

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LILIANE CARLA CAMPOS**

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CURSOS DE  
LICENCIATURAS NO PERÍODO DE 2007 A 2017: A EXPERIÊNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**UBERLÂNDIA – MG  
2018**

**LILIANE CARLA CAMPOS**

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CURSOS DE  
LICENCIATURAS NO PERÍODO DE 2007 A 2017: A EXPERIÊNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Célia Borges

**UBERLÂNDIA – MG  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

- C198p  
2018
- Campos, Liliane Carla, 1986-  
Políticas de permanência estudantil em cursos de licenciaturas no período de 2007 a 2017 : a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro / Liliane Carla Campos. - 2018.  
225 f. : il.
- Orientadora: Maria Célia Borges.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.502>  
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Teses. 3. Política e educação - Teses. 4. Evasão escolar - Teses. I. Borges, Maria Célia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

**LILIANE CARLA CAMPOS**

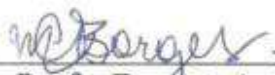
**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CURSOS DE  
LICENCIATURAS NO PERÍODO DE 2007 A 2017: A EXPERIÊNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

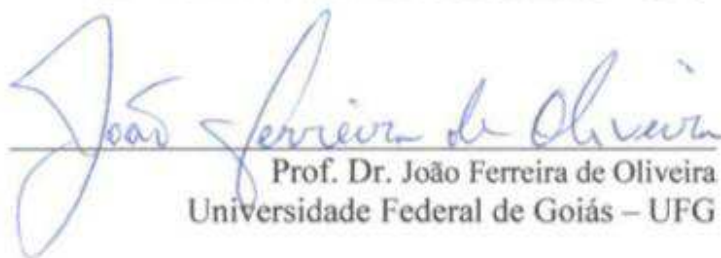
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Célia Borges  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira  
Universidade Federal de Goiás – UFG



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



*“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente. E assim é com a vida, você mata os sonhos que finge não ver.”*

*Mário Quintana*

*A você mamãe querida...*

*Você, que sempre viu meus sonhos como se fossem seus.  
Nosso jardim tem muitas flores.*

## AGRADECIMENTOS

*"...todos nascemos filhos de mil pais e de mil mães, e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo. Como se nossos mil pais e mais as nossas mil mães coincidissem em parte, como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros. Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós."*

*(MÃE, 2012, p. 188)*

*Assim, sou grata ao Mestre da Vida...  
Criador do sol, das flores e de tudo que me encanta e anima.  
Sou grata a Ele por ter me presenteado com o sopro da existência  
Por ter a oportunidade de aprender em cada dia, hora,  
segundo.*

*Sou grata por ter duas mães: mãe Tetê e mãe Pretinha.  
Ah... Como é bom saber que na terra e no céu tenho  
colo.*

*Sou grata às pessoas que se fizeram irmãs...  
E que com um olhar, ou mesmo um silêncio acolhedor, me motivaram a  
continuar.*

*Sou grata ao Preto e à Bel, amigos doces e de uma sabedoria sobre-humana.  
Sou grata aos meus: Pai, Mãe, Lele e Luizinho. Toda minha força e estrutura está  
em saber que vocês estão bem e que mesmo de longe velam mim.*

*Sou grata pelas boas surpresas do caminho...  
Professora Maria Célia,  
Sua calma, paciência e dedicação contribuíram para minha autoconfiança em um  
momento em que eu não acreditava  
mais.*

*Sou grata e sou feliz por saber que tenho mil pais, mil mães e mil irmãos...  
Sou grata por saber que tudo concorre para o bem daqueles que amam a Deus.*

*Ah...  
palavras,  
triste a sina dos seus fonemas...  
Vocês são insuficientes para expressar a profundidade da minha  
gratidão.*

*Por isso duplico: muito, muito, agradecida e agraciada.*

## RESUMO

CAMPOS, Liliane Carla. *Políticas de Permanência Estudantil em Cursos de Licenciaturas no período de 2007 a 2017: a experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro*. 2018. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

Neste estudo, centralmente, investigamos e analisamos as políticas de permanência estudantil e ações de prevenção da evasão universitária adotadas pelos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. De forma específica, buscamos situar as políticas e ações de promoção da permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária da UFTM, no contexto das recentes políticas educacionais de expansão da educação superior. Ademais, refletimos sobre o fenômeno da evasão universitária nos cursos de licenciatura, no âmbito nacional e especificamente na UFTM e também identificamos e analisamos os fatores determinantes da evasão no âmbito dos cursos de formação de professores da universidade. Desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa, com análises fundamentadas no materialismo histórico dialético, uma vez que tal perspectiva epistemológica permite a compreensão e transformação da realidade por intermédio das análises das contradições históricas e sociais que permeiam a sociedade, numa perspectiva crítica. Como procedimentos metodológicos, adotamos a revisão documental, bibliográfica e aplicação de questionários aos coordenadores dos cursos de formação de professores da UFTM e aos gestores ligados às áreas de planejamento, ensino e assistência estudantil. No arcabouço teórico, foram utilizadas as contribuições de Azevedo (1997), Pereira (2008), Sguissardi (2003, 2004, 2009, 2015), Cordioli (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Trópia (2009), Dourado (2002), Saviani (2007), Gentili e Oliveira (2013), Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Ristoff (2008), Nascimento (2013; 2017), Mancebo (2017), dentre outras. Verificamos que as ações da universidade estão sintonizadas com a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Entretanto, identificamos que os cursos de formação de professores da UFTM não possuem programas e ações específicos de fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão universitária. Além disso, identificamos que os principais agentes estimuladores da evasão em tais cursos, na perspectiva dos discentes, são: dificuldade em conciliar trabalho e estudos; dificuldades financeiras; didática docente; dentre outras. Para os coordenadores dos cursos de formação de professores as causas do abandono estudantil, por sua vez, são: dificuldade em conciliar trabalho e estudos; problemas pessoais (saúde, família, relacionamentos amorosos); formação na educação básica deficitária (dificuldades de escrita, leitura e interpretação de textos); desvalorização da profissão docente, preferência por outros cursos de graduação/profissões e infraestrutura da instituição. E, por fim, para os gestores das áreas de planejamento, ensino e assistência estudantil as causas da evasão relacionam-se à didática docente, seguida pelas dificuldades financeiras, desvalorização da profissão docente, dificuldade em conciliar trabalho e estudos, infraestrutura institucional, problemas pessoais, projetos pedagógicos dos cursos, dentre outros. Ressaltamos que, nesse estudo, partimos da realidade concreta, refletimos sobre as atuais políticas educacionais da educação superior, considerando para tanto o atual contexto de mercantilização dos processos educativos. Demonstramos que a permanência estudantil nos cursos de licenciatura da UFTM carece de ações e programas específicos que minimizem a evasão universitária e garantam a real democratização deste nível de ensino.

**Palavras-chave:** Políticas da Educação Superior. Permanência Estudantil. Evasão Universitária. Formação de Professores.

## ABSTRACT

CAMPOS, Liliane Carla. *Student Permanence Policies in Graduation Courses from 2007 to 2017: the experience of the Federal University of the Triângulo Mineiro*. 2018. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

In this study, centrally, we investigate and analyze student permanence policies and university evasion prevention actions adopted by the teacher training courses of the Federal University of the Triângulo Mineiro. Specifically, we seek to situate the policies and actions of promotion of student permanence and of prevention of university evasion at the UFTM, in the context of the recent educational policies of expansion higher education. In addition, we reflect on the phenomenon of university evasion in undergraduate courses, at the national level and specifically at the UFTM, and also identify and analyze the determinants of avoidance in the context of university teacher training courses. We develop an investigation of a qualitative nature, with analyzes based on dialectical historical materialism, since such this epistemological perspective allows the understanding and transformation of reality through the analysis of historical and social contradictions that permeate society, in a critical perspective. As methodological procedures, we adopted a documental and bibliographic review, and questionnaire application to the coordinators of the UFTM teacher training courses and to the managers related to the areas of planning, teaching and student assistance. In the theoretical framework, we use the contributions of Azevedo (1997), Pereira (2008), Sguissardi (2003, 2004, 2009, 2015), Cordioli (2011), Shiroma, Moraes and Evangelista (2002), Trópia (2009), Dourado (2002), Saviani (2007), Gentili and Oliveira (2013), Gatti (2010), Gatti and Barreto (2009), Ristoff (2008), Nascimento (2013; 2017), Mancebo (2017), among others. We verify that the actions of the university are in tune with the National Policy of Student Assistance (PNAES). However, we have identified that UFTM's teacher training courses do not have specific programs and actions to strengthen student stay and prevent university dropouts. In addition, we identified that the main agents that stimulate evasion in such courses, from the perspective of students, are: difficulty in reconciling work and studies; financial difficulties; teachers didactics; among others. For the coordinators of the teacher training courses, the causes of student abandonment are, in turn: difficulty in reconciling work and studies; personal problems (health, family, love relationships); deficient training in basic education (difficulties in writing, reading and interpreting texts); devaluation of the teaching profession, preference for other undergraduate courses and infrastructure of the institution. Finally, for managers in the areas of planning, teaching and student assistance, the causes of dropout are related to teachers didactics, followed by financial difficulties, devaluation of the teaching profession, difficulty in reconciling work and studies, institutional infrastructure, personal problems, pedagogical projects of the courses, among others. We emphasize that, in this study, we start from the concrete reality, we reflect on the current educational policies of higher education, considering the current context of mercantilization of educational processes. We demonstrated that student permanence in UFTM teacher training courses lacks specific actions and programs that minimize university evasion and guarantee the real democratization of this level of education.

**Palavras-chave:** Higher Education Policies. Student Permanence. University Evasion. Teachers training courses.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COENS	Conselho de Ensino
Conae	Conferência Nacional da Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DATP	Departamento de Apoio Técnico Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Estes	Escola Técnica de Saúde
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMTM	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
ForGrad	Fórum Nacional de Professores de
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
ICBN	Ciências Biológicas e Naturais
ICENE	Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICHSL	Instituto Ciências Humanas, Sociais e Letras
ICS	Institutos de Ciências da Saúde
ICT	Ciências Tecnológicas
IES	Instituições de Educação Superior
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NASE	Núcleo de Atenção à Saúde e Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PGE	Plano de Governo para a Educação
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
Pnaic	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED/UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores
PPI	Projeto Político Pedagógico
PPP	Parceria Público Privada
PROACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
Prodocência	Programa de consolidação das licenciaturas
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Proletramento	Rede Nacional de Formação Continuada
Proies	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Educação Superior
PROPLAN	Pró-Reitorias de Planejamento
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica do MEC
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantidade de registros identificados por base de dados	36
TABELA 2	Gastos tributários da união com o Prouni (2005-2014)/ despesas do orçamento da União com o Fies (2003-2014)	55
TABELA 3	Dados de ingressantes, concluintes, matriculados, cancelados e percentual de evasão da UFTM de 2013.1 e 2013.2	95
TABELA 4	Dados de ingressantes, concluintes, matriculados, cancelados e percentual de evasão da UFTM de 2014.1 e 2014.2	96
TABELA 5	Dados de ingressantes, concluintes, matriculados, cancelados e percentual de evasão da UFTM de 2015.1	96
TABELA 6	Evasão nos cursos de Licenciatura, 1997 (%)	98
TABELA 7	Taxa de evasão dos cursos de graduação da UFTM (2010-2016)	100
TABELA 8	Relação de respondentes da pesquisa “Satisfação e causas de evasão na UFTM: a percepção do aluno” por curso de graduação da UFTM	105 – 106
TABELA 9	Motivadores da evasão dos cursos da UFTM	107
TABELA 10	Principais fatores que poderiam estimular a evasão dos cursos de formação de professores da UFTM	108 – 109
TABELA 11	Projetos de Infraestrutura da universidade concluídos e em execução	120 – 121
TABELA 12	Estimuladores da Evasão dos Cursos de Licenciatura da UFTM	138 – 139
TABELA 13	Percentual de Auxílios Financeiros por Curso de Graduação – Ano 2015	150 – 151
TABELA 14	Procedimentos realizados pelo Serviço de Apoio Pedagógico – Ano 2016	154
TABELA 15	Programas e Projetos desenvolvidos pela PROACE	156 – 159
TABELA 16	Causas da Evasão segundo Discentes e Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFTM	167
TABELA 17	Ações e investimentos realizados pelos cursos de licenciatura da UFTM em prol da permanência estudantil e combate à evasão	177 – 178
TABELA 18	Práticas e ações desenvolvidas pelos setores de atuação dos respondentes do questionário B	189 – 190

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Momento de maior evasão nos cursos de licenciatura do Brasil	86
FIGURA 2	Nuvem de palavras mais citadas nas démarches dos discursos dos alunos no momento da evasão dos Cursos de Licenciatura das Universidades Federais	86
FIGURA 3	CRA dos alunos no início, no momento de maior evasão e no fim dos Cursos de Licenciatura das Universidades Federais (ns = não significativa e p = resultado do teste t)	87
FIGURA 4	Plano diretor de infraestrutura física Reuni/UFTM	90
FIGURA 5	Resultados Reuni/UFTM	92
FIGURA 6	Metas estabelecidas pela Proposta Reuni-UFTM para o período 2008-2012 referentes à redução da taxa de evasão e a situação em Julho de 2012	93
FIGURA 7	Evolução da Taxa de Evasão no período de 2007 a 2011 segundo os Institutos, Cursos e Período (Noturno e/ou Integral)	94
FIGURA 8	Ingresso Sistema de Seleção Unificada 2016.1	102
FIGURA 9	Página inicial Sistema Acadêmico UFTM	103
FIGURA 10	Pesquisa de satisfação acadêmica e causas da evasão na UFTM	104
FIGURA 11	Percentual de respondentes que já pensou em evadir da UFTM	105
FIGURA 12	Solicitação de não desligamento (readmissão de matrícula) de acadêmico do curso de Educação Física	112
FIGURA 13	Solicitação de não desligamento (matrícula) acadêmico do curso de Licenciatura em Geografia	112
FIGURA 14	Etapas para a construção das instalações do Campus Iturama	128
FIGURA 15	Estratégias para implementar a Assistência Estudantil na UFTM	142
FIGURA 16	Etapas da implementação da Assistência Estudantil na UFTM	143
FIGURA 17	Organograma da PROACE	145
FIGURA 18	Evolução da quantidade de Auxílios Estudantis concedidos na UFTM	149
FIGURA 19	Classe Social e Moradia dos Beneficiados com Auxílios Financeiros	152

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1	Etapas da pesquisa	35
QUADRO 2	Teses e Dissertações que tratam da evasão e/ou da permanência estudantil em universidades públicas federais do estado de Minas Gerais	37
QUADRO 3	Cursos de formação de professores ofertados na UFTM	220

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Número de Instituições de Educação Superior no Brasil (1990-2015)	59
GRÁFICO 2	Evolução do Número de matrículas na Educação Superior 1991-2012	60
GRÁFICO 3	Recursos orçamentários do Pnaes para as universidades federais de 2008 a 2012	64
GRÁFICO 4	Percentual de Evasão dos cursos de Licenciatura da UFTM (2013 a 2015)	97
GRÁFICO 5	Motivações para a evasão do curso de Ciências Biológicas – Uberaba	126
GRÁFICO 6	Motivações para a evasão do curso de Ciências Biológicas – Iturama	127
GRÁFICO 7	Motivações para a evasão do curso de Licenciatura em Física	130
GRÁFICO 8	Motivações para a evasão do curso de Licenciatura em História	130
GRÁFICO 9	Motivações para a evasão do curso de Licenciatura em Geografia	131
GRÁFICO 10	Motivações Evasão Licenciatura em Educação do Campo	132
GRÁFICO 11	Motivações Evasão Licenciatura em Letras – Português/Inglês	133
GRÁFICO 12	Motivações Evasão Licenciatura em Letras – Português/Espanhol	134
GRÁFICO 13	Motivações Evasão Licenciatura em Matemática	135
GRÁFICO 14	Motivações Evasão Licenciatura em Química – Campus Iturama	136
GRÁFICO 15	Motivações Evasão Licenciatura em Química – Campus Uberaba	137
GRÁFICO 16	Percentual de Coordenadores de Curso que responderam ao questionário A	162
GRÁFICO 17	Percentual de Coordenadores de Curso que conhecem o percentual de evasão dos cursos	163
GRÁFICO 18	Principais causas da evasão nos cursos de licenciaturas da UFTM na percepção dos coordenadores de curso	166
GRÁFICO 19	Percentual de Coordenadores que afirmaram que não há programas e ações de combate à Evasão nos Cursos de Licenciatura	171
GRÁFICO 20	Percentual de Gestores que responderam o questionário B	180
GRÁFICO 21	Percentual de Gestores que conhecem o percentual de evasão dos cursos	181
GRÁFICO 22	Principais causas da evasão nos cursos de licenciaturas da UFTM na percepção dos Gestores	182
GRÁFICO 23	Percentual de Gestores que afirmaram que não há programas e ações de combate à Evasão nos Cursos de Licenciatura	188
GRÁFICO 24	Justificativas para a não implementação de estratégias e ações para o fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão	191

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
2.1	Referencial Teórico e Epistemológico.....	28
2.1.1	Categorias do Materialismo Histórico Dialético.....	29
2.1.2	Categorias Analíticas.....	30
2.2	Procedimentos Metodológicos.....	33
2.3	Percurso Metodológico.....	34
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS</b>	<b>41</b>
3.1	Políticas da Educação Superior Brasileira nos anos 1990: Reforma e Contrarreforma.....	42
3.2	Políticas da Educação Superior nos Governos Lula (2003 – 2010) e Dilma (2011 – 2016).....	50
3.3	Gestão Universitária no contexto das recentes políticas educacionais.....	73
<b>4</b>	<b>EVASÃO UNIVERSITÁRIA: O CASO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFTM.....</b>	<b>82</b>
4.1	Evasão nas licenciaturas.....	82
4.1.1	Evasão nos cursos de licenciatura da UFTM.....	88
4.1.1.1	Motivos para o abandono dos cursos de licenciatura da UFTM: dados gerais.....	108
4.1.1.2	Motivos para o abandono dos cursos de licenciatura da UFTM: dados por curso..	125
<b>5</b>	<b>POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES DE PREVENÇÃO DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA ADOTADAS PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFTM.....</b>	<b>140</b>
5.1	Políticas de Permanência Estudantil e de Prevenção da evasão universitária adotadas na UFTM.....	140
5.1.1	Serviços e programas desenvolvidos pela PROACE.....	140
5.2	Políticas de Permanência Estudantil e de Prevenção da evasão universitária adotadas pelos cursos de formação de professores da UFTM.....	159
5.2.1	Instrumentos da Pesquisa: questionários A e B.....	159
5.2.2	Processo de aplicação dos questionários.....	160
5.2.3	Políticas e ações de fortalecimento da Permanência Estudantil e de Prevenção da Evasão Universitária implementadas pelos Cursos de Formação de Professores: respostas dos coordenadores de curso.....	162
5.2.4	Políticas e ações de fortalecimento da Permanência Estudantil e de Prevenção da Evasão Universitária implementadas pelos Cursos de Formação de Professores: respostas dos gestores.....	179
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>196</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>220</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Que início dar, Jomar, por exemplo, a isso tudo? Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da história contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó.*

(LACERDA, 2001, p. 7)

A dissertação em questão se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Tal estudo apresenta como temática as políticas e ações de fortalecimento da Permanência Estudantil e, ao mesmo tempo, de prevenção da Evasão Universitária adotadas pelos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no contexto das políticas de expansão e democratização da educação superior brasileira.

Os motivos que fundamentaram a investigação possuem raízes na minha história estudantil e na minha jornada laboral enquanto Técnica em Assuntos Educacionais da UFTM. Em relação à minha trajetória pessoal e acadêmica, julgo ser importante relatar que fui uma forte candidata à evasão universitária durante a feitura de minha primeira graduação, em razão das inúmeras dificuldades vivenciadas durante o curso e da ausência de certezas quanto ao caminho profissional escolhido.

Para explicar minha angústia, enquanto universitária do curso de graduação em Enfermagem da UFU, preciso resgatar fatos anteriores ao ingresso na universidade. Assim, revelo que após concluir toda a educação básica na rede pública, fui agraciada com uma bolsa de estudos parcial em um colégio preparatório para o vestibular famoso na cidade de Uberlândia.

No primeiro dia de aula, percebi que entre o meu sonho de entrar na universidade pública e o meu nível de conhecimentos havia um abismo de insuficiências. O fato de ter estudado durante toda a minha vida em escolas municipais e estaduais me colocava em desvantagem em relação aos concorrentes que estudaram na rede particular de educação, pois não tive acesso a um rol de conhecimentos, exigidos no vestibular, que eram comuns a estes.

É com riqueza de detalhes que me recordo da fala de um professor do ensino médio que, com o intuito de estimular a dedicação da turma aos conteúdos ministrados, comentou, sem maldade, que o pior aluno de uma escola particular sempre teria mais e melhores oportunidades que o melhor aluno de uma escola pública. Na ocasião, o professor também disse que as chances do primeiro conquistar um bom trabalho eram bem maiores que a do último.

Esse comentário me marcou e durante muito tempo fui influenciada por esta ideia. Creio que até aquele momento da fala do docente, e enquanto aluna que sempre estudou em escolas públicas, jamais tinha percebido, de fato, as diferenças das condições oferecidas aos alunos das redes públicas e privada. Tinha consciência das privações das escolas públicas, porém, desconhecia as consequências de tais limites. Infelizmente, na rede pública, de um livro didático com cem páginas, não estudava nem sessenta. Salas cheias, com o reboco da parede a mostra, carteiras quebradas e quadros negros manchados eram os espaços de aprendizagem oferecidos a mim e aos meus colegas de classe. Além disso, os responsáveis pelo ensino, na maioria das vezes, eram professores cansados que cumpriam, em média, dupla ou tripla jornada laboral. Nas escolas que estudei não havia bibliotecas, ou quando existiam, era uma sala de aula comum com um armário de aço repleto de livros didáticos. Tudo isso, aliado aos lanches que não faziam o papel de refeições, compôs o meu dia a dia escolar da pré-escola ao ensino médio e contribuiu para a construção de uma autoimagem de déficit intelectual.

Na rede particular a realidade era bem diferente. Assim, não sabia se ficava feliz ou triste com a oportunidade de estudar num colégio de alta qualidade no período noturno. A felicidade seria pelo fato de ter acesso a variadas fontes de conhecimento e ótimas condições de preparo para o vestibular – livros de boa qualidade, acesso à internet, professores entusiasmados, salas de estudo bem equipadas, psicólogo educacional, paredes coloridas, carteiras confortáveis, ar condicionado, pátio arborizado, professores e monitores disponíveis durante todo o dia para a retirada de dúvidas, dentre outras condições, que certamente, favoreceram o meu preparo para o ingresso na UFU. O sentimento de tristeza, por sua vez, nascia da sensação de inferioridade intelectual em relação aos concorrentes que sempre estudaram em colégios de boa qualidade e, desta forma, tiveram acesso a conteúdos exigidos nos editais que eu nem sabia que existiam.

Fiz um ano de cursinho. Durante esse tempo, me dediquei ao estudo dos conteúdos desconhecidos e ao reforço das matérias que tinha dificuldade. Em julho de 2005, pelo rádio, recebi a notícia de que tinha sido aprovada no vestibular. Nesta época, não havia

cotas ou reserva de vagas. Os processos seletivos não faziam diferenciação entre os candidatos e, dessa forma, ricos, pobres, brancos e negros disputavam as mesmas vagas em suposta igualdade de condições.

No dia da matrícula na UFU, fui recebida com festa pelos discentes dos períodos anteriores da Enfermagem. Na primeira semana de aula, juntamente com demais ingressantes, fui convidada a conhecer as instalações da instituição. Conhecemos as bibliotecas, os laboratórios, o restaurante universitário do campus Umuarama, o Hospital de Clínicas e outras dependências físicas que faríamos uso pelos próximos anos. Com o transcorrer dos dias e semestres, fui descobrindo os desafios da vida acadêmica – muitos componentes curriculares, professores tradicionais, dificuldade no acesso às informações referentes aos direitos e obrigações acadêmicas, necessidade de desenvolvimento da autonomia, estágios em diferentes lugares e tempos, carência de recursos financeiros para custear a compra de livros, fotocópias, alimentação, transporte – e a alegria da aprovação no vestibular foi cedendo lugar para sentimentos de inadequação, medo e confusão.

Em inúmeros momentos pensei em desistir da graduação. A rotina de estágios no ambiente hospitalar, aliada aos fatos supracitados, me deprimia. E, ao contrário dos meus colegas, não sentia nenhuma euforia em ver/auxiliar em determinados procedimentos da Enfermagem. Definitivamente, cuidar do “outro” em estado de dor, doía também em mim.

Apesar de tais angústias, a falta de clareza sobre o que fazer caso abandonasse a Enfermagem e o medo de não conseguir uma nova aprovação no vestibular me prenderam ao curso. Novamente, a baixa autoestima intelectual influenciava minhas decisões e, assim, não evadi da Enfermagem por receio de não ser aprovada em um novo processo seletivo e decepcionar meus familiares, os quais haviam se sacrificado para custear o transporte e o percentual sem bolsa do pré-vestibular.

Os anos da graduação se passaram e nos períodos finais do curso tive a oportunidade de estagiar na Escola Técnica de Saúde (Estes). Nessa época, fiz o estágio de iniciação à docência, uma vez que, além do bacharelado, optei por cursar a licenciatura em Enfermagem e percebi que gostava mais das disciplinas da área da educação do que das disciplinas da saúde. Assim, após o término da Enfermagem, com mais autoconhecimento e maturidade emocional, optei por rever minha vida profissional e fazer novas escolhas.

No ano de 2013, respeitando minhas preferências e limites, ingressei no curso de Pedagogia, na modalidade Portadora de Diploma, com o intuito de apreender mais sobre educação e também sobre os processos de formação/aprendizagem humana. Desse ano em diante, foquei nos estudos pedagógicos e no exercício de funções ligadas à educação. Assim,



atuei como voluntária no Programa mais Educação, trabalhei como Educadora Infantil na Prefeitura Municipal de Uberlândia e, em agosto de 2014, após aprovação em concurso público, ingressei na UFTM e fui trabalhar na Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) de tal instituição, mais precisamente na Secretaria do Conselho de Ensino (COENS).

O COENS é um órgão de caráter consultivo e deliberativo que trata dos assuntos relacionados às atividades do ensino de graduação e ensino básico, técnico e tecnológico. No exercício da função de secretária do COENS, era responsável por organizar a pauta e os processos das reuniões ordinárias e extraordinárias, acompanhando efetivamente o Pró-Reitor de Ensino na triagem dos itens que demandariam análise e discussão por parte do plenário do conselho. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer e apreender sobre diferentes assuntos que interferem nas atividades de ensino de uma instituição de educação superior, dentre os quais questões relacionadas à Evasão, à Permanência Universitária e ao quantitativo de vagas ociosas na instituição. Percebi que, assim como eu durante a graduação em Enfermagem, parcela dos discentes que evadem nem sempre possuem clareza quanto ao caminho profissional escolhido. Outros, por sua vez, apesar de apresentarem tal certeza, interrompem os estudos por motivos variados, sendo comuns relatos de dificuldades acadêmicas relacionadas à necessidade de conciliar trabalho e estudos e/ou dificuldades relacionadas à didática docente e ao relacionamento professor-aluno.

Muitos acadêmicos, principalmente dos cursos noturnos e das licenciaturas, são arrimos de família. Logo, para esses discentes, priorizar as atividades acadêmicas, em detrimento das funções laborais, não é uma alternativa. Além disso, no exercício de minhas atribuições, pude observar que, infelizmente, nem sempre as políticas que visam garantir a permanência estudantil são suficientes para suprir as necessidades dos variados acadêmicos. Bolsas de permanência, auxílios moradia/alimentação e transporte são fundamentais. Entretanto, noto que, a implementação de estratégias internas, que englobem as especificidades de cada curso e/ou instituição, é essencial para fortalecer a permanência dos alunos e, desta forma, reduzir os índices de evasão universitária.

Pesquisadores da evasão relatam que fatores intrínsecos e/ ou extrínsecos ao ambiente universitário contribuem expressivamente para permanência ou abandono dos estudos (LOBO, 2012; LIMA, 2012). Lima (2012), por exemplo, assinala várias justificativas para a abdicação dos cursos. Conforme a pesquisadora, podem ser consideradas causas de evasão: a carência de recursos financeiros por parte dos acadêmicos; a ausência de identificação com o curso escolhido; o baixo reconhecimento da futura profissão; a incompatibilidade de tempo para estudo/família/trabalho; a ausência de suporte acadêmico

por parte da instituição de ensino; o estranhamento na adaptação à metodologia do universo acadêmico; além da rigidez curricular e a formação docente nos aspectos práticos e pedagógicos. No caso das licenciaturas, a autora acrescenta que a evasão também decorre da precarização da profissão docente, caracterizada por baixos salários e condições péssimas de trabalho.

Segundo Lobo (2012), a evasão acadêmica é um dos problemas mais complexos e graves do sistema educacional. Tal fenômeno pressupõe o investimento de recursos sem o devido retorno, o que influencia diretamente o desenvolvimento nacional. Nos termos do mesmo, o abandono dos cursos ao longo do processo formativo representa uma perda social imensurável, pois “perde o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade” (LOBO, 2012, p.1). O pesquisador relata que compreender o fenômeno da evasão não é uma tarefa fácil. A primeira dificuldade encontrada por quem se aventura a investigar a mesma diz respeito à própria definição do que seja “Evasão”, uma vez que não há unanimidade quanto ao significado do termo.

Moehlecke (2007) relata que estudos sobre a temática da evasão universitária têm indicado a necessidade de se diferenciar pelo menos três tipos de evasão: evasão de curso, da instituição e do sistema. A autora explana que tal distinção faz sentido na medida em que cada tipo de evasão estaria associado a diferentes fatores que, por sua natureza, demandariam formas de enfrentamento peculiares. Logo, nem toda evasão significaria, obrigatoriamente, uma situação de exclusão ou fracasso acadêmico. A mesma estudiosa cita a distinção feita por José Lino Bueno (1993) acerca da evasão e dos processos de exclusão: para Bueno (1993) a evasão, propriamente dita, demanda uma postura ativa dos acadêmicos, que decidem, por livre e espontânea vontade, saírem dos cursos/instituições/sistema. A exclusão, por outro lado, implica uma responsabilidade da instituição educativa ao não apresentar mecanismos de aproveitamento e direcionamento dos discentes.

No presente estudo, fazemos o uso da conceituação de Evasão adotada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) e especificada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão<sup>1</sup>. Assim, consideramos as seguintes definições especificadas pela comissão: Evasão do Sistema de Ensino – é aquela em que o aluno depois de abandonar o curso e o estabelecimento de ensino não se matricula em outra instituição; Evasão da Instituição – o aluno deixa de frequentar um estabelecimento

---

<sup>1</sup> Tal comissão, instituída em 1995 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Desporto (SESu/MEC), além de aclarar o entendimento sobre as modalidades de Evasão, investigou, em profundidade, a evasão na educação superior do Brasil, considerando que na década de 90 a média de evasão nas instituições federais de nível superior era de 50% (BRASIL, 1996).

específico, podendo se matricular em outra instituição; e Evasão do Curso – quando o discente matriculou-se, entretanto não concluiu o curso no qual ingressou, reoptando por outra graduação na instituição (RODRIGUES, 2012).

Particularmente, nos debruçamos sobre a evasão de instituição e de curso, investigando as políticas e ações implementadas pelos cursos de formação de professores da UFTM para combater o abandono da instituição e das licenciaturas. Para tanto, partimos do princípio de que as transformações sociais, econômicas e científicas, que caracterizam a contemporaneidade, impuseram novos desafios à gestão pública e universitária. Dentre esses desafios, destaca-se a universalização do acesso e da permanência nas Instituições de Educação Superior (IES) a todas as camadas da população, visto que o saber socialmente organizado e as habilidades para processar e utilizar informações são considerados essenciais para o desenvolvimento holístico da sociedade.

No Brasil, várias ações e programas<sup>2</sup> foram instituídos pelo Governo Federal, nas últimas décadas, com o intuito de democratizar o ingresso na educação superior, sendo o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (Reuni) um dos principais expoentes das políticas de expansão da educação universitária.

---

<sup>2</sup> Conforme Ristoff (2014, p. 726-727), o recente processo de democratização do campus brasileiro foi orientado por um conjunto de políticas estruturantes, dentre as quais:

- **Programa Universidade para Todos (Prouni):** instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, oferece bolsas para estudantes de baixa renda familiar (até 1,5 salário mínimo para bolsa integral e até 3 mínimos para bolsa parcial). Em contrapartida, as IES que oferecem estas bolsas ficam isentas de quatro modalidades de tributos. Nos seus primeiros dez anos de funcionamento mais de 400 mil estudantes se graduaram e a renúncia fiscal estimada para o ano de 2012 foi de 680 milhões. Em 2014, havia cerca de 600 mil bolsas ativas.
- **Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies):** instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, com o objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.
- **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni):** instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com a meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação das IFES.
- **Sistema de Seleção Unificada (Sisu):** criado pelo MEC em 2010, com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, assegurando gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas e utilizando os resultados do Enem, combinados a um conjunto de ações afirmativas, como critério de seleção dos estudantes.
- **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies):** criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e profundamente redefinido pela Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Em 2014, mais de um milhão e 400 mil contratos haviam sido assinados.
- **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas):** tal lei estabelece que as IFES vinculadas ao MEC reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
- **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes):** instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. Em 2010 foram destinados 304 milhões de reais ao Programa. Em 2014 este montante chegou a 748 milhões de reais.

De acordo com o Decreto nº 6.096/2007, o Reuni possuía como meta central “a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Ademais, o programa pretendia reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas, ampliar o quadro geral de vagas oferecidas nas instituições de ensino, dentre outros objetivos. Embora as propostas do Reuni estivessem associadas à oferta democrática do ensino, alguns resultados desta política demonstraram fragilidades. Ramos (2014, p. 84), por exemplo, afirma que

os resultados gerais do programa Reuni têm recebido muitas críticas, pois são questionados os investimentos públicos aplicados nas Instituições Federais de Ensino Superior, que levaram ao crescimento do número de vagas e matrículas nessas instituições, mas no entanto, não garantiram uma redução expressiva da evasão. Embora o referido programa tenha levado a expansão de matrículas no ensino superior, há grande preocupação, por parte de estudiosos da área, quanto à permanência dos discentes na universidade.

Nesse mesmo sentido, Gois (2015) aponta que o percentual de formandos das universidades federais reduziu, mesmo com a ampliação das matrículas e da aplicação de verbas advindas do Reuni nas IES. Conforme o autor, entre os anos de 2008 e 2013 houve um aumento expressivo no número de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Porém, a taxa de conclusão dos cursos registrou queda de 73% para 66%, sendo o abandono a principal justificativa para a discrepância entre o número de ingressantes e concluintes.

Recente publicação<sup>3</sup> na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), datada de 6 de outubro de 2016, também indica que houve um acréscimo desordenado na taxa de desistência dos cursos superiores no interstício de 2010 a 2014. De acordo com os dados informados, no ano de 2010, 11,4% dos alunos abandonaram os cursos de graduação para os quais foram admitidos. Em 2014, esse número saltou para 49%.

Em Minas Gerais, a realidade exposta pelos dados supracitados não é diferente. Segundo Boente (2014), em junho de 2014, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) havia aproximadamente 2.140 vagas ociosas a serem preenchidas por processo seletivo de vagas remanescentes. Por sua vez, Lemos (2015) mostrou que em maio de 2015 havia 1.168 vagas ociosas na mesma instituição pública de educação superior, sendo os cursos de Matemática e Física os campeões em vagas não preenchidas. Melo (2016), ao analisar os fenômenos da retenção e da evasão no âmbito da UFU, relata que no interstício de 2013 a

---

<sup>3</sup> Hiperlink de referência da publicação: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>

2015 as taxas de evasão e jubilamento foram ampliadas na instituição, o que gerou preocupação na equipe gestora. Na UFTM, em abril de 2015, havia 1.455 vagas disponíveis para preenchimento via processo seletivo de vagas remanescentes. Destas, 1.095 nos cursos de licenciatura, sendo 171 vagas ociosas no Curso de Licenciatura em Física e 162 vagas no Curso de Licenciatura em Matemática.

Outrossim, publicação da página eletrônica da Andifes indicou que o índice de evasão em alguns cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é maior que 50%, podendo, em um futuro muito próximo, ocorrer déficit de docentes em determinadas áreas da educação básica. Ademais, o relatório final da Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada em 2010, também destaca que o processo de expansão ocorrido na última década não foi capaz de, efetivamente, democratizar a educação superior. De acordo com o documento, a democratização da educação não se limita ao acesso às instituições de ensino. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam nas instituições educativas tenham condições de nelas permanecerem, com sucesso (BRASIL, MEC, 2010).

Tais dados nos causam preocupação e, ao mesmo tempo, expõem um paradoxo, na medida em que é um contrassenso que, num contexto de expansão da quantidade de vagas e de implementação de políticas de democratização, sobre vagas na educação superior. Além do mais, é injustificável que, num país com histórico de carência de mão de obra docente qualificada, existam vagas não preenchidas em cursos de formação de professores de instituições públicas de alta qualidade.

Ao refletirmos, brevemente, sobre os dados apontados anteriormente, surgem algumas indagações:

Por que, num contexto de expansão e democratização das universidades públicas, existem vagas ociosas nos cursos de formação de professores? A precarização da profissão docente seria o único fator para o desestímulo da carreira? Quais fatores intrínsecos ao ambiente universitário que corroboram para a desistência dos cursos? E ainda, as universidades públicas possuem políticas e estratégias que orientem o fortalecimento da permanência estudantil e o combate da evasão universitária? Quais são essas políticas e estratégias?

Na tentativa de compreender tais dissensos e desvelar os fatores, que favorecem a presença de bancos vazios nos cursos de licenciatura de uma universidade pública, optamos por desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, com análises fundamentadas no materialismo histórico dialético, uma vez que tal perspectiva epistemológica permite a

compreensão e transformação da realidade via análises das contradições históricas e sociais que permeiam a sociedade, numa perspectiva crítica.

Para tanto, partimos do princípio de que as atuais políticas de expansão da educação superior pertencem à totalidade social e não podem ser abordadas de modo isolado, pois é essencial considerar os múltiplos fatores e relações que interferem na realidade. Assim, nesta dissertação, consideramos que os baixos salários e as péssimas condições de trabalho docente são motivos que repelem os jovens dos cursos de licenciatura. Entretanto, assim como Lima (2012, p. 20), também consideraremos que existe “outra ordem de problemas que precisa ser investigada e sanada: são os fatores intrínsecos à gestão universitária (administrativa e pedagógica) que podem estar concorrendo para esse fenômeno indesejável” de abandono em massa dos cursos de formação docente.

Em relação à gestão acadêmica, são considerados escassos os estudos que apontam as medidas adotadas internamente pelas IES públicas para reduzir a quantidade de abdições. Segundo Lima (2012, p. 113), “são poucos os profissionais da área de educação que buscam explicações internas ao contexto institucional para esse problema que persiste nas universidades”. Comumente, a evasão é tratada como um problema de origem externa à instituição. Desse modo, dada a relevância social e acadêmica da problematização das estratégias de intervenção adotadas por uma IES para fortalecer a permanência estudantil e para, paralelamente, combater/prevenir a evasão universitária, nesta dissertação analisamos as políticas de permanência estudantil e de prevenção da evasão adotadas pelos cursos de licenciatura da UFTM. Para tanto, a pesquisa levou em consideração que estas políticas estão inseridas no contexto de expansão da rede federal de educação superior no Brasil e da implementação de programas e sistemas, tais como o Reuni e o SisU.

Sob tal perspectiva, o estudo apresentou a seguinte questão norteadora: tendo em vista as políticas nacionais, quais políticas de fortalecimento da permanência estudantil, e ações de prevenção da evasão universitária, têm sido empregadas pelos cursos de formação de professores da UFTM de forma a contribuir com a efetividade das políticas nacionais de expansão e democratização da educação superior?

Exposto o questionamento, o estudo no plano geral objetivou:

- *Investigar e analisar* as políticas e ações adotadas pelos cursos de formação de professores da UFTM para fortalecer a permanência estudantil e, ao mesmo tempo, minimizar a evasão universitária.

Especificamente, a pesquisa buscou:

- *Identificar* as políticas e estratégias de fortalecimento da permanência estudantil e de prevenção da evasão implementadas institucionalmente para todos os cursos de graduação da UFTM;
- *Situar* as políticas e ações de promoção da permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária da UFTM, no contexto das recentes políticas educacionais de expansão da educação superior;
- *Refletir* sobre o fenômeno da evasão universitária nos cursos de licenciatura, no âmbito nacional e especificamente na UFTM;
- *Analisar* os outros fatores determinantes da evasão, dentre os quais as interfaces intrínsecas da gestão acadêmica que podem estar contribuindo para o fenômeno da evasão.

Feitas tais considerações, ressalta-se que, além deste tópico introdutório, seção 1, o trabalho apresenta mais quatro seções, dispostas da seguinte forma:

Seção 2: “**Metodologia**” – descreve o percurso metodológico e expõe a opção epistemológica da pesquisa, apontando as categorias adotadas para a realização da investigação.

Seção 3: “**Políticas públicas e Gestão da Educação Superior Brasileira: configurações e desafios contemporâneos**” – apresenta e analisa as políticas educacionais que orientaram as ações governistas nos anos de 1990 e nos anos 2000, tendo em vista que a compreensão da conjuntura mundial é fundamental para o entendimento das propostas para o campo educacional. Tal contexto é permeado por ideias e ações em prol da minimização do financiamento estatal, competitividade inter e intra-institucional, flexibilização, diferenciação e diversificação das fontes de financiamento dos modelos de organizações de ensino. Inicialmente, abordamos as ações adotadas pelos governos Collor, Itamar e FHC para o campo da educação superior brasileira. Posteriormente, abordamos os governos Lula e Dilma demonstrando que tais governos, ao mesmo tempo em que priorizaram as demandas do mercado e os ditames internacionais, implementaram políticas públicas fundamentais para a democratização da educação brasileira. Por fim, a partir do contexto exposto acima, abordamos os desafios impostos aos atuais gestores educacionais para efetivação dos objetivos preceitos das instituições universitárias.

Seção 4: **“Evasão Universitária: o caso dos cursos de formação de professores da UFTM”** – versa sobre a evasão universitária, numa conjuntura macrossocial marcada pela redução dos papéis do Estado na promoção de políticas sociais e pelo avanço das forças de mercado. Ademais, discutimos a questão da evasão acadêmica dos cursos de formação de professores, dando ênfase aos dados da evasão universitária dos cursos de licenciatura da UFTM.

Seção 5: **“Políticas de Permanência Estudantil e ações de prevenção da Evasão universitária adotadas pelos cursos de licenciatura da UFTM”** – Dividida em duas subseções principais, inicialmente aborda e analisa as políticas de permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária adotadas na UFTM como um todo e, posteriormente, relata as ações adotadas pelos cursos de formação de professores. As informações inseridas na nesta seção foram coletadas via pesquisa documental e aplicação de questionários aos coordenadores dos cursos de licenciatura e aos gestores das áreas de planejamento institucional, ensino e assistência estudantil.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos a síntese de nossas reflexões construídas a partir das análises efetuadas ao longo da investigação.



## 2 METODOLOGIA

*...o conhecimento é possível, a ciência pode alcançar seus objetivos, mas não há um caminho pré-configurado, uma chave de ouro ou uma determinada metodologia de acesso ao verdadeiro. Ao contrário, há sempre que galgar escarpas, ou seja, abrir caminhos através do próprio objeto, devassá-lo no corpo a corpo da pesquisa [...]. Não há guias, mapas ou expedientes que pavimentam a caminhada, ou pontos de partida ideias previamente estabelecidos. O rumo só está inscrito na própria coisa e o roteiro da viagem só é visível, olhando para trás, do cimo luminoso, quando, a rigor, já não tem serventia, nem mesmo para outras jornadas, a não ser como cintilação evanescente, tanto mais esquiva ou enganosa quanto mais à risca for perseguida, exatamente porque é a luminosidade específica de um objeto específico. As pegadas que ficam podem ser esquadrinhadas e repisadas, não são inúteis, mas não ensinam a andar [...].*

(CHASIN, 2009, p. 231-232)

### 2.1 Referencial Teórico e Epistemológico

Com o intuito de analisar, crítica e dialeticamente, as políticas e ações de fortalecimento da permanência estudantil e, ao mesmo tempo, de prevenção da evasão universitária, adotadas pelos cursos de formação de professores de uma universidade pública federal, elaborou-se projeto de investigação com a seguinte questão norteadora: quais políticas de fortalecimento da permanência estudantil, e ações de prevenção da evasão universitária, têm sido empregadas pelos cursos de formação de professores da UFTM de forma a contribuir com a efetividade das políticas nacionais de expansão e democratização da educação superior?

Para responder o supracitado questionamento e atender aos objetivos expostos na introdução dessa dissertação, desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa, com análises fundamentadas no materialismo histórico dialético<sup>4</sup>, uma vez que acreditamos que o referido método – ao reconhecer a ciência como um produto da história, fruto da ação dos próprios indivíduos inseridos no centro das formações sociais e almejar a emancipação humana – nos oferece condições para compreender, e agir, sobre a realidade atual a partir da totalidade histórica e dialética.

---

<sup>4</sup>**Materialismo histórico-dialético:** enfoque teórico, metodológico e analítico que permite a compreensão da dinâmica das grandes transformações da humanidade. O termo materialismo refere-se à condição material da existência humana, enquanto que o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos. Por fim, o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. (GOMIDE, 2013)

Sinteticamente, também é oportuno relatar que a opção pelo método histórico-dialético visa contemplar o nosso entendimento de ciência enquanto um processo contínuo de construção e desconstrução que anseia, sempre, superar seu ponto de partida, alcançando novos horizontes e apreensões do real. Além do mais, acreditamos que a abordagem das políticas de fortalecimento da permanência estudantil e das ações de prevenção da evasão universitária pelo viés histórico dialético, além de viabilizar a compreensão da realidade pela interconexão dos fenômenos, pretende fornecer subsídios para a constituição de saberes consistentes que favoreçam a prática de intervenções emancipadoras e que, em certa medida, favoreçam a diplomação de um número maior de discentes das licenciaturas.

Por fim, ressaltamos que nossas análises coadunam com as exposições de Reses, Sousa e Silva (2016), uma vez que, como os autores, acreditamos que o processo de construção do conhecimento deve ser iniciado na realidade objetiva, histórica, dinâmica e conflitiva. Essa realidade, percebida por meio de categorias abstratas, deve possibilitar a construção de um real concreto transformado. Assim, selecionamos algumas categorias do método histórico dialético para orientar a pesquisa e estabelecemos outras categorias de análise, a partir do objeto da investigação.

### **2.1.1 Categorias do Materialismo Histórico Dialético**

Dentre as categorias que orientam as pesquisas de caráter materialista-dialético, categorias metodológicas, nossa reflexão sobre as políticas de assistência estudantil no âmbito dos cursos de formação de professores da UFTM considerou as categorias dialéticas da Historicidade, Totalidade, Contradição e Mediação. Nosso intento, ao guiar a presente investigação a partir de tais categorias, foi compreender e interpretar profundamente o objeto da dissertação, tendo por base os contextos e fatores que influenciam a ação humana, pois, assim como Masson (2014, p. 222), acreditamos que as políticas “emergem da práxis humana, a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas”, podendo ser apreendidas somente “no contexto da totalidade social”.

Utilizamos as categorias da “Historicidade” e da “Totalidade” para apreender os eventos históricos e as nuances que interferiram/interferem nas atuais políticas educacionais nacionais, precisamente nas políticas de assistência estudantil, a partir do estabelecimento de relações entre o macro e o micro, o todo e as partes. Dessa maneira, ao considerarmos os pressupostos da Historicidade visamos ampliar a compreensão de que o ser humano, enquanto ser histórico-social, se (re)constrói a partir do entendimento e do reconhecimento de sua

própria existência e dos fatores que a constituíram tal como se apresenta. Em relação à Totalidade, buscamos evidenciar que a ampliação do quantitativo de vagas ociosas nas IES, bem como as atuais políticas educacionais (nacionais e institucionais), e as práticas de prevenção da evasão universitária não podem ser abordadas sob um único ponto de vista, sendo essencial uma visão conjuntural, que considera a interligação entre todos os fenômenos e a compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações.

No uso da categoria da “Contradição”, buscamos compreender as divergências existentes entre o que está proposto nas normas e políticas educacionais e a realidade pesquisada na UFTM. Tal categoria é considerada o cerne da dialética, uma vez que incita a reflexão sobre os conflitos existentes num dado contexto.

Finalmente, fazendo uso da categoria da “Mediação”, tentamos situar as políticas de assistência estudantil e ações de prevenção da evasão universitária como complexos que determinam e que são determinados por outros complexos sociais. Logo, na presente investigação, buscamos compreender as atuais políticas educacionais, nacionais e institucionais, como complexos, dentro de uma totalidade social complexa, que buscam o desenvolvimento de um projeto de educação intimamente articulado a um projeto de sociedade (MASSON, 2014). Para tanto, consideramos no estudo uma concepção ampla de educação, segundo a qual, ao mesmo tempo em que os processos de constituição do conhecimento humanizam o indivíduo, eles podem contribuir para a manutenção do *status quo* ou para a emancipação humana.

### **2.1.2 Categorias Analíticas**

Além das categorias metodológicas, fizemos uso de categorias de conteúdo (KUENZER, 2008), conhecidas também como categorias *analíticas*, que auxiliaram na compreensão das políticas e ações de fortalecimento da permanência estudantil e de prevenção da evasão adotadas na UFTM. Essas categorias foram escolhidas a partir do objeto de investigação, com o intuito de orientar o olhar da pesquisadora para os pontos considerados centrais na investigação. Dessa maneira, o trabalho também foi guiado pelas categorias “Políticas Públicas” e “Evasão”, termos escolhidos como guias, tendo em vista a relevância teórica que os mesmos apresentam nos estudos relacionados à temática da dissertação.

Ao trabalharmos com a categoria “Políticas Públicas” tentamos, paralelamente, compreender e analisar a Gestão Universitária, mais precisamente a gestão das políticas que favorecem a permanência e combatem/previnem a evasão. Por fim, em relação à categoria

Evasão, é importante esclarecer que a mesma foi utilizada sob a perspectiva da Evasão Universitária.

Na sequência, apresentamos brevemente as definições terminológicas das categorias analíticas supramencionadas, com as quais nos identificamos:

### *Políticas Públicas*

Pereira (2008), explica que existem dois significados principais para *política*<sup>5</sup>. Um significado com um sentido mais geral, englobando as temáticas clássicas da política, como eleições, voto, partido, congresso, parlamento e governo. E um segundo sentido mais recente e restrito que se reporta às ações do Estado frente aos reclames e necessidades sociais da população. Este último sentido é caracterizado como *Política Pública*. A mesma autora relata que

a palavra pública, que sucede a palavra política, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res publica*, isto é, res (coisa) pública (de todos) e, por isso, constitui algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. É em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos de decisão do governo (PEREIRA, 2008, p. 94).

Amabile (2012), nesse mesmo sentido, apresenta uma definição mais ampla do termo “Política Pública”. O autor explica que

políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. As políticas públicas são a concretização da ação governamental. [...] As políticas públicas influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade. Grupos organizados se revezam como condicionantes dessas variáveis participando direta e indiretamente do processo decisório que as sustenta. Por isso, não se

---

<sup>5</sup> Conforme Pereira (2008) a significação clássica do termo política possui suas origens na Grécia antiga, estando associada ao conceito de *polis* – cidade – e reportando-se, desta maneira, à esfera social, cidadã e pública. A autora também relata que a partir dos escritos do famoso filósofo e matemático Aristóteles, na obra conhecida por *Política*, o termo recebeu várias conotações, porém sempre se referindo à atividade política do Estado.

costuma definir de antemão quais seriam as finalidades precípua das políticas públicas senão de uma forma mais genérica como, por exemplo, o atendimento do interesse da coletividade (AMABILE, 2012, p. 390-391).

Assim, de modo geral, inferimos que as políticas públicas visam garantir que as necessidades dos cidadãos sejam atendidas via ações estatais e programas de governo (MARIANO, 2009; HÖFLING, 2001). Parafraseando os escritos da professora Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 31), docente da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), podemos pensar nas Políticas Públicas como o “Estado em ação”.

As políticas públicas não são estáticas, as mesmas refletem as mudanças ocorridas no contexto mais amplo. Elas são planejadas, executadas, modificadas e desativadas tendo por base as memórias da sociedade e do Estado, guardando estreita relação com a história e com as representações sociais que a sociedade desenvolve sobre si mesma (AZEVEDO, 1997; PEREIRA, 2008). Seguindo esta linha de pensamento, as políticas públicas sociais, incluídas aqui as **Políticas Públicas Educacionais**, podem ser tomadas como ações estatais em áreas específicas da sociedade civil (saúde, educação, assistência social, cultura) a fim de garantir determinadas condições de vida à população, tendo por base a conjuntura histórica da sociedade. Tais políticas, aparentemente, são construídas em conformidade com as demandas dos sujeitos com o intuito de lhes garantir determinados benefícios sociais.

Nesta dissertação, nos concentramos na análise das políticas educacionais que visam fortalecer a permanência estudantil e prevenir a evasão dos cursos de graduação de formação de professores. Dessa maneira, no estudo analisamos as atuais políticas educacionais que visam a expansão e a democratização do acesso à educação superior, dentre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Além disso, na seção final deste estudo, abordamos as políticas, nacionais e institucionais, utilizadas no âmbito da UFTM para garantir permanência estudantil e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão universitária dos cursos de formação de professores.

### *Evasão*

Conforme expusemos na introdução, nesta pesquisa fazemos uso da definição de Evasão adotada pela ANDIFES. Assim, consideramos a existência de três tipos de evasão universitária: evasão do sistema, evasão de instituição e evasão de curso. Nosso estudo, além de analisar as políticas de permanência estudantil, explorou as ações implementadas pelos

cursos de formação de professores da UFTM para reduzir os índices de desistência acadêmica. Assim, averiguamos as ações adotadas para reduzir, precipuamente, a evasão de curso, tendo em vista o objetivo geral desta dissertação. Consideramos que a Evasão é a saída definitiva do curso de origem sem a devida conclusão. Também utilizamos tal categoria na subseção 3.3. Nesta, apresentamos e discutimos alguns dos desafios que permeiam a prática da gestão universitária, como o de oferecer condições para a efetivação das políticas e metas educacionais que apregoam a redução da evasão e a ampliação das ações de assistência estudantil. Para tanto, consideramos em nossos debates o avanço sorrateiro das práticas neoliberais.

## **2.2 Procedimentos Metodológicos**

Feita a opção teórico-epistemológica, os procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa foram: revisão documental, revisão bibliográfica (para compreensão da realidade macro e micro) e a aplicação de questionários aos gestores da UFTM, dentre os quais os coordenadores dos cursos de formação de professores da referida instituição.

A pesquisa documental pressupõe a utilização de fontes variadas de investigação, as quais podem não ter recebido tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e privados, classificados como documentos de primeira mão e inúmeros outros documentos, como cartas, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, classificados como documentos de segunda mão.

Em relação às pesquisas bibliográficas, as mesmas são feitas tendo por base material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Durante o processo de seleção e apreciação bibliográfica e documental, foram utilizadas as considerações de Cellard (2012). Tal pesquisador defende que a pesquisa documental deve ser feita com prudência e criticidade. Nos termos do autor, a “avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental” (CELLARD, 2012, p. 299). A mesma deve ser feita considerando os seguintes aspectos: o contexto social global no qual foi produzido o documento, no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado; o autor ou os autores que produziram os instrumentos, averiguando se esses indivíduos falam em nome próprio ou em nome da instituição; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; além dos conceitos chaves e a lógica interna do

documento. De acordo com o autor, o processo de análise documental, que respeita tais pressupostos, parte do princípio que os diferentes saberes e conhecimentos não são neutros. Esses são construídos historicamente na dinâmica das relações sociais.

Logo, a confecção do estudo partiu da contextualização das políticas educacionais nacionais, mais especificamente da educação superior brasileira e das políticas públicas sociais voltadas para esse nível de ensino e sua relação com a sociedade de forma mais ampla. Tentamos, na medida do possível e com um olhar retrospectivo, identificar as ações implementadas pelos cursos de licenciatura da IFES para fortalecer a permanência estudantil tendo por base a trajetória da instituição universitária brasileira, desde os modelos clássicos de organização universitária (napoleônico, alemão ou americano) até a adoção dos chamados modelos de ocasião (universidade neoprofissional, heterônima, competitiva, “Universidade mundial do Banco Mundial”, modelo anglo-saxônico).

A aplicação de questionários, por sua vez, foi utilizada, pois este é um instrumento que permite a coleta de informações por meio de um compilado de questionamentos. Tais perguntas, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), são respondidas pelo informante sem que haja a necessidade de interferência ou presença do pesquisador nesse ato. Além disso, o questionário tem o objetivo de “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Por fim, ressaltamos que o estudo em questão foi caracterizado como qualitativo<sup>6</sup>, pois no processo de análise das fontes documentais, bibliográficas e questionários, nos detivemos na interpretação do objeto, tendo como eixo orientador o contexto nos quais as fontes investigadas foram produzidas. Assim, enfocamos nos “aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

### **2.3 Percurso Metodológico**

A investigação foi realizada em conformidade com as seguintes etapas (QUADRO 1):

---

<sup>6</sup>Bogdan e Bkilen (1994) definiram como características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto; a investigação qualitativa é descritiva; os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens; a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados; e, os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva.

QUADRO 1 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS REALIZADOS
1 <sup>a</sup>	Revisão bibliográfica sobre a temática de interesse: Permanência e Evasão universitária nos cursos de formação de professores.
2 <sup>a</sup>	Definição das questões norteadoras com a especificação da instituição e cursos alvos da análise.
3 <sup>a</sup>	Escolha do referencial teórico epistemológico, definição dos procedimentos, abordagens e instrumentos da pesquisa; Estabelecimento de critérios para a seleção das fontes documentais, bibliográficas e dos sujeitos respondentes dos questionários; Confecção dos questionários, com devida aplicação de teste a uma pequena população escolhida antes da utilização dos questionários definitivos.
4 <sup>a</sup>	Submissão e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil.
5 <sup>a</sup>	Aplicação dos questionários aos gestores da instituição investigada; Leitura minuciosa das respostas obtidas nos questionários aplicados.
6 <sup>a</sup>	Análise e avaliação crítica dos dados e informações coletados a partir da leitura dos documentos, fontes bibliográficas e respostas dos questionários.
7 <sup>a</sup>	Redação da pesquisa, sintetizando as informações analisadas.
8 <sup>a</sup>	Apresentação dos resultados e reflexão acerca destas conclusões obtidas por meio da investigação.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Assim, na primeira etapa da investigação foi feita uma revisão bibliográfica com o objetivo de verificar a viabilidade da proposta de pesquisa. Para tanto, foram feitas consultas a teses, dissertações, artigos e livros sobre a temática “Permanência Estudantil” e “Evasão Universitária”.

Também foi realizado levantamento sistemático na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de identificar as produções acadêmico-científicas que versam sobre a permanência estudantil e/ou evasão universitária no âmbito das Universidades Públicas Federais do estado de Minas Gerais. A investigação nas bases supramencionadas foi feita via combinação dos seguintes termos: “evasão”, “educação superior”, “ensino superior”, “permanência”, “evasão universitária” e “assistência estudantil”.

Como critérios para a seleção dos trabalhos, foram estabelecidos os seguintes quesitos: pertencer a um periódico nacional; publicação em português; textos publicados no período de 2005 a 2015; apresentar texto completo disponível na internet; abordar a temática da evasão e/ou permanência universitária em cursos de graduação presenciais de universidades públicas federais do estado de Minas Gerais. Em relação aos critérios de



exclusão, foram estabelecidos: trabalhos não relacionados à temática proposta, assim como trabalhos publicados em língua estrangeira e não disponíveis, na íntegra, *on-line*.

TABELA 1 – Quantidade de registros identificados por base de dados

CRUZAMENTO DOS DESCRITORES	Nº ARTIGOS OBTIDOS	
	BDTD	CAPES
Assistência Estudantil	87 registros	165 registros
Evasão <i>and</i> Educação Superior	102 registros	7 registros
Evasão <i>and</i> Ensino Superior	129 registros	7 registros
Evasão <i>and</i> Universitária	38 registros	15 registros
Permanência <i>and</i> Educação Superior	318 registros	4 registros
Permanência <i>and</i> Ensino Superior	309 registros	5 registros
Permanência Universitária	70 registros	2 registros
<b>TOTAL DE REGISTROS POR BASE</b>	<b>1.053 registros</b>	<b>205 registros</b>
<b>TOTAL DE REGISTROS 1258</b>		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foram identificados 1.258 registros de trabalhos. Destes, 1.053 na BDTD e 205 na CAPES (TABELA 1). Todos os registros foram submetidos a uma primeira análise com o intuito de averiguar o atendimento aos critérios de inclusão. Nesta fase inicial, a autora da pesquisa realizou a leitura de todos os títulos e resumos dos trabalhos aplicando parte dos critérios de inclusão e exclusão aos mesmos.

Na BDTD foram identificados 146 trabalhos, dentre os quais 118 dissertações e 28 teses, que abordam a temática da evasão e da permanência universitária nas instituições públicas de educação superior do país. Desses 146 estudos identificados na BDTD, uma tese e 12 dissertações abordam especificamente a temática da evasão e da permanência estudantil em universidades públicas federais do estado de Minas Gerais. Já no banco de Teses e Dissertações da CAPES foram identificados 89 trabalhos, dentre os quais 85 dissertações e quatro teses. Desses 89 estudos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, apenas 11 dissertações abordam especificamente a temática da evasão e da permanência estudantil em universidades públicas federais do estado de Minas Gerais. Por fim, foi feito cruzamento dos resultados a fim de elaborar lista única, sem duplicações, com a relação de teses e dissertações que tratam da evasão e da permanência estudantil em universidades públicas federais do estado de Minas Gerais (QUADRO 2).

QUADRO 2 – Teses e Dissertações que tratam da evasão e/ou da permanência estudantil em universidades públicas federais do estado de Minas Gerais

N.	AUTOR	TIPO/ANO	TRABALHO	LOCAL DA PESQUISA
1	Cristiane da Silva Santos	Tese 2013	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	UFU / UFG
2	Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi	Dissertação 2009	Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG	UFMG
3	Ana Paula Delagado da Costa	Dissertação 2014	O REUNI na UFJF: uma análise dos Bacharelados interdisciplinares	UFJF
4	Anna Carolina Lili de Assis	Dissertação 2013	Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF	UFJF
5	Bruno César de Nazareth Ciribelli	Dissertação 2015	Retenção e Evasão escolares no bacharelado interdisciplinar em ciências exatas da UFJF	UFJF
6	Caroline Casagrande Pinto	Dissertação 2015	Proposta para o monitoramento e avaliação da política de assistência estudantil na UFJF	UFJF
7	Debora Lys de Almeida Sacramento	Dissertação 2015	Gestão de assistência estudantil: a convivência nos alojamentos da UFV	UFV
8	Josué Morgan de Queiroz	Dissertação 2011	Ensino e aprendizagem de engenharia agrícola e ambiental com ênfase na disciplina eletrotécnica	UFV
9	Junia Zacour Azevedo Del Giúdice	Dissertação 2013	Programa de Assistência estudantil da UFV/MG: repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários	UFV
10	Maria Elizabete de Oliveira	Dissertação 2013	O momento das ações para a permanência no ensino superior: visitando a política de assistência estudantil da UFJF	UFJF
11	Michely de Lima Ferreira	Dissertação 2008	Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG	UFMG
12	Mireille Alves Gazotto	Dissertação 2014	Políticas públicas educacionais: uma análise sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil no contexto da UFTM	UFTM
13	Nídia Gizélli de Oliveira Fernandes	Dissertação 2012	A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da UNIFEI	UNIFEI
14	Nivania Maria de Melo Reis	Dissertação 2010	Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as UFs mineiras	UFV UNIFAL UNIFEI UFU UFLA UFJF UFMG UFOP UFTM UFSJ

N.	AUTOR	TIPO/ANO	TRABALHO	LOCAL DA PESQUISA
				UFVJM
15	Ricardo Gandini Lugão	Dissertação 2011	Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa REUNI em IFES de MG: um estudo multicaso	UFV UFOP UFLA UFSJ
16	Soraya Comanducci da Silva Carvalho	Dissertação 2013	Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na UFLA	UFLA
17	Vitor Fernando Terra	Dissertação 2015	Implementação da política de assistência estudantil: um estudo de três instituições federais de ensino superior localizadas no sul de Minas Gerais	UNIFAL UNIFEI UFLA

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A análise das teses e dissertações expostas no Quadro 2 revelou que, de 2005 a 2015, nenhuma produção acadêmico-científica, publicada na BDTD e/ou CAPES, deteve-se na análise das políticas de permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária implementadas nos cursos de formação de professores de universidades federais mineiras, o que de certa forma contribuiu para reforçar a importância da realização dessa investigação.

Tais pesquisas se detiveram na análise das políticas de permanência estudantil implementadas nas instituições como um todo, não enfocando apenas nos cursos de licenciaturas. Assim, em relação às estratégias de intervenção adotadas pela IES para o fortalecimento da permanência universitária, os trabalhos revelam que algumas instituições têm adotado estratégias relacionadas, direta e indiretamente, ao oferecimento de auxílios e bolsas de assistência estudantil (auxílio moradia, bolsa permanência); oferta de moradia estudantil; projetos e programas de acolhimento acadêmico que englobem assistência psicológica e pedagógica; estabelecimento de programas de monitoria e de incentivo à iniciação científica; flexibilização dos currículos e programas de capacitação e formação docente. Parte dos estudos também sugere a criação de espaços integrados, no interior das IES, que apoiem Coordenadores de Curso, Docentes e Discentes em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico.

É relevante pontuar que parcela das investigações se deteve na identificação das causas do abandono acadêmico, não revelando as medidas implementadas para prevenir/contornar tais eventos. As mesmas apontam como causas mais comuns do abandono acadêmico a inter-relação de fatores inerentes à organização (gestão institucional) com os fatores individuais relacionados à identificação com o curso escolhido, e também com as questões inerentes à interação professor-aluno, dentre os quais os aspectos didáticos

pedagógicos. Assim, a ausência de apontamentos sobre as estratégias de fortalecimento da permanência estudantil nos cursos de formação de professores das IFES mineiras reforçou nosso questionamento sobre em que medida as organizações educacionais têm se debruçado no combate da evasão, uma vez que, os diagnósticos das causas, por si só, não resolverão o problema da evasão nas licenciaturas, sendo necessário avançar para a etapa de enfrentamento, pois somente este combate irá permitir a verdadeira democratização da educação.

Após a revisão bibliográfica, confirmamos a temática e a viabilidade da pesquisa. Assim, adentramos na segunda etapa da metodologia, qual seja: “Definição das questões norteadoras com a especificação da instituição e dos cursos alvos da análise”. Nesta, definimos a questão norteadora exposta no primeiro parágrafo desta seção. Em relação à instituição/cursos de licenciatura alvo da análise, definimos os Cursos de Licenciatura da UFTM (APÊNDICE A).

Na terceira etapa, estabelecemos que a coleta de informações se daria por revisão documental, bibliográfica e aplicação de questionários aos gestores da UFTM. A escolha de tais procedimentos – pesquisa documental e bibliográfica – provém da crença de que os documentos oficiais expressam, na medida do possível, a realidade institucional da forma mais coerente possível, dada a exigência de atendimento aos princípios constitucionais de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência e transparência. Desta feita, neste estudo, foram objetos de investigação documental e bibliográfica: as publicações institucionais e os documentos oficiais que abordam a temática da evasão e da permanência universitária nos cursos de licenciatura da IES, levantados sistematicamente via *internet*, por intermédio de consultas à página eletrônica oficial da universidade.

Após tais procedimentos, foram elaborados dois questionários (APÊNDICE B e C), o primeiro com 14 (dez) questões e o segundo com 12 (doze) questões, direcionados, respectivamente, aos atuais Coordenadores dos Cursos de Licenciatura da UFTM e aos demais gestores de setores diretamente relacionados aos processos de seleção discente, permanência estudantil, registro/controlado acadêmico e formação continuada dos professores. A inclusão dos referidos gestores no estudo apresentou como pressuposto o fato de que os mesmos possuem conhecimento sobre as políticas e ações de fortalecimento da permanência estudantil e, paralelamente, de combate à evasão universitária, implementadas nos cursos de formação de professores da IFES.

De forma geral, os questionários se referiram à percepção dos gestores (Coordenadores de Cursos/ Pró-Reitores e outros dirigentes) sobre as políticas/ações de

permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária adotadas pelas licenciaturas. Desta feita, as questões dos mesmos abordaram as estratégias de gestão da permanência estudantil e de prevenção da evasão, considerando: o conhecimento dos gestores sobre o percentual de evasão dos cursos de formação de professores; os fatores da evasão; as políticas, ações e estratégias aplicadas à adaptação dos discentes à vida universitária e à integração dos mesmos na comunidade acadêmica, além das dificuldades relativas à gestão da permanência estudantil nos cursos de licenciaturas.

Na quarta etapa, após pré-testes dos questionários, submetemos o projeto de pesquisa ao CEP, via Plataforma Brasil, o qual foi aprovado e numerado com seguinte Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE nº 69732717.7.000.5154 (APENDICE B). Em seguida, na quinta etapa aplicamos os questionários via formulários online e organizamos as informações obtidas. Esses dados foram analisados qualitativamente, em algumas situações quantificados, organizados em tabelas/gráficos e meditados sob a perspectiva histórico-dialética, sendo apresentados na seção 5 deste estudo.

Nas etapas finais, sexta/sétima e oitava, promovemos a análise e avaliação de todas as informações coletadas durante a revisão documental/bibliográfica e aplicação dos questionários. Os resultados foram organizados e apresentados na seção 5 e nas considerações finais da dissertação.

Portanto, os procedimentos descritos acima, na medida do possível, buscaram promover a articulação das políticas de fortalecimento da assistência estudantil implementadas pela UFTM com a dimensão macro que permeia toda a sociedade, influenciando os modos de ser daquela. Ademais, buscaram revelar as nuances, e atores, que interferiram e protagonizaram a formulação de tais políticas, de modo a compreender a relação das políticas/ações e estratégias de assistência estudantil com outros projetos e programas.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

*...vivemos agora um momento crivado pelos repertórios da eficiência; capazes de perfilar índices de produtividade como se perfilassem a própria ciência em sua racionalidade numérica. [...] Desde a multiplicação da educação primária nos primórdios da República, passando pela expansão do ensino secundário pós-Gustavo Capanema, chegando ao momento no qual as vagas universitárias têm conhecido expressiva expansão, encontramos elementos para concluir que nossa sociedade sempre que expandiu oportunidades escolares nem sempre expandiu a mesma 'oportunidade de escolarização'. [...] A Universidade brasileira no século XXI se vê obrigada, por imperativo ético e moral, a perguntar-se incessantemente se a forma (e conteúdo) de sua expansão não empreendeu um processo de distinção social, uma vez que a nova vaga muitas vezes impregnou-se de inegável desvalorização consoante sua perda de substância no bojo do processo de expansão.*

(FREITAS, 2009, p. 10-11)

A presente seção propõe-se a apresentar, e analisar, as políticas educacionais que orientaram as ações governistas nos anos 1990 e nos anos 2000. A compreensão da conjuntura mundial, incluindo aqui a crise do capitalismo que se iniciou na década de 70, neste sentido, é fundamental para o entendimento das propostas para o campo educacional, permeadas por ideias e ações em prol da minimização do financiamento estatal, competitividade inter e intra-institucional, flexibilização, diferenciação e diversificação das fontes de financiamento, adaptabilidade e variação dos modelos de organizações de ensino.

Analizamos as políticas da educação superior brasileira, considerando o contexto das relações sociais em que as mesmas foram produzidas, com o intuito de ultrapassar a mera descrição dos fatos e processos que culminaram na concepção e/ou execução de determinados programas. Para tanto, comungando dos juízos de Trópia (2009, p. 1), consideramos que “uma das estratégias político-ideológicas utilizadas pelos governos no processo de construção da hegemonia neoliberal tem sido a apropriação de históricas bandeiras defendidas por setores progressistas”. Assim, num primeiro momento, abordamos as ações adotadas pelos governos Collor, Itamar e FHC para o campo da educação superior brasileira. Constatamos que, nestes governos, quantitativos ínfimos de verba pública foram destinados à área social, bem como para a educação.

Posteriormente, abordamos os governos Lula e Dilma demonstrando que tais governos, ao mesmo tempo em que priorizaram as demandas do mercado e os ditames

internacionais, implementaram políticas públicas fundamentais para a democratização da educação brasileira. Ademais, averiguamos as políticas petistas para a educação superior, explicitando que, a despeito das propostas governistas transvestidas de ideários de democratização e inclusão, “os ideólogos neoliberais<sup>7</sup>, longe de buscar sua real democratização, pretendem ocultar [...] a natureza perversa e regressiva de suas propostas e, sobretudo, atrair o apoio dos setores populares” (TRÓPIA, 2009, p. 1).

Por fim, a partir do contexto exposto acima, abordamos os desafios impostos aos atuais gestores educacionais para efetivação dos objetivos precípuos das instituições universitárias.

### **3.1 Políticas da Educação Superior Brasileira nos anos de 1990: Reforma e Contrarreforma**

#### *Governos Collor, Itamar e FHC*

De forma geral, nos anos de 1990 várias alterações substanciais foram efetivadas nas políticas educacionais do país, como consequência dos novos reordenamentos econômicos e políticos mundiais. Em nível macro, podemos destacar que nesta época a conjuntura global era caracterizada pela crise do Estado do Bem-Estar Social – *Welfare State* –, pela mundialização do capital e pelo ajuste neoliberal na Europa, Ásia e Américas do Norte e Latina.

No Brasil, os anos finais do século XX foram caracterizados por movimentos contraditórios (Reforma e Contrarreforma) dentre os quais se destacam o movimento em prol da redemocratização da nação (Reforma) e, ao mesmo tempo, a ação estatal em prol dos processos de privatização e pela minimização dos papéis do Estado (Contrarreforma) (POCHMANN, 2013; DOURADO, 2002; DOURADO, OLIVEIRA, CATANI, 2003; KOWALSKI, 2012; SGUISSARDI, 2009).

A história da educação brasileira revela que o marco do processo de Reforma Estatal, pós-período ditatorial, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, amplamente conhecida por Constituição Cidadã, por apregoar, pela primeira vez, em seu texto as garantias dos direitos sociais. Segundo Kowalski (2012, p. 44), esta Reforma Estatal é fruto

---

<sup>7</sup> Ideólogos neoliberais - defensores do neoliberalismo, tais como: empresários, representantes dos grandes grupos industriais, representantes de organizações internacionais comprometidas com o avanço das práticas capitalistas - BM, FMI.

do “esforço de superar o marco da ditadura militar”, que a custo de golpes, impôs ao país um período “de concentração de poder e de renda”.

Paralelamente a este processo de redemocratização, dada a conjuntura mundial – marcada pelo apregoamento do neoliberalismo como única alternativa de sobrevivência em uma conjuntura de hiperinflação, redução do crescimento econômico das nações e desemprego em larga escala – os governantes do Brasil, seguindo os ditames de alguns organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Organização Mundial do Comércio – OMC), implementaram ações com vistas a reduzir as funções do Estado. No período em foco, eram fortes as críticas em relação ao Estado paternalista/intervencionista, sendo amplamente estimulada a “minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção” (DOURADO, 2002, p. 235).

Assim, medidas de contenção avançaram sobre as ações estatais, influenciando diretamente o desenvolvimento de políticas no campo educacional. Dourado (2002, p. 236) resume este período com as seguintes palavras:

no caso brasileiro, [...] as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social.

Kowalski (2012) afirma que a Contrarreforma no estado brasileiro é consubstanciada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), octênio 1995 a 2002, por intermédio da implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Tal plano

supõe a redução econômica na área pública, almejando privatizar empresas e serviços, reduzindo assim, os gastos financeiros para investir cada vez mais em finanças públicas do Estado. [...] A intenção do Estado nesse empreendimento é obter maior liberdade financeira e a adequação à lógica dos organismos internacionais (KOWALSKI, 2012, p. 46-48).

Desse modo, o processo de Contrarreforma transfere para o setor privado atividades estatais que poderiam ser controladas pelo mercado, dentre as quais algumas



empresas públicas, que se caracterizam como serviços competitivos e não-exclusivos do Estado. Incluem-se, também, neste bojo, “as atividades com as quais o Estado compete com a iniciativa privada e formam uma mescla na prestação de serviços entre o público e o privado”. Esses seriam “o caso da educação superior, da saúde, dos museus e dos centros de pesquisas” (KOWALSKI, 2012, p. 47). Segundo a mesma autora, na prática, a Contrarreforma estatal, “sob a alegação de combate à crise fiscal”, reafirma “a busca de uma margem de liberdade do Estado e, por conseguinte, a desobrigação com a questão social”(KOWALSKI, 2012, p. 49).

Para Dourado (2002) e Kowalski (2012), a Contrarreforma, no campo da educação superior, foi formalizada por intermédio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar disso, é interessante notar que a primeira fase do processo de Contrarreforma da educação superior brasileira ocorreu no período de 1990 a 1994, durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1991), seguida pela presidência de Itamar Franco (1992-1994).

As principais ações dos referidos governantes neste contexto foram: 1) “abertura da economia brasileira e modernização das universidades”; 2) transformação das universidades públicas em organizações; 3) desnacionalização de setores estratégicos do país, por intermédio da privatização de empresas estatais; 4) proposição de extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fortalecendo a ideia de universidades neoprofissionais; 5) financiamento da Educação Superior com percentual inferior ao estabelecido na Constituição Federal (menos que 18%); e 6) “favorecimento da expansão do ensino privado” (KOWALSKI, 2012).

Foi durante os governos Collor-Itamar que emergiram fortes discussões em torno da aprovação do projeto de lei da LDBN sancionada em 1996. Neste período, a tramitação da LDBN configurou-se como expressão dos embates estabelecidos no interior do Estado brasileiro, considerando a disputa entre aqueles que requeriam uma lei educacional coesa com os reclames de uma educação democrática/pública/laica e aqueles que defendiam uma ação estatal mínima, apenas com aspectos regulatórios no âmbito educacional (DOURADO, 2002).

Após o término do mandato do Presidente Itamar Franco, a Presidência da República foi assumida pelo ex-ministro da fazenda de Itamar, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Dentre as propostas para o primeiro mandato do Presidente FHC (1995-1999) destaca-se o papel econômico conferido à educação superior, tendo em vista que a mesma, neste governo, é considerada “base do novo estilo de desenvolvimento”. Conforme Cunha (2003, p.

39), as propostas educacionais ressaltavam a importância do estabelecimento de parcerias entre a iniciativa privada e o setor público, “entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico”.

A proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que “precisaria ser revista”, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior. Assim, dizia ser inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação. A política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários (CUNHA, 2003, p. 39-40).

Sobre este período, Sguissardi (2015, p. 873) afirma que

sob pressão de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ex-vice-diretor do BID em Washington, conduz o quase desmonte do “setor” federal da educação superior, congelando os recursos financeiros e salários, e não criando nenhuma Ifes ao longo de dois mandatos presidenciais (1995-2002). Nesse mesmo tempo patrocinava o arcabouço jurídico – Decretos 2.207 e 2.306 de 1997 – para a legalização do “negócio” da educação superior. Nisto seguia à risca as recomendações do Banco Mundial que, mediante três documentos – *Financing education in developing countries – Na exploration of policy options* (WORLD BANK, 1986), de 1986; *Higher education: the lessons of experience* (WORLD BANK, 1994), de 1994; e *The financing and management of higher education – A status report on world wide reforms*, (WORLD BANK, 1998) – disseminava algumas “teses” que respaldariam as ações de governos dispostos a dar consequência ao ajuste neoliberal no campo educacional.

Em relação ao *Financing education in developing countries – Na exploration of policy options* (1986), de forma geral, o mesmo apregoava a ideia de que os investimentos na educação básica proporcionariam maior retorno do que os investimentos na formação superior. Já o *Higher education: the lessons of experience* (1994) apresentava panoramicamente a crise que assolava as instituições universitárias de diferentes países e criticava o “excessivo suporte do fundo público à educação superior e em especial às universidades de ‘modelo europeu’ (universidades neo-humboldtianas de pesquisa)”,

defendendo a “chamada universidade de ensino, da qual desaparece em especial sua atividade-fim, a pesquisa.” Por sua vez, o documento intitulado *The financing and management of higher education – A status report on world wide reforms (1998)* trazia os resultados da aplicação das orientações constantes nos documentos anteriores, apresentava conclusões sobre tais processos e divulgava sua nova tese: “o ensino superior seria um bem antes privado que público, porque ele responderia a muitas das condições ou características de um bem privado ‘que se pode subordinar às forças do mercado’”(WORLD BANK, 1998 apud SGUISSARD, 2015, p. 874).

Deste modo, em conformidade com orientações estrangeiras, são reduzidos os investimentos na educação superior pública brasileira, “reduzem-se os recursos a ela destinados de 0,91% para 0,54% do PIB de 1995 a 2003” (SGUISSARD, 2015, p. 874), e são fortalecidos os processos de mercantilização da educação nacional, via implementação de decretos, Decreto nº 2.207/97<sup>8</sup> e Decreto nº 2.306/97<sup>9</sup>, que reafirmam a natureza mercadológica das IES privadas (SGUISSARD, 2015).

Lima, Marques e Silva (2009) referem-se à década de 90 como um tempo no qual foram associados, e postos em acareação, os interesses do Estado, do Mercado e da Sociedade Civil. Relatam que tais interesses foram os responsáveis pelos processos de balizamento das políticas públicas, inclusive as educacionais, e citam os escritos de Pimenta (1998) para explicar que, neste período, dado o discurso que ressaltava a necessidade de alterações no papel do Estado – “o setor público passa a produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento” –, foi posta em andamento uma reforma gerencial do mesmo. Tal reforma ocorreu

com base em oito princípios (desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade, enfoque no cidadão) e por meio de três estratégias para a reorganização da administração pública (privatização, publicização, terceirização) (LIMA; MARQUES; SILVA, 2009, p. 184).

É nesta conjuntura e tendo por base esses princípios que, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a “carta magna da

---

<sup>8</sup>**Decreto nº 2.207/97** – Regulamentava, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dava outras providências. Revogado pelo Decreto nº 2.306/97.

<sup>9</sup>**Decreto nº 2.306/97** – Regulamentava, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dava outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.860/2001.

educação nacional”. É interessante pontuar que existiam dois projetos de lei referentes às Diretrizes Educacionais Nacionais. O projeto aprovado, escrito por Darcy Ribeiro, “além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequar-se às políticas governamentais” (CUNHA, 2003, p. 39).

Nos termos de Cunha (1996 apud DOURADO, 2002, p. 241), “esse controvertido desdobramento das diretrizes para a educação nacional e sua adequação às medidas do Ministério da Educação (MEC) levaram à caracterização da LDBEN como uma lei minimalista”. Segundo Cunha (2003), a LDB minimalista não apresenta em seu corpo todas as diretrizes de orientação para a educação nacional. A lei aprovada apresenta omissões, lacunas, que deverão ser “procuradas dentro, mas, também, fora dela” (CUNHA, 2003, p. 39). Além disso, ressalta-se que a aprovação do Projeto Darcy Ribeiro, LDBEN de 1996, representou a prevalência dos interesses de uma minoria sobre as necessidades dos mais variados setores da sociedade civil.

Saviani (2007), ao refletir sobre o processo de confecção e regulamentação da Lei nº 9.394/96, defende que a mesma começou a ser regulamentada antes mesmo de ter sido sancionada.

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada, quando se quer acentuar sua importância, de “carta magna da educação”, ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar. Ora, à luz do exposto, vê-se claramente que, do ponto de vista lógico, a aprovação da LDB necessariamente precederá a aprovação de legislação específica destinada a regulamentar aqueles dispositivos que explicita ou implicitamente a própria LDB remete à elaboração de uma legislação complementar. Entretanto, como já reconhecia a Associação Brasileira de Educação em 1950, “os pontos de vista rigorosamente lógicos nunca prevalecem na organização do nosso ensino”[...]. Assim, em que pese a evidência apontada, o certo é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada (SAVIANI, 2007, p. 2-3).

Dentre os dispositivos aprovados anteriormente à promulgação da LDBEN, temos os seguintes: Lei nº 9.131/95, Emenda Constitucional nº 14, Lei nº 9.192/95 e Decreto nº 2.026/96. Nozaki e Júnior (2007, p. 578), ao resenham o livro “Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional”, do já citado pesquisador Saviani, inferem que a

justificativa para esse adiantamento regulatório pode ser encontrada na própria conjuntura social, que “neste caso é um projeto de sociedade, a sociedade capitalista em sua fase neoliberal”. Afirmam os autores:

neste sentido, a ordem dos fatores não altera o produto, posto que há uma teleologia do processo histórico-social, uma intencionalidade onde as diversas leis da década de 1990 no Brasil [...] fazem parte de um rearranjo estrutural no campo educacional brasileiro, para preparar terreno para a adaptação de seus cidadãos – trabalhadores e proprietários dos meios de produção – para o novo mundo do trabalho generalizado mundialmente (NOZAKI E JÚNIOR, 2007, p. 578).

Ainda sobre as medidas que reformaram o sistema educacional brasileiro na década de 90, e antecederam a aprovação da LDBEN/1996, é importante ressaltar que no ano de 1995, o governo FHC promoveu um encontro entre representantes de vários ministérios e segmentos da sociedade civil, com o intuito de discutir as estratégias para o setor educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Tendo por base o documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, foram propostas várias ações para educação básica e superior com o intuito de adequar a educação nacional às novas exigências mundiais, que ensejavam a formação de um cidadão produtivo-consumidor. Para o campo da educação superior, foram propostos no encontro:

1 – maior articulação/integração entre universidades e empresas, através de programas de pesquisa, de pós-graduação e cooperação e assistência técnica; 2 – articulação entre universidades e secretarias estaduais e municipais para redefinição dos cursos de professores, definição de mecanismos e facilitação do acesso ao ensino superior para os professores que não tenham esse nível de ensino; 3 – a pós-graduação deve tornar-se mais flexível nos seus conteúdos e na sua estrutura a fim de atender a clientelas com interesses distintos: docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível das empresas e da administração pública, evitando introduzir diferenças na qualidade e no status da formação oferecida; 4 – autonomia universitária deve vir acompanhada de práticas de gestão mais profissionais com vistas à maior captação de recursos próprios, tanto através de melhor gestão do patrimônio, como de maior cooperação com o sistema produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.79).

Tal encontro objetivou conferir consistência e legitimidade ao processo reformador que estava em curso. Assim, o evento corroborou para o estabelecimento de metas em consonância com ideais de: maior racionalização das IES públicas; ampliação da utilização da capacidade ociosa; e flexibilização dos processos de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em relação aos ordenamentos para o Ensino Superior Brasileiro, a LDBEN/1996 conferiu forma à reforma (aqui referida como contrarreforma) em curso. Os dispositivos da referida lei, de certa forma, introduziram mudanças que possibilitaram a flexibilização do sistema e da estrutura de funcionamento dos cursos da educação superior. Exemplos disso são os artigos 43 e 44 da referida lei que tratam da finalidade do ensino superior e dos cursos e programas que constituem a mesma, respectivamente.

Sobre as reformas na educação superior brasileira Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 96) comentam, na época, que

as reformas têm exercido forte pressão sobre as universidades públicas com a crescente exigência de expansão de matrículas, criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que proíbe concursos para a contratação de docentes, congela salários, já reduzidos a índices alviantes, estimula aposentadorias precoces, força a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa [...]. Estimula, por outro lado, a dedicação às atividades de extensão [...] transformadas em complemento salarial para muitos docentes e em incentivo à privatização das universidades públicas.

Finalizando a era FHC, em 2001 foi aprovado no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação<sup>10</sup> (PNE – 2001/2010). Na contramão dos anseios da sociedade civil, o PNE aprovado indicava que as políticas para este nível de ensino apontavam para a “diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação à distância” (DOURADO, 2011, p. 57).

A Contrarreforma foi intensa durante os governos Collor, Itamar e FHC. Nos governos seguintes, a despeito das diferenças ideológicas e das promessas transvestidas de democratização, tal processo apresentou continuidades aprofundando ainda mais as ações de cunho neoliberal.

---

<sup>10</sup>De forma geral, o PNE, em atendimento as disposições transitórias da LDB, artigo 87, § 1º, da Lei nº 9.394/1996, é o documento-referência da política educacional nacional. O mesmo apresenta em seu corpo um diagnóstico da educação no Brasil e, a partir deste, estabelece princípios, diretrizes, prioridades, objetivos e estratégias para o enfrentamento das querelas educacionais do país.

### 3.2 Políticas da Educação Superior nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016)

#### *Governo Lula*

Tempo de permanências, continuidades e, para alguns, tempo de frustrações. Frustrações de sonhos, de desejos de mudança, de anseios por rupturas radicais com as políticas delineadas e implementadas nos governos liberais anteriores. É assim que podemos definir, sinteticamente, o período, octênio, agora em análise (SGUISSARDI, 2009; OLIVEIRA, 2009; PAULA, 2015).

O governo presidido pelo ex-metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva, Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciou-se no ano de 2003, após a derrota do ex-ministro da saúde e então senador do estado de São Paulo, o engenheiro e político paulista: José Serra. Tantos eram os sonhos e os reclames da nação brasileira por uma nova forma de governo, de país, que o próprio discurso de posse proferido pelo presidente eleito refletia e dava voz às aspirações e expectativas de milhões de brasileiros e brasileiras. Proferiu o Presidente Luís Inácio:

Companheiros e companheiras..."Mudança"; esta é a palavra chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. A esperança finalmente venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos. Diante do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome; diante do fracasso de uma cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença perante o próximo, da desintegração das famílias e das comunidades...Diante das ameaças à soberania nacional, da precariedade avassaladora da segurança pública, do desrespeito aos mais velhos e do desalento dos mais jovens; diante do impasse econômico, social e moral do país, a sociedade brasileira escolheu mudar e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária. Foi para isso que o povo brasileiro me elegeu Presidente da República: para mudar. E eu estou aqui, neste dia sonhado por tantas gerações de lutadores que vieram antes de nós, [...] para imprimir à mudança um caráter de intensidade prática, para dizer que chegou a hora de transformar o Brasil naquela nação com a qual a gente sempre sonhou: uma nação soberana, digna, consciente da própria importância no cenário internacional e, ao mesmo tempo, capaz de abrigar, acolher e tratar com justiça todos os seus filhos. Vamos mudar, sim. Mudar com coragem e cuidado, humildade e ousadia. Mudar tendo consciência de que a mudança é um processo gradativo e continuado, não um simples ato de vontade, não um arroubo voluntarista. Mudança por meio do diálogo e da negociação, sem atropelos ou precipitações, para que o resultado seja consistente e duradouro. [...] Teremos que manter sob controle as nossas muitas e legítimas ansiedades sociais, para que elas possam ser atendidas no ritmo adequado e no momento justo; teremos que pisar na estrada com os olhos abertos e caminhar com os passos pensados, precisos e sólidos, pelo simples motivo

de que ninguém pode colher os frutos antes de plantar as árvores. Mas começaremos a mudar já, pois como diz a sabedoria popular, uma longa caminhada começa pelos primeiros passos [...] (FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE, 2003).

Sobre as políticas educacionais promovidas no governo em análise, reafirmamos, com os mesmos termos de Oliveira (2009, p. 198), que, sinteticamente, as mesmas foram “muito mais de permanências que rupturas em relação ao governo anterior”. Poucas alterações foram promovidas com o intuito de contemplar mudanças proclamadas no discurso de posse. De acordo com Sguissard (2009, p. 215), não foram adotadas

Políticas antineoliberais em qualquer campo da administração pública, mas, sim uma clara continuidade das políticas do octênio anterior, tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e de centro-direita. Isto justificado pela busca da *governabilidade*.

Neste governo foi reafirmada a ideia de que a educação não é um serviço exclusivo do Estado, podendo, e de certa forma devendo, ser fornecida via ações que permitam “a alocação de verbas públicas para as privadas e o financiamento privado para instituições públicas, diminuindo-se as barreiras entre o público e o privado” (KOWALSKI, 2012, p. 52).

Paula (2015, p. 25), ao citar escritos do Professor da Unicamp Armando Boito Júnior, problematiza que

os governos Lula da Silva (2003-2010) não só deu continuidade à dinâmica neoliberal, como também construiu “uma nova versão do modelo capitalista neoliberal” frente à inserção de um duplo movimento: o primeiro produz transformações na política econômica e, no outro lado, expandem-se rigorosamente os programas sociais assistencialistas, focalizados para as camadas desfavorecidas da classe trabalhadora, como alívio da pobreza. [...] O autor atribui aos governos Lula a designação de “governo social-liberal” ou “terceira via da periferia” em virtude da expansão formidável de políticas focalistas e compensatórias que, assim, têm contribuído para engodar e dominar o movimento sindical e social.

O mesmo autor, Paula (2015, p. 26-27), também defende que a

política educacional dos governos PT para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) apresenta a proposta de “serviços educacionais” pela iniciativa privada e a remoção da responsabilidade do Estado de garantir direitos, ficando ao seu encargo somente tratar da supervisão das instituições públicas.



A despeito das análises de Sguissardi (2009), Oliveira (2009), Paula (2015) e Kowalski (2012), que demonstram uma conformação do governo Lula às orientações neoliberais, não podemos desconsiderar as mudanças ocorridas no campo das políticas sociais. A partir do primeiro mandato de Lula, foram instituídas várias ações em prol da melhoria da distribuição de renda e de facilitação do acesso da população economicamente desfavorecida a diversos programas sociais, sendo evidência de tais feitos o aumento do gasto público com esses projetos, chegando a 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB) (SADER, 2013).

No campo da Educação Superior, o Plano de Governo para Educação (PGE), “Uma escola do tamanho do Brasil”, construído por diversos especialistas para o mandato presidencial que vigorou de 2003 a 2006, expressava o valor deste nível de ensino para a formação acadêmica e ética de recursos humanos. Ademais, apregoava o valor da pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento cultural, econômico e social do país, e perfilhava o acesso à educação superior como um direito social básico. O referido plano também manifestava a necessidade de

romper a lógica vigente segundo a qual aos mais pobres estão reservadas as vagas em escolas públicas despreparadas, durante a educação básica, e o acesso a faculdades e universidades pagas de baixo nível, enquanto à elite destinam-se as escolas privadas de qualidade, capazes de preparar alunos aptos a ganhar, nos vestibulares, as melhores vagas na Universidade pública brasileira, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível (PALOCCI, 2002, p. 7).

Particularmente, as políticas educacionais brasileiras adotadas pós 2002 foram caracterizadas por projetos, ações e programas voltados para a expansão e interiorização do acesso à formação superior, em conformidade com as orientações da Declaração Mundial sobre Educação Superior<sup>11</sup> que reforça o valor deste nível de ensino para o desenvolvimento das nações. Dentre os compromissos para a educação superior estabelecidos no Plano de Governo Lula, temos:

- a) a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF);
- b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino

<sup>11</sup> Construída durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO em outubro de 1998.

superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF); g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão (PALOCCI, 2002, p. 26-27).

Assim, com o discurso de implementar um projeto educacional orientado pelas diretrizes de “democratização do acesso e garantia de permanência”, “qualidade social da educação”, “implantação do regime de colaboração e democratização das formas de gestão”, os compromissos expressos acima foram convertidos em 25 propostas de governo, as quais, na medida do possível, almejavam recuperar o que havia sido vetado no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001. Entretanto, é importante relatar que a consecução de parte das referidas propostas deu-se mediante o aproveitamento de vagas disponíveis em instituições privadas de educação superior, que nesse período apresentavam grande contingente de oportunidades, tendo em vista o processo de expansão da rede privada durante os governos Collor, Itamar e FHC.

Na gestão do ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, a quantidade de instituições de ensino superior privadas passou de 684, em 1995, a 1.442, em 2002. Ou seja, um crescimento de mais de 200%. As instituições públicas, por sua vez, passaram de 210, em 1995, a 195, em 2002. O crescimento dos alunos matriculados no ensino superior privado foi também significativo, passando de 1.059.163, em 1995, a 2.428.258, em 2002. Um aumento de quase 230%. Os estudantes das instituições de ensino superior públicas passaram de 700.540, em 1995, a 1.051.655, em 2002; ou seja, um crescimento de cerca de 50%, muito inferior ao das instituições privadas (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 256).

Lima (2009), ao analisar as transformações da Universidade Federal Fluminense (UFF) no contexto da contrarreforma promovida durante o governo Lula, destaca os ordenamentos jurídicos – leis, decretos e medidas provisórias – que reformularam a política da educação superior brasileira no octênio petista. São eles:

(i) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (**Sinaes**) – Lei nº 10.861/2004; (ii) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; (iii) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;

(iv) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; (v) os projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) (Lei nº 11.079/2004) que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais, (vii) o Programa Universidade para Todos (**Prouni**) – Lei nº 11.096/2005 – que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; (viii) o Projeto de Lei 7.200/06 que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; (ix) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil e, mais recentemente (2007), (x) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/**REUNI** e o Banco de Professor-Equivalente (LIMA, 2009, p. 2, grifo nosso).

Destes ordenamentos, Trópia (2009, p. 3) destaca como ações políticas principais no primeiro governo Lula “a instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Lei de Inovação Tecnológica, a Política de educação superior à distância e as Parceria Público-Privadas”.

Sobre o Sinaes, é interessante aclarar que o mesmo foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o intuito de superar os limites do famoso Provão<sup>12</sup>. Tal sistema avalia as instituições, cursos e estudantes tendo por base a análise dos modos de oferta do ensino, da pesquisa e da extensão nas IES. No processo avaliativo também são colocados em observação a responsabilidade social, a gestão, os recursos materiais e imateriais (docentes/técnicos administrativos) e a infraestrutura das instituições. Atualmente, o sistema é coordenado pela CAPES e operacionalizado pelo Inep. Por não respeitar as singularidades das IES, dentre as quais a autonomia universitária, muitas vezes é compreendido como um instrumento que condiciona a gestão acadêmica aos aspectos macropolíticos e aos pressupostos teórico-metodológicos, curriculares, pedagógicos, administrativos gerais. Paula (2015, p. 27), tendo por base reflexões de Trópia (2009), ao conjecturar sobre o referido sistema de avaliação, expressa que a

sua finalidade camuflada é convencionar a educação superior brasileira às cobranças de avaliação implantadas nos documentos providos dos organismos internacionais, de uma grande tendência do cunho quantitativo e competitivo. Supostamente, um instigador do crescimento da qualidade de cursos e fiscalizador dos estabelecimentos privados, o Sinaes serviria, na verdade, para conformar as IES a se moldarem ao modelo que está sendo implantado.

---

<sup>12</sup> Provão: Exame Nacional de Cursos.

Outra ação promovida neste governo foi a criação do Prouni. Conforme vimos na introdução desta dissertação, este programa oferece bolsas para estudantes de baixa renda e, em contrapartida, as IES que oferecem tais bolsas ficam isentas de tributos. O Prouni, nos dizeres de Paula (2015, p. 27), é defendido pelos simpatizantes do governo Lula como “a mais democrática das ações do governo [...], pois realiza – no discurso petista – a democratização da educação superior”. Contudo, é preciso notar que, ao permitir a transferência de recursos públicos para instituições privadas via isenção fiscal, “camufla que as maiores ambições e beneficiados são as Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) (com ou sem fins lucrativos)”, em detrimento dos “novos universitários” advindos das camadas populares (PAULA, 2015).

O total de recursos do orçamento da União que foram repassados para a operacionalidade do Fies, bem como os gastos tributários do Prouni, foram superiores ao financiamento das IFES. Conforme o mesmo, em valores monetários, o somatório destinado ao Fies e ao Prouni ultrapassaram a ordem dos 46 bilhões no período de 2003-2014. No mesmo interstício, as IFES receberam um total de R\$ 346.555.418.940,00. O que revelaria “que as IES privadas com o Prouni e o Fies adquirem do orçamento público 13,3% frente o orçamento das IFES” (PAULA *et al.*, 2016, p. 196).

TABELA2 – Gastos tributários da união com o Prouni (2005-2014)/despesas do orçamento da União com o Fies (2003-2014)

<b>Gastos tributários da União com o Prouni (2005-2014); despesas do orçamento da União com o Fies (2003-2014)</b>		
<b>Ano</b>	<b>Fies</b>	<b>Prouni</b>
2003	1.341.626.724	-
2004	1.237.629.607	-
2005	1.305.932.989	177.086.854
2006	1.455.157.896	343.789.715
2007	1.490.535.757	535.882.639
2008	1.669.753.769	631.266.786
2009	1.922.681.718	735.511.137
2010	2.276.285.230	762.939.552
2011	3.052.490.346	689.659.132
2012	3.962.044.038	890.479.903
2013	8.372.431.851	830.190.930
2014	12.528.653.380	625.001.269
<b>Total</b>	<b>40.645.205.314</b>	<b>5.400.616.987</b>

Fonte: Paula (2016, p. 196).

Não obstante às críticas de Paula (2015), Gentili e Oliveira (2013, p. 257) apregoam que, ao expandir o acesso à educação superior via preenchimento de vagas em IES privadas,

o Prouni não fez outra coisa senão dotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendarismo, especulação, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle estatal. [...] Com essa ação, o governo Lula optou por disciplinar e regular a educação superior privada no país ao mesmo tempo que possibilitou que mais de 1 milhão de jovens pobres se tornassem a primeira geração de estudantes nas suas respectivas biografias familiares. O que o governo Fernando Henrique privatizou no campo universitário o governo Lula tentou dotar de conteúdo social e potencial democratizador.

Em relação às Leis nº 10.973/2004 e nº 11.079/2004, Trópia (2009) revela que a primeira Lei, ao tratar dos incentivos à inovação tecnológica e à pesquisa científica no ambiente produtivo e prever a gratificação de pesquisadores cujos saberes e invenções são aplicados nos processos produtivos privados, favorece a transferência de recursos públicos para a esfera privada distorcendo as funções da universidade no campo da pesquisa e da inovação. A segunda Lei, por sua vez, ao estabelecer normas para os processos licitatórios e para as Parcerias Público-Privadas (PPP), permite que recursos públicos sejam administrados por entes privados com ou sem fins lucrativos. Por fim, no campo da educação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as ações do primeiro governo de Luís Inácio, embora aludem à democratização do ensino superior, visam “consolidar a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro” (TRÓPIA, 2009, p. 4).

O segundo mandato do ex Presidente Lula iniciou-se em janeiro de 2007. Neste ano, foram intensificadas as contrarreformas na educação superior, consagrando, conforme Trópia (2007, p. 8),

a visão da educação como uma mercadoria, [...] tão somente voltada para o mercado de trabalho e à empregabilidade, [...] significando um retrocesso em termos científicos e culturais para a educação e a cultura brasileira – aumentando a dependência cultural e científica do país relativamente aos países centrais.

Dentre as ações estatais para o nível superior, no referido período destacam-se a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a instituição da Universidade Aberta, da Universidade Nova e do Banco de professores-equivalentes. Estas ações foram previstas e organizadas no interior do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), que constitui um conjunto de programas para a Educação Nacional estruturado em cinco eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; Alfabetização; e Diversidade.

O PDE, lançando em abril de 2007 em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>13</sup>, foi instituído com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação brasileira, num interstício de 15 anos, sendo que sua prioridade é a melhoria da educação básica e a redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais. Para a educação superior, o referido programa propunha

aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Sustentação à adoção de políticas afirmativas através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); Alteração do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ampliando o prazo para o aluno quitar o empréstimo após a conclusão do curso; Ampliação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, PDE, 2013).

A instituição do Reuni, Decreto nº 6.096/2007, no segundo mandato do Presidente Lula, conforme vimos na introdução do trabalho, visava “criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” e, desta maneira, favorecer a superação dos “principais desafios da educação superior brasileira, que podem ser condensados na tríade **expansão, qualidade e democratização**” (BRASIL, 2015, p. 19). O decreto do Reuni tinha como diretrizes:

I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. II – Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior. III – Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade. IV – Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. V – Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. VI –

<sup>13</sup> **Plano de Metas Todos pela Educação:** instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas é composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional, estabelecidas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais (BRASIL, 2007). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 24 de julho de 2017.

Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, DECRETO Nº 6.096/2007).

Conforme o documento intitulado “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012”, publicado pelo MEC no ano de 2012, o Reuni agrupou os esforços em prol da consolidação de uma política educacional de expansão da educação superior com o intuito de atingir a meta de pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos neste nível de ensino. O referido programa foi uma tentativa do governo em atender as reivindicações de diversos setores e entidades, dentre os quais os anseios da Andifes, Andes–SN, Fasubra e UNE. Assim, paralelamente à interiorização e reestruturação, também foi promovido um processo de integração regional e internacional por intermédio da criação de IFES voltadas para o atendimento de diferentes países da América Latina, o que colaborou para a ampliação da quantidade de campus e IES no Brasil. O documento supracitado expõe que

de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 câmpus para 274 câmpus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, destacam-se a criação de 47 novos câmpus no período entre 2011 e 2014 (BRASIL, MEC, 2012, p. 10).

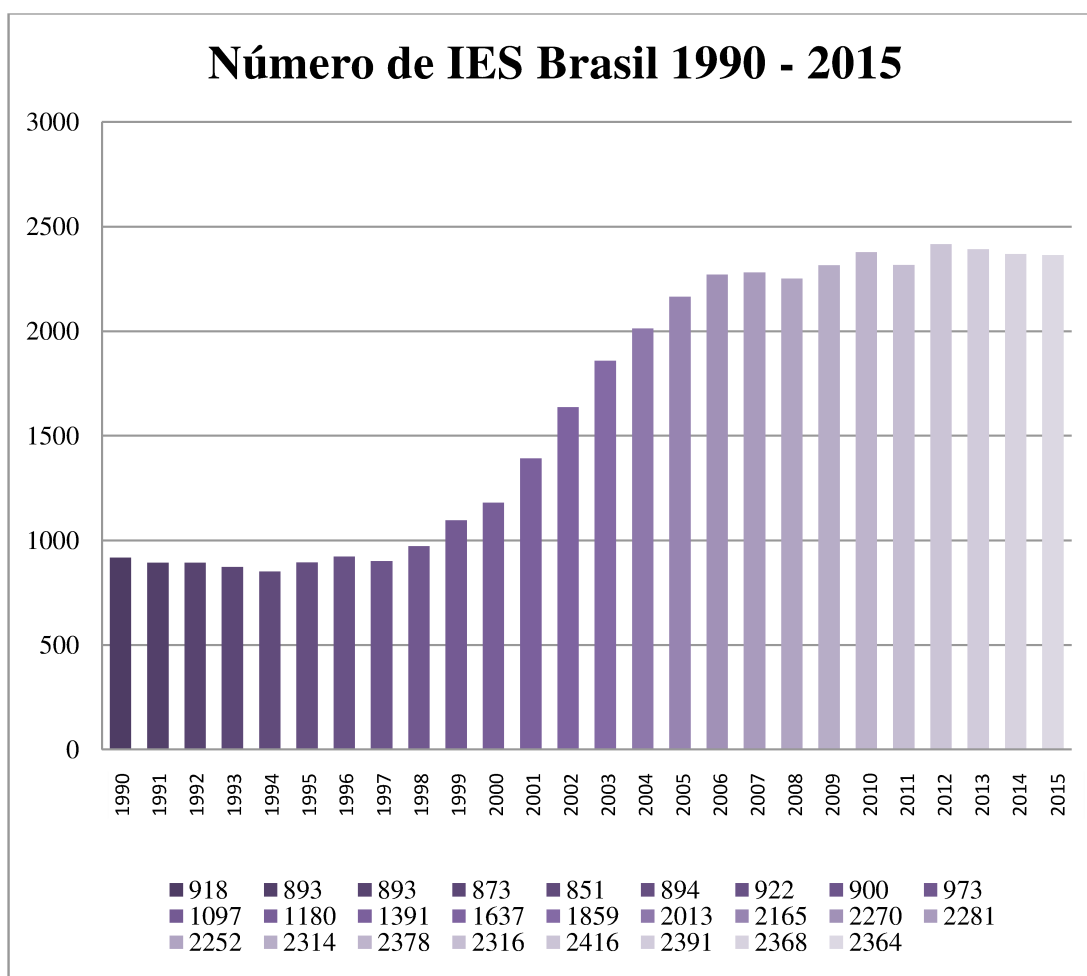
Neste mesmo sentido, em recente publicação, Ristoff (2014), ao analisar até que ponto as políticas de expansão e democratização implementadas durante o Governo Lula começam a alterar o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro, via estudo dos questionários socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), verificou que

nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Foi um crescimento constante e significativo, com marcada aceleração de ritmo de 1999 a 2003, durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso – período em que observamos altas taxas de crescimento da educação superior, notadamente em função da proliferação de instituições privadas, muitas delas, e.g. Centros Universitários e Universidades, dotados de autonomia para criar novos cursos e aumentar o número de vagas ofertadas. Nos doze anos dos governos Lula-Dilma, o crescimento se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada

por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos (RISTOFF, 2014, p. 724).

A expansão da educação superior brasileira pode ser verificada pelos gráficos abaixo<sup>14</sup>. A análise do Gráfico 1 revela que o número de IES aumentou de 893, em 1991, para 2.364, em 2015, o que representa um aumento de 165%.

GRÁFICO 1 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil (1990-2015)



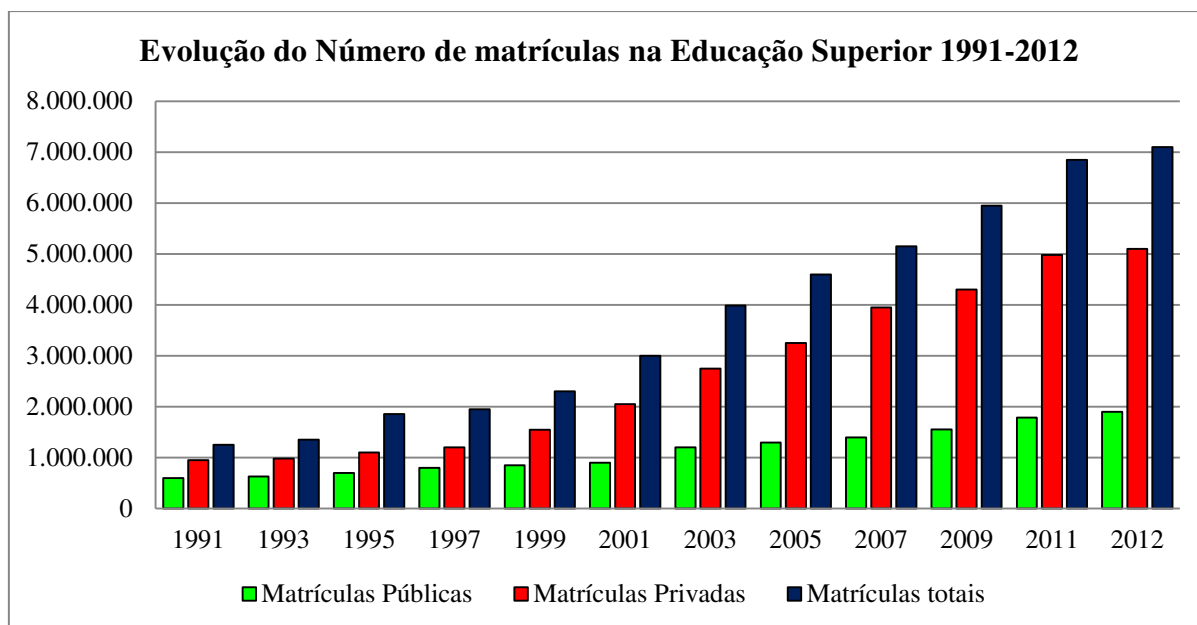
Fonte: Elaborado pela autora com base nas sinopses Estatísticas da Educação Superior (1990-2015).

Já o Gráfico 2 expõe que as matrículas cresceram 350% no mesmo período, sendo a maioria no setor privado.

<sup>14</sup> O Gráfico 1 foi construído tendo por base os Gráficos publicados no trabalho de Dilvo Ristoff (2014).



GRÁFICO 2 – Evolução do Número de matrículas na Educação Superior 1991-2012



Fonte: Ristoff (2014, p.725).

Ristoff (2014, p. 726), no mesmo estudo, apontou que a

expansão da educação superior observada nas últimas décadas pode sugerir à primeira vista que o Brasil já tenha atingido um sistema de educação superior de massas, nos termos preconizados por Martin Trow, ex-professor da Universidade de Berkeley. [...] No entanto, o Brasil continua tendo um sistema de acesso basicamente de elite. Trow, em seus estudos, considera de elite o sistema de educação superior com acesso para até 15% dos jovens de idade apropriada. Sua classificação considera de massas o sistema que permite acesso para entre 16% e 50% dos jovens de idade apropriada, considerando o sistema de massas consolidado ao atingir 30%; [...] Os 7 milhões de estudantes da graduação brasileira [...] representam 15,1% de taxa de escolarização líquida e 28,7% de taxa bruta. O Brasil, portanto, começa apenas a querer sair de um sistema de acesso de elite e ainda assim fortemente auxiliado pela redução da população de 18 a 24 anos no país. Para consolidar um sistema de massas o Brasil precisa pelo menos atingir a meta de 33% recentemente aprovada, no novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o ano 2024.

Quanto aos principais efeitos do REUNI, alguns analistas da educação afirmam que o processo de expansão ocasionado pela reestruturação das instituições federais contribuiu para a minimização da autonomia universitária, pois exigiu o estabelecimento de contratos de gestão os quais estimulam o ideário de produtividade acadêmica. Assim, o programa direcionou a organização das IFES para as orientações mercadológicas, dando margem para a

consolidação da universidade operacional, heterônoma, neoprofissional e competitiva nos termos de Chauí (1999) e Sguissard (2009), respectivamente.

Em relação à assistência estudantil no Brasil, é importante relatar que as ações neste sentido remetem aos anos 1930, quando o país era gerido por Getúlio Vargas. Durante este governo foram implementadas um série de políticas públicas que contribuíram para a formação do sistema de proteção social no Brasil e também foram instituídos alguns programas de alimentação e moradia universitária, na ocasião da criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) no interior do MEC. Foi nesta época que a educação foi efetivada como uma política pública e reconhecida como um direito regulamentado pelo Estado (CORDIOLLI, 2011; IMPERATORI, 2017).

Com o transcorrer dos anos, a quantidade de instituições superiores e de discentes de baixa renda neste nível de educação aumentaram gradativamente, o que gerou demandas por programas e ações específicas para atendimento desse público, principalmente a partir da década de 90. Vimos que o Reuni, juntamente com outras políticas destinadas ao aumento da quantidade de alunos na iniciativa privada (Prouni e Fies), elevou o número de discentes das classes C, D e E no nível superior, principalmente no período noturno, tendo em vista que essa clientela, geralmente, concilia as atividades de trabalho e estudo.

Considerando que a educação superior impõe aos estudantes uma rotina de atividades que exigem dedicação e esforço, muitas vezes em período integral – estágios obrigatórios, participação em eventos científicos, exercício de atividades de pesquisa e extensão para alunos de instituições universitárias –, boa parte dos novos acadêmicos não poderia conciliar trabalho e estudos e, também, não disporia de recursos financeiros para custear alimentação, transporte, material didático, dentre outros itens fundamentais à vida estudantil, o que acabaria por levá-los a abandonar os estudos.

Em resposta a esse novo contingente de acadêmicos, foram instituídas iniciativas e programas, de diferentes níveis de abrangência, com a finalidade de garantir a permanência dos novos estudantes nas IES e, assim, reduzir as altas taxas de evasão. A Política Nacional de Assistência Estudantil é a ação educacional mais recente neste sentido. A mesma foi instituída paralelamente ao Reuni, em 2007, pelo Governo Federal como Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), via Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que posteriormente foi regulamentada pelo Decreto nº 7.234/2010, o qual elevou o plano de assistência estudantil à categoria de política de Estado.

Segundo o decreto supracitado, é finalidade do Pnaes promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas IFES, viabilizar a igualdade de

oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por intermédio de ações articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, via ações que priorizem as seguintes questões:

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

Essa política é considerada um marco histórico no campo da assistência estudantil, uma vez que define as áreas de ação nas quais as IFES devem investir esforços para a manutenção dos estudantes até as respectivas diplomações. Ademais, a PNAES é considerada uma grande conquista, pois foi fruto de esforços e ações coletivas de dirigentes universitários, estudantes e trabalhadores da educação. A mesma “representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público” (VASCONCELOS, 2010, p. 405).

Imperator (2017) defende que a Pnaes é um avanço enquanto reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Igualmente, destaca que a atual política de assistência estudantil dissemina o entendimento de que “o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros” o que corrobora para o dismantelamento da ideia de que somente os indivíduos bem dotados intelectualmente possuem capacidade para fazer uma graduação (IMPERIATORI, 2017, p. 297-298). A “incapacidade”, na maioria das vezes, esta relacionada à falta de condições mínimas.

Foi a partir da implementação desta política que a assistência estudantil foi consolidada enquanto ação necessária para a constituição de diplomados dotados de criatividade e senso crítico para atuar na sociedade. Tal política visa garantir aos estudantes das instituições federais um padrão de proteção social amplo, na medida em que reforça, e incentiva, a atuação das IES em vários eixos. Isto é, a Pnaes determina quais ações deverão ser desenvolvidas pelas instituições a fim de garantir condições de permanência aos acadêmicos. As IFES, por sua vez, são responsáveis por propor, elaborar e instituir projetos e programas que ofereçam apoio/auxílios aos acadêmicos contemplando os eixos determinados pela política.

Cada instituição possui liberdade para oferecer a assistência estudantil de forma personalizada a sua clientela, levando em consideração as inúmeras particularidades que fazem com que cada instituição e/ou cursos sejam singulares. Sobre esse assunto Imperatori (2017, p. 295) destaca que

em relação à moradia estudantil, por exemplo, em algumas instituições existem residências universitárias, onde é disponibilizada toda a infraestrutura, tal como quartos mobiliados e com eletrodomésticos, enquanto em outras é fornecida uma bolsa destinada ao pagamento dos gastos com moradia com valores variados. O mesmo ocorre com alimentação. Em algumas Ifes são priorizados os restaurantes universitários, com subvenções aos estudantes e, em outras, é fornecido o recurso monetário para utilização em lanchonetes ou restaurantes. Há ainda casos em que são fornecidos tanto serviços como benefícios monetários.

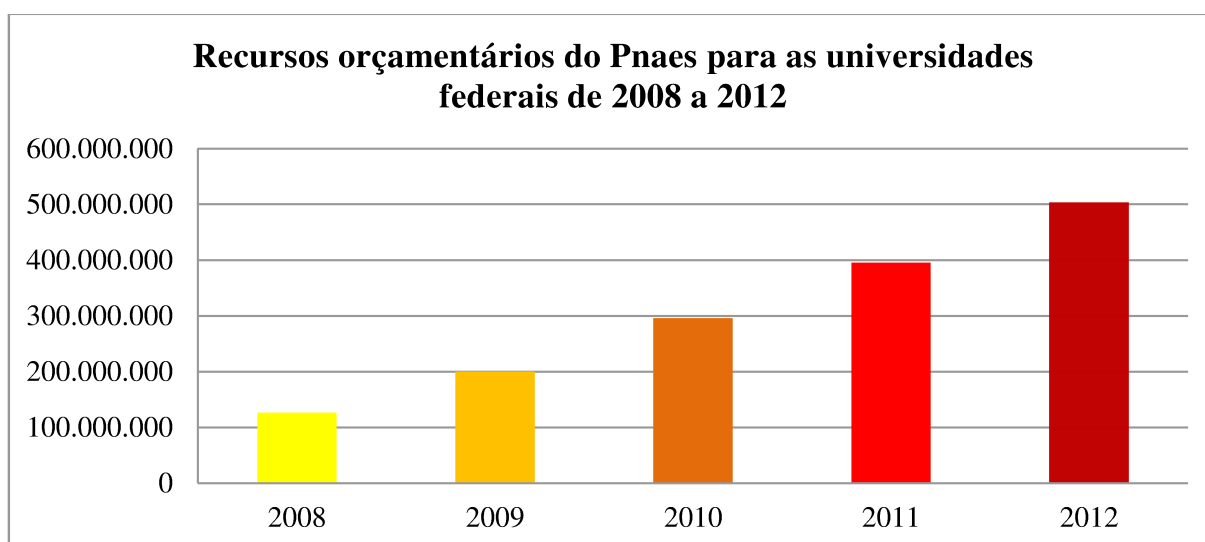
Dessa maneira, por intermédio da Pnaes, o MEC repassa às universidades, e demais instituições de educação mantidas pelo poder público federal, recursos que são administrados localmente, os quais deverão ser utilizados para o custeamento de bolsas próprias de assistência acadêmica, alimentação, transporte, moradia, dentre outras. Quanto aos beneficiados dos programas de assistência estudantil, o Decreto nº 7.234/2010, determina que, prioritariamente, serão atendidos os acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, cabendo à IFES estabelecer os critérios de concessão dos benefícios. Estes são cumuláveis, não havendo proibições de percepção de mais de um benefício/auxílio/bolsa. Um discente, por exemplo, pode ser beneficiado, ao mesmo tempo, com auxílio alimentação, transporte e moradia.

A legislação da Pnaes não oferece orientações quanto à forma de verificação dos critérios socioeconômicos e, também, quanto aos critérios de continuidade de recebimento dos

benefícios, sendo responsabilidade de cada instituição organizar sua forma de concessão. Sobre esse assunto, Imperatori (2017, p. 297) defende que, essa ausência de orientações “dá margem para o uso clientelista do programa”, pois “não é apenas a renda que implica vulnerabilidade social”.

Em relação aos resultados do Pnaes, a “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012” indicou que a partir da implantação do mesmo houve um aumento de 300% dos recursos financeiros destinados ao plano.

GRÁFICO 3 – Recursos orçamentários do Pnaes para as universidades federais de 2008 a 2012



Fonte: Análise sobre a Expansão das Universidades Federais, 2003 a 2012 (BRASIL, MEC, 2012).

Tais recursos são essenciais, tendo em vista que a adoção de novos sistemas de seleção de universitários – Enem/Sisu – ampliou o quantitativo de estudantes em situação de mobilidade estudantil, os quais requerem, na medida de suas condições socioeconômicas, auxílios para permanecer em instituições de ensino localizadas em regiões diferentes de suas residências/famílias.

Por outro lado, Nascimento (2014), ao problematizar a expansão da assistência estudantil nas IFES do país no início do século XXI, diferentemente de Imperatori (2017), demonstra os vínculos da Pnaes com as contrarreformas neoliberais, que atuam no sentido da consolidação da universidade operacional<sup>15</sup>, também conhecida por neoprofissional, heterônoma e competitiva. Nos dizeres da autora,

<sup>15</sup>Universidade operacional – Conforme Chauí (1999, p. 1), é uma “organização [...] voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.” Ademais, “está estruturada por estratégias e

a institucionalização da assistência estudantil nas IFES, como resultado de sua incorporação à agenda contrarreformista governamental, significou [...] a sua maior aproximação às diretrizes neoliberais que vêm orientando as propostas do governo federal. A crítica a este processo nos permite apontar tendências que confluem para a estruturação de uma “assistência estudantil consentida” [...] que empreende novos desafios à disputa hegemônica entre diferentes projetos educacionais. [...] Em suma, a expansão das ações de assistência aos estudantes nas IFES, para além de estarem articuladas e serem resultados de pressões políticas exercidas pelos movimentos sociais da educação, é resposta às reestruturações operadas no âmbito da educação superior brasileira, no contexto de “mundialização do capital”. [...] A funcionalidade da assistência estudantil à “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) se expressa no caráter instrumental que esta Política vem sendo convocada a assumir, produzindo respostas concretas às propostas produtivistas dos programas do chamado “processo de democratização da educação superior” (NASCIMENTO, 2014, p. 88-90).

Assim, Nascimento (2014) defende que a assistência estudantil não tem sido enfatizada enquanto direito, mas sim enquanto investimento, o que revelaria uma concepção produtivista da política. A mesma argumenta que, atreladas às atuais configurações do Reuni, que propõe otimização dos recursos públicos,

as tendências de bolsificação da assistência estudantil em detrimento à criação de equipamentos sociais (Casas de Estudantes, Restaurantes Universitários) – sob o argumento da necessidade de atendimento emergencial aos estudantes; a abertura de novos editais desconsiderando as demandas reprimidas da política – na tentativa de garantir a rotatividade dos estudantes; e, sobretudo, a intensificação das exigências de contrapartidas dos seus usuários [...] evidencia a intensificação do controle acadêmico dos estudantes beneficiários mediante a naturalização das contrapartidas acadêmicas (NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Para a autora em questão, os moldes de implementação e oferta da Pnaes oferecem suporte para uma assistência estudantil consentida, caracterizada pela sutil transformação do projeto de assistência estudantil historicamente defendido pelos movimentos sociais da educação, em uma assistência conformada aos apelos neoliberais. Assim, ao invés da construção de estruturas sólidas de assistência estudantil – por intermédio do oferecimento de condições de permanência permanentes, tais como construção de restaurantes universitários, alojamentos estudantis, creches, espaços de convivência e lazer – a política atual deu ênfase à concessão de benesses expostas aos ditames do mercado, variações

---

programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”.

orçamentárias, medidas de contingenciamento, sendo também passíveis de burocratização. Nascimento (2017, 3-4) argumenta que

aquelas bandeiras de universalização da assistência estudantil, fortalecidas no interior do Movimento de Reforma Universitária da década de 1960, sob o pioneirismo dos estudantes [...] foram gradativamente substituídas por um perfil específico, estruturado sob o formato de bolsas e auxílios, engessados sob um corte rebaixado de renda e submetidos a editais que desconsideram a demanda espontânea dos estudantes e burocratizam a ação dos profissionais que operacionalizam a assistência estudantil nas IFES.

Dessa maneira, a assistência estudantil instituída pela Pnaes estaria a serviço da legitimação de uma educação nacional conformada com os projetos educacionais dominantes, comprometidos com a consolidação de uma educação superior guiada pelo mercado, que nesta altura é “portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República” (CHAUÍ, 1999, p.3).

Nesse modelo de educação, heterônimo e competitivo nos termos de Sguissardi (2009), os setores externos – Mercado e Estado principalmente – possuem grande poder para interferir na dinâmica interna das instituições, ditando inclusive a missão, agenda e os produtos das IES. No campo da assistência estudantil, as práticas de concessão de auxílios e bolsas aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade social reforçariam a interpretação do acesso e da permanência no nível superior enquanto um ‘privilégio’ individual, em detrimento do entendimento e aceitação da educação enquanto um direito social inalienável de todos (SCHUGURENSKY, 2002). Logo, a assistência estudantil consentida seria destinada a alguns, numa espécie de retratação aos maus tratos ocasionados pelo histórico processo de exclusão social, em detrimento da viabilização de toda uma infraestrutura universitária a todos os discentes da educação superior. Além disso, essa assistência, via bolsas, permaneceria relegada às oscilações econômico políticas.

Se refletirmos bem, perceberemos que essas benesses momentâneas podem ser comparadas a pequenas doses de analgésicos que aliviam as dores percebidas no agora, entretanto, não promovem a cura e a extirpação das raízes do problema. Como argumenta Fontes (2006, p. 185-186), as atuais políticas educacionais, dentre elas a Pnaes, muitas vezes são constituídas “com vistas à acomodação das consciências”. Desse modo, recheadas de termos e promessas “açucaradas”, não visam “alterar o quadro real das desigualdades”, ao contrário, incorporam “as desigualdades como...cultura” (FONTES, 2006). Assim, o processo

de bolsificação, oportunizado pela atual forma de assistência estudantil, contribui para a redução das forças e direitos populares na medida em que

acoplada às formas repressivas (que persistem se mesmo se aprofundam), essa “nova” hegemonia procura apassivar a democracia, reduzi-la a um voluntariado frouxo e desprovido de sentido mais geral, uma retórica democrática cujo fundamento se torna mais e mais emasculado e filantropizado (FONTES, 2006, p. 186-187).

Nascimento (2017) e Fontes (2006), a partir dos escritos de Neves (2005), problematizam que o avanço das leis de mercado sobre os setores públicos, em certa medida, tem encontrado respaldo e apoio de representantes do povo, incluindo governantes declarados de esquerda. Estes favorecem a conversão das massas aos ditames neoliberais, com apoio das grandes mídias, por intermédio de políticas, cujas palavras, são carregadas de duplo sentido. Assim, sob o discurso de favorecimento da inclusão dos historicamente excluídos, por exemplo, são colocadas em prática ações que reduzem o nível de consciência social. Conforme Fontes (2006, p. 187), atualmente

há a promoção ativa de um certo tipo de participação popular, limitando-o porém aos níveis mais primários de consciência. Neste caso, a cultura volta-se para atividades catárticas, as associações estimulam soluções individuais, os aparelhos privados de hegemonia difundem uma pedagogia voltada para limitar a consciência ao terreno do imediato, do corporativo em seu sentido mais restrito, localizado, pontual, segmentado. A cultura burguesa organiza-se para apagar a reflexão sobre a totalidade social.

Sob este ponto de vista, as atuais formas de assistência estudantil têm servido para conformar milhões de estudantes, e futuros trabalhadores, às novas leis sociais, num processo passivo e silencioso, por meio de uma suposta “democratização da educação superior”. Ademais, as históricas requisições da classe estudantil, agora deturpadas do seu sentido original, são oferecidas às minorias das minorias, sob controles rígidos e ações “burocratizadas – limitadas a processos seletivos que exigem a abertura de editais fragmentados em curtos períodos de tempo, por exemplo” (NASCIMENTO, 2017, p. 7).

Como resultado desse processo de transfiguração de sentidos, as formas de concessão da assistência estudantil, e a aceitação passiva dessas, deixaram “um saldo negativo aos sujeitos políticos da educação”, que pode ser verificado nas “recentes mobilizações e greves da comunidade acadêmica” que em sua maioria possuem como pauta itens



relacionados à insuficiência da Pnaes e ao formato, pelo qual são concedidos os auxílios(NASCIMENTO, 2017).

Na UFTM, por exemplo, em agosto de 2016, os cortes orçamentários em decorrência da crise financeira do Estado chegaram à cifra de 12 milhões, sendo a assistência estudantil a área mais prejudicada. Na ocasião<sup>16</sup>, a reitoria da instituição informou que, com o objetivo de minimizar os impactos da crise financeira na UFTM, houve diminuição da oferta do programa de Assistência Estudantil, por meio da restrição do número de bolsas e, também, modificação dos critérios de concessão: “a renda *per capita*, que podia ser de até 1,5 salário, hoje não pode ser maior que um salário mínimo”.

O financiamento da assistência estudantil nas universidades federais é feito por intermédio da transferência de recursos do fundo público nacional<sup>17</sup>, diretamente para as instituições de educação superior. Conforme os artigos 7 e 8, do Decreto n° 7.234/2010,

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º; Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL,DECRETO N° 7.234, 2010).

Ademais, com o objetivo de incrementar os recursos destinados às ações e práticas de assistência estudantil, as universidades têm a opção de investir em práticas que permitam a arrecadação própria. Assim, podem ser estabelecidos convênios de prestação de serviços com entes públicos e privados, ofertados cursos mediante pagamento, cobradas taxas de inscrição para participação/apresentação em eventos científicos, concursos, processos seletivos, mostras culturais, dentre outras ações plausíveis, e legais, que permitam a obtenção de recursos monetários. Machado (2017) explica que medidas com esse viés colaboram para a

<sup>16</sup> Link da referência da publicação: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/08/corte-no-orcamento-da-uftm-em-uberaba-chega-quase-r-12-milhoes.html>

<sup>17</sup> Nesta dissertação, a partir do trabalho de Machado (2017, p. 235), que tomou como base os estudos de Behring (2010) e Karl Marx, fazemos uso da seguinte definição de **Fundo Público**: conjunto de valores formado pela riqueza produzida pelo trabalho humano. Tal produção e transferência ocorrem de duas maneiras: 1) pelo trabalho excedente expropriado pelo capital, advindo da mais-valia e destinado ao fundo público por meio de impostos, contribuições e taxas pagos pelos capitalistas; e pelo 2) trabalho necessário transformado em salário e destinado ao fundo público por meio do pagamento de impostos pelo trabalhador. Logo, o fundo público, forma-se a partir da riqueza produzida pelo trabalho humano expropriado do trabalhador.

desresponsabilização estatal e vão ao encontro da ideologia do neoliberalismo ao mesmo tempo em que contribuem para a privatização interna das IFES.

Considerando o disposto no decreto que estabeleceu o Pnaes e a possibilidade das IES arrecadarem verbas próprias, percebemos que não há um contingente financeiro específico para a execução da política de assistência estudantil. Dessa maneira, as verbas destinadas às IFES podem sofrer oscilações no mesmo sentido das variações das arrecadações percebidas pelo Poder Executivo, o que limita/cerceia o poder de alcance da assistência estudantil e indica o nível de reconhecimento que a mesma possui enquanto política pública social e educacional.

Ao problematizar sobre os valores repassados pelo governo federal para o custeamento da assistência estudantil no contexto das recentes políticas de expansão e democratização, Machado (2017, p. 248) argumenta que

os recursos que foram incrementados para o ensino superior são os recursos expropriados da classe trabalhadora. Ou seja, se o trabalhador passou a entrar na universidade, é porque ele mesmo, via exploração, formou a riqueza necessária para compor o fundo público que financia (de forma muito residual) as políticas sociais; Os recursos direcionados para o ensino superior, embora tenham aumentado significativamente, são proporcionalmente ínfimos se considerarmos aqueles recursos públicos direcionados para o pagamento de juros e serviços da dívida pública. Ou seja, não coloca em risco o enriquecimento da pequena minoria capitalista [...].

Isso significa que as reformas neoliberais se materializaram no interior da política de assistência estudantil, impregnando a mesma das contradições do sistema capitalista. Confirmando esta constatação, a supracitada autora ao analisar o processo de financiamento da assistência estudantil no interior da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2014-2016, concluiu que

a forma de distribuição de recursos para a atenção ao estudante de graduação, a chamada Matriz PNAES, privilegia aspectos e indicadores que valorizam o caráter produtivista da universidade, em detrimento de um processo democrático, universalizante, participativo e que considere as reais necessidades das instituições; [...] ainda que a maior parte dos recursos que financiam a política sejam os transferidos pelo Tesouro Nacional, há uma grande representatividade dos recursos próprios adquiridos pelas próprias Ifes para financiamento das ações. O que indica um processo de privatização interna da universidade e a possibilidade de perda de autonomia, uma vez que necessita direcionar as ações para provimento dos meios de manutenção; [...] A assistência estudantil se efetiva, em grande parte, com ações de transferência de renda. Ou seja, recursos diretamente depositados nas contas

dos estudantes que recorrem aos serviços privados para garantirem o suprimento de suas necessidades básicas, contribuindo para o processo de monetarização em substituição à construção de equipamentos e serviços públicos; [...] A política é operacionalizada de forma seletiva, focalizada e condicionada. Uma lógica cada vez mais comum nas políticas sociais, mas que aparecem enquanto retrocesso, contrariando aspectos universalizantes e de promoção de justiça social [...] (MACHADO, 2017, p. 249-250).

Percebe-se que no interior da Política Nacional de Assistência Estudantil, desenvolvida durante o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, existem ideais neoliberais ocultos, que num jogo de palavras transmutam seus reais objetivos de submissão dos serviços públicos aos ditames do capital privado. Dessa maneira, e reconhecendo a Pnaes como uma proposta recente, defendemos que os discursos contraditórios presentes nas políticas sociais sejam desvelados, a fim de que a população em geral compreenda que o que está disposto nas determinações políticas alteram substancialmente a vida de todos, perpetuando, ou não, as condições de usurpação de direitos.

Ademais, acreditando no valor da Pnaes enquanto meio paliativo e necessário de oferecimento de condições mínimas de estudo e sobrevivência aos discentes provenientes das classes sociais mais excluídas, apregoamos que tal política, associada a outras, promova a verdadeira assistência aos estudantes ao fornecer instrumentos reais de permanência e diplomação que ultrapassem a bolsificação e filantropização oferecidas pelas IES. A Pnaes, nessa orientação, deverá contribuir para a renovação, e manutenção, das estruturas universitárias – restaurantes e moradias estudantis; bibliotecas, laboratórios, quadras de esporte, áreas de lazer, salas multimeios, centros de convivência, salas de estudo – que favorecem o desenvolvimento acadêmico via aquisição de novos saberes.

Creemos que, antes da percepção de bolsas – que muitas vezes se assemelham a esmolas – os discentes das classes C, D e E sonham com uma educação básica de qualidade que os permita avançar por outros patamares da educação em pé de igualdade com os representantes de outras classes sociais. Por hora, aceitamos as bolsas como condição de justiça e reparo. Entretanto, pleiteamos avanços rumo a uma educação de qualidade para todos sem filantropia. Deste modo, as medidas paliativas deveriam ser provisórias pois, num futuro próximo deveriam ser substituídas por ações efetivas, permanentes e, por isso, com maior efetividade e garantia do combate à evasão na ES.

## *Governo Dilma*

Dando prosseguimento à forma de governo anterior, em 2011 a presidência do Brasil foi assumida pela economista Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Tal governo foi caracterizado pela continuidade dos projetos políticos do governo Lula, sendo destaque no plano educacional a instituição do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) – e no plano político a destituição da presidenta pelo processo de *impeachment*.

Ao analisar os anos 2000, precisamente o contexto político, econômico e social em que ocorreram as transições de governo Lula-Dilma e Dilma-Temer, Mancebo (2017) confere forte ênfase na complexa conjuntura econômica e política vivenciada pelo país. De um lado, a pesquisadora ressalta o avanço da crise capitalista, que impactou fortemente a América Latina, e de outro aponta as crises políticas que, em seu interior, são reflexos da primeira.

As observações de Mancebo (2017) iniciam-se com a apresentação dos fatos que marcaram o encerramento da era Lula, dentre eles “a reeleição apertada” da ex-presidente Dilma no ano de 2014, a “desintegração da base governista no Congresso Nacional” e as práticas que propiciaram a “adoção de um ajuste fiscal que protegia as elites econômicas em 2015”. A autora, citando Sanz (2016), sobre este período afirma que

a degradação pública da saúde, da educação e do transporte coletivo, somada a outras, começava a vazar pelo ralo, mostrando que o mito de um país neodesenvolvimentista que caminhava para o primeiro mundo era uma ficção desprovida de qualquer lastro material (MANCEBO, 2017, p. 877).

Num primeiro momento as ações petistas promoveram melhorias nos setores sociais mais excluídos, por intermédio da implementação de políticas compensatórias. Porém, posteriormente, tais práticas foram abandonadas e culminaram na acentuação das desigualdades sociais e na desestruturação do país (MANCEBO, 2017).

Especificamente quanto às ações do Governo Dilma na área da educação neste período, é destaque a aprovação do PNE (2014-2024). Tal plano apresenta vinte metas, sendo a meta 12 representativa das propostas para à Educação Superior. Conforme o documento, é meta para a Educação Superior brasileira:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da

oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, PNE, 2014).

Analisando o disposto, percebe-se que o país deverá dar continuidade à expansão das matrículas no Ensino Superior até o ano 2024, fortalecendo a interiorização das instituições, o aumento do número de vagas e a inclusão de populações historicamente marginalizadas neste nível de ensino. Entretanto, a atual conjuntura de crises – política, de capital e de representatividade – torna praticamente inacreditável a possibilidade de cumprimento da referida meta, no sentido da verdadeira democratização da educação superior. Corroborando com nossa desconfiança, Mancebo (2017, p. 889) expõe que

[...] nesta conjuntura complexa, na qual se articulam crises econômica e política, as IES se encontram afetadas, primeiramente, pela recessão e pelos cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos. Nas IES públicas, o movimento da expansão de matrículas e cursos — como foi o caso do REUNI — é refreado em função dos ajustes, deixando às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, campi e forte interiorização, sem o devido financiamento. A estratégia mais imediatamente observada é a dos cortes de verbas de manutenção e renovação das instituições, abandonando a infraestrutura física dos campi. Todavia, as dificuldades não se esgotam aí. Outro movimento de acomodação à atual conjuntura, já perceptível em algumas IES públicas, refere-se a certo enxugamento de suas funções, priorizando o ensino, em detrimento das demais atividades que lhes são próprias.

Dessa maneira, não duvidamos da possibilidade do aumento do número de matrículas na educação superior brasileira, porém, desconfiamos que a continuidade do processo de expansão seja promovida à custa do desprezo de certos parâmetros de qualidade.

Em relação às condições de oferta da educação superior, Mancebo (2017) argumenta que tem prevalecido neste nível de ensino o oferecimento de uma educação terciária, “que confunde, não raramente, educação superior com ensino pós-secundário”, caracterizada pelo oferecimento de uma educação aligeirada, por instituições diversificadas, por intermédio de “tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na aquisição de competências profissionais, certificação de saberes e destrezas e reciclagem de competências”. Nesse contexto, a atividade docente “vem sendo transmutada de trabalho docente para ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’ e ‘monitor’, dentre outras novidades” (MANCEBO, 2017, p. 881-882).

Sobre o campo político, é válido salientar que os últimos anos do PT na presidência da república desagradaram, inclusive, as classes burguesas, que a despeito do

avanço sorrateiro das práticas neoliberais via políticas e programa desse mesmo governo, demandavam um programa neoliberal mais agressivo. Tudo isso, aliado a outros interesses, corroboraram para o “golpe<sup>18</sup>” que colocou no poder o atual Presidente Michel Temer (MANCEBO, 2017). Sintetizando este processo, realçamos que

a profundidade da crise econômica mundial (de 2008), que chegou com furor aos países sulamericanos a partir de 2013, eliminou progressivamente as condições necessárias à manutenção do “lulismo” e à sua estratégia de conciliação de classes, tornando cada vez mais evidente a incapacidade dessa estratégia em se manter como alternativa econômica, política e social. Finda essa etapa, um golpe foi impetrado no país com todos os requintes de uma plataforma programática do neoliberalismo extremado (MANCEBO, 2017, p. 879).

### 3.3 Gestão Universitária no contexto das recentes políticas educacionais

Nesta subseção, discutimos alguns dos desafios impostos à gestão universitária no cenário das políticas implementadas entre os anos de 1990 e 2000. Iniciamos nosso debate recordando que a globalização, o desenvolvimento das TICs e o avanço das práticas neoliberais, impuseram ao mundo – e aos gestores educacionais, por consequência – a necessidade de novos reordenamentos, dada a ampliação da competitividade entre as nações e a consequente necessidade de inovação das práticas de produção. Assim, dentre os inúmeros efeitos políticos, culturais e econômicos ocasionados pela redução das distâncias entre as nações, a necessidade incessante de geração de novos conhecimentos é um dos mais evidentes.

Neste contexto, por serem consideradas celeiros de conhecimento, as universidades, muitas vezes, são impelidas a oferecer respostas, e até mesmo soluções, à parcela das mazelas que afligem os variados segmentos sociais, quando não são diretamente responsabilizadas e/ou culpabilizadas pelas carências do seu entorno social. Para muitos, é dever da organização universitária, pública, oferecer todas as condições e meios para o

---

<sup>18</sup>Sabemos que o impeachment é um procedimento previsto na CF de 1988, nos Artigos 85 e 86, contudo, diferente da deflagração de um golpe com um novo formato, em que os representantes da sustentação do governo, apresentam-se como aliados à instauração de um golpe camuflado de legalidade. Nesse sentido, Saviani, 2017, p. 220) disse que “[...] consumado o golpe quebrou-se a institucionalidade democrática e passamos a viver uma verdadeira escalada de arbítrio com constantes violações dos direitos dos cidadãos ao arrepio do que dispõe a Constituição.” Para Saviani (2017) o golpe da democracia brasileira consumado em 31 de agosto de 2016 resultou num surpreendente, ainda que de certo modo previsível, retrocesso político. Segundo o pesquisador, o regime democrático no Brasil sempre esteve em risco, dada a especificidade da formação social brasileira, marcada pela resistência de sua classe dominante que teme o movimento da população trabalhadora rumo às intervenções na sociedade e, por isso, trama golpes sempre que se faz presente o risco da participação das massas na decisões políticas.

desenvolvimento/educação da diversidade de indivíduos que a buscam, o que na realidade de contenção de gastos públicos, e imposição dos modos neoliberais, nem sempre é factível e desejável.

Ribeiro (2014), ao tratar dos desafios contemporâneos da gestão universitária, defende que a universidade tem sido pressionada por todos os segmentos, destacando o imperativo das recomendações das agências internacionais<sup>19</sup> sobre os dispositivos nacionais e institucionais. Nesse mesmo sentido, Santos (2001) no texto “Da ideia de universidade à universidade de ideias” apresenta a complexidade que assola a universidade atual. De acordo com o autor, as mutações da sociedade impuseram ao campo educacional, e ao campo social mais amplo, a necessidade de reestruturação. As transformações no campo produtivo, a reconfiguração dos papéis estatais e a transnacionalização do capital, que caracterizam a sociedade neoliberal, contribuíram para que as universidades vivenciassem crises<sup>20</sup>, de caráter mundial, relacionadas às suas funções precípuas. Mello (2011, p. 68) defende que

a universidade moderna se converteu numa organização complexa, diversificada, prestadora de serviços múltiplos, permeável ao jogo econômico, social e político de seu meio, tensionada por inúmeras variáveis e demandas, entre as quais se incluem aquelas por conhecimento novo e por desenvolvimento material, fenômeno que lhe obriga a uma revisão permanente de suas funções e objetivos, de seus métodos e práticas acadêmicas, com interferência direta em sua dinâmica de relacionamento com a comunidade de pertencimento.

Nas subseções anteriores vimos também que nos últimos anos a educação superior brasileira tem sido alvo de várias pressões<sup>21</sup> e transformações. Entre as décadas de 60 e 70, por exemplo, as funções precípuas das universidades federais passaram a ser a tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Ademais, averiguamos que as políticas educacionais contemporâneas

<sup>19</sup>Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI).

<sup>20</sup>**Crises: de hegemonia, legitimidade e institucional.** Conforme Santos (2011, p. 9-10) A *crise de hegemonia* é fruto da contradição entre a função tradicional da universidade, qual seja produzir cultura e conhecimento especializado, e as novas imposições que lhe são feitas, qualificar mão de obra para os sistemas de produção. Por sua vez, a *crise de legitimidade* caracteriza-se pelos dissensos advindos da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, por intermédio de restrições de acesso e credenciamento de competências, e a necessidade de democratização da universidade, juntamente com a igualdade de oportunidades, aos indivíduos das classes populares. Por fim, a *crise institucional* é marcada pela contradição das funções da universidade, na medida em que esta ao mesmo tempo em que reivindica autonomia para definição de seus objetivos e valores, é pressionada a atender aos “critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”.

<sup>21</sup>No campo geral da educação nacional, as décadas de 60 e 70, sinteticamente, foram permeadas por políticas e ações que fortaleciam o vínculo da educação com os processos desenvolvimentistas. Tal período, incluindo também o início da década de 80, foi marcado pela ingerência militar (Golpe Militar 1964) que, na medida de seus pleitos, trabalharam pela expansão da educação superior e pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa no interior das universidades.

têm sido orientadas pelos ditames do capital privado, que gradativamente cerceiam e reorientam a autonomia universitária.

Consagrada somente em 1988, na nova versão da Constituição Federal, a autonomia supracitada é assim apresentada na Carta Magna: “Art. 207 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” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Numa leitura descontextualizada deste artigo, poderíamos pensar que a universidade é possuidora do direito de definir seus próprios objetivos, currículos e formas de gerenciamento administrativo e financeiro. Contudo, conhecendo um pouco mais as legislações que orientam o funcionamento da administração pública, sabemos que a autonomia conferida pela CF é limitada. Os servidores públicos responsáveis pela gestão das instituições universitárias são imbuídos de uma série de responsabilidades e devem prestar conta dos seus feitos. Nenhuma ação pode ser feita sem orientação da lei.

Na administração pública federal, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, determina que

Art. 2º A Administração Pública **obedecerá**, dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência. Parágrafo único. Nos processos administrativos **serão observados**, entre outros, os critérios de: **I - atuação conforme a lei e o Direito; II - atendimento a fins de interesse geral, vedada a renúncia total ou parcial de poderes ou competências, salvo autorização em lei;** [...] IV - atuação segundo padrões éticos de probidade, decoro e boa-fé; V - divulgação oficial dos atos administrativos, ressalvadas as hipóteses de sigilo previstas na Constituição; [...] VII - indicação dos pressupostos de fato e de direito que determinarem a decisão; VIII – observância das formalidades essenciais à garantia dos direitos dos administrados; IX - adoção de formas simples, suficientes para propiciar adequado grau de certeza, segurança e respeito aos direitos dos administrados; [...] XIII - interpretação da norma administrativa da forma que melhor garanta o atendimento do fim público a que se dirige, vedada aplicação retroativa de nova interpretação (BRASIL, LEI Nº 9.784, 1999).

Assim, os gestores universitários de instituições públicas, como autoridades públicas, devem atuar dentro dos limites estabelecidos pela lei, usufruindo ocasionalmente de liberdade de interpretação dos ordenamentos jurídicos a fim de considerar as especificidades de determinadas situações. É válido ressaltar que essa interpretação deverá ser orientada pela



necessidade de atendimento do interesse público, não sendo, deste modo, uma liberdade de interpretação absoluta.

Assim, no contexto atual, a autonomia universitária, além de respeitar os preceitos da Administração Pública, é guiada pelos interesses dos grandes agentes neoliberais, que por meio de vocábulos falaciosos, deturparam a razão de ser das IES. Ou seja, de uma autonomia universitária que deveria ser orientada para a formação de cidadãos profissionais, éticos e humanistas – que possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade, via construção e aplicação prática de saberes que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população em geral –, tem-se uma autonomia limitada e direcionada para a geração de mais valia, caracterizada pelo incremento dos modos de produção e do valor comercial de inúmeras mercadorias e serviços.

Com esse mesmo entendimento, Neto e Castro (2007) defendem que nos últimos anos a gestão educacional dos países da América Latina tem sido orientada por princípios da administração empresarial, com características do setor de produção, de modo a se readequar às exigências capitalistas. Tal modelo de gestão possui como características a flexibilidade, a agilidade, a eficiência, a eficácia e a produtividade. Silva, Oliveira e Silva (2016) afirmam que a educação pública, orientada sob tais perspectivas, passou a ser visualizada como instrumento que pode fortalecer o crescimento de negócios lucrativos e rentáveis.

No Brasil, esta forma de gestão é denominada Gerencialismo. Tal concepção foi implementada no país durante os governos Collor, Itamar e FHC. Vimos na subseção 3.1 que nestes governos o Estado foi pressionado por forças hegemônicas empresariais e por instituições internacionais. Desta maneira, as políticas estatais foram fortemente influenciadas pelos interesses de tais grupos e os hábitos, rotinas e culturas institucionais readequados para o atendimento das pressões do mercado.

Atendendo aos ditames de tal forma de gestão, o estado brasileiro adotou inúmeras práticas empresariais, dentre as quais: parcerias com a sociedade civil, especialmente com o setor produtivo; descentralização dos processos de gestão; exigência da eficiência e eficácia como indicadores da administração pública; implementação do princípio de economicidade; exigência do aumento da qualidade dos serviços prestados; permeabilidade ao estabelecimento de parcerias público-privadas; acirramento da privatização de empresas públicas; aumento dos controles dos processos via práticas de avaliação cíclicas; estabelecimento da *accountability* (responsabilização) e expansão e valorização dos pactos efetuados com organismos multilaterais. Que dizer, a gestão universitária pública, nos moldes do gerencialismo, assenta-se em práticas que devem ser eficientes, eficazes, úteis, práticas,

produtivas, efetivas, que permitam o alcance das metas, assemelhando-se às práticas desenvolvidas em instituições financeiras e/ou empresariais.

Silva, Oliveira e Silva (2016, p. 228), afirmam que uma das características mais sobressalentes desse modelo de gestão é adoção de propriedades produtivas, competitivas e econômicas na universidade pública, “deixando de lado a natureza formativa humana e cultural”, a construção de novos conhecimentos e a propagação de valores democráticos e da justiça social.

Considerando o exposto, apregoamos que na realidade pós-moderna e sob uma multiplicidade de funções, por vezes contraditórias entre si, as instituições de educação superior, no caso identificadas como universidades, ora exercem uma autonomia ampliada e ora são submetidas a uma semiautonomia. No exercício da primeira, as instituições têm a possibilidade de desenvolver práticas de ensino e pesquisa que favoreçam o desenvolvimento de saberes inovadores. Por outro lado, no exercício da segunda, devem respeitar determinados preceitos legais e, ao mesmo tempo, orientar suas práticas para o atendimento das exigências dos detentores do capital e, em certa medida, responder aos reclames sociais.

Os ventos e os interesses econômicos empurram estes espaços fecundos de invenções, criações, reinvenções para assemelhar-se às empresas comerciais e mercantis com vistas aos lucros. Também exigem destes espaços ações voltadas para questões sociais que não têm valor monetário tangível, que não se mensuram. Nestes espaços, as discussões sobre a produção do conhecimento científico e tecnológico e a ética na formação e atuação do gestor público são revisitadas. Girando sem direção, os ventos tocaram as instituições escolares e as universitárias públicas levando-as a ter que precisar sua função social, pedagógica e política em tempo de fascínio para atribuir a tudo, coisas e objetos, um valor monetário. De maneira que cada vez mais os gestores públicos dos governos e das instituições buscam os estudos científicos, diagnósticos, indicadores e rankings para a tomada de decisões e a formulação de políticas públicas. A gestão pública é um dos elementos da realidade dos tempos modernos para trazer agilidade, racionalidade e eficiência técnica aos atos e ações governamentais (SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 221).

Nesse contexto, a figura do Gestor Universitário é amplamente requerida, uma vez que caberá a este – juntamente, ou não, coma coletividade que gere – orientar os processos que ocorrem no interior das IES conciliando, na medida do possível, as demandas locais com as requisições do contexto macro. Entretanto, é preciso reconhecer que nem sempre a autoridade responsável pela administração das instituições educacionais possui conhecimentos, habilidades e competências para tal feito. Nas universidades públicas, por exemplo, não se exige dos gestores educacionais formação específica em administração e/ou

gestão. Conforme disposto no artigo 1º do Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes máximos de instituições federais de ensino superior,

o Reitor e o Vice-Reitor de universidade mantida pela União, qualquer que seja a sua forma de constituição, serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os indicados em listas tríplexes elaboradas pelo colegiado máximo da instituição, ou por outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim. § 1º **Somente poderão compor as listas tríplexes docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior, ocupantes dos cargos de Professor Titular ou de Professor Associado 4, ou que sejam portadores do título de doutor**, neste caso independentemente do nível ou da classe do cargo ocupado. [...] § 5º O Diretor e o Vice-Diretor de unidade universitária serão nomeados pelo Reitor, observados, para a escolha no âmbito da unidade, os mesmos procedimentos e critérios prescritos neste artigo. § 6º Nas Universidades que, em decorrência da estruturação das carreiras de que trata a Lei no 11.344, de 8 de setembro de 2006, não possuem professores ocupantes do nível Professor Associado 4, será admitida para compor a lista tríplex os **integrantes da carreira do Magistério Superior** que estejam no mais alto nível da Classe de Professor Associado, no momento da escolha pelo colegiado (BRASIL, DECRETO Nº 1.916, 1996).

A única exigência é que os dirigentes sejam docentes, Titulares ou Associados 4, ou portadores do título de doutorado. As normas não impõem a necessidade de formação, capacitação e/ou experiência em áreas administrativas. Desse modo, as IES podem ser administradas por indivíduos com, ou sem, experiência no campo da administração, o que pode limitar a atuação destes. Também são considerados gestores universitários os responsáveis pela administração direta dos cursos de graduação. Nesse caso, os coordenadores de curso são os responsáveis por promover a gestão/administração acadêmica, sendo os gestores de tais núcleos de formação. Da mesma forma que os dirigentes máximos, dos coordenadores de curso não são requeridos saberes da área administrativa. Estes também são servidores que, além das funções próprias da carreira docente, atuam no planejamento, organização, direção e controle das unidades acadêmicas.

Nesta conjuntura, ocorre que, além da ausência de saberes administrativos, o exercício da gestão universitária pública, muitas vezes, é feito por docentes sobrecarregados, tendo em vista a necessidade de conciliar inúmeras atividades – de ensino, pesquisa, extensão, gestão, representação institucional, desenvolvimento de tecnologias que favoreçam os mecanismos de produção, desenvolvimento de saberes acadêmicos e promoção de condições que favoreçam a justiça social – com a responsabilidade de gerir seu próprio processo de capacitação.

Exige-se ao profissional que saiba navegar na complexidade. Estando fixados um “cabo” a atingir (missão, resultado esperado, objetivos...), e as “regras de navegação” (eficiência, qualidade total, performance global...), compete-lhe saber “tirar as distâncias” (elaborar e conduzir um projeto), tendo em conta o campo de forças e os constrangimentos diversos e por vezes opostos que constituem a complexidade (LE BOTERF, 1997 apud ESTEVES, 2012, p. 29).

Desse modo, o gestor deve, cotidianamente, buscar e desenvolver práticas educativas inovadoras; participar da administração e gestão dos departamentos e demais setores os quais está vinculado; tomar decisões sobre currículos, políticas e planos institucionais (PDI, PPI, PPCs); auxiliar na confecção de regulamentos, regimentos, planos operacionais padrão, dentre outras normas internas; auxiliar nos processos de avaliação institucional; participar de grupos de trabalho e órgãos colegiados; participar de conselhos superiores; responder às demandas dos órgãos superiores, como por exemplo, elaboração de relatórios de gestão, fornecer informações sobre a unidade sob sua responsabilidade; dentre outras atividades.

O objetivo central dessa investigação é identificar e analisa as políticas, estratégias e ações adotadas pelos gestores dos cursos de formação de professores da UFTM para fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão universitária. Logo, nesse momento nos deteremos na apresentação das responsabilidades atribuídas aos coordenadores de curso pelo Regimento Geral da UFTM de 2010. O documento postula que compete às coordenações de curso:

I - presidir o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante; II - elaborar, de acordo com o interesse institucional, o quadro de horários do curso; III - solicitar ao Instituto competente, quando necessário, docentes para as disciplinas do curso; IV - zelar pelo cumprimento do projeto pedagógico, por meio de avaliações periódicas e proposta de alterações, quando necessárias; V - estabelecer condições de interação entre os docentes do curso, para efetivação da inter e transdisciplinaridade; VI - planejar as atividades acadêmico-científico-culturais em conjunto com o Colegiado de Curso; VII - verificar o cumprimento do Plano de Ensino; VIII - acompanhar o desempenho dos docentes, procedendo a avaliações permanentes, junto aos discentes, por meio de instrumento institucional; IX – estimular o aperfeiçoamento dos docentes ou outras providências necessárias à melhoria do ensino; X - acompanhar os alunos em seu desenvolvimento biopsicossocial e afetivo e encaminhá-los ao setor competente, quando necessário; XI - divulgar as atividades programadas e realizadas pelo curso; XII - articular-se com as Pró-Reitorias competentes, para acompanhamento, execução e avaliação das atividades do curso; XIII - compatibilizar os horários e locais de oferta das disciplinas, respeitando a conveniência didático-pedagógica, com anuência da Direção do Instituto; XIV - promover, opinar e participar de eventos extracurriculares

relacionados à formação acadêmica dos alunos; XV - comunicar ao Diretor do Instituto competente as irregularidades cometidas pelos professores do curso; XVI - orientar e acompanhar a vida acadêmica, bem como proceder a adaptações curriculares dos alunos do curso; XVII – homologar parecer sobre aproveitamento de estudos, emitidos pelos professores das disciplinas; XVIII - encaminhar os processos acadêmico-administrativos ao Colegiado do Curso para pareceres e deliberações; XIX - manter atualizados os dados históricos do curso em relação a alterações curriculares e Plano de Ensino; XX - representar o curso nas instâncias para as quais for designado; XXI - identificar as necessidades do curso e promover gestões para seu equacionamento; XXII - executar as deliberações do Colegiado de Curso; XXIII - apresentar ao Pró-Reitor de Ensino o Relatório Anual das Atividades da Coordenação; XXIV - promover a divulgação e inscrição dos discentes no Sistema Nacional de Avaliação – SINAES; XXV - zelar pelo cumprimento das disposições legais e regimentais do curso; XXVI - exercer outras atribuições previstas em lei, no Estatuto, neste Regimento Geral e no Regulamento Interno específico aprovado pelo COENS (UFTM, 2010, p. 21).

Percebe-se que são várias as responsabilidades dos que gerem os cursos de graduação de uma IES. No caso da UFTM, apenas apontamos as atribuições elencadas no Regimento Geral. Contudo, temos consciência que, no dia-a-dia acadêmico, outras atividades são demandadas de tais profissionais. Guimarães e Villela (2009) postulam que os coordenadores de curso devem atuar na resolução e prevenção de problemas, e também na promoção de condições ideais para o bom andamento dos cursos. Os autores defendem que a atuação nessas frentes é fundamental para a gestão da permanência estudantil e prevenção da evasão acadêmica.

Nessa direção, Muriel (s. d) argumenta que a prevenção da evasão universitária é o método de gestão mais indicado para coibir os índices de desistências nas IES. Na concepção de tal autor, essa ação pressupõe a análise e o acompanhamento dos grupos de discentes “que apresentam características e comportamentos que indicam risco à permanência” (MURIEL, s. d., p. 7). Para tanto, é necessário que a organização educacional investigue quais os fatores que têm corroborado para a evasão no âmbito da instituição. De posse de tais informações, os gestores universitários têm a possibilidade de categorizar/classificar os acadêmicos por fator motivador de abandono. Por exemplo, se a IES identificou que a insuficiência de conhecimentos para interpretação de textos prejudica determinado aluno no acompanhamento de um componente curricular, a mesma poderá oferecer cursos e/ou atividades de nivelamento a fim de instrumentalizá-lo quanto aos saberes básicos exigidos para a feitura da disciplina. Agindo dessa forma, a instituição pode contribuir para que o acadêmico tenha uma autoimagem positiva quanto à possibilidade de concluir o componente com êxito. Práticas nesse sentido não garantem que o aluno permanecerá na

universidade, entretanto, oportunizam ao mesmo o poder de escolha de ficar ou evadir-se da IES e retiram a organização educacional do âmbito da passividade quanto ao fenômeno da evasão.

Considerando o exposto, na próxima seção discutiremos as principais causas da evasão universitária, apresentando os agentes motivadores do abandono estudantil nos cursos de formação de professores da UFTM.

## 4 EVASÃO UNIVERSITÁRIA: O CASO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFTM

*...o ingresso no curso superior é cercado por elevadas expectativas em termos de um bom desempenho social e acadêmico. O jovem espera que essa nova fase de sua vida abra novas portas para uma bem sucedida carreira profissional. Entretanto, a falta de informações sobre a opção feita, e as condições encontradas na universidade, bastante diferentes daquilo que esperam tem sido fator que abrevia a carreira escolar de muitos alunos. A decepção com a universidade tem sido uma forte razão para o abandono do curso superior. O aluno ingressante chega à universidade cheio de sonhos e propósitos para o futuro. Quando se defronta com a realidade de uma universidade em crise, e principalmente, com uma profissão – no caso o magistério – em franco declínio, percebe que o seu esforço foi em vão.*

(GOMES, 1998, p. 114-115)

Versando sobre a evasão universitária, numa conjuntura macrossocial marcada pela redução dos papéis do Estado na promoção de políticas sociais e pelo avanço das forças de mercado, na presente seção, discutimos a questão da evasão acadêmica dos cursos de formação de professores, dando ênfase aos dados da evasão universitária dos cursos de licenciatura da UFTM.

### 4.1 Evasão nas licenciaturas

Já relatamos que o ingresso nas universidades foi facilitado pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior, implementadas nos últimos anos. Entretanto, permanecer nas instituições de ensino até a conclusão da graduação nem sempre é a escolha – ou o possível – para muitos estudantes. De acordo com dados do MEC, de 2007, a evasão nos cursos de licenciatura é excessivamente alta, sendo que as causas para esta não permanência dos alunos “vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p 11).

Em 1997, o percentual de evasão nas licenciaturas já alcançava grandes proporções. Nos cursos de Química, Física, Matemática, Educação Artística e Letras, por exemplo, a porcentagem de alunos evadidos chegava a mais de 50% (RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007). Nos últimos anos, os dados ainda se mostram preocupantes. Em 2015, o número de ingressantes nos cursos de educação superior foi de 2.920.222 milhões de alunos. Entretanto, o número de concluintes foi de 1.150.067 milhões. Os números nos mostram que apenas 60,62% dos graduandos concluíram o curso que escolheram. Quando analisamos este

percentual com foco nas licenciaturas os resultados são mais agravantes. Em 2014, nos cursos de formação de professores de Química, Matemática e Física, por exemplo, as taxas de desistência foram de, respectivamente: 52,3%, 52,6% e 57,2% (BRASIL, MEC/INEP, 2016).

Ao observarmos tal panorama, podemos entender a evasão como um fenômeno que carece de planos de ação institucionais e de políticas públicas de enfrentamento. Pois, ao contrário do que se imagina, há um crescimento na demanda para a abertura de novos cursos de licenciaturas, tendo em vista a ampliação do acesso ao Ensino Médio, proposta pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e estimulada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007; RIGO, 2016). Tal emenda, no inciso I do artigo 208, torna obrigatória a educação básica de jovens até os 17 anos. Posto isso e observando o atual contexto da formação de professores para a educação básica, nota-se que, se o fenômeno de evasão nas licenciaturas não for contido, é possível a ocorrência do “Apagão do Ensino Médio”, episódio indicado por Ruiz, Ramos e Hingel (2007). De acordo com os autores, mesmo que o índice de conclusão das licenciaturas fosse pleno, já haveria uma insuficiência em suprir a demanda de formação de professores para o ensino básico. Neste sentido, a evasão só tende a agravar tal fato.

Conforme exposto na Introdução e na Metodologia deste trabalho, a evasão pode ser de três modos: evasão do sistema de ensino; evasão da instituição e evasão do curso. Na presente pesquisa, os dois últimos tipos de evasão foram utilizados como base das análises, uma vez que o nosso objetivo foi investigar as políticas e ações adotadas pela UFTM, precipuamente pelos cursos de formação de professores, para combater o abandono da instituição e dos cursos de licenciaturas.

Como pontua Bardagi (2007, p. 66), as causas da evasão são variadas:

a decisão de permanência/evasão é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, e tem sido estudada como um fenômeno que resulta da relação dinâmica e recíproca entre as condições pessoais, as características institucionais e os grupos de interação do aluno.

Neste sentido, é importante ressaltar que, nem sempre, o compromisso do aluno com a instituição e a meta de graduar-se em um curso superior conseguem, sozinhos, fazer com que este permaneça no curso escolhido. Conforme pesquisas produzidas pelo grupo de Psicologia e Educação Superior da Unicamp, quando falamos em evasão, é necessário analisar também a influência dos fatores vocacionais (AZZI, MERCURI, MORAN, 1996;



MERCURI, 1999; MERCURI, BRIDI, 2001; MERCURI, GRANDIN, 2002; MERCURI, MORAN, AZZI, 1995 apud BARDAGI, 2007). Além disso, de acordo com as pesquisas, uma nova dimensão de análise deve ser observada: “o compromisso com o curso – que engloba a percepção de segurança quanto à escolha e segurança profissional, relativa à percepção das condições do campo de trabalho” (BARDAGI, 2007, p. 67). Este comprometimento com o curso tem grande influência na trajetória do discente das graduações e pode sofrer modificações ao longo da formação.

Aspectos como a influência familiar, o maior envolvimento com colegas e aspectos próprios do conteúdo das atividades desenvolvidas podem alterar os níveis de segurança em relação à escolha ao longo do curso. Já em relação à segurança profissional, aspectos como informações obtidas com profissionais, reconhecimento e prestígio da instituição, atuação do corpo docente e a participação em atividades acadêmicas podem aumentar os índices nessa medida. Quando isso ocorre, a probabilidade de permanência no curso também aumenta (BARDAGI, 2007, p. 68).

No que se refere à segurança quanto à escolha profissional, as licenciaturas possuem uma defasagem quando comparadas aos cursos mais prestigiados pela sociedade, como Medicina, Direito e Engenharias. De acordo com Rodrigues (2016), os índices de evasão são menores nestes últimos, pois os discentes que os cursam esperam, com a conclusão de suas graduações, receber altos salários, ter uma carreira de trabalho bem sucedida e têm a perspectiva de conseguirem emprego sem grandes dificuldades. Entretanto, como ressaltam vários autores (GOMES, 1998; ADACHI, 2009; CASTRO, MALACARNE, 2011; RODRIGUES, 2016; dentre outros), nas licenciaturas os números de estudantes que evadem são altos, pois existe uma falta de reconhecimento da importância destes profissionais para a sociedade, o que promove no aluno a falta de perspectivas para o seu futuro profissional. Segundo Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 17), o percentual de jovens interessados em ingressar “na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente”. Freitag (1980), por sua vez, diz que os candidatos à carreira de magistério entram nos cursos de graduação não por livre escolha ou vocação; mas, sim, por ser o curso que a sua condição de classe lhe permite acesso. Destarte, presumimos que os estudantes das licenciaturas, candidatos à carreira do magistério, comumente, não são vocacionados e nem bem preparados com os conhecimentos da Educação Básica. Assim, a opção pelas licenciaturas representa chance incomum, senão única, de cursarem uma graduação.

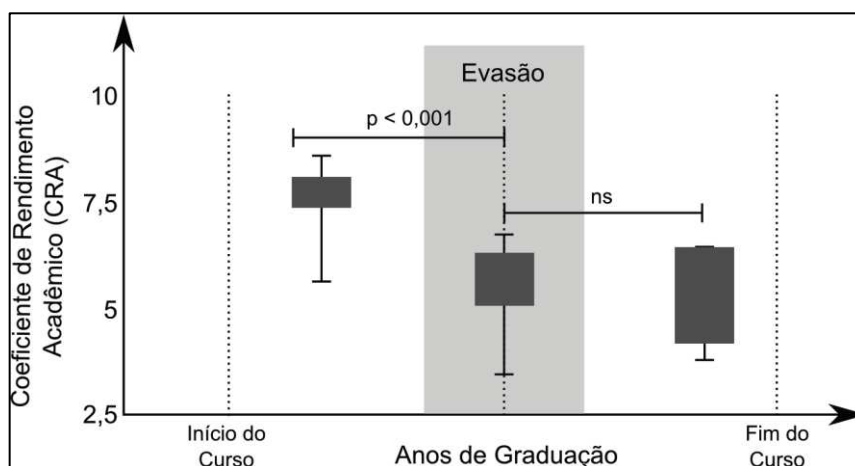
No atual contexto, é importante levar em consideração que houve uma mudança no perfil dos discentes das licenciaturas. Comumente, nestes cursos há uma preponderância de alunos advindos de escolas públicas, com vínculos empregatícios e com renda familiar de um a três salários mínimos (RIGO, 2016; GATTI, 2009; GATTI, 2010). Como coloca Rigo (2016), muitos desses alunos trabalham durante o período diurno e estudam à noite, o que prejudica a dedicação ao curso. Além disso, tais acadêmicos, por pertencerem às camadas sociais menos abastadas e por terem tido acesso a uma educação básica deficitária, possuem, geralmente, menos capital cultural o que de certa forma interfere no desempenho acadêmico. Essa realidade quando mesclada à precarização e ao desprestígio da profissão docente, principalmente no cerne da educação básica, se torna um fator que influencia, diretamente, a permanência ou não permanência destes discentes nas licenciaturas.

Essa realidade pode ser determinante para que alguns não consigam conciliar o trabalho e os estudos, favorecendo o abandono do curso. A necessidade de docentes para atuarem na educação básica é grande, mas devido à baixa atratividade da profissão e ao elevado índice de evasão nas licenciaturas, é importante a realização de estudos para compreender esse fenômeno e o desenvolvimento de políticas e de planos de ação para o combate do problema (RIGO, 2016, p. 41).

Em investigação recente, Santana (2016), ao analisar o principal momento de evasão nas licenciaturas das Universidades Federais do Brasil e o discurso dos acadêmicos no início do curso, no momento da evasão e no final da graduação para aqueles que não evadiram, identificou que o momento de maior evasão nas licenciaturas ocorre na metade do curso (final do 2º ano e início do 3º ano de licenciatura: quarto e quinto semestre) (Figura 1).



FIGURA 3– CRA dos alunos no início, no momento de maior evasão e no fim dos Cursos de Licenciatura das Universidades Federais (ns = não significativa e p = resultado do teste t)



Fonte: Santana (2016, p. 319).

O supracitado autor constatou que, de forma geral, a renda familiar dos evadidos é maior do que a renda dos que permaneceram no curso. Os “dados evidenciaram que quem foi proveniente de famílias com rendimentos inferiores a seis salários foram mais persistentes para o final do curso” (SANTANA, 2016, p. 319). Ademais, verificou-se que a distância da residência do aluno até a universidade, associada às precárias condições de mobilidade e transportes públicos, representaria uma barreira e causa para a desmotivação, além de propiciar também um baixo rendimento acadêmico, por parte dos estudantes.

Santana (2016, p. 321-322) conclui seu estudo afirmando que as causas apresentadas pela literatura para evasão, e corroboradas com os dados da sua investigação, foram apenas fatores que ajudaram aos alunos a justificarem seus abandonos – em um momento de perda do encantamento inicial e do idealismo com a universidade e o curso de graduação –, uma vez que os discentes que permaneceram nas licenciaturas também relataram enfrentar os obstáculos correntes que os que evadiram justificaram como causa de desistência. Assim, a evasão nos cursos de formação de professores ocorre precipuamente na metade dos cursos, tendo em vista a substituição “do imaginário e do platonismo sobre o curso construído pelo aluno antes do ingresso” pelo conhecimento da realidade concreta, permeada por desafios.

De acordo com Macowiecky (2011), no que se refere à formação de docentes para a educação básica, é essencial que existam políticas que valorizem a profissão docente, bem como é necessário o esforço do governo, estados e municípios na recuperação da imagem e da identidade destes profissionais. Neste sentido, a autora reflete sobre sua participação no

Fórum Nacional de Professores de Graduação (ForGrad), destacando que tal evento reforça também a necessidade de

que seja assegurada aos profissionais da Educação Básica e Superior uma política global de formação e valorização, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salários dignos e carreira docente compatível com a sua responsabilidade de educador (MAKOWIECKY, 2011, p. 18).

Outrossim, Tinto (1975) destaca que um dos problemas da evasão reside no fato de não haver, em algumas instituições de ensino superior, envolvimento entre os administradores, gestores e professores em ações que promovam a aprendizagem efetiva dos alunos e que colaborem para a construção de configurações educacionais de favorecimento à permanência dos estudantes.

Partindo de tais perspectivas, torna-se, assim, cada vez mais importante compreender o fenômeno da evasão acadêmica, principalmente das licenciaturas, e também averiguar como a permanência estudantil tem sido gerenciada pelas IES, uma vez que as ações adotadas pelos estabelecimentos de educação superior podem contribuir para o aumento do percentual de concluintes das graduações. Assim, na próxima subseção analisamos as licenciaturas da UFTM e a ocorrência da evasão nestes cursos.

#### **4.1.1 Evasão nos cursos de licenciatura da UFTM**

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), situada na cidade de Uberaba em Minas Gerais, é fruto da transformação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) em Universidade por intermédio da promulgação da Lei nº 11.152, de 29 de julho de 2005.

Dados históricos revelam que FMTM nasceu dos anseios políticos da década de 50, num contexto de industrialização e aumento da população urbana do município de Uberaba. A mesma foi fundada em 1953 e iniciou suas atividades em 1954, quando foi proferida a aula inaugural do Curso de Medicina pelo então governador do estado de Minas Gerais, o Sr. Juscelino Kubitschek. Neste período da história, a educação e as instituições de educação superior eram consideradas símbolos de progresso e modernização. Assim, a FMTM foi fundada num momento favorável à ampliação do acesso à educação, com ênfase em cidades interioranas (LOPES, 2016; CARVALHO, 2017).

É interessante notar que a referida instituição, por mais de 50 anos funcionou como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, sendo considerada pioneira na oferta dos cursos de graduação em Medicina, Biomedicina e Enfermagem (BORGES, 2015). Após a sua transformação em Universidade, novos cursos foram implantados na UFTM no ano de 2005. São eles: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e Licenciatura em Letras, com habilitação em português/inglês e português/espanhol. Pensando no contexto macro, Zago (2013) disserta que a instituição de tais cursos não foi um fato isolado, mas sim reflexo do processo de contrarreforma consubstanciada no documento “Carta ao povo brasileiro”, de 2002.

No contexto do Reuni, a UFTM, com o intuito de se consolidar como uma instituição universitária, via ampliação do quantitativo de vagas e cursos, após a realização de um diagnóstico situacional, elaborou o Projeto Reuni-UFTM (2008-2012). O mesmo foi construído por uma comissão composta por representantes das Pró-Reitorias de Planejamento (PROPLAN), de Ensino (PROENS), de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), dentre outros setores/órgãos da instituição. Segundo Zago (2013, p. 38-40),

essa comissão elaborou a proposta para a reestruturação e expansão a se materializar no período de 2009 a 2012. A proposta teria a oferta de seis cursos noturnos de Licenciaturas e bacharelado em Serviço Social, e sete cursos de Engenharia diurnos, além de uma ampla revisão curricular e do processo de avaliação dos cursos já ofertados. [...] Aos 25 dias do mês de outubro de 2007 foi reunido o órgão máximo consultivo e deliberativo da UFTM os membros da Congregação com a finalidade de apreciar a adesão da UFTM ao REUNI. [...] Colocada em votação, a adesão ao REUNI pela UFTM obteve vinte e um votos favoráveis para a adesão em outubro de 2007, nove votos para adesão em fevereiro de 2008 e nenhuma abstenção. [...] Dessa reunião foi criada uma Comissão para trabalhar juntos na proposta do REUNI e em março de 2008 foi assinado pelo então Reitor *Pró Tempore* da UFTM, o Secretário da Educação Superior e o Ministro da Educação Fernando Haddad o acordo de Metas n.º 23 celebrando o termo do Plano de Reestruturação e Expansão da UFTM e que acordava principalmente as metas de elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial em 90% e da relação professor/alunos para 18 ao final de cinco anos a contar da assinatura do documento.

Assim, em 2008, foi implantado o curso de graduação em Psicologia e no ano de 2009 foram criados: o curso de bacharelado em Serviço Social, o curso de bacharelado/licenciatura em Educação Física e os cursos noturnos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Geografia e História, totalizando dezessete cursos de graduação.

Vimos na seção 3 que a expansão da educação superior brasileira, por intermédio do Reuni, objetivava criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Na UFTM, o aproveitamento dos espaços físicos ocorreu principalmente na esfera dos cursos de formação de professores, uma vez que para abertura desses cursos não foram previstos novos espaços no Plano de reestruturação da instituição (Figura 4).

Sobre este assunto Zago (2013, p. 42) comenta que a expansão/criação dos cursos de formação de professores na UFTM “foi pensada na perspectiva de ocupação de alunos somente.” Assim, a “oferta desses cursos seria no sentido de “ocupar” literalmente o espaço ocioso no período noturno” (ZAGO, 2013, p.42). A pesquisadora discorre:

ainda em fase de elaboração da proposta é interessante observar a lógica da própria UFTM para a oferta dos novos cursos. O Plano diretor de infraestrutura física constante no documento previu para a Engenharia investimentos tais como um novo *Campus*, com salas de aula, laboratórios, restaurante universitário, uma biblioteca específica, entre outros. Já os cursos noturnos teriam que se adaptar à estrutura existente dos cursos da área de saúde, que não ocupavam esse espaço à noite (p. 41). [...] A diferenciação entre as áreas ficaria explícita ainda no plano em relação à força de trabalho pensada para executar a proposta. Chamamos a atenção para a contradição quanto à contratação de docentes. Enquanto que para as Licenciaturas e o curso de Serviço Social pensou-se em uma média de 14 docentes por curso, os cursos de Engenharias foram pensados numa proporção de 20 docentes (ZAGO, 2013, p. 41).

FIGURA 4 – Plano diretor de infraestrutura física Reuni/UFTM

ANO	Investimento	Local	Valor
2008	Conclusão da Reforma e Ampliação da Biblioteca Universitária	Biblioteca Universitária (CEA)	420.000,00
	Equipamentos (elevador hidráulico especial para portadores de necessidades especiais)	Biblioteca Universitária (CEA)	30.889,91
2009	Construção do Instituto de Ciências Tecnológicas onde funcionará os seis cursos Tecnológicos de Engenharia	Campus II – a ser instalado provavelmente na Univerdecidade (nome atribuído ao parque tecnológico da cidade de Uberaba), conforme Termo de Compromisso da Prefeitura Municipal de Uberaba	8.972.155,50
	Construção do Instituto de Ciências Biológicas e Naturais		4.591.797,00
2010	Início da Construção do Instituto de Pesquisa em Tecnologia da Saúde	Av. Getúlio Guarita,	5.986.088,00
	Urbanização	Campus II	867.560,00
	Mobiliário e Equipamentos	Campus II	2.259.896,00
2011	Equipamentos para laboratórios	Campus II	1.177.503,50
<b>VALOR TOTAL</b>			<b>24.305.889,91</b>

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da UFTM (2007, p. 34).

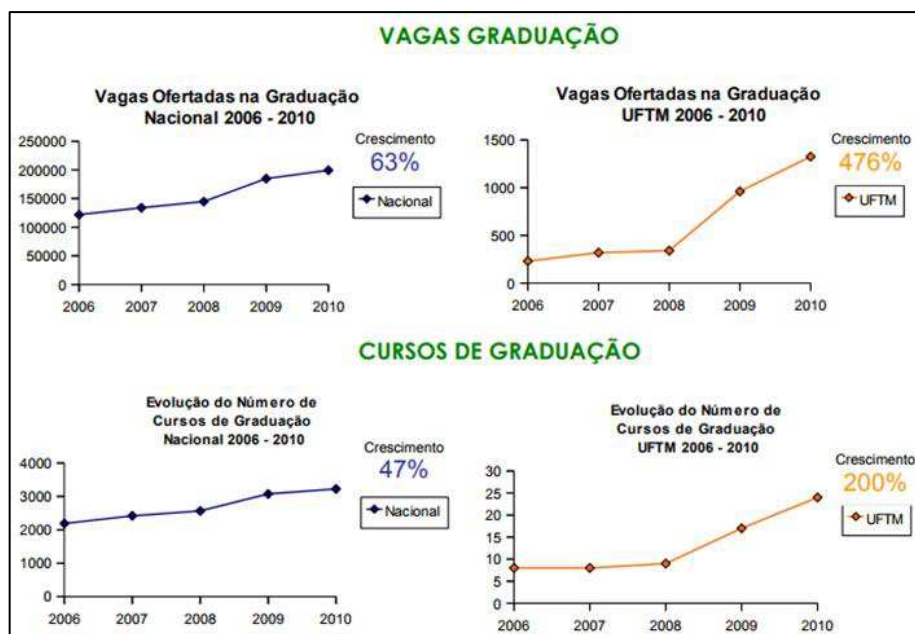
O plano de reestruturação da UFTM também indicava que a criação de novos cursos demandaria a flexibilização curricular e a ampliação da interdisciplinaridade entre os cursos. Para tanto, determinou a criação de novas unidades acadêmicas, institutos, responsáveis por fazer a interlocução entre os diferentes cursos de áreas afins. Assim, o documento previu a criação dos Institutos de Ciências da Saúde (ICS), de Ciências Biológicas e Naturais (ICBN), de Ciências Tecnológicas (ICT) e do Instituto Ciências Humanas, Sociais e Letras (ICHSL). O último, posteriormente, foi dividido em duas unidades, dando origem ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) e ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICENE) (UFTM, 2007; ZAGO, 2013).

Atualmente, os cursos de formação de professores do *Campus* sede da UFTM são oferecidos pelo IELACHS e pelo ICENE. O primeiro é composto por professores dos cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras (Português-Espanhol, Português-Inglês) e dos bacharelados em Psicologia e Serviço Social. O segundo, por sua vez, ICENE, é constituído por professores que atuam nos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Educação do Campo (UFTM, 2017a; UFTM, 2017b).

Para que os cursos de licenciatura fossem implantados na UFTM, o Departamento de Apoio Técnico Pedagógico (DATP), com o auxílio de outros servidores (docentes e técnicos administrativos com formação pedagógica) e entidades educacionais de Uberaba, elaborou projeto piloto para os referidos cursos, privilegiando a interdisciplinaridade, a flexibilidade e outras orientações que pudessem favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Desse modo, os currículos propostos almejaram possibilitar a criação de ciclos básicos por área de formação, otimizando o quantitativo de vagas e promovendo a mobilidade estudantil, a inovação nas formas de acesso à UFTM, favorecendo a inclusão social e estudantil (UFTM, 2007; ZAGO, 2013).



FIGURA 5 – Resultados Reuni/UFTM



Fonte: Relatório sintético de acompanhamento do REUNI/UFTM (s. d.).

Conforme relatório sintético de acompanhamento do Reuni/UFTM disponibilizado na página eletrônica da universidade<sup>22</sup>, o programa aumentou em 476% a oferta de vagas nos cursos de graduação da instituição, passando de 230 vagas, no ano de 2006, para 1.324 no ano de 2010. O número de cursos de graduação, por sua vez, alcançou incremento de 200%, saltando de 8 para 24 cursos no mesmo período (Figura 6). As engenharias de Alimentos, Ambiental, Civil, Elétrica, Mecânica, Produção e Química foram implantadas em 2010, inteirando esses 24 cursos de graduação. No ano de 2015, foi criado o *Campus* de Iturama, que apresenta três cursos de graduação, sendo dois de formação de professores, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química, e um curso bacharelado em Agronomia.

O relatório também destaca a expansão dos cursos noturnos e das licenciaturas na UFTM, que atualmente representam 38% dos cursos da IFES. Apesar de tais dados, não podemos deixar de apontar que o processo de expansão da UFTM, via Reuni, não conquistou todas as metas estabelecidas no pacto firmado com o MEC.

Conforme análise elaborada pelo Grupo de Trabalho constituído, em 2012, para subsidiar a discussão sobre a Proposta de Repactuação do Plano de Reestruturação e Expansão da UFTM (GT – Repactuação Reuni-UFTM), por exemplo, a meta “Redução das

<sup>22</sup> Relatório sintético de acompanhamento do REUNI/UFTM. Disponível em: <<http://www2.uftm.edu.br/upload/institucional/ATT00273.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

taxas de evasão nos cursos de graduação da UFTM” ainda não havia sido totalmente contemplada ano de 2012 (Figuras 6 e 7). É interessante esclarecer que, apesar da análise do GT informar que a redução das taxas de evasão foi alcançada por alguns cursos da UFTM estes não são explicitamente indicados no documento (Figura 6).

FIGURA 6 – Metas estabelecidas pela Proposta Reuni-UFTM para o período 2008-2012 referentes à redução da taxa de evasão e a situação em Julho de 2012

<b>METAS</b>	<b>SITUAÇÃO EM JULHO DE 2012</b>
1. Reduzir a taxa de evasão para 10% até dezembro de 2012.	Alcançada para alguns cursos.

Fonte: Análise do plano Reuni da UFTM e subsídios para a proposta de repactuação (UFTM, 2012).

FIGURA 7 – Evolução da Taxa de Evasão no período de 2007 a 2011 segundo os Institutos, Cursos e Período (Noturno e/ou Integral)

			2007			2008			2009			2010			2011		
			Matr. Evasão			Matr. Evasão			Matr. Evasão			Matr. Evasão			Matr. Evasão		
Instituto	Cursos	Período	No	No	%	No	No	%	No	No	%	No	No	%	No	No	%
ICENE	Lic. Ciên. Bi.	Noturno	0	0	-	0	0	-	60	1	1,67	120	5	4,17	180	15	8,33
	Lic. Física	Noturno	0	0	-	0	0	-	57	2	3,51	120	5	4,17	180	36	20,00
	Lic. Matemát.	Noturno	0	0	-	0	0	-	90	1	1,11	120	8	6,67	180	35	19,44
	Lic. Química	Noturno	0	0	-	0	0	-	49	3	6,12	120	1	0,83	180	27	15,00
TOTAL:			0	0	-	0	0	-	256	7	2,73	480	19	3,96	720	113	15,69
ICS	Biomedicina	Integral	80	6	7,50	80	8	10,00	100	3	3,00	120	7	5,83	140	10	7,14
	Educação Fís.	Integral	0	0	-	0	0	-	60	1	1,67	120	1	0,83	180	23	12,78
	Enfermagem	Integral	160	4	2,50	160	9	5,63	180	2	1,11	200	1	0,50	220	12	5,45
	Fisioterapia	Integral	60	1	1,67	100	2	2,00	160	5	3,13	200	7	3,50	220	9	4,09
	Medicina	Integral	480	3	0,63	480	10	2,08	480	5	1,04	480	5	1,04	480	1	0,21
	Nutrição	Integral	60	2	3,33	100	0	0,00	160	7	4,38	200	6	3,00	220	9	4,09
	Terapia Ocup.	Integral	60	1	1,67	100	5	5,00	160	7	4,38	200	15	7,50	220	25	11,36
TOTAL:			900	17	1,89	1020	34	3,33	1300	30	2,31	1520	42	2,76	1680	89	5,30
ICTE	Eng. Alimen.	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	2	3,85	104	11	10,58
	Eng. Civil	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	3	5,77	104	2	1,92
	Eng. Comput.	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-
	Eng. Elétrica	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	0	0,00	104	4	3,85
	Eng. Mecân.	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	2	3,85	104	4	3,85
	Eng. Meio A.	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	1	1,92	104	11	10,58
	Eng. Prod.	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	2	3,85	104	9	8,65
	Eng. Química	Integral	0	0	-	0	0	-	0	0	-	52	1	1,92	104	6	5,77
TOTAL:			0	0	-	0	0	-	0	0	-	364	11	1,02	728	47	6,46
IELACHS	Lic. Geogr.	Noturno	0	0	-	0	0	-	60	4	6,67	120	4	3,33	180	21	11,67
	Lic. História	Noturno	0	0	-	0	0	-	60	3	5,00	120	4	3,33	180	30	16,67
	Psicologia	Integral	0	0	-	20	1	5,00	80	2	2,50	140	3	2,14	200	5	2,50
	Lic. Por./Esp.	Noturno	45	2	4,44	75	4	5,33	60	10	16,67	120	4	3,33	120	24	20,00
	Lic. Por./Ing.	Noturno	45	4	8,89	75	2	2,67	90	5	5,56	120	7	5,83	120	18	15,00
	Serviço Soc.	Noturno	0	0	-	0	0	-	60	0	0,00	120	1	0,83	180	8	4,44
TOTAL			90	6	6,67	170	7	4,12	410	24	5,85	740	23	3,11	980	106	10,82
TOTAL GERAL			990	23	2,32	1190		41	1966	61	3,10	3104	95	3,06	4108	355	8,64

Fonte: Análise do plano Reuni da UFTM e subsídios para a proposta de repactuação (UFTM, 2012).

Observa-se que no período de 2007 a 2011, de forma geral, a UFTM apresentou uma taxa média de evasão inferior a 10%. Contudo, é importante notar que alguns cursos de formação de professores, em 2011, apresentaram taxas de evasão superior a 15%, dentre os quais os cursos de Licenciatura em Física, Letras – Português/Espanhol, Matemática e História. Nos anos subsequentes (2013, 2014, 2015) os percentuais de evasão nesses cursos de formação de professores permaneceram consideráveis (Figura 7 e Tabelas 3, 4, 5 e 6).

TABELA 3 – Dados de ingressantes, concluintes, matriculados, cancelados e percentual de evasão da UFTM de 2013.1 e 2013.2

Curso	2013-1					2013-2				
	I	C	M	CI	% Evasão	I	C	M	CI	% Evasão
Ciências Biológicas	32	5	208	6	2,88	30	14	219	17	7,76
Educação no Campo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Física	17	7	90	20	22,2	14	2	82	9	10,98
Matemática	32	5	126	24	19,05	14	7	116	14	12,07
Química	17	8	118	26	22,03	21	-	119	14	11,76
Geografia	30	10	162	18	11,11	13	12	141	24	17,02
História	31	12	174	24	13,79	25	13	173	16	9,25
Letras – Por/Inglês	21	12	110	16	14,55	15	6	105	9	8,87
Letras – Port/Espanhol	19	9	88	26	29,55	11	3	74	15	20,27
Química (Iturama)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Bilógicas (Iturama)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Onde: I – Ingressantes; C – Concluintes; M – Matriculados e CI – Concluintes.

Fonte: Adaptado Relatório CPA UFTM (2016).

Como se observa na Tabela 3, entre o primeiro e segundo semestre de 2013, alguns percentuais de evasão aumentaram seus níveis, como é o caso dos cursos de Ciências Biológicas e Geografia, enquanto alguns reduziram seus índices, como nos cursos de Educação no Campo, Física, Matemática, Química, Geografia, História, Letras – Português/Inglês e Letras – Português/Espanhol. Entretanto, embora haja uma redução destes níveis, é preciso considerar que eles ainda se colocavam altos, tendo em vista que em alguns cursos a taxa de evasão chegava, por exemplo, a mais de 15%.

TABELA 4 – Dados de ingressantes, concluintes, matriculados, cancelados e percentual de evasão da UFTM de 2014.1 e 2014.2

Curso	2014-1					2014-2				
	I	C	M	Cl	% Evasão	I	C	M	C	% Evasão
Ciências Biológicas	29	10	220	9	4,09	23	24	221	13	5,88
Educação no Campo	-	-	-	-	-	21	-	21	-	-
Física	22	2	88	13	14,77	8	2	82	13	15,85
Matemática	27	5	120	17	14,17	10	3	104	22	21,15
Química	22	8	126	12	9,62	16	8	119	13	10,92
Geografia	18	12	139	11	7,91	13	8	134	9	8,72
História	27	4	171	20	11,70	16	13	162	17	10,49
Letras – Por/Inglês	15	4	108	11	10,19	14	7	107	8	7,48
Letras – Port/Espanhol	11	2	60	9	11,25	11	9	77	9	11,69
Química (Iturama)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Bilógicas (Iturama)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Onde: I – Ingressantes; C – Concluintes; M – Matriculados e Cl – Concluintes.

Fonte: Adaptado Relatório CPA UFTM (2016).

No ano de 2014, ao contrário do que ocorreu em 2013, o fenômeno da evasão agravou-se em grande parte das licenciaturas. Das oito licenciaturas presentes na tabela, seis tiveram aumento nos seus índices de evasão, sendo elas: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Geografia e Letras – Português/Espanhol. As únicas licenciaturas que tiveram queda nos níveis de evasão, neste período, foram História e Letras – Português/Inglês.

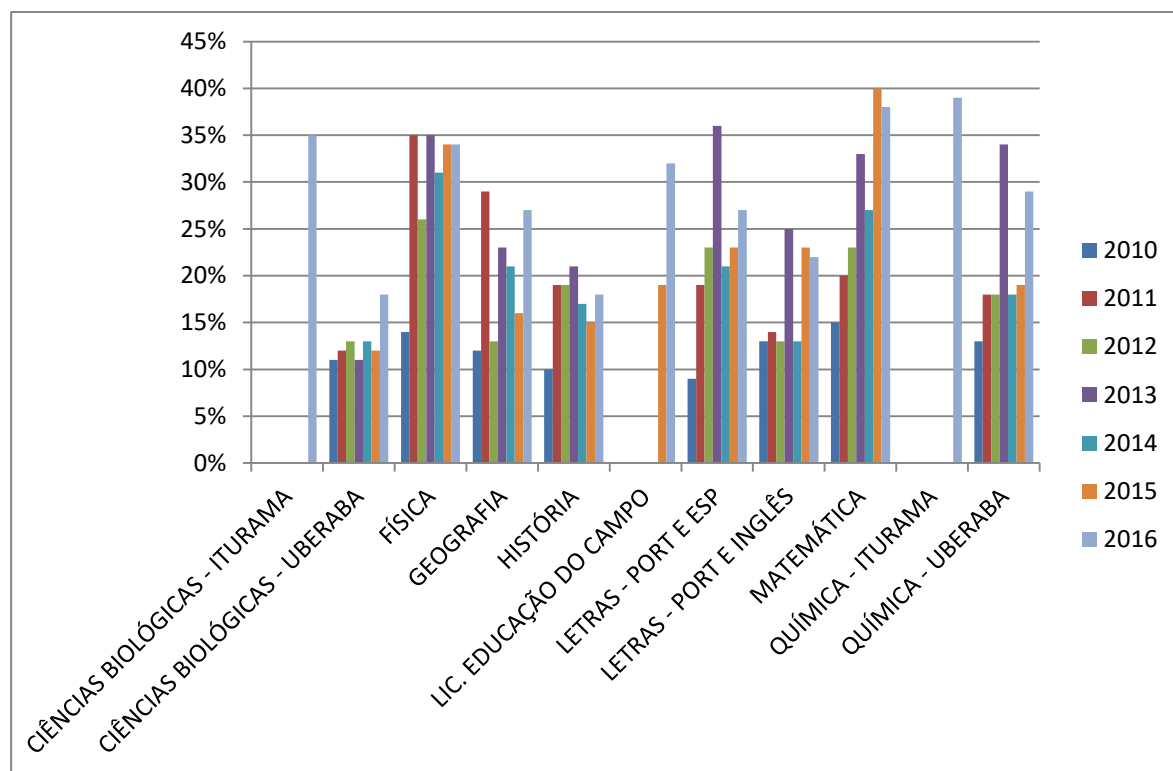
TABELA 5 – Dados de ingressantes, concluintes, matriculados, cancelados e percentual de evasão da UFTM de 2015.1

Curso	2015-1				
	I	C	M	Cl	% Evasão
Ciências Biológicas	47	11	245	13	5,31
Educação no Campo	20	-	40	3	7,50
Física	24	3	106	21	19,81
Matemática	33	3	135	30	22,22
Química	36	9	154	16	10,39
Geografia	30	7	160	16	10,00
História	32	15	187	10	5,35
Letras – Por/Inglês	10	4	123	16	13,01
Letras – Port/Espanhol	15	10	89	11	12,36
Química (Iturama)	34	-	31	3	9,68
Ciências Bilógicas (Iturama)	40	-	34	6	17,65

Fonte: Relatório CPA UFTM 2016.

Dados da CPA da UFTM, Tabela 5, expõem que no primeiro semestre de 2015 as taxas de evasão nos cursos de licenciatura mantiveram-se altas. Nas graduações de Física e Matemática, por exemplo, os níveis chegam a 19% e 22,22%, respectivamente (Tabela 5).

GRÁFICO 4 – Percentual de Evasão dos cursos de Licenciatura da UFTM (2011 a 2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da PROPLAN, UFTM (s. d.).

No Gráfico 4, podemos observar o histórico das taxas de evasão dos cursos de formação de professores da UFTM no interstício de 2011 a 2016. Nota-se que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido no *Campus* de Uberaba apresentou as menores taxas de evasão no período em análise. Enquanto que os cursos de Licenciatura em Matemática e Física apresentaram as maiores taxas de desistência estudantil, confirmando informações da literatura acadêmica que relatam que a evasão nestes cursos de licenciatura, geralmente, é maior que nos demais (MACEDO, 2012; RODRIGUES, 2016; ARRUDA et al., 2006; RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007).

A pesquisa realizada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, em parceria com o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e o Ministério da Educação (MEC), indicou o percentual de desistência dos cursos de formação de professores para o ano de 1997 (Tabela 6).

TABELA 6 – Evasão nos cursos de Licenciatura, 1997 (%)

<b>CURSO</b>	<b>PERCENTUAL DE EVASÃO</b>
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: Ruiz, Ramoz, Hingel (2007, p.12).

Ao comparar os dados da UFTM com as informações da Comissão Especial, notamos que as áreas formativas com maiores índices de evasão na UFTM, seguem, de certa forma, o padrão dos cursos/áreas com maiores desistências apresentados há vinte anos no estudo da comissão. Este fato instiga nossas reflexões sobre a efetividade das políticas públicas de permanência estudantil nos cursos de licenciatura, principalmente nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física. Ademais, os dados supracitados nos incentivam a questionar em que medida a profissão docente tem sido alvo de ações que fortaleçam sua identidade e atratividade.

Já relatamos que as precárias condições de trabalho docente, aliadas aos baixos salários e ao desprestígio social da atividade, corroboram para o desinteresse dos indivíduos pela profissão. Mesmo que alguns dos acadêmicos dos cursos de licenciatura se sintam vocacionados para o exercício da docência, as possibilidades de abandono do curso por parte dos mesmos é grande “em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas” (ADACHI, 2009, p. 30). Outrossim, Gomes (1998, p. 116) relata que a desistência dos cursos de formação de professores não pode ser considerada, necessariamente, “a desistência do projeto de conclusão de um curso superior”. Para o autor, essa situação deve ser compreendida como “a reorientação dessa opção, geralmente para uma carreira considerada mais promissora em termos de prestígio social e econômico”. Além disso, o mesmo pesquisador, ao considerar que parte dos estudantes dos cursos de formação de professores pertence aos estratos socioeconômicos mais desfavorecidos, analisa que

a falta de opções tem empurrado grande número de jovens para cursos de formação de professores, sem que os mesmos tenham clareza da opção que fizeram: simplesmente a fizeram (ou será que não fizeram opção alguma?) porque as possibilidades de chegar a um curso superior se apresentam restritas a cursos noturnos, principalmente na área de Ciências Humanas (GOMES, 1998, p. 119)

Isto é, para muitos acadêmicos dos cursos de formação de professores o fato de estarem fazendo um curso de graduação voltado para o magistério não significa, necessariamente, que irão prosseguir na carreira docente. Para estes, na verdade, a feitura do curso de licenciatura foi uma alternativa encontrada para adentrar no ensino superior e desta forma prosseguir na carreira escolar. Adachi (2009) ao estudar a evasão universitária em cinco cursos de graduação da UFMG, no período de 2000 a 2007, identificou que a desistência dos cursos de graduação é mais elevada nos cursos que exigem notas mais baixas para o ingresso na instituição. Esses cursos, geralmente de pouca consideração social, possuem como clientela acadêmicos de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo. Nas palavras da pesquisadora, “em cursos, de menor prestígio, que exigem notas mais baixas para entrada e cujo perfil do ingressante caracteriza-se por ser desfavorecido existe uma alta incidência de vagas remanescentes” (ADACHI, 2009, p. 109).

Analizando o histórico das taxas de evasão de todos os cursos de graduação da UFTM (Tabela 7), notamos que a evasão universitária ocorre predominantemente nos cursos de formação de professores, seguidos pelos cursos de engenharia. No ano de 2012, por exemplo, o curso de Engenharia de Alimentos apresentou uma taxa de evasão de 32%, percentual frequente nas licenciaturas. Dos sete cursos de engenharia da UFTM, o de menor índice de evasão, no período de 2011 a 2016, é a Engenharia Química, sendo o de maior taxa a Engenharia de Alimentos.

Dentre os cursos do campo das ciências humanas, o de menor taxa de evasão é o curso de Psicologia, cujo percentual mais alto de desistências ocorreu no ano de 2015 (9%). Dos cursos de formação de professores da UFTM, o curso de Licenciatura em História apresentou a menor taxa de evasão já registrada para tais cursos no ano de 2010, quando foi registrada uma taxa de desistência de 9%. Em 2016 o curso de Licenciatura em Matemática registrou a maior taxa de evasão de toda a instituição, com um percentual de 40% de desistências do curso.

Ao relacionar os índices de evasão universitária com as notas para o ingresso nos cursos oferecidos pela UFTM, vemos na Figura 8 que no primeiro semestre de 2016 os cursos de formação de professores da UFTM apresentaram notas de corte inferiores a alguns cursos de maior reconhecimento social, tais como Medicina, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção.



TABELA 7 – Taxa de Evasão dos cursos de Graduação da UFTM (2010 – 2016)

TAXA DE EVASÃO - CURSOS DE GRADUAÇÃO UFTM							
CURSOS CIÊNCIAS DA TERRA							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
AGRONOMIA							
CURSOS CIÊNCIAS DA SAÚDE							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
BIOMEDICINA	6%	12%	11%	7%	6%	8%	15%
ENFERMAGEM	5%	6%	4%	6%	8%	10%	17%
FISIOTERAPIA	5%	3%	16%	4%	4%	7%	8%
MEDICINA	1%	1%	1%	1%	2%	0%	4%
NUTRIÇÃO	4%	7%	10%	3%	8%	8%	15%
EDUCAÇÃO FÍSICA	7%	15%	16%	22%	11%	14%	15%
TERAPIA OCUPACIONAL	9%	8%	13%	14%	8%	20%	19%
CURSOS CIÊNCIAS HUMANAS							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PSICOLOGIA	6%	1%	7%	4%	7%	9%	7%
SERVIÇO SOCIAL	5%	3%	14%	6%	11%	14%	17%
ENGENHARIAS							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ENG AMBIENTAL		10%	17%	9%	10%	14%	21%
ENGENHARIA CIVIL		15%	5%	7%	7%	6%	9%
ENG DE ALIMENTOS		6%	32%	16%	23%	21%	29%
ENG DE PRODUÇÃO		19%	1%	3%	5%	5%	11%
ENG ELÉTRICA		13%	11%	14%	18%	23%	25%
ENG MECÂNICA		17%	9%	13%	7%	12%	10%
ENG QUÍMICA		8%	9%	3%	8%	7%	11%
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
LIC. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - ITURAMA							35%
LIC. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - UBERABA	11%	12%	13%	11%	13%	12%	18%
LIC. FÍSICA	14%	35%	26%	35%	31%	34%	34%
LIC. GEOGRAFIA	12%	29%	13%	23%	21%	16%	27%
LIC. HISTÓRIA	10%	19%	19%	21%	17%	15%	18%
LIC. EDUCAÇÃO CAMPO						19%	32%
LIC. LETRAS - PORT E ESP	9%	19%	23%	36%	21%	23%	27%
LIC. LETRAS - PORT E ING	13%	14%	13%	25%	13%	23%	22%
LIC. MATEMÁTICA	15%	20%	23%	33%	27%	40%	38%
LIC. QUÍMICA – ITURAMA							39%
LIC. QUÍMICA	13%	18%	18%	34%	18%	19%	29%
MAIOR OU IGUAL 40%			DE 10% A 19%				
DE 30% A 39%			DE 1% A 9%				
DE 20% A 29%			0%				

Fonte: Adaptado Divisão de Informação e Pesquisa Institucional da UFTM (2017).

Dentre os cursos do campo das ciências humanas, o de menor taxa de evasão é o curso de Psicologia, cujo percentual mais alto de desistências ocorreu no ano de 2015 (9%). Dos cursos de formação de professores da UFTM, o curso de Licenciatura em História apresentou a menor taxa de evasão já registrada para tais cursos no ano de 2010, quando foi registrada uma taxa de desistência de 9%. Em 2016 o curso de Licenciatura em Matemática registrou a maior taxa de evasão de toda a instituição, com um percentual de 40% de desistências do curso.

Relacionando os índices de evasão universitária com as notas para o ingresso nos cursos oferecidos pela UFTM, vemos na Figura 8 que no primeiro semestre de 2016 os cursos de formação de professores da UFTM apresentaram notas de corte inferiores a alguns cursos de maior reconhecimento social, tais como Medicina, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção.

Ademais, a taxa de preenchimento das vagas oferecidas no Sistema de Seleção Unificada foi menor nas licenciaturas, o que contribuiu para a ociosidade das vagas nesses cursos. Uma análise superficial da Figura 8 poderia dar a impressão que alguns dos cursos de formação de professores da UFTM possuem maior procura que os cursos de outras áreas. No entanto, é necessário perceber que, a despeito dos índices da relação entre o número de concorrentes por vaga, o número de oportunidades (vagas) oferecidas nas licenciaturas é inferior ao número de vagas disponibilizadas para as engenharias (52 vagas) e para o curso de Medicina (50 vagas), por exemplo.

Dentre os cursos de formação de professores que disponibilizaram 30 vagas no primeiro semestre de 2016, os cursos com menores taxas de procura foram Licenciatura em Física, com 7,2 candidatos por vaga, e Licenciatura em Matemática, com 10, 07 candidatos por oportunidade. Essa situação oferece indícios de que a expressiva quantidade de vagas não ocupadas nestas licenciaturas não é fruto apenas do fenômeno da evasão. Tais cursos, na maioria vezes, e por motivos que já expomos<sup>23</sup>, não são atrativos para grande parte dos egressos da educação básica.

---

<sup>23</sup> Almeida, Tartuce e Nunes (2014), por exemplo, ao averiguarem a atratividade da docência no Brasil sob a ótica dos alunos do Ensino Médio, verificaram que a rejeição à carreira docente é comum entre os concluintes da etapa final da educação básica. De acordo com as pesquisadoras – que realizaram grupos de discussões e aplicaram 1501 questionários à alunos 3º ano do Ensino Médio – “ao se formular a questão ‘Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?’, o ‘não’ foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto” (p.111). Dentre as justificativas para a rejeição da carreira docente, foram sugeridas: à ausência de referenciais positivos do ser professor; à falta de identificação pessoal com a docência; à própria experiência escolar e à influência familiar (ALMEIDA, TARTUCE, NUNES, 2014).

FIGURA 8 – Ingresso Sistema de Seleção Unificada UFTM 2016.1



Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Divisão de Processo Seletivo Discente  
**Ingresso SISU - 2016-1**

CURSO	INSCRITOS	Candidato x Vaga	VAGAS			NOTA DE CORTE					NOTA MÍNIMA ESTABELECIDADA				
			disponíveis	preenchidas		(G1)	(G2)	(G3)	(G4)	AC	Redação	Matemática	Linguagens	C Humanas	C. Natureza
Biomedicina	189	9,45	20	19	95%	625,42	589,43	674,78	640,65	634,51	500,00	500,00	500,00	500,00	500,00
Ciências Biológicas	423	14,10	30	30	100%	419,33	542,98	455,22	590,74	559,89	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Educação Física	260	8,67	30	29	97%	501,21	559,49	530,01	497,51	550,85	450,00	450,00	450,00	450,00	450,00
Enfermagem	885	29,50	30	30	100%	434,04	521,05	553,81	624,84	599,56	400,00	300,00	300,00	200,00	400,00
Engenharia Ambiental	677	13,02	52	52	100%	609,33	604,63	562,62	512,53	572,04	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Engenharia Civil	485	9,33	52	53	102%	590,97	552,52	651,33	580,71	717,60	500,00	500,00	500,00	500,00	500,00
Engenharia de Alimentos	605	11,63	52	52	100%	477,60	582,06	425,79	606,08	660,06	300,00	300,00	200,00	100,00	300,00
Engenharia de Produção	167	3,21	52	49	94%	613,03	627,81	620,74	623,36	629,02	600,00	600,00	600,00	450,00	450,00
Engenharia Elétrica	308	5,92	52	52	100%	571,41	607,91	588,60	611,58	674,91	500,00	600,00	400,00	400,00	400,00
Engenharia Mecânica	722	13,88	52	52	100%	499,01	607,78	635,93	552,97	705,83	300,00	300,00	200,00	100,00	300,00
Engenharia Química	461	8,87	52	52	100%	589,10	629,77	537,58	545,83	694,38	450,00	450,00	450,00	450,00	450,00
Física	216	7,20	30	25	83%	458,96	504,84	482,98	516,92	508,32	300,00	300,00	300,00	300,00	300,00
Fisioterapia	482	16,07	30	30	100%	547,84	626,56	597,50	550,28	594,70	500,00	400,00	400,00	400,00	500,00
Geografia	351	11,70	30	29	97%	494,36	575,90	424,48	525,90	500,86	400,00	100,00	100,00	200,00	100,00
História	446	14,87	30	28	93%	411,55	633,61	525,65	617,84	508,09	300,00	0,01	0,01	0,01	0,01
Letras - Português / Inglês	244	16,27	15	15	100%	525,99	631,16	586,55	591,41	594,76	500,00	100,00	300,00	200,00	100,00
Letras - Português / Espanhol	170	11,33	15	15	100%	518,18	631,16	532,90	535,43	539,35	500,00	100,00	300,00	200,00	100,00
Matemática	302	10,07	30	29	97%	474,56	446,64	466,84	600,42	459,94	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Medicina	640	12,80	50	50	100%	732,62	739,12	755,82	738,12	796,18	600,00	600,00	600,00	600,00	600,00
Nutrição	700	23,33	30	30	100%	549,71	551,37	562,94	563,48	622,74	400,00	400,00	400,00	400,00	400,00
Psicologia	758	25,27	30	30	100%	615,60	682,52	653,62	641,26	697,14	500,00	400,00	400,00	400,00	400,00
Química	371	12,37	30	30	100%	562,18	544,12	534,84	558,08	540,44	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Serviço Social	840	28,00	30	30	100%	542,85	615,70	504,39	574,04	592,58	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Terapia Ocupacional	840	28,00	30	30	100%	417,38	515,82	578,94	536,88	569,88	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Agronomia (Iturama)	547	10,94	50	50	100%	523,90	548,24	470,04	496,38	441,64	400,00	400,00	400,00	400,00	400,00
Ciências Biológicas (Iturama)	445	8,90	50	38	76%	383,55	502,93	376,84	494,55	442,19	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00
Química (Iturama)	371	7,42	50	30	60%	427,91	481,21	426,41	443,83	338,21	200,00	100,00	100,00	100,00	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>12905</b>	<b>*</b>	<b>1004</b>	<b>959</b>	<b>96,07%</b>										

Fonte: Departamento de Processo Seletivo Discente – DPSD, UFTM

Quanto às expressivas taxas de evasão dos cursos de formação de professores da UFTM, expostas na Tabela 7, algumas justificativas podem ser identificadas na pesquisa “Satisfação e causas de evasão na UFTM: a percepção do aluno”, realizada nos meses de abril e maio 2016.

Idealizada pela Divisão de Informação e Pesquisa Institucional, setor vinculado à PROPLAN, e pelo Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) juntamente com a CPA, a investigação da satisfação dos acadêmicos da UFTM e dos fatores que contribuem para a desistência estudantil foi feita via preenchimento de questionário eletrônico disponibilizado no Sistema Acadêmico<sup>24</sup> da instituição (FIGURA 9).

FIGURA 9 – Página inicial Sistema Acadêmico UFTM

**SISCAD**  
Sistema acadêmico Online

**UFTM**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**login**

Digite Login e Senha

Login:

Senha:

[Esqueci minha senha](#)

Informações para autenticação.

**Professor e Técnico**  
O seu login e senha é o mesmo do sistema **UFTMNet**.  
Para obter informações sobre acesso ao sistema, por favor, entre em contato pelo e-mail:  
Suporte [supt.dti@uftm.edu.br](mailto:supt.dti@uftm.edu.br)

**Aluno**  
O seu login é o seu número de CPF sem os pontos ou o traço.

Atenção: Seu Login é formado de apenas números.

Suporte [suporte.siscad@uftm.edu.br](mailto:suporte.siscad@uftm.edu.br)

NTI - Núcleo de Tecnologia da Informação. © Copyright 2006 - 2017 - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

NTI UFTM POWER

Fonte: UFTM online (2017).

Ao acessar a página do SISCAD, os acadêmicos foram convidados a responder o seguinte questionamento: “Caro aluno, você já pensou em evadir do seu Curso/Instituição?”.

<sup>24</sup>O Sistema Acadêmico (SISCAD) visa auxiliar professores e acadêmicos da instituição no gerenciamento e consulta de informações relacionadas a cursos de graduação oferecidos pela Universidade. Nele, por meio da Internet, o acadêmico poderá, além de outras opções, consultar suas notas, frequência, histórico escolar, emitir Atestado de Matrícula, consultar a estrutura do curso e realizar sua matrícula (UFTM ONLINE, 2017). Disponível em <<http://www2.uftm.edu.br/paginas/ensino/cod/470/t/SISTEMA+ACADEMICO>>.

Em caso de resposta afirmativa, os discentes deveriam indicar até três fatores que o levaram a pensar na possibilidade de evasão universitária. Os alunos que responderam negativamente à pergunta, por sua vez, eram direcionados a avaliação do curso no qual possuem matrícula. (FIGURA 10).

FIGURA 10 – Pesquisa de satisfação acadêmica e causas da evasão na UFTM

**Caro aluno, você já pensou em evadir do seu Curso/Instituição?**

**Sim**

**Marque até três opções:**

- Dificuldades de conciliar estudo com trabalho
- Dificuldades financeiras
- Insatisfação com a grade curricular do curso
- Incompatibilidade entre proposta pedagógica e Expectativas
- Infraestrutura da universidade
- Deficiência nas aulas práticas
- Didática dos professores
- Relacionamento com docente
- Curso não adequado ao perfil
- Dificuldades de aprendizagem (necessidade de conhecimento prévio)
- Questões relacionadas à segurança (falta de policiamento, violência)
- Outros: \_\_\_\_\_

**Não**

**Como você avalia seu Curso/Instituição:**

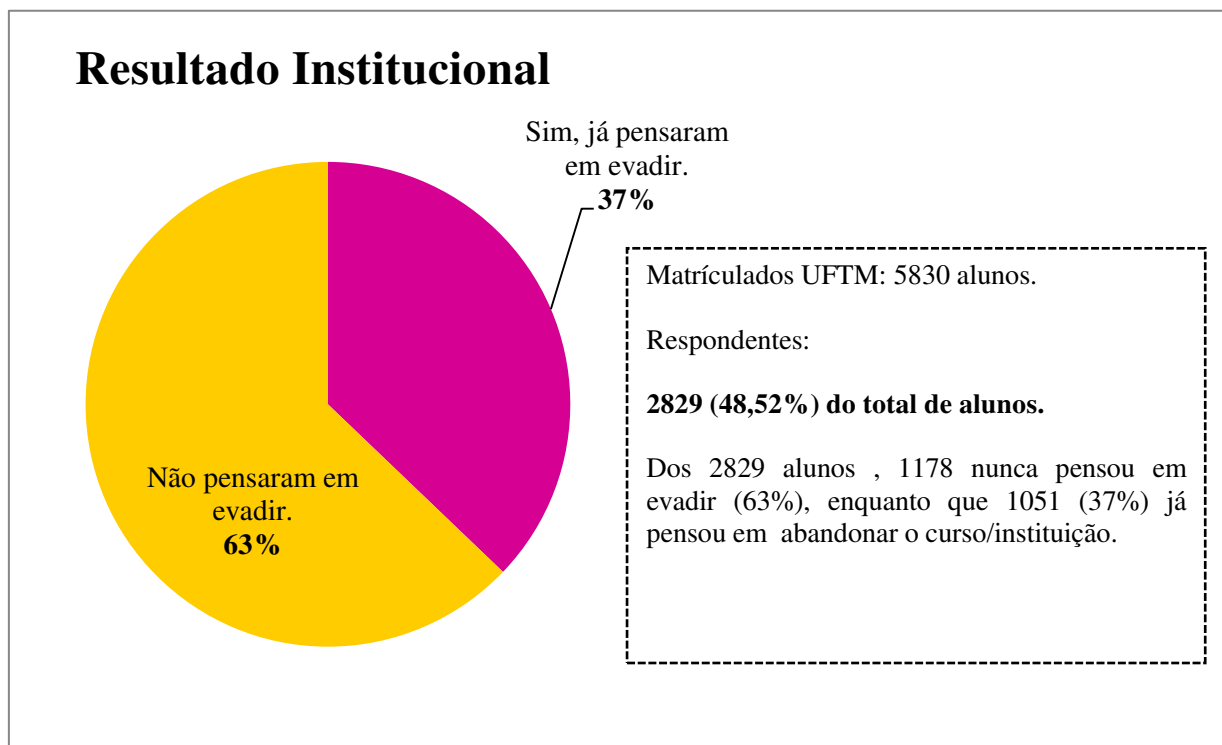
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

Fonte: PROPLAN, UFTM (2016).

Os resultados foram delimitados nas seguintes categorias: dados institucionais, dados por instituto, dados por curso e por situação (ingressante ou concluinte). Do total de discentes matriculados na UFTM (5.830 alunos), a pesquisa contou com 48,52% respondentes (2.829 alunos). Destes, 62,85% (1.778 alunos) informou nunca ter pensado em evadir da

universidade/curso e 37,15% (1.051 alunos) relatou já ter pensando em desistir instituição/curso (FIGURA 11).

FIGURA 11 – Percentual de respondentes que já pensou em evadir da UFTM



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

Dos que responderam não, 54% (961 alunos) avaliou seu curso/instituição como bom; 28% (490 alunos) como muito bom; 16% (288 alunos) como regular; 2% (27 alunos) como ruim e 1% (12 alunos) como muito ruim. Além disso, do universo de respondentes, a maioria pertencia aos cursos de engenharia, seguidos pelos cursos da área da saúde.

TABELA 8 – Relação de respondentes da pesquisa “Satisfação e causas de evasão na UFTM: a percepção do aluno” por curso de graduação da UFTM

CURSOS DE GRADUAÇÃO UFTM	Total de Matriculados	Total de respondentes	SIM para Evasão	Não para a Evasão
<b>CURSOS CIÊNCIAS DA TERRA</b>				
AGRONOMIA	50	33	1	32
<b>SUBTOTAL AREA</b>	50	33	1	32
<b>CURSOS CIENCIAS DA SAÚDE</b>				
BIOMEDICINA	191	90	38	52
ENFERMAGEM	260	105	42	63
FISIOTERAPIA	303	144	52	92

MEDICINA	503	230	62	168
NUTRIÇÃO	240	102	47	55
EDUCAÇÃO FÍSICA	232	99	30	69
TERAPIA OCUPACIONAL	171	86	36	50
<b>SUBTOTAL AREA</b>	<b>1900</b>	<b>856</b>	<b>307</b>	<b>549</b>
<b>CURSOS CIENCIAS HUMANAS</b>				
PSICOLOGIA	319	151	43	108
SERVIÇO SOCIAL	228	76	35	41
<b>SUBTOTAL AREA</b>	<b>547</b>	<b>227</b>	<b>78</b>	<b>149</b>
<b>ENGENHARIAS</b>				
ENG AMBIENTAL	247	140	68	72
ENGENHARIA CIVIL	326	185	62	123
ENG DE ALIMENTOS	191	99	40	59
ENG DE PRODUÇÃO	262	173	78	95
ENG ELÉTRICA	209	136	54	82
ENG MECÂNICA	310	198	77	121
ENG QUÍMICA	306	187	63	124
<b>SUBTOTAL AREA<sup>25</sup></b>	<b>1851</b>	<b>1118</b>	<b>442</b>	<b>676</b>
<b>CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>				
LIC. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – ITURAMA	83	48	12	36
LIC. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – UBERABA	244	117	54	63
LIC. FÍSICA	105	46	12	34
LIC. GEOGRAFIA	165	77	24	53
LIC. HISTÓRIA	209	57	22	35
LIC. EDUCAÇÃO CAMPO	71	4	1	3
LIC. LETRAS - PORT E INGLÊS	122	49	20	29
LIC. LETRAS - PORT E ESPANHOL	78	21	12	9
LIC. MATEMÁTICA	127	71	28	43
LIC. QUÍMICA – ITURAMA	71	41	12	29
LIC. QUÍMICA	139	68	28	40
<b>SUBTOTAL AREA</b>	<b>1414</b>	<b>599</b>	<b>225</b>	<b>374</b>

FONTE: adaptado PROPLAN,UFTM(2016).

Analisando a Tabela 8, notamos que, do total de respondentes, 599 eram de cursos de formação de professores. O curso de Ciências Biológicas, *Campus* Uberaba, dentre todas as licenciaturas da UFTM, foi o que mais apresentou respondentes. Já o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi o de menor índice de contribuições. Tais fatos podem ser justificados pela quantidade de acadêmicos matriculados no curso de Ciências Biológicas e

<sup>25</sup> Os dados da PROPLAN indicam um subtotal de 1.899 matriculados nas engenharias, destes 1.113 teriam respondido a pesquisa, dos quais 440 já pensaram em evadir e 673 nunca pensaram nesta possibilidade. Os dados inseridos na tabela foram recalculados pela pesquisadora.



pelo fato do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na época da aplicação dos questionários, não estar em período de atividades presenciais.

Quanto aos 1.051 respondentes que já pensaram em abandonar o curso/instituição, os mesmos apresentaram como fatores que motivariam a evasão, os seguintes (TABELA 9):

TABELA 9 – Motivadores da evasão dos cursos da UFTM

MOTIVAÇÕES	Nº DE RESPONDENTES	% DE RESPONDENTES
Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	229	21,79%
Dificuldades financeiras	463	<b>44,05%</b>
Insatisfação com a grade curricular do curso	400	38,06%
Incompatibilidade entre proposta pedagógica e Expectativas	254	24,17%
Infraestrutura da universidade	506	<b>48,14%</b>
Deficiência nas aulas práticas	258	24,55%
Didática dos professores	537	<b>51,09%</b>
Relacionamento com docente	143	13,61%
Curso não adequado ao perfil	116	11,04%
Dificuldades de aprendizagem (necessidade de conhecimento prévio)	249	23,69%
Questões relacionadas à segurança (falta de policiamento, violência)	104	9,90%
Outros	172	16,37%

MAIOR OU IGUAL 40%	
DE 30% A 39%	
DE 20% A 29%	
DE 10% A 19%	
DE 1% A 9%	

Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

- Mais de 40% dos respondentes manifestaram que abandonariam o curso/instituição devido à didática docente (51,09%); infraestrutura da instituição (48,14%) e pelas dificuldades financeiras (44,05%);
- 38,05% manifestaram como motivo para a evasão a insatisfação com o currículo do curso;
- De 20% a 29% expressaram que evadiriam do curso/instituição devido às deficiências das aulas práticas (24,55%); 24,17% por incompatibilidade entre a proposta pedagógica e as expectativas com o curso/instituição; e 23,69% por dificuldades de aprendizagem dada a deficiência de conhecimentos prévios; e



- 11,04% informou que abandonaria o curso por inadequação ao perfil profissional desejado e 16,37% informaram que outros motivos já os incitaram a evasão do curso/instituição.

Especificamente quanto aos cursos de formação de professores, na sequência, apresentamos e discutimos, de forma geral, para todos os cursos de licenciatura, os principais agentes motivadores da evasão. Após isso, em nova subseção, apresentamos as motivações para o abandono dos cursos de formação de professores da UFTM de forma específica, por meio de dados de cada curso.

#### 4.1.1.1 Motivos para o abandono dos cursos de licenciatura da UFTM: dados gerais

Com o objetivo de identificar os principais fatores que poderiam estimular a evasão dos cursos de formação de professores da UFTM, organizamos os dados da pesquisa de “Satisfação e causas de evasão na UFTM: a percepção do aluno” na Tabela 10, a qual possui os três agentes motivadores mais citados pelos discentes de cada curso.

TABELA 10 – Principais fatores que poderiam estimular a evasão dos cursos de formação de professores da UFTM

CURSO DE LICENCIATURA	PRINCIPAIS ESTIMULADORES DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA		
	1º ESTIMULADOR	2º ESTIMULADOR	3º ESTIMULADOR
Lic. Ciências Biológicas – Uberaba	Insatisfação com a grade curricular do curso	Dificuldades financeiras	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho
Lic. Ciências Biológicas - Iturama	Dificuldades financeiras	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	Infraestrutura da universidade
Licenciatura em Física	Infraestrutura da universidade	Dificuldades financeiras	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho
Licenciatura em Geografia	Dificuldades financeiras	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	Infraestrutura da universidade
Licenciatura em História	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	Dificuldades financeiras	Didática dos professores
Licenciatura em Educação <sup>26</sup> do Campo			
Licenciatura em Letras	Didática dos	Incompatibilidade	Dificuldades

<sup>26</sup>Os dados do curso de Licenciatura em Educação do Campo não foram passíveis de análise, tendo em vista que dos quatro alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que preencheram o questionário da pesquisa de satisfação, apenas um manifestou que já pensou em evadir do curso.

Port/Inglês	professores	entre proposta pedagógica e Expectativas	financeiras
Licenciatura em Letras Port/Espanhol	Didática dos professores	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	Misto
Licenciatura em Matemática	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	Dificuldades de aprendizagem (necessidade de conhecimento prévio)	Didática dos professores
Licenciatura em Química - Uberaba	Dificuldades financeiras	Dificuldades de aprendizagem (necessidade de conhecimento prévio)	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho
Licenciatura em Química - Iturama	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho	Dificuldades de aprendizagem (necessidade de conhecimento prévio)	Dificuldades financeiras

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de satisfação PROPLAN, UFTM (2016).

Verificamos que os principais estimuladores do abandono dos cursos de formação de professores da UFTM são: dificuldade em conciliar trabalho e estudos; dificuldades financeiras; didática docente; infraestrutura dos cursos/instituição; dificuldade de aprendizagem; insatisfação com a grade curricular do curso e incompatibilidade entre proposta pedagógica e expectativas.

Nas próximas linhas analisamos a preponderância de tais fatores na promoção da desistência estudantil. No nosso empreendimento, utilizamos os dados e argumentos de alguns pesquisadores dedicados ao estudo de assuntos relacionados à temática desta dissertação. Dessa maneira, quanto ao agente estimulador da evasão universitária **“Dificuldade em conciliar trabalho e estudos”** nosso debate será balizado pelos estudos e argumentos de Vargas e Paula (2013), Bueno (1993) e Moehlecke (2007).

Vargas e Paula (2013, p. 469), ao explorar o recente processo de expansão da educação superior pública federal, analisam as condições dos acadêmicos nas condições de “trabalhador-estudante<sup>27</sup>” ou “estudante-trabalhador<sup>28</sup>” e afirmam que

<sup>27</sup>Trabalhador-estudante: indivíduo cujas atividades laborais possuem maior relevância do que as atividades de estudo. Nesta condição, “o estudo aparece como contingência”. “O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória” (VARGAS, PAULA, 2013, p. 467).

<sup>28</sup>Estudante-trabalhador: indivíduo cujas atividades de aprendizagem se sobrepõem as práticas laborais. (VARGAS, PAULA, 2013).

grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis. Abandonados à própria sorte, o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador no Brasil se veem hoje estimulados a ingressar na educação superior. A retórica legal e política supostamente ampara esse projeto, seja sob o signo da diminuição das desigualdades sociais, seja pelo da democratização da educação superior.

As pesquisadoras defendem, e concordamos com elas, que a expansão promovida nos últimos anos não foi capaz de efetivamente promover a democratização da educação superior, considerando que muitos indivíduos após ingressar no nível superior não conseguem permanecer nas IES devido às dificuldades impostas pela condição trabalhar e estudar. São várias as dificuldades e limites infligidos aos acadêmicos que trabalham e estudam e que recentemente adentraram no universo da educação superior, via políticas públicas de expansão e democratização da educação superior.

Dentre os desafios, é relevante citar o limite de tempo para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos ao mesmo tempo em que o discente desempenha obrigações laborais. Tal situação, muitas vezes corrobora para reprovações e repetências sucessivas, podendo, em circunstâncias mais complexas, resultar no desligamento do acadêmico da instituição de ensino. Situações como essa, por exemplo, devem ser bem analisadas e, assim como proposto por Bueno (1993, p. 13), é preciso refletir se as mesmas se constituem em “evasão ou um caso de exclusão de alunos”.

Para ser caracterizada como evasão, Bueno (1993, p. 13) explica que deve haver uma postura ativa do acadêmico em deixar a instituição por sua própria escolha e responsabilidade. A exclusão, ao contrário, implica no reconhecimento de uma responsabilidade da instituição de ensino e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do estudante. Assim, vários casos tratados como evasão em decorrência de situações socioeconômicas e/ ou de trabalho exigem cautela de tratamento, uma vez que podem se constituir em verdadeiros processos de “darwinismo social”, como defendem Vargas e Paula (2013, p. 470), em que os acadêmicos em situação de maior vulnerabilidade estudantil e social possuem poucas, ou nenhuma, condição de permanecer no ambiente universitário, contribuindo para a seleção/formação dos mais aptos.

Nesse mesmo sentido, Moehlecke (2007, p. 2) pontua que

a evasão por motivo de trabalho foi interpretada em muitos estudos como uma decisão e escolha do aluno, nem sempre se questionando o modo como

a instituição, pela sua própria forma de organização, privilegia determinado perfil de aluno, dificultando a permanência de outros.

É comum no ambiente acadêmico histórias de discentes reprovados várias vezes numa mesma disciplina e com risco de desligamento da IES, dada a dificuldade em conciliar as demandas acadêmicas com sua condição de discente trabalhador ou trabalhador-estudante, arrimo de família, pertencente às classes C, D ou E. Na UFTM, por exemplo,

O desligamento do discente por ato administrativo ocorrerá: I - em razão de penalizações disciplinares, após procedimentos que assegurem ampla defesa; II - quando o discente não retornar ao curso após o término do período de trancamento ou afastamento; III – quando o discente deixar de solicitar matrícula em alguma das etapas, inclusive no período extemporâneo, sem justificativa plausível; IV - quando o discente ingressante for reprovado por infrequência em todos os componentes curriculares do primeiro período, sem justificativa e comprovação a ser apreciados e deliberados pelo Colegiado de Curso; V - quando o discente ingressante não frequentar as aulas até o 15º (décimo quinto) dia letivo, não apresentando, até esse dia, justificativa formal plausível em documento hábil a ser submetido à apreciação e deliberação do COENS; **VI – quando o discente não concluir o seu curso no prazo máximo estipulado para integralização curricular permitido no PPC; VII - quando o discente não obtiver aprovação, devido à infrequência, em 2 (dois) semestres letivos em todos os componentes curriculares, consecutivos ou não, sem justificativa formal plausível e sem a devida apreciação do Colegiado do curso e deliberação do COENS; VIII – quando o número de reprovações for superior a 4 (quatro) em um mesmo componente curricular, sem justificativa formal plausível e sem a devida apreciação do Colegiado do curso e deliberação do COENS (UFTM, RESOLUÇÃO Nº 3 DE 28 DE MARÇO DE 2016).**

Desse modo, como se não bastassem as dificuldades que lhes são impostas pela condição de estudantes-trabalhadores/trabalhadores-estudantes, os acadêmicos prestes a serem desligados administrativamente da instituição, e que almejam permanecer e concluir a graduação, devem reunir e apresentar os motivos plausíveis que os levaram a situação de desligamento institucional. Exemplos dessas solicitações de não desligamento encaminhados ao Conselho de Ensino da UFTM são expostos nas Figuras 12 e 13.

FIGURA 12 – Solicitação de não desligamento (readmissão de matrícula) de acadêmico do curso de Educação Física

Caros professores participantes do colegiado de curso hoje venho através desta carta lhes fazer um pedido e explicar um pouco da minha situação tanto de vida e acadêmica.

Entrei na faculdade no ano de 2009 quando o curso era ainda Licenciatura/Bacharelado e já nessa época precisei trabalhar para me sustentar, meus pais sempre foram de origem pobre e para dar conta de todas as despesas de deslocamento xerox de livros e outras coisas tive que trabalhar como faço até hoje. E por isso tive muitas reprovações pelo cansaço que é estudar e trabalhar e também os horários que as vezes tinha que matar para estar no serviço.

Sei que infelizmente foi uma escolha que eu fiz de ter que trabalhar sabendo do meu compromisso com a faculdade, mas ainda assim sempre fiz o que pude e nunca foi da minha personalidade não ser participativo no curso. No ano já de 2013 tive duas reprovações seguidas na matéria Atividade Física para grupos especiais pois foi um dos anos mais difíceis da minha vida em que meu pai perdeu o emprego o que dificultou mais a minha vida e também por ter aulas no fuminho e Centro olímpico pela dificuldade de locomover eu pensei em abandonar o sonho de me formar em educação física. Sempre tive notas de razoáveis pra boas e nunca fui um aluno ruim, posso até ressaltar aqui as matérias Nutrição aplicada ao exercício que tive média final 8.9 e também Fisiologia do esporte e do exercício II que tive média 9.2 além de outras matérias em que tive notas iguais a estas. Tenho muitas dificuldades nessa matéria mas sei das minhas capacidades e agora só me restam 3 disciplinas para terminar (Atividade Física para grupos especiais, TCC 3, Ginástica 3) e eu sei que consigo. Peço à todos os professores que me deem esse voto de confiança e nada mais e eu prometo me empenhar muito para conseguir vencer esse ultimo obstáculo.

Obrigado

Fonte: COENS/PROENS, UFTM (2016).

FIGURA 13 – Solicitação de não desligamento (matrícula) acadêmico do curso de Licenciatura em Geografia

Eu, [REDACTED] portador do RG número [REDACTED] acadêmico no curso de Licenciatura em Geografia, matrícula [REDACTED] venho solicitar a readmissão da minha matrícula, cancelada pelo sistema devido a reprovação e infrequência durante dois semestres letivos em todos os componentes curriculares.

Considerando como justificativas, a infrequência ocorreu devido a problemas financeiros, pessoais e familiares. Visando a necessidade de um emprego para suprir minhas dificuldades, ingressei em rotina de trabalho com carga horária instável. Sendo assim, não realizei o trancamento da matrícula, tendo a esperança de que a empresa me desse a oportunidade de ter um horário fixo a qualquer momento, o que me capacitaria a frequentar as aulas regularmente, porém isso não foi possível.

Atualmente, tendo outro emprego com horário fixo que me permite ir às aulas, gostaria que o Departamento do curso, junto com o Departamento de Registro e Controle Acadêmico me dessem a oportunidade de manter minha matrícula, e continuar o curso o qual quero me formar.

Fonte: COENS/PROENS, UFTM (2016).

Situações como essas nos fazem refletir sobre as condições formativas que as IES têm, efetivamente, oferecido aos estudantes trabalhadores, com o objetivo de fortalecer a

permanência e conclusão dos cursos, uma vez que o número de reprovações de um acadêmico trabalhador numa dada disciplina pode indicar que o curso, e a instituição como um todo, não possui percursos formativos alternativos que considerem as condições específicas destes discentes. “Nessa perspectiva, falham os alunos, não as instituições. Trata-se de uma perspectiva escamoteadora e conservadora, que preserva o *status quo*, ao mascarar o papel substancial das instituições” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 472).

As supracitadas autoras também discorrem sobre o fato da maioria dos discentes trabalhadores estudarem no período noturno. As mesmas defendem que “a condição de trabalho impõe limites ao turno em que o aluno pode estudar” e problematizam o significado desta condição (VARGAS; PAULA, 2013, p. 471). Questionam as pesquisadoras

o que significa estudar no turno da noite e trabalhar? Que se pode dizer do turno da noite, em comparação com o da manhã? O fato de haver oferta de cursos à noite equaliza oportunidades de estudo entre trabalhadores e não trabalhadores? (VARGAS; PAULA, 2013, p. 471).

Fazendo uso de tais questionamentos e associando os mesmos com as diretrizes do REUNI – vimos na seção 3 dessa dissertação, e na parte inicial dessa, que uma das diretrizes do Reuni era aumentar as vagas das IES, especialmente no período noturno – ponderamos: as orientações do programa de reestruturação e expansão das IFES, realmente, contribuíram para a democratização da educação superior e permitiram a diplomação de indivíduos, historicamente excluídos deste nível de ensino, que conciliam trabalho e estudo?

Em relação à entrada nas instituições de educação superior, podemos afirmar que o Reuni favoreceu o ingresso de um enorme contingente de jovens e adultos das classes trabalhadoras nas IES públicas. Contudo, não podemos afirmar que todos os novos ingressantes conseguiram permanecer e concluir com êxito suas graduações, principalmente quando pensamos nos acadêmicos dos cursos noturnos que vivenciam uma tripla jornada de atividades (trabalham mais de quarenta horas semanais e estudam no período da noite e nos finais de semana).

Sobre essa temática, Vargas e Paula (2013) argumentam que é essencial uma análise dos aspectos institucionais de cada IES, que aderiram às orientações das políticas de expansão, com o intuito de averiguar se, além de abertura de novos cursos, ampliação das vagas no período noturno e incremento da infraestrutura física, as instituições têm oferecido condições equânimes de permanência para os acadêmicos dos turnos matutino, diurno e noturno. Logo, é essencial verificar se todos os serviços universitários são oferecidos nos três

turnos e em igualdade de condições. Devemos, então, questionar: Todos os laboratórios funcionam? As bibliotecas estão abertas? Qual o horário de funcionamento dos restaurantes universitários? Há meios de transportes disponíveis? As pró-reitorias, e a reitoria, estão abertas no período noturno? Os gestores administrativos exercem predominantemente suas atividades em qual horário? E as assembleias estudantis, quando e em qual horário são promovidas? Os cursos de maior prestígio social são oferecidos em quais turnos? São as respostas sinceras a essas e outras questões que poderão indicar se houve, ou não, democratização da educação superior brasileira e se as IES possuem verdadeiro compromisso com o êxito, acadêmico e social, dos diferentes acadêmicos que “ocupam” seus espaços e vagas. Como discursa Dias Sobrinho (2010, p. 1.243) “‘democratização’ não se restringe à expansão quantitativa; [...] não havendo qualidade para todos, não se cumpre o princípio da equidade e não se diminuem as desigualdades sociais”.

Quanto ao segundo estimulador da evasão dos acadêmicos das licenciaturas, é necessário frisar que o mesmo possui vínculos estreitos com o primeiro, uma vez que ambos relacionam-se com a questão da sobrevivência dos estudantes. Se por um lado o discente-trabalhador/trabalhador-estudante enfrenta a dificuldade de conciliar as atividades laborais com as de estudo, por outro, muitos alunos enfrentam **dificuldades financeiras** no decorrer de suas graduações, por variados fatores, dentre eles a incapacidade de conciliar trabalho e estudo, devido à falta de tempo e/ou condições de saúde física e/ou mental que permitam a árdua tarefa de trabalhar e estudar.

Ademais, as dificuldades econômicas muitas vezes são agravadas após o ingresso dos jovens no ensino superior. Ao entrar neste nível de ensino, os indivíduos se deparam com uma realidade acadêmica que impõe gastos com alimentação, transporte, fotocópias, livros, recursos de informática, dentre outros gastos, que contribuem para o aumento dos recursos financeiros. Dessa maneira, os indivíduos cuja condição econômica não é suficiente para garantir que durante a graduação tenham condições dignas de sobrevivência, sofrem as consequências ocasionadas pela carência de recursos. Dias Sobrinho e Brito (2008, p. 494) ao refletirem sobre as políticas públicas que orientaram a educação superior brasileira no período de 1995 a 2007, expõem que

uma cuarta parte de los jóvenes brasileños entre 18 y 24 años son tan pobres que no podrían mantener se en una institución de educación superior, aunque esta fuera gratuita. Las carencias económicas son también una de las causas del índice elevado de abandono, alrededor del 40%. Por esto, la democratización de la educación superior brasileña, más allá de políticas efectivas de acceso que benefician, en especial, los grupos tradicionalmente



relegados, necesita impartir medidas sostenibles de permanencia, que posibiliten que lós estudiantes se gradúen com calidad y puedan acceder a puestos de trabajo acordes com su formación.

Vimos na seção 3, que uma das políticas educacionais atuais que visa contribuir para a permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IES públicas é a PNAES. Tal política de estado viabiliza a concessão de auxílios moradia para os indivíduos que moram longe de suas famílias e/ou estão em mobilidade estudantil. Outrossim, por intermédio dos recursos financeiros de tal política, são ofertados auxílios refeição, auxílios transporte, bolsas permanência, dentre outros subsídios.

Veremos na seção 5 deste trabalho, a relação de bolsas e auxílios concedidos aos acadêmicos da UFTM. Porém, neste ponto da dissertação julgamos ser importante comentar que, dado o percentual de acadêmicos dos cursos de licenciatura que expressaram já ter pensando em evadir do curso/instituição em consequência das dificuldades financeiras, é necessário averiguar em que medida os recursos oferecidos tem sido suficientes e adequados, em quantidade e valor, para suprir as carências dos acadêmicos. Assim, a instituição como um todo deve ponderar se todos os alunos que possuem vulnerabilidade econômica possuem suporte institucional, seja por meio da concessão de recursos financeiros ou de suportes imateriais caracterizados pela flexibilização dos modos de promoção do processo de ensino-aprendizagem (disponibilização de textos em formatos digitais, reduzindo assim os gastos com fotocópias e aquisição de obras que não compõem o acervo das bibliotecas universitárias; concentração das atividades universitárias em turnos únicos, a fim de contribuir com a redução de gastos de transporte e alimentação devido à necessidade de movimentação entre as unidades acadêmicas em períodos diferentes; dentre outras alternativas que podem e devem ser pensadas coletivamente).

Em relação à **didática docente**, esclarecemos que a pesquisa “Satisfação e causas de evasão na UFTM: a percepção do aluno” foi alvo de críticas de alguns representantes da categoria docente, as quais incidiram principalmente sobre o fato dos acadêmicos compreenderem, ou não, o significado e amplitude do termo ‘didática’. Assim, o questionamento da pesquisa foi reformulado e aplicado aos acadêmicos no ano de 2017. Os resultados desta nova versão da pesquisa de satisfação ainda não foram divulgados pela PROPLAN, porém já foi ventilado que a versão de 2017 confirmou os resultados da aplicação realizada no ano de 2016. Ou seja, a didática docente, considerada a partir de outros termos, foi confirmada como um dos fatores que podem favorecer a evasão dos acadêmicos da UFTM.



Para explanar sobre este agente recorreremos, novamente, aos estudos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras tendo em vista a atualidade e relevância dos achados e das discussões efetuadas nos mesmos. Assim, esclarecemos que para a referida comissão a didática docente é considerada um dos fatores institucionais que contribuem para a decisão dos acadêmicos em permanecer ou evadir dos cursos/instituições. A Comissão enumera como fatores internos às instituições:

[...] currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; • relacionados a **questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; • relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;** • vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; • decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; • decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; • inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (BRASIL, COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 29, grifo nosso).

A didática docente, neste contexto, é relacionada a outros problemas institucionais, dentre os quais os currículos dos cursos – que abordaremos posteriormente – que favorecem práticas docentes pautadas na transmissão e repetição de conteúdos.

Libâneo (2002), explica que, na perspectiva sócio-construtivista<sup>29</sup>, o Processo Didático refere-se ao conjunto de atividades desempenhadas por professores e alunos – estes sob a orientação dos primeiros – visando à construção de saberes, habilidades, hábitos e atitudes, via procedimentos ativos, que possibilitem o desenvolvimento do pensamento e a construção de novos saberes. A Didática, por sua vez, é uma disciplina voltada para a investigação do processo de ensino, “no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa” (LIBÂNEO, 2002, p. 5). É essa

---

<sup>29</sup> Nesta perspectiva, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

disciplina que auxilia o docente na organização e sistematização das propostas de ensino e aprendizagem, “fornecendo-lhe segurança profissional” (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

Assim, quando a pesquisa de satisfação revelou que a didática docente é um dos agentes que podem estimular a desistência estudantil, o que a mesma manifesta é que os acadêmicos da UFTM, inclusive os dos cursos de formação de professores, não estão plenamente satisfeitos com os modos que os processos de ensino são organizados e dirigidos na prática. Provavelmente, os alunos que responderam o questionário queriam manifestar que alguns docentes possuem estratégias de atuação que não favorecem o desenvolvimento de suas estruturas de pensamento, a construção de novas habilidades, conhecimentos e jeitos de agir, contrariando, assim, as disposições do Projeto Político Pedagógico<sup>30</sup> (PPI).

O PPI da UFTM, na seção que trata da organização didático-pedagógica da instituição, indica que as práticas de ensino deverão buscar integrar os diferentes acadêmicos na IES de tal forma que estes se sintam, e realmente sejam, partes efetivas dos processos de ensino-aprendizagem. Tal proposta visa contribuir com o fortalecimento do compromisso e do sentimento de pertencimento/integração dos acadêmicos ao curso/estabelecimento de ensino. Podemos observar tal posicionamento no fragmento exposto abaixo:

**o processo ensino-aprendizagem na UFTM considera o equilíbrio entre a formação do cidadão e a formação profissional, numa concepção orientada pelo diálogo, pela integração do conhecimento, pelo exercício da criticidade, pela curiosidade epistemológica e pela busca da autonomia intelectual do aluno.** Nessa concepção, os participantes desse processo não somente expressam um pensamento ou transmitem uma informação, mas trabalham simultaneamente com seus interlocutores. [...] Assim, espera-se superar a passividade que tende a dominar a sala de aula e buscar nas atividades e estratégias de ensino o seu impacto histórico. [...] O objetivo da UFTM é superar a perspectiva de um ensino mecanicista, no qual o aluno apenas recebe o conhecimento, memorizando-o, e assumir uma postura dialógica e curiosa na produção da aprendizagem. O ensino e a aprendizagem são vistos como processos humanos e participativos, o que implica ver os professores e alunos com atores sociais, políticos e culturais responsáveis. [...] **as estratégias de ensino devem ser ricas e variadas, buscando superar o ensino livresco, a transmissão mecânica do conhecimento por intermédio da aula tipicamente expositiva, da cópia, do decorar e do uso de instrumentos de verificação memorativa.** [...] A aprendizagem, nesse processo, deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral traduzido pela **ação-reflexão-ação, que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas de ensino.** Ao se considerar a realidade humana e social atual, caracterizada pelo avanço tecnológico e a informação instantânea, pela globalização e pela abordagem da concepção dialética de educação, será levada em conta, na metodologia de ensino, a relação

<sup>30</sup>Documento institucional máximo que orienta as políticas curriculares, consolidadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos ofertados pela universidade.

dialética entre teoria prática-teoria. **‘Aos professores competirá, ainda, a busca de uma forma interdisciplinar ou integrada de trabalho entre as disciplinas de um mesmo período, através da convergência de objetivos e respeitando a especificidade de cada uma delas’** (UFTM, PPI, 2013, p. 28-31, grifo nosso).

Certamente, e considerando relatos de alguns acadêmicos que já protocolaram recursos administrativos no COENS, as práticas de determinados professores são autocentradas, voltadas para a ministração de todo o conteúdo que está previsto para os componentes curriculares, desprezando as condições dos estudantes. O objetivo primeiro de docentes com esse estilo de atuação é o vencimento de todo o plano de ensino, via transmissão das matérias dispostas nas bibliografias de referência. “Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos” (LIBÂNEO, 2002, p. 5). Além disso, os processos de avaliação são pautados na memorização dos conteúdos e em metodologias que valorizam a classificação e diferenciação entre os diferentes alunos a partir do estabelecimento de notas.

Docentes com tal postura, consequência de formações pedagógicas insuficientes, muitas vezes são portadores da crença de que um bom professor é aquele extremamente exigente, com o qual um grupo diminuto e seletivo de alunos obtém aprovação. Para tal professor, as práticas avaliativas são utilizadas para o controle social dos discentes e também não existe *feedback* em relação aos avanços/retrocessos da aprendizagem. Pensando na relação entre evasão e avaliação, é relevante pontuar que em inúmeras vezes o fracasso acadêmico, acompanhado por processos de retenção e repetência, é um dos principais responsáveis pelo abandono dos cursos de graduação. Uma avaliação negativa, desacompanhada de verdadeiros processos de (re)orientação dos processos de ensino e aprendizagem, corrobora para a fuga de discentes da universidade.

Em relação às avaliações, o PPI da UFTM também oferece algumas pistas de como estas devem ser compreendidas e efetivadas no âmbito dos cursos da instituição. De acordo com o documento, as práticas avaliativas implementadas pelos docentes da universidade devem propiciar aos acadêmicos

momentos para expressar suas ideias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos; realização de tarefas em grupo de modo que se auxiliem mutuamente nas dificuldades, mas garantindo o acompanhamento de cada aluno por meio de tarefas avaliativas individuais em todas as etapas do processo; possibilidade de aprimoramento com base em anotações significativas para professor e aluno, em vez de simplesmente

considerar certo ou errado; gradação de desafios, com tarefas relacionadas às anteriores, coerentes com as descobertas e as dificuldades dos alunos; compreensão do processo de avaliação como uma tomada de decisão que substitui a tradicional rotina de atribuir conceitos classificatórios às tarefas, calculando médias de desempenho final de forma a torná-los comprometidos com tal processo (UFTM, PPI, 2013, p. 33).

Assim, o que falta na UFTM é efetivação de algumas das orientações/concepções em relação à forma do docente se fazer mediador do processo de construção do conhecimento. Para tanto, acreditamos que a organização universitária deverá investir esforços, e recursos, em ações que favoreçam o reconhecimento da importância das práticas formativas interativas, ativas, que valorizem os alunos enquanto sujeitos pensantes, críticos e com capacidade de atuação na sociedade em que vivem.

No que diz respeito à **infraestrutura universitária**, comentamos na subseção 3.1.2 que a reestruturação da UFTM, para o oferecimento de cursos de formação de professores, ocorreu predominantemente via aproveitamento dos espaços físicos da instituição. Assim, não foram planejados espaços próprios para a oferta dos cursos de licenciatura, o que refletiu nos resultados da pesquisa de satisfação.

A infraestrutura física das instituições universitárias pode ser considerada um dos eixos fundamentais para a consolidação das organizações educacionais. A carência de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, equipamentos (inclusive de informática e didático-pedagógicos), restaurantes universitários, dependências e equipamentos adequados para atender os acadêmicos com necessidades especiais, dentre outros espaços/materiais para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, além de influenciar a escolha dos estudantes entre uma instituição de ensino e outra, atua na decisão do discente em permanecer, ou não, no curso/estabelecimento, alterando, dessa maneira, os índices da evasão.

O Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional: 1º Relatório, elaborado pela CPA, e publicado em março de 2016, informa que houve melhorias na infraestrutura da UFTM, a partir de 2014, tais como

urbanização de uma área de 50 hectares na Unidade Univerdecidade, na cidade de Uberaba, com implantação de 64.634,37 m<sup>2</sup> vias pavimentadas, bem como rede para fornecimento de água potável, rede de captação de esgoto, rede de drenagem de água pluvial, rede de iluminação nas vias e sistema de segurança patrimonial. Ainda, houve a Construção da Unidade III da Univerdecidade, edificação de 8.020 m<sup>2</sup> sendo 4 (quatro) pavimentos e 2 (dois) estacionamentos, concluída em Maio de 2015, com investimento de R\$ 14.225.070,18 (UFTM, 2016, p. 47).

Além da execução dessas obras, o relatório ressalta a existência e a efetivação de alguns projetos que visam melhorar os espaços físicos da instituição. São eles (Tabela 11):

TABELA 11 – Projetos de Infraestrutura da universidade concluídos e em execução

<b>PROJETOS DE INFRAESTRUTURA DA UFTM</b>	
Construção de prédio 20.227,59 m <sup>2</sup> , no valor de R\$28.428.696,13 para abrigar os Institutos Acadêmicos - ICBN, ICS, IELACHS, ICENE, com Gabinetes de Professores e estruturas administrativas;	
Implantação de Restaurante Universitário na Unidade Abadia; centralizar os Laboratórios de Pesquisa e Ensino na área da saúde;	
Incremento em salas de Auditório para a instituição;	
Aumento número de vagas de estacionamento para veículos com a construção de garagens;	
Criação de Área de Convivência. Obra finalizada em Março de 2017;	
Reforma do prédio da reitoria com área de 4.778,68 m <sup>2</sup> e investimento de R\$5.655.773,70 concluída em Dezembro de 2015, para abrigar a Reitoria, Vice-reitoria, Gabinete da Reitoria, Secretaria, Assessoria Jurídica, Procuradoria, Auditoria Interna, Assessoria de Comunicação, PROAD, PROPLAN, PROENS, PROEXT, PROPPG, Ouvidoria, Saguão de eventos e Auditórios.	
Construção e Ampliação da Biblioteca Setorial da UFTM Unidade Univerdecidade com investimento de R\$1.767.739,89 e área de 1.322 m <sup>2</sup> , concluída em Dezembro de 2015.	
Ampliação e reforma do Biotério Central da UFTM, sendo a construção de 183,55 m <sup>2</sup> para contemplar demanda de produção e criação de animais de laboratório utilizados para experimentos científicos;	
Reforma geral e adequação de 344,49 m <sup>2</sup> da área original do Biotério e do Laboratório de Biologia Celular. Implantação de sistema de climatização;	
Construção de guarita; separação de entradas de consumo de energia elétrica (diferentes unidades consumidoras) para atender exigências de norma da CEMIG;	
Separação das unidades físicas prediais do biotério central, Ginásio Poliesportivo e Pós-graduação em Educação Física. A obra concluída em Outubro de 2016 contou com investimento de R\$278.515,94;	
Construção de Portarias Universitárias – Principal e Secundária na Unidade Univerdecidade/UFTM, visando contemplar demanda de suma importância para segurança da comunidade universitária; bem como, de segurança predial e patrimonial, e no controle de acesso de veículos e pedestres no interior da Universidade. O serviço compreende a execução de duas Portarias; dotadas de guaritas, recepção, esperas, halls, BWC's, serviços de segurança, monitoramento embarque/desembarque, carga/descarga. No valor de R\$1.279.381, a obra possui previsão de término em Abril de 2017;	
Ampliação dos Blocos B e C (42 m <sup>2</sup> e 41 m <sup>2</sup> , respectivamente) na Unidade II da Univerdecidade e Adequações do Restaurante Universitário e do Centro Olímpico, concluídas em Março de 2016;	
Construção de unidades de compostagem e base para estudos meteorológicos na Unidade Univerdecidade, concluídas em Março de 2015.	
Construção de Subestação de energia nas Unidades Univerde I e Univerde II nos valores de R\$115.500,00 e R\$ 132.990,00, respectivamente, com previsão de término em Março de 2017. Na Unidade Univerde I a obra contempla a demanda elétrica estrangulada com Laboratórios de Pesquisa, com necessidade imediata de energia para instalação de sistemas de ar condicionado (climatização) e para instalação de novos equipamentos dos Laboratórios de Pesquisa. Já na unidade Univerdecidade II o projeto contempla demanda elétrica advinda da construção de novos (já executados) e futuros prédios da Univerde, e, em caráter imediato, suprir demanda vencida para funcionamento de novos equipamentos para os Laboratórios Didáticos; e possibilitar a instalação de sistemas e aparelhos de ar condicionado (climatização).	
Construção de Subestação de energia elétrica para o Complexo Cultural e Científico de Peirópolis, no valor de R\$31.500,00, concluída em novembro de 2015, para atender a demanda atual de consumo de energia.	
Construção do espaço de convívio na Unidade II da Univerdecidade/UFTM, com utilização de cobertura em estrutura metálica; telhas termo acústicas; sistema de captação de águas pluviais e caixas de passagem; iluminação LED; remoção e refazimento de piso em concreto polido; pinturas, etc. (480	

m² de cobertura), no valor de R\$158.195,32, concluída em Dezembro de 2015.
Ampliação e reforma da Necropsia do Hospital de Clínicas/UFTM, com área construída de 206 m² e reforma de 200 m², no valor de R\$208.636,76.
Manutenção predial, Exercício de 2015, no valor de R\$769.522,63, em todas as unidades/imóveis da universidade, incluindo Hospital de Clínicas.
Manutenção predial, Exercício de 2016, no valor de R\$1.065.569,66, em todas as unidades/imóveis da universidade, incluindo Hospital de Clínicas.

Fonte: Relatório CPA, UFTM (2017f, p. 51).

Dessa maneira, inferimos que apesar das melhorias realizadas na infraestrutura da UFTM, as mesmas não foram suficientes para satisfazer as necessidades de discentes, docentes e técnicos administrativos que atuam nas licenciaturas da instituição. É importante averiguar quais demandas carecem de reparo e execução urgentes, pois somente assim a comunidade universitária poderá fazer uso de um habitat escolar que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas, tendo em vista que é fato que as diferenças de desempenho acadêmico entre um aluno/curso e/ou instituição podem ser frutos da reprodução de um histórico de desigualdades sociais que inclui a diferença de qualidade entre a infraestrutura disponibilizada entre cursos e/ou organizações educacionais.

Também é necessário considerar que a infraestrutura institucional faz parte do sonho de estudar em uma universidade de qualidade. Ou seja, a meta de fazer uma graduação para muitos acadêmicos, principalmente os que provêm de realidades sociais marcadas por dificuldades de variadas ordens – realidade predominante nas licenciaturas – é permeada pelo desejo de estudar em uma instituição com espaço físico, ao menos minimamente, preparado para o desenvolvimento da aprendizagem.

Comum em acadêmicos que cursaram toda a educação básica em escolas públicas precárias – caracterizadas pela presença de salas de aulas lotadas, professores mal remunerados, insuficiência de recursos materiais e financeiros, o quarto agente estimulador da evasão universitária nos cursos de licenciatura da UFTM, **dificuldade de aprendizagem relacionada à carência de conhecimentos prévios**, é frequentemente apresentado na literatura como causa do abandono universitário (BRASIL, 1996; ADACHI, 2009; GOMES, 2012; LIMA, 2012).

Para refletirmos sobre este agente, é necessário considerar que num contexto de carências, os estímulos para a elaboração de novos conceitos são insuficientes. Logo, dificilmente os educandos provenientes dessa realidade desenvolverão suas capacidades cognitivas de forma adequada e, por isso, após ingressar na educação superior enfrentarão uma série de dificuldades.

Problemas de escrita e interpretação de textos, dificuldade na resolução de cálculos básicos, incapacidade de argumentação e organização de ideias, são situações comuns no atual contexto universitário, tendo em vista as recentes políticas de democratização do acesso que facilitaram a entrada de milhares de jovens na educação superior brasileira sem o preparo adequado. A educação superior, que antes era privilégio das classes sociais mais favorecidas, agora é lugar comum para parcela da população desfavorecida e frequentadora dos bancos públicos da educação básica, o que tem exigido dos atores deste nível de ensino novos jeitos de educar.

Gomes (2012, p.25) adverte que “quando falamos em dificuldades de aprendizagem, temos que falar também de dificuldades de ensinagem”. Com esta fala, queremos refletir se os atuais docentes universitários estão preparados (didática e psicologicamente) para ensinar um público cada vez mais diverso e com níveis de conhecimento variados. É preciso pensar: Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm preparado professores ou escritores de artigos para revistas qualificadas? Ou ainda: Eles são capacitados para o exercício da docência ou são instrumentalizados apenas para a atividade científica? Como é o processo formativo dos novos docentes? Eles realmente são estimulados a promover métodos de ensino ativos? Possuem formação didático-pedagógica?

Ponderar sobre tais questões se faz necessário, pois a despeito das carências formativas dos novos universitários (que deveriam ter sido sanadas no início do processo de escolarização, mais precisamente na educação infantil e no ensino fundamental), é necessário pensar nas ações que as universidades podem promover, a fim de minimizar as lacunas de conhecimentos dos acadêmicos que atualmente povoam suas salas de aula, dentre elas as ações formativas proporcionadas pelos docentes universitários. Nos termos de Saravali (2008, p. 118), “infelizmente, e é preciso admitir, esses alunos necessitam percorrer caminhos não percorridos e vivenciar processos típicos de anos anteriores de escolarização”.

Conforme veremos na seção 5, na UFTM algumas práticas pontuais têm sido realizadas a fim de minimizar as lacunas de conhecimento dos acadêmicos da instituição. Entretanto, dado o volume de respondentes que marcaram a opção “Dificuldades de aprendizagem (necessidade de conhecimento prévio)”, cremos que as mesmas ainda são insuficientes, em quantidade e modos de realização, para equalizar os percursos formativos dos estudantes, visto que

o aluno do ensino superior necessita de um raciocínio formal para assimilar as novas imposições que a vida universitária lhe coloca. Pensar sobre o

próprio pensamento, analisar a sociedade e estabelecer relações entre o que existe e pode existir (raciocínio hipotético dedutivo), trabalhar com conceitos abstratos, refletir e organizar formas para a execução do trabalho [...] (SARAVALI, 2008, p. 118).

Além disso, cremos que existem outras questões que devem ser consideradas quando se pensa em dificuldades de aprendizagem e fracasso estudantil. A aquisição de competências e habilidades ultrapassa a mera memorização dos conhecimentos expressos nos currículos dos cursos. A real aprendizagem requer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o exercício da autonomia, da criticidade e da reinvenção dos saberes. Assim, nem sempre um discente dotado de conhecimentos de uma dada disciplina, realmente, possui capacidade para, ativamente, transformar e/ou usar seu saber para modificação e/ou melhoria do meio em vive.

Por fim, quando os respondentes expressaram **insatisfação com a grade curricular do curso** e **incompatibilidade entre proposta pedagógica e suas expectativas pessoais**, os mesmos revelaram que estão insatisfeitos com o caminho formativo que terão que percorrer até a obtenção do diploma. Para tratar destes estimuladores, iniciaremos nossos debates com a apresentação da definição de Currículo e Proposta Pedagógica, com as quais nos identificamos.

De acordo com Sacristán e Perez (1998, p. 125) a palavra currículo deriva da palavra latina *currere* que se refere à carreira, a um caminho/percurso que deve ser realizado. Desse modo, no campo educacional, o currículo é o elemento balizador do processo de escolaridade. Na educação superior, o currículo acadêmico equivale aos conteúdos e disciplinas que demandam feitura até a diplomação. Quanto à definição de PPC, o capítulo II, artigos 18 e 19 do Regulamento de Graduação da UFTM, expressa que

Art. 18. O PPC é um documento organizador das concepções teórico metodológicas e curriculares que norteiam o ensino, a produção e a disseminação do conhecimento, subsidiando as ações educativas, a gestão pedagógica e administrativa do curso em articulação com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, objetivando a formação do perfil discente desejado. Art. 19. O PPC é elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na legislação educacional vigente e em normas estabelecidas pela PROENS. § 1º A concepção curricular dos cursos de graduação buscará sólida formação científica, em bases éticas e humanísticas, e sistematização dos conhecimentos teóricos de maneira articulada com a prática e desta com a reflexão, com o objetivo de desenvolver no discente em formação uma postura crítica. § 2º Os cursos de graduação incentivarão a pesquisa, a produção e a disseminação do conhecimento como desdobramentos do ensino, consolidando o tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a



Educação Superior nacional (UFTM, REGULAMENTO DE GRADUAÇÃO, 2012).

Desse modo, o PPC apresenta a relação de componentes curriculares, bem como outras atividades acadêmicas, necessários para a formação profissional. O mesmo é elaborado por cada curso, com suporte pedagógico da PROENS, tendo como orientador o perfil do egresso que a instituição deseja formar. Para tanto, obedecendo às orientações do MEC, a organização curricular estabelecida no PPC deve levar em consideração aspectos didático-metodológicos como a flexibilidade e a interdisciplinaridade.

Considerando as definições apresentadas e o fato de que a pesquisa de satisfação foi feita por meio de questões fechadas, questionamos: qual(is) o(s) centro(s) da insatisfação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em relação ao currículo? A insatisfação provém do excesso de conteúdos dispostos nos mesmos ou da ausência de articulação entre as matérias e disciplinas? Ademais, os alunos consideram os currículos conservadores, desatualizados, quando comparados com a realidade atual? Qual a expectativa dos futuros professores em relação aos cursos de licenciatura da UFTM e da profissão docente? E ainda: Antes de ingressar no curso, tais alunos tiveram acesso à proposta pedagógica dos cursos e, desse modo, conheceram o perfil de egresso desejado pela instituição e os percursos formativos necessários para obtenção do diploma?

O esclarecimento de tais questões poderá revelar o cerne do descontentamento dos acadêmicos em relação ao currículo e à proposta pedagógica dos cursos. Acreditamos que uma análise que desconsidere tais questões, e respostas, pode ser direcionada para o campo da responsabilização exclusiva dos cursos e da instituição universitária, desconsiderando, dessa maneira, a autonomia da IES para propor seus currículos. Além disso, é essencial que os pré-vestibulandos investiguem sobre a profissão desejada e o perfil profissional que a instituição busca formar, incluindo aqui o percurso formativo utilizado nesse processo.

Em outro sentido, devemos refletir sobre outros fatores que podem influenciar no descontentamento dos acadêmicos com os currículos e projetos de curso. Conforme a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão

os problemas curriculares tendem a se agravar quando a eles se somam outros de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na "transmissão" e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação, como com projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes. [...] Por outro lado, registra-se em determinadas áreas, a insuficiência numérica de docentes, o que contribui

também para agravar os problemas acima descritos criando dificuldades institucionais incontornáveis e prejudicando, sobremaneira, a dinâmica dos cursos de graduação. [...] Por fim, outro dado para a reflexão dos responsáveis pelo ensino de Graduação nas IESP, é reconhecidamente importante. As instituições universitárias desenvolveram nas últimas décadas uma cultura sistemática de super-valorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996, p. 29, grifo nosso).

Especificamente sobre os currículos dos cursos de formação de professores, Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que a relação teoria e prática não é efetivada no cotidiano de muitas licenciaturas. As pesquisadoras relatam que em muitos cursos de formação de professores o currículo é fragmentado, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Outrossim, expõem que em tais cursos há predomínio da ministração de conteúdos teóricos de natureza sociológica, política e psicológica em detrimento da feitura de atividades relacionadas às práticas educacionais, favorecendo a formação “de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor(a) vai atuar” (GATTI BARRETO, ANDRÉ, 2011 p. 115).

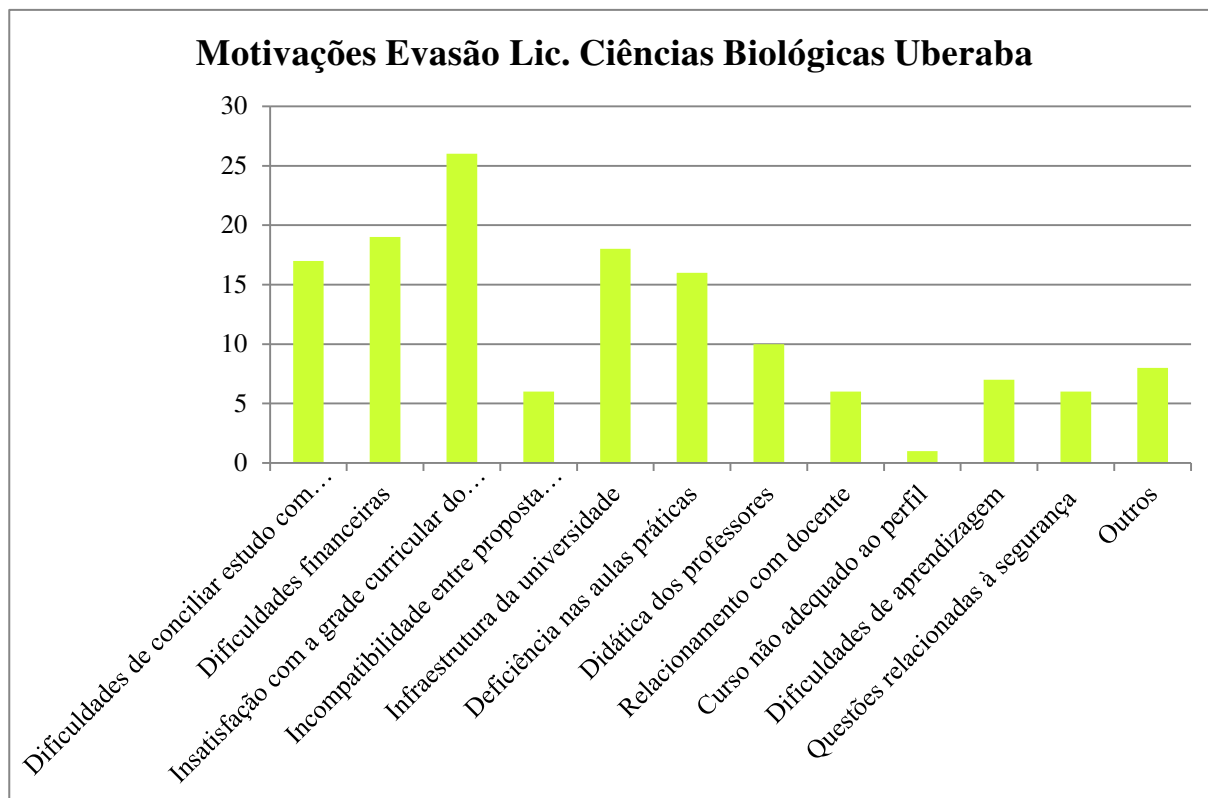
Corroborando com a exposição da Comissão Especial, transcrita acima, Gatti, Barretto e André (2011, p. 116) também alertam que “uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, ou que, claramente, visam à formação de outro profissional que não o(a) professor(a)”. Isto é, conteúdos que deveriam ser abordados e aprofundados em programas de pós-graduação, voltados para a formação de docentes da educação superior, são enfatizados em demasia favorecendo que o exercício da prática docente e as atividades de ensino fiquem relegados a um segundo plano.

#### **4.1.1.2 Motivos para o abandono dos cursos de licenciatura da UFTM: dados por curso**

Considerando que os principais estimuladores da desistência das licenciaturas já foram expostos e debatidos na subseção anterior, neste tópico apresentamos os principais agentes estimuladores da evasão para cada curso de licenciatura da UFTM e discutimos apenas os fatores que apareceram com ineditismo para os referidos cursos.

### Licenciatura em Ciências Biológicas - Campus Uberaba:

GRÁFICO 5 – Motivações para a evasão do curso de Ciências Biológicas –Uberaba



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

Dos 54 discentes que declararam já ter pensado em abandonar o curso de Ciências Biológicas – Campus Uberaba, 26 (48,1%) declararam como motivação a insatisfação com o currículo do curso. Outras motivações frequentes nas respostas dos acadêmicos foram dificuldades financeiras, com 19 (35,1%) respondentes e dificuldade em conciliar trabalho e estudo 17 (31,4%).

Explanamos sobre a insatisfação com o currículo dos cursos na subseção anterior. Neste ponto, contudo, acrescentamos que muitas vezes essa decepção com a matriz curricular vezes pela ausência de conhecimentos por parte do futuro acadêmico sobre a realidade do curso almejado. Assim, corroborando com os escritos de Santana (2016), que abordamos na seção anterior, a insatisfação de muitos discentes provém das expectativas não satisfeitas. Parcela dos vestibulandos não investiga e analisa os projetos pedagógicos, e matrizes curriculares, dos cursos pretendidos. A preocupação de boa parte dos candidatos dos vestibulares se concentra na relação de concorrentes por vaga. Dessa maneira, as IES deveriam investir em ações conjuntas com as escolas de formação básica a fim de apresentar o

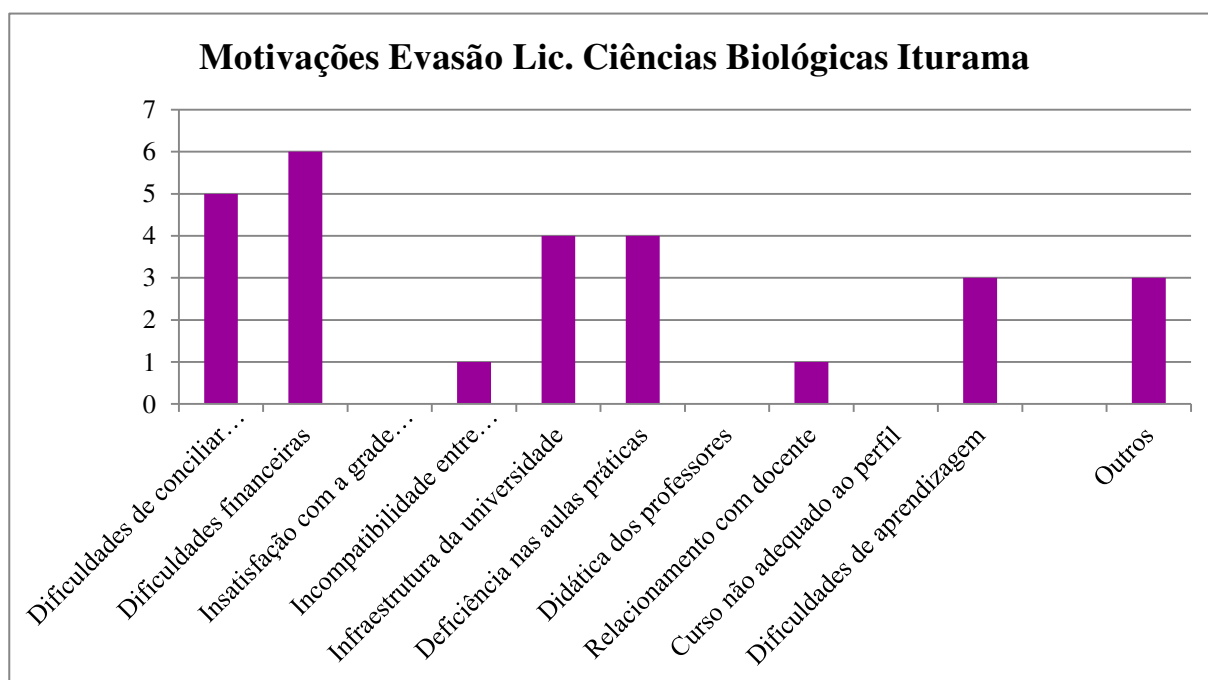
objetivos/perfil do egresso dos variados cursos de nível superior e as disciplinas que são exigidas para a obtenção dos diplomas.

Em relação aos demais estimuladores da evasão do curso em questão, os mesmos pertencem ao conjunto de fatores que mais instigam as desistências dos cursos de formação de professores e estão associados ao perfil socioeconômico dos acadêmicos.

### **Licenciatura em Ciências Biológicas - Campus Iturama:**

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Campus Iturama, o principal motivador da evasão estudantil foi a dificuldade em lidar com os problemas financeiros. Dos 12 respondentes, seis (50%) marcaram esta opção no questionário da pesquisa de satisfação. Outros motivadores frequentes nas respostas dos acadêmicos foram: dificuldade em conciliar trabalho e estudo (41,7%), infraestrutura universitária (33,3%) e deficiência nas aulas práticas (33,3%), (Gráfico 6).

GRÁFICO 6 – Motivações para a evasão do curso de Ciências Biológicas – Iturama



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

Se analisarmos a história da implantação do Campus de Iturama e dos cursos de tal sede, podemos compreender a insatisfação dos alunos em relação aos espaços da instituição. O Campus Universitário de Iturama foi inaugurado em 13 de fevereiro de 2015.

Conforme o Relatório de Atividades do Campus Universitário de Iturama, ano 2015, três unidades acadêmicas provisórias constituem a estrutura organizacional e de funcionamento do Campus. A Unidade I destina-se às atividades relacionadas ao ensino e ao discente. A mesma é dotada de laboratórios de aulas práticas, laboratório de informática, salas de aulas e Biblioteca. A Unidade II, voltada para o atendimento dos alunos e à assistência estudantil, possui secretarias acadêmicas, coordenações de curso e o setor que presta Assessoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. A Unidade III, por sua vez, organizada de acordo com as funções administrativas, possui diretorias, secretaria executiva, divisão administrativa, setores de recursos humanos, de infraestrutura e de tecnologia da informação e comunicações.

Sobre a infraestrutura própria do Campus Universitário de Iturama o Relatório de Gestão de exercício de 2016 da UFTM, informa que o desenvolvimento de projetos para a construção das instalações do Campus ainda está em execução, carecendo de projetos executivos e recursos financeiros do governo federal para a efetivação da infraestrutura (Figura 14).

FIGURA 14 – Etapas para a construção das instalações do Campus Iturama

**Principais objetivos estratégicos em execução no exercício 2016 – Área Estratégica: Infraestrutura Física**

Quadro 5 – Objetivos Estratégicos ref. exercício 2016 – Área Infraestrutura Física

REF.	AÇÃO	INÍCIO PREVISTO	FINAL PREVISTO	SITUAÇÃO	ETAPAS REALIZADAS EM 2016
Incluída na revisão (1)	Desenvolver os projetos necessários visando à construção de infraestrutura própria do Campus Iturama.	2015	Dez/2016	Em execução	Desenvolvimento e adequação de projetos executivos de engenharia, termo de referência e planilha orçamentária para obtenção de recursos financeiros junto ao governo federal, que possibilitem a construção efetiva de infraestrutura mínima para o funcionamento do Campus da UFTM na cidade de Iturama/MG.

Fonte: Relatório de Gestão da UFTM (2016).

O Campus de Iturama ainda está em fase de implantação, carecendo de melhorias físicas e incremento de recursos humanos. Parte da infraestrutura do referido Campus foi viabilizada via parcerias com outras instituições/organizações do município de Iturama<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Parceria com a Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA, para utilização do acervo bibliográfico, laboratórios e outras dependências físicas. Parceria com Escola Municipal Agrícola Prefeito Alípio Soares Barbosa e a atual

Logo, deduzimos que parcela da insatisfação discente em relação à infraestrutura advém da carência de espaços próprios e da ausência de personalização dos espaços utilizados.

Acreditamos que o estabelecimento de parcerias com outros órgãos públicos e privados é importante na medida em que possibilita o melhor aproveitamento de espaços subutilizados e, desta forma, possibilitam a efetivação dos princípios de economicidade e sustentabilidade. Entretanto, julgamos que, ao menos, o mínimo de personalização dos espaços deve ser viabilizado a fim de constituir a identidade do Campus e oferecer aos alunos um ambiente educativo propício à construção do conhecimento. Kuhnen et al. (2010, p. 539-540), em estudo teórico sobre a relação entre a qualidade dos ambientes e a saúde humana, verificou que

ao projetar características particulares no espaço, o indivíduo define um território, regula as interações sociais e fortalece o sentido de pertencimento a um lugar [...]. As pesquisas [...] sobre a personalização do espaço construído [...] têm demonstrado que proporcionar maior controle ambiental às pessoas, por meio da personalização, melhora os níveis de satisfação, bem-estar, favorece avaliações ambientais positivas [...]. A personalização também é frequentemente associada à territorialidade. O ato de personalizar define um espaço territorial por meio de marcas pessoais, que indicam pertencimento. É um mecanismo de regulação do contato social e serve à função de defesa da identidade pessoal e de grupo.

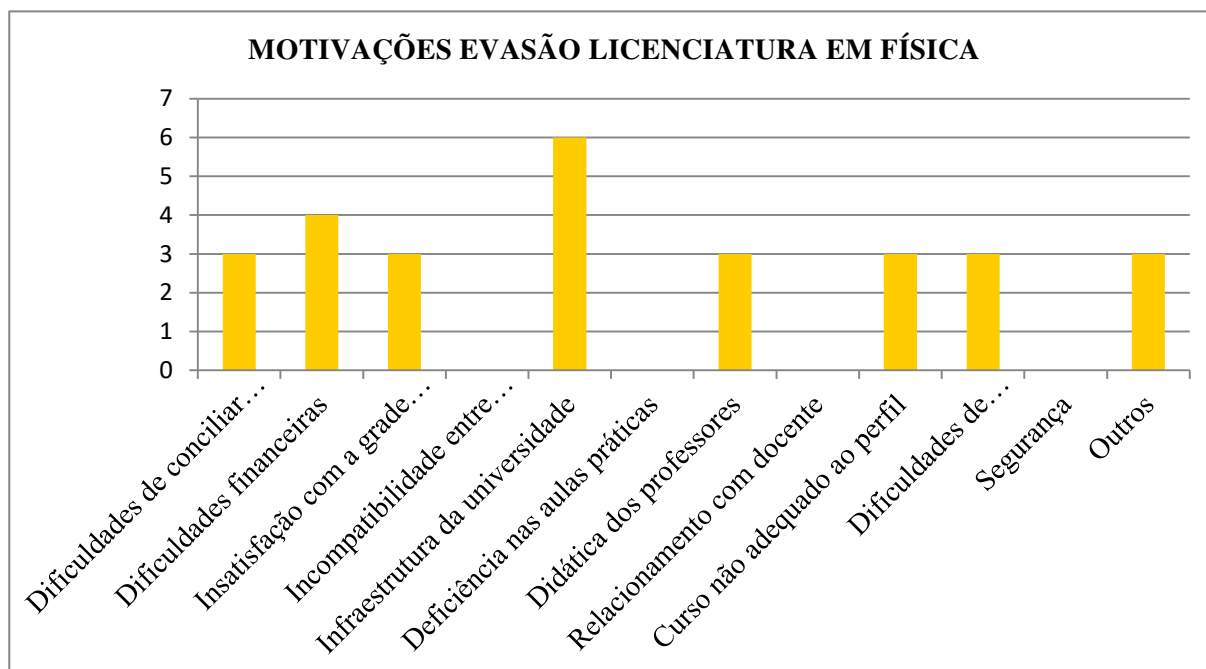
### **Licenciatura em Física:**

No Curso de Licenciatura em Física, os discentes marcaram como possíveis agentes motivadores da evasão a infraestrutura da universidade (50%) e dificuldades financeiras (33,33%). Os demais agentes foram: dificuldade em conciliar trabalho e estudo (25%); insatisfação com a grade curricular do curso (25%); didática docente (25%); dificuldade de aprendizagem (25%) e inadequação com o perfil do curso (25%), como mostra o Gráfico 7.

A infraestrutura universitária adequada é de extrema importância para o bom funcionamento de todos os cursos ofertados pela IES. No caso do Curso de Licenciatura em Física, cremos que a presença de laboratórios com equipamentos específicos é fundamental para a observação e compreensão de fenômenos físicos e químicos que apenas pela aula teórica seriam, para a maioria dos discentes, incompreensíveis. Dessa maneira, percebe-se que

ausência de aparatos físicos e espaços adequados influencia o processo de aprendizagem dos acadêmicos podendo estimular, ou não, a permanência no curso.

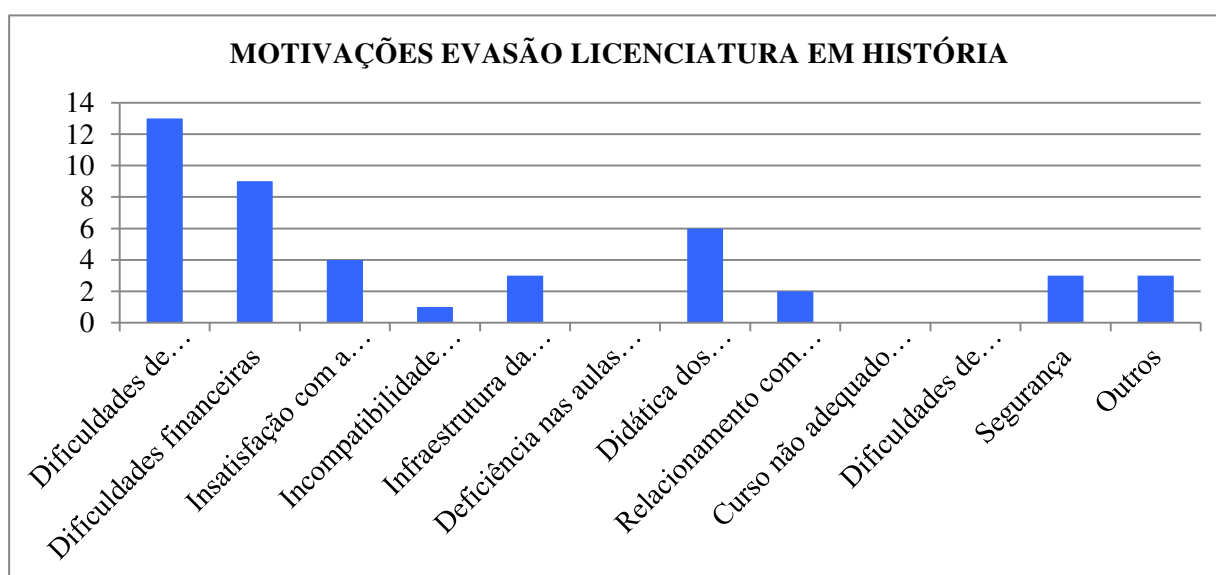
GRÁFICO 7 – Motivações para a evasão do curso de Licenciatura em Física



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

### Licenciatura em História:

GRÁFICO 8 – Motivações para a evasão do curso de Licenciatura em História



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

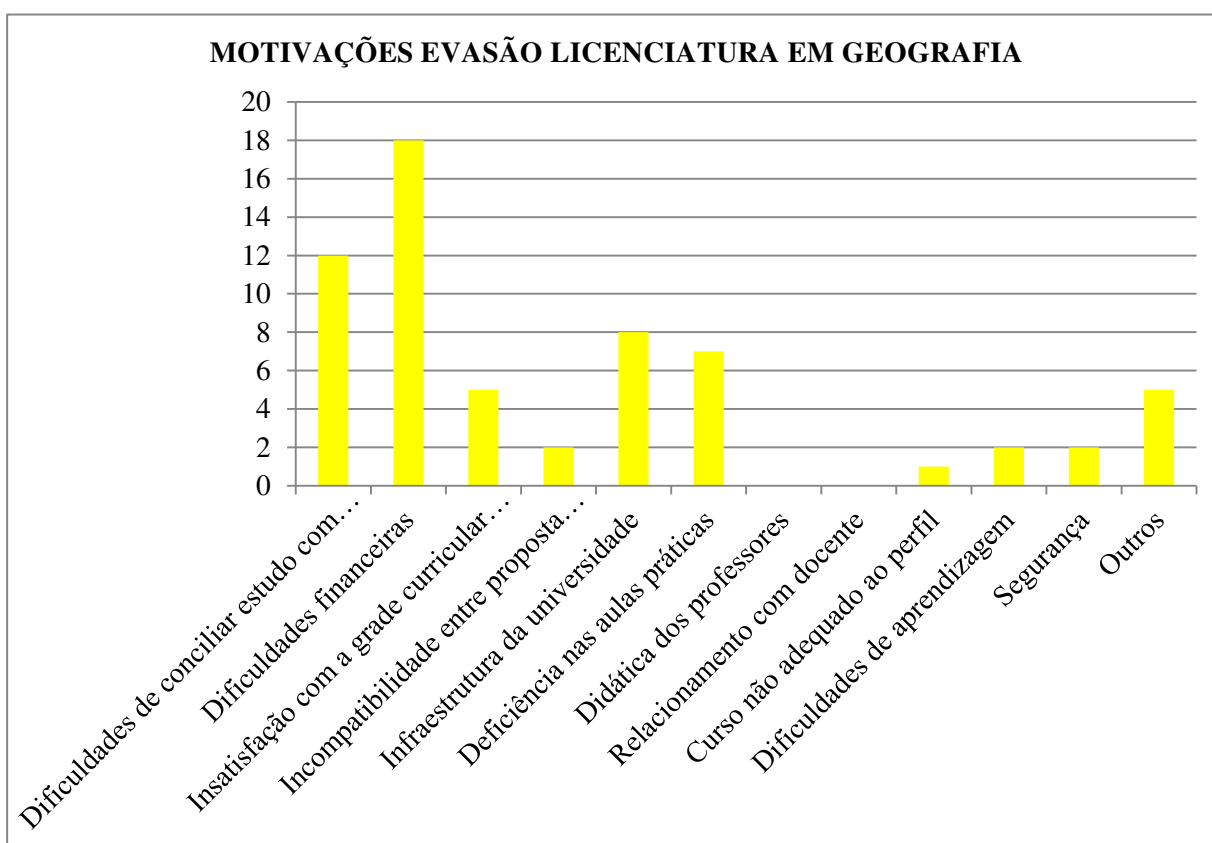
Na Licenciatura em História, a pesquisa de satisfação revelou que os acadêmicos abandonariam o curso devido a dificuldade em lidar com trabalho e estudo (59%), dificuldades financeiras (40,9%), e didática docente (27,2%), (Gráfico 8).

As repostas dos acadêmicos de tal curso, de forma geral, seguem o padrão de motivações para a evasão dos demais cursos de formação de professores da UFTM. Assim, não há causas específicas e inéditas para a referida licenciatura.

### **Licenciatura em Geografia:**

Nesta licenciatura os principais agentes citados como possíveis motivadores foram dificuldades financeiras (75%), à dificuldade em conciliar trabalho com estudo (50%) e infraestrutura da instituição (33,3%) (Gráfico 9).

**GRÁFICO 9 –Motivações para a evasão do curso de Licenciatura em Geografia**



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

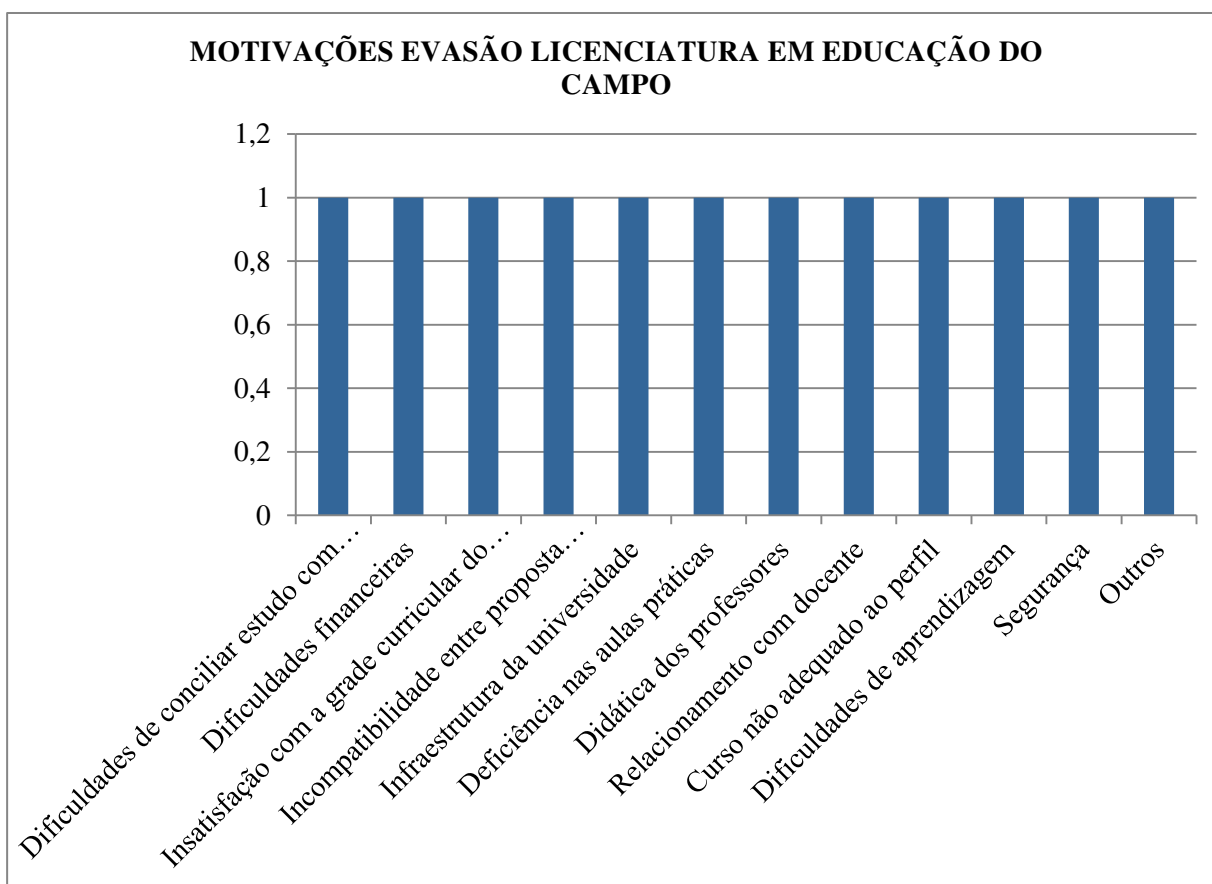
Como na Licenciatura em História, a Licenciatura em Geografia apresentou como principais estimuladores da não permanência no curso as dificuldades financeiras e a



dificuldade em conciliar as demandas de estudo com a vida laboral. Percebe-se que, tais cursos possuem predominantemente discentes de famílias das classes populares que necessitam colaborar com a renda familiar. No caso do curso de Geografia, a presença de laboratórios adequadamente equipados também é essencial para a feitura de atividades e aulas práticas que demandam observação de recursos naturais e físicos. Assim, se pensarmos nas demandas de infraestrutura, para que os alunos do curso de formação de professores de geografia permaneçam no curso, a universidade deve investir em ações e melhorias dos espaços de uso comum de todos os universitários – bibliotecas, salas de aula, laboratórios de informática, espaços de convivência, dentre outros – e, ainda, nos espaços e laboratórios utilizados especificamente pelos futuros docentes de geografia.

### **Licenciatura em Educação do Campo:**

GRÁFICO 10 – Motivações Evasão Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

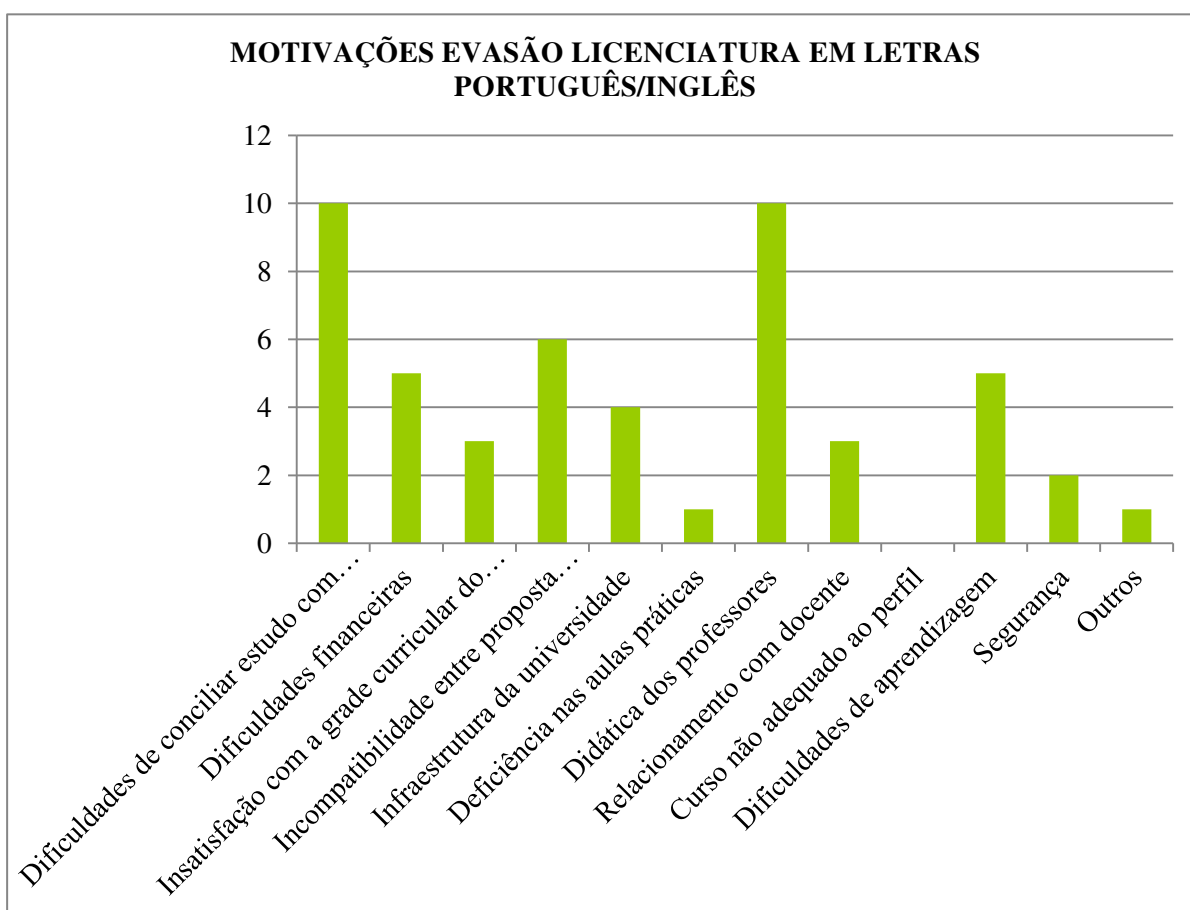
É interessante observar que dos quatro alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que preencheram o questionário da pesquisa de satisfação, apenas um

manifestou que já pensou em evadir do curso. Além disso, tal acadêmico, ao preencher o questionário não seguiu as orientações de preenchimento e marcou mais de três opções dos agentes motivadores da evasão.

Assim não conseguimos verificar se há ou não algum agente mais preponderante que outro. Neste caso, julgamos ser viável a realização de nova investigação junto aos acadêmicos do curso, tendo em vista a quantidade de vagas ociosas da Licenciatura em Educação do Campo na UFTM e em outras instituições do país.

### **Licenciatura em Letras – Português/Inglês:**

GRÁFICO 11 - Motivações Evasão Licenciatura em Letras – Português/Inglês



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

Dos 20 acadêmicos que manifestaram já ter pensado em evadir do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Inglês, (50%) indicou a didática docente e a dificuldade em conciliar trabalho com estudo os principais motivadores. Na sequência, os

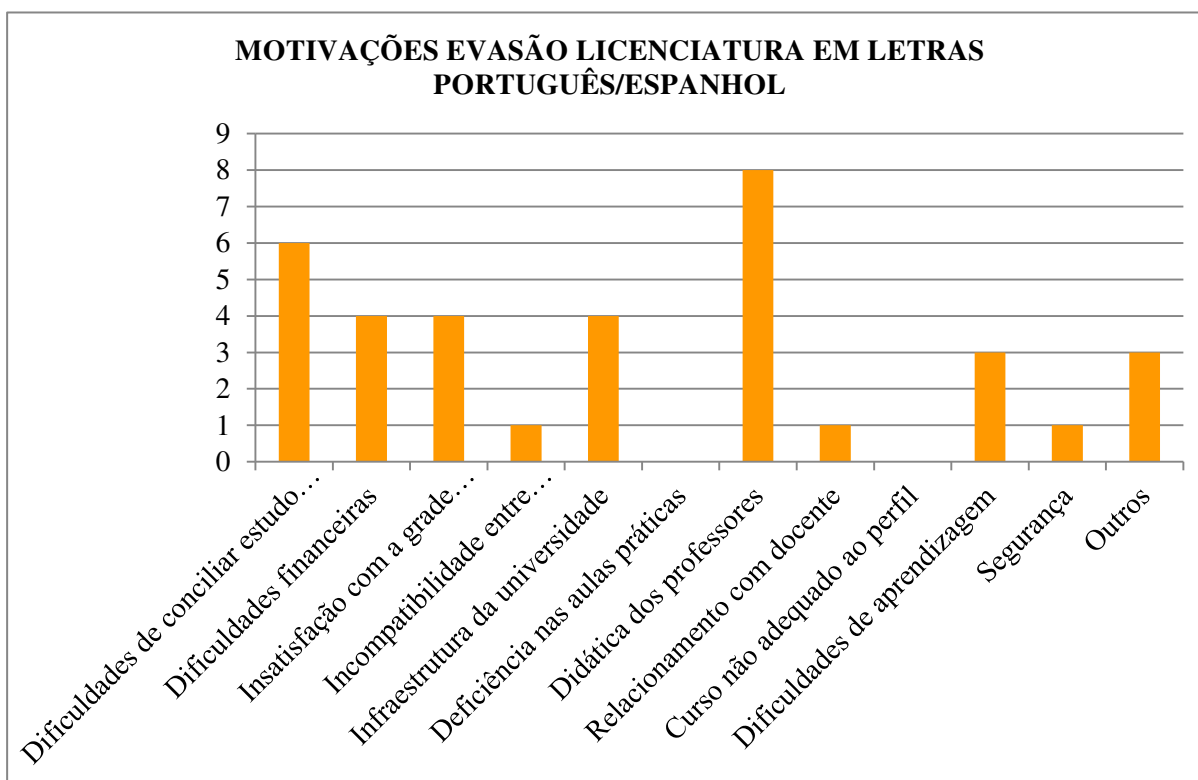
respondentes indicaram a incompatibilidade entre a proposta pedagógica do curso e suas expectativas (30%) e dificuldades financeiras (25%), (Gráfico 13).

Neste curso a didática docente se revelou como o principal motivador da evasão universitária. Assim, é necessário investir em ações que demonstrem as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem durante as ações interativas que se estabelecem entre professores e alunos. Após a identificação de tais fragilidades gestores e docentes devem agir no sentido de diminuir a influencia negativa das mesmas sobre a aprendizagem dos acadêmicos.

### **Licenciatura em Letras – Português/Espanhol:**

Responderam que já pensaram em desistir do curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol 12 acadêmicos. Estes, da mesma forma que os alunos do Curso de Letras com habilitação em Português/Inglês, manifestaram como motivações para a evasão, com maior percentual, a didática docente (66,6%), seguindo da dificuldade em conciliar trabalho e estudo (50%), (Gráfico 12).

**GRÁFICO 12 – Motivações Evasão Licenciatura em Letras – Português/Espanhol**



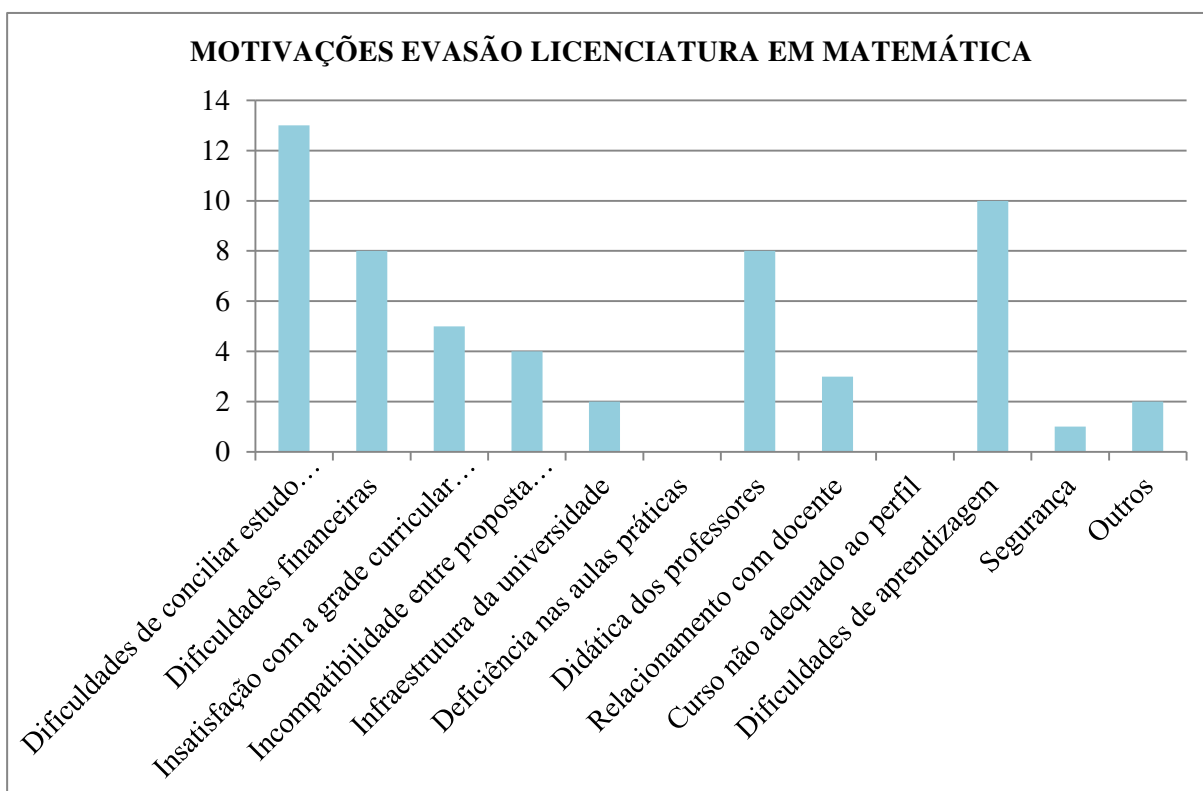
Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

O referido curso é ministrado pelo mesmo corpo de docentes do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Inglês. Neste sentido, a didática docente também foi considerada a principal motivadora da evasão universitária. Logo, as ações indicadas para a Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Inglês também são válidas para a Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Espanhol.

### Licenciatura em Matemática

Quanto ao curso com maior percentual de desistências no ano de 2015, os discentes que responderam o questionário afirmaram já ter pensado em desistir da Licenciatura em Matemática pelos seguintes motivos: 46,4% pela dificuldade em conciliar trabalho e estudos; 35,7% dificuldades de aprendizagens; 28,5% didática docente e 28,5% por dificuldades financeiras (Gráfico 13).

GRÁFICO 13 – Motivações Evasão Licenciatura em Matemática



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

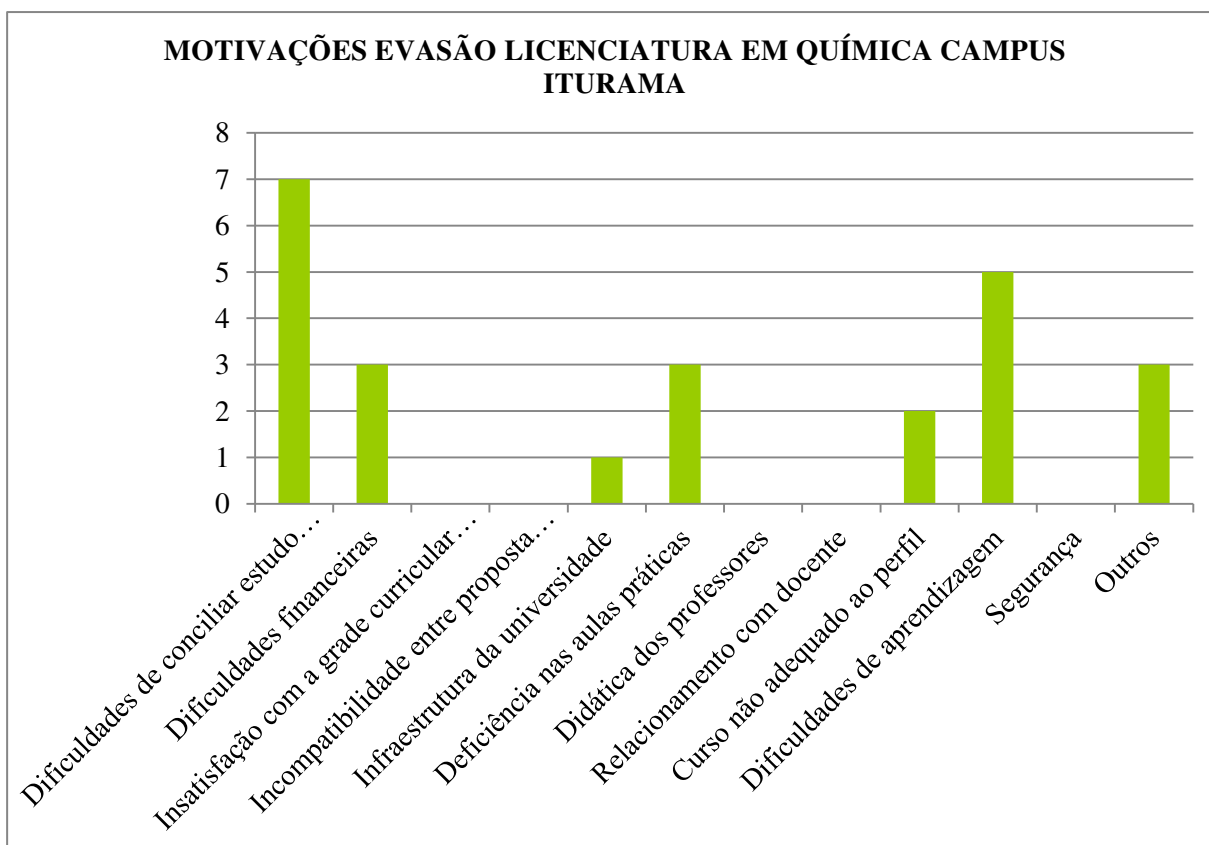
Por ser um dos cursos com maiores índices de desistência, em nível nacional, as ações de fortalecimento da permanência estudantil no curso de formação de professores de

matemática devem estar alinhadas às políticas sociais e educacionais elaboradas para todo o país. A grande quantidade de vagas ociosas no referido curso não é uma particularidade da licenciatura oferecida pela UFTM. Ao contrário, é uma realidade que afeta a maioria dos cursos de matemática. Logo, as ações de prevenção da evasão e de fortalecimento da permanência acadêmica devem ser pensadas, primeiramente, em nível macro a fim de (re)encantar o gosto dos variados discentes pelas ciências exatas. Posteriormente, em paralelo com as políticas de nível macro, as IES devem propor estratégias que contemplem as particularidades do seu alunado.

### Licenciatura em Química – Campus Iturama

Em relação ao Curso de Licenciatura em Química, Campus Iturama, os respondentes indicaram como motivos para uma provável desistência do curso: 58,3% dificuldade em conciliar trabalho e estudos; 41,6% dificuldades de aprendizagem e também dificuldades financeiras 25% (Gráfico 14).

GRÁFICO 14 – Motivações Evasão Licenciatura em Química – Campus Iturama



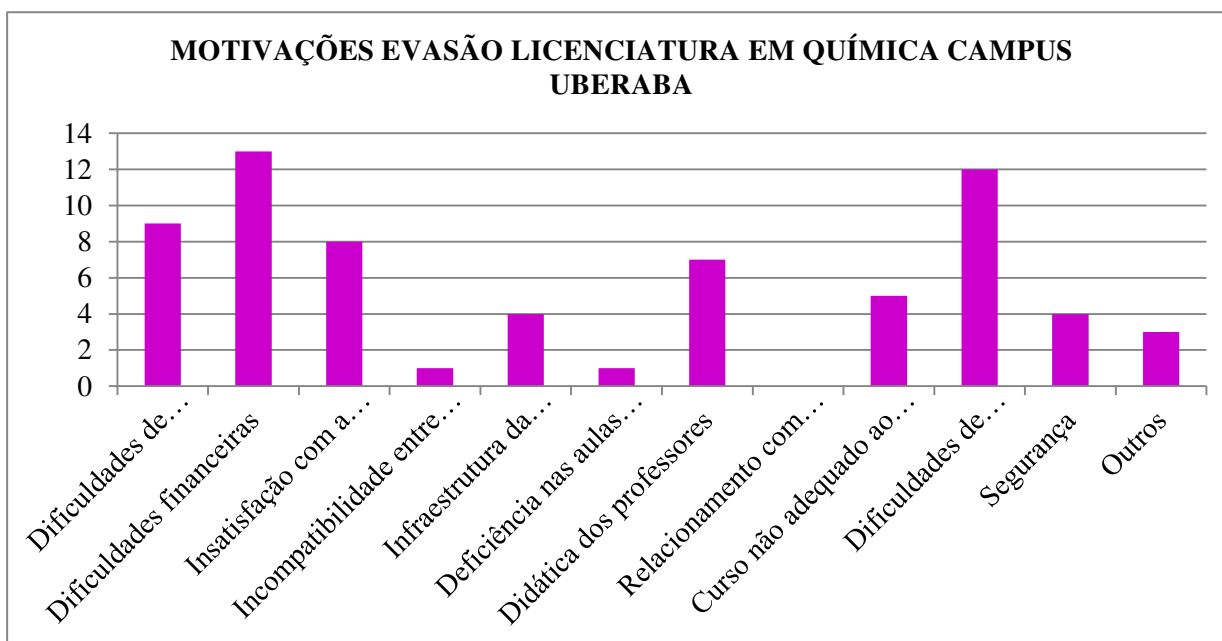
Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

Da mesma forma que ocorre na Licenciatura em História, as repostas dos acadêmicos desse curso, de forma geral, seguem o padrão de motivações para a evasão das demais licenciaturas da UFTM. Assim, não há causas inéditas que estimulam a não permanência estudantil.

### Licenciatura em Química – Campus Uberaba

Por fim, quanto ao Curso de Licenciatura em Química, Campus Uberaba, as motivações mais citadas foram: 46,4% dificuldades financeiras, 42,8% dificuldades de aprendizagem e 32,1% dificuldades em conciliar trabalho e estudos (Gráfico 17).

GRÁFICO 15 – Motivações Evasão Licenciatura em Química – Campus Uberaba



Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).

Finalizamos esta seção chamando atenção para o fato de que os agentes estimuladores da evasão dos cursos de licenciatura da UFTM estão todos interligados entre si. Nesse sentido, as propostas de fortalecimento da permanência estudantil e de prevenção da evasão devem levar em conta a origem histórico-social e as condições econômicas dos estudantes com o intuito de oferecer condições e auxílios que possibilitem processos formativos equânimes.

Ademais, a organização curricular deve ser constituída a partir de problemas profissionais e sociais contextualizados, contemplando o diálogo entre os diferentes campos

do saber. As didáticas tradicionais, por sua vez, necessitam ser revistas e substituídas por práticas que motivem os futuros profissionais a tomarem posse do seu lugar de centros do processo de ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas precisam ser utilizadas para reorientar os percursos formativos, estimulando os acadêmicos na busca de novos saberes. Os recursos e a infraestrutura institucional devem ser revistos, observando se os mesmos estão atualizados e condizentes com os planos de ensino propostos pelos docentes. E, por fim, é essencial que a gestão universitária, coletiva, acompanhe cotidianamente, via diagnósticos e avaliações situacionais, as condições em que são oferecidos os cursos da instituição, a fim de promover constante aperfeiçoamento dos seus processos e ações. Na Tabela 12 inserimos as informações compiladas dos estimuladores da evasão de todos os cursos de licenciatura da UFTM.

Na próxima seção, nos detemos na análise das ações e políticas adotadas pela UFTM em prol do fortalecimento da permanência estudantil e redução da evasão universitária, especificamente nos cursos de formação de professores, considerando o elevado índice de evasão nas licenciaturas brasileiras.

TABELA 12 – Estimuladores da Evasão dos Cursos de Licenciatura da UFTM

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Nº / % MOTIVAÇÕES PARA A EVASÃO DE CURSO/INSTITUIÇÃO												
	Total 32	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Lic. Ciências Biológicas – Iturama	12	5	6	0	1	4	4	0	1	0	3	0	3
	100%	41,7%	50%	0%	8,33%	33,3%	33,3%	0%	8,33%	0%	25%	0%	25%
Lic. Ciências Biológicas – Uberaba	54	17	19	26	6	18	16	10	6	1	7	6	8
	100%	31,4%	35,1%	48,1%	11,1%	33,3%	29,6%	18,5%	11,1%	1,85%	12,9%	11,1%	14,8%
Lic. Física	12	3	4	3	0	6	0	3	0	3	3	0	3
	100%	25%	33,3%	25%	0%	50%	0%	25%	0%	25%	25%	0%	25%
Lic. Geografia	24	12	18	5	2	8	7	0	0	1	2	2	5
	100%	50%	75%	20,8%	8,33%	33,3%	29,1%	0%	0%	4,17%	8,33%	8,33%	20,8%
Lic. História	22	13	9	4	1	3	0	6	2	0	0	3	3
	100%	59%	40,9%	18,1%	4,5%	13,6%	0%	27,2%	9,09%	0%	0%	13,6%	13,6%
Lic. Educação Campo	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	100%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%
Lic. Letras – Port/Inglês	20	10	5	3	6	4	1	10	3	0	5	2	1
	100%	50%	25%	15%	30%	20%	5%	50%	15%	0%	25%	10%	5%
Lic. Letras –	12	6	4	4	1	4	0	8	1	0	3	1	3

<sup>32</sup> Total de respondentes, por curso, que já pensaram em evadir.

Port/Espanhol	100%	50%	33,3%	33,3%	8,33%	33,3%	0%	66,6%	8,33%	0%	25%	8,33%	25%
Lic. Matemática	28	13	8	5	4	2	0	8	3	0	10	1	2
	100%	46,4%	28,5%	17,8%	14,2%	7,14%	0%	28,5%	10,7%	0%	35,7%	3,57%	7,14%
Lic. Química - Iturama	12	7	3	0	0	1	3	0	0	2	5	0	3
	100%	58,3%	25%	0%	0%	8,33%	25%	0%	0%	16,6%	41,6%	0%	25%
Lic. Química - Uberaba	28	9	13	8	1	4	1	7	0	5	12	4	3
	100%	32,1%	46,4%	28,5%	3,57%	14,2%	3,57%	25%	0%	17,8%	42,8%	14,2%	10,7%

LEGENDA	
Nº REF	MOTIVAÇÕES
<b>A</b>	Dificuldades de conciliar estudo com trabalho
<b>B</b>	Dificuldades financeiras
<b>C</b>	Insatisfação com a grade curricular do curso
<b>D</b>	Incompatibilidade entre proposta pedagógica e Expectativas
<b>E</b>	Infraestrutura da universidade
<b>F</b>	Deficiência nas aulas práticas
<b>G</b>	Didática dos professores
<b>H</b>	Relacionamento com docente
<b>I</b>	Curso não adequado ao perfil
<b>J</b>	Dificuldade de aprendizagem
<b>K</b>	Questões relacionadas à segurança (falta de policiamento, violência)
<b>L</b>	Outros

Fonte: adaptado PROPLAN, UFTM (2016).



## **5 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES DE PREVENÇÃO DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA ADOTADAS PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFTM**

*A vaga num curso de graduação de uma Universidade Federal é um bem público e deve ser tratada com todo respeito e responsabilidade. Por esse motivo, a presença de uma vaga ociosa merece uma análise detalhada do fator gerador e medidas imediatas devem ser tomadas para ocupá-la e evitar a reincidência do fato.*

*(UFTM, 2007, p.14).*

**A** seção aborda e analisa as políticas de permanência estudantil e de prevenção da evasão universitária adotadas pelos cursos de formação de professores da UFTM. As informações inseridas na mesma foram coletadas via pesquisa documental e aplicação dos questionários aos gestores da UFTM, dentre os quais coordenadores dos cursos de licenciatura, que aceitaram colaborar com a investigação. Inicialmente, apresentamos as políticas, normatizações e estratégias implementadas em nível institucional para todos os 28 cursos de graduação da universidade. Na sequência, expomos e analisamos as ações adotadas especificamente pelos cursos de licenciaturas. Nosso intento foi desvelar as estratégias e perspectivas de gestão da permanência estudantil adotadas nos cursos de licenciatura da UFTM para colaborar na conquista do almejado sonho da diplomação.

### **5.1 Políticas de Permanência Estudantil e de Prevenção da evasão universitária adotadas na UFTM**

Nesta seção inicial explanamos sobre as práticas desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) em prol da concretização da Política Nacional de Assistência Estudantil no interior da UFTM e analisamos o que a normatização institucional estabelece como parâmetros para práticas inclusivas e democratizadoras.

#### **5.1.1 Serviços e programas desenvolvidos pela PROACE**

Conforme vimos na seção anterior, a UFTM, fundada em 1953, iniciou suas atividades no ano de 1954, como FMTM, sendo transformada em universidade no ano de 2005. Gradativamente, a instituição ampliou a quantidade de cursos e vagas, sendo seu processo de expansão acentuado durante o governo Lula com a adesão ao Reuni.

Paralelamente ao aumento da quantidade de vagas, algumas políticas e ações foram adotadas a fim de fortalecer a permanência acadêmica e prevenir o fenômeno da evasão em nível institucional. Tais políticas e ações, acompanhando as orientações nacionais voltadas para a educação superior, caracterizaram-se precipuamente no oferecimento de auxílios e bolsas aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Vimos na seção 3 que, em âmbito nacional, no ano de 2007, juntamente com o Reuni, foi instituído o PNAES. Tal programa, elevado a categoria de Política de Estado em 2010, possui como fundamentos a promoção da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas IFES, a viabilização da igualdade de oportunidades e a contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico, por intermédio de ações articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Resumidamente, a Política Nacional de Assistência Estudantil almeja promover a democratização da educação superior, via fortalecimento da permanência estudantil, da redução das taxas de retenção e evasão, por intermédio de ações que possibilitem a diminuição do impacto das desigualdades sociais e regionais. Para tanto, conforme estabelecido nos artigos 7º e 8º do Decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010,

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil [...]. Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Assim sendo, de posse dos recursos supracitados, caberão às IFES, no usufruto de sua autonomia universitária, desenvolver e executar ações de forma articulada com o tripé ensino, pesquisa e extensão nas áreas de

I – moradia estudantil; II – alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI – cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, DECRETO N° 7.234, Art. 3º, 2010).

Para o desenvolvimento de tais áreas, as instituições federais deverão definir os critérios e as metodologias de seleção dos acadêmicos que serão beneficiados com as ações de permanência estudantil. No âmbito da UFTM é interessante relatar que, na época de adesão ao Reuni, o documento intitulado “Plano de Reestruturação e Expansão da UFTM”, ao realizar

um diagnóstico dos programas de assistência estudantil do período em questão, em meados de 2007, apontava que

**após o ingresso do aluno em seus respectivos cursos, a universidade não conta com um instrumento qualificado para avaliar sua permanência e sua situação sócio-econômica no período de duração dos cursos de graduação. [...] As bolsas que são oferecidas por meio de diversos programas e órgãos de fomento, aos discentes da UFTM, não tem como foco a assistência estudantil. A Instituição não contempla ainda a assistência nas áreas de nutrição, moradia, transporte, saúde integral, esporte, cultura e lazer, inclusão digital.** Existem iniciativas isoladas de apoio às situações psico-sociais vivenciadas pelos alunos que precisam ser trabalhadas, pois as causas comportamentais influenciam na sua vida pessoal e no aproveitamento acadêmico do aluno. É fundamental uma maior aproximação da universidade com a família do discente, principalmente nos primeiros períodos do curso. **A UFTM carece de programas voltados para a Assistência Estudantil. Algumas ações pontuais vêm sendo realizadas, mas não são suficientes para atendimento da demanda universitária, devido à inexistência de uma política específica** (UFTM, 2007, p. 27, apud UFTM, 2014, grifos nossos).

Dessa maneira, com o intuito de reverter o quadro supramencionado, no mesmo documento, foram estabelecidas metas e estratégias para serem desenvolvidas no interstício de 2008 a 2010. Dentre as metas, temos:

1- Desenvolver e implantar um programa institucional de atenção integral ao discente (moradia, transporte, saúde integral e nutrição); 2 – Implantar programa de Bolsas de Assistência Estudantil; e 3 – Incluir no organograma da Instituição uma unidade de apoio ao discente (UFTM, 2007, p. 27).

A consecução dessas, contou com a elaboração de oito estratégias que deveriam ser implementadas em oito etapas, conforme disposto nas Figuras 15 e 16.

FIGURA 15 – Estratégias para implementar a Assistência Estudantil na UFTM

<p><b>Estratégias para alcançar a meta</b></p> <p>Identificar o perfil sócio-econômico dos discente por meio de questionários sócio econômico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de entrevistas pelas Assistentes Sociais visando coletar informações para compor o perfil do corpo discente.</li> <li>▪ Conceber e formalizar o programa institucional de atenção ao discente.</li> <li>▪ Prever os recursos necessários para a implementação dos programas de assistência estudantil.</li> <li>▪ Implantar os programas de assistência estudantil (moradia, transporte, saúde integral e nutrição).</li> <li>▪ Implantar Programa de Integração Família-Universidade.</li> <li>▪ Promover a integração social e comunitária do corpo discente.</li> <li>▪ Articular a Instituição junto aos órgãos públicos locais para garantir a infra-estrutura de transporte e segurança.</li> </ul>
--

Fonte: UFTM, 2007, p. 27.

FIGURA 16 – Etapas da implementação da Assistência Estudantil na UFTM

<b>Etapas</b>	
1.	Implantar o Centro de Atenção à Saúde Integral (biopsicossocial) ao discente, de apoio e acompanhamento
2.	Estruturar equipes multiprofissionais e infra-estrutura física para o centro de atenção ao discente.
3.	Dinamizar e informatizar o sistema de dados sócio-econômicos e acadêmicos do discente.
4.	Promover iniciativas que propiciem a convivência e o lazer nas áreas social, artística, cultural, ecumênica e esportiva nos <i>campi</i> .
5.	Apoiar a atuação dos diretórios acadêmicos integrando as iniciativas e ações pertinentes.
6.	Implantar Bolsa de Assistência Estudantil
7.	Implantar Programa Institucional de Atenção Integral ao discente (moradia, transporte e nutrição).
8.	Elaborar questionários para traçar o perfil sócio-econômico do ingressante, a ser preenchido juntamente com a proposta de inscrição dos processos seletivos

Fonte: UFTM, 2007, p. 28.

Querino (2014 apud UFTM, 2014 p. 9) discorre que, nesta época, a assistência estudantil foi reconhecida como um compromisso institucional e como um direito acadêmico extremamente importante “para a concretização da democratização do acesso e promoção da equidade no espaço universitário”. Ainda segundo a autora, na UFTM, o Pró-Reitor de Ensino, Prof. Dr. Alfredo Leboreiro, juntamente com a Profa. Dra. Heloisa Cristina Frizzo, elaboraram a proposta de criação do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), com o intuito de “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes da IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (LEBOREIRO; FRIZZO, 2007, p. 4 apud UFTM, 2014, p. 9).

Segundo Gazotto (2014), anteriormente à constituição do NAE, os alunos que demandavam apoio e auxílios para permanecerem e concluírem os cursos de graduação ofertados na UFTM eram atendidos por Assistentes Sociais pertencentes ao quadro de servidores do Núcleo de Atenção à Saúde e Educação (NASE). Tais profissionais, além de prestar atendimentos aos servidores públicos da universidade, realizavam a análise da documentação dos discentes que requeriam auxílio alimentação e transporte, uma vez que a quantidade de alunos atendidos não era expressiva a ponto de demandar um núcleo de atendimento exclusivo.

Com o transcorrer dos anos, a quantidade de acadêmicos carentes de ações de assistência estudantil ampliou consideravelmente, tendo em vista a conjuntura macro e micro de ampliação da quantidade de discentes nas IES públicas como decorrência das políticas de expansão da educação superior. Dessa forma, houve a necessidade de ampliação dos serviços prestados no NASE, e, conforme Gazotto (2014, p. 82),

em 2010, com local próprio, foi concretizado o NAE, com a formação de uma equipe multiprofissional, para atender os discentes da UFTM: duas assistentes sociais, uma psicóloga, uma fisioterapeuta, dois médicos, uma enfermeira, um supervisor do núcleo e dois apoios administrativos.

No ano de 2011 – tendo por base a importância de se ampliar as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes da UFTM, a necessidade de ações institucionais voltadas à melhoria do desempenho estudantil, prevenção da evasão e da retenção e conclusão dos cursos, e, também, a necessidade de implementar o disposto na PNAES – o NAE, que inicialmente pertencia à PROENS, passou a ser gerido pela PROACE com a aprovação da Resolução N. 2, de 14 de abril de 2011, do Conselho Superior da universidade, que dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da UFTM (GAZOTTO, 2014; UFTM, 2011).

Esta Resolução, além de estabelecer os princípios que orientam a concessão de assistência estudantil aos acadêmicos da instituição, estabeleceu em seu artigo 3º que o Programa de Assistência Estudantil da UFTM atenderá aos seguintes objetivos:

a) contribuir com a permanência e a conclusão de cursos de graduação para estudantes regulares da UFTM, na perspectiva da formação integral, produção e difusão de conhecimento e melhoria do desempenho estudantil, da qualidade de vida e do bem-estar social; b) garantir a alocação anual dos recursos orçamentários e extra-orçamentários para financiamento da assistência estudantil; c) redimensionar as ações desenvolvidas pela Instituição e consolidar projetos relacionados ao atendimento das demandas identificadas por meio do monitoramento do perfil do estudante; d) construir ações e projetos vinculados às áreas estratégicas definidas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil que garantam o acesso aos meios e recursos necessários à formação integral dos estudantes; e) estimular o desenvolvimento da criatividade, da reflexão crítica e do respeito à diversidade por meio do acesso às atividades culturais, esportivas, científicas, tecnológicas e de intercâmbios com outras instituições; f) construir e manter atualizado Perfil Socioeconômico do Estudante da UFTM visando subsidiar a tomada de decisão no âmbito da assistência estudantil; g) implantar processo de acompanhamento dos estudantes atendidos na assistência estudantil, inclusive do monitoramento de desempenho estudantil; h) desenvolver parcerias com a representação estudantil, com as pró-reitorias, diretores de institutos, coordenadores de cursos e demais segmentos da UFTM e da sociedade civil para implantação de projetos de assistência estudantil (UFTM, 2011).

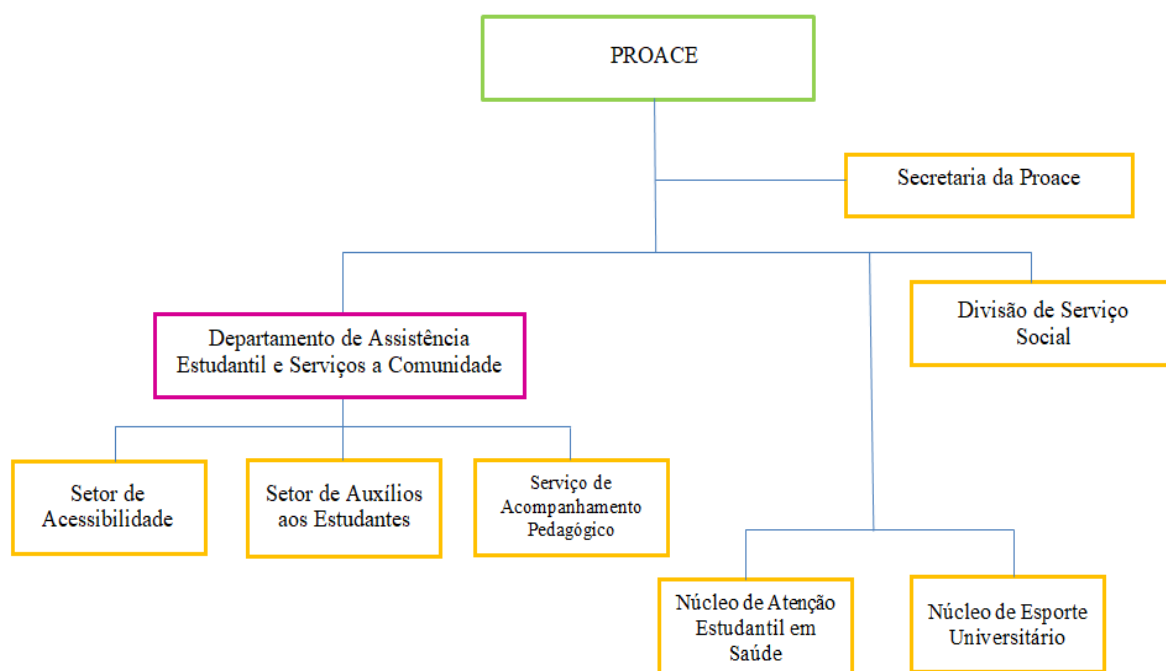
Também foi estabelecido que a coordenação do programa seria de responsabilidade da PROACE<sup>33</sup>. Logo, esta pró-reitoria ficou com a incumbência de gerir

<sup>33</sup> Criada em 18 de março de 2010, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) é fruto de proposta organizada e apresentada por discentes vinculados ao Diretório Central de Estudantes da universidade. Segundo Querino (2014, apud UFTM, 2014, p. 11), “os acadêmicos se

todas as ações vinculadas ao fornecimento de assistência estudantil, além de, em conjunto com as demais pró-reitorias, outros órgãos da UFTM e também com a comunidade externa, elaborar, executar e avaliar ações, projetos e programas, em consonância com o PNAES e com os princípios norteadores da política de assistência estudantil da UFTM (UFTM, 2017d).

Na PROACE são realizadas ações de coordenação e de gestão das atividades desenvolvidas pelos profissionais da assistência estudantil. Ademais, relatam que são prestados serviços de atendimento à saúde física e psicológica dos alunos, apoio às acadêmicas gestantes, rodas de conversa, apoio e oferecimento de recursos de acessibilidade aos discentes com deficiências. Outrossim, são ofertados programas de assessoria, orientação e monitoria inclusiva, e oferecidos auxílios de variadas ordens para os discentes em vulnerabilidade socioeconômica.

FIGURA 17 – Organograma da PROACE



Fonte: UFTM, 2017e.

Em 2016, a Resolução N. 2, de 14 de abril de 2011, do Conselho Universitário (CONSU) da UFTM foi alterada pela Resolução N. 19, de 3 de outubro, do mesmo conselho.

---

organizaram para redigi-la, debateram-na com diversos setores da UFTM, coletaram cerca de setecentos e cinquenta assinaturas e se mobilizaram [...] para sensibilizar a Congregação sobre a importância da assistência estudantil”.

Essa nova Resolução também aprovou o Regulamento do Programa de Auxílios da Assistência Estudantil da UFTM, segundo o qual

Art. 1º O Programa de Auxílios da Assistência Estudantil da UFTM visa contribuir para a garantia do acesso, da permanência e da conclusão de curso dos discentes regulares da UFTM, na perspectiva de inclusão social, formação integral ampliada, produção e difusão de conhecimento e melhoria do desempenho estudantil, da qualidade de vida, do desenvolvimento cultural e do bem-estar social. Art. 2º O Programa de Auxílios da Assistência Estudantil da UFTM tem como objetivos: I – contribuir para a formação da cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos discentes, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da implementação de uma política de assistência estudantil que contemple as demandas por moradia, alimentação, saúde, transporte, cultura, lazer, entre outras; II – criar condições para viabilizar o acesso e a permanência dos discentes na UFTM, contribuindo para a redução da evasão e da retenção, principalmente quando determinada por fatores socioeconômicos (UFTM, 2016, p. 4).

Em relação ao financiamento das ações, o Regulamento, obedecendo às diretrizes da PNAES, estabelece que o programa de assistência ofertado na UFTM será mantido com recursos orçamentários do Tesouro Nacional, podendo outras fontes de recursos serem utilizadas para a complementação do financiamento das ações.

Pensando ainda na temática de financiamento, o programa de auxílio financeiro da UFTM é constituído de quatro modalidades. São eles: auxílio alimentação, auxílio moradia, auxílio transporte e auxílio permanência. A Resolução N. 19/2016 aponta que os referidos auxílios serão disponibilizados apenas para os acadêmicos dos cursos presenciais em situação de vulnerabilidade financeira, sendo ainda, pré-requisitos para habilitação no Programa de Auxílios:

I - estar matriculado em um dos cursos regulares da UFTM, em nível técnico ou de graduação; II - não estar jubilado; III - ter seu pedido deferido pelo Serviço Social da PROACE (UFTM, 2016, p. 3).

Após a habilitação, o discente beneficiado com algum dos auxílios financeiros deverá comprovar a continuidade da situação de vulnerabilidade acadêmica, obter aprovação em, no mínimo, 60% dos componentes curriculares aos quais está matriculado, comprovar frequência mínima de 75% em cada disciplina e, quando for o caso, apresentar desempenho satisfatório nas atividades, pertinentes às ações dos programas e projetos, nas quais se comprometeu a atuar como contrapartida para o recebimento dos subsídios.

A extinção dos benefícios ocorrerá quando a condição socioeconômica do aluno apresentar melhora que justifique a não obtenção de apoio por parte do programa e/ou nas situações de desistência, transferência, trancamento de matrícula, conclusão do curso, apresentação e/ou omissão de informações, documentação fraudulentas, faltas não justificadas por período superior a 30 dias nos programas ou projetos de Assistência Estudantil nos quais atua para fins de contrapartida e também no caso de descumprimento de outras disposições do Regulamento do Programa de Auxílios da Assistência Estudantil da universidade (UFTM, 2016).

Neste trecho do estudo, julgamos pertinente recordar alguns dos apontamentos feitos na seção 3. Na ocasião, usufruindo dos dizeres de Nascimento (2014), discorreremos sobre a vinculação do PNAES com as contrarreformas neoliberais. A supracitada autora defende que as estratégias de assistência estudantil desenvolvidas nas IFES, atualmente, confluem para a estruturação de uma “assistência estudantil consentida”, que, pela qual, exige dos beneficiados contrapartidas que corroboram para o caráter funcionalista/instrumental que a PNAES tem assumido.

Nesse sentido, ao analisarmos os documentos que estabelecem as normas e os modos de operacionalização da assistência estudantil na UFTM, verificamos que, em certa medida, as práticas do estabelecimento reforçam as tendências de bolsificação da assistência estudantil em detrimento à criação de equipamentos sociais (Casas de Estudantes, Restaurantes Universitários – na UFTM existe apenas um RU no Campus Univerdecidade). Ademais, evidenciam “a intensificação do controle acadêmico dos estudantes beneficiários mediante a naturalização das contrapartidas acadêmicas” (NASCIMENTO, 2014, p. 97), tendo em vista as exigências para a concessão dos benefícios, sob o argumento de otimização da aplicação dos recursos públicos.

Nas próximas linhas apresentaremos as ações e serviços desenvolvidos na instituição alvo de análise, focados na assistência e permanência acadêmica. Desta feita, descreveremos o funcionamento e as estratégias desenvolvidas pela Proace, via os seguintes serviços e programas: Núcleo de Acessibilidade; Setor de Auxílios; Serviço de Acompanhamento Pedagógico; Divisão de Serviço Social; Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde; Núcleo de Esporte Universitário; Restaurante Universitário; Programa de Nivelamento de Conhecimentos; dentre outros Programas e Projetos.

- **Núcleo de Acessibilidade** – Atua no acolhimento das demandas dos indivíduos com deficiência pertencentes às comunidades interna e externa da UFTM. O mesmo almeja “garantir recursos acessíveis para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de



efetivar seus direitos na permanência e conclusão de curso”. Para tanto, oferece textos adaptados no sistema de escrita tátil (Braille), arquivos digitais adaptados para indivíduos com baixa visão e tradução e interpretação de Libras/Português. Além disso, cria projetos de sensibilização em relação à temática de “Inclusão e Diversidade”, identifica e acompanha as demandas de acessibilidade de toda a comunidade acadêmica, pesquisa e desenvolve estratégias de mediação, na perspectiva de identificar outras e melhores tecnologias assistivas (UFTM, 2017d; UFTM, 2014).

- **Setor de Auxílios** – Unidade responsável pelo gerenciamento dos Auxílios Financeiros financiados com verba do PNAES e da Secretaria de Educação Tecnológica do MEC (SETEC). Tal setor também responde pelo Programa de Bolsa Permanência/MEC<sup>34</sup> e pelo Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae<sup>35</sup>), sendo este último destinado aos discentes imigrantes vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G<sup>36</sup>). Nele são ofertados os seguintes auxílios:

I – **Auxílio Alimentação**: recebimento mensal, em pecúnia, tickets-alimentação, cartão magnético e/ou subsídio em restaurante universitário, visando atender aos discentes, sem contrapartida de atividades acadêmicas; II – **Auxílio Moradia**: recebimento mensal, em pecúnia, sem contrapartida de atividades acadêmicas e exclusivo para discentes provenientes de outras cidades, que não possuam residência familiar própria, alugada ou cedida em Uberaba; III – **Auxílio Transporte**: recebimento mensal de vales-transporte ou pecúnia, sem contrapartida de atividades acadêmicas, destinado aos discentes residentes em Uberaba ou em cidades circunvizinhas; IV – **Auxílio Permanência Acadêmico**: auxílio pecuniário oferecido preferencialmente aos discentes com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica ou aos que se comprometam a prestar contrapartida de atuar, durante 10 (dez) horas semanais ao longo de cada semestre letivo, em atividades de extensão universitária, pesquisa, estágio profissional e outras atividades vinculadas às áreas estratégicas da assistência estudantil (UFTM, 2016, p. 3).

<sup>34</sup> Programa de Bolsa Permanência (PBP) – ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em IFES em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (BRASIL, MEC, 2013).

<sup>35</sup> Promisae – Instituído pelo Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003, o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior oferece apoio financeiro para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos são oriundos de países pobres (DECRETO Nº 4.875, 2003).

<sup>36</sup> PEC-G – O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país (BRASIL, MEC, 2017).

Conforme já falamos, na última década o processo de expansão ampliou a quantidade de acadêmicos dos extratos sociais populares nos cursos de educação superior ofertados pelas IFES. Seguindo a ideia de que apenas a garantia de acesso ao nível superior não proporciona a democratização desse nível de ensino, foi necessário investir em práticas e programas de financiamento que aumentassem as chances de diplomação dos novos universitários. Uma das alternativas adotadas foi a assistência estudantil via aumento da concessão de auxílios.

Dados do MEC revelam que, entre 2008 e 2013, o Governo Federal investiu mais de R\$ 1 bilhão em assistência estudantil. No período mencionado, a quantidade de verba destinada ao PNAES “quase quintuplicou – passou de R\$ 126,3 milhões para R\$ 603 milhões. A quantidade de bolsas de assistência concedidas pelo PNAES cresceu de treze mil em 2008 para pouco mais de setenta mil em 2012” (BRASIL, MEC, 2013, p. 8).

Ao observarmos a Figura 18 inferimos que tal aumento refletiu na UFTM, uma vez que com o decorrer dos anos o número de auxílios concedidos aos estudantes apresentou crescimento considerável.

FIGURA 18 – Evolução da quantidade de Auxílios Estudantis concedidos na UFTM

Tipo de Auxílio	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
Alimentação	350	375	441	456	486	508	381	721	795	823	1055	1178	1068	1256
Moradia	-	-	-	-	95	127	177	254	348	456	607	704	674	791
Transporte Urbano	108	182	203	239	240	248	286	395	455	580				
Transporte Intermunicipal	-	-	-	-	-	03	03	03	03	03	496	691	666	788
Permanência	-	-	-	-	-	-	43	89	153	220	114	-	153	171

Fonte: Anuário 2016, UFTM, 2016b.

Em 2010, por exemplo, eram ofertados 350 auxílios alimentação, enquanto que em 2016 esse número saltou para 1.256 auxílios. Exceção a esta regra, de aumento na quantidade de auxílios concedidos, é o auxílio Permanência, que no segundo semestre de 2014 chegou ao número de 220 auxílios concedidos e em 2016 ofertou 171 benefícios. A Figura 18 também revela que os auxílios mais concedidos na universidade são o auxílio alimentação, auxílio moradia, seguidos dos auxílios transporte e permanência.

Dados da PROACE (Tabela 13) revelam que, entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, houve uma redução na quantidade de benefícios ofertados pela pró-reitoria em todas as modalidades de auxílios. Ao tratar da Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação, o Relatório de Gestão de 2015 informa que o oferecimento dos auxílios foi dificultado pela demora na aprovação da Lei Orçamentária Anual de 2015. Segundo o documento,

um fator que prejudicou o desenvolvimento das ações foi o atraso na aprovação da Lei Orçamentária Anual - 2015, que ocasionou em um período relativamente longo de incerteza quanto ao valor que realmente seria aprovado e, posteriormente, contingenciado, o que acarretou em dificuldades para programar as despesas do ano e atingir às metas estabelecidas (UFTM, 2015, p. 55).

Entretanto, o mesmo Relatório de Gestão destaca que a quantidade de benefícios concedidos em 2015 superou a previsão anual, totalizando 3.064 auxílios. Em relação aos cursos mais beneficiados com auxílios financeiros, a observação da Tabela 13 revela que os discentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Iturama, Serviço Social e Enfermagem foram os que mais receberam auxílios financeiros na UFTM em 2015.

TABELA 13 – Percentual de Auxílios Financeiros por Curso de Graduação – Ano 2015

<b>CURSO</b>	<b>TOTAL DISCENTES PROG. AUXÍLIO FINANCEIRO</b>	<b>TOTAL DISCENTES MATRICULADOS CURSO/UFTM</b>	<b>%</b>
Biomedicina	34	187	18%
Lic. Ciências Biológicas	64	240	27%
Lic. Ciências Biológicas Iturama	14	34	41%
Educação Física	61	243	25%
Enfermagem	98	282	35%
Engenharia de Alimentos	44	179	25%
Engenharia Ambiental	50	234	21%
Engenharia Civil	36	263	14%
Engenharia Elétrica	49	195	25%
Engenharia Mecânica	36	250	14%
Engenharia de Produção	35	287	12%
Engenharia Química	49	261	19%
Licenciatura em Física	19	98	19%
Fisioterapia	78	301	26%
Licenciatura em Geografia	35	158	22%
Licenciatura em História	36	198	18%
Licenciatura em Letras Port/Espanhol	21	76	28%
Licenciatura em Letras Port/Inglês	19	115	17%
Licenciatura em Matemática	34	109	31%

Medicina	57	495	12%
Nutrição	59	237	25%
Psicologia	57	313	18%
Licenciatura em Química	42	142	30%
Licenciatura em Química Iturama	10	31	32%
Serviço Social	87	234	37%
Terapia Ocupacional	56	173	32%
Total	1180	5335	22%

Fonte: PROACE 2016, UFTM, 2016.

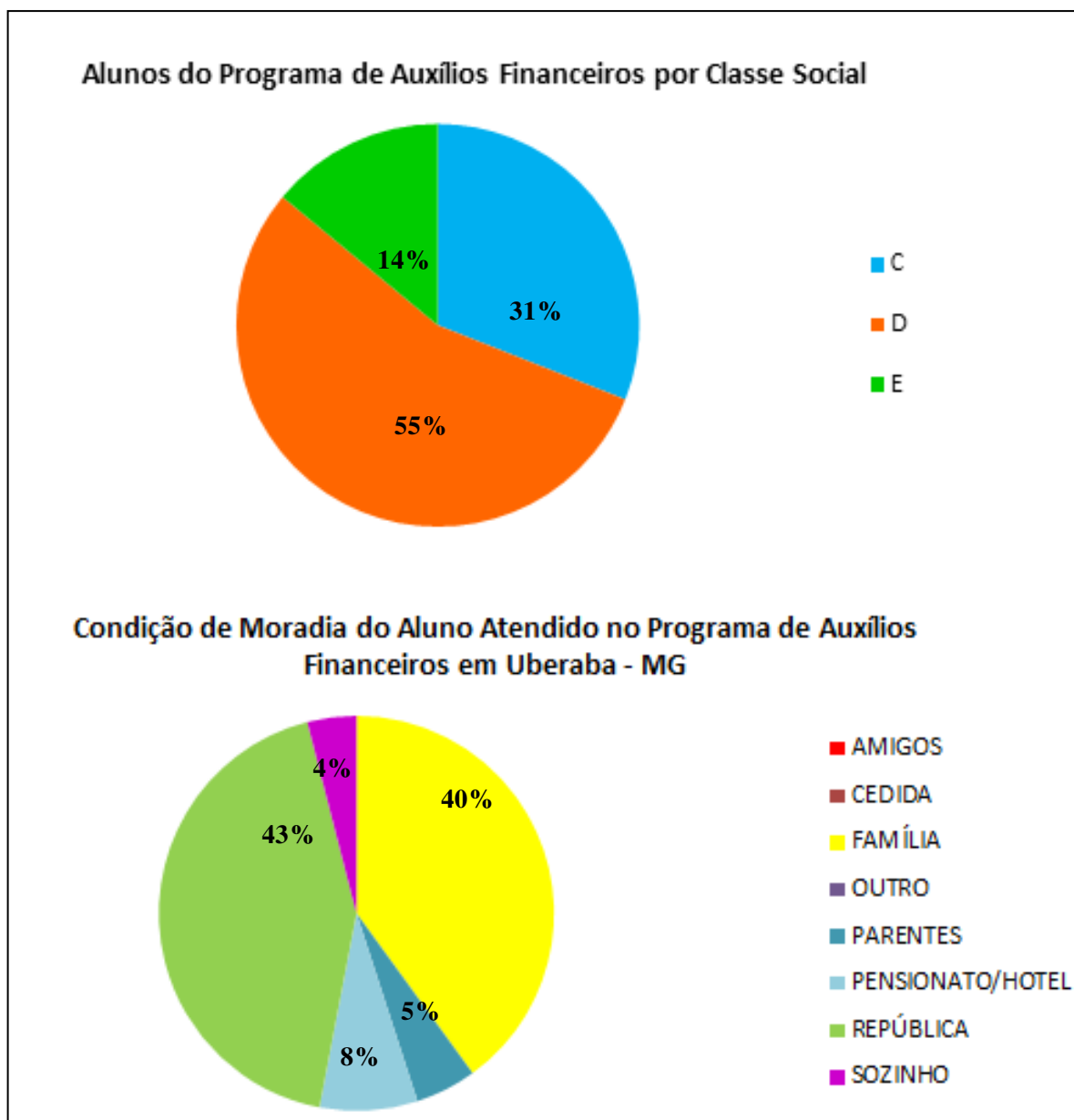
Quanto aos cursos de formação de professores, os percentuais de auxílios foram concedidos na seguinte ordem decrescente: 41% dos auxílios foram destinados aos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/Campus Iturama; 32% da Licenciatura em Química/Campus Iturama; 31% da Licenciatura em Matemática; 30% aos acadêmicos da Licenciatura em Química/Campus Uberaba; 28% da Licenciatura em Letras Português/Espanhol; 27% aos discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas/Campus Uberaba; 22% da Licenciatura em Geografia; 19% da Licenciatura em Física; 18% da Licenciatura em História; e 17% aos alunos do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. Neste ponto, é importante relatar que os dados não apresentaram informações relativas ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Já em relação ao gênero, a PROACE informa que a maioria dos acadêmicos beneficiados pelos auxílios financeiros é do gênero feminino. Em 2014, por exemplo, 68% dos acadêmicos beneficiados eram do sexo feminino, enquanto que 32% do sexo masculino. Este fato pode ser explicado pela quantidade superior de discentes do sexo feminino na instituição e também pela crescente inserção da mulher no mundo do trabalho pós Segunda Guerra Mundial e implementação de políticas de bem-estar social, incluídas aqui políticas de valorização de pessoas historicamente discriminadas e excluídas dos centros de formação e decisão social – mulheres, negros, idosos, deficientes, crianças, dentre outras raças e etnias.

Segundo a IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior, realizada pela Andifes no ano de 2014, as universidades, cada vez mais, refletem a composição social do país. Assim, as instituições, em decorrência dos recentes processos de democratização do acesso – com programas, tais como o Enem/Sisu e a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais mobilidade territorial, justiça social e étnico-racial – são cada vez mais femininas, populares e negras (ANDIFES, 2014).

Sobre a classe social dos beneficiados, em 2014, a maioria dos receptores de auxílios na UFTM pertencia a Classe D. Boa parte dos acadêmicos residia em repúblicas (43%), seguidos de 40% de alunos que moravam com suas famílias.

FIGURA 19 – Classe Social e Moradia dos Beneficiados com Auxílios Financeiros



Fonte: Adaptado PROACE 2014, UFTM, 2015.

No ano de 2016 foram concedidos 3.210 benefícios. De janeiro a julho foram destinados R\$ 1.752.320,00 milhões para a concessão do auxílio alimentação, R\$ 957.500,00 mil para o auxílio moradia, R\$ 255.519,00 mil para o auxílio transporte e R\$ 182.320,00 mil para o auxílio acadêmico, sendo o PNAES a fonte de tais recursos. A principal dificuldade encontrada pelos gestores para a execução das ações de assistência estudantil, em termos financeiros no referido ano, foi a ausência de informações quanto aos valores e prazos de repasse dos recursos orçamentários. O Relatório de Gestão – Ano 2016 pontua que

o principal fator que dificultou a execução da ação foi a falta de informações prévias e efetivas quanto aos valores a serem disponibilizados, pois além da demora para confirmação do orçamento, hora o mesmo foi contingenciado e posteriormente, já no final do ano, liberado, o que prejudicou gravemente o planejamento. Como reflexo, foi necessário deixar de atender alguns alunos por não haver, segundo o planejamento elaborado, recursos suficientes para manter esses e outros com situação socioeconômica semelhante no Programa de Auxílios Financeiros (UFTM, 2017f, p. 58-59).

Essa constatação do Relatório de Gestão da UFTM nos permite afirmar que, em detrimento das ações em prol do fortalecimento da permanência estudantil, a Educação Superior Brasileira ainda carece de recursos em quantidades suficientes para promover a verdadeira democratização dos conhecimentos deste nível. Ademais, percebe-se que a falta de organização das ações de repasse dos recursos dificulta a execução das ações realizadas, exigindo, além do aumento dos recursos, sistematização dos processos de gestão e financiamento.

- ***Serviço de Acompanhamento Pedagógico*** – Segundo a página eletrônica da PROACE, o Serviço de Acompanhamento Pedagógico ampara o desempenho acadêmico dos discentes inseridos no Programa de Auxílios; levanta dados referentes à evasão e retenção institucional; acompanha o Programa de Monitoria Inclusiva; divulga as ações de Assistência Estudantil aos calouros e colabora com as discussões ligadas às temáticas da educação, inclusão, cidadania, arte e cultura. Além disso, desenvolve atividades relacionadas à escuta dos anseios estudantis, analisando e orientando os diferentes alunos. Para usufruir do acompanhamento pedagógico, os discentes podem procurar o serviço de forma espontânea ou serem encaminhados por outros profissionais/setores da UFTM. No último ano, várias ações foram desenvolvidas pelo Serviço de Acompanhamento Pedagógico, sendo destaque as atividades dispostas na Tabela 14.

TABELA 14 – Procedimentos realizados pelo Serviço de Apoio Pedagógico – Ano 2016

Tipo de Ação	Procedimentos	Alunos Atendidos	
		1º Sem	2º Sem
1. Acolhimento e Orientação Pedagógica a alunos	26	11	15
2. Acolhimento e Acompanhamento Pedagógico dos alunos inseridos no Programa de Auxílios*	62	130	1
3. Acolhimento e Acompanhamento dos Monitores Inclusivos	20	24	19
4. Reunião de Formação dos monitores inclusivos	02	17	12
5. Acolhimento e Orientação Pedagógica a servidores	06	03	03
6. Acolhimento e Orientação Pedagógica a pais/familiares de alunos	02	1	1
7. Projeto: PROACE em Sala de Aula	29	663	345
8. Projeto: PROACE em Sala de Aula com secretários de curso	Não ofertado	-	-
9. Projeto: CoordeNAEção	Não houve solicitação	0	0
10. Reuniões do GEIPEC e da linha Aprendizagem	07	48	38
11. Projeto de Extensão: Flauta, doce instrumento	14	21	20
12. Grupo de Estudos sobre Distúrbios de Aprendizagem	06	04	08

\*Por motivo da greve e da ocupação do CE, não houve sessões de acompanhamento pedagógico dos alunos do programa de auxílios no segundo semestre de 2016.

Fonte: Relatório de Gestão – Ano 2016 (UFTM, 2017f, p. 59).

Ações nesse sentido são essenciais para a prevenção da retenção e da evasão universitárias, pois possibilitam o maior envolvimento dos acadêmicos com o próprio processo de ensino aprendizagem, fortalecendo sua autoestima e autonomia estudantil.

- ***Divisão de Serviço Social*** – Tendo por base a legislação institucional e nacional, dentre as quais as diretrizes da PNAES, a Divisão de Serviço Social realiza ações de atendimento à demanda espontânea, atua na formulação, gestão e implementação de programas e, também, realiza a avaliação socioeconômica dos acadêmicos, elabora pareceres, relatórios, estudos sociais e supervisiona estágios em Serviço Social (UFTM, 2017d).

- ***Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde*** – Presta assistência biopsicossocial com ênfase na prevenção de agravos e na promoção de saúde. Ademais, oferece acolhimento, imunização, consultas de enfermagem, atendimento médico, nutricional, fisioterápico, psicológico (individual e/ou grupal) e realiza, ainda, encaminhamentos para consultas em outras especialidades médicas, constituindo-se em um espaço de acolhimento do estudante no contexto da interface da saúde com a educação (UFTM, 2017d).

- ***Núcleo de Esporte Universitário*** – Este núcleo é responsável pelo desenvolvimento de ações que contribuam para a democratização da cultura esportiva e da valorização do esporte como fator de desenvolvimento humano. O mesmo desenvolve atividades esportivas na perspectiva da educação por intermédio do lazer, integrando socialmente os estudantes em atividades físicas diversificadas. Por fim, o Núcleo de Esporte

Universitário atua na organização e preparo de equipes que representam a UFTM em eventos esportivos (UFTM, 2017d).

- ***Restaurante Universitário (RU)*** – Além dos serviços relatados, no Campus Uberaba, mais especificamente no Campus Univerdecidade, são oferecidas refeições balanceadas aos alunos, servidores, funcionários terceirizados, estagiários e visitantes da UFTM. Tal serviço visa contribuir com a saúde e bem estar da comunidade acadêmica. O RU funciona diariamente, fornecendo almoço (11h às 14h) e janta (17h30 às 20h) (UFTM, 2017d).

- ***Programa de Nivelamento de Conhecimentos*** – Além das ações expostas nas páginas anteriores, é importante escrever sobre o Programa de Nivelamento de Conhecimentos ofertado pela PROACE, com recursos do PNAES, em parceria com os Institutos da UFTM. Por intermédio do mesmo, são selecionados docentes da educação básica para ministrar aulas aos acadêmicos com dificuldades/lacunas de aprendizagem, reprovados mais de uma vez numa mesma disciplina. Esses professores, escolhidos via processo seletivo simplificado, fazem jus ao recebimento de uma bolsa no valor de seiscentos reais e atuam no preparo, na ministração e, também, na identificação de lacunas de aprendizagem dos discentes participantes do programa.

Dentre as justificativas para a implementação do programa de nivelamento, é relevante apresentar a justificativa inserida no Edital nº 07/2017/PROACE/UFTM que ofertava duas vagas para o cargo de Professor, sendo uma para o cargo de Professor de Matemática e outra para o cargo de Professor de Física. De acordo com o Edital nº 07/2017,

**ainda que seja inegável a importância de se promover o acesso de estudantes vindos de escolas públicas nas IFES, por meio de programas para expansão das universidades, como o Reuni, a permanência desses estudantes dentro da instituição ainda parece ser um dos grandes desafios. [...] Desta forma, apenas garantindo que estudantes de escola pública, em virtude do aumento no número de vagas, consigam se inserir dentro de uma universidade pública, não representa, por si só, uma forma de democratização do ensino superior, haja vista as dificuldades que ainda poderão permear seu processo de graduação. Tendo em vista as lacunas de aprendizagem, especialmente relativas à leitura e cálculo matemático, desses estudantes em relação aos demais, verificamos que eles apresentam grandes dificuldades com os conteúdos das disciplinas de seus cursos, exatamente por falta de conhecimento dos conteúdos básicos. [...] Em consequência, se inicia um processo de reprovações em série, em determinadas disciplinas, o qual, certamente leva esses alunos com origem na escola pública ao abandono de seus cursos ou ao jubramento (UFTM, 2017g, p. 1-2, grifo nosso).**





Com base no exposto, e fazendo uso das reflexões de Makowiecky (2011), inferimos que o programa de nivelamento visa proporcionar aos alunos com defasagem de conhecimentos os saberes necessários para o prosseguimento com sucesso nos componentes curriculares dos cursos de graduação, o que, de certa forma, contribui para a redução do número de reprovações, retenções e, conseqüentemente, de evasão. Assim, é correto dizer que o programa de nivelamento almeja cooperar para que “os novos universitários” possuam maiores chances de diplomação, contrariando a perspectiva de uma inclusão que exclui possíveis concluintes.

Informações da PROACE revelam que 84% dos discentes que frequentam as aulas dos projetos de nivelamento conseguem ser aprovados nos componentes em que vinham sendo reprovados por mais de uma vez, o que demonstra a viabilidade de práticas sintonizadas com a referida proposta.

- **Programas e Projetos** – A PROACE também desenvolve uma variedade de programas e projetos com a finalidade de contribuir com a melhoria da qualidade da vida estudantil. Conforme vimos na Seção 4, o sentimento de integração e de pertencimento ao ambiente educacional são fatores que contribuem para a permanência numa dada instituição. Assim, a título de exemplo de práticas que podem ser adotadas em prol do fortalecimento do sucesso acadêmico – diplomação – julgamos válido apresentar, mesmo que sinteticamente, as principais características e objetivos das atividades desenvolvidas pela PROACE, conforme disposto na Tabela 15.

TABELA 15 – Programas e Projetos desenvolvidos pela PROACE

OUTROS AÇÕES (PROGRAMAS E PROJETOS) DESENVOLVIDOS PELA PROACE			
		<h2>Rodas de Conversa</h2>	
<p><b>Público Alvo:</b> comunidade interna e externa da UFTM.</p> <p><b>Objetivos:</b> criar contextos propícios ao debate de temas vinculados aos assuntos comunitários e à assistência estudantil.</p> <p><b>Procedimentos:</b> rodas de conversa com temáticas variadas propostas pelos alunos, técnicos administrativos e/ou docentes. A programação é divulgada a cada semestre.</p>			
		<h2>Projeto Outros Olhos</h2>	
<p><b>Público Alvo:</b> comunidade interna e externa da UFTM.</p> <p><b>Objetivos:</b> minimizar as adversidades encontradas pelos estudantes cegos que chegam a UFTM;</p>			

acolher e desmistificar noções preconcebidas sobre a cegueira, bem como promover uma aproximação entre os alunos cegos e seus pares videntes, facilitando assim sua convivência no ambiente universitário.



## Grupo de Apoio, Interação e Convivência

**Público Alvo:** discentes dos cursos de graduação.

**Ações/Objetivos:** o Grupo de Apoio, Interação e Convivência (Gaico) visa a socialização e convivência dos acadêmicos de graduação da UFTM. Consiste em encontros semanais, aos sábados, dos universitários migrantes com os uberabenses, contemplando as áreas estratégicas de permanência e assuntos da juventude do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

**Procedimentos:** os encontros incluem dinâmicas de grupo, atividades de socialização, de educação em saúde e outras atividades de acordo com a demanda do grupo.



## Semana Temática de Saúde do Universitário

**Público Alvo:** discentes dos cursos de graduação.

**Objetivos:** visa à prevenção e à promoção da saúde do universitário e melhoria de sua qualidade de vida.

**Procedimentos:** atividade mensal, realizada durante uma semana, no horário de 17h40 às 19h no Centro Educacional, em sala previamente informada, e os temas são trabalhados em palestras e/ou atividades práticas. A inscrição é feita no local do evento e a participação é gratuita. São emitidos certificados para os alunos que participam de todas as atividades.



## Flauta, Doce Instrumento

**Público Alvo:** discentes, docentes e técnicos administrativos da UFTM.

**Objetivos:** oportunizar iniciação musical que abarque alguns de seus elementos teóricos, históricos e práticos; utilizar a flauta doce como instrumento melódico que desenvolve a sensibilidade para a escuta, a execução e a criação de obras musicais; apresentar a flauta doce soprano, confeccionada em ABS, na digitação barroca, como instrumento de riquíssimas possibilidades e privilegiado recurso para a iniciação musical.



## Programa Oriente-se Serviço de Orientação Acadêmica e de Carreira da UFTM

**Público Alvo:** discentes dos cursos de graduação. Estudantes do 1º ano - Oficinas de Integração Acadêmica; estudantes com problemas de adaptação e/ou insatisfeitos com a vida acadêmica – Oficinas de Adaptação Acadêmica; estudantes do último ano – Oficinas de Preparação para a transição universidade-trabalho.

**Objetivos:** promover a integração e a adaptação acadêmica e preparar para a transição universidade-trabalho.



## Proace em Sala de Aula

**Público Alvo:** discentes dos cursos técnicos e de graduação.

**Ações/Objetivos:** divulgar as ações, projetos e programas da assistência estudantil junto aos ingressantes dos cursos técnicos e de graduação, contribuindo com a permanência do estudante na instituição. O Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) também participa do projeto na graduação, divulgando informações referentes à rematrícula, utilização do sistema acadêmico, trancamento, cancelamentos, transferências, aproveitamentos de estudos, afastamentos. Esse mesmo projeto pode ser solicitado para ser realizado na reunião com os docentes dos vários cursos da UFTM.



Programa de Bolsa Permanência

**Público Alvo:** discentes dos cursos de graduação.

**Definição:** ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

**Objetivos:** viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

**Procedimentos:** a bolsa permanência é paga diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício.



## Monitoria Inclusiva

**Público Alvo:** discentes dos cursos de graduação.

**Definição:** alternativa pedagógica que possibilita um acompanhamento individualizado, com estratégias apropriadas no processo de construção do conhecimento, que valoriza e respeita a singularidade do estudante atendido no Programa de Assessoria e Orientação aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PAOANEE).

**Procedimentos:** o monitor inclusivo irá colaborar na disciplina que o aluno do PAOANEE apresenta maior dificuldade.



## Tutoria Inclusiva

**Público Alvo:** discentes dos cursos de graduação.

**Definição:** estratégia desenvolvida no âmbito da universidade para apoiar o aprendizado dos alunos com necessidades específicas que adentram a educação superior. Para tal, foi pensado dentro do PROPEACI um processo de seleção de alunos que queiram aprofundar seus conhecimentos quanto ao atendimento educacional especial. Assim surge a Tutoria Inclusiva (TI), visando somar forças para o Atendimento Especializado e fortalecer a Inclusão como prática social dentro da universidade.

**Objetivos:** contribuir com o desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades específicas e incentivar os alunos tutores inclusivos para uma prática responsável, proporcionando ainda um

conhecimento a mais em suas formações.	
 Espaço Conviver	
<p><b>Público Alvo:</b> discentes dos cursos de graduação.</p> <p><b>Definição/Procedimentos:</b> espaço para que alunos da UFTM compartilhem suas vivências, sentimentos, experiências, dificuldades, angústias, medos e inquietações. É um grupo aberto, desenvolvido de acordo com a terapia comunitária integrativa, que possibilita ao aluno participar quando e quantas vezes desejar. Não é necessário realizar inscrição prévia. Os encontros acontecem às quartas-feiras, às 17h40, no Centro educacional.</p> <p style="text-align: center;">Fonte: Adaptado UFTM, 2017d.</p>	

De forma geral, a aplicabilidade e efetividade dos referidos projetos ainda carece de maiores análises para a elaboração de conclusões mais incisivas. Tais práticas foram implementadas recentemente, demandando, assim, maior intervalo para observação de seus resultados práticos. Prova disso, é o recente Relatório de Avaliação Institucional elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFTM, divulgado em março de 2017, que ao avaliar a “responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social”, limitou-se a descrever, e apresentar quantitativamente, as atividades desenvolvidas em prol da inclusão, dentre os quais a quantidade de atendimentos/ações realizados via programas e ações supracitados (UFTM, 2017f).

## 5.2. Políticas de Permanência Estudantil e de Prevenção da evasão universitária adotadas pelos cursos de formação de professores da UFTM

Nesta seção são apresentadas as ações desenvolvidas pelos cursos de formação de professores da UFTM para fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão universitária. Os dados deste subitem foram obtidos, nos meses de agosto a novembro de 2017, por intermédio da aplicação de questionários aos gestores da UFTM, dentre os quais alguns coordenadores dos cursos de licenciatura, que aceitaram colaborar com a investigação.

### 5.2.1 Instrumentos da Pesquisa: questionários A e B

O projeto de investigação elaborado para nortear a confecção desta dissertação, cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo CEP da universidade, previa a aplicação de

questionários a todos os coordenadores dos cursos de formação de professores da universidade. Ademais, previa que outros gestores poderiam ser incluídos no estudo e, desta forma, responderem ao questionário B, desde que suas atividades laborais estivessem vinculadas ao objeto alvo de análise. Assim, foram elaborados dois questionários, A e B, destinados, respectivamente, aos Coordenadores dos Cursos de Formação de Professores e aos demais gestores da instituição, dentre os quais os Pró-Reitores de Ensino e de Assistência Estudantil.

O questionário A, composto por 14 questões, sendo 11 abertas e três questões fechadas, destinado aos coordenadores dos cursos de licenciatura, de forma sintética, investigou: as causas e percentuais da evasão nos cursos de licenciatura; o perfil socioeconômico do alunado e as políticas e/ou ações implementadas para o fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão universitária. Além disso, indagou as dificuldades/empecilhos enfrentados pelas coordenações para a implementação de ações que favoreçam a permanência acadêmica e a diplomação; e questionou se a precarização da profissão docente pode ser considerada o principal fator do desestímulo quanto ao exercício da profissão docente no Brasil.

O questionário B, por sua vez, composto por 12 questões, 10 abertas e duas fechadas, destinado aos demais gestores da UFTM envolvidos com atividades relacionadas à temática de ensino e/ou assistência estudantil, também investigou o conhecimento dos gestores sobre as estratégias estabelecidas na UFTM para fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão universitária. Além da quantidade de questões, a diferença entre os instrumentos de investigação, questionários A e B, centra-se na prática desenvolvida pelos profissionais da educação. Logo, o instrumento A centra-se nas práticas das coordenações de curso, enquanto que o instrumento B centra-se na prática desempenhada pelos demais setores da instituição.

### **5.2.2 Processo de aplicação dos questionários**

O contato com os coordenadores dos cursos de formação de professores e demais gestores foi feito via mensagem eletrônica, a qual continha a apresentação da pesquisadora, explicações sobre o objetivo da investigação, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e endereço eletrônico – *hiperlink* – do questionário que deveria ser respondido.

Dos 10 coordenadores<sup>37</sup> dos cursos de licenciatura da UFTM, seis responderam o questionário disponibilizado eletronicamente. É relevante relatar que o convite de participação no estudo, conferia prazo de 15 dias para o aceite e preenchimento do instrumento online. No primeiro momento, apenas três coordenadores responderam a mensagem inicial e preencheram o questionário online. Transcorridos mais de 15 dias do envio do primeiro convite de participação, e considerando a quantidade de respostas, a autora do estudo reformulou os convites e reencaminhou os mesmos para os coordenadores que não responderam o e-mail inicial. Neste momento, outros três coordenadores responderam o questionário disponível em meio eletrônico.

Considerando que a participação no estudo não era obrigatória, a autora do trabalho optou por não reenviar o convite aos não respondentes das mensagens iniciais. Assim sendo, deu por encerrada a coleta de informações junto aos coordenadores de curso e iniciou a coleta de informações junto aos demais gestores da instituição (Pró-reitores das áreas de Ensino e de assistência estudantil; técnicos administrativos de departamentos vinculados direta ou indiretamente à temática da investigação, evasão e/ou permanência estudantil e planejamento institucional).

Nesta etapa da investigação, a autora do estudo encaminhou o questionário B para 15 gestores da UFTM ocupantes de cargos de gestão de setores vinculados às atividades de Planejamento, Ensino e Assistência Estudantil. Frisa-se que, assim como no convite de preenchimento do questionário A, a mensagem eletrônica que demandava o preenchimento do questionário B possuía a apresentação da pesquisadora, os objetivos da investigação, TCLE e endereço eletrônico do questionário que deveria ser respondido. Do total de convidados, 12 gestores aceitaram colaborar com a investigação e responderam o questionário B disponível online.

Desse modo, no total a pesquisadora obteve a colaboração de 18 respondentes, dos quais seis coordenadores de curso e 12 gestores dos setores de planejamento, ensino e assistência estudantil.

A fim de cumprir o estabelecido no TCLE e preservar a identidade dos respondentes dos questionários A e B, as informações desta subseção são apresentadas de tal modo que não seja possível a identificação dos coordenadores e gestores que colaboraram com o estudo. Os dados não foram dispostos por curso e/ou unidade de atuação do respondente. As informações foram apresentadas em dois grupos de análise: Grupo de

---

<sup>37</sup> A UFTM possui 11 licenciaturas, porém os cursos Letras – Habilitação Português/Espanhol e Letras – Habilitação Português/Inglês são coordenados pelo mesmo coordenador.

Coordenadores e Grupo de Gestores. Ou seja, abordaremos as políticas e estratégias adotadas pelos cursos de formação de professores de modo conjunto, sem estabelecer diferenciação/comparação entre as ações adotadas pelo curso  $x$  e  $y$  ou departamento  $z$  e  $k$ , por exemplo.

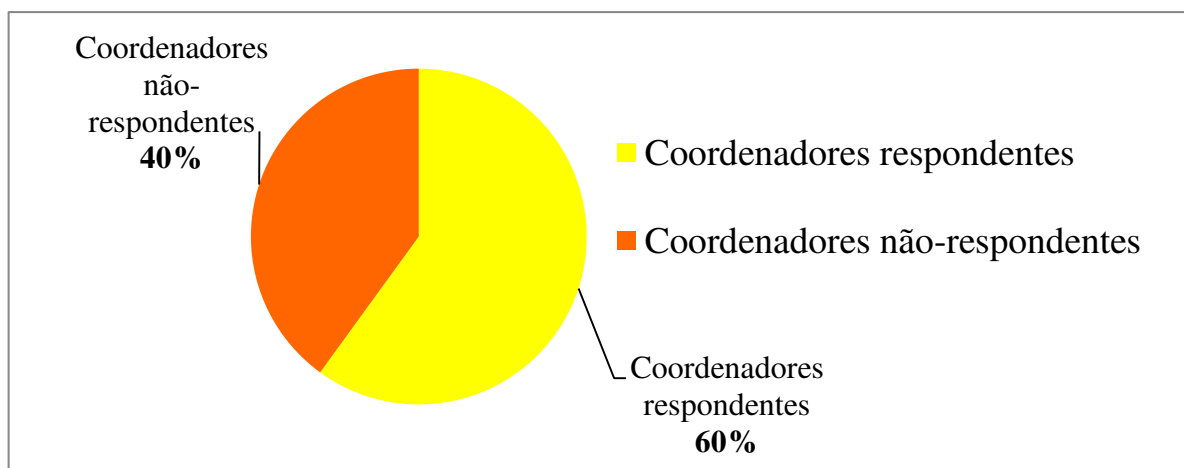
Nossa meta não é estabelecer comparações entre cursos e comparações entre setores, e também não objetivamos apontar o que um coordenador (gestor) fez/faz e o que outro deixou/deixa de fazer. Nosso intento maior é apresentar/analisar as ações estabelecidas nos cursos e setores, explorando criticamente as repostas concedidas nos questionários. Ademais, pretendemos que algumas das experiências reveladas pelos respondentes colaborem para o estabelecimento de práticas baseadas em evidências. Posto isso, passemos ao estudo das respostas dos questionários do grupo de coordenadores. Posteriormente, averiguaremos as respostas do grupo gestores.

### **5.2.3 Políticas e ações de fortalecimento da Permanência Estudantil e de Prevenção da Evasão Universitária implementadas pelos Cursos de Formação de Professores: respostas dos Coordenadores de Curso (Questionário A)**

#### *Percentual de Coordenadores respondentes*

Como já relatamos, seis coordenadores colaboraram com a investigação, o que representa um percentual de 60% do total dos coordenadores de cursos de licenciaturas da UFTM (Gráfico 16).

**GRÁFICO 16 – Percentual de Coordenadores de Curso que responderam ao questionário A**



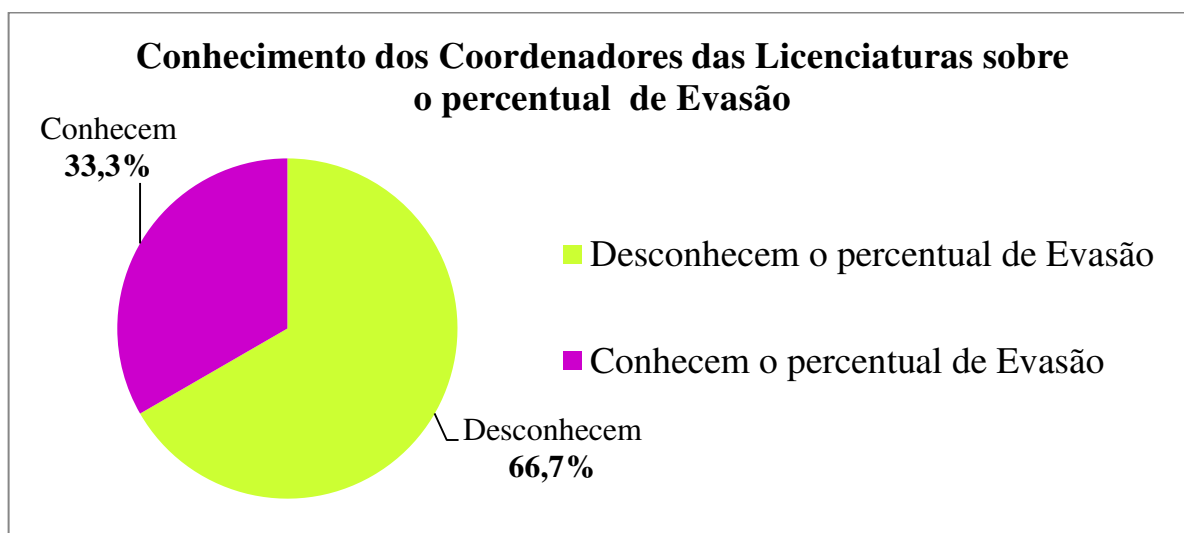
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dos respondentes, 90% atuam na coordenação dos cursos há mais de seis meses. Destes, alguns relataram já terem sido coordenadores dos mesmos cursos em momentos anteriores.

#### *Conhecimento dos coordenadores sobre as taxas de evasão*

Quando inquiridos sobre o conhecimento das taxas de evasão dos cursos sob sua responsabilidade, 66,7% (quatro coordenadores) revelou desconhecer o percentual de evasão das licenciaturas que coordenam (Gráfico 17).

GRÁFICO 17 – Percentual de Coordenadores de Curso que conhecem o percentual de evasão dos cursos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao que parece, o desconhecimento das taxas de evasão por parte dos gestores diretos dos cursos é comum no meio universitário. Lima (2012), por exemplo, ao investigar o processo de expansão das licenciaturas da UFMG, verificou que 80% dos coordenadores dos cursos de formação de professores desconheciam as taxas de evasão dos cursos sob sua responsabilidade.

Sabemos que os coordenadores possuem várias atribuições e que estas, na maioria das vezes, são desempenhadas sob condições adversas e com ausência de suporte. Entretanto, o desconhecimento dos percentuais de evasão não pode ser banalizado a ponto de ser considerado natural no ambiente universitário. A gestão de um curso de graduação demanda o exercício de atividades administrativas e pedagógicas. O conhecimento das taxas de abandono



acadêmico situa-se entre esses dois polos e auxilia no desempenho de práticas compromissadas com as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>38</sup>. Além disso, o Regimento Geral da UFTM, ao estabelecer as atribuições dos coordenadores dos cursos de graduação, expressa, em seu artigo 63, que compete aos mesmos

[...] X - **acompanhar** os alunos em seu **desenvolvimento biopsicossocial e afetivo e encaminhá-los ao setor competente, quando necessário** [...] (UFTM, Regimento Geral, 2013, grifo nosso).

A leitura deste inciso nos permite inferir que os coordenadores de curso possuem como incumbência a responsabilidade de ter o conhecimento holístico, integral, dos discentes sob seu encargo. Essa visão inclui a necessidade de estarem informados sobre a origem, as condições socioeconômicas, e também sobre a saúde física e mental dos estudantes. Isso significa que, os coordenadores devem conhecer e acompanhar em integralidade o desenvolvimento dos discentes e, os conhecendo/acompanhando em totalidade, como podem desconhecer os percentuais de evasão? Os discentes em situação de pré-evasão não receberam orientações e foram encaminhados a setores específicos a fim de receber suporte acadêmico? Além disso, o conhecimento das taxas de evasão pode auxiliar no estabelecimento de ações e estratégias que favorecem a permanência dos demais acadêmicos no curso, uma vez que, se estas forem bem sistematizadas revelarão o momento e o porquê da desistência de cada acadêmico.

### *Momento da Evasão*

Sobre o momento de maior ocorrência da evasão, 90% dos respondentes do questionário A (cinco coordenadores) indicou que a evasão nos cursos de licenciatura ocorre predominantemente nos anos iniciais, contrariando as informações obtidas por Santana (2016) que, conforme vimos na seção 3, ao analisar dados disponibilizados por todas as universidades federais do país, verificou que a evasão universitária ocorre predominantemente na metade do curso. Nas palavras de um dos coordenadores que responderam o questionário, a evasão ocorre

---

<sup>38</sup> Documento que expressa o planejamento estratégico da IES em termos de ações promotoras do desenvolvimento e expansão da Universidade, em ciclos de cinco anos (UFTM, online, 2017).

[Coordenador A]nos anos iniciais do curso, tendo em vista a quantidade de leitura e trabalhos acadêmicos exigidos pelos professores, que, julgo, levam os discentes a evadirem do curso por não terem o hábito de leitura e escrita, somados ainda à precarização da formação discente na educação básica, especialmente, dos alunos oriundos da escola pública.

Outro coordenador indicou dois momentos principais para a ocorrência do fenômeno da evasão: primeiros e últimos períodos. Conforme este, o abandono acadêmico acontece

[Coordenador B]nos primeiros e últimos períodos do curso. Nos primeiros, porque o aluno ingressa sem saber sobre o curso. E quando descobre, geralmente na metade do curso, tende a não prosseguir e trancar ou evadir. Alguns relataram que o estágio desmotiva e por isso descobrem que a vocação não é para o magistério.

Lima (2012) e Adachi (2009) também verificaram que a evasão universitária é maior no início dos cursos de licenciatura. A segunda autora apresenta uma hipótese para tal ocorrência:

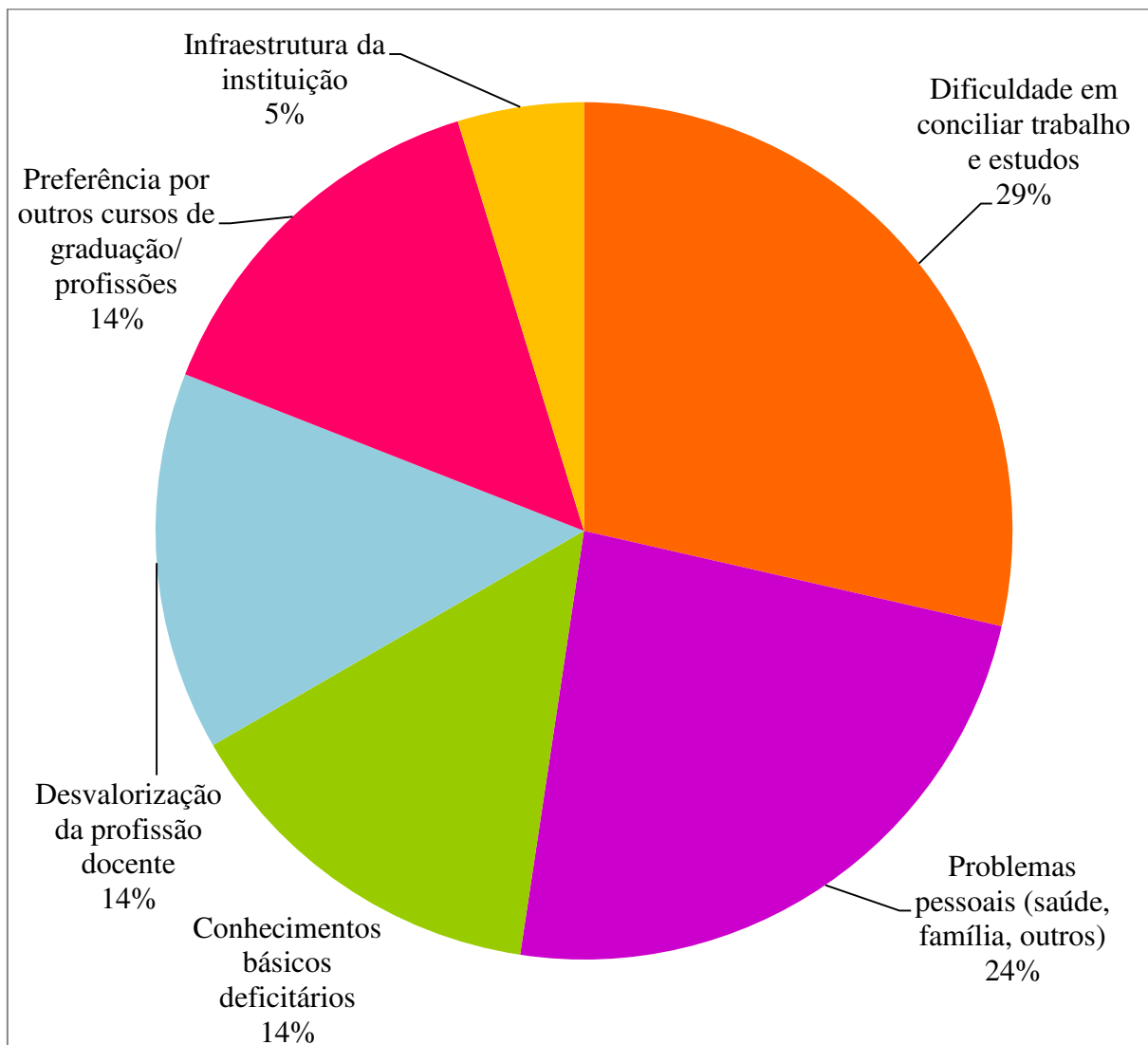
de maneira geral, o impacto da transição escola-universidade é percebido por todos os estudantes, evadidos e formados, como muito difícil. Para aqueles provenientes do ensino médio do interior, tal situação parece ser agravada não, necessariamente, pela falta de pré-requisito educacional, mas por condições subjacentes às questões do ensino, tais como: as exigências de uma desenvoltura e de uma autonomia para dominar espaços que até então eram desconhecidos. Este impacto de transição associado às cobranças educacionais que a UFMG faz aos seus alunos, principalmente no início de suas trajetórias acadêmicas, parecem ser cruciais para a permanência dos mesmos. Assim, constatamos uma dificuldade da UFMG e dos cursos, talvez uma impostura pedagógica ou uma impropriedade dos métodos e técnicas de ensino, que tornam a passagem do ensino médio para o ensino superior, uma circunstância, muitas vezes, insuperável para muitos estudantes (ADACHI, 2009, p. 162-163).

Na UFTM, na visão dos coordenadores de curso, o abandono estudantil nos primeiros períodos está predominante associado ao desconhecimento discente sobre a profissão escolhida e também sobre os moldes em que o curso é oferecido na instituição. Tais achados estão em conformidade com os relatos do Ministro da Educação, Mendonça Filho, quando este divulgou os números do censo educacional de 2015 em coletiva de imprensa. Na ocasião, o ministro relatou que a falta de orientação vocacional dos alunos do Ensino Médio “contribui para que haja uma desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior” (MEC, 2016).

*Causas da Evasão na percepção dos coordenadores das licenciaturas*

Em outra questão, perguntamos aos coordenadores de curso se os mesmos conheciam os fatores da evasão estudantil nos cursos de formação de professores da UFTM. Foram apresentadas como principais causas: dificuldade em conciliar trabalho e estudos; problemas pessoais (saúde, família, relacionamentos amorosos); formação na educação básica deficitária (dificuldades de escrita, leitura e interpretação de textos); desvalorização da profissão docente, preferência por outros cursos de graduação/profissões e infraestrutura da instituição (Gráfico 18).

GRÁFICO 18 – Principais causas da evasão nos cursos de licenciaturas da UFTM na percepção dos coordenadores de curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Comparando as respostas dos coordenadores de curso com as respostas da pesquisa de satisfação discente, amplamente explorada na seção 3, temos que a “Dificuldade em conciliar trabalho e estudos” é considerada por ambos os segmentos como o principal fator estimulador da evasão universitária nas licenciaturas da UFTM. Os coordenadores e os discentes também apontaram os fatores “Dificuldade de aprendizagem” e “Infraestrutura dos cursos/universidade” (Tabela 16).

TABELA 16 – Causas da Evasão segundo Discentes e Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFTM

CAUSAS DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA	
DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA	COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA
1º Dificuldade em conciliar trabalho e estudos	1º Dificuldade em conciliar trabalho e estudos
2º Dificuldades financeiras	2º Problemas pessoais
3º Didática docente	3º Dificuldade de aprendizagem Desvalorização da profissão docente Preferências por outros cursos de graduação
4º Infraestrutura dos cursos/instituição	
5º Dificuldade de aprendizagem	
6º Insatisfação com a grade curricular do curso e Incompatibilidade entre proposta pedagógica e expectativas pessoais	
	4º Infraestrutura dos cursos/instituição

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como discrepâncias, verificamos que os coordenadores apontaram como causas “Problemas pessoais”, “Desvalorização da profissão docente” e “Preferências por outros cursos de graduação”. Os discentes, por sua vez, se reportaram às “Dificuldades Financeiras”, “Didática docente”, “Insatisfação com a grade curricular do curso” e “Incompatibilidade entre proposta pedagógica e expectativas pessoais”.

Sem estabelecer julgamentos de importância – as causas apontadas pelos coordenadores não possuem maior significância que causas apresentadas pelos acadêmicos e vice-versa – consideramos que as opiniões dos dois grupos de respondentes devem ser consideradas durante o planejamento e a implementação de ações de fortalecimento da permanência acadêmica e prevenção da evasão.

É interessante notar que, dentre as causas apontadas pelos coordenadores, nenhuma fez referência aos fatores intrínsecos dos cursos. Apenas um coordenador de curso fez referência à infraestrutura institucional como possível agente estimulador da não

diplomação. Ainda assim, a questão da infraestrutura foi apresentada de forma genérica, sem contextualização, se reportando à infraestrutura institucional como um todo. Logo, as causas apresentadas pelos coordenadores referem-se mais a determinantes diretamente relacionados aos acadêmicos – condições pessoais, sociais e financeiras –, do que a fatores vinculados à gestão universitária. Tal situação, também verificada por Lima (2012) na UFMG, nos faz refletir que essas condições já faziam parte da realidade dos acadêmicos antes dos mesmos ingressarem na UFTM. Assim, independentemente do peso das mesmas sobre os discentes, eles entraram na instituição e, agora, necessitam de suporte para permanecer e concluírem com êxito suas graduações. Fazendo uso dos dizeres de Lima (2012, p. 102) pontuamos:

como pode ser observado, a atuação da universidade, a organização do curso e o trabalho docente não foram apontados como possíveis fatores de evasão. Com isso, não se observou um maior questionamento dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura com relação à contribuição positiva ou negativa que a comunidade acadêmica possa dar para os processos de evasão ou de permanência do aluno na universidade.

Recordemos que, conforme explicitamos na introdução deste trabalho e na seção 3, a evasão é um fenômeno complexo, de natureza multicausal, incluindo aspectos internos e externos aos cursos/instituições. Os fatores internos, na maioria das vezes, relacionam-se aos currículos dos cursos, à didática docente e também aos modos de oferecimento dos mesmos (horários, locais onde são oferecidas as práticas de ensino, recursos, infraestrutura). Os externos vinculam-se, principalmente, ao valor social da profissão e ao mercado de trabalho. Desse modo, com o objetivo de auxiliar os graduandos na finalização dos cursos de formação de professores, os coordenadores de curso, juntamente com os demais gestores da UFTM, devem atuar no sentido de minimizar os agentes internos que estimulam a não permanência estudantil. Temos consciência que esta não é uma tarefa simples, porém, acreditamos que a mesma não é impossível. Pequenas ações, tais como tratamento mais humanizado dos acadêmicos (escuta atenciosa, por exemplo), podem reencantar o sonho da diplomação de um aluno fragilizado psicologicamente.

Em relação à precarização da profissão docente enquanto fator de desestímulo da carreira, parcela dos coordenadores respondentes manifestaram acreditar que a mesma corrobora para a desistência dos cursos de formação de professores. Um dos coordenadores manifestou que

[Coordenador C] a precarização da profissão contempla uma série de elementos, desde dimensões mais pontuais típicas do cotidiano do trabalho,

até a dimensão institucional e social. Nestas incluem desde as condições de infraestrutura de trabalho, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho com seus colegas e estudantes, até mesmo o reconhecimento social da profissão. A falta de tal reconhecimento acaba por se materializar na desvalorização do trabalho docente (baixos salários) e no esvaziamento e relevância deste enquanto profissional.

Dessa maneira, podemos perceber que alguns coordenadores possuem a compreensão de que a falta de estímulos e incentivos para o exercício da docência tem colaborado para o desinteresse e desprestígio da profissão docente. Poucos estudantes almejam ser professores. Os salários não são atrativos, as salas de aula da educação básica pública são marcadas pela carência de recursos didáticos, indisciplina, violência e desrespeito entre os pares. Alunos não consideram a autoridade mediadora dos professores e os docentes não reconhecem os alunos enquanto indivíduos capazes e autônomos.

A docência na educação superior também é permeada por desafios, os quais impõem ao docente universitário a responsabilidade de instrumentalizar os novos profissionais para o mercado de trabalho por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão. Não basta ensinar e transmitir conhecimentos. É preciso estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (LDB, Art. 43, 1996). Para tanto, este professor carece de aperfeiçoamentos constantes, domínio dos conteúdos e conhecimentos específicos de sua área de atuação e também do campo pedagógico. Igualmente, também é fundamental que o docente universitário tenha conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação que constantemente se renovam e são os instrumentos mais utilizados pela juventude contemporânea.

Para bem ensinar e cativar o universitário atual, os professores precisam adentrar no universo estudantil e, de certa maneira, dominar os recursos utilizados pelos jovens para (re)conhecimento do mundo. Finalmente, o desenvolvimento e a progressão na carreira tem imposto aos docentes uma rotina degradante de atividades, dentre elas a necessidade de publicações frequentes em revistas científicas de alto conceito acadêmico. Sobre os desafios da docência nas IES públicas, Souza *et al.* (2017, p. 3.669-3.671) argumenta

a atual forma do capitalismo produz uma nova racionalidade organizacional na universidade [...] sobressai na atual estrutura institucional universitária o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados e a avaliação pela quantidade de publicações, entre outros fatores. [...] cobra-se atualmente, no Brasil, mais eficiência e qualidade das Instituições de Ensino Superior. Em particular, das universidades federais que têm sido interrogadas, por parte da sociedade e do governo, acerca de seus reais objetivos, da rigidez da sua estrutura burocrática, da ineficiência

no uso dos recursos e da pouca pertinência social dos serviços prestados. Contudo, embora o ensino superior, em nosso país, seja mais privado do que público, são as universidades públicas que apresentam os melhores índices de qualidade de ensino e de geração de pesquisas. Em contrapartida, são os professores dessas instituições, protagonistas dos processos de produção de conhecimento, que se encontram sobrecarregados em decorrência das novas exigências de organização do trabalho docente [...] percebe-se no cotidiano universitário uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. [...] desenha-se, nas universidades, uma “sociedade da urgência” que leva ao estabelecimento de horários atípicos e a precipitação no desempenho das atividades, abreviando o tempo de convivência, bem como o campo coletivo de criação.

Nas instituições privadas de educação básica e de ensino superior a condição docente não apresenta melhoras. Nesses estabelecimentos, a maioria dos professores são horistas e exercem a docência juntamente com outra atividade laboral. Dalagasperina e Monteiro (2016) relatam que muitos professores da rede privada, apesar da sua função de facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem, encontram-se submetidos aos anseios e interesses de organizações educacionais que visam somente o lucro. Desse modo, tais profissionais, usurpados de sua autonomia, devem agir em conformidade com os princípios ideológicos da instituição, o que contribui para o alheamento em relação à docência.

Outro respondente do questionário A indicou que a ineficiência das políticas públicas educacionais, aliada à ausência da estruturação, e valorização, da carreira docente, é fator da não atratividade para a profissão. Conforme o coordenador, o exercício da docência muitas vezes não é uma opção para alguns professores. Estes a exercem por falta de oportunidades em outros campos profissionais. Discorre o coordenador:

[Coordenador D] Os sistemas públicos de ensino não estruturam carreiras atrativas e desvalorizam os docentes que seguem sua carreira cursando mestrado e doutorado. As políticas públicas se mostraram ineficientes porque não conseguem atrair estudantes potenciais para a carreira docente. Assim, muitos cursam licenciaturas e tornam-se professores por não terem outra opção profissional. Assim, caberia aos gestores e legisladores consolidarem uma efetiva política de valorização da carreira profissional docente não apenas em termos pecuniários (progressão por mérito e titulação), mas com condições de trabalho mais dignas nas escolas, especialmente as públicas.

Na seção 3, expusemos que a falta de opções por outros cursos de graduação muitas vezes está relacionada às condições financeiras e sociais dos discentes. Assim, concordando com os dizeres do Coordenador C, vimos que, em algumas situações, os cursos de formação de professores são selecionados tendo por base o horário em que são oferecidos

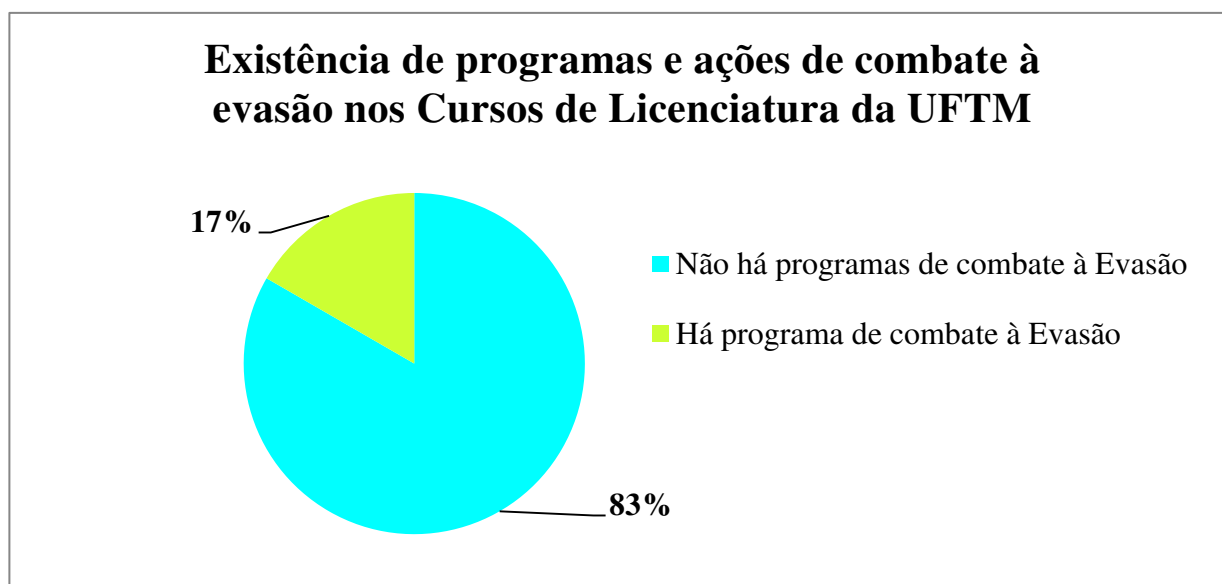
(geralmente no período noturno), o tempo demandado para a obtenção do diploma e a baixa quantidade de concorrentes nos processos de seleção.

Em relação ao perfil dos acadêmicos dos cursos de licenciatura da UFTM, os coordenadores manifestaram que o corpo discente é constituído, predominantemente, por indivíduos pardos e negros, que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Somente um coordenador relatou desconhecer o perfil socioeconômico dos alunos. Ou seja, os discentes das licenciaturas da UFTM provêm das camadas populares historicamente excluídas dos bancos universitários.

#### *Programas e ações de prevenção/combate da Evasão dos Cursos de Licenciatura*

Perguntados sobre a existência de programas, e outras ações, de combate à evasão nos cursos sob sua gerência, 83,33% (cinco coordenadores) manifestaram que, no interior dos cursos, não há programas e ações específicas de prevenção da evasão universitária (Gráfico 19).

GRÁFICO 19 – Percentual de Coordenadores que afirmaram que não há programas e ações de combate à Evasão nos Cursos de Licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dentre as respostas que indicaram a ausência de programas e ações de prevenção da evasão universitária nos cursos de formação de professores, destacamos as falas abaixo:



[Coordenador E] não há senão as ações da PROACE. A justificativa pela inexistência de programa no âmbito da coordenação do curso é o excessivo trabalho burocrático e administrativo a que a coordenação está submetida regimentalmente.

[Coordenador F] as ações de combate à evasão são muito pontuais, realizadas pela coordenação com apoio da PROACE, mas deveria existir uma dinâmica mais organizada de acompanhamento do progresso do aluno no curso antes de ocorrer à evasão. Mas há carência de servidores TAE para esse acompanhamento. O Instituto dispõe de servidores TAE, mas não atende a essa demanda do combate ou redução da evasão. Trabalho relevante tem feito a PROACE, especialmente no acompanhamento dos alunos cotistas e beneficiários de auxílios e bolsas.

Outros respondentes, apesar de informarem que não existem programas e ações de prevenção da evasão universitária no âmbito dos cursos de licenciaturas, ponderaram que

[Coordenador G] não há programa, mas passamos a intensificar o esforço de esclarecimento aos alunos sobre seus direitos enquanto trancamento de semestre para que mediante situação adversa não abandonem o curso, como ocorreu com vários estudantes anteriormente. [...] Buscamos ir até as comunidades e conversar com os estudantes incentivando-os a não abandonarem o curso mediante dificuldades pessoais. Reservar um tempo [...] para este diálogo tem sido muito importante. Orientando e esclarecendo aos estudantes sobre sua trajetória acadêmica.

[Coordenador H] recentemente foi aprovado tanto no departamento, quanto no colegiado do curso, de priorizar com monitorias, especialmente, as remuneradas, as disciplinas do primeiro período do curso, tendo em vista que no primeiro período se dá o primeiro contato do aluno ingressante com a vida acadêmica universitária.

Como justificativas para a não implementação de estratégias e ações para a prevenção da evasão, as principais foram: carência de recursos financeiros, corte de verbas educacionais, sobrecarga de trabalho por parte da coordenação e infraestrutura institucional insuficiente para a promoção de ações de fortalecimento dos saberes acadêmicos (carência de recursos humanos, salas para atendimento aos alunos, dentre outros recursos).

Relacionando essas justificativas com os agentes estimuladores da evasão apresentados pelos discentes na pesquisa de satisfação, notamos que a maioria das práticas de prevenção do abandono estudantil demanda maiores investimentos financeiros por parte do Estado. Assim, se o elemento que mais instiga o abandono dos cursos de formação de professores está relacionando à dificuldade de conciliar trabalho e estudos, é necessário o fortalecimento das políticas públicas e ações que favoreçam a dedicação exclusiva dos futuros

professores às atividades da graduação. No caso, uma alternativa paliativa, e mais rápida, seria o fortalecimento e a ampliação da concessão de bolsas alimentação, moradia, transporte, permanência, monitoria, PET, PIBIC, PIBID, dentre outras.

Da mesma forma, a infraestrutura dos cursos só pode ser melhorada com a aplicação de verbas públicas. No mesmo sentido de investimento de recursos, uma das possibilidades para a melhoria da didática docente é a promoção de atividades formativas voltadas para o fortalecimento dos saberes docentes em relação aos conteúdos didático-pedagógicos. Contudo, considerando que o processo de formação docente “é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2007, p. 15), acreditamos que, acima de tudo, a forma de se exercer a docência universitária demanda mudanças de paradigmas, de formas de pensar.

Assim, a despeito da feitura de atividades de formação, o professor da educação superior deve compreender que o exercício da docência nunca é isolado. Ao contrário, é um ato que pressupõe a consideração do outro em toda a sua integralidade. O outro, o aluno, possui uma trajetória formativa que não pode ser desprezada. No caso dos acadêmicos das licenciaturas, estes não podem ser culpabilizados e punidos pelas deficiências educacionais que o sistema lhe ofereceu.

Por fim, no que se refere à sobrecarga de atividades dos coordenadores das licenciaturas, sugerimos a reestruturação dos modos de se fazer gestão na instituição. Defendemos que a coordenação do curso seja compartilhada, coletiva, com maior responsabilização dos colegiados de curso. Afinal, sendo a UFTM uma instituição universitária, a mesma é detentora do direito à autonomia administrativa, cabendo à sua comunidade interna definir suas normas e formas de organização.

#### *Programas e ações de fortalecimento da permanência estudantil*

Quanto às ações para fortalecimento da permanência estudantil, dois coordenadores pontuaram que, no exercício das atividades de gestão, os mesmos possuem o hábito de incentivar os acadêmicos com baixas condições financeiras a procurarem o suporte e os auxílios financeiros ofertados pela PROACE. No entanto, de modo geral, os coordenadores que responderam o questionário A, indicaram o incentivo aos acadêmicos na participação dos programas de monitoria acadêmica, iniciação científica (PIBIC), de educação tutorial (PET) e de iniciação à docência (PIBID).

Conforme a Resolução nº7/2016 do Conselho Universitário da UFTM, a monitoria, dentre outros objetivos, visa despertar nos discentes o interesse pelo exercício da docência, sendo um importante recurso pedagógico para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. A mesma também é considerada uma atividade que corrobora para a integração entre alunos e professores, favorecendo a troca de conhecimentos entre os diferentes atores educacionais.

Silva *et al.* (2017, p. 15-17) relatam que

além de promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, as atividades de monitoria propiciam o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e uma maior cooperação acadêmica entre estudantes e docentes, minimizando as dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a permanência e êxito escolar. [...] A participação e o interesse pelas atividades desenvolvidas pelo Programa da Monitoria é uma experiência significativa em termos de aprendizagem sendo as explicações dos alunos, em alguns momentos, mais claras e objetivas que as dos próprios professores, tornando-se, portanto, uma oportunidade única oferecida aos estudantes de subsidiar algumas necessidades educacionais que eles não conseguem sanar por diversas razões, em sala de aula, o que pode fazer com que alguns alunos se sintam desmotivados e acabem por abandonar o curso.

Nesse sentido, enquanto instrumento para o fortalecimento da permanência estudantil e combate da evasão universitária, a monitoria auxilia no desenvolvimento dos alunos e monitores, favorecendo o aprimoramento dos conhecimentos dos que ensinam e dos que recebem apoio estudantil. Ademais, os acadêmicos dos cursos de licenciatura que atuam como monitores possuem a oportunidade de construir competências docentes antes mesmo da feitura dos estágios curriculares.

Em relação à iniciação científica, é importante ressaltar que o exercício de atividades de pesquisa durante a graduação, além de cumprir o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, favorece o futuro professor no desenvolvimento de habilidades relacionadas à criatividade, inovação e investigação. Tais habilidades podem contribuir para o reforço da imagem positiva que o aluno apresenta sobre si mesmo e sobre o curso, e desse modo estimular a diplomação e o prosseguimento dos estudos na pós-graduação. Da mesma forma, o recurso financeiro proveniente da bolsa de iniciação científica pode contribuir com a manutenção dos discentes na graduação, tendo em vista que pode ser utilizado para custeamento de variadas despesas estudantis, dentre as quais transporte, alimentação e fotocópias.

No mesmo sentido que a monitoria e que a iniciação científica, o Programa de Educação Tutorial (PET) também contribui para a permanência acadêmica. O programa favorece a formação integral dos alunos, por intermédio do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que integram o ensino, a pesquisa e a extensão, com a perspectiva de aprender fazendo e refletindo sobre. A educação tutorial também promove a interação entre os variados alunos, estimulando a atuação dos mesmos como agentes multiplicadores do conhecimento. Os discentes que participam do PET são beneficiados com uma bolsa acadêmica e estimulados a pensar sobre temas que interferem no contexto social mais amplo e a integrar a formação acadêmica com a futura atividade profissional. Assim, o programa ao estimular a integração do acadêmico no curso, na instituição e na comunidade, ao mesmo tempo em que incita o intercâmbio e a aproximação entre os alunos, contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento do discente à universidade e à sociedade (BRASIL, 2006).

Específico para os cursos de formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) favorece a permanência acadêmica na medida em que promove a valorização e o fortalecimento do magistério por meio de ações que estimulam a inserção dos acadêmicos nas escolas de educação básica. O PIBID concede bolsas aos licenciandos com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la. O programa, além de estimular a formação de professores graduados para a educação básica, objetiva inserir os alunos das licenciaturas no cotidiano das escolas públicas, “proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, Decreto nº 7.219/2010, artigo 3º, inciso IV).

Melhor dizendo, o programa almeja proporcionar a formação docente por meio do trabalho integrado entre a IES e a escola pública. Ao ser inserido no espaço escolar, o licenciando pode articular os conhecimentos teóricos com a prática, trabalhando conjuntamente com professores, alunos, supervisores, diretores, dentre outros atores educacionais. Nesse sentido, a interface escola-universidade e universidade-escola favorece o compartilhamento de experiências e saberes entre a educação básica e a educação superior, o que contribui para que os acadêmicos possuam percursos formativos mais ricos.

Além disso, a participação no programa favorece o desenvolvimento da autonomia estudantil e estimula o amadurecimento dos discentes, colaborando para a constituição da identidade docente nos anos iniciais do curso. Por fim, é válido pontuar que o

suporte financeiro proporcionado pela bolsa contribui para que os acadêmicos tenham a oportunidade de colocar os estudos em primeiro plano, uma vez que muitos são trabalhadores e não podem se dedicar integralmente aos estudos em função da necessidade do exercício de uma atividade profissional remunerada. Neste ponto, não podemos deixar de comentar que, em outubro de 2017, foi anunciada pelo MEC a substituição do PIBID pelo Programa Nacional de Residência Pedagógica, o que foi considerado um retrocesso por muitos. Ao que parece, parte da insatisfação advém da adoção do novo programa sem discussão prévia com a comunidade docente e discente.

*Práticas que contribuem para o fortalecimento da permanência estudantil*

Apesar de 83,33% (cinco coordenadores) manifestarem em questão aberta que no interior dos cursos não há programas e ações específicas de prevenção da evasão universitária e de fortalecimento da permanência estudantil, algumas práticas neste sentido foram indicadas em questão fechada. Assim, verificamos que, do total de respondentes (seis coordenadores):

- 100% (seis coordenadores) indicaram que o curso possui o hábito de fazer ações de divulgação, em instituições de educação básica, com o intuito de atrair novos acadêmicos para o curso/instituição. Este mesmo número de coordenadores informou que o curso promove recepção dos calouros, fornecendo informações gerais sobre a duração, o turno, os componentes curriculares e, também, sobre os docentes do curso. Todos os coordenadores respondentes também fazem investimentos na participação dos acadêmicos na gestão do curso – via presença em colegiados, comissões e grupos de trabalho;
- 83% (cinco coordenadores) relataram que, além da divulgação nas escolas, o curso também participa de Feira de Profissões a fim de se apresentar à comunidade externa. Cinco coordenadores investem nas interações entre aluno-professor e aluno-aluno, e este mesmo número afirma que promove investimentos em estratégias que auxiliem os acadêmicos na superação de dificuldades de aprendizagem.
- 66,6% (quatro coordenadores) dos respondentes informaram que a licenciatura sob sua coordenação investe em ações que possibilitem maior nivelamento dos acadêmicos com relação às condições de acompanhamento do curso; e auxilia os acadêmicos na superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica. Este mesmo quantitativo investe em ações que visem à melhoria da infraestrutura do curso (instalações físicas/recursos

materiais) e promove ações que favorecem o envolvimento com a administração superior no combate à evasão.

- 50% (três coordenadores) indicaram que na recepção dos novos ingressantes são feitos esclarecimentos gerais sobre a universidade, com informações sobre os Programas de assistência estudantil, auxílios acadêmicos, iniciação científica, monitoria, extensão universitária, PET e PIBID. Este mesmo número de respondentes indicou que o curso realiza investimentos na superação de dificuldades de adaptação e de integração à vida universitária;
- 33,3% (dois coordenadores) relataram que esclarecem os novos acadêmicos a respeito do mercado de trabalho, incluindo os pontos positivos e negativos da futura profissão, e este mesmo percentual informou que investiga as expectativas dos acadêmicos no que concerne ao curso. Ademais, este mesmo percentual informou que o curso: investe em ações/estratégias que favoreçam a superação das dificuldades de conciliar trabalho e estudo por parte dos acadêmicos trabalhadores; investe no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos em risco de evasão; e estimula o envolvimento de todos os docentes e técnicos administrativos no combate à evasão;
- Nenhum coordenador informou investir em ações que visem o aperfeiçoamento da formação docente dos professores que atuam no curso (estímulo à capacitação/formação continuada docente) (Tabela 17).

TABELA 17 – Ações e investimentos realizados pelos cursos de licenciatura da UFTM em prol da permanência estudantil e combate à evasão.

AÇÕES	Nº DE CURSOS	% DE CURSOS
Divulgação/ Apresentação do Curso nas instituições de Educação Básica (Ensino Médio)	6	100%
Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre o Curso (Duração/Turno/Componentes Curriculares/Docentes)	6	100%
Investimentos na participação dos alunos nas atividades de gestão do curso (Participação em colegiados/comissões/grupos de trabalho)	6	100%
Divulgação/ Apresentação do Curso em Feira de Profissões	5	83%
Investimentos no fortalecimento/melhoria da relação professor-aluno	5	83%
Investimentos na interação aluno-aluno	5	83%
Investimentos em ações/estratégias que auxiliem os acadêmicos na superação das dificuldades específicas de aprendizagem	5	83%
Investimentos que possibilitem maior nivelamento dos acadêmicos com relação às condições de acompanhamento do	4	66,6%

curso		
Investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica por parte dos acadêmicos	4	66,6%
Investimentos em ações que visem a melhoria da infraestrutura do curso (instalações físicas/recursos materiais)	4	66,6%
Investimentos no envolvimento com a administração superior no combate à evasão	4	66,6%
Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Assistência Estudantil/ Auxílios)	3	50%
Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Iniciação Científica)	3	50%
Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Monitoria/Programas PET/PIBID)	3	50%
Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Extensão Universitária)	3	50%
Investimentos na superação pelos alunos de dificuldades de adaptação e integração à vida universitária	3	50%
Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a futura profissão (Mercado de trabalho: aspectos positivos e negativos)	2	33,3%
Investigação das expectativas dos acadêmicos em relação ao curso	2	33,3%
Investimentos em ações/estratégias que favoreçam à superação das dificuldades de conciliar trabalho e estudo por parte dos acadêmicos trabalhadores	2	33,3%
Investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos em risco de evasão	2	33,3%
Investimentos no envolvimento de todos os docentes no combate à evasão	2	33,3%
Investimentos no envolvimento de todos os técnicos administrativos no combate à evasão	2	33,3%
Investimentos em ações que visem o aperfeiçoamento da formação docente (estímulo da capacitação/formação continuada docente)	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação à promoção de eventos e espaços para a divulgação dos cursos para alunos do Ensino Médio e recepção dos recém ingressantes, um dos coordenadores comentou

[Coordenador I] de modo geral, as coordenações anteriores e, igualmente, a atual se preocuparam com a semana de recepção aos calouros em que parte da programação conta com a participação de ex-alunos do curso que relatam para os ingressantes as suas experiências ao longo da graduação, bem como a participação nos programas institucionais da universidade (iniciação científica, iniciação à docência, PET, entre outros). O mesmo se verifica no esforço de também contar com a participação dos ex-alunos nas semanas acadêmicas do curso.

A Feira de Profissões da UFTM geralmente é realizada no segundo semestre de cada ano e visa divulgar os cursos oferecidos pela instituição aos discentes da educação básica do município de Uberaba. Durante a mesma, são promovidas palestras, exposições, demonstrações de experimentos e relatos de experiência. O evento é um momento importante para o estabelecimento de vínculos com a comunidade externa e uma oportunidade para que jovens e adultos tirem suas dúvidas quanto aos cursos, projetos de pesquisa e bolsas oferecidos pela instituição. Geralmente, é o momento em que a comunidade externa conhece os trabalhos desenvolvidos na UFTM. Assim, consideramos a Feira como uma estratégia que pode contribuir para a redução dos índices de evasão de curso/instituição na medida em que, antes de ingressar na universidade, o estudante possui a chance de conhecer mais sobre os cursos e a carreira almejada.

Nos mesmos moldes, a recepção de calouros, voltada para os novos acadêmicos e suas famílias, é um momento em que são fornecidas informações mais detalhadas sobre o curso em que o aluno obteve aprovação. Assim, neste evento são esclarecidas dúvidas sobre as disciplinas do curso, matriz curricular, docentes, percurso acadêmico e bolsas oferecidas pela PROACE, PROEXT, PROPPG e PROENS.

Por fim, considerando as limitações do questionário A, não pudemos averiguar como as demais práticas e investimentos apontados na questão fechada são organizados e efetuados pelos cursos. Assim, consideramos que, em momento oportuno, a pesquisa seja aprofundada neste sentido.

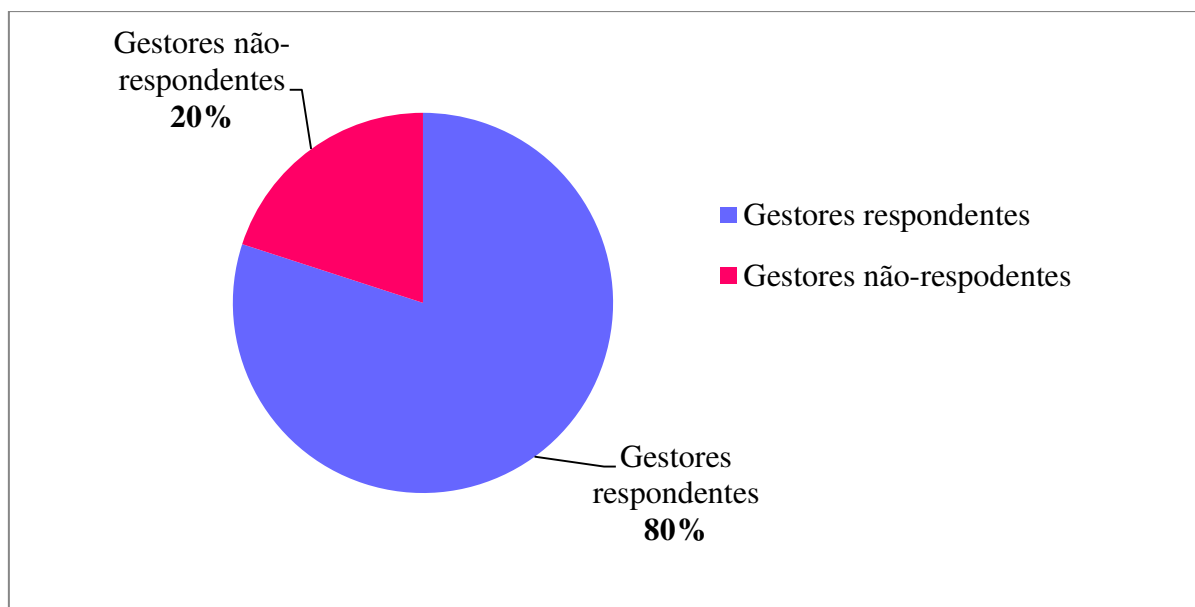
#### **5.2.4 Políticas e ações de fortalecimento da Permanência Estudantil e de Prevenção da Evasão Universitária implementadas pelos Cursos de Formação de Professores: respostas dos Gestores (Questionário B)**

##### *Percentual de Gestores respondentes*

Com o objetivo de identificar estratégias e ações desenvolvidas pelas unidades acadêmicas vinculadas à gestão do ensino, assistência estudantil e planejamento institucional, encaminhamos convite de participação no estudo para 15 gestores da UFTM. Destes, 12 aceitaram colaborar com a investigação e, assim, preencheram o questionário online encaminhado junto com o convite e o TCLE.



GRÁFICO 20 – Percentual de Gestores que responderam o questionário B



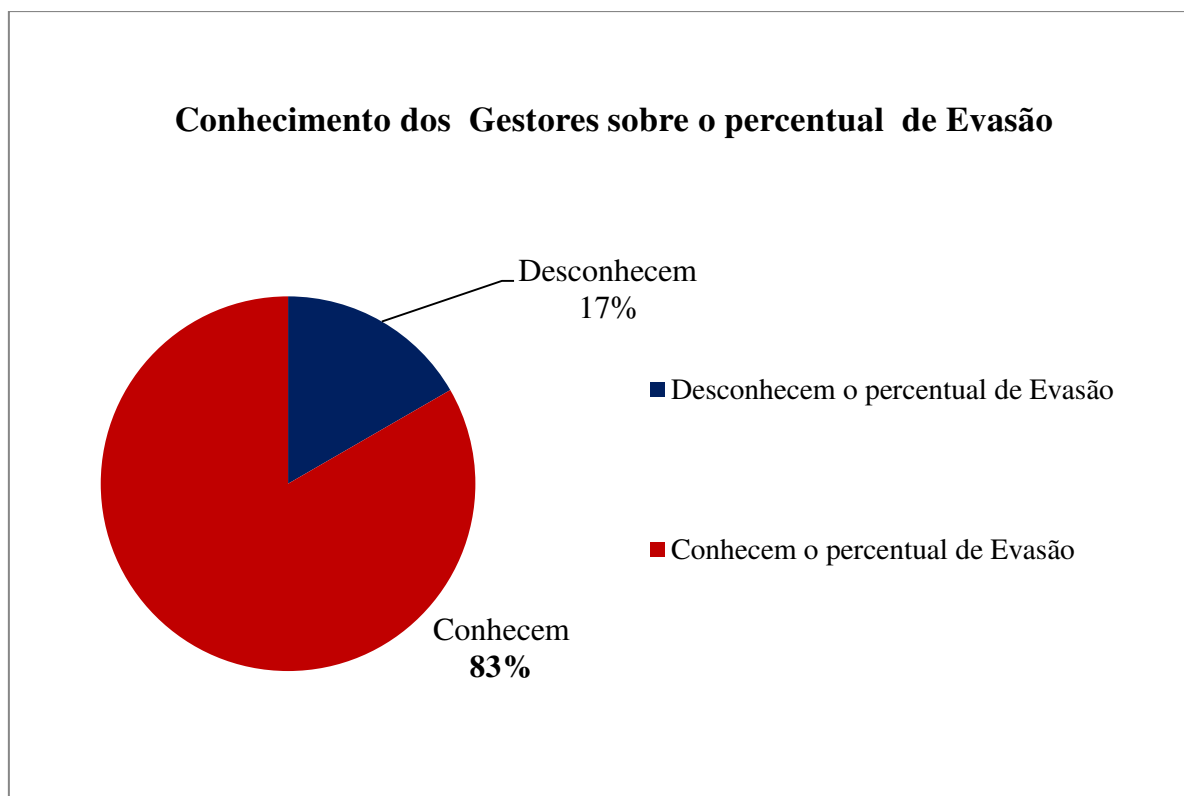
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

### *Conhecimento dos Gestores sobre as taxas de Evasão*

Questionados sobre as taxas de evasão nos cursos de licenciatura da UFTM, 83% (10 respondentes) afirmaram conhecer o percentual de evasão em tais cursos e 17% (dois respondentes) manifestaram ausência de conhecimento sobre tais valores (Gráfico 23). Pontua-se que, apesar de não trabalharem diretamente com os dados da evasão universitária, a maioria dos gestores colaboradores com a investigação conhece os percentuais desse fenômeno. Acreditamos que tal saber provém da necessidade de planejar e organizar parcela das ações institucionais. Nos termos de um Gestor

[Gestor A] à exceção dos cursos de História e Ciências Biológicas, ambos no campus sede, todas as demais licenciaturas têm apresentado evasão superior a 20% de evasão ao ano, de acordo com a fórmula de cálculo da evasão preconizada pelo Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração das Universidades Federais. [...] estes índices mostram a necessidade de ações para o estímulo à permanência e a conclusão do curso por estes discentes.

GRÁFICO 21 – Percentual de Gestores que conhecem o percentual de evasão dos cursos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### *Momento da Evasão*

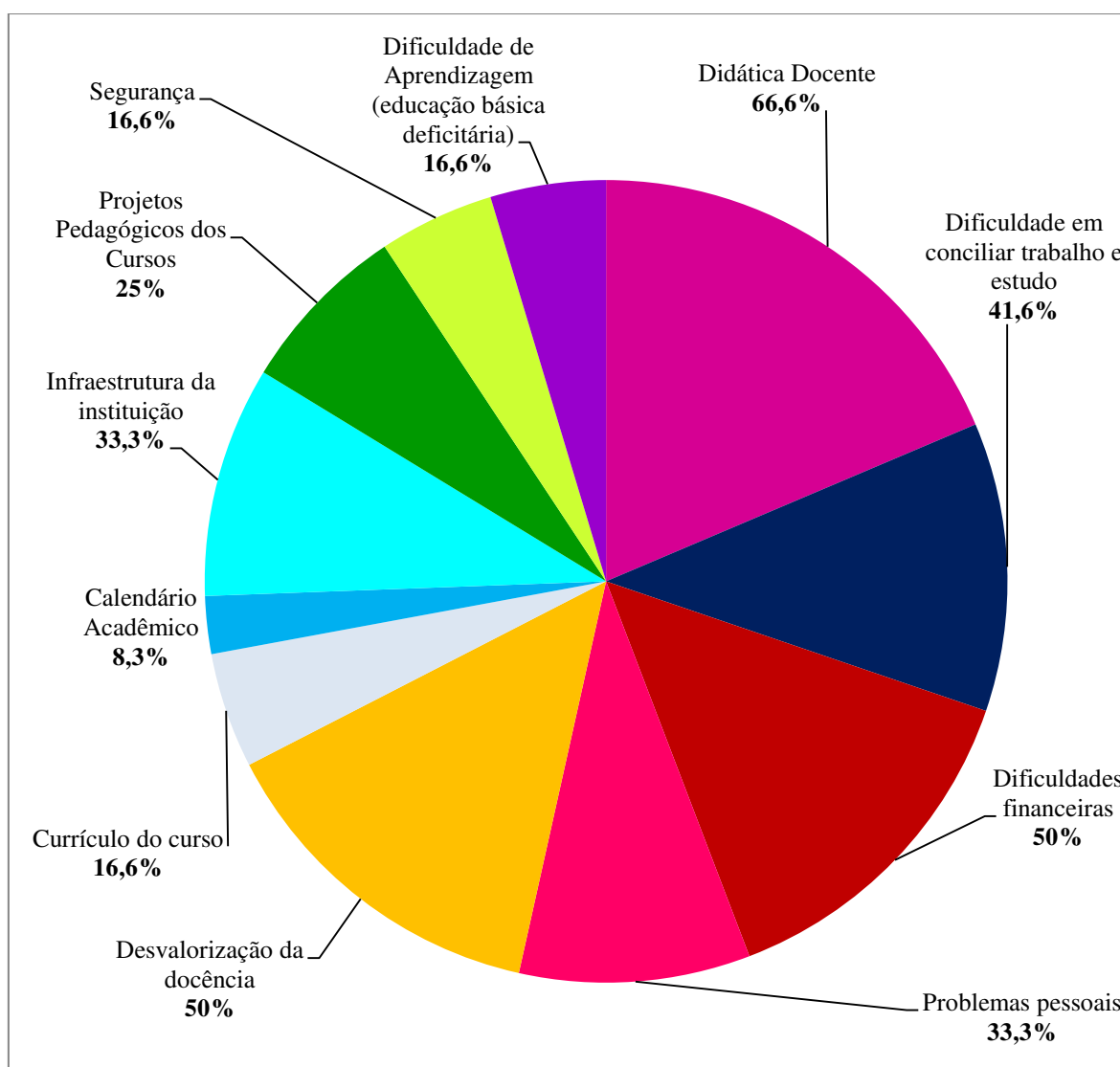
Sobre o período dos cursos em que a evasão é mais proeminente, 41,66% dos gestores (cinco respondentes) manifestaram desconhecer o momento da vida acadêmica em que ocorre a maior quantidade de desistência dos cursos. Dos sete respondentes que relataram conhecer o período de maior evasão, 57,14% (quatro gestores), assim como os coordenadores de curso, apontam que a mesma é mais acentuada nos primeiros períodos (quatro primeiros semestres ou dois primeiros anos).

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003, p. 185-186), ao analisarem a evasão e a repetência na educação superior brasileira a partir dos anos 60, verificaram que “a evasão é fortemente influenciada pelo desempenho do estudante nos primeiros períodos do curso: entre os alunos com muitas reprovações nesta fase de seus estudos, as taxas de evasão são bem maiores do que entre os demais.” Silva Filho *et al.* (2007) também relatam que, mundialmente, a evasão universitária é mais incidente nos primeiros períodos. Logo, sugerimos que as ações de prevenção da evasão sejam concentradas nestes momentos e voltem-se para o fortalecimento do vínculo do acadêmico com a instituição.

### *Causas da Evasão na percepção dos Gestores*

Dentre as causas da evasão, a mais citada pelos gestores foi a didática docente, seguida pelas dificuldades financeiras, desvalorização da profissão docente, dificuldade em conciliar trabalho e estudos, infraestrutura institucional, problemas pessoais, projetos pedagógicos dos cursos, currículo acadêmico, segurança na universidade, dificuldades de aprendizagem e calendário acadêmico (Gráfico 22).

**GRÁFICO 22** – Principais causas da evasão nos cursos de licenciaturas da UFTM na percepção dos Gestores



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na seção 3, discutimos amplamente a relação dos fatores didática docente, dificuldades financeiras, dificuldade em conciliar trabalho e estudos, infraestrutura institucional, projetos pedagógicos dos cursos, currículo acadêmico, segurança na universidade e dificuldades de aprendizagem com a evasão universitária. Ademais, durante a análise do questionário A, ampliamos os debates sobre as causas da evasão estudantil sob o ponto de vista dos coordenadores de curso. Assim sendo, nesta subseção analisamos somente as causas do abandono estudantil apresentadas com ineditismo pelos gestores universitários.

Assim, começamos a discussão dos fatores da evasão a partir da desvalorização da profissão docente, uma vez que as manifestações de alguns gestores chamaram a atenção para um fato não comentado anteriormente, que é a responsabilização docente. Destacamos os dizeres de dois gestores que se expressaram conforme segue:

[Gestor B] Se a realidade de sala de aula se reportasse apenas a questão salarial, certamente, muitos bons professores se manteriam lecionando, por gostar do que fazem. Contudo, a extrema dificuldade de manter a disciplina na sala, o desrespeito, a violência, o excesso de trabalho fazem da profissão uma das mais desgastantes física e mentalmente. **Há um contexto que atribui à escola e ao professor atividades que não lhes são de responsabilidade.** O professor não tem tempo de lecionar conteúdos, ele está o tempo todo mediando conflitos e tentando cumprir um programa que definitivamente não produz nenhum resultado, pois os alunos continuam sem aprender os conteúdos e sem aprender valores como respeito, disciplina, etc.

[Gestor C] Venho de uma família com quatro professoras, e sempre acompanhei a dificuldade delas em sobreviver ao dia a dia. Como afirmei anteriormente, falta respeito pela profissão, tanto pela sociedade, de modo geral, como pelos governos, em particular. **Sociedade, governo e famílias transferem toda a responsabilidade de educar ao docente, sem enxergarem seus respectivos papéis.** O resultado é uma profissão desprestigiada e desrespeitada por todos, em especial, pelos alunos. O docente de escolas públicas acaba por atuar em espaços insalubres, em salas superlotadas, por salários que não respeitam sequer o piso da categoria. Com isso, precisam realizar jornadas duplas ou triplas, sacrificando os momentos de descanso, convívio com a família e mesmo o de preparação de aulas, que acabam sendo uma reprodução do ciclo anterior. Desta forma, alunos que porventura teriam vocação para a docência optam por outras profissões, e alimentam o ciclo vicioso ao qual me referi na questão anterior. Como cidadão, esse quadro e o descaso com que ele é tratado pelos nossos governantes me deixa inconformado, pois aos poucos estamos sacrificando nosso futuro.

No contexto de reformas educacionais de caráter neoliberal, ao docente atual são impostos um número sem fim de obrigações que ultrapassam a formação que receberam. “Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público,

assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132). Na educação superior, além das obrigações já citadas, atribuíram-se aos docentes universitários a tarefa de buscar financiamento para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão e, também, a responsabilidade por estabelecer/manter uma rede de relacionamentos com outras instituições e pesquisadores. Assim, além do desempenho de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, o professor universitário é responsável por negociar verbas e/ou projetos com empresas públicas e privadas, e também é responsável por exercer a diplomacia entre tais instituições (ZABALZA, 2004). Toda essa gama de atribuições colabora para a sobrecarga e descaracterização da docência.

Além dessas atribuições, os professores também precisam lidar com a indisciplina estudantil e encontrar soluções para a questão do fracasso escolar. No caso da indisciplina é importante considerar que a mesma possui variadas formas de manifestação e pode estar associada a múltiplas causas. Ela pode se revelar por meio da violência e depredação no âmbito escolar, mas também pode se mostrar pela recusa no envolvimento nas atividades de aprendizagem. Seus motivadores podem ser problemas familiares, condições socioeconômicas, sentimento de inadequação ao espaço educacional, dentre outros. Assim, sendo multifatorial, a indisciplina discente não deve ser considerada como um problema exclusivo do professor. Estado, sociedade, pais e famílias, cada um, possui sua parcela de culpa e obrigação na resolução das dificuldades inerentes à indisciplina estudantil.

Em relação ao fracasso escolar e à formação docente, a ex-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), professora Dalila Andrade Oliveira, em entrevista ao Blog Vozes da Educação, comenta que

hoje, nós temos visto cada vez mais gestões municipais e estaduais no Brasil vincularem o desempenho do aluno à remuneração do professor. Como se o professor só fosse produtivo se o seu aluno for bem na escola e nos testes. Então é responsabilidade dele que o aluno vá bem. E aí ele recebe uma bonificação, uma premiação, seja lá o que for. Mas, o que acontece é que nós sabemos que o desempenho dos nossos alunos não dependem somente do trabalho do professor. Depende da origem social dele, do acesso que ele tem a bens culturais, do apoio que ele tem em casa, de como que ele se entrosa na sala de aula, de quanto aquele currículo é adequado ou não ao seu aprendizado. E no final, tudo isso é obscurecido, é renegado, e a única coisa que conta, nessas políticas, é o trabalho do professor (BLOG VOZES DA EDUCAÇÃO, 2012).

Dessa maneira, os atuais incentivos para a capacitação docente voltam-se para a constituição de um profissional docente preocupado com a superação de metas estabelecidas

pelo governo e por instituições internacionais. O professor, nesta nova realidade, deve adquirir habilidades que subsidiem suas práticas de ensino, de modo que favoreça o alcance das metas estabelecidas no gerencialismo<sup>39</sup>. Sobre este assunto, concordamos com Ball (2005, p. 541-543) quando ele diz que

está em curso uma mudança profunda em algumas das múltiplas forças independentes, que condicionam a formação da identidade profissional dos professores na prática. [...] Essa mudança é tão profunda que, no regime do “pós-Estado de Bem-Estar”, o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro. [...] Hoje[...] O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria[...].

Nesse mesmo sentido, Sguissard (2006, p. 65) relata que as instituições universitárias estão cada vez mais submetidas à agenda de um Estado nacional “(em grande medida privatizado)” e aos ditames dos grandes grupos empresariais. Nos dizeres do pesquisador:

deserdada pelo Estado mantenedor, operando cada vez mais segundo a lógica mercantil, tendo que complementar recursos cada vez mais essenciais, pela venda de serviços, consultorias, projetos, via Fundações de Apoio Institucional, e doravante via mecanismos do âmbito da Lei de Inovação Tecnológica, a universidade pública, tanto quanto a universidade privada, tenderá a substituir o estatuto da autonomia, jamais realizado em nosso país, pelo da heteronomia.

Assim, as IES públicas e os profissionais que atuam nestes recintos estão em meio a um processo de naturalização de práticas mercantilistas e privatistas. Lógicas, concepções e modos de agir que deveriam orientar apenas aquilo que é de domínio do privado, avançam e deturpam a razão de ser dos profissionais e dos espaços educativos coletivos. Compreendendo o ato educativo como capacitação técnica de mão de obra, os representantes e defensores do neoliberalismo, por intermédio de conchavos e acordos com parte dos representantes públicos, têm atuado no sentido de transformar “uma instituição social quase milenar em organização social muito próxima do modelo de empresa econômico-comercial ou de serviços, sem

---

<sup>39</sup> Conforme Ball (2005, p. 544-545), [...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” [...]. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa.

autonomia, sem liberdade de pensamento, de ensino e pesquisa” (SGUISSARD, 2009, p. 311).

A análise das respostas do questionário B, também revelou que alguns gestores acreditam que a evasão estudantil dos cursos de licenciatura da UFTM também pode estar relacionada a uma maior valorização e incentivo das atividades de pesquisa do que das atividades de caráter didático-pedagógico. Conforme um dos respondentes,

[Gestor D]Pode-se observar que a taxa de evasão dos cursos de licenciatura é muito alta. Em alguns casos, **o corpo docente foca na formação para a pesquisa** e muitas vezes esse fato não corresponde ao que o estudante espera do curso de licenciatura. Não que a pesquisa não seja importante para a formação do professor, ela é essencial, **mas a formação pedagógica no curso, em muitos casos, é mínima**. A falta de prestígio da profissão docente também é um dos fatores que colaboram para a evasão.

O relatório “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, produzido pela Comissão Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas do Brasil, já chamava atenção para essa questão no de 1996. Dessa maneira, indicava que

as instituições universitárias desenvolveram nas últimas décadas uma cultura sistemática de supervalorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação. O descrédito desta no interior da instituição e junto às agências financiadoras, contribuiu para que muitas Universidades não desenvolvessem, por exemplo, programas de ensino destinados a reciclar os estudantes que apresentam dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais de seus cursos. Por outro lado, os Departamentos, ciosos de conservarem o "bom conceito" da pós-graduação junto às agências financiadoras, tendem a optar pela "mais valia", ou seja, a priorizarem atividades de ensino de pós-graduação e de pesquisa descuidando-se da graduação; assim, contrariamente ao que se pratica em conceituadas instituições estrangeiras, designam professores menos experientes e tecnicamente capacitados para atenderem aos cursos de graduação. Aos "melhores" deve ser reservado o "melhor" (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 30).

Com a transcrição do trecho acima queremos chamar a atenção para o fato de que alguns professores universitários, além de implementar práticas formativas pautadas exclusivamente em atividades caracterizadas como de pesquisa, têm desconsiderado o valor do exercício do magistério nos cursos de graduação. Assim, as atividades de ensino, extensão e orientação/acompanhamento de estágios, muitas vezes, são consideradas de segunda categoria e ficam relegadas aos docentes substitutos e/ou recém-contratados. Questionamos:

Por que alguns professores universitários se recusam a atuar na graduação? A resposta a essa pergunta demanda análises profundas de muitas variáveis. A primeira delas seria a adequada definição do que seja um professor universitário e suas atribuições. Acreditamos que é a partir dessa definição que a sociedade poderá exigir, ou não, a atuação dos professores mais titulados na graduação. Agora, permanecemos apenas com a certeza de que: hoje, dividem o espaço universitário alguns profissionais que por vezes são categorizados como “professores”, em outros momentos como “pesquisadores” e, muito raramente, categorizados simultaneamente, como “professores pesquisadores”.

A fim de minimizar os efeitos dessa indefinição, a adoção de algumas medidas pode estimular a atuação de alguns docentes da pós-graduação na graduação. São elas: valorização das atividades de ensino, reconhecendo a importância das atividades realizadas fora do contexto sala de aula (preparo e organização das aulas; atendimento e suporte ao aluno; orientação de trabalhos de conclusão de curso); valorização da docência exercida no período noturno; estímulo e suporte ao cadastramento dos docentes menos titulados nos programas de pós-graduação; valorização dos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão, considerando que os três últimos devem estar a serviço do primeiro; valorização igualitária dos projetos de ensino, pesquisa e extensão; dentre outras.

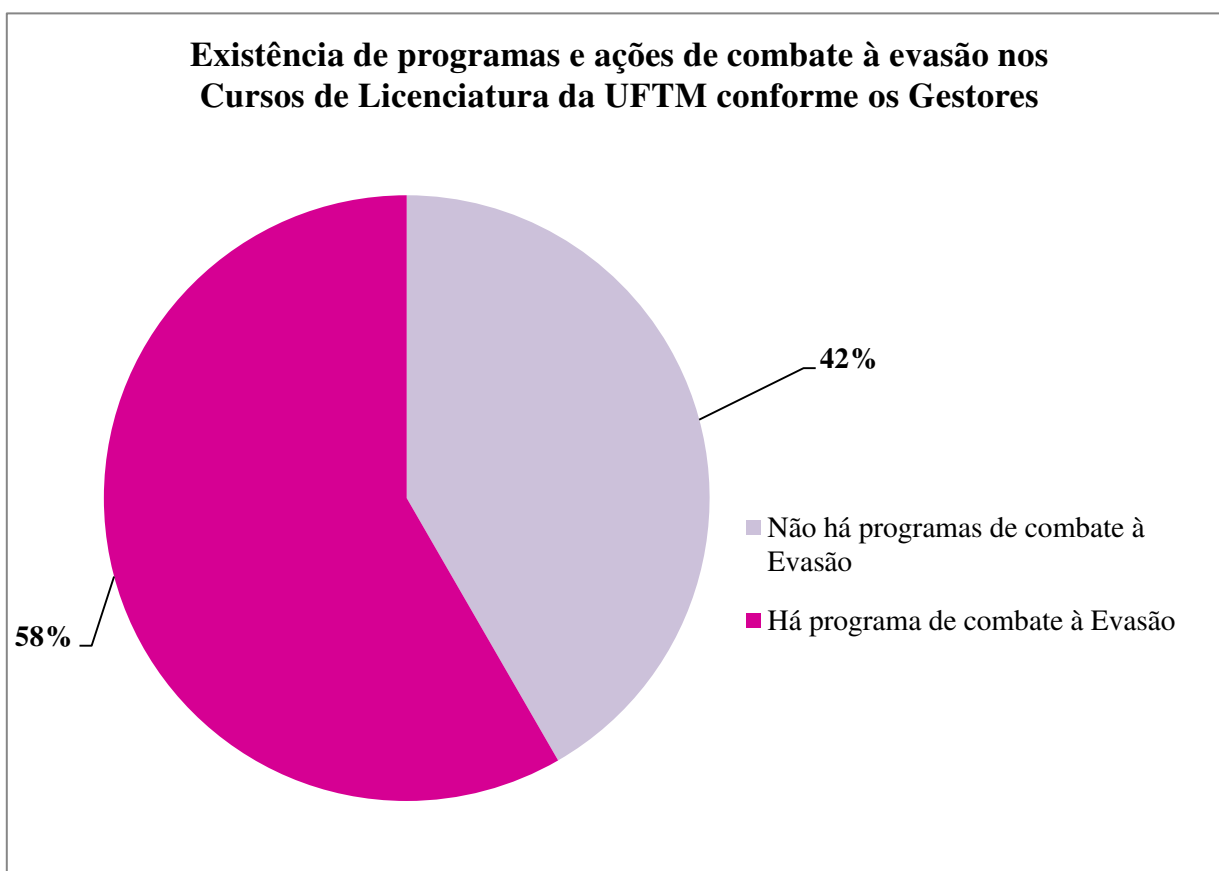
#### *Programas e ações de prevenção/combate da Evasão dos Cursos de Licenciatura*

Os gestores, cujas unidades de trabalho estão vinculadas à temática de ensino, planejamento e assistência estudantil, também foram inquiridos acerca dos programas e ações de combate, e prevenção, da evasão da UFTM.

Dos 12 respondentes, 41,7% (cinco respondentes) manifestaram desconhecimento em relação à existência dos mesmos. Dos sete gestores que afirmaram conhecer os programas implementados na UFTM, 42,8% (três gestores) citaram as práticas desenvolvidas pela PROACE (programa de auxílios, monitoria inclusiva, tutoria inclusiva, acompanhamento pedagógico de alunos com rendimento inferior a 60%, assistência social, serviços de atenção à saúde do estudante); 28,5% (dois gestores) comentaram sobre algumas ações desenvolvidas nos cursos de engenharia; 14,2% (um gestor) falou sobre a constituição de um Grupo de Trabalho com a finalidade de pesquisar e propor ações referentes à evasão na UFTM e 14,2% (um gestor) discorreu sobre o programa de nivelamento apresentado na subseção 5.1.1 desta dissertação (Gráfico 23).



GRÁFICO 23 – Percentual de Gestores que afirmaram que não há programas e ações de combate à Evasão nos Cursos de Licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Percebemos que as ações apontadas pelos gestores não são promovidas especificamente pelos cursos de formação de professores da UFTM. As respostas referem-se às ações desenvolvidas em âmbito institucional. Assim, não identificamos dentre as respostas dos gestores práticas e ações de prevenção/combate da Evasão próprios dos cursos de licenciatura, confirmando a inexistência de práticas identificada via análise do questionário A.

Questionados sobre o(s) motivo(s) da ausência de programas e ações de combate à evasão nos cursos de formação de professores, apenas dois gestores forneceram apontamentos para a questão, conforme segue:

[Gestor E] Há forte corporativismo da classe docente. Os equívocos são notórios, mas não há disponibilidade em enfrentá-los. Na universidade, o docente doutor se considera autoridade máxima, intocável e inquestionável. Algo que no Brasil se mostra típico de classes detentoras de algum capital (seja financeiro ou intelectual) em detrimento dos demais.

[Gestor F] Sobre a falta de um programa integrado, percebo que dois aspectos principais dificultam sua discussão e implantação: a concepção, principalmente de docentes mais antigos, de que o aluno de uma universidade federal é um aluno que deve vir pronto, preparado, e que suas eventuais limitações devem ser superadas por conta própria, pois aqui se teria uma educação de excelência - essa concepção enxerga o aluno com o perfil da universidade pré-expansão, e não reconhece as mudanças e necessidades advindas com o aumento da oferta de vagas; e a postura defensiva, que questiona dados e informações acerca da evasão, sempre como inacuradas, incorretas e inadequadas, exigindo constantes complementações, enquanto as ações necessárias não são realizadas - esta postura é encontrada em especial junto à categoria docente, e relaciona-se com a dificuldade e a insegurança na busca por novos processos de ensino/aprendizagem que possam contribuir para a permanência e a conclusão dos alunos desses cursos.

Pelos escritos, notamos que os dois respondentes associam a ausência de ações à postura do docente universitário. Nenhum gestor se reportou à carência e/ou insuficiência de recursos financeiros para a não implementação de programas e ações de prevenção da evasão universitária pelos cursos de formação de professores. Ademais, verificamos que ambas as falas, em certa medida, fazem críticas ao comportamento do docente universitário que, muitas vezes, coloca em descrédito estudos que apontam para a necessidade de melhorias das práticas da categoria e, dessa maneira, perpetuam modos de ensinar desconexos com as demandas da contemporaneidade.

Questionados sobre as ações desenvolvidas em seus setores de exercício profissional, os gestores, vinculados à gestão das atividades de planejamento institucional, ensino e assistência estudantil, informaram o desenvolvimento de práticas que direta ou indiretamente contribuem para o fortalecimento da permanência estudantil. Entretanto, como é possível observar na Tabela 18, não há nenhuma ação/estratégia específica para os cursos de formação de professores, com exceção do gerenciamento do PIBID.

TABELA 18 – Práticas e ações desenvolvidas pelos setores de atuação dos respondentes do questionário B

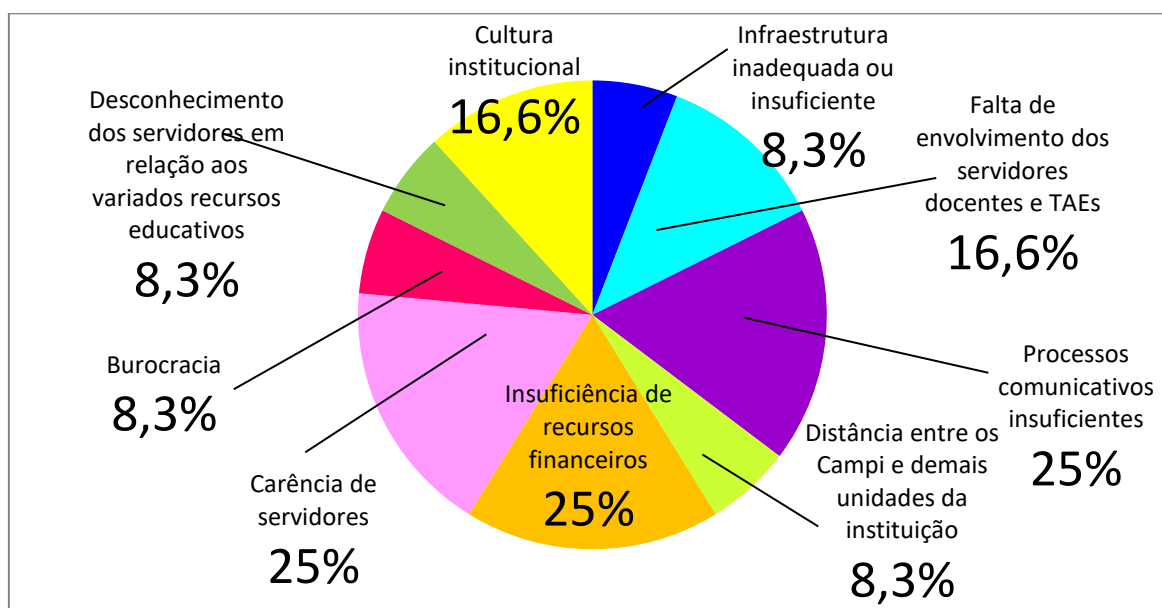
GESTOR	PRÁTICAS/AÇÕES
1	- Acompanhamento pedagógico dos alunos inseridos no programa de auxílios; - Acompanhamento da frequência estudantil dos acadêmicos que recebem auxílios; - Organização de rodas de conversa com os acadêmicos para debater questões relacionadas à aprendizagem; e - Exposição dos programas e auxílios ofertados pela PROACE nos primeiros períodos.
2	- Acolhimento e aconselhamento estudantil.
3	- O setor oferece aos professores a plataforma <i>Moodle</i> para que sejam realizadas atividades de suporte a aprendizagem.
4	- Implementação e execução de processos relacionados ao ingresso na instituição;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação dos dados de ingresso e de vagas remanescentes;</li> <li>- O setor também atua no sentido de mobilizar os servidores (docentes principalmente) sobre os efeitos negativos da evasão para instituição e também para a sociedade; e</li> <li>- Por fim, o setor, em momentos oportunos, divulga as estruturas que a universidade possui para o ensino e a necessidade de se explorá-las e torná-las eficientes.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assessoria aos cursos de graduação para que as alterações curriculares não tragam prejuízos aos alunos;</li> <li>- Assessoria quanto a questões pedagógicas; e</li> <li>- Ações de formação docente(embora estas ações não cheguem à raiz dos problemas, podem contribuir, já que alguns fatores como inadequação do currículo, relação professor-aluno, metodologias e outros podem influenciar na evasão).</li> </ul>
6	- Formação docente quanto às questões didático-pedagógicas.
7	- Oferta de programação de ações formativas para os professores universitários.
8	- Registro/acompanhamento dos dados da evasão.
9	- Consolidar dos dados, indicadores e realizar levantamentos no sentido de delimitar a evasão e apresentar subsídios para a discussão quanto a causas e possíveis soluções.
10	- Gestor informou desconhecimento.
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização da Recepção aos Calouros;</li> <li>- Organização da Feira de Profissões; e</li> <li>- Gerenciamento dos Programas de Ensino, Monitoria, Pibid e PET.</li> </ul>
12	- Atuamos em diversas frentes: atenção estudantil em Saúde, Acompanhamento Pedagógico, Acessibilidade e concessão de auxílios financeiros com verba do PNAES.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação aos empecilhos e dificuldades enfrentados para pôr em execução programas de fortalecimento da permanência e de prevenção da evasão, os gestores citaram a presença de processos comunicativos insuficientes, a carência de servidores e recursos financeiros, a cultura institucional, a falta de envolvimento dos docentes e técnicos administrativos com a questão, a inadequação da infraestrutura institucional, o desconhecimento dos servidores em relação aos variados recursos educativos, a distância entre as unidades acadêmicas e a burocracia administrativa (Gráfico 24).

GRÁFICO 24 – Justificativas para a não implementação de estratégias e ações para o fortalecimento da permanência estudantil e prevenção da evasão



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nas próximas linhas discorreremos sobre as justificativas apresentadas, relacionando-as com o contexto mais amplo e com as recentes políticas de educação. Assim, passemos a discussão da primeira justificativa, qual seja a **ausência de processos de comunicativos efetivos**.

Conforme Vigneron (2001), os “Processos Comunicacionais” são processos de informação, compreensão e reflexão, capazes de realizar mudanças no sistema contínuo de relacionamentos entre os colaboradores de uma organização. Os mesmos são estabelecidos pela comunicação e permitem a conformação de senso de unidade e sinergia de propostas e ações. Tais processos são imprescindíveis em qualquer organização. No ambiente universitário a comunicação/diálogo é o recurso que mais favorece a gestão democrática e coletiva, sendo condição basilar de sociabilidade. A mesma pressupõe o intercâmbio entre os indivíduos a fim de que seja possível a transmissão e troca, de um para o outro, de experiências, conhecimentos e apelos (PERLES, 2007).

Os novos paradigmas e desafios do século XXI exigem que as IES sejam espaços abertos, dinâmicos, com políticas comunicacionais que valorizem as trocas de saberes e o trabalho em equipe. Os profissionais da educação devem possuir ferramentas e habilidades comunicacionais que favoreçam o estabelecimento de processos dialógicos efetivos com o intuito de desenvolver ações pautadas na deliberação de coletivos. No caso da UFTM,

acreditamos que a insuficiência dos processos comunicativos não esteja relacionada à ausência de ferramentas de comunicação, mas sim à falta de habilidades quanto a uma comunicação verdadeiramente efetiva e que contemple as vozes de todos.

A instituição é dotada de telefones, computadores, redes de internet via cabo e sem fio, serviço de protocolo que realiza o intercâmbio das correspondências oficiais impressas e, mais recentemente, a universidade também fez adesão ao Sistema Eletrônico de Informações (SEI UFTM) que, dentre outras funcionalidades, pretende agilizar a gestão de documentos e processos eletrônicos, favorecendo a publicidade e comunicação dos atos administrativos. Além desses instrumentos de comunicação oficial, somente uma minoria da comunidade acadêmica não faz uso de aplicativos que, aparentemente, agilizam a troca de informações, tais como o *Whatsapp* e/ou outros instrumentos de mensagens vinculados a redes sociais. O que não falta são ferramentas. A insuficiência da comunicação está na inabilidade de operar tais instrumentos e também em comunicar apenas o que é essencial.

No meio de tantas informações e trocas de mensagens, muitas vezes desnecessárias e vazias de sentido, os atores educacionais desperdiçam o tempo e a energia necessários para a reflexão, proposição e feitura de ações que poderiam colaborar para a permanência acadêmica. Alguns podem dizer que os recursos disponibilizados são precários e que a rede de internet é oscilante. Entretanto, não percebemos este tipo de reclamação quando as trocas de informações envolvem temáticas banais que não são relacionadas ao ambiente de atuação. Ao contrário, essas comunicações/boatos sempre chegam aos seus destinatários, o que nos leva a pensar no por que as informações verdadeiramente carregadas de conteúdo e relevância, não alcançam seu destino.

A comunicação no interior de uma IES deve ser utilizada para a transformação. No entanto, essa transformação somente será efetiva se, antes, os indivíduos forem transformados e compreenderem o valor da verdadeira comunicação que, além da fala, pressupõe a escuta atenta do outro a fim de captar suas dificuldades e anseios. No caso da UFTM, considerando os apontamentos dos gestores no questionário B, deverá haver um maior empenho da administração geral no sentido de habilitar/capacitar os servidores para a realização de práticas comunicativas verdadeiras e eficazes, que considerem e respeitem a diversidade e as variadas opções individuais. Somente com a habilitação para a comunicação os espaços de discussão (assembleias/reuniões de conselhos/ reuniões de grupos de trabalho) e os recursos de comunicação e informação serão de forma adequada.

Quanto à **carência de recursos humanos e financeiros**, dados dos relatórios de gestão da UFTM dos últimos três anos – 2014, 2015, 2016 – indicam que os créditos

repassados à UFTM, estabelecidos na Lei Orçamentária Anual (LOA), têm sido insuficientes para o custeio de todas as necessidades da instituição.

O relatório de 2014, por exemplo, indica que os valores aprovados na supracitada lei foram compatíveis ao planejado. Entretanto, medidas de contingenciamento e atrasos no repasse das verbas limitaram os valores disponíveis para empenho, o que refletiu negativamente na manutenção da instituição, incluindo os programas de assistência estudantil. No mesmo sentido, o documento de 2015 ressalta a insuficiência das verbas. Conforme expresso no mesmo, os valores indicados pela LOA atenderiam somente as despesas de manutenção da UFTM, sendo escassos para investimentos em áreas críticas. No ano de 2016, por sua vez, determinados problemas institucionais prejudicaram a aplicação dos recursos disponibilizados. Ademais, a insegurança por parte de alguns fornecedores atrasou a aquisição de recursos essenciais para a manutenção e desenvolvimento de atividades essenciais. Conforme expresso no Relatório de Gestão da UFTM 2016 (UFTM, 2016, p.46),

no exercício de 2016 [...] foi executado aproximadamente 85% da dotação orçamentária e 90% do limite liberado para empenho. Em geral, a execução orçamentária desta IFES foi prejudicada pelo desinteresse de fornecedores de participarem de processos licitatórios e até mesmo de apresentarem orçamentos para compor o processo de aquisição, devido aos muito divulgados atrasos no pagamento por parte dos órgãos federais, tornando o processo de aquisição mais moroso e menos eficiente e também pela reduzida estrutura de pessoal na equipe de compras aliada à inadequada estrutura de sistemas de informação para apoio dos processos de aquisição e contratação. [...] Apesar de quase todas as ações terem sido executadas em torno de 90% do limite orçamentário liberado, com destaque para a ação 8282 em que foi possível executar aproximadamente 98,5% do limite liberado, as ações 20RL e 20GK tiveram suas execuções em torno de 40% e 59%, respectivamente. No caso da ação 20RL, a execução orçamentária foi dificultada por uma momentânea redução de demandas da área, acentuada por um início de exercício com estoque abastecido, e por entraves enfrentados pela área no planejamento de suas aquisições. No caso da ação 20GK, a concretização das aquisições foi prejudicada pela falta de estrutura de pessoal e de sistema de informação, pois pelo fato de conglomerar as atividades fim da IFES, concentra o maior número de solicitações de aquisições, dificultando a consolidação dos pedidos.

Diante do exposto, fica claro que além da diminuição real dos recursos via contingenciamentos, atualmente, as universidades do país sofrem com as frequentes ameaças de mais redução e cortes de verbas por parte do Ministério da Educação e Ministério da Fazenda. Tudo isso interfere e prejudica as ações no âmbito das IFES, uma vez que é difícil planejar e organizar práticas inovadoras, de fortalecimento da permanência acadêmica, sem uma previsão adequada de quanto a IES irá poder empregar em tais ações.

Outrossim, as restrições orçamentárias indicadas acima contribuem para reforçar a ideia de que o Reuni não proporcionou a verdadeira democratização dos campi universitários do Brasil, considerando que as atuais condições de oferta da educação superior pública são marcadas pela precarização ocasionada pelo aumento da clientela em relação à quantidade de recursos disponíveis.

Ainda em relação à democratização, é certo que as instituições contam no início dos semestres com uma clientela mais “colorida” e diversa. Negros, pardos, brancos, amarelos, índios e pessoas com necessidades especiais conseguem ingressar nas IES. Mas, são poucos os representantes desses grupos que conseguem a diplomação e empregos compatíveis com sua formação. A aclamada democratização tem sido efetivada somente no âmbito do ingresso/acesso. Faltam investimentos financeiros na permanência estudantil, por parte do Estado, e faltam investimentos de ordem cultural, educativa e humana que favoreçam o desenvolvimento do senso de importância dos processos verdadeiramente democratizantes, por parte da IES. Os últimos investimentos são essenciais para despertar em cada ator educacional a vontade de exercer sua função social, e profissional, da melhor forma possível. Assim, acreditamos que as justificativas como **falta de envolvimento dos docentes e técnicos administrativos com a questão e cultura organizacional** dependem mais das motivações e crenças de cada indivíduo, e da IES como um todo, do que necessariamente com a quantidade de recursos.

Quanto à **inadequação da infraestrutura acadêmica**, a mesma também foi apontada pelos coordenadores de curso como justificativa para a ausência de programas e ações para fortalecimento da permanência nos cursos de formação de professores. Neste ponto, sim, defendemos a necessidade de ampliação dos recursos financeiros com o objetivo de viabilizar espaços formativos adequados e salubres. Além disso, ressaltamos a necessidade de planejamentos institucionais condizentes com o entorno social da UFTM, considerando para tanto, a distância entre os campi e demais unidades acadêmicas. Logo, a infraestrutura acadêmica da UFTM, visando o fortalecimento da permanência estudantil e redução dos índices de evasão, deverá ser pensada a partir das necessidades da comunidade interna quando comparadas com a realidade sócio econômica dos discentes. Para tanto, a instalação de novos espaços formativos, por exemplo, deverá considerar as distâncias que os acadêmicos, professores e servidores terão que percorrer, a presença de TICs, saneamento básico, dentre outros.

Por fim, em relação à **burocracia**, entendida aqui como o excesso de normas, regulamentos e procedimentos que inviabilizam a adoção de práticas administrativas mais

céleres e eficientes, acreditamos que a mesma é reflexo de uma conjuntura histórica que tinha, na estruturação/sistematização dos processos administrativos, um meio de controle das ações dos indivíduos. Desse modo, a materialização de novas formas de administração e de gestão carecem de transformações no corpo de toda administração pública brasileira que terminará por refletir nas formas de organizar, e ser, da UFTM. Com este apontamento, não queremos ser pessimistas e fatalistas quanto à possibilidade da instituição implementar práticas inovadoras e mais eficientes de resolução das tarefas administrativas. Nosso intuito é apenas apontar que, a burocracia na UFTM é reflexo dos processos burocráticos que permeiam toda a esfera pública brasileira. Assim, a despeito das dificuldades administrativas, práticas de fortalecimento da permanência estudantil devem ser implementadas, mesmo que nos limites de suas possibilidades, a fim de garantir a verdadeira democratização da educação superior brasileira. É preciso pensar, sem imobilismo e resignação, no que podemos fazer com a estrutura que atualmente temos e, a partir daí, promover transformações sociais mais profundas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No meridiano zero, na zona central  
Perto do limite e longe do final  
Entre dois vales a céu aberto  
Sobre um campo com o horizonte estrelado  
Há uma fábrica pequena, mas imensa  
De um velho sábio que sobrevive porque pensa*

*Conhecedor de várias manobras  
O velho na mistura do melhor das sobras  
O mundo explodiu e ficou deserto, e o velho  
Herdou o melhor de tudo que tinha morrido  
Ele tem visão telescópica, pele de tartaruga  
Língua do camaleão e olfato de lagarta*

*O velho é o cirurgião do tempo [...]  
A sangue frio opera em todos os momentos  
Todos os minutos que se perdem por aí  
Ele pode recuperá-los com um bisturi [...]*

*(Calle 13, Asi de Grandes SonLasIdeas, tradução nossa)*

Num contexto de aparente ausência de limites, de fronteiras fluídas, de múltiplas vozes e de políticas públicas que apregoam a democratização dos espaços educativos, escolhemos investigar as ações e estratégias adotadas por cursos de formação de professores de uma IFES para fortalecer a permanência estudantil e combater a evasão universitária, considerando a expressiva taxa de abandono de tais cursos.

A escolha da temática de investigação baseou-se em fatores pessoais, profissionais, e, principalmente, na contradição percebida pela observação dos índices de evasão universitária numa época de expansão da quantidade de vagas e de implementação de políticas educacionais que favorecem o acesso à educação superior. Assim, guiada pelo questionamento “por que, num contexto de expansão e democratização das universidades públicas, existem vagas ociosas nos cursos de formação de professores?”, e também pelo entendimento de que a evasão é um fenômeno ocasionado por múltiplos fatores – alguns inerentes às instituições de ensino –, e com consequências em todos os setores da sociedade, partiu-se para a investigação.

As análises realizadas tiveram como ponto de partida a realidade concreta e o contexto socioeconômico mais amplo que influenciaram/influenciam as políticas sociais e

educacionais. Desse modo, os fundamentos do método histórico dialético foram utilizados como guias dos procedimentos de investigação, sendo as categorias Historicidade, Totalidade, Contradição e Mediação orientadoras do processo de análise e de reflexão.

No primeiro momento, foram feitas investigações em bancos de teses e dissertações nacionais a fim de verificar a pertinência da temática de interesse. Descobriu-se a plausibilidade das curiosidades iniciais e confirmou-se a raridade de investigações, em relação ao tema de interesse, na rede de conhecimentos. Ademais, a averiguação dos estudos encontrados, de forma geral, revelou que os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo da Evasão Universitária e da Permanência Estudantil, em sua maioria, detêm-se na identificação das causas do abandono acadêmico e na análise do processo de implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no interior das IES, não compartilhando as estratégias/ações/práticas, elaboradas especificamente pelos cursos e/ou IES, para prevenir/combater a evasão e fortalecer a permanência estudantil.

Ao que parece, raríssimas IES desenvolvem práticas de fortalecimento da permanência estudantil que ultrapassem as recomendações da PNAES. Verificou-se que as instituições têm adotado precipuamente estratégias relacionadas às orientações da PNAES para o fortalecimento da permanência, sendo comum o oferecimento de auxílios/bolsas, tais como: auxílio alimentação, bolsa permanência, auxílio transporte, auxílio moradia. Algumas IES, além das práticas preconizadas pela PNAES, desenvolvem projetos e programas de acolhimento aos estudantes e também oferecem bolsas de monitoria e de incentivo à iniciação científica. Entretanto, são poucas as organizações educacionais que promovem a flexibilização dos currículos e programas de capacitação/formação docente com a finalidade de elevar os índices de permanência acadêmica. Assim, se por um lado as políticas públicas investem na expansão das vagas na ES – tendo em vista o maior acesso deste espaço por estudantes diversos, antes totalmente excluídos dessa possibilidade –, por outro lado, não investe na infraestrutura das instituições e nem nas condições de trabalho e muito menos na formação contínua dos docentes para a garantia de maior qualidade no atendimento dos novos universitários. Atitude controversa abrir as portas da universidade e deixar as mesmas sucateadas.

A revisão bibliográfica também mostrou que o abandono estudantil dos cursos superiores presenciais possui como estimuladores fatores inerentes aos acadêmicos e fatores relacionados às IES. Desse modo, são comuns justificativas de evasão baseadas nas condições socioeconômicas e personalidade dos estudantes (vocação, anseios pessoais), e também são frequentes justificativas baseadas na não identificação do aluno com o curso e/ou instituição

(nesse caso, são incluídos os fatores relacionados ao relacionamento professor-aluno e aos aspectos didático-pedagógicos das graduações).

Por fim, quanto à revisão bibliográfica, a mesma aguçou o questionamento sobre até qual ponto as organizações educacionais têm-se debruçado no combate da evasão, uma vez que, os estudos encontrados, em sua maioria, apenas revelam as causas do abandono estudantil e o processo de adesão da IES ao PNAES.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da divulgação das estratégias exitosas implementadas no interior das organizações educacionais, em prol do fortalecimento da permanência acadêmica e prevenção da evasão, para que se constitua uma rede de saberes que permita a adoção de práticas baseadas em evidências. Não existem receitas prontas para combater o abandono estudantil. As instituições e os indivíduos são únicos e possuem particularidades que não podem ser premeditados, exigindo, assim, tratamento particular das especificidades. Entretanto, acredita-se que o conhecimento acerca da multiplicidade de ações que podem ser utilizadas para o enfrentamento da evasão/fortalecimento da permanência pode servir de inspiração para outras IES, ao revelar que é possível elaborar práticas que considerem as particularidades das instituições, cursos, campos do saber e profissões.

Considerando as categorias do método histórico dialético, as políticas educacionais que orientaram as ações governistas nos anos de 1990 e nos anos 2000 foram analisadas. Nessa época, a educação nacional foi fortemente influenciada por orientações mercadológicas e neoliberais. Os governantes brasileiros, influenciados pelo setor produtivo e pelas orientações de organismos internacionais – FMI, BM –, implementaram políticas e ações que favoreceram o avanço dos ideários neoliberais em todos os setores do Estado, sendo expressiva essa influência no campo da educação superior. Conforme os dados da literatura acadêmica, foi nesse período que o ensino superior privado mais se expandiu no Brasil enquanto as IFES sofriam as consequências de um processo de sucateamento perverso.

Nos governos Lula e Dilma, houve um expressivo aumento na quantidade de IES públicas e de matrículas nesta rede de ensino. Negros, índios, pardos, portadores de necessidades especiais, pobres e outras categorias de marginalizados foram agraciados com a possibilidade de adentrar pelos portões das instituições de educação superior públicas e privadas. Uma quantidade surpreendente de programas buscou democratizar a educação superior nacional, sendo destaques o Prouni, o Fies, o Reuni e o Pnaes. Ademais, as formas de ingresso neste nível de ensino foram alteradas e os processos seletivos organizados por cada IES, gradativamente, substituídos pelo ingresso via Sistema de Seleção Unificado – que demanda apenas a feitura do Enem – o que contribuiu para a mobilidade estudantil.

Contudo, o processo de ampliação do acesso não foi suficiente para efetivar verdadeiramente a popularização dos campi das IES do país. As políticas que favoreceram o acesso não têm sido suficientes para garantir a permanência dos novos calouros no terceiro nível de ensino, sendo proeminente o número de bancos vazios na IFES. As taxas de abandono de curso e de vagas ociosas ampliaram consideravelmente nos últimos anos, revelando que a verdadeira democratização da educação superior não se limita à facilitação do ingresso. À medida que as IES passaram a ser frequentadas por uma variedade de acadêmicos, instalou-se a necessidade de intensificar os investimentos em políticas e ações de apoio que considerem uma multiplicidade de interventores que podem comprometer a permanência e o sucesso acadêmico.

No caso da UFTM, as políticas educacionais implementadas nos governos petistas, de caráter expansionista, determinaram o processo de crescimento da IES. Vimos que tal instituição ampliou a oferta de cursos e vagas após aderir ao REUNI. Contudo, também averiguamos que essas mesmas políticas nacionais de democratização da educação superior não foram suficientes para assegurar a permanência de parcela dos seus graduandos, dentre os quais os acadêmicos dos cursos de licenciatura provenientes dos extratos sociais menos favorecidos economicamente.

Não evadir-se e obter a diplomação são ações determinadas por vários elementos e envolvem o investimento em recursos financeiros e humanos. Nesse sentido, a adoção de práticas que considerem as necessidades particulares de cada estudante tem sido um desafio para as IES, dada à insuficiência de recursos repassados pelo governo e o excesso de funções dos administradores institucionais. Problematizamos que o fortalecimento da permanência estudantil e a prevenção da evasão universitária ultrapassam o mero oferecimento de bolsas – moradia, alimentação, transporte, por exemplo – e abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e as condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES. Porém, os atuais modos de implementação e oferta da PNAES constituem-se na oferta de assistência estudantil consentida, caracterizada pela bolsificação em detrimento da melhoria das condições dos processos de ensino, acolhimento e recepção dos alunos nas IFES.

O projeto de assistência estudantil defendido pelo movimento nacional dos estudantes foi usurpado de seu sentido original, sendo substituído por uma assistência conformada aos apelos neoliberais. Assim, ao invés da construção de estruturas sólidas de assistência estudantil – via oferecimento de condições de permanência duradouros, tais como construção de restaurantes universitários, alojamentos estudantis, creches, espaços de convivência, lazer e melhorias dos processos de ensino e aprendizagem – a política atual dá

ênfase à concessão de benesses expostas aos ditames do mercado, às variações orçamentárias e às medidas de contingenciamento.

Nesse contexto, considerando que o país ainda carece da formulação e implementação de estratégias que possibilitem a permanência e diplomação exitosa de inúmeros acadêmicos, e considerando também que as IES devem possuir planos e programas específicos para o fortalecimento da permanência do seu alunado, a atuação dos gestores universitários, no gerenciamento de recursos e na proposição de ações, é essencial. Cabe aos gestores educacionais, incluindo os coordenadores de cursos de graduação, orientar os processos que ocorrem no interior das IES conciliando, na medida do possível, as demandas locais com as requisições do contexto macro, dentre as quais as determinações da legislação educacional e outras orientações das agências educacionais nacionais.

Ocorre que nem sempre as autoridades educacionais responsáveis pela administração das IES/cursos possuem os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para tal feito. Igualmente, além da realização de atividades de gestão – planejamento, organização, direção e controle das unidades acadêmicas – estes, por serem docentes, desenvolvem paralelamente atividade de ensino, pesquisa e extensão, o que contribui para a sobrecarga de tais profissionais e prejudica a dedicação dos mesmos no desenvolvimento/acompanhamento de estratégias que fortaleçam a diplomação dos acadêmicos. Na UFTM os coordenadores de curso possuem uma série de responsabilidades elencadas no Regimento Geral e cabe a eles o cumprimento de tais atribuições juntamente com outras atividades.

Especificamente quanto à Evasão Universitária, a prevenção é a melhor forma de combater tal fenômeno. As ações preventivas pressupõem a análise e o acompanhamento dos variados grupos de discentes, a fim de verificar quais possuem comportamentos e condições que impõem risco à permanência. De posse de tais diagnósticos, os gestores/coordenadores de curso, juntamente com a coletividade universitária, devem trabalhar no sentido de propor, e colocar em prática, ações que promovam condições favoráveis para a diplomação. É por intermédio de ações de prevenção, com roteiros de atuação individualizados – que considerem as necessidades de cada aluno –, que as IES poderão contribuir para o aumento do vínculo que mantêm com os estudantes.

A Gestão Universitária não se confunde com o estabelecimento de planejamentos e metas estáticos. Ao contrário, pressupõe a adoção de planejamentos fluidos, que se transformam ao longo do tempo, tendo em vista a necessidade de constantes (re)adaptações aos fatores conjunturais e estruturais. Nesse processo, é necessário sempre ter em conta a

missão institucional e os princípios defendidos pela comunidade acadêmica. No combate à evasão estudantil, portanto, o conjunto de discentes, servidores e demais membros da comunidade interna deverão, de modo compartilhado, pensar em estratégias flexíveis que, ao mesmo tempo em que precisam considerar os anseios maiores da instituição, devem voltar-se para o fortalecimento dos vínculos entre instituição e alunos, considerando as transformações mais amplas que influem na instituição.

Ao analisar o objetivo geral desta dissertação, averiguou-se que os cursos de formação de professores da UFTM, atualmente, não desenvolvem práticas e ações específicas para o fortalecimento da permanência estudantil. De modo geral, as licenciaturas da UFTM usufruem das ações efetuadas pela PROACE. Conforme foi visto, tal Pró-reitoria é responsável pela implementação das ações apregoadas pela PNAES. Assim, os discentes das licenciaturas que atendem aos pré-requisitos estabelecidos por tal estrutura administrativa, da mesma forma que acadêmicos de outros cursos da UFTM, fazem jus à percepção de auxílios e/ou bolsas que os ajudem na permanência na instituição/curso.

Ou seja, mesmo com o alto índice de evasão nos cursos de formação de professores, e com as demandas da sociedade por estes profissionais, a UFTM não possui ferramentas e instrumentos que corroborem para a prevenção da evasão especificamente das licenciaturas. A pesquisa documental e a aplicação dos questionários revelaram que a Evasão Universitária dos cursos de formação de professores é reconhecida como fenômeno que possui mais causas externas do que internas à instituição. Para os gestores, as condições socioeconômicas dos alunos e a desvalorização da carreira docente são os principais agentes estimuladores da evasão. Esse posicionamento/entendimento poderia justificar a ausência de propostas de atuação específicas para os cursos de formação de professores, uma vez que, acreditando que os estimuladores são externos, a instituição/coordenação de curso não poderia e não teria recursos para intervir no fluxo do fenômeno.

No que diz respeito aos agentes motivadores da evasão sob o ponto de vista dos acadêmicos, verificamos via pesquisa documental que os principais estimuladores do abandono estudantil na UFTM são a didática docente, a infraestrutura da universidade/curso e as dificuldades financeiras.

Especificamente em relação às licenciaturas, as três principais causas são: dificuldade em conciliar trabalho e estudos; dificuldades financeiras; e didática docente. Percebe-se que as causas do abandono estudantil nos cursos de formação de professores da UFTM possuem motivadores relacionados à condição social de tais discentes. Vimos que nos cursos de formação de professores há um predomínio de alunos advindos de escolas públicas,

com renda familiar de um a três salários mínimos e com vínculos empregatícios que muitas vezes exigem uma dedicação superior a trintas horas semanais, o que geralmente prejudica a dedicação ao curso.

Essa realidade quando mesclada à precarização e ao desprestígio da profissão docente influencia a permanência destes discentes nas licenciaturas. Assim, além do oferecimento de auxílios financeiros, as ações de prevenção do abandono estudantil dos acadêmicos trabalhadores e dos que possuem dificuldades financeiras para permanecer nos cursos devem se concentrar na oferta de condições de acolhimento e infraestrutura (biblioteca, laboratórios, disponibilização de textos em formatos digitais, dentre outros) e também na flexibilização dos modos de promoção do processo de ensino-aprendizagem, de modo que tais ações favoreçam o aumento do vínculo do acadêmico com o curso.

Igualmente, em nível nacional, é essencial o estabelecimento de políticas que favoreçam o desenvolvimento da carreira docente. É necessário reencantar tal profissão, para que os indivíduos comprometidos com a mesma, e os futuros profissionais, encontrem uma rede de sustentação social e simbólica que estimulem e favoreçam o exercício de sua missão. Assim, além de melhorias salariais, a profissão docente requer que sejam adotadas práticas que ofereçam aos profissionais suportes e formação continuada quanto aos variados aspectos que permeiam a profissão, dentre os quais os didáticos-pedagógicos.

No contexto mais amplo, algumas propostas para reduzir o índice de vagas não preenchidas nas IES públicas têm sido colocadas em debate. No seminário “Eficiência e Qualidade na Ocupação das Vagas Discentes nas Universidades Federais<sup>40</sup>”, realizado em março de 2016, por exemplo, a Andifes debateu a questão da ocupação de vagas geradas por evasão e retenção discente, bem como, aquelas não preenchidas nos processos seletivos nas Universidades Federais. Na ocasião, o Presidente do Colégio de Pró-Reitores (Cograd), Professor Luiz Mello de Almeida Neto, apresentou algumas estratégias que podem contribuir para o combate da evasão e vagas ociosas nas IES, dentre as quais destacamos: “a reavaliação do Reuni e eventual fechamento de campus, cursos e diminuição de vagas; forte aporte de recursos para a assistência estudantil material, mas também pedagógica; a implantação de algum tipo de Programa de Apoio Acadêmico (PAA), em parceria com as pró-reitorias de Assistência Estudantil e de Pesquisa e Pós-Graduação, sem destinação de bolsas; e ampliação do sentido de ensino, para além das atividades em sala de aula [...]”.

---

<sup>40</sup> Hiperlink de referência da publicação: <<http://www.andifes.org.br/categoria/documentos/eventos/eventos-andifes/seminarios/seminario-andifes-eficiencia-e-qualidade-na-ocupacao-das-vagas-discentes-nas-universidades-federais/>>.

Ainda que algumas das propostas elencadas sejam passíveis de críticas e demandem maiores análises – fechamento de unidades acadêmicas<sup>41</sup>, por exemplo – percebe-se um movimento das instâncias superiores nacionais no sentido de reduzir os índices de evasão e de ociosidade. Desse modo, defendemos que as IES e os cursos de modo, particular, se organizem a fim de implementar práticas que considerem suas especificidades. Sabemos que muitas ações carecem do apoio das instâncias superiores, contudo, outras ações podem ser efetivadas no presente com os recursos que já se encontram nas dependências das IES.

Finalizamos esta dissertação metaforizando trechos da canção “*Asi de Grandes Son Las Ideas*”, que utilizamos na abertura desta seção, pois acreditamos que as ideias e ações que transformam a sociedade nascem em pequenos espaços, tais como os ambientes das coordenações de curso, que silenciosos desenvolvem ações, insignificantes aos olhos de muitos, mas que de pouquinho em pouquinho abrem caminhos para um novo mundo e novas possibilidades.

Assim, com a certeza de que estamos *perto dos limites* da ausência de políticas e ações efetivas que reencantem a profissão docente, defendemos o resgate do sentido original da PNAES. Reconhecemos a importância dos auxílios financeiros, mas cremos que a escolha por permanecer em um curso/instituição e/ou profissão envolve questões materiais e imateriais que ultrapassam sobremaneira a oferta de bolsas. A escolha por permanecer demanda a criação de vínculos afetivos e estes somente são construídos em locais onde as pessoas estão abertas aos processos de troca e diálogos, o que inclui transformações nos modos de ser docente, gestor, técnico administrativo e discente. Também sabemos que estamos *longe do final*. Muitas consciências precisam ser transformadas, práticas implementadas, caminhos refeitos... Contudo, cremos que, *sobre um campo com o horizonte estrelado*, existem IES, *pequenas* quando comparadas com as forças que dominam o mundo, *pequenas fábricas*, que geram saberes capazes de modificar o homem e, por consequência, o mundo.

---

<sup>41</sup> A ideia de fechamento de campus, e a diminuição de vagas nas federais, conduz a suspeita de desprezo pela expansão na educação pública superior e aumenta as suspeitas de apoio à expansão da rede privada, principalmente via fortalecimento de práticas de educação a distância.



## REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7UPMBA>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: Ensino e Formação**, São Paulo, v. 2, n. 5, p.103-121, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a07.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas. et al. (Org). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG. 2012.

ANDIFES. **IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pdf>>. Acesso em 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG**. 2015a. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/baixa-procura-e-evasio-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Assistência e Inclusão Estudantil**. 2015b. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/assistencia-e-inclusao-estudantil-2/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

ARRUDA, Sergio de Mello et al. Dados comparativos sobre a evasão em Física, matemática, química e biologia na Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v.23, p. 418-438, dez. 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOENTE, Fernando. **UFU abre processo seletivo para preencher 2.140 vagas ociosas**. Correio de Uberlândia. 2014. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade->

e-regiao/ufu-abre-processo-seletivo-para-preencher-2-140-vagas-ociosas>. Acesso em 20 de mai. 2015.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO, Armando. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. **Revista Adusp**, São Paulo, v. 1, n. 34, p.6-11, maio 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a01.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BORGES, Maria Célia. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas do triângulo mineiro. **E-curriculum**, Campinas, v. 13, n. 2, p.252-279, jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13849>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 8, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1237>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior**: Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Brasília, 1985. 134 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1996). **Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996**. Regulamenta O Processo de Escolha dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, nos Termos da Lei Nº 9.192, de 21 de Dezembro de 1995. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão**. Brasília, 1996. 134 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999**. Regula o processo Administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui O Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe Sobre O Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Comissão Organizadora Nacional do CONAE.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência.** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **PDE: Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.** Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_, Plano Nacional da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação/INEP. **Censo da Educação Superior 2015.** Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_, FNE. **Conae 2018: Conferência Nacional de Educação: documento – referência,** [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_, MEC. **PEC-G: Apresentação.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 17 set. 2017.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, Ago. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CARVALHO, Maria Madelenade. **Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UFTM: preocupações epistemológicas e educacionais**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CASTRO, Luciana Paula Vieira; MALACARNE, Vilmar. Evasão escolar: um estudo nas licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus Cascavel. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/018.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/018.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina Arantes et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, mai., 1999.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011. 366 p.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 36-51, abr. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, junho 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. v. 23, n. 80, p. 235-253, set., 2002.

\_\_\_\_\_, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F de. **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Alternativa, 2003. 240 p.

\_\_\_\_\_, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. **VII Seminário Redestrado:** nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires, Buenos Aires, v. 0, n. 0, p.1-29, jul. 2008. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p.53-65, jan. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ESTEVES, Manoela. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.). **Políticas e Práticas Curriculares:** desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012, p. 21-33.

FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE. **Leia na íntegra o discurso de Lula no Congresso Nacional.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44275.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FONTES, Virgínia. **Resenha de:** NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005, 312 p.. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.22, 2006, p.185-189. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/resenha156resenha4.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resenha156resenha4.pdf)> Acesso em: 05 jan. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária).

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação. In: SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009. 344 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO; Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

GAZOTTO, Mireille Alves. **Políticas públicas educacionais**: uma análise sobre a política nacional de assistência estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro –UFTM. 2014. 141 f.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013. p. 253-263.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 8 ago. 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007, p.15-47.

GOIS, Antonio. **Percentual de formandos nas faculdades federais cai mesmo após injeção de verba do Reuni**. O Globo. Disponível em:  
<<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/percentual-de-formandos-nas-faculdades-federais-cai-mesmo-apos-injecao-de-verba-do-reuni-16186884>>. Acesso em 19 mai. de 2015.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102247/gomes\\_aa\\_dr\\_mar.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102247/gomes_aa_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GOMES, Magda Altafini. **Estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem**: como motivá-los?. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:  
<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2680/1/000437550-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In. BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 38-55.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 129, p.285-303, mai./ago, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.55-75).

KUHNEN, Ariane et al. A importância da organização dos ambientes para a saúde humana. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 538-547, dez., 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822010000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006. 232 p.

LEMOS, Vinícius. **Matemática é o curso que tem mais vagas não preenchidas na UFU**. Correio de Uberlândia. 2015. Disponível em <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/matematica-e-o-curso-que-tem-mais-vagas-nao-preenchidas>>. Acesso em 20 de mai. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária**. S.d. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. S. l., Edição do Autor, 2002. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose\\_Carlos\\_Libaneo\\_-\\_Livro\\_Didatica\\_Lib\\_oneo\\_1\\_.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo_-_Livro_Didatica_Lib_oneo_1_.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LIMA, Antonio Bosco de; MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA, Sarita Medina. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº especial, p.181-197, maio 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art11\\_33esp.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art11_33esp.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LIMA, Edileusa Esteves. **A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni**. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012. 144p.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva**. 2005. 466 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF**. Universidade e Sociedade (Brasília), v. 44, p. 147-157, 2009.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos, Brasília, nº 25, 2012. 23 p. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf)> Acesso em: 31 mai. 2015.

LOPES, Sonia Maria Gomes. **A história da faculdade de Medicina do triângulo mineiro: primeiros anos (1953–1960)**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MACEDO, Claudia. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática**. Dissertação de mestrado. Salvador. 2012.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, Brasília, v. 17, n. 33, p.231-253, jan./jun. 2017. Disponível em: <[http://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/15560/pdf\\_1](http://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/15560/pdf_1)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MAKOWIECKY, Sandra. Expansão e Qualidade no Ensino Superior: Contrapontos e Desassossegos. **Fórum de Pró-reitores de Graduação**, Palmas, p.1-26, maio-junho 2011. Disponível em: <[http://www.historia.art.br/arquivos/id\\_submenu/102/expans\\_\\_o\\_ies\\_i.pdf](http://www.historia.art.br/arquivos/id_submenu/102/expans__o_ies_i.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação e Sociedade**. [online]. 2017, vol. 38, n.141, p.875-892. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MARIANO, Fabrício José Teixeira. **Gestão e orçamento público**. Brasília: Vestcom, 2009.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. Retenção e Evasão: desafios para a gestão da Educação Superior. In: **Conferência FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, 2016, Coimbra. Autonomia e os modelos de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2016. v. 01. p. 1-14.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. Avaliação Institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação?. In: **V Congresso Luso-Brasileiro de Política e**



**Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre - RS. Cadernos ANPAE. Porto Alegre: Ed. Anpae, 2007. v. 4. Disponível em:  
<[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/401.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf)> Acesso em 31 mai. 2015.

NASCIMENTO, Clara Martins. A crise da assistência estudantil consentida. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2., 2017, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1 - 10. Disponível em:  
<[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180165/101\\_00493.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180165/101_00493.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MURIEL, Wille. **Gestão da permanência nas instituições de ensino superior**. Belo Horizonte: Carta Consulta, S. d.

NASCIMENTO, Clara Mendes. Tema 08 - A assistência estudantil consentida. **Universidade e Sociedade, Brasília**, nº 53, fev., 2014. Disponível em:  
<<http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=41&idArt=211>>. Acesso em: 2. jul. 2017.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria;

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005, 312 p.

NOZAKI, Hajime Takeuchi; JUNIOR, Jehu Vieira Serrado. Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 577-578, nov. 2007. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462007000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

OLIVEIRA, Adailton Borges de. **O gestor universitário público: conduta, tomada de decisões e mediação de conflitos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em:  
<<https://www.editoranavegando.com/copia-livro-liria>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PALOCCI FILHO, Antonio (Coord). **Uma Escola do Tamanho do Brasil. (Programa de Governo, Comitê Lula Presidente** – Partido dos Trabalhadores para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). 2002, 29p.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. A subserviência da universidade ao capital: uma análise do reordenamento da educação superior brasileira. **Revista de Educação Popular**, v.14, n. 2, p. 21-30, jul./dez., 2015.

\_\_\_\_\_, Alisson Slider do Nascimento de et al. A pátria educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 69, p.187-204, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643831>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013. p. 145-156.

RAMOS, Maria da Graça Gomes. Programa REUNI: uma abordagem sobre permanência e evasão na UFPel. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, nº 3, 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1549/1197>> Acesso em: 31 mai. 2015.

RESES, Erlando; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O materialismo histórico dialético e o estudo de políticas públicas de educação: questões do método . In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2016, p. 25-41.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Os desafios contemporâneos da Gestão Universitária: discursos politicamente construídos. In: **Congresso ibero-americano de política e administração da educação**, IV, 2014. Comunicações orais. Cidade do Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014, p. 1-14. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro\\_GT2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: Enem, Sisu e evasão**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

RISTOFF, Dilvo. **A Educação em Guerra**. MEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/dilvo\\_ristoff.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/dilvo_ristoff.pdf)>. Acesso em: 15. ago 2017.

\_\_\_\_\_, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 jun. 2017.

RODRIGUES, Rogério Alves. **Evasão no curso Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia: causas e demandas**. 2016. 95 f. TCC (Graduação) - Curso de Física, Instituto de Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<[http://www.infis.ufu.br/infis\\_sys/pdf/ROGÉRIO ALVES RODRIGUES.pdf](http://www.infis.ufu.br/infis_sys/pdf/ROGÉRIO_ALVES_RODRIGUES.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. **Investigando a Evasão Acadêmica para Subsidiar Propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR/FECILCAM**. Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 2012.

RUIZ, Antonio Ibanez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murilo. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergências. Brasília: MEC, 2007. 36 p.

SACRISTÁN, José Gimeno; PEREZ, Ángel J. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Hernán F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013.

SANTANA, Otacilio Antunes. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p.311-327, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20199/pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político nas pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001, p. 187-233.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 99-127, nov. 2008. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/777/792>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2007. 310 p.

SCHUGURENSKY, Daniel. (2002) Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). **Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior**. La Coruña: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. **26ª Reunião Anual da Anped**, Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009. 344 p.

\_\_\_\_\_, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ilma Aparecida Martins et al. Monitorias: atividade acadêmica que contribui para a permanência e êxito dos estudantes no IFTM campus Ituiutaba. In: MARTINS, Adriana Paula et al (Org.). **Processos e práticas de ensino no IFTM: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes**. Uberaba: IFTM, 2017. pp. 13-27. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/publicacoes/download/Livro%20Processos%20e%20Praticas%20de%20Ensino%20no%20IFTM.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILVA; Maria Abadia da Silva; OLIVEIRA; José Rogério de; SILVA, Alexandra Pereira da. Ética, Eticidade e Gestão Pública da Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA; José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2016, p. 217-235.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLITO, Oscarand LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.** [online], vol.37, n.132, pp.641-659, 2007.

SOUSA, José Vieira de. Abordagens Metodológicas no estudo das políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014, p. 309 – 343.

SOUZA, Katia Reis et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2017, vol.22, n.11, pp.3667-3676. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, 1975. p. 89-125.

TROPIA, Patrícia Vieira. A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 1, p.1-19, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/18/15>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 1, 2009.

**UFTM. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.** Uberaba: UFTM, 2007. Disponível em:  
<<http://www2.uftm.edu.br/upload/REUNI/Programa%20REUNI%20da%20UFTM.pdf>>.  
Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral UFTM.** Uberaba: UFTM, 2010. Disponível em:  
<<http://www2.uftm.edu.br/proplan/index.php/regulamentacao-institucional/regimento-geral>>.  
Acesso em: 18 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02, de 14 de abril de 2011. **Dispõe Sobre O Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e Dá Outras Providências.** Uberaba: UFTM, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise do Plano Reuni da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2008-2012) e subsídios para proposta da repactuação.** Uberaba: UFTM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades Iturama 2015.** Uberaba: UFTM, 2012. Disponível em:  
<<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=47&publicacao=30>>.  
Acesso em: 18 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 10 de 27 de novembro de 2012.** Aprova o novo Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM. Uberaba: UFTM, 2012. Disponível em:  
<[http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/regulamentacao\\_institucional/resolucoes/CONSU\\_2012/Resolucao\\_n.\\_10\\_2012\\_Consum\\_Regulamento\\_Cursos\\_Graduacao1.pdf](http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/regulamentacao_institucional/resolucoes/CONSU_2012/Resolucao_n._10_2012_Consum_Regulamento_Cursos_Graduacao1.pdf)>.  
Acesso em: 18 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.** Uberaba: UFTM, 2013. Disponível em:  
<[http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/regulamentacao\\_institucional/estatuto/Estatuto\\_da\\_UFTM\\_05\\_06\\_2013.pdf](http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/regulamentacao_institucional/estatuto/Estatuto_da_UFTM_05_06_2013.pdf)>.  
Acesso em 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Uberaba: UFTM, 2013. Disponível em:  
<<http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUnFmbDdkU0V1YzVvZEtbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURje nluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpBMGR2N1o3YTNxY3F6d0k3L1I3dUpk>>.  
Acesso em 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional.** Uberaba: UFTM, 2013. Disponível em:  
<<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUnFmbDdkU0V1YzVvZEtbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURje nluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpCc2M5WVJrWUMxOGxLR3FFVnFSZE5n>>.  
Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Psii, se liga aí!: assistência estudantil na UFTM: conheça seus direitos e deveres.** Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Uberaba: UFTM, 2014. 54 p.

\_\_\_\_\_. **Perfil do aluno atendido no programa de auxílios financeiros em 2014.** Uberaba: UFTM, 2015. Disponível em:

<<http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUnFmbDdkU0V1YzVvZEtbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURje nluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpEY1BG dTloN080N2pjR3dEY1QzWXVr>>. Acesso em 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015.** Uberaba: UFTM, 2015. Disponível em: <[http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/processos\\_contas/Relatorio\\_Gestao\\_RG\\_2015\\_FIN AL\\_REVISADO.pdf](http://www2.uftm.edu.br/proplan/images/processos_contas/Relatorio_Gestao_RG_2015_FIN AL_REVISADO.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Anuário UFTM 2016.** Uberaba: UFTM, 2016. Disponível em:

<<http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUnFmbDdkU0V1YzVvZEtbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURje nluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpDaTdm UkRWOGpWYVNGZ0V6azNOZUVh>>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programas de Auxílios Financeiros em 2015.** Uberaba: UFTM, 2016. Disponível em:

<<http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUnFmbDdkU0V1YzVvZEtbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURje nluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpDbloV DZJRFE1M2ZDRmRCWWZqbSs5>>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Programa de Monitoria.** Uberaba: UFTM, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=591&publicacao=1370>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3 de 28 de março de 2016.** Altera a Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do CONSU, que aprovou o novo Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM. Uberaba: UFTM, 2016. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwid6rzN6-jYAhUDVa0KHcS4AFMQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.uftm.edu.br%2Fproplan%2Fimages%2Fregulamentacao\\_institucional%2Fresolucoes%2FCONSU\\_2016%2FRES3\\_2016\\_CONSU.pdf&usg=AOvVaw0elt1J3aEkv11MRlim34Gm](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwid6rzN6-jYAhUDVa0KHcS4AFMQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.uftm.edu.br%2Fproplan%2Fimages%2Fregulamentacao_institucional%2Fresolucoes%2FCONSU_2016%2FRES3_2016_CONSU.pdf&usg=AOvVaw0elt1J3aEkv11MRlim34Gm)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 019, de 03 de outubro de 2016.** Altera a Resolução nº 2, de 14 de abril de 2011 do CONSU que dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFTM e dá outras providências. Uberaba: UFTM, 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional: 1º Relatório.** Uberaba: UFTM, 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **ICENE:** graduação e pós-graduação. Uberaba: UFTM, 2017a. Disponível em:  
<<http://www.uftm.edu.br/icene/graduacao-e-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IELACHS:** graduação e pós-graduação. Uberaba: UFTM, 2017b. Disponível em:  
<<http://www.uftm.edu.br/ielachs/graduacao-e-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2016.** Uberaba: UFTM, 2017c.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Apresentação.** Uberaba: UFTM, 2017d. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/proace>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Organograma:** pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantis. Uberaba: UFTM, 2017e. Disponível em:  
<<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=944&publicacao=1975proace>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional:** 2º Relatório. Uberaba: UFTM, 2017f.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 07, de 31 de maio de 2017.** Processo seletivo simplificado para contratação temporária de professor para atuar em projeto de nivelamento de conhecimentos. Uberaba: UFTM, 2017g.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Planejamento. **Satisfação e causas de evasão na UFTM:** a percepção do aluno. Uberaba, 2016. 33.

VARGAS, Hustana 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 (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, julho, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em:  
<<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>> Acesso em: 03 de janeiro 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 29-40, jul./dez, 2007. Disponível em:  
<<http://revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/viewFile/57/49>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios. **Comissão de Avaliação Institucional**, Goiás, p.1-23, s. d. Disponível em:  
<[https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas\\_ppgfe.pdf](https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. **A implementação do programa Expansão (2003) e do REUNI (2007) na UFTM**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.



## APENDICE A

QUADRO 3 - Cursos de formação de professores ofertados na UFTM

<b>CURSOS DE LICENCIATURA DA UFTM</b>	
<b>CAMPUS UBERABA</b>	<b>CAMPUS ITURAMA</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas
Licenciatura em Educação do Campo	
Licenciatura em Física	
Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Química
Licenciatura em História	
Licenciatura em Letras Português/Inglês	
Licenciatura em Letras Português/Espanhol	
Licenciatura em Química	
Licenciatura em Matemática	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## APENDICE C - QUESTIONÁRIO A

QUESTIONÁRIO COORDENADORES CURSOS DE LICENCIATURA UFTM
<b>POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E DE PREVENÇÃO DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA ADOTADAS POR CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL</b>
<p><b>1) Qual curso de licenciatura o (a) senhor(a) Coordena?</b></p> <p>( ) Licenciatura em Ciências Biológicas - Campus Uberaba</p> <p>( ) Licenciatura em Ciências Biológicas - Campus Iturama</p> <p>( ) Licenciatura em Química - Campus Uberaba</p> <p>( ) Licenciatura em Química - Campus Iturama</p> <p>( ) Licenciatura em História</p> <p>( ) Licenciatura em Geografia</p> <p>( ) Licenciatura em Letras</p> <p>( ) Licenciatura em Educação do Campo</p> <p>( ) Licenciatura em Física</p> <p>( ) Licenciatura em Matemática</p>
<p><b>2) A quanto tempo o(a) senhor(a) exerce esta função?</b></p>
<p><b>3) O(a) senhor(a) possui conhecimento sobre a taxa de evasão do curso (percentual aproximado)? Em caso afirmativo, qual a atual taxa de Evasão?</b></p>
<p><b>4) O (a) senhor(a) sabe quais fatores da evasão de acadêmicos têm sido mais prevalentes no Curso? Em caso afirmativo, cite os principais.</b></p>
<p><b>5) Na sua opinião, a precarização da profissão docente é o principal fator de desestímulo ao exercício da carreira docente no Brasil? Por quê?</b></p>
<p><b>6) O alunado do curso é constituído principalmente por:</b></p> <p>( ) Alunos com renda familiar bruta por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.</p> <p>( ) Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.</p> <p>( ) Alunos que independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.</p> <p>( ) Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.</p> <p>( ) Não sei.</p>
<p><b>7) Em qual(is) momento(s) da vida do estudante o fenômeno da Evasão tem se revelado mais crítico?</b></p>
<p><b>8) Na sua gestão do curso, houve (ou está em curso) um programa/ação institucionalizado (a) de combate à evasão de alunos? Em caso afirmativo, qual(is) o(s) programas/ação(ões)? Escreva um pouco sobre o(s) mesmo(s) ou indique o local/instrumento que apresenta informações sobre tais ações.</b></p>
<p><b>9) Caso tenha respondido negativamente a questão anterior, relate por quê não houve o estabelecimento de ações?</b></p>
<p><b>10) E nas gestões anteriores houve um programa/ação institucionalizado (a) de combate à evasão de alunos? Escreva um pouco sobre o(s) mesmo(s) ou indique o local/instrumento que apresenta informações sobre tais ações.</b></p>
<p><b>11) Dentre as ações listadas abaixo, quais são, ou foram, efetivamente realizadas pelo curso?</b></p> <p>( ) Divulgação/ Apresentação do Curso nas instituições de Educação Básica (Ensino Médio).</p> <p>( ) Divulgação/ Apresentação do Curso em Feira de Profissões.</p>

## APENDICE C - QUESTIONÁRIO A

- ☐ Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre o Curso (Duração/Turno/Componentes Curriculares/Docentes).
- ☐ Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Assistência Estudantil/ Auxílios).
- ☐ Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Iniciação Científica).
- ☐ Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Monitoria/Programas PET/PIBID).
- ☐ Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Extensão Universitária).
- ☐ Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a futura profissão (Mercado de trabalho: aspectos positivos e negativos).
- ☐ Investigação das expectativas dos acadêmicos em relação ao curso.
- ☐ Investimentos na superação pelos alunos de dificuldades de adaptação e integração à vida universitária.
- ☐ Investimentos na participação dos alunos nas atividades de gestão do curso? (Participação em colegiados/comissões/grupos de trabalho)
- ☐ Investimentos no fortalecimento/melhoria da relação professor-aluno.
- ☐ Investimentos na interação aluno-aluno.
- ☐ Investimentos que possibilitem maior nivelamento dos acadêmicos com relação às condições de acompanhamento do curso.
- ☐ Investimentos em ações/estratégias que auxiliem os acadêmicos na superação das dificuldades específicas de aprendizagem.
- ☐ Investimentos em ações/estratégias que favoreçam à superação das dificuldades de conciliar trabalho e estudo por parte dos acadêmicos trabalhadores.
- ☐ Investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica por parte dos acadêmicos.
- ☐ Investimentos em ações que visem a melhoria da infraestrutura do curso (instalações físicas/recursos materiais).
- ☐ Investimentos em ações que visem o aperfeiçoamento da formação docente (estímulo da capacitação/formação continuada docente)
- ☐ Investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos em risco de evasão.
- ☐ Investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos em risco de evasão.
- ☐ Investimentos no envolvimento de todos os docentes no combate à evasão.
- ☐ Investimentos no envolvimento de todos os técnicos administrativos no combate à evasão.
- ☐ Investimentos no envolvimento com a administração superior no combate à evasão.

12) Em relação à Permanência Estudantil, o que o curso tem feito para o fortalecimento da mesma?

13) Qual (is) a (s) principal (is) dificuldade (s) que a Coordenação vivencia em relação a implementação de ações de fortalecimento da permanência estudantil e de prevenção da evasão?

14) Caso julgue necessário, utilize o espaço abaixo para o fornecimento de outras informações pertinentes em relação à temática 'Permanência Estudantil e Evasão nos cursos de formação de professores'.

## APENDICE C - QUESTIONÁRIO B

### QUESTIONÁRIO GESTORES – PLANEJAMENTO / ENSINO / ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

#### POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E DE PREVENÇÃO DA EVASÃO UNIVERSITÁRIA ADOTADAS POR CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

1) Qual seu cargo/função e setor de atuação?

.....

2) O(a) senhor(a) possui conhecimento sobre as taxas de evasão dos cursos de licenciatura da instituição? Em caso afirmativo, o que o (a) senhor(a) pensa sobre as mesmas?

.....

3) O(a) senhor(a) possui conhecimento sobre os principais fatores da evasão nos Cursos de Licenciatura da universidade? Em caso afirmativo, liste os que reconhece.

.....

4) Na sua opinião, a precarização da profissão docente é o principal fator de desestímulo ao exercício da carreira docente no Brasil? Por quê?

.....

5) O alunado dos cursos de licenciaturas é constituído principalmente por:

( ) Alunos com renda familiar bruta por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

( ) Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

( ) Alunos que independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

( ) Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

( ) Não sei.

6) O(a) senhor(a) sabe em qual momento(s) da vida dos estudantes das licenciaturas o fenômeno da Evasão tem se revelado mais crítico? Em caso afirmativo, o que o (a) senhor(a) pensa sobre isso?

.....

7) O (a) senhor(a) tem conhecimento sobre algum programa/ação desenvolvido na instituição (a) de combate à evasão de alunos? Em caso afirmativo, escreva um pouco sobre o(s) mesmo(s) ou indique o local/instrumento que apresenta informações sobre tais ações.

.....

8) Caso tenha respondido negativamente a questão anterior, o(a) senhor (a) sabe por quê não houve o estabelecimento de ações?

.....

9) Dentre as ações listadas abaixo, quais são, ou foram, realizadas pela instituição? (Assinale o quadro).

( ) Divulgação/ Apresentação do Curso nas instituições de Educação Básica (Ensino Médio).

( ) Divulgação/ Apresentação do Curso em Feira de Profissões.

( ) Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre o Curso

(Duração/Turno/Componentes Curriculares/Docentes).

( ) Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Assistência Estudantil/ Auxílios).

( ) Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Iniciação Científica).

( ) Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade

(Monitoria/Programas PET/PIBID).

( ) Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a Universidade (Extensão Universitária).

( ) Recepção dos ingressantes com esclarecimentos gerais sobre a futura profissão (Mercado de trabalho: aspectos positivos e negativos).



### APENDICE C - QUESTIONÁRIO B

- ☐ Investigação das expectativas dos acadêmicos em relação ao curso.
  - ☐ Investimentos na superação pelos alunos de dificuldades de adaptação e integração à vida universitária.
  - ☐ Investimentos na participação dos alunos nas atividades de gestão do curso? (Participação em colegiados/comissões/grupos de trabalho)
  - ☐ Investimentos no fortalecimento/melhoria da relação professor-aluno.
  - ☐ Investimentos na interação aluno-aluno.
  - ☐ Investimentos que possibilitem maior nivelamento dos acadêmicos com relação às condições de acompanhamento do curso.
  - ☐ Investimentos em ações/estratégias que auxiliem os acadêmicos na superação das dificuldades específicas de aprendizagem.
  - ☐ Investimentos em ações/estratégias que favoreçam à superação das dificuldades de conciliar trabalho e estudo por parte dos acadêmicos trabalhadores.
  - ☐ Investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica por parte dos acadêmicos.
  - ☐ Investimentos em ações que visem a melhoria da infraestrutura do curso (instalações físicas/recursos materiais).
  - ☐ Investimentos em ações que visem o aperfeiçoamento da formação docente (estímulo da capacitação/formação continuada docente) Investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos em risco de evasão.
  - ☐ Investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos em risco de evasão.
  - ☐ Investimentos no envolvimento de todos os docentes no combate à evasão.
  - ☐ Investimentos no envolvimento de todos os técnicos administrativos no combate à evasão.
  - ☐ Investimentos no envolvimento com a administração superior no combate à evasão.
- 
- 10) Em relação à Permanência Estudantil, o que o seu setor de atuação tem feito para o fortalecimento da mesma?
- 
- 11) Qual (is) a (s) principal (is) dificuldade (s) que o setor/unidade acadêmica vivencia em relação a implementação de ações de fortalecimento da permanência estudantil e de prevenção da evasão?
- 
- 12) Caso julgue necessário, utilize o espaço abaixo para o fornecimento de outras informações pertinentes em relação à temática 'Permanência Estudantil e Evasão nos cursos de formação de professores', no contexto da universidade de atuação.