo do desempenho acadêmico nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá**: período 1995-2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, p. 144, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84196>> Acesso em: 21 jun. 2021.

GARCEZ, Vanessa Barreto Vasconcelos. As políticas de cotas sociais e étnico-raciais na Universidade Federal de Sergipe sob a ótica do princípio da isonomia. **Cadernos de graduação**, Aracajú, v. 1, n. 16, p. 115-126, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/501/251>> Acesso em: 23 mai. 2021.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; BARERTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf> Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739> >. Acesso em: 07 jul. 2021.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 01/12/2016

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740/6638>>. Acesso em : 16 Mar. 2020.

GIOVANAZ, Daniel. Legado de RICHÁ: corte de R\$ 22,4 milhões compromete futuro da Unespar e da Unicentro. **Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública no Paraná-APP**. 2018. Disponível: <<https://appsindicato.org.br/legado-de-richa-corte-de-r-224-milhoes-compromete-futuro-da-unespar-e-da-unicentro/>>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

BOLSONARO diz que MEC estuda 'descentralizar' investimento em cursos de filosofia e sociologia. 26 de abr. 2019. **Globo notícias**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghml>>. Acesso em: 21 abri. 2021.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista De Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 175. 1998.

GURGEL, Livia Lima; COLAÇO, Veridiana de Fátima Rodrigues. Sistema de cotas para entrada no Ensino Superior: perspectivas de jovens negros de Fortaleza. **Psico**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/29823/pdf>> Acesso em: 27 jun. 2021.

HARDOIM, Roberta Lopes Alfradique.; PESSÔA, Tatiana Leite da Silva.; CHAVES, Iduina Mont'Alverne. PRODOCÊNCIA E PIBID: narrativas de iniciação à docência. **I Encuentro Internacional de Educación**. Tandil – Argentina, 2017. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas-SP: Papirus, 1997. 120p.

HOHENDORFF, Jean Von; PRATI, Laíssa Eschiletti. Re-escolha profissional: relato de experiência de orientação profissional com estudantes do Ensino Normal. **Contextos clínicos**, v. 3, n. 1, p. 51-61, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a06.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da Assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2021.

INEP. **Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação**. 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206> Acesso em: 22 jun. 2021.

JESUS, Aline. O que é Twitter e para que serve. 2012. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/02/o-que-e-twitter-e-para-que-serve.html>>. Acesso em: 12 Mai. 2020.

JORNAL DA USP. Matéria: **Verdade #04: a universidade pública brasileira tem custo baixo e alto benefício**. 2019. Disponível em: <<https://cartacampinas.com.br/2019/07/verdade-4-a-universidade-publica-brasileira-tem-custo-baixo-e-alto-beneficio/>>. Acesso em: 20 abril.2020.

JÚNIOR, José da Silva Santos. Aspectos conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior. In: **37º Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis, p. 1-7. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT11-4117.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2021.

JUNIOR, José da Silva Santos; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/GMZgPdKRPFQHKcfRrZ6kXKf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 Jul. 2021.

JUSTIÇA DE SAIA. **Quem são as cientistas brasileiras que decodificaram o coronavírus em 2 dias**. Disponível em: <<https://www.justicadesaia.com.br/quem-sao-as-cientistas-brasileiras-que-decodificaram-o-coronavirus-em-2-dias/>> Acesso em: 07 jun. 2021.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Monica Campos; FONTANINI, Carlos Augusto Candêo. Avaliação dos fatores motivadores da evasão discente em uma IES privada no Estado do Paraná. In: **X Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2011, Curitiba, p. 12115-12125. Disponível em:

<<https://iftm.edu.br/ensino/permanenciaeexito/grupos/documentos/Texto%202020AVALIA%C3%87%C3%83O%20DOS%20FATORES%20MOTIVADORES%20DA%20EVAS%C3%83O.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2021.

LIMA, Edileusa; MACHADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista de Educação da Unisinos**. n.18, p.121-129, 2014.

LIVRAMENTO, Vanessa. **Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Administração)-Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOBO, Roberto. **O acolhimento do estudante e a evasão**. 2019. Disponível em: <https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/anexo_0bb0fc8e6e7f0b695673cb173caa8f83.pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causa e soluções. **ABMES Cadernos**, n. 25, p. 1-23, dez. 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 21 Jul. 2021.

LOURO, Guaracira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/4066>> Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Gênero. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004, p.443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 1997. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/emergencia_do_genero.pdf> Acesso em: 21 jun. 2021.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 2000. São Paulo: Ática, 2000.

MAGALHAES, Mauro; REDIVO, Andrea. Re- Opção de Curso e maturidade Vocacional. **Revista da ABOP**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 7-28, 1998. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rabop/v2n2/v2n2a02.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2021.

MARQUES, Carolina Sampaio., Diniz Pereira, Breno Augusto., ALVES, Juliano Nunes. Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária: uma análise em uma IES pública. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 23, n. 01, p. 91-103, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/viewFile/2100/1284>>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2021.

MELLO FILHO, José Celso de. **Constituição Federal Anotada**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MELO, Valci.; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. “Torne-se professor e aumente sua renda”: o discurso de negação da docência como profissão. **Linguagem Educação Sociedade-LES**. Teresina, Ano 24, n. 42, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7777/pdf>>. Acesso em: 9 Jul. 2021.

MENDES Larissa Sousa., SILVA, Josélia Saraiva. A representação social da docência em geografia na educação básica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1-12, 2019. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/download/728/763/>>. Acesso em: 14 Jun. 2021.

MENDONÇA, Ana Waleska P. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCvKtgLrFskfxLJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Miguel, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>> . Acesso em 08 Jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>> Acesso em: 08 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206> Acesso em: 09 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038> Acesso em: 07 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **UAB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/189-perguntas-frequentes-911936531/uab-1536337748>. Acesso em: 10 Ju. 2021.

MAXIMIANO, Glaucia Fornazani.; Algumas possibilidades da Valorização do conhecimento de Cursos de Licenciatura em Química e Física no estado de São Paulo: caso de duas instituições Oasis de em Tempos de Formação Determinada pela Rentabilidade. In: MONFREDINI, Ivanice.; MAXIMIANO, Glaucia Fornazani.; LOTFI, Maria do Carmo. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Anhangabaú- SP: Paco Editorial, 2013, p. 63-91.

MONTEIRO, Marines da Cruz. **A universidade que defende a democracia em todos os aspectos, não exerce uma democratização verdadeira quando seleciona os(as) alunos(as)**

por meio de vestibulares. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2019.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p.47-60, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>>. Acesso em 09 Jul. 2021.

MORETTI, Felipe Azevedo; HÜBNER, Maria Martha Costa. O estresse e a máquina de moer alunos do Ensino Superior: Vamos repensar nossa política educacional? **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 258-267, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/03.pdf> Acesso em: 21 jun. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, p. 274-289.

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

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NASCIMENTO, Ingrid Faria Gianordoli. *Et al.* A construção da memória histórica da ditadura militar brasileira: contribuição das narrativas de familiares de presos políticos. **Psicologia e Saber Social**, 1(1), 103-119, 2012. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar con nuevos ojos**. Buenos Aires: Editorial biblos, 2008.

NOGUEIRA, J. K.; SHELBAUER, A. R. **Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art07_27.pdf> Acesso em: 13 de mai. 2021.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Ser professor não é “bico”. É a mais importante profissão.

Central única dos trabalhadores CUT. São Paulo, Ago. 2017. Disponível em: <<https://sp.cut.org.br/artigos/ser-professor-nao-e-bico-e-a-mais-importante-profissao-de8a>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

NÓVOA, António Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 01 Jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 25 jun. 2021.

OLIVEIRA, Edna de.; OLIVEIRA, Aline Lourenco de. Evasão no bacharelado interdisciplinar em Ciência e Economia. In: **VII CLABES**, 2017, Córdoba, p. 1-7. Disponível em: <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1679/2415>> Acesso em: 08 jun. 2021.

OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, 2014.

Oliven, Arabela Campos.; Bello, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 49, p. 339-374, 2017. Disponível em: <>. Acesso em: 8 Jul. 2021.

