



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

EDILEUSA ESTEVES LIMA

**A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NA UFMG:
estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni**

**Belo Horizonte
2012**



EDILEUSA ESTEVES LIMA

EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NA UFMG:

estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni

Dissertação apresentada ao Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Inovações Sociais, Educação e Desenvolvimento Local

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais: tecnologias sociais e desenvolvimento local

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucília Machado

Belo Horizonte

2012

Aos professores que tive em minha vida,
pois me permitiram alçar um voo que me parecia tão improvável!
Agradeço a todos pelo carinho, dedicação e incentivo.



AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza, a quem recorro nas horas difíceis e que me conforta nos momentos de tristeza, angústia e fraqueza.

À minha família, que sempre me apoiou na busca incessante pelo saber. Mesmo estando longe nunca fraquejei, pois tinha certeza de que podia contar com vocês sempre.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Lucília Regina de Souza Machado, pela orientação, pela dedicação, pelo companheirismo e pela cortesia com que me ajudou a conduzir mais esse propósito em minha vida.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialmente aos coordenadores dos cursos de licenciatura que participaram deste estudo e aos coordenadores dos cursos de Fonoaudiologia, Medicina e Tecnologia em Radiologia, que me apoiaram nesse percurso.

Ao companheiro, amigo e namorado, Elvis e a sua família pela preocupação, pela atenção, carinho e almoços de domingo que tornavam o meu dia mais alegre.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, que sempre apoiaram e incentivaram a minha luta pela busca de formação e qualificação.

A persistência é irmã da excelência.

Uma é questão de qualidade;

A outra, questão de tempo.

Marabel Morgan



RESUMO

A presente dissertação teve como tema as estratégias de gestão da evasão de graduandos adotadas por coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) diante dos desafios e metas estabelecidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Apóia-se em investigação qualitativa realizada por meio de análise de documentos, bibliográfica e aplicação de questionário. Visou os procedimentos, que têm sido empregados na gestão da evasão em cursos de licenciatura da UFMG considerando a finalidade do Reuni de ampliar a permanência do aluno na educação superior e expectativas quanto à qualidade social e êxito da política nacional de formação de professores. Fundamentou-se na premissa de que o problema da evasão discente no ensino superior deve ser contemplado levando-se em conta três situações diferentes e interdependentes: o contexto interno à instituição, o contexto externo à instituição e as características individuais dos estudantes. Dentre suas conclusões, realçou-se a importância do conhecimento do fenômeno da evasão discente, da identificação de situações críticas e da realização de ações de contenção de tal problema por parte das coordenações de cursos. Considerou-se que esse conjunto de iniciativas demanda gestão socialmente compartilhada, envolvendo os professores, funcionários técnico-administrativos e, principalmente, os alunos. Em vista das conclusões obtidas, elaborou-se uma proposta de intervenção profissional com a finalidade de contribuir com o trabalho realizado pelos coordenadores de curso. Trata-se da criação de um setor integrado e de apoio às coordenações destinado a propiciar momentos de encontro, discussão e escuta ao aluno sobre suas dificuldades, dúvidas e necessidades. Com sentido acadêmico, este setor cumpriria importante papel de suporte às coordenações de curso com relação à orientação e encaminhamento do aluno tendo em vista sua permanência no curso, maior integração universitária e sucesso escolar.

Palavras-chave: Reuni; gestão de evasões discentes; educação; licenciaturas; desenvolvimento local



ABSTRACT

This dissertation was based on the management strategies of the students' graduation evasion adopted by coordinators and former coordinators from UFMG's undergraduate courses due the challenges and goals established by REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). It is based on qualitative and quantitative research conducted through document analysis, revision of literature and a questionnaire. The main objective was to analyze the procedures that have been employed in the management of evasion in undergraduate courses at UFMG, considering the purpose of REUNI to extend the permanence of students in higher education and expectations about the quality and success of the national policy of teacher education. This research was based on the premise that the problem of students' dropout in university level must be considered taking into account three different and interdependent situations: the institution's internal context, the institution's external context and the students' individual characteristics. As conclusion, it's fundamental do mention the importance to understand the phenomenon of students' dropout, identification of critical situations and the actions carried out by the coordinators in order to contain this problem. It was considered that this set of initiatives demand a shared management, involving teachers, administrative personnel, and especially students. By the conclusions was possible to elaborate a proposal for professional intervention in order to contribute to the work done by the course coordinators. This proposal suggested a creation of an integrated section to support the coordinators designed to provide meetings where they can listen students' difficulties, doubts and necessities and talk about it. In the academic field, this section would give an important support to coordinators with respect to students' orientation and guidance in order to keep them in the course, to offer a better integration in the university and to facilitate the improvement of courses.

Keywords: REUNI, Management of student's dropout, Graduation, Education, Local Development.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abruem – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE – Conselho Nacional de Educação
DA – Diretório Acadêmico
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
Fump – Fundação Universitária Mendes Pimentel
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TAs – Técnicos Administrativos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB - Universidade Luso-Afro-Brasileira

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais



LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Evolução das vagas ofertadas nas Universidades Federais.....	35
GRÁFICO II – Fatores de evasão.....	89
GRÁFICO III – Investimentos feitos na superação de dificuldades discentes.....	90
GRÁFICO IV – Medidas adotadas para sanar dificuldades de aprendizagem.....	91
GRÁFICO V – Motivos para não adotarem medidas para sanar dificuldades de aprendizagem..	92
GRÁFICO VI – Motivos para não haver atividades de nivelamento.....	93
GRÁFICO VII – Medidas adotadas para ajudar os alunos a compatibilizar estudo e trabalho....	95
GRÁFICO VIII – Justificativas apresentadas pelos coordenadores de curso para não haver meios que ajudem os alunos a superarem dificuldades financeiras.....	96
GRÁFICO IX - Medidas adotadas para ajudar os alunos na superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica.....	97
GRÁFICO X – Circunstâncias em que os alunos recebem orientação em caso de dificuldade...	98
GRÁFICO XI – Formas de divulgação do Colegiado das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional oferecidas aos estudantes pela universidade.....	100
GRÁFICO XII–Mudanças nos cursos de licenciatura da UFMG com a implantação do Reuni..	103
GRÁFICO XIII – Maiores dificuldades enfrentadas com o aumento das vagas.....	103
GRÁFICO XIV–Motivos para não se investir na integração do estudante à vida universitária..	106
GRÁFICO XV – Motivos para não haver promoção da interação entre alunos.....	107

GRÁFICO XVI – Atividades em que há participação dos alunos..... 107

GRÁFICO XVII – Motivos para não haver programa de combate à evasão do curso..... 109



LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Evasão nos cursos de Licenciatura.....	62
QUADRO 2 – Vagas ofertadas, vagas remanescentes e evasão em cursos de graduação da UFMG - 2010 e 2011.....	64



LISTA DE TABELAS

TABELA I - Taxa de escolarização de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos.....	26
TABELA II - Taxa anual de crescimento da matrícula na educação superior da rede pública e privada.....	28
TABELA III - Percentual de matrícula nas IES públicas em relação à matrícula total do ensino superior.....	28
TABELA IV - Cursos implantados na UFMG, 2008 – 2010.....	38
TABELA V - Cursos da UFMG que tiveram as vagas ampliadas, 2008 – 2011.....	39
TABELA VI - Fatores de evasão considerados como os mais prevalentes.....	89
TABELA VII - Existência de investimento na superação de dificuldades de aprendizagem.....	92
TABELA VIII - Investimentos na informação e conhecimento sobre a profissão de professor de educação básica.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. O REUNI E A PROPOSTA DA UFMG PARA SUA IMPLANTAÇÃO.....	26
1.1. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.....	26
1.2. Proposta da UFMG para o Reuni.....	36
1.3. Ampliação de vagas <i>versus</i> qualidade do ensino.....	41
2. A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	49
2.1. A evasão discente no contexto do ensino superior brasileiro.....	49
2.2. A evasão discente na visão de alguns estudiosos.....	54
2.3. A evasão discente nos cursos de licenciatura.....	60
3. A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E A GESTÃO DO PROBLEMA DA EVASÃO ESTUDANTIL.....	67
3.1. Gestão universitária.....	67
3.2. Coordenação de curso.....	70
3.3. Coordenador de curso na atualidade.....	73
4. REVELAÇÕES DE COORDENADORES E EX-COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG SOBRE A GESTÃO DE EVASÕES DISCENTES.....	82
4.1. Os coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG consultados.....	82
4.2. Os elementos da consulta.....	85
4.3. As situações que envolveram a consulta.....	86
4.4. Fatores de evasão.....	88
4.5. A cota de responsabilidade da instituição e as contingências do futuro exercício profissional.....	101

4.6. A integração dos estudantes à vida universitária.....	105
4.7. Medidas de combate à evasão adotadas pelos cursos de licenciatura da UFMG	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICES.....	123
ANEXOS.....	141

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema de investigação as estratégias de gestão da evasão de graduandos adotadas por coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) diante dos desafios e metas estabelecidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

Na pesquisa realizada, o conceito de evasão foi compreendido como a retirada do curso acadêmico por iniciativa do próprio aluno. O tema trabalhado trata das evasões no ensino superior e das ações que podem ser feitas pela coordenação acadêmica universitária de conhecer esse fenômeno, identificar possibilidades de sua ocorrência e impedir que ele aconteça. A estas ações atribuiu-se o conceito de gestão de evasões. O Reuni se refere ao programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007)¹.

A proposta da UFMG de implantação desse programa, apresentada ao Ministério da Educação – MEC, em 2008, objetivava a implantação de 30 (trinta) cursos novos e a ampliação da oferta de outros 24 (vinte e quatro) entre 2008 e 2011. Além da ampliação do número de vagas em cursos de graduação já existentes e da oferta de outros novos, a proposta ainda determina aumento da participação dos estudantes no programa de mobilidade estudantil, maior flexibilização dos currículos, integração entre graduação e pós-graduação, aumento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito.

Para alcançar essas metas, os coordenadores dos cursos que tiveram as vagas ampliadas e daqueles que foram criados têm sido convocados a se adequarem a esse novo contexto e dentre as estratégias e perspectivas que precisam ser consideradas se incluem: “Expansão estratégica

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 13/01/2012

das matrículas, construção de currículos e formações inéditas, arrojadas e socialmente relevantes, uso de novos instrumentos didático-metodológicos e uma crescente integração entre a graduação e pós-graduação” (UFMG, 2008, p.6).

Juntamente com tais desafios, tem sido necessário responder a problemas infraestruturais da universidade, especialmente a defasagem quantitativa do quadro de docentes e de funcionários técnico-administrativos e a superlotação de turmas. Embora tenha aumentado o número de concursos públicos para a contratação de servidores efetivos, ultimamente ainda há carência de profissionais efetivos na instituição, devido ao grande número de aposentadorias nos últimos anos. Sendo assim, “a expansão possibilitada pelo REUNI requer novas soluções de natureza didático-pedagógicas, inclusive no que diz respeito aos ambientes de ensino, capazes de impedir o crescimento desordenado da carga didática média” (UFMG, 2008, p.10), e o acúmulo de serviços para professores e funcionários.

Outro desafio que se apresenta aos coordenadores de curso refere-se à evasão, principalmente nos cursos de licenciatura. Embora o Reuni estipule metas para combater esse fenômeno, é notável o crescimento do número de vagas remanescentes ao longo do ano. Há, portanto, um paradoxo entre o que é proposto pelo Reuni com relação ao aumento de vagas e o que vem acontecendo com a desistência de número significativo de alunos de continuar na universidade. Para aumentar a taxa de conclusão dos cursos para 90%, a solução da ocupação das vagas ociosas, como propõe o programa, não vai à raiz do problema. É preciso enfrentar o problema da evasão, conhecê-lo, identificar situações que o favorecem e criar estratégias de sua contenção, principalmente nos cursos de licenciatura, pois o país se ressentir da escassez de professores na Educação Básica, especialmente nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia.

Todos esses desafios impactam diretamente a gestão acadêmica dos cursos de graduação, pois requerem adaptações e aperfeiçoamentos na estrutura curricular, na alocação dos recursos, nas relações de trabalho, nas relações pedagógicas, nas interfaces com a comunidade externa e na construção metodológica dos processos de ensino-aprendizagem. Para o enfrentamento destas questões não há fórmulas prontas. É preciso investir na construção de processos de gestão acadêmica levando-se em conta o resgate das experiências e saberes acumulados e os desafios do cumprimento das metas de implantação e implementação do Reuni. Tais saberes que surgem da prática gestonária concreta precisam ser conhecidos, discutidos e socializados de modo a

permitir a ampliação do conhecimento nesse campo tão importante da educação superior. Não se sabe, sobretudo, se o conteúdo social que inspira o Programa Reuni encontra ressonâncias nas estratégias da gestão universitária, nela introduzindo práticas mais comprometidas com a qualidade social da educação superior. Mas é sabido que uma das metas da UFMG é investir em cursos que tenham maior potencial de contribuição para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social, dando seguimento ao compromisso social assumido por esta instituição. Portanto, é preciso conhecer as práticas da gestão universitária que, numa perspectiva estratégica de planejamento, mobilização e avaliação, possam favorecer o alcance de metas estabelecidas para o médio e o longo prazo, o enfrentamento do paradoxo acima mencionado e uma maior adequação dos cursos ao novo contexto institucional advindo com o Reuni.

A implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) traz novas demandas para as universidades principalmente as relacionadas à inclusão social.

Estudantes que antes não tinham oportunidade de fazer um curso superior recebem diferentes tipos de incentivos do governo para ingressar nas universidades. Por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, os processos seletivos das universidades públicas federais foram unificados ampliando o acesso de candidatos de diferentes origens sociais e geográficas. Por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI, bolsas de estudo integrais e parciais são concedidas a estudantes de cursos de graduação de instituições privadas de ensino superior. Existem também para alguns casos os incentivos de manutenção discente. No campo das licenciaturas, de que trata esta dissertação, há, ainda, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que oferece cursos de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica. Conforme a Capes, este programa se compõe de

...um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996².

² Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> e acessado em 12.12.2010.

No entanto, essas medidas não têm por foco o quadro atual das evasões nos cursos de licenciatura no Brasil, um problema que tem contribuído para tornar a falta de professores em algumas áreas do conhecimento na educação básica brasileira ainda mais preocupante. O investimento governamental no aumento das vagas na educação básica tem se verificado, mas observa-se, também, a falta de interesse por parte dos jovens pelos cursos de licenciatura.

Os baixos salários e as condições precárias de trabalho são motivos que têm afastado os jovens da carreira docente e compõem os fatores da evasão nos cursos de licenciatura. No entanto, há 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.

É importante para o sucesso do Reuni detectar e analisar todos os problemas, que ao longo de sua execução possam gerar prejuízos para o alcance de suas metas. Nesta dissertação, o problema de política educacional identificado e focalizado é a evasão discente em cursos de licenciatura. Definiu-se, como recorte, o conhecimento do que tem sido feito pelos coordenadores destes cursos para evitar que estudantes abandonem os estudos no meio do percurso acadêmico não dando, conseqüentemente, retorno daquilo que foi investido em sua formação.

Partiu-se do pressuposto de que os esforços de política educacional e acadêmica não devem se pautar apenas por atrair os jovens para os cursos de licenciatura, mas mantê-los no percurso universitário e futuramente na profissão. Como o Reuni é um programa novo que está em fase de execução, considerou-se necessário um estudo mais aprofundado dos motivos que têm levado os estudantes à evasão e das estratégias que possam estar sendo adotadas e que podem ser adotadas pelos coordenadores de curso no enfrentamento do problema.

A pesquisa realizada considerou importante conhecer, também, o que os coordenadores de curso de licenciatura da UFMG, que atuaram imediatamente antes da implantação do Reuni, fizeram para enfrentar o fenômeno da evasão nesta modalidade de curso, pois o problema não é novo. Portanto, nesta dissertação, foi dada atenção especial às iniciativas, inovações e tecnologias de gestão adotadas por coordenações de cursos de licenciatura para conhecer, detectar riscos de ocorrência e minimizar o problema da evasão discente. As experiências e saberes construídos por esses coordenadores precisam ser estudados e divulgados amplamente, pois trabalhos

desenvolvidos neste sentido são de extrema relevância considerando-se o caráter inovador do Reuni no cenário do ensino superior brasileiro. Tanto as coordenações de curso em atividade como as futuras poderão se valer das informações e análises apresentadas nesta dissertação e a partir delas pensarem em como melhorar as práticas da gestão da evasão em cursos de licenciatura, e, com as devidas considerações, no ensino superior em geral.

Muito pouco se conhece sobre o trabalho desenvolvido pelos coordenadores de curso de licenciatura, principalmente após a implantação do Reuni. Por isso, considerou-se importante estudar as estratégias e perspectivas da gestão da evasão adotadas por eles para cumprir as metas de expansão universitária propostas por esse programa.

Com essa perspectiva, o tema proposto se inscreve na linha de pesquisa *Processos Educacionais: Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Local* do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. A gestão da evasão escolar pode se traduzir como tecnologia social se ela for construída considerando a realidade social local concreta e suas identidades, as articulações sociais, a organização coletiva, a participação dos envolvidos, a redução das desigualdades sociais, a democratização da Ciência e Tecnologia, o impacto social comprovado, a necessidade da transformação social. Combater a evasão estudantil é parte das estratégias do desenvolvimento local, pois incide sobre a construção da qualidade social do ensino superior no país.

Assim, o objeto desta dissertação diz respeito às estratégias de gestão das evasões que vêm sendo adotadas ou podem ser adotadas pelos coordenadores de cursos de licenciatura para contemplar as especificidades de cada curso e cumprir as metas do Programa Reuni de acordo com a proposta apresentada pela UFMG ao MEC. Ela buscou responder ao seguinte questionamento: quais procedimentos de gestão universitária têm sido empregados na gestão da evasão nos cursos de licenciatura da UFMG de modo a cumprir a finalidade do Reuni de ampliar a permanência do aluno na educação superior e concorrer para a qualidade social e êxito da política nacional de formação de professores?

Constituíram, portanto, o objetivo geral desta dissertação identificar e analisar como as coordenações de cursos de licenciatura da UFMG têm feito a gestão da evasão discente, no contexto da implantação e execução do Reuni nesta universidade. Tal objetivo mais amplo se

desdobrou em três mais específicos: a) identificar e analisar os desafios impostos pelo Reuni aos coordenadores de curso de licenciatura no que se refere à permanência do aluno de modo a efetivar a expansão universitária; b) identificar e analisar as estratégias dos coordenadores de curso de licenciatura para diminuir a evasão e, conseqüentemente, aumentar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; c) desenvolver uma proposta de intervenção visando contribuir com a gestão da evasão discente em cursos de graduação.

No desenvolvimento desta pesquisa, problemas relacionados à cultura docente e à realidade concreta da UFMG surgiram como fatores intervenientes, questões que condicionam de forma crucial o sucesso das práticas de gestão acadêmica, mas requerem estudos específicos. Tais aspectos, devido à sua especificidade e complexidade, poderão ser objeto de estudos futuros da autora desta dissertação, talvez no cumprimento de um programa de doutoramento.

No desenvolvimento da presente pesquisa, foi utilizada a metodologia quanti-qualitativa. De acordo com Oliveira (2007, p. 37),

Conceituamos *abordagem qualitativa* ou *pesquisa qualitativa* como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Para Silva e Menezes (2001, p.20), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, “o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.)”.

No entanto, neste estudo, optou-se por adotar os dois enfoques (qualitativo e quantitativo), pois, de acordo com May (2004, p. 146),

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da

pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

Para Barros e Lehfeld (2003, p. 32),

Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções.

Para tanto, análises quantitativas foram realizadas com dois objetivos. Primeiramente para analisar estatísticas educacionais envolvendo cursos de licenciatura no país e da UFMG, o fluxo do alunado e as condições infraestruturais de oferta dos cursos envolvidos nesse estudo. Em segundo lugar, para fazer a consolidação e análise das respostas dadas pelos coordenadores de curso ao questionário lhes dirigido. Enquanto a pesquisa qualitativa se deteve ao contexto e às reflexões sobre os temas abordados.

A revisão bibliográfica compreendeu a consulta a teses, dissertações e a livros e artigos publicados sobre o tema. Foram feitos, também, estudos de documentos originados do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, CAPES, UFMG, de outras universidades federais e de associações ligadas à formação docente, tais como Anfope, Anped e CNPE. Igualmente, foram consideradas as publicações avulsas e os relatórios de pesquisas, que fossem de interesse para a temática pesquisada.

A pesquisa de dados primários foi realizada por meio da aplicação de questionário para os coordenadores em atividade dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química e com os ex-coordenadores destes cursos contemplando, neste caso, os últimos de cada curso. Teoricamente, a amostra seria composta por dezesseis coordenadores, dois por curso (o atual e o anterior), mas, devido ao exercício de segundo e terceiro mandatos por alguns coordenadores, esse número se reduziu para doze

coordenadores. A opção por esse instrumento de pesquisa (questionário) deve-se ao de fato dele poder ser respondido sem a presença da pesquisadora, o que permite que o sujeito pesquisado possa fazê-lo na hora e no local mais adequado e não se sinta pressionado.

O questionário aplicado (APÊNDICE C) apresentou 30 questões visando buscar informações sobre práticas de estratégias de gestão da evasão discente no contexto da execução do Reuni. Elas se referiram, por um lado, à percepção dos coordenadores sobre a implantação deste programa, seus impactos nos cursos de licenciatura e os aspectos determinantes da evasão discente. Por outro, abordaram as estratégias de gestão da evasão, considerando: a) as ações de informação ao aluno sobre o curso, a profissão docente e a universidade; b) as voltadas à adaptação do aluno à vida universitária, à sua integração na comunidade acadêmica, à sua participação em atividades intra e extraclasse; c) as orientadas à superação discente de dificuldades emocionais, psicológicas, financeiras e de aprendizagem; d) as de equacionamento dos problemas de infraestrutura dos cursos.

As informações colhidas foram organizadas por categorias de resposta, quantificadas, apresentadas em tabelas e analisadas. Com base nos resultados obtidos, foram elaboradas considerações finais que serviram de base à elaboração da proposta de intervenção, que se encontra no APÊNDICE A.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma:

- Introdução: apresenta os elementos básicos que caracterizam esta dissertação, englobando o tema, o problema, o objeto, os objetivos, as justificativas e os delineamentos metodológicos;
- Capítulo 1: apresenta o Reuni e o projeto de implantação deste programa encaminhado pela UFMG ao MEC;
- Capítulo 2: focaliza a problemática da evasão de alunos do ensino superior no Brasil com base nos estudos documentais e na revisão bibliográfica;
- Capítulo 3: discute questões da gestão acadêmica relevantes para o enfrentamento da evasão estudantil no ensino superior;

- Capítulo 4: apresenta e analisa os dados da pesquisa realizada junto aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMG;
- Considerações finais;
- Referências bibliográficas;
- Apêndices: a proposta de intervenção, o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o questionário aplicado aos coordenadores;
- Anexos.

1. O REUNI E A PROPOSTA DA UFMG PARA SUA IMPLANTAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas, de forma sucinta, as diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a proposta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para sua implantação. Em seguida, serão considerados aspectos importantes das análises de alguns estudiosos sobre a expansão de cursos superiores nas IFES.

1.1- O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni

Instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, da Presidência da República, o Reuni faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reconhece o importante papel das universidades federais na busca do desenvolvimento econômico e social do país. Esse programa tem como principal finalidade reduzir as desigualdades sociais no país com relação ao acesso e permanência no ensino superior.

TABELA I

Taxa de escolarização de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos

Taxa de Escolarização	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Bruta	12,3	15,1	16,6	18,6	18,6	19,9	22,6	24,3
Líquida	7,3	8,9	9,8	10,6	10,5	11,2	12,6	13,1

Fonte: Portal do Ministério da Educação (acesso em: 03/nov./ 2011)

A taxa de escolarização líquida identifica o percentual da população em determinada faixa etária, que se encontra matriculada no nível de ensino regular teoricamente adequado a essa faixa etária. A tabela acima indica que de 2000 a 2007, esse percentual subiu significativamente passando de 7,3% para 13,1%. Mas, ainda existia no ano de 2007 um grande número de jovens compreendidos entre 18 e 24 anos não matriculados no ensino superior (86,9%). A taxa de escolarização bruta permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino. A tabela indica que, em 2007, do total das matrículas no ensino superior apenas 24,3% delas eram relativas aos jovens desta faixa etária.

Nesse sentido, o Reuni traçou objetivos de ampliação do acesso à educação superior por meio da promoção do aumento do número de vagas em cursos de graduação, da oferta de cursos noturnos, da ocupação de vagas ociosas. Propôs, também, o incentivo a inovações pedagógicas e o combate à evasão como estratégias de elevação das condições de permanência e sucesso dos alunos neste nível de ensino.

Com o Programa Reuni e sua associação a outras políticas e ações do Governo Federal como Prouni, Fies, UAB etc., o Ministério da Educação pretende promover, até 2012, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens situados na faixa etária de 18 a 24 anos. Esta é, sem dúvida, uma meta ambiciosa que conta com antecedentes favoráveis à sua concretização.

De acordo com Adachi (2009 *apud* PENIN, 2004, p. 116 e PINTO, 2004, p. 731), no Brasil, de 1991 a 2001 houve um aumento de 94% de estudantes matriculados no ensino superior. A autora explica que esse acréscimo está relacionado ao crescimento do nível de escolarização da população, ao aumento do número de concluintes do ensino médio e às facilidades proporcionadas pelas políticas de flexibilização e regulamentação da educação superior, implementadas na década de 1990 pelo Governo Federal.

No entanto, o percentual de estudantes matriculados nas IES públicas ainda é bastante inferior à rede privada, como pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA II**Taxa anual de crescimento da matrícula na educação superior da rede pública e privada**

Taxa de crescimento da matrícula	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Rede pública	6,6	5,9	12,0	8,1	3,7	1,2	1,4
Rede privada	17,5	15,7	16,1	13,3	8,5	9,2	6,3

Fonte: Portal do Ministério da Educação (acesso em 03/nov./2011)

A tabela acima mostra em todos os anos, de 2000 a 2006, índices inferiores de crescimento da matrícula na rede pública de educação superior comparativamente à rede privada.

Abaixo, na tabela III, vê-se que a proporção de estudantes matriculados na rede pública de educação superior obedeceu a uma queda progressiva entre 2000 e 2006.

TABELA III**Percentual de matrícula nas IES Públicas em relação à matrícula total do ensino superior**

Evolução	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Percentual de matrícula da rede pública	32,9	31,0	30,2	29,2	28,3	26,8	25,9

Fonte: Portal do Ministério da Educação (acesso em. 03/nov./2011)

Com o Reuni, o Governo Federal pretende retomar o crescimento do ensino superior público e, assim, dar condições aos jovens brasileiros de ingressarem em uma universidade pública e concluir um curso superior. Para isso pretende ampliar o acesso a este nível de ensino e melhorar sua qualidade por meio de organizações curriculares flexíveis, estratégias fundamentadas na interdisciplinaridade, diversificação das modalidades de graduação e sua articulação com a pós-graduação.

O Decreto 6.096/07, em seu artigo primeiro, prevê também para o Programa “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Objetiva-se, portanto,

(...) garantir às universidades as condições necessárias para as inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008, p. 3)

A meta global do Programa, conforme o § 1º do art. 1º do Decreto que o criou, é “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito³, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007a).

Outro ponto que se destaca no Programa é a possibilidade de mobilidade estudantil que surge como “importante estratégia de construção de novos saberes, de vivência de outras culturas, de valorização e respeito ao diferente” (BRASIL, 2007b, p. 5). Para tanto, será necessária a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, já que o Reuni prevê a democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades.