ORTEGA, Luciane Meneguim. **Programa empreendedorismo-escola**: Influenciando a universidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. RACEF. v. 7, n. 1, p. 118-132, 2016. Disponível em: <<https://www.fundace.org.br/revistaracef/index.php/racef/article/view/189>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo lula: da inspiração à implantação. **Política da Educação Superior**, n. 11, 2006. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf>>. Acesso em: 9Jul. 2021.

PAIVA, A. C. de; TAFFAREL, C. N. Z. Profissionais da educação física e esportes: formação e prática – uma análise da produção acadêmica de 1996 a 2001. In: **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu, outubro, 2001. CD-ROM.

PAIVA, Leticia. As brasileiras que sequenciaram o genoma do coronavírus. **Grupo Abril**, Fev. 2020. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/sua-vida/as-brasileiras-que-sequenciaram-o-genoma-do-coronavirus/>>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 205-234, 2009.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 124 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior)-Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PARANÁ. SETI. LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ - Proposta para debate nas IEES. Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/com/portal/pages/arquivos/INFORMACOES%20LGU.pdf>>. Acesso: 28 jan. 2020.

PATARO, Ricardo Fernandes.; Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, 2019.

Disponível em: < https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20308/pdf_1>. Acesso em: 07 Jul.2021.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: A formação do novo homem. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 239-252, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120/7679>> Acesso em: 24 mai. 2021.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, Campo Grande, v. X, n. 20, p. 109-126, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2021.

PIBIC / PIBITI. **INPE Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações**. 2017. Disponível em: <<http://www.inpe.br/bolsas/>>. Acesso em: 8 Jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido.,Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira; COUTO, Maria Laura de Oliveira; CARVALHO, Hudson Cristiano Wander de Carvalho; PINHEIRO, Henrique Siqueira. **Fracasso escolar**: naturalização ou construção histórico cultural? *Fractal: revista de Psicologia*, v. 32, n. 1, p. 82-90, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/6mPzWW4x6dBwK8PHK9Zb8Yp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 22 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração**. Campo Mourão, 2016. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/campo-mourao/ppc-de-adm-campo-mourao-1.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. PPC. **Projeto político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis**. Campo Mourão, 2018. Disponível em: <<https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/administracao/arquivos/projeto-pedagogico-de-curso-ciencias-contabeis>> Acesso em: 27 jun. 2021.

PPI. **Projeto Pedagógico Institucional**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. Campo Mourão, 2018. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/pauta_online/2018-1a-sessao-04-04-apucarana/5-projeto-politico-institucional-151009085.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. Campo Mourão, 2017. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/ciencias_economicas/arquivos-documentos/ppc-ciencias-economicas/view> Acesso em: 27 jun. 2021.

Projeto Político Pedagógico do Curso de História. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. PPC.Campo Mourão, 2011. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/pauta_online/2019-3a-sessao>

ordinaria-05-11-uniao-da-vitoria/15-ppc-historia-campo-mourao.pdf/view> Acesso em: 09 jun. 2021.

PPC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. Campo Mourão, 2017. Disponível em: <<https://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/campo-mourao/geografia-licenciatura.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

PPC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e Respektivas Literaturas. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- UNESPAR. Campo Mourão: Unespar, 2018. Disponível em: <http://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/letras/arquivos/letras_campo-mourao_ppc_dezembro_2018.pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, março 2005, p. 3-15.

PRESTES, Tamylle Kellen Arruda.; MENEZES, Natália Viviane Santos de.; ROCHA, Deysiele Bezerra. Evasão no Ensino Superior na Universidade Federal do Ceará - Campus de Crateús. VI Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA17_ID11063_15082019145356.pdf>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

RABELO, Leandro de Oliveira. DIAS Valéria Silva . Influência do PIBID na manutenção e evasão de alunos em um curso de Licenciatura em Ciências. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**; Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017 .

RAMOS, Lilian das Graças. **Dois ensaios sobre aspectos recentes do ensino superior brasileiro**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RECKTENVALD, Marcelo Lauro.; MATTEI, Marcelo.; PEREIRA, Vilmar Alves. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 23, n. 02, p. 405-423, 2018. Disponível em: <>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

RELATÓRIO Parcial de Autoavaliação Institucional 2º ciclo avaliativo 2019 a 2021. **Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR**. 2019. Disponível em: <[file:///D:/Documentos/Downloads/UNESPAR%20-%20Relat%C3%B3rio%20Parcial%20CPA%20-%202019%20\(3\).pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/UNESPAR%20-%20Relat%C3%B3rio%20Parcial%20CPA%20-%202019%20(3).pdf)>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

REZENDE, Veridiana. Apresentação. **UNESPAR**, Campo Mourão, Paraná, 31 de mai. 2021. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: Um Estudo Preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2005, pp.55-70.

REUNIÃO discute apoio federal para assistência estudantil. **UNESPAR**, 12 de Fev. 2015. Disponível em: <<https://www.unespar.edu.br/noticias/reuniao-discute-apoio-federal-para-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 03 Mai.2021.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no Ensino Superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Arlene-Ricoldi/publication/307956113_MULHERES_NO_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO_E_SPACO_GARANTIDO_E_NOVOS_DESAFIOS_Arlene_Ricoldi_e_Amelia_Artes/links/57d313d208ae601b39a4255c/MULHERES-NO-ENSINO-SUPERIOR-BRASILEIRO-ESPACO-GARANTIDO-E-NOVOS-DESAFIOS-Arlene-Ricoldi-e-Amelia-Artes.pdf> Acesso em: 10 jun. 2021.

ROCHA, Cecilia Eugenia. Evasão no Ensino Superior brasileiro. **ABMES**, Brasília, p. 1-84, 2012. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2021.

ROCHA, Cleonice Silveira. Por que eles abandonam? evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. p. 133, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4852/CLEONICE%20SILVEIRA%20ROCHA_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09Jul 2021.

RODRIGUES, Lorrana Thalita Silva; ABREU, Paulo Henrique Oliveira de; COSTA, Thais Laudelino. **A evasão dos acadêmicos no curso de Matemática**. TCC (Especialização em Docência Universitária) – Faculdade Católica de Anápolis, p. 21, 2014. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2019/04/Artigo-TCC-FINAL-Junho2014.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2021.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. **Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR/FECILCAM**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas)- Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppp.uem.br/arquivos-dissertacoes/copy_of_sonia-maria-yassue-okido-rodrigues-1.pdf> Acesso em: 18 Jan. 2020.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior do Brasil: Uma análise Multinomial das Políticas Públicas de acesso. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0791.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2021.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior brasileiro 1808-1990**. São Paulo, Núcleo de Pesquisas do Ensino Superior. 1991 Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

SANTANA, Patrícia Maria dos Santos. Mulher ontem e hoje: o magistério deixando de ser prioridade entre o gênero. **VOOS –Revista polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, Guarapuava, v. 6, n. 2, p. 42-53, 2014. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/333/pdf_5> Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade no século XXI: Para uma universidade nova**. Coimbra: Almeida, 2008. Disponível em: <<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/12122/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. – CEBRAP* n. 79 São Paulo nov. 2007.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: Dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841>> Acesso em: 24 mai. 2012.

SANTOS, Janete dos. Acesso à educação superior: **A utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, p. 127, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15231/1/Janete%20dos%20Santos_disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf> Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTOS, Jordana de Souza. **A atuação das tendências políticas no Movimento Estudantil da Universidade de São Paulo (USP) no contexto da ditadura militar dos anos 70**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, p. 215, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/88784/santos_js_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22/05/2021.

SANTOS, Jordana de Souza. A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar. **Aurora**, n.5, 2009. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1224>>. Acesso em: 9 Jul. 2021.

SANTOS, Eduarda Florencio. **As contribuições dos projetos e programas acadêmicos na formação inicial e na permanência do licenciado em Química no CAA da UFPE**. TCC (Licenciatura em Química) – Centro acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, p. 60, 2015. Disponível em: <<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/39082/1/SANTOS%2c%20Eduarda%20Florencio.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, Roberto Santana. **Coronéis e empresários: permanência da dependência e da estrutura socioeconômica excludente no Brasil pós-Ditadura (1985-2002)**. Dissertação (Mestrado em História Pública) Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p.238, 2013. Disponível em: <>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 1-13, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 07 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

Saraiva, Karla.; Traversini, Clarice.; Lockmann, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto. **Práxis educativa**, v.15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>>. Acesso em: 9Jul. 2021.

SESDUEM. **O fatiamento da LGU: uma granada nas Universidades**. 2021. Disponível em: <<http://www.sesduem.com.br/2021/03/29/o-fatiamento-da-lgu-uma-granada-nas-universidades/>> Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, Argemiro Severiano da. Retenção ou evasão – **A grande questão social das Instituições de Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 121, 2014. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1108/1/Argemiro%20Severiano%20da%20silva.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v.17, n.34, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780>>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA, Dirceu.; LOPES, Evandro Luiz.; BRAGA JUNIOR, Sérgio Silva. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 01-18, 2014.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da.; MIRANDA, Theresinha Guimarães.; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 39, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/68301/39735>>. Acesso em 8 Jul. 2021.

SILVA, V. R. **Projetos de extensão e formação profissional na licenciatura em Educação Física**. Jataí-GO: CAJ/UFG, 2001. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Educação Física, Campus Jataí, Universidade Federal de Goiás, 2001.

SILVA, Sandra Regina Lima dos Santos. Professores de Matemática em início de carreira no Ensino Superior. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública no Paraná-APP. **Falta de verbas compromete o funcionamento das universidades do Paraná**. 2017. Disponível em: <

<https://appsindicato.org.br/falta-de-verbas-compromete-o-funcionamento-das-universidades-do-parana/>>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

SOBRINHO, José Dias. Universidade Fraturada: Reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2105. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2021.

APRESENTAÇÃO. **UNESPAR**, Campo Mourão, 2019. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao>. Acesso em: 07 Jul. 2021.

SOUSA, Walêska Dayse Dias de. Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores universitários. **Paidéia**, Belo Horizonte, v.15, n. 23, p. 89-116. 2020. Disponível em: <<file:///D:/Documentos/Downloads/8390-Texto%20do%20Artigo-24823-1-10-20210222.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SOUZA, Thays Santos. **Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás – UFG**. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Goiás, p. 2014. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8125/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Thays%20Santos%20Souza%20-%20202017.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2021.

SOUZA, Daniele Graciane. **Acesso e permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014)**. 2016. 150 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUZA, Juliana de Fátima.; BOSCO, Claudia Starling.; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a residência pedagógica. **Formação em Movimento**, v.2, i.1, n.3. p.126-145, 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende.; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31n. 61, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>>. Acesso em: 09 Jul. 2021.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. GOMES, William B. Decisão de Carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/3dcPz6VMGfXjZv3zRBhD5vD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 Jul. 2021.

VASCONCELOS, Zandre Barbosa de; OLIVEIRA, Inalda Dubeux. **Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos**. São Paulo: Vetor, 2004.

TIGRINHO, Luis Maurício. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. 2008. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=649:ev-asao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior&catid=135:173&Itemid=21>. Acesso em: 15 Jun. 2021.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

UNESPAR **Reunião discute apoio federal para assistência estudantil**. 2015. Disponível em: <<https://www.unespar.edu.br/noticias/reuniao-discute-apoio-federal-para-assistencia-estudantil>> Acesso em: 21 jun. 2021.

UNESPAR **adere ao Sisu e destina 50% do total das vagas ofertadas**. Paranavaí, PR, 12 de Fev. 2015. Disponível em: <<https://www.unespar.edu.br/noticias/unespar-adere-ao-sisu-e-destina-50-do-total-das-vagas-ofertadas>>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

UNESPAR. **Estatuto da Universidade Estadual do Paraná**. Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/estatuto_unespar.pdf> Acesso em: 27 jun. 2021.

UNESPAR. **Manual do Estudante**, 2020. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/manual-do-estudante_2020> Acesso em: 21 jun. 2021.

UNESPAR. **EDITAL 001/2021- PRPPG/Unespar**. 2021. Disponível em: <<https://prppg.unespar.edu.br/iniciacao-cientifica/editais/edital-001-2021-prppg-unespar-retificado.pdf>>. Acesso em: 11 Jul. 2021.

UNESPAR. **EDITAL Nº. 008/2018-Processo Seletivo de Bolsistas de Extensão Universitária-PIBEX/FA**. 2018. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/a_2018/EXTENSAO/JULHO/Edital_08_2018_Pibex_Selecao_Curitiba_I_EMBAP2018.pdf>. Acesso em: 11 Jul. 2021.

UNESPAR. **RESOLUÇÃO Nº 007/2016 – COU/UNESPAR**. 2016. Disponível em: <>. Acesso em: 11 Jul. 2021.

UNESPAR. **EDITAL Nº 003/2020 - DPP/PROGRAD/UNESPAR**. 2020. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/edital-pibid-e-rp_discentes-04-06-1.pdf>. Acesso em: 11 Jul. 2021.

UFV. **Estatuto da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG: Editora Universidade Federal de Viçosa, 2000. 27 p

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti, et. al. O ensino remoto frente as exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre prática docente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153/7109>> Acesso em: 24 mai. 2021.

VARGAS, Hustania Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na Educação Superior: Desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1590/1513> Acesso em: 27 jun. 2021.

VENTURINI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas Universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Florianópolis, p. 1-15, 2017. Disponível em: http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828_ARQUIVO_AnnaCarolinaVenturini_Texto_completo_MM_FG.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

VILARINO, Tainara Regina dos Santos.; FERREIRA, Luciano., SANTOS, Talita Secorundos. Estudo evasão no Ensino Superior: o caso específico do curso de matemática da Unespar campus de Campo Mourão. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7393_3886_ID.pdf. Acesso em: 08 Jul. 2021.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale d Rio dos Sinos-UNISINOS, p. 124, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4778>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses**. 2016. 175 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAGO, Nadir, PAIXÃO, Lea Pinheiro, PEREIRA Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, n. 27, 2016, p. 145-169, 2016. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/Acesso-e-permnencia-no-Ensino-Superior.pdf>. Acesso em: 07 Jul. 2021.

Zenaide, Maria de Nazaré. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos Direitos Humanos na UFPB**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. João Pessoa, p.415, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4933/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 9Jul.2021.

ANEXO I**Pesquisa "A Formação do Professor do século XXI: Evasão e permanência nos cursos de licenciatura da UNESPAR/Campo Mourão"****Questionário para Evadidos**

Início

1. Ao responder os dados solicitados pelo presente questionário, autorizo o uso de qualquer resposta oferecida, desde que sem divulgação pública de nome e prenome, e que seja preservado meu direito de imagem. Tenho ciência que as respostas a seguir preenchidas serão utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisa. Por estar em pleno acordo com estes termos, clico na palavra 'Sim' para prosseguir com o questionário.

- ☒ Sim
☐ Não

Bloco I

2. Nome:

3. Assinale o seu curso de graduação:

- ☐ Geografia
☐ História
☐ Letras
☐ Matemática
☐ Pedagogia (Diurno)
☐ Pedagogia (Noturno)

4. Em que ano ingressou no curso?

5. Qual período em que você deixou de frequentar o curso?

- ☐ 1º semestre do 1º ano
☐ 2º semestre do 1º ano
☐ 1º semestre do 2º ano
☐ 2º semestre do 2º ano
☐ 1º semestre do 3º ano
☐ 2º semestre do 3º ano
☐ 1º semestre do 4º ano

- ☐ 2º semestre do 4º ano

6. Sexo

- ☐ Masculino
☐ Feminino

7. Qual era a sua idade na época que se evadiu do curso?

8. Qual era seu estado civil quando se evadiu do curso?

- ☐ Solteiro (a)
☐ Casado (a)
☐ União estável/mora junto
☐ Divorciado
☐ Viúvo (a)
☐ Outro. Qual?

9. Qual a sua cidade de origem?

10. Qual a cidade que mora atualmente?

11. Qual era a renda de sua família, incluindo seus rendimentos na época que cursava a graduação?

- ☐ Até 1 salário mínimo (R\$ 998,00)
☐ De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 999,00 até R\$ 1.996,00)
☐ De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.997,00 até R\$ 2.994,00)
☐ De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.995,00 até R\$ 4.990,00)
☐ De 5 a 7 salários mínimos (de R\$ 4.991,00 até R\$ 6.986,00)
☐ Mais de 7 salários mínimos (mais de R\$ 6.986,00)

12. Cursou o Ensino Médio em:

- ☐ Escola pública
☐ Escola privada
☐ Escola pública Federal
☐ Escola Militar
☐ Parte em Escola pública e parte em Escola privada

13. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- ☐ Ensino médio

- ☐ Ensino médio - Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)
- ☐ Ensino médio - Profissionalizante magistério (Curso Normal)
- ☐ Ensino médio - Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Supletivo

14. Quanto tempo se passou entre o ensino médio e o seu ingresso na universidade?

15. Como ingressou na UNESPAR?

- ☐ Vestibular
- ☐ Portador de diploma
- ☐ Enem

16. Como foi sua escolarização anterior ao ingresso no curso que frequentou?

- ☐ Fui ótimo aluno, com notas altas
- ☐ Fui bom aluno, notas acima da média
- ☐ Fui aluno regular, com notas medianas
- ☐ Fui aluno com dificuldades, com notas medianas e ao menos uma reprovação

17. Qual o grau de escolarização do seu Pai?

(Ex: 3º- Ano do Ensino Fundamental; ou 7º- Ano do Ensino Fundamental; ou Ensino Fundamental Completo; ou 2º- Ano do Ensino Médio; ou Ensino Médio Completo; ou iniciou uma graduação em; ou Ensino Superior Completo em.....; ou Pós-graduação em....).

18. Qual o grau de escolarização da sua Mãe?

(Ex: 3º- Ano do Ensino Fundamental; ou 7º- Ano do Ensino Fundamental; ou Ensino Fundamental Completo; ou 2º- Ano do Ensino Médio; ou Ensino Médio Completo; ou iniciou uma graduação em; ou Ensino Superior Completo em.....; ou Pós-graduação em....).

19. Seus(suas) irmãos(ãs) já haviam cursado (iniciado ou concluído) alguma graduação antes de você entrar na Universidade?

- ☐ Não
- ☐ Não, sou filho(a) único(a)
- ☐ Meus(minhas) irmãos(ãs) são mais novos(as) do que eu
- ☐ Sim. Qual(is)?

20. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação de trabalho durante o período que cursou a graduação?

- ☐ Sem vínculo empregatício
- ☐ Trabalhei até 20 horas semanais com vínculo empregatício
- ☐ Trabalhei de 20 a 40 horas semanais com vínculo empregatício

- ☐ Trabalhei 40 horas semanais ou mais com vínculo empregatício
- ☐ Fui estagiário
- ☐ Fui bolsista. Qual Programa?

Bloco II

21. O que o motivou cursar uma graduação? Por que a escolha por esse curso?

22. O curso que frequentava foi sua primeira graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não. Já iniciei outra graduação, mas não concluí
- ☐ Não. Já concluí uma graduação. Qual?

23. Durante o período da sua graduação, você participou de programas como:

- ☐ Iniciação Científica
- ☐ Projetos de Extensão (Ex. USF)
- ☐ Monitoria/tutoria
- ☐ PET
- ☐ PIBID
- ☐ Nenhum
- ☐ Outros. Quais?

24. Quem mais lhe incentivou a cursar a graduação?

- ☐ Pais
- ☐ Outros membros da família
- ☐ Professores
- ☐ Líder ou representante religioso
- ☐ Colegas/Amigos
- ☐ Ninguém
- ☐ Outros. Quem?

25. Quais as disciplinas em que mais encontrou dificuldade?

1.

2.

3.

26. Como você avalia seu desempenho no curso?

27. Quais das alternativas contribuiu para a sua escolha pelo curso que frequentou?

- ☐ Sempre quis fazer o curso escolhido
- ☐ Não havia na cidade outro tipo de curso
- ☐ Por influência dos pais e/ou familiares
- ☐ Por influência de amigos
- ☐ Já conhecia outras pessoas que faziam esse curso
- ☐ Por facilitar o acesso ao mercado de trabalho
- ☐ Por influência da mídia
- ☐ Por não saber o que fazer
- ☐ Por ter passado por processo de orientação vocacional
- ☐ Conveniência de horário
- ☐ Menor número de candidatos no processo seletivo
- ☐ Outro. Indicar qual

28. Quais os fatores você considera que devem ser melhorados dentro do UNESPAR:

- ☐ Condições físicas das salas de aula e/ou laboratórios
- ☐ Condições físicas do refeitório
- ☐ Horários disponibilizados para o lazer
- ☐ Preparação/capacitação dos professores
- ☐ Preparação/capacitação dos demais funcionários
- ☐ Métodos empregados no ensino
- ☐ Recursos utilizados nas aulas teóricas e/ou práticas
- ☐ Maior integração entre os conteúdos e as disciplinas
- ☐ Diminuição do número de disciplinas
- ☐ Redução da carga horária das disciplinas e/ou mais atividades práticas
- ☐ Maior combate à violência (física, moral, etc.)

- ☐ Maior combate à discriminação (racial, social, sexual, religiosa, etc.)
- ☐ Maior combate ao BULLYING - violência, constrangimento ou humilhação constante dentro da instituição ou em outros espaços, inclusive o virtual, que envolvam pessoas relacionadas ao ambiente escolar.
- ☐ Outro. Indicar qual

Bloco III

29. Quais foram as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- ☐ a. Distância da família
- ☐ b. Dificuldades financeiras
- ☐ c. Dificuldades em aprender o conteúdo ensinado pelos professores
- ☐ d. Dificuldades de relacionamento com os colegas
- ☐ e. Dificuldades de relacionamento com os professores
- ☐ f. Dificuldades de relacionamento com os funcionários
- ☐ g. Dificuldades em executar todas as atividades propostas nas disciplinas do curso
- ☐ h. Carga horária elevada
- ☐ i. Falta de identificação com o curso escolhido
- ☐ j. Nenhuma.
- ☐ l. Outra. Indicar qual

30. Quais os motivos que levaram à desistência do curso?

31. Gostaria de fazer alguma recomendação ao curso que frequentou?

32. Quais são os principais fatores que você considera importante para permanência em cursos na UNESPAR?

33. Como você avalia o curso de que frequentou da UNESPAR?

34. Os principais motivos de não ter concluído o curso na UNESPAR são:

- ☐ a. Problemas familiares
- ☐ b. Problemas de saúde
- ☐ c. Outros problemas pessoais
- ☐ d. Possui ou iniciou outro curso
- ☐ e. Falta de tempo para se dedicar aos estudos
- ☐ f. Falta de identificação com o curso
- ☐ g. Dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho
- ☐ h. Excesso de atividades
- ☐ i. Didática ineficiente dos professores
- ☐ j. Não identificação com o curso
- ☐ j. Outro. Indicar qual

35. Você está cursando ou iniciou uma nova graduação?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Qual?

36. No momento, exerce atividade profissional?

- ☐ Não
- ☐ Sim – Qual? Área/Função:

ANEXO II

Preciso de sua ajuda para uma pesquisa de mestrado que estou realizando. É bem rápido, no máximo 10 minutos.

Estou investigando a evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão e sua contribuição poderá ajudar na melhoria da qualidade dos cursos para continuarmos construindo uma universidade pública de qualidade.

Preciso que responda ao questionário que segue: https://pt.surveymonkey.com/r/pesquisa_evadidos.

Agradeço desde já pela sua colaboração!!!

Atenciosamente,

Aline Fernanda Cordeiro

Qualquer dúvida estou a disposição.

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD

Unespar, campus de Campo Mourão.