É importante ressaltar que, dos projetos apresentados pelas 54 IFES ao MEC em 2008, o que mais se tem destacado é a criação de cursos de graduação noturnos, com caráter de demanda social. Trata-se de cursos direcionados, que apresentam amplas possibilidades de atrair alunos carentes. Ou seja, esse novo perfil de estudante nas IFES trará para essas instituições demandas

³ A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais.

diferenciadas, que exigirão constantes adaptações como um todo, principalmente no que diz respeito às novas metodologias de ensino.

De acordo com as Diretrizes Gerais do Reuni, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar pautada em: “re-estruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetória de formação flexível, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais” (BRASIL, 2007b, p. 9).

À primeira vista, talvez essas propostas possam parecer de fácil implantação, implementação e operacionalização, mas a cultura que prevalece no sistema educacional brasileiro se caracteriza por concepção fragmentada do conhecimento, currículos pouco flexíveis, forte viés disciplinar, precocidade na escolha da carreira profissional por parte dos estudantes e, principalmente, uma lógica seletiva socialmente excludente. É compreensível, portanto, a dúvida se realmente as universidades conseguirão atuar de forma mais coesa e inter-relacionada, como assim almeja o Programa.

Em suma, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores. (BRASIL, 2007b, p. 8).

Dentre as diretrizes que cada universidade se pautou para apresentar sua proposta de adesão ao Programa, destacam-se:

(...) a existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil; a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e a disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (BRASIL, 2007b, p. 10).

Seis dimensões constam das diretrizes que compõem o artigo 2º do Decreto nº 6.096/07. Elas contemplam aspectos da flexibilização na formação acadêmica de forma a evitar a especialização precoce e possibilitar atenção “às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às múltiplas áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardando o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico” (BRASIL, 2007b, p. 11).

As seis dimensões anunciadas anteriormente são: ampliação da oferta de educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e interinstitucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Esses seis compromissos estipulados pelo Programa e assumidos pelas 54 universidades federais, que aderiram ao Reuni em 2008, fizeram com que 26 universidades apresentassem projetos com os seguintes componentes de inovação (BRASIL, 2008, p.13):

- Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
- Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
- Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas;
- Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde;
- Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos.

Esses projetos têm a finalidade de atender novas demandas da sociedade que vêm surgindo da necessidade de maior adequação ao novo cenário mundial, mais diversificado, mais denso tecnologicamente, mais exigente de interdisciplinaridade. Logo, o currículo tradicional, disciplinarmente mais rígido, passa a dar espaço às novas formas de organização curricular que buscam ser mais aderentes às necessidades sociais atuais de formação de perfis profissionais mais amplos e flexíveis na educação superior.

O incentivo ao acesso à universidade pública requer do Governo Federal medidas adicionais à ampliação de vagas, pois, dentre os novos estudantes selecionados, um grupo significativo corresponde àqueles provenientes de escolas públicas e com frágeis condições socioeconômicas de sustentabilidade do seu projeto de formação em nível superior. Daí a necessidade de investimentos em políticas assistenciais específicas.

Para minimizar as dificuldades desses estudantes, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Com o PNAES, esses estudantes passaram a contar com auxílio para alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência à saúde, cultura, esportes e serviços de creche. O Programa possibilita a esses alunos condições menos desiguais para cursar uma universidade federal e com isso aumentar as taxas de diplomação e diminuir a evasão e repetência (MEC, 2008, p. 13-14).

No primeiro ano do Reuni, foram destinados R\$ 125 milhões para essa política de assistência estudantil. Para 2011, a previsão foi de R\$ 395 milhões. Esse orçamento é repassado às universidades por meio do PNAES para possibilitá-las promover as ações de assistência⁴.

A efetivação de políticas de assistência estudantil tem como finalidade promover a igualdade de oportunidades educacionais aos estudantes de mais baixo nível socioeconômico. Para o Reuni “esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação” (BRASIL, 2007b, p. 6).

Para verificar o alcance das metas estipuladas pelo Programa, o Decreto nº 6.096/2007 em seu artigo 1º, § 1º, privilegiou dois indicadores de desempenho: “a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor” (BRASIL, 2007b, p. 14).

Serão considerados, ao longo da implementação do Programa em cada universidade que aderiu ao Reuni:

⁴ Fonte: <www.secom.gov.br>. Acesso em: 04/abr./2011.

(...) os desenvolvimentos efetivos das ações de modernização das estruturas curriculares, aliadas ao desempenho docente e discente, a evolução das avaliações CAPES, a evolução da produção científica do quadro docente e a participação do quadro docente da pós-graduação em atividades da graduação. Por fim, as medidas de inclusão social serão avaliadas a partir da evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas relacionadas ao sucesso ou fracasso nos índices de evasão (BRASIL, 2007b, p. 20).

Observa-se que o Programa, além de se preocupar em aumentar os índices quantitativos de vagas nas universidades públicas, também incentiva medidas para manter e elevar o padrão de qualidade dessas instituições. Com isso se tem a expectativa de que além das condições de acesso a um número significativo de estudantes, haja também possibilidade de formar pessoas com mais qualidade, com maior capacidade de crítica e em condições de acompanhar os processos atuais de inovações em diversas áreas do conhecimento.

O Reuni também não deve ser visto isoladamente de outras políticas federais direcionadas à expansão da educação superior no Brasil, processo que tem no ano de 2003 um ponto de flexão importante, conforme esclarece o trecho a seguir:

De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), o Reuni é a segunda etapa do Programa de Expansão da Educação Superior Pública. A primeira etapa, implementada entre 2003 e 2006, teve como objetivo principal a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a criação de dez novas universidades federais, a consolidação de duas universidades federais já existentes e a criação e consolidação de 49 campi universitários. Já a terceira etapa, que iniciou em 2008, tem como objetivo principal criar universidades em regiões geográficas estratégicas, buscando uma integração e cooperação internacional, como são os casos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, Paraná, e a Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), em Redenção, Ceará (DIAS JUNIOR; ALVES; BRITO; SOUZA, 2010, p. 02).

De acordo com o relatório do MEC sobre o primeiro ano do Programa Reuni (2007), estimava-se um aumento de 11% no número de vagas nos cursos presenciais de graduação, passando de 132.451 para 146.762. Essa meta foi superada, pois, em 2008, as universidades federais

ofertaram um total de 147.277, o que significa a criação de mais 14.826 vagas (MEC, 2008, p. 06).

Além disso, as IFES propuseram em seus planos de reestruturação várias ações para o preenchimento de vagas ociosas, oriundas de evasões. E, no primeiro ano do Programa, houve crescimento das matrículas projetadas⁵ nos cursos de graduação. Segundo o relatório do MEC sobre o primeiro ano do Reuni, “a previsão inicial era de um aumento de 10% em relação a 2007 (que totalizava 645.638 matrículas projetadas). Esta meta foi superada, chegando ao final de 2008 com 715.185 matrículas projetadas” (MEC, 2008, p. 6).

Esses números sinalizam para uma provável nova postura das universidades em relação ao problema da evasão, o que não significa que os cursos de graduação presenciais estejam com este problema resolvido. Como se verá adiante, ainda há, principalmente nos cursos de licenciatura, um número considerável de evasões desafiando uma política com medidas consistentes de combate a esse problema. Do ponto de vista intra-escolar, é preciso investir na qualidade da educação pública, perspectiva presente nas diretrizes gerais do Reuni que afirmam que

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública (BRASIL, 2007b, p. 5).

Outra meta do programa que também está próxima dos números por ele estipulados é a relação professor/aluno, estimada em 1/18. No primeiro ano do programa, foi possível “observar uma média entre as relações das universidades de 17,8 alunos por professor, o que aponta para o

⁵ Projeta-se o total de alunos matriculados na universidade tomando como base o número de vagas de ingresso.

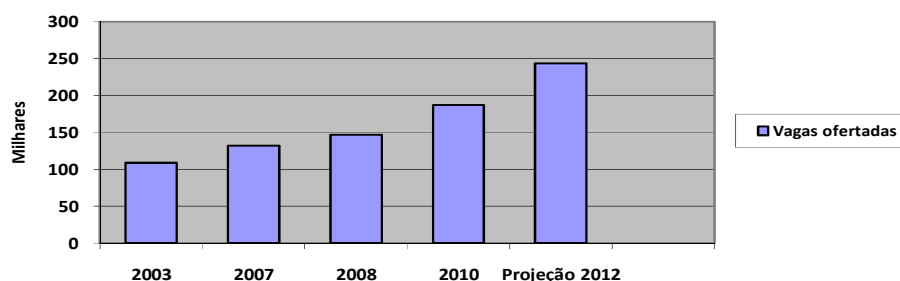
cumprimento da meta” (MEC, 2009, p.7). Mas o alcance efetivo dela só poderá ser mensurado ao final do programa, visto que as universidades ainda estão em fase de expansão de vagas e de contratação de professores.

Uma das seis dimensões do Reuni refere-se ao suporte dado pela pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, por meio de uma maior articulação entre estes níveis de educação superior e da expansão quantitativa de pós-graduação orientada à renovação pedagógica dos cursos de graduação. Para concretizar essa diretriz, foi estabelecida a Portaria N° 582, de 14 de maio de 2008, a qual institui as Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, nas modalidades de mestrado e doutorado. “A concessão das Bolsas é realizada em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recursos descentralizados pela SESu” (MEC, 2009, p.11).

Com o Reuni foram criadas 14 universidades federais, 126 *campi* universitários e o número de municípios atendidos passou de 114 em 2003 a 230 em 2011 (MEC, 2009). Com isso, houve um aumento considerável de vagas na rede pública de educação superior, passando de 109,2 mil vagas em 2003 para 187 mil vagas em 2010 e com uma estimativa de alcançar 243,5 mil vagas até 2012, visto que o processo de expansão ainda não está concluído e almeja-se atender 275 municípios até 2014 com um total de 321 *campi*.

Gráfico I

Evolução das vagas ofertadas nas universidades federais



Fonte: INEP, 2011.

Para atender as novas demandas, foram contratados novos professores e funcionários técnico-administrativos. Em 2011, 59 universidades federais apresentavam um total de 69 mil docentes e 105 mil funcionários técnico-administrativos. Foram previstos orçamentariamente, para 2011, R\$ 23,6 bilhões para esse conjunto de instituições⁶.

A adesão da totalidade das universidades federais ao Reuni no ano de sua criação (2008) demonstra a força do programa e o interesse das IFES em inovar e expandir a educação superior. Para tanto, também contribuiu o alto investimento financeiro que o governo fez e vem fazendo nesse setor educacional, que embora importante para o desenvolvimento do país, nem sempre teve o apoio financeiro de que precisa. Com o Reuni, também a população brasileira desejosa de investir no seu desenvolvimento educacional e profissional em nível superior passou a contar com novas perspectivas. Por fim, o Programa também tem o mérito de incentivar as universidades à inovação educacional e curricular e à produção de mais conhecimentos sobre formas criativas de pensar e fazer a educação superior.

1.2- Proposta da UFMG para o Reuni

A proposta que a UFMG apresentou ao MEC, em 2008, para o Programa REUNI prevê a implantação de 30 (trinta) novos cursos e a ampliação da oferta de vagas em outros 24 (vinte e quatro), no período entre 2008 e 2011. Além da ampliação do número de vagas em cursos de graduação já existentes e da oferta de novos cursos, a proposta ainda determina aumento da participação dos estudantes no programa de mobilidade estudantil, maior flexibilização dos currículos, integração entre graduação e pós-graduação, aumento da taxa de conclusão média dos

⁶ Fonte: <www.secom.gov.br>. Acesso em: 04/abr./2011.

cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, conforme determina o Programa.

Em decorrência do processo de desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas, os diversos cursos hoje existentes nas IFES requerem adaptações e aperfeiçoamentos em suas estruturas curriculares e metodológicas. Pensando nisso, o projeto apresentado pela UFMG propõe o crescimento da graduação e da pós-graduação de forma integrada; incentiva atividades docentes de estudantes de pós-graduação, utiliza novas tecnologias para educação a distância e desenvolve novos currículos, privilegiando abordagens multidisciplinares e estimulando o uso de novas metodologias pedagógicas por meio da construção de currículos que busquem formações inéditas, arrojadas e socialmente relevantes, além do uso de novos instrumentos didático-pedagógicos.

A UFMG também se comprometeu a aumentar as vagas no período noturno, propiciando maiores oportunidades de ingresso aos alunos carentes e/ou trabalhadores. Concomitantemente, se propôs a desenvolver mecanismos de apoio à permanência dos alunos carentes por meio de esforços que levem à redução da evasão escolar (UFMG, 2008).

Para alcançar as metas estipuladas em sua proposta, a UFMG está inovando na forma de seleção, tornando o processo seletivo mais próximo da realidade dos jovens provenientes de escolas públicas. Adotou, a partir do vestibular de 2011, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de seleção em primeira etapa, assim como o fizeram outras universidades federais.

Outra medida em andamento na UFMG é o desenvolvimento de metodologias que se utilizam das novas tecnologias de informação e comunicação tendo em vista tornar o processo de ensino-aprendizagem mais integrado, dinâmico e atraente. Para isso, a instituição criou o GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, uma linha de atuação institucional vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que tem como finalidades o aprimoramento das metodologias de ensino superior por meio de novas tecnologias e a reflexão contínua da prática docente, como formas de melhorar a qualidade do ensino⁷.

⁷ Disponível em: <[HTTP://giz.lcc.ufmg.br](http://giz.lcc.ufmg.br)>. Acesso em 04/abr./2011.

Além da implantação dessas medidas, a UFMG pretende também aumentar as chances dos seus alunos de participarem de processos de mobilidade estudantil, permitindo-lhes realizar parte de seus cursos em outras instituições universitárias, do país ou do exterior. Com essa proposta, a Universidade também se mostra aberta a receber alunos de instituições parceiras interessadas no mesmo fim.

A UFMG planejou contar com 52 cursos apoiados pelo Reuni, ao final deste Programa, dos quais 27 serão inteiramente novos. Os demais serão cursos já existentes que tiverem suas vagas ampliadas (UFMG, 2007). As tabelas abaixo trazem informações para o período de 2008 a 2011 sobre os cursos novos implantados e os que sofreram ampliação de vagas nessa Universidade.

TABELA IV
Cursos implantados na UFMG, 2008 – 2010

Cursos	Vagas	Turno
Administração - noturno (Montes Claros)	40	N
Antropologia	40	N
Aquacultura	50	D
Arquivologia	40	N
Biomedicina	40	N
Ciência de Alimentos (Montes Claros)	40	N
Ciência do Estado	50	D
Ciências Sócio-Ambientais	50	N
Cinema de Animação e Artes Digitais	40	N
Conservação Restauração de Bens Culturais Móveis	30	D
Controladoria e Finanças	50	D
Dança	20	N
Design	60	N
Design de Moda	45	N
Engenharia Aeroespacial	50	D
Engenharia Agrícola e Ambiental	40	D
Engenharia Ambiental	50	D
Engenharia de Sistemas	50	N

Cursos	Vagas	Turno
Engenharia Florestal (Montes Claros)	40	D
Formação Intercultural de Educ. Indígenas	35	D
Gestão de Serviços de Saúde	100	N
Gestão Pública	80	N
Licenciatura em Educação do Campo	35	D
Museologia	40	D
Química Tecnológica	40	N
Relações Econômicas Internacionais	50	N
Curso Superior em Tecnologia de Radiologia	80	N

Fonte: UFMG, 2010

Como se vê, houve, entre 2008 e 2010, a implantação de 27 novos cursos, 16 noturnos e 11 diurnos, importando num aumento de 1285 vagas.

TABELA V
Cursos da UFMG que tiveram as vagas ampliadas, 2008 – 2011

Cursos	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010	Vagas 2011
Arquitetura e Urbanismo	90	150	150	150
Artes Visuais	66	80	80	80
Ciências Biológicas	160	200	200	200
Comunicação Social	100	100	120	120
Engenharia de Minas	50	60	60	60
Engenharia de Controle e Automação	80	160	130	130
Engenharia de Produção	80	90	90	90
Engenharia Metalúrgica	50	60	60	60
Estatística	35	45	45	45
Farmácia	132	132	212	212
Filosofia	45	45	85	85
Fisioterapia	60	75	75	75
Geografia	80	80	120	120

Cursos	Vagas	Vagas	Vagas	Vagas
	2008	2009	2010	2011
Letras	300	420	420	420
Matemática	90	120	120	120
Música	46	106	106	106
Nutrição	60	72	72	72
Odontologia	120	144	144	144
Química	80	90	90	90
Sistema de Informação	40	40	80	80
Terapia Ocupacional	60	66	66	66

Fonte: UFMG, 2011

Ao final de cinco anos, a UFMG espera ter acrescentado 2.136 ao seu número de suas vagas em cursos de graduação, a maior parte no período noturno e em “cursos que tenham maior potencial de contribuição para o desenvolvimento sustentado e para a equidade social” (UFMG, 2008, p.5). Em relação ao quadro de funcionários, essa Universidade estima a contratação de 406 docentes com dedicação exclusiva, 350 funcionários técnico-administrativos de nível médio e 150 de nível superior.

Como podem ser observados, os aumentos de vagas registrados pelas Tabelas IV e V, entre 2008 e 2011, chegou a 1.996, aproximando-se consideravelmente de sua meta de criar, até o final dos cinco anos de vigência do Reuni, 2.136, um resultado que demonstra êxito dos propósitos institucionais de expansão de oportunidades de acesso. Resta saber se as condições de permanência dos estudantes nos cursos e a qualidade educacional almejada estão sendo ou serão efetivadas.

Para o desenvolvimento do Reuni de 2008 a 2012 na UFMG, previu-se um investimento financeiro de R\$ 72.830.312,90, destinado à ampliação das vagas e dos programas de moradia, saúde, alimentação, mobilidade e extensão; às novas políticas de inserção; à construção, expansão e readequação de prédios e à melhoria da infraestrutura.

Além disso, há outros tipos de investimentos que vêm desafiando a UFMG a alcançar suas metas com relação ao Reuni: a recomposição dos seus quadros de pessoal e a resistência de professores e funcionários que veem sua carga de trabalho acrescida. Assim, é importante registrar que “a expansão possibilitada pelo Reuni requer novas soluções de natureza didático-pedagógicas, inclusive no que diz respeito aos ambientes de ensino, capazes de impedir o crescimento desordenado da carga didática média” (UFMG, 2008, p.10) e o acúmulo de serviços para professores e funcionários.

Com isso, novas demandas vêm surgindo evidenciando a necessidade de reforçar as condições institucionais pré-existentes:

Os novos cursos, as modificações nos cursos já existentes, as novas formas de interação entre a graduação e a pós-graduação, além de exigirem alterações no funcionamento dos colegiados, implicarão em mudanças na administração central, mais especificamente nas Pró-reitorias de ensino... muitos dos novos cursos passarão a funcionar no turno noturno, providências adicionais deverão ser tomadas, desde o cuidado com condições materiais sustentáveis até a disponibilização dos recursos de natureza mais acadêmica, indispensáveis à qualificação da formação, tais como, entre outros itens, bibliotecas e laboratórios (UFMG, 2008, p.61).

Logo, a proposta da UFMG para o Reuni implica ir além da expansão de vagas, pois os benefícios a serem oferecidos à sociedade dependem da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da forma de realizar a gestão dessas mudanças.

1.3 - Ampliação de vagas *versus* qualidade do ensino

De acordo com Marra e Melo (2005), as Instituições de Ensino Superior – IES são cada vez mais cobradas com relação à eficiência, à qualidade, ao desenvolvimento de pesquisa (básica, aplicada e tecnológica) e à produção de conhecimentos científicos que deem respostas aos desafios e aos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, de forma concreta e regionalizada.

De um lado, a sociedade civil espera receber dos trabalhos desenvolvidos nas IES retornos sob a forma de inovações e melhorias na qualidade de vida em geral. Das federais, estaduais e municipais, essa expectativa é maior uma vez que são financiadas com dinheiro público. Com relação ao poder público, este é ainda pressionado pelos agentes internacionais e pela nova ordem econômica mundial e se vê obrigado a demonstrar maior eficiência no combate à pobreza, à exclusão, ao analfabetismo e, por conseguinte, maior envolvimento com as questões sociais que afetam o mundo como um todo.

Passa-se, então, a cobrar da universidade maior envolvimento com as questões sociais, principalmente por meio da produção, divulgação e aplicação dos conhecimentos. Nesse sentido, Severino (2008) afirma que a universidade brasileira precisa ser o campo mediador entre cidadania e democracia, mas que ainda é necessária maior consistência nessas ações. Ele afirma que

Sempre embalado num discurso retórico em defesa da qualidade do ensino e da excelência da educação, e dos decorrentes corolários, a democratização da sociedade, a realização da cidadania, a melhoria de vida para seus destinatários diretos e indiretos, incluindo aí a inclusão no mercado de trabalho, o governo toma iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e vai implementando ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico (SEVERINO, 2008, p. 82).

Severino (2008, p.84) argumenta ser pretensão do governo “atender mesmo ao mercado de trabalho, bem na linha do que estipula a teoria do capital humano”. Cita Oliveira (2007, p.18) que diz que as universidades públicas “lutam, portanto, entre ajustar-se às políticas de educação superior e às demandas do mercado e desenvolver um projeto político-pedagógico próprio, coerente com a construção de sua autonomia” (SEVERINO, 2008, p. 84). Com isso, a universidade estaria correndo o risco de tornar-se “dependente das imposições políticas e das metas do poder executivo do país, mercantilizando sua produção acadêmica” (SEVERINO, 2008, p.84).

Esse argumento constitui uma das linhas de crítica ao atual processo de expansão da educação superior no país e busca advertir para o risco de perda da qualidade do ensino. Ele se

complementa com o suposto de que, ao se permitir que mais postulantes tenham acesso ao ensino superior, as universidades não teriam como garantir o resultado final. Segundo Porto e Regnier (2003, p. 83),

Esta crítica é dirigida principalmente ao crescimento do número de novas instituições (e de estudantes por elas atendidos) que, em tese, teriam menor qualidade do que as demais já estabelecidas no contexto além de receberem como alunos os egressos do ensino médio com menor qualificação.

Já para Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p.150), a qualidade é medida pela diversificação de cursos ofertados. Para os autores, o que estaria ocorrendo seriam apenas “mudanças de nomenclatura e não mudança importante no tipo de oferta de educação superior que poderia colaborar significativamente para a elevação do acesso e da interação com a sociedade”. Ainda segundo os autores, o número de jovens que concluem o ensino fundamental e a taxa de matrícula no ensino médio é muito baixo, embora o número de vagas nesses níveis educacionais tenha aumentado. Também consideram que há pouco investimento em educação básica considerando-se a dívida social e educacional para com a população e a sua demanda por mais oportunidades.

Entre os fatores que têm contribuído (para a ampliação da procura por educação superior) destacam-se a valorização do conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais (mais educação), a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação, a necessidade de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho, etc. (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p.143)

Os censos socioeconômicos dos alunos de graduação da UFMG, relativos ao ano de 2003, 2004 e 2005, confirmam tais advertências. Os ingressantes seriam provenientes de extratos sociais médios, do ensino médio diurno e não profissional, de escolas particulares (apenas 40% originam da rede pública), solteiros, de cor branca, com cerca de 20 anos de idade e de famílias onde, pelo menos, um dos pais tem curso superior. Além disso, a maioria não trabalhava quando se

candidatou ao concurso. Quando se analisaram as ocupações das vagas noturnas, viu-se que 70% delas eram ocupadas por egressos de escolas públicas⁸.

Observa-se que, embora os estudantes de escolas públicas estejam tendo mais oportunidades de ingresso num curso superior, a maioria o faz no período noturno em razão da necessidade de conciliar estudo e trabalho. Logo, as possibilidades de ingressarem em cursos como Medicina, Engenharia, Economia ainda estão distantes da realidade deles.

O entendimento das relações entre acesso e equidade na educação superior no Brasil não pode satisfazer-se com a interpretação dos números que caracterizam o processo recente de expansão desse nível de ensino entre nós. A expansão foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p.129).

Outra crítica refere-se à estrutura das universidades federais por se apresentar rígida e burocrática. Esse questionamento viria tanto da sociedade como do governo e sugere ineficiência no uso dos recursos e pouca pertinência social dos serviços prestados. De acordo com Farfus e Rocha (2007, p. 31), o que importa é que:

... as organizações produzam inovações em diferentes contextos e oportunizem a criação de novas metodologias que promovam não somente a superação de desigualdades, mas a realização e auto-realização dos sujeitos que criam e disseminam o conhecimento. Essas pessoas e organizações são as que antecipam as novas formas, enfrentando o conservadorismo de modelos enraizados e deflagram novos paradigmas que serão seguidos, construídos e certamente reconstruídos, a partir de um novo modelo que se crie e gere outra inovação social.

As universidades teriam campo favorável à promoção de inovações, pois ocupam o espaço da produção crítica e da distribuição social do conhecimento e recebem, nesse sentido, demandas internas e externas. Mas, para isso acontecer, “é preciso operar um giro da formação na direção

⁸ UFMG. Censo socioeconômico dos alunos de graduação da UFMG. Disponível em: <www.ufmg.br/censo>. Acesso em 29/jul./2011.

de uma cultura de base científica que articule... as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (SAVIANI, 2010, p. 388).

Para Saviani (2010, p.382), “sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”. O sistema educacional, portanto, abarca toda uma diversidade de saberes e experiências vivenciadas pelas instituições universitárias e dentro de cada uma delas existem especificidades, que, ao se interagirem, integram o sistema formando o todo.

É nessa perspectiva que a educação precisaria ser pensada, segundo esse autor, pois, ao se abrir para estudantes de diferentes origens socioeconômicas, não pode negar a diversidade identitária de classe, gênero, etnia, dentre outras. A diversidade, presente dentro e fora da sala de aula, reflete no desempenho de cada unidade acadêmica da universidade, precisa ser considerada e contribuir para fortalecer o projeto institucional e suas relações com as diferentes demandas sociais, econômicas e culturais.

Para Porto e Regnier (2003, p.7), “o acesso ao ensino, em seus diversos graus (e cada vez mais elevados), não é apenas um imperativo econômico correspondente à sociedade do conhecimento ou da informação. Ele é também um referencial político de expressão de índices de democracia e de justiça”. Fazer um curso superior se tornou um anseio de muitos, mas, mais do que isso, é um direito que passa a fazer parte das aspirações de muitos jovens que veem nesse nível de ensino a possibilidade de mobilidade social. De acordo com a Unesco,

A experiência comum de numerosos países é que o ensino superior não é mais uma pequena parcela especializada ou esotérica da vida de um país. Ele se encontra no próprio coração das atividades da sociedade, é um elemento essencial do bem-estar econômico de um país ou região, um parceiro estratégico do setor do comércio e da indústria, dos poderes públicos, assim como das organizações internacionais (UNESCO, 1999, p. 246).

A globalização econômica, financeira e cultural trouxe, nesse sentido, novos desafios, pois ao estimular a competição entre os países incide sobre as demandas por escolarização em níveis mais altos. Cada país sente que “começa a depender da capacitação de seus cidadãos, da qualidade dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos e da capacidade de aplicação / geração da ciência e tecnologia na produção de bens e serviços” (PORTO; REGNIER, 2003, p.9). Por isso,

(...) o acesso crescente e contínuo da população aos graus mais elevados de ensino torna-se uma medida tanto do potencial econômico (pela possibilidade de diferenciação competitiva) quanto de valoração / mensuração da meritocracia e da democracia praticada por uma nação. A educação agrega valor aos sistemas produtivos ao mesmo tempo em que se torna um valor superlativo de humanidade e do grau de civilidade e de desenvolvimento de um país (PORTO; REGNIER, 2003, p.9).

O potencial econômico dos países também passa a ser medido pelo nível de escolarização da população. Esse fator, portanto, estimula maiores investimentos no sistema educacional, possibilitando aos cidadãos maiores chances de ingressar em uma universidade e concluir o ensino superior. Ao mesmo tempo incentiva o desenvolvimento da democracia, pois aumenta as chances da população de participar mais ativamente do desenvolvimento. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001),

(...) a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil. Suas conseqüências para a identidade institucional da universidade brasileira serão inevitáveis, se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente desses organismos multilaterais, em geral tão bem traduzidos domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em nosso país (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 271-272).

Como parte desse contexto, a reforma que está acontecendo nas universidades federais brasileiras em decorrência da vigência do Reuni tem provocado mudanças significativas na estrutura de cada uma dessas instituições, dentre as quais, a principal talvez seja o aumento do número de estudantes provenientes de escolas públicas. Esse novo perfil de estudante não pode ser ignorado e, para atendê-lo de forma igualitária, esse Programa definiu algumas linhas de

atuação: incentivo à mobilidade estudantil, assistência estudantil para graduação e pós-graduação, projeto político pedagógico adequado ao novo contexto, interação entre pós-graduação e graduação, adequação dos espaços físicos e contratação de novos servidores.

Todavia, como alerta Oliveira (2007, p.15)

Nesse processo de ajustamento, de sobrevivência e de desenvolvimento institucional, há indícios de que muitas universidades federais estejam assumindo perfil mais funcional e pragmático, o que pode distanciá-las paulatinamente do *ideal de universidade* como *instituição social* que se pauta, sobretudo, pela natureza das suas atividades, pela cultura e história institucional e pelo papel que desempenha no processo de *emancipação da sociedade*.

Não se pode, portanto, perder de vista a função principal da universidade que é promover o desenvolvimento social e econômico do país, sem perder sua base histórica e cultural. Para Severino (2008, p 87),

Na verdade, os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, resumindo-se no conflito dilemático que atravessa a realidade social brasileira da atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado. Sem prejuízo de seu compromisso de preparar as novas gerações para a esfera do trabalho, pelo adequado domínio dos saberes científico e tecnológico, a educação não pode deixar de investir também no amadurecimento de uma nova consciência social e no aprimoramento da formação cultural dessas gerações. Desse núcleo aglutinador de suas tarefas, nenhuma universidade pode abrir mão sob pena de se descaracterizar integralmente e de comprometer sua identidade fundamental.

O que se observa é que as interpretações sobre o atual processo de expansão de vagas na educação superior brasileira variam entre os autores. Há os que enfatizam a valorização dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Outros que

reivindicam a necessidade de emancipação social de amplas camadas da população. Há os que sinalizam para a possibilidade de se comprometer a qualidade do ensino com a expansão quantitativa da oferta. Outros afirmam que há oferta de cursos que não se adequam à realidade social e que se verifica a conservação de uma estrutura rígida e burocrática das instituições universitárias mesmo com a adoção de um perfil mais funcional e pragmático.

Apesar das diferenças nas interpretações e análises, há um ponto comum a elas: as universidades são intimadas a primar pela excelência da educação que fornecem, a incentivar a qualificação dos seus servidores e a criar novas propostas pedagógicas que levem à constituição de um novo perfil discente. Isto significa não se esquecer de que o modelo tradicional de gestão acadêmica também precisa ser repensado, uma vez que o contexto institucional requer ser modificado, exigindo dos profissionais maior versatilidade no desempenho das suas funções.

A despeito das controvérsias, a oferta de vagas na educação superior no Brasil tem crescido. O número de estudantes atendidos praticamente dobrou em dez anos. Esse fato, embora seja bem visto pela maioria da população, não pode ignorar a existência de vários problemas gerados pela expansão. Os novos alunos da educação superior nem sempre contam com um acompanhamento adequado de suas necessidades e a qualidade do ensino ofertado carece de melhorias.

Uma das preocupações que fazem parte dos objetivos do Reuni se refere à diminuição da evasão. Como as portas das universidades estão se abrindo para uma camada da população que antes não tinha acesso ao ensino superior, é preciso adequar essas instituições de ensino a esse novo público que necessita não só de ter acesso, mas também de permanecer nos cursos escolhidos até à sua conclusão e, para isso, se faz necessário implantar novos mecanismos de monitoramento e acompanhamento do movimento discente.

Faz-se necessário discutir a situação da evasão nas universidades brasileiras e mais especificamente a evasão nos cursos de licenciatura da UFMG, objeto deste estudo. Por isso, no próximo capítulo, serão abordados estudos que discutem o problema na evasão nas IES no Brasil.

2. A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Este capítulo tem por objetivo analisar problemas relacionados ao fenômeno da evasão de estudantes na educação superior brasileira com base em alguns conceitos e estudos realizados sobre o assunto. As principais referências teórico-metodológicas para o estudo da evasão no ensino superior, neste texto, são os trabalhos da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996). Serão, também, consideradas análises de pesquisadores que estudaram o assunto: Tinto (1975), Bean (1980), Rozentraten (1992), Ristoff (1997), Bourdieu (1998), Gomes (1998), Kira (2002), Mazzeto e Carneiro (2002), Polydoro (2000), Veloso (2000), Schargel e Smink (2002), Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), Gaioso (2005), Andriola e Moura (2006), Moura e Silva (2007), Silva Filho et al. (2007), Cardoso (2008), Adachi (2009), Baggi e Lopes (2011) e Morosini et al. (2011).

O ponto de partida escolhido consistiu da apresentação de um panorama da evasão no ensino superior brasileiro, à qual se seguiu a abordagem mais específica deste problema em cursos de licenciatura.

2.1- A evasão discente no contexto do ensino superior brasileiro

A evasão na Educação Superior não é um problema recente. Vários estudos sobre esse tema têm sido desenvolvidos nos últimos anos e apontam para uma questão complexa a ser enfrentada pelas universidades de forma sistemática e contínua.

Diante desse cenário, Veloso (2000, p. 14) diz que

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em

determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômicas e culturais de cada país.

De acordo com Silva Filho et al. (2007, p. 643) as principais causas da evasão na Educação Superior são

a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão por ter evadido. No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para a conclusão do curso.

Outros autores também seguem esta mesma linha e apontam a questão financeira como o principal motivo. Para Polydoro (2000), as causas da evasão apresentadas pelos alunos no momento do trancamento da matrícula são: suporte financeiro (50%), condições relacionadas ao trabalho (17,69%), dificuldade de integração acadêmica (16,54%) e baixo grau de compromisso com o curso (12,69%). No entanto, além da questão financeira, outros fatores contribuem para a evasão como aponta Morosini et al. (2011, p.7 *apud* Cardoso, 2008), “além dos fatores econômicos e baixo desempenho acadêmico, a falta de identidade com o curso; escolha equivocada da profissão; desencanto com a universidade; baixa demanda pelo curso; baixo prestígio social do curso elegido” são questões que contribuem significativamente para a evasão.

Avaliar o fenômeno da evasão apenas pela perspectiva financeira do estudante é desconsiderar outros inúmeros fatores que contribuem de forma sistemática para a emergência deste problema. Deixar de lado fatores como a integração entre estudante e comunidade escolar, falta de conhecimento sobre a carreira escolhida, falta de embasamento teórico, dificuldade de aprendizagem, excesso de trabalho, conflitos familiares etc. pode mascarar o que de fato tem contribuído para a evasão discente na educação superior.

A Comissão Especial que avaliou o fenômeno da evasão nas universidades brasileiras tomou como base para a pesquisa o conceito de evasão, considerando o fenômeno “como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p.19). Nessa pesquisa, a Comissão Especial concluiu que os principais motivos

que levam à evasão estão relacionados à situação sócio-econômica do aluno, como muitos já consideravam, ao desencanto com o curso escolhido que, muitas vezes, leva à mudança de curso ou de carreira, ao pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos e à desinformação do aluno quanto à carreira escolhida. Esses motivos, como se pode ver, se voltam para a condição do estudante. São questões de ordem subjetiva ou particular que acabam por interferir na trajetória acadêmica e culminam com a evasão.

Mas há também as questões de ordem institucional que afetam a vida acadêmica de muitos alunos e também colaboram para a evasão, pois “inúmeras vezes concorrem para o desinteresse e até o desencanto dos estudantes em relação ao curso escolhido” (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 138). Dentre eles, a Comissão Especial supracitada destacou os problemas curriculares que são agravados devido 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 (...), à falta de preparo da grande maioria dos docentes universitários em relação aos procedimentos didáticos que os auxiliarão a melhor desenvolver suas práticas docentes (...), à 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 (...), e a sistemática supervalorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 138).

De acordo com o portal do MEC⁹, o índice de evasão geral anual de 2000 a 2005 no Brasil era de 22%. Em relação à educação superior, esse índice chegava a 18%, considerando-se instituições públicas e privadas. Ou seja, o fenômeno da evasão discente é comum às instituições de ensino superior no Brasil, sejam públicas ou privadas, e precisa ser estudado para que sua evolução seja acompanhada e assim identificar formas de intervenção.

O estudo da Comissão Especial apontou que, já no primeiro semestre do curso, os estudantes começam a evadir-se e, muitas vezes, isso ocorre por causa da precária formação escolar de

⁹ Acesso em 08/set./2011.

muitos dos universitários que ingressam em um curso superior sem a devida preparação exigida, fato que é determinante para superar as dificuldades que muitos enfrentarão no decorrer da graduação. Além disso, há os problemas de ordem financeira que muitos enfrentam no dia a dia uma vez que “parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal” (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 139).

A "falta de base" do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso. Finalmente, se, além disso, o estudante atravessar dificuldades financeiras, a perspectiva de continuidade de seus estudos universitários torna-se ainda mais remota (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 139).

A Comissão Especial apontou como principais motivos da evasão três fatores: características individuais dos estudantes, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. De acordo com o estudo, esses problemas, em grande parte, estão relacionados entre si. Assim, as escolhas pessoais não surgem aleatoriamente, elas são influenciadas por fatores externos como “prestígio social da profissão, possibilidades de desenvolvimento profissional ou força da tradição de algumas carreiras, que de forma alguma são desprezíveis, senão pelas pressões familiares, que interferem no comportamento de permanência ou abandono do curso” (ADACHI, 2009, p.30).

Dentre os fatores internos à instituição que contribuem de forma considerável para a evasão, estão: falta de currículos mais flexíveis ao acompanhamento da dinâmica social na qual os estudantes estão inseridos, metodologias tradicionais caracterizadas pela repetição e transmissão de conhecimentos, falta de comprometimento do corpo docente com a formação discente, falta de domínio das novas tecnologias que podem auxiliar os docentes na sua prática diária, falta de docentes especializados em algumas áreas etc.

Em relação aos fatores externos que contribuem para a evasão estão as perspectivas de remuneração e a possibilidade de emprego. É o que atualmente estaria acontecendo,

particularmente, nos cursos de licenciatura. Muitos estudantes sentem-se desmotivados em relação à profissão, pois nela não veem perspectivas de carreira e desenvolvimento profissional.

Com esse estudo, a Comissão Especial concluiu que é preciso “buscar estratégias para superar os indicadores, em geral agudamente elevados, partindo, sempre, da consideração de que a conjugação de elementos determinantes do fenômeno, não é obviamente estática e pode ser alterada” (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 140). Estudos mais específicos sobre a evasão podem apontar estratégias a serem adotadas para superação do problema ou para minimizá-lo, uma vez que “as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos” (FILHO; MOTEJUNAS; HIPOLITO; LOBO, 2007, p. 642).

A evasão nas instituições públicas de ensino representa perda de investimentos da sociedade, pois não há o devido retorno social esperado. Para o setor privado, representa, ainda, uma grande perda de receita. Ou seja, tanto na esfera pública quanto na privada, o problema da evasão constitui “uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (FILHO; MOTEJUNAS; HIPOLITO; LOBO, 2007, p. 642). São vários os investimentos que são feitos e, em seguida, desperdiçados pela falta de um programa que tenha como foco o combate à evasão de alunos.

A Comissão Especial considerou como extremamente importante que as instituições de ensino estabeleçam metas de alcance a curto e médio prazo para aumentar seus índices de diplomação, tais como: meta para as Áreas de Conhecimento (diplomação pelo menos igual à média das Áreas); meta para as Sub-Áreas (diplomação pelo menos igual à média da sua Área) e meta para os cursos ou diplomação pelo menos igual à média dos cursos.

O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 57).

Como se vê, os estudiosos são unânimes em afirmarem que a evasão é um problema complexo, resultante de uma conjunção de fatores que contribuem de maneira significativa para a decisão do aluno de permanecer ou não no curso. Por isso, adotar um programa institucional, tecnicamente e socialmente bem-ancorado, de combate à evasão discente, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas faz-se cada vez mais necessário.

Com a política de expansão proposta pelo Reuni, a tendência é ter um aumento considerável de estudantes na educação superior. Como o problema da evasão já fazia parte das estatísticas do ensino superior antes mesmo da implantação do Programa, a expectativa é que haja, por consequência, um aumento nas taxas de evasão. Por isso, estudar o problema mais a fundo e propor estratégias de combate ao problema é uma questão de valorização do erário público que é aplicado na educação e do investimento do cidadão que deseja fazer um curso superior e que, por diferentes motivos, muitas vezes não consegue concluí-lo.

2.2- A evasão discente na visão de alguns estudiosos

No intuito de compreender o fenômeno da evasão e sua extensão, vários autores têm buscado defini-lo e apontar suas possíveis causas e conseqüências. Diante disso, a seguir serão apontados alguns conceitos sobre o tema, seguidos das causas mais aparentes.

Estudiosos como Gaioso (2005), Kira (2002), Baggi e Lopes (2011), entendem a evasão como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Ela é vista como “perda” ou “fuga” de alunos antes da conclusão de seu curso. Para o Ministério da Educação (MEC), o conceito adotado “é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL / MEC, 1997, p. 19).

Outros estudiosos, no entanto, distinguem a evasão em dois conceitos. Para Polydoro (2000), existe a *evasão do curso* – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão – e a *evasão do sistema* – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário. Cardoso (2008), por sua

vez, distingue a evasão aparente da evasão real que, de acordo com ele, a primeira (evasão aparente) diz respeito à mobilidade do aluno de um curso para o outro e a segunda (evasão real) refere-se à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

De acordo com Gomes (1998, p. 81-82), “é preciso definir claramente o conceito de evasão escolar no ensino superior que em muito difere de outros níveis de ensino”. Há que se diferenciar as evasões que acontecem quando o estudante abandona o curso por desistência ou reopção; quando o estudante requer a transferência para outra instituição e quando o estudante abandona definitivamente o ensino superior. São situações comuns nos cursos de graduação e que precisam ser avaliadas separadamente. Para Gomes (1998, p.82), “se considerarmos como aluno evadido somente aquele que ao final do período máximo não tenha concluído o curso, sem dúvida perdemos a oportunidade de reverter o fenômeno”.

Para Tinto (1975, 1987 *apud* ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006, p. 366), a evasão tem origem na “falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição”. Tinto afirma que essa integração deve ser estabelecida entre o estudante e a universidade, pois é fundamental para que ele dê prosseguimento aos estudos. Além disso, questões de ordem socioeconômica, afetivas e os conhecimentos adquiridos por meio da educação formal e/ou informal são fundamentais para a continuidade dos estudos.

Tinto (1975, 1987 *apud* ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006, p. 366) considera que “o estudante já chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos, que variam em função das características demográficas”. No entanto, com o decorrer do curso, as interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional vão sendo estabelecidas, podendo levá-lo a “redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se”. Em seu modelo explicativo sobre a evasão, considera que os fatores que influem na evasão não são dissociáveis e são vários:

(...) o status socioeconômico se revela inversamente relacionado à evasão; a renda tomada de forma isolada é menos determinante para a permanência que a qualidade das relações familiares e suas expectativas com relação à educação dos filhos; o nível de expectativa dos pais influencia a própria expectativa dos filhos, como também a sua

permanência na faculdade; a expectativa educacional é tanto mais alta quanto maior é o status social do estudante; o desempenho é o melhor preditor para a permanência desde que as habilidades do estudante possibilitem as realizações exigidas naquele meio; a evasão é um comportamento mais impulsivo que persistente; o mais alto nível de planos (educacionais e de carreira) constitui o maior preditor para a permanência; o desenvolvimento intelectual como parte integral do desenvolvimento da personalidade da pessoa e como reflexo de sua integração dentro do sistema acadêmico relaciona-se à persistência; o grau de congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o clima intelectual da instituição é o elo que garante a permanência; outros fatores sendo indiferentes à integração social aumentam a probabilidade de a pessoa permanecer na faculdade, etc. (TINTO, 1975 *apud* ADACHI, 2009, p.17).

O nível de cobrança familiar e individual acrescido de persistência e desejo de alcançar as expectativas do meio em que vive são fatores decisivos para a permanência na faculdade na visão de Tinto (1975). Para ele,

O efeito da evasão por má integração do indivíduo, dentro do sistema acadêmico da instituição, deveria ser visto em termos de mudanças nos planos educacionais e de compromissos institucionais. Tendo em vista que ambos estão presumivelmente relacionados à maneira direta de integração dentro do sistema acadêmico da faculdade, os planos educacionais estão mais diretamente associados à permanência que os compromissos institucionais. Desse modo, as insatisfações ou a insuficiente integração acadêmica com relação ao reconhecimento institucional, através do sistema de notas, são questões mais circunstanciais frente ao compromisso maior com o objetivo de concluir o curso (TINTO, 1975 *apud* ADACHI, 2009, p.46).

Na visão de Bean (1980, 1985 *apud* ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006, p. 367), “a decisão de evadir-se ou de persistir no curso é um processo psicossocial, no qual as opiniões influenciam as atitudes e estas, por seu turno, influenciam as decisões”. Ou seja, as questões que motivam a decisão de permanecer ou evadir estão relacionadas às atitudes, à adaptação à universidade e a fatores externos, tais como: “aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade para transferir-se para outra instituição”.

Observa-se que, assim como Tinto, Bean também relaciona a evasão aos anseios individuais, às intenções em relação ao curso e à adaptação à instituição. No entanto, vai além, pois leva em consideração o contexto familiar, social e institucional no qual o estudante está inserido e que, por diferentes questões, podem levá-lo a evadir-se. No contexto brasileiro, por exemplo, além das questões individuais que afetam a vida do estudante, é necessário considerar as peculiaridades de cada curso de graduação e a influência de fatores externos à vida acadêmica.

Para Andriola e Moura (2006, p. 374) “a desinformação acerca do curso e da carreira superior escolhida é um fator responsável pela evasão discente”. Além da desinformação, dificuldades financeiras, falta de embasamento teórico e dificuldade para conciliar estudo e trabalho fazem parte do leque dos obstáculos que podem surgir durante o percurso acadêmico.

Dentro dessa mesma linha, Gisi (2006, *apud* BAGGI, 2010, p. 32) considera que

É difícil a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos, não só pela falta de recursos para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de “capital cultural” ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade. Reconhecer essas diferenças deve ser o primeiro passo de uma escola de qualidade, caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento fornecido pelo processo de ensino aprendizagem.

Em contrapartida, para Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), não há uma correlação entre o perfil sócio-econômico e cultural do estudante e a evasão. De acordo com eles, a evasão é influenciada principalmente pelo rendimento acadêmico do estudante nos primeiros períodos do curso. Ou seja, se o rendimento é baixo, as chances de o aluno se evadir aumentam consideravelmente. Logo, as taxas de evasão são bem maiores entre os alunos com mais reprovações na fase inicial do curso, do que entre os demais. Conseqüentemente, os cursos que apresentam um número maior de evasão são geralmente aqueles cuja reprovação é elevada nos períodos iniciais. Os autores afirmam que a implantação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais,

tendo por base a igualdade de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva.

Nessa mesma linha de pensamento, Morosini et al. (2011, p.8 *apud* Mazzeto e Carneiro, 2002) “concordam quanto à correlação entre altos níveis de repetência e reprovação nas disciplinas com a ocorrência da evasão”. Também apontam outras causas como “a insatisfação com o curso, os conflitos quanto à escolha adequada do curso e a decepção com a universidade, enquanto aspectos diretamente relacionados com a evasão”.

Morosini et al. (2011, p.8) apontam em seu estudo os seguintes fatores que estão diretamente associados à evasão: aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso.

Observa-se nesses estudos que a maioria dos fatores apontados como relacionados à evasão está diretamente relacionada às questões individuais dos acadêmicos. Em alguns casos, percebe-se a influência de fatores externos, mas pouco se discute sobre o papel da universidade nesse processo de abandono do curso.

Moura e Silva (2007) dizem que

O termo *evasão* é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. É preciso ter claro que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais,

econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resulta na chamada *evasão* (MOURA e SILVA, 2007, p.31).

Adachi (2009) considera importante não só as questões individuais de cada estudante, mas também as expectativas criadas em relação à carreira escolhida. Se essas expectativas são frustradas ao longo do curso, as possibilidades de abandono do percurso são muito altas.

Para desenvolver um modelo teórico da evasão na faculdade e explicar o processo de interações longitudinais que levam diferentes pessoas a variadas formas de persistência ou ao comportamento de evadir, é necessário considerar um conjunto de características individuais e de disposições relevantes para a persistência educacional. Deve-se incluir nesse modelo não somente as características do indivíduo (*status* social, experiências escolares anteriores, etc e atributos individuais como sexo, habilidades, idade e etnia), mas também suas expectativas e atributos motivacionais (como expectativas de carreira e nível de motivação para o desempenho acadêmico) (ADACHI, 2009, p.35).

Além da frustração com a carreira escolhida, Adachi (2009) leva em consideração os problemas que surgem independentemente da disposição do aluno em prosseguir seus estudos. É o caso, por exemplo, da falta de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Muitos estudantes, embora tenham o desejo de concluir o curso escolhido, acabam por desistir devido à falta de acompanhamento pedagógico. Nesse caso, a autora considera que houve um processo de exclusão, visto que o estudante não recebeu o tratamento devido e, por se sentir incapaz de prosseguir, acaba desistindo e culpando a si mesmo pelo fracasso nos estudos.

(...) estudantes evadem de suas graduações de origem e são excluídos, muitas vezes, por não acreditarem que compensa investir na educação superior, outras vezes, por impedimentos formais, representados pela ausência de condições materiais e/ou simbólicas, que os impossibilitam de prosseguirem seus estudos. A ausência destas condições caracteriza a evasão como um processo de exclusão do aluno que acredita ter sido o responsável pelo destino de sua trajetória escolar e acadêmica (ADACHI, 2009, p.66).

Para Baggi (2010, p. 62), questões como falta de capital cultural, reflexão sobre o projeto de vida e a tomada de decisão e o desencanto com o curso escolhido aparecem no processo de

autoavaliação das instituições e, portanto, “devem fazer parte das medidas tomadas pelos gestores para corrigir o rumo da instituição e elevar a qualidade do ensino pretendida”.

Para Bourdieu (1998), as chances de acesso e permanência, ou seja, de sucesso, nas distintas carreiras do ensino superior, não são equitativas. Desta maneira, muitos estudantes escolhem cursos cuja probabilidade de serem aprovados no vestibular é alta. Logo, concluir um curso de graduação apenas por ter sido aprovado nele não gera motivação suficiente para dar seguimento aos estudos. É preciso algo mais como a possibilidade de ascensão social por meio da formação em nível superior.

Na fala desses estudiosos há um consenso de que os fatores econômicos não são os únicos responsáveis pelo abandono nos cursos de graduação, associados a eles existem outros que colaboram significativamente para o fenômeno da evasão. De forma geral, o foco principal está voltado para os fatores pessoais, relacionados à escolha do curso, com as expectativas pregressas ao ingresso, com o grau de satisfação com o curso e com a instituição, além das questões associadas ao desempenho. Assim, o que se percebe de forma geral é que os estudos apontam o próprio aluno como o principal responsável pela decisão de evadir ou permanecer no ensino superior, eximindo as instituições de qualquer tipo de responsabilidade.

A partir dessas considerações, se verá a seguir a configuração do problema no campo das licenciaturas, que tem sido objeto de vários estudos que abordam o tema da evasão.

2.3 - A evasão discente nos cursos de licenciatura

O estudo da Comissão Especial considerou que há uma tendência de evasão grande e permanente em todos os cursos de licenciatura, já que a carreira do magistério no Brasil não tem se mostrado atraente. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas, o desprestígio social da atividade, a falta de perspectivas na carreira corroboram para que cada vez menos pessoas se interessem pela profissão.

Gomes (1998, p. 114-115) diz que

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.

Gaioso (2005) considera que algumas profissões são altamente valorizadas, como Direito, Engenharia e Medicina e geram expectativas de altos salários, emprego garantido, inteligência elevada, dificuldade nos estudos e riqueza. Em contrapartida, estão as decorrentes das licenciaturas que são marcadas pela falta de prestígio social que leva à redução na demanda nos vestibulares, além dos outros percalços citados anteriormente. Tais fatores contribuem para que essas carreiras tenham maiores probabilidades de evasão.

Moura e Silva (2007, p. 31) dizem que

De acordo com o conselheiro da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), Antonio Ibañez Ruiz, a evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública.

De acordo com Mazzetto e Carneiro (2002, p. 1207), o Censo do Ensino Superior revela que

a sobra de vagas é predominante nos cursos de Licenciatura, pouco atraentes para quem está ingressando no ensino superior. O desinteresse pelas áreas de Licenciatura pode estar sendo influenciado pela baixa qualidade do ensino e pelo surgimento de novas carreiras, sinalizando que estes cursos precisam melhorar sua qualidade, já que faltam professores qualificados para dar aulas no ensino fundamental e no ensino médio. Cerca de 825 mil professores desses dois níveis de ensino não possuem formação superior.

Para Adachi (2009, p. 30), “em cursos como os de Licenciatura, mesmo que o estudante se sinta vocacionado para determinada profissão, ele tende a mudar de curso, em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas”. É sabido que, na atualidade, grande parte dos alunos dos cursos de licenciatura pertence à classe econômica mais desfavorecida e o fato de a educação superior não representar uma ascensão econômica, em alguns casos, pesa consideravelmente na decisão de abandonar o curso.

Para Gomes (1998, p. 19)

O mau desempenho dos candidatos aos cursos de licenciatura e as vagas ociosas presentes nas estatísticas oficiais, pode ser comprovado **in loco** por qualquer professor dos cursos de licenciatura: iniciamos os cursos com turmas **quase completas** e via de regra chegamos ao final do primeiro ano com várias baixas que em alguns casos superam 50% dos alunos ingressantes. (negritos originais)

A Comissão Especial, em seu estudo, mostra o percentual de evasão nas licenciaturas no quadro abaixo:

Quadro I
Evasão nos cursos de Licenciatura

Curso	Percentual de Evasão
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: MEC / INEP / CAPES, 1997.

Sabe-se que o desejo de titulação superior está fortemente associado à busca de melhoria da qualidade de vida e estabilidade financeira, embora nem sempre isso aconteça.

Gomes (1998, p.119) ressalta que

(...) o desejo de cursar a educação superior está intensamente vinculado a projetos de ascensão social e a bons salários. Quando esses projetos não se viabilizam na área escolhida, como é o caso do magistério, o aluno tende a abandonar o curso de licenciatura em busca de outro mais valorizado socialmente.

Em relação aos cursos de licenciatura, Adachi (2009) diz que a evasão pode ser atribuída a uma série de fatores, dentre eles:

Baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio - que contribuem para a mobilidade, senão para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas (ADACHI, 2009, p. 61).

Em seu estudo, Adachi (2009) chega a uma conclusão diferente daquela amplamente divulgada no que diz respeito às licenciaturas que relaciona evasão à condição socioeconômica. Para esta autora (2009, p.81),

(...) a evasão de estudantes trabalhadores nos cursos de licenciatura não era determinada por motivos socioeconômicos, mas, sim, por outras questões, tais como: problemas de adaptação, pressões familiares, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, ausência de atrativos para o exercício do trabalho docente, falta de informações sobre a carreira escolhida, opção equivocada e problemas pedagógicos dos cursos.

Para Ristoff (1997 *apud* ADACHI, 2009, p. 61-62), os altos índices de evasão, concentrados nas licenciaturas, podem ser diminuídos - em curto prazo - com a melhoria das condições de trabalho e dos salários dos professores. Ele conclui que a evasão, entendida genericamente, esconde o problema que deve ser atacado, ou seja, a exclusão e não a mobilidade. Dessa maneira, afirma que exclusão pode até ser necessária, porém não deve ser o princípio da política acadêmica, administrativa ou da organização didático-pedagógica.

Adachi (2009) esclarece que os cursos de graduação da UFMG que vêm apresentando os maiores índices de evasão são aqueles que aceitam notas mais baixas para o ingresso, são graduações de baixo prestígio social e cujo perfil do ingressante caracteriza-se por ser desfavorecido socioeconômica e culturalmente. Segundo a autora, as altas taxas de evasão estão diretamente relacionadas aos cursos com baixo prestígio social e financeiro, como é o caso das Licenciaturas. Seu estudo aponta que a evasão permanece alta nos cursos de ciências exatas, baixa nas ciências biológicas e intermediárias nas ciências humanas e que existe uma diferença de comportamento em relação à evasão no diurno e no noturno em função da área do conhecimento.

Para verificar as constatações apresentadas por Adachi (2009), serão apresentadas no quadro abaixo a oferta de vagas anual e as vagas remanescentes dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química da UFMG no período de 2010 a 2011.

QUADRO II

Vagas ofertadas, vagas remanescentes e evasão em cursos de graduação da UFMG 2010 e 2011

Cursos	Vagas ofertadas 2010	Vagas remanescentes 2010	Evasão 2010	Vagas ofertadas 2011	Vagas remanescentes 2011	Evasão 2011
Ciências Biológicas (Diurno)	100	0	0%	100	0	0%
Ciências Biológicas (Licenciatura - Noturno)	100	0	0%	100	0	0%
Física (Diurno)	50	18	36%	80	15	18,75%
Física (Licenciatura-Noturno)	40	14	35%	40	23	57,5%
Geografia (Diurno)	40	0	0%	40	0	0%

Cursos	Vagas ofertadas 2010	Vagas remanescentes 2010	Evasão 2010	Vagas ofertadas 2011	Vagas remanescentes 2011	Evasão 2011
Geografia (Licenciatura –Noturno)	80	39	48,75%	80	24	30%
História (Diurno)	44	0	0%	44	10	0%
História (Licenciatura – Noturno)	44	19	43,18%	44	15	34,09%
Letras (Diurno)	160	0	0%	160	0	0%
Letras (Noturno)	260	83	31,92%	260	16	6,15%
Matemática (Diurno)	80	56	70%	80	52	65%
Matemática (Licenciatura - Noturno)	40	20	50%	40	25	62,5%
Pedagogia (Diurno)	66	17	25,75%	66	11	16,66%
Pedagogia (Noturno)	66	5	7,57%	66	25	37,87%
Química (Diurno)	50	0	0%	50	0	0%
Química (Licenciatura – Noturno)	40	33	82,5%	40	24	60%

Fonte: Comissão Permanente do Vestibular da UFMG

Como pode ser observado, o curso de Ciências Biológicas não registrou nenhuma vaga remanescente nos últimos dois anos, o que confirma o resultado do estudo de Adachi (2009) sobre a baixa taxa de evasão nessa área. Em relação aos cursos da área de Humanas, as vagas remanescentes estão concentradas no período noturno, mais especificamente nas licenciaturas. Já nas ciências exatas, a taxa de evasão ultrapassa 50% na maioria dos cursos e a evasão ocorre no período diurno e noturno, com exceção do curso de Química em que a evasão está concentrada no período noturno.

De forma geral, houve uma queda na taxa de evasão no ano de 2011. Apenas os cursos de Física, Matemática e Pedagogia, no período noturno, registraram aumento em relação ao ano anterior. Já

os cursos de Física diurno (-17,25%), Geografia noturno (-18,75%) e Letras noturno (-25,77%) apresentaram as maiores quedas nas taxas de evasão em 2011 comparadas às de 2010. Essa queda no curso de Física diurno pode ser explicada pelo aumento de 30 vagas que ocorreu em 2011.

Com exceção do curso de Ciências Biológicas, verifica-se que a taxa de evasão nos cursos de licenciatura da UFMG é alta e, em alguns casos, ultrapassa 60%. Essa situação, embora seja conhecida pela maioria dos profissionais da área de educação, não tem apresentado grandes variações, com raras exceções. Muitos estudos abordam o problema, mas pouco tem sido feito para reverter essa situação. Daí a necessidade de se conhecer com maior detalhamento as estratégias adotadas atualmente pelos coordenadores de curso de licenciatura para resolver esse problema.

Schargel e Smink (2002) acreditam que a evasão escolar é um problema que só pode ser tratado de forma eficaz através de uma abordagem sistêmica.

Devemos examinar com lucidez tudo o que fazemos na escola. Nossa meta básica não é simplesmente manter os estudantes em nossas salas de aula até que concluam seus cursos, mas oferecer-lhes uma educação que os prepare para uma vida plena e produtiva que não se limita à sala de aula (SCHARGEL; SMINK, 2002, p. 29).

No próximo capítulo, serão analisadas questões da gestão acadêmica, mais precisamente sobre a função do coordenador de curso, que podem, segundo alguns autores, influir nas situações que envolvem o dia a dia de um curso, evidenciando-se a importância dessa liderança para a minimização do problema da evasão estudantil.

3. A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E A GESTÃO DO PROBLEMA DA EVASÃO ESTUDANTIL

Neste capítulo, serão discutidos alguns aspectos da gestão acadêmica nas universidades, mais precisamente, a gestão exercida por coordenadores de curso. Tendo-se por pressupostos as novas exigências sociais às instituições de ensino superior, mencionadas na Introdução desta dissertação e nos capítulos precedentes, e as especificidades da função de coordenação acadêmica serão apresentadas as principais expectativas, que têm sido manifestadas com relação às atribuições de coordenadores de curso. Serão consideradas, também, as dificuldades que eles enfrentam para corresponder a tais expectativas, mais imediatamente evidenciadas pela comunidade acadêmica.

3.1 - Gestão universitária

A universidade pública tem um papel muito importante no desenvolvimento econômico e social do país. Para cumpri-lo, precisa estar adequada às novas exigências do mundo do trabalho e da sociedade atual. Por isso, a gestão das atividades de uma instituição de ensino superior exige não só vontade, mas também qualificação para desenvolver bem essa função. Para tanto, o perfil do gestor universitário requer conhecimentos amplos sobre legislação educacional; estrutura e funcionamento do ensino superior; fundamentos sociológicos, políticos e filosóficos da educação; política educacional e, certamente, noções de gestão abrangendo aspectos administrativos e acadêmicos.

No entanto, o que se tem observado é que a maioria dos coordenadores de cursos de ensino superior não possui formação em gestão acadêmica e muitos sem qualquer experiência próxima a esta área passam a exercer a função. Com isso, acabam aprendendo-a na prática diária. Todavia,

ela exige o estabelecimento de diversas parcerias, planejamento adequado e avaliação permanente de resultados para atender todas as especificidades que a função exige.

A gestão universitária apresenta algumas singularidades, dentre elas encontra-se o processo de tomada de decisão que acontece na maioria das vezes de forma colegiada, o que garante a participação de diferentes segmentos, com diferentes visões e posicionamentos. Essa característica envolve maior participação e mais possibilidade de continuidade, no processo de gestão, do que foi acordado. Mas, em alguns casos, cria situações que requerem muita habilidade, pois o choque entre diferentes pontos de vista pode levar a conflitos e impedir o andamento de bons projetos. Isso significa que as estratégias adotadas pelo gestor, para serem bem-sucedidas, requerem saber articular adequadamente as parcerias necessárias.

O compartilhamento de decisões na gestão universitária pode ser avaliado por ângulos distintos. Ele pode ser compreendido por alguns como uma forma de eximir o gestor de responsabilidades individuais, situação confortável para muitos. Para outros pode ser visto como limitação de seu poder de decisão, uma vez que não podem decidir sozinhos, e isso é, às vezes, sentido como frustração quando não conseguem colocar em prática suas ideias. Portanto, não basta ao gestor universitário ter propostas de projetos inovadores com boas perspectivas de execução. Ele precisa saber articular-se de forma a criar parcerias com os diferentes segmentos visando ao compartilhamento das suas ideias. Ele precisa reconhecer quais objetivos são próximos para, a partir daí, estabelecer diálogos e fomentar a participação e o interesse dos segmentos envolvidos nas parcerias.

Na gestão universitária também há inconstância na ocupação dos cargos. Os coordenadores de curso, por exemplo, permanecem, geralmente, por apenas dois anos na função. Alguns exercem mais de um mandato, mas a maioria oferece apenas uma dedicação, o que demonstra que esses cargos não têm despertado muita atração. É possível conjecturar que muitos os acabam assumindo por outros motivos que não são necessariamente o desejo de gerir.

Sabe-se que a universidade é, antes de tudo, um lugar de criação e de socialização de conhecimentos e que sua meta principal deve ser a qualidade da formação profissional e da produção acadêmica. Isso significa, necessariamente, que sejam relevantes socialmente. Por isso, na gestão universitária, é preciso pensar em estratégias que possibilitem a construção da

qualidade social. A criação de tais processos de gestão precisa fazer parte da conduta dos gestores, visando um melhor planejamento e, conseqüentemente, uma melhor visão das finalidades e objetivos a serem concretizados bem como dos meios a serem utilizados.

O contexto institucional das universidades é muito específico e exige diversas habilidades dos gestores. Segundo Ésther (2007, p. 240-241), as “questões estratégicas são discutidas, mas as demandas são intensas e exigem grande quantidade de tempo com conversas e negociações, elaboração de projetos e de documentos, e assim por diante”. Assim, às vezes, torna-se difícil dar agilidade aos projetos e muitos vão ficando pelo caminho por falta de apoio ou por falta de tempo para concluí-los. Ainda segundo o autor, “para alcançarem seus objetivos e implementarem projetos e ações, os gestores dependem da existência de um quadro de pessoas motivadas, dispostas a trabalhar e a cooperar, e com as qualificações necessárias”.

Com a implantação do Reuni e a vinda de recursos financeiros para as universidades, houve uma preocupação muito grande com a sua aplicação na expansão dos cursos, principalmente porque não houve aumento, na mesma proporção, da quantidade e da qualidade dos recursos humanos. O novo quadro institucional vem, assim, requerendo mais esforço na perspectiva da concretização da gestão realmente participativa, de modo a contemplar as questões de interesse coletivo e o foco na qualidade social das atividades acadêmicas, especialmente a inclusão social e educacional.

Na prática vem acontecendo uma busca constante e crescente de resultados, expressos pelo objetivo de atender uma parcela cada vez maior da sociedade em termos de suas demandas de inclusão e de qualificação, como reserva de vagas, ampliação de cursos e de vagas oferecidas (tanto por meio de cursos presenciais quanto a distância) e aumento da oferta de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), sem necessariamente a contrapartida por parte do MEC em termos de recursos e pessoas. Neste caso, o crescimento ocorre pela via do aumento da produtividade. (ÉSTHER, 2007, p. 218)

O novo contexto institucional está exigindo, portanto, o aumento das habilidades dos gestores universitários para fazer face aos novos desafios. É neste cenário que se inserem os coordenadores de curso, especialmente aqueles que precisam atender as novas demandas

advindas com o Reuni. Eles precisam buscar nas estratégias de gestão formas de atuação que possibilitem obter os resultados previstos.

O aumento da produtividade da universidade, por nem sempre implicar aumento de recursos humanos e financeiros, tem feito com que os gestores e os funcionários que os auxiliam assumam cada vez mais uma série de atividades que antes não faziam parte de suas funções.

A seguir serão apresentadas as principais funções exercidas pelos coordenadores de curso, suas dificuldades e seus conflitos no desenvolvimento do trabalho acadêmico-administrativo.

3.2 - Coordenação de curso

Segundo Sabadia,

As Coordenações de Cursos surgiram como uma das inovações da Reforma Universitária (1968), em substituição aos Conselhos Técnicos Administrativos e Congregações, consistindo em um colegiado com a responsabilidade referente aos assuntos direta e especificamente ligados ao ensino, neste caso, o de graduação.

Diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) elegeram distintas denominações, dentre elas: “Comissão de Integração Curricular”, “Comissão de Carreira”, “Congregação de Carreira”, “Coordenação de Curso”, etc., buscando adequar-se às imposições legislativas advindas da Reforma Universitária e, infelizmente, até hoje, o papel desempenhado pelas Coordenações de Curso (ou colegiados equivalentes) não tem sido, com raras e honrosas exceções, o que era de se esperar (SABADIA, 1998, p. 23).

A coordenação de curso, nas instituições de ensino superior, é, em geral, exercida por um professor que acumula suas atividades docentes rotineiras com as de gestão acadêmica. No exercício dessa função, ele precisa lidar com questões complexas e diversificadas, tais como: direção/supervisão do ensino; estudo e formulação de currículos; aprovação de programas; acompanhamento da execução dos planos de ensino; avaliação da produtividade do processo de ensino-aprendizagem; articulação com o CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) e, em

alguns momentos, exerce o papel de administração das atividades de funcionários técnico-administrativos.

O coordenador de curso precisa, assim, liderar equipes, pois a formação, coesão e engajamento delas são fatores que facilitam consideravelmente seu trabalho de coordenação. Precisa, para tanto, desenvolver qualidades básicas à função como: conhecimentos relacionados ao curso (dispositivos legais, conteúdos curriculares, aspectos da organização didático-pedagógica, exercício da profissão e demandas do mundo do trabalho etc), da instituição de ensino a que está vinculado e da política educacional do país. Clementi (2010, p.64) ressalta que “poderíamos citar ainda as características pessoais necessárias a esse profissional, como as qualidades de liderança, organização, dinamismo, além do saber técnico especializado e um comprometimento social e político”.

A função de coordenador de curso, segundo Guimarães e Villela (2009, p.38), “tem pelo menos três níveis de atuação que não se excluem. São eles: 1) o de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo”. Todos eles são fundamentais para a gestão do fenômeno da evasão discente. O primeiro nível pode ser definido como os pequenos problemas que surgem no dia a dia trazidos pela comunidade acadêmica em geral, principalmente pelos alunos. O segundo é uma consequência do primeiro que, por se fazer presente constantemente, faz com que estratégias sejam criadas para prevenir os problemas mais rotineiros. O terceiro nível advém com a experiência adquirida na atuação nos níveis anteriores, pois envolve o amadurecimento das ideias e o surgimento das propostas de inovação em relação às questões acadêmicas e às relações de ordem afetiva e sociais.

É necessário que ele (coordenador) seja capaz de identificar essa trama comunicativa para que exerça seu papel com sucesso. É fundamental também que esteja preparado para discernir os diferentes níveis de sua atuação, para que não se limite a apenas um deles, dificultando o crescimento e o amadurecimento da escola (GUIMARÃES; VILLELA, 2009, p. 38).

Para estar comprometido com o bom andamento do curso e com as exigências dos órgãos superiores, o coordenador de curso precisa passar pela vivência dos problemas, pensar em adequações e propor soluções. Para isso, o trabalho coletivo, feito de forma participativa, favorece bastante os momentos de tomada de decisão, uma vez que todos os envolvidos podem ser ouvidos e os diferentes pontos de vista ser analisados.

Franco (2010, p. 72) esclarece que

Cabe ao coordenador liderar o grupo de docentes nessa empreitada e estabelecer um canal de comunicação com os alunos e suas representações, objetivando a construção de uma equipe cooperativa e participativa. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o coordenador pedagógico exerça uma liderança que observe alguns aspectos que poderão dar sustentação para sua atuação e legitimá-lo perante o grupo, entre as quais destacamos a necessidade do desenvolvimento de algumas condutas, habilidades e procedimentos: estabelecer regras de convivência, valorizar uma comunicação adequada, saber intermediar conflitos e primar pela inovação e pela criatividade.

Assim, o coordenador assume um papel importante dentro da instituição, pois se transforma no canal que liga os diferentes agentes institucionais e passa a estabelecer parcerias e dividir responsabilidades, valorizando os saberes dos outros e ao mesmo tempo construindo novos saberes junto com a comunidade escolar.

O coordenador representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 235 *apud* FUZIKAWA, 2010, p. 139).

Essa capacidade de interagir conciliando interesses, valorizando a comunicação como uma ferramenta para se derrubar obstáculos e, ao mesmo tempo, dando voz aos seus pares, tira do coordenador a responsabilidade de resolver sozinho todos os problemas e estabelece uma nova

postura que deve ser assumida pelo grupo que coordena. Com base nessa visão de trabalho coletivo, Batista (2010) apresenta o conceito de coordenação, valorizando os sujeitos envolvidos e a bagagem de conhecimento acadêmico e de experiência de vida que cada um traz.

A coordenação pode se configurar como prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica na medida em que traduza consideração pelos sujeitos envolvidos e suas histórias; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com diferentes; assunção do trabalho coletivo como uma importante estratégia de trabalho; investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências (BATISTA, 2010, p. 111).

É com base nesse conceito de coordenação que Batista (2010) define o coordenador como um mediador, ou seja, aquele responsável pela articulação entre os diferentes atores presentes no contexto educacional.

(O coordenador) revela-se fundamentalmente na medida em que se constitua numa liderança técnico-pedagógica, sendo co-responsável pela articulação entre diversas interlocuções – dirigentes, professores, diretores, alunos, famílias, comunidade, órgãos centrais, sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo (BATISTA, 2010, p. 112).

3.3 - Coordenador de curso na atualidade

O coordenador de curso está atuando, hoje, como um gestor que influencia as tomadas de decisão de forma direta e indireta. Sua função vai além das questões acadêmicas, pois precisa gerir o projeto político-pedagógico do curso, tendo como referência a missão e as metas da instituição. Além disso, ele tem na “gestão de pessoas sua principal fonte de conflitos e pressões. Administrar grupos, principalmente seus pares docentes, com interesses divergentes, e fazer com

que eles trabalhem em equipe é, além de fonte de conflito, um desafio gerencial” (MARRA; MELO, 2005, p. 17).

Segundo Clementi (2010, p.61), “o dia-a-dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas” tais como: formar o professor, planejar e participar de reuniões, atualizar-se, promover discussões grupais, trocar informações e ideias, atender aos pais e alunos e ainda cumprir várias atividades administrativas em relação à organização do trabalho.

Como pode ser observado, são tarefas de ordem burocrática, organizacional e disciplinar que são solicitadas simultaneamente aos coordenadores e que dificultam o fazer diário desse agente educacional. Por isso, trabalhar de forma conjunta, mesmo sendo um desafio para os coordenadores, facilita os momentos de tomada de decisão que exigem a presença de todos os representantes. Agindo de forma isolada, o coordenador acaba enfrentando muitos obstáculos nos momentos em que as decisões colegiadas forem necessárias, pois muitos que não participam diretamente das questões pedagógicas e/ou administrativas questionarão fases do processo que já foram amplamente discutidas, mas que não são conhecidas por todos.

Para Garrido (2009, p. 9), o trabalho do coordenador de curso

(...) é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras.

Essa complexidade que envolve o fazer diário do coordenador de curso faz com que muitos acabem concentrando sua atenção em parte de suas funções, deixando outras demandas também importantes em segundo plano. É por isso que estabelecer parcerias é tão importante para o coordenador de curso. Com o auxílio de seus pares e de outros agentes da instituição fica mais fácil atender as exigências do dia a dia de forma equânime.

No entanto, trabalhar de forma conjunta não é uma tarefa fácil. Articular-se de modo a tentar atender os diferentes anseios do grupo ao qual pertence, sem firmar parcerias, faz com que o

coordenador exerça o seu trabalho praticamente sozinho. Conforme esclarece Garrido (2009), o professor-coordenador

É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar... tem suas funções ainda mal compreendidas e mal-delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço (GARRIDO, 2009, p. 11).

Essa falta de clareza do que seja realmente atribuição de um coordenador de curso faz com que o seu “cotidiano seja marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética...” (PLACCO, 2003, p. 47 *apud* ANDRÉ; VIEIRA, 2010, p. 23). Como são muitas as decisões que precisa tomar sobre os diferentes assuntos que lhe chegam, o coordenador de curso, muitas vezes, nem se questiona sobre o seu fazer diário e acaba trazendo para si decisões que poderiam ser tomadas por outros agentes educacionais, assumindo, portanto, uma carga intensa de trabalho.

Garrido (2009, p. 10) argumenta que a tarefa que cabe ao coordenador de curso de formar, articular e transformar não é nada fácil. É preciso inovar sempre, uma vez que “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas”. Cada realidade exige uma atuação específica que proporcione soluções adequadas àquele contexto. É uma mudança de prática que “significa reconhecer limites e deficiência do próprio trabalho”. É estar pronto para mudar as práticas cotidianas que parecem difíceis de serem modificadas.

Por mudança de prática, Garrido (2009, p 10) explica que

(...) implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes; mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

Toda mudança desencadeia uma série de sentimentos como incertezas, medos, frustrações, uma vez que o cotidiano é modificado. Daí a resistência em inovar, em buscar novas formas de fazer. Torna-se mais fácil assumir a postura de reproduzir o que já é feito de forma satisfatória, eximindo-se da responsabilidade de ousar e talvez de errar. No entanto, permitir-se fazer de forma diferente desencadeia novos saberes que podem ser adotadas por outros agentes.

De acordo com Clementi (2010), são vários os fatores de ordem pessoal, profissional, estrutural e organizacional que interferem no fazer diário dos coordenadores, dentre eles podem-se destacar: acompanhamento do projeto pedagógico, conhecimento das relações de ensino/ aprendizagem, presença de “vícios relacionados a posturas mais técnicas, mais românticas, protecionistas, autoritárias, enfim, vícios que são frutos de teorias ou tendências, reais ou distorcidas, que foram incutidos nos profissionais” (CLEMENTI, 2010, p. 59).

Tais saberes que surgem da prática gestonária concreta precisam ser conhecidos, discutidos e socializados de modo a permitir a ampliação do conhecimento nesse campo tão importante da educação superior. Criar mecanismos de interação entre os coordenadores de curso em atividade e os antigos é uma forma de dar continuidade ao bom trabalho e de propor mudanças realmente significativas, evitando dar seguimento aos vícios adquiridos e repetir os mesmos erros de outras coordenações.

O coordenar faz sentido quando assume a visão do coletivo. Quando as diferentes opiniões são expostas, discutidas e analisadas em busca de um único objetivo que é o interesse do grupo e não apenas a visão de um dos atores desse grupo. É a construção de um projeto com a participação de todos os sujeitos que fazem parte da estrutura acadêmica da instituição.

Portanto, é preciso conhecer os elementos da gestão universitária, que numa perspectiva estratégica de planejamento, mobilização e avaliação, possam favorecer o alcance de metas estabelecidas para médio e longo prazo, o enfrentamento das dificuldades descritas anteriormente e uma maior adequação dos cursos ao novo contexto institucional advindo com o Reuni.

As novas situações pelas quais as Instituições de Ensino Superior (IES) têm passado exigem a implantação de uma gestão mais participativa que estimule a interação entre a comunidade acadêmica de forma mais rápida e dinâmica, fazendo com que as informações circulem rápido, facilitando o processo de tomada de decisão. Além disso, é necessário estimular a gestão

cooperativa, na qual todos participam, auxiliam, discutem e influenciam as decisões e são, igualmente, informados delas.

Finalmente, há a questão da busca de **novas formas de gestão** dos estabelecimentos de ensino superior, que face à expansão e aos interesses múltiplos de suas clientelas, deverão conciliar objetivos complexos e diversificados. Isso se traduz em missões distintas, porém focadas nas necessidades de seus públicos-alvo e ao mesmo tempo articulados e coerentes com os objetivos amplos e de longo prazo dos países (PORTO; REGNIER, 2003, p.18). (negritos originais)

Fusari (2009, p. 22) afirma que “a estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecerem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos”. Diz ainda que se faz preciso romper a gestão autoritária, fazendo acontecer um trabalho participativo, de troca entre educadores. Só assim será possível conciliar diferentes objetivos que se apresentam cada vez mais complexos e diversificados.

As mudanças ocorridas no campo educacional exigem um gestor capaz de lidar de forma estratégica com as questões acadêmicas. Tratar de forma amadora questões de alto impacto nas instituições não é mais aceitável, daí a necessidade desse profissional estar atento às novas exigências não só da instituição em que atua, mas também do mundo do trabalho.

As mudanças no contexto político e econômico do país, o acirramento da concorrência e a popularização de novos métodos de organização e gestão parecem estar dando origem a uma tendência que já começa a dar os primeiros sinais de visibilidade: trata-se do adensamento da presença de profissionais (com experiência em gestão ou em business) na administração das instituições de ensino, em geral, e do ensino superior, em particular. Esta presença, que hoje é mais evidente na área econômico-financeira, poderá ampliar-se para outros segmentos da prestação de serviços (extensão, hospitais, serviços técnicos, do mercado logística) podendo alcançar, mais adiante, postos e posições até então ocupados por profissionais de ensino. (PORTO; REGNIER, 2003, p.108)

Pensar a gestão acadêmica sob a ótica e lógica da gestão empresarial pode levar a uma distorção dos princípios que regem a educação, mesmo na área pública do ensino privado. É imperativo

que haja profissionais qualificados capazes de atuar coerentemente com tais princípios na gestão acadêmica e administrativa. Isso envolve pensar estrategicamente as questões complexas que englobam a gestão de um curso. Nas instituições públicas, incluem-se as formas de se evitar desperdícios de recursos preciosos que fazem parte do patrimônio público, dos quais o fenômeno da evasão estudantil é apenas uma parte.

Ou seja, é a mudança de concepção da gestão que permitirá inovações nessa área. Será preciso pensar diferente para poder modificar a forma como se concebe a gestão universitária atualmente. E essa mudança de concepção deve ocorrer primeiramente nos responsáveis diretos, como reitores, diretores, coordenadores, pois esses agentes educacionais podem ampliá-la e estendê-la na instituição.

Orsolon (2010, p. 18) afirma que

As inovações, no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar mudanças (...) Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

O coordenador, na visão de Orsolon (2010), faz parte do grupo de atores que atuam em uma escola e, por isso, precisa estar consciente de que não é possível trabalhar sozinho. É preciso mobilizar o coletivo para que juntos possam coordenar e, assim, poder transformar a realidade. Tendo essa conscientização de que é mais um dos agentes que atuam naquele contexto, o coordenador pode articular-se de modo a promover a interação entre os demais agentes, propiciando novas construções e novas transformações.

Segundo Orsolon (2010, p. 21-25), para que o coordenador seja um desencadeador de um processo de mudança, é necessário “promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/ gestão escolar”, “realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares”, “mediar a competência docente”, “desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente”, “investir na formação continuada do professor da própria escola”, “incentivar práticas

curriculares inovadoras”, “estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento docente”, “criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola”, “procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor”, “estabelecer parceria de trabalho com o professor” e “propiciar situações desafiadoras para o professor”.

Como se vê, a gestão acadêmica feita de modo isolado não proporciona as mudanças necessárias ao bom desenvolvimento da instituição. Fica claro que atitudes de articulação, cooperação, interação e parceria estimulam a participação e o interesse no processo, fazendo com que a meta principal das instituições públicas de educação superior que é a qualidade social da formação e da produção acadêmica seja alcançada. Com isso, pode-se caminhar resolutivamente para minimizar o problema da evasão estudantil.

(...) um bom conjunto de cenários é um sistema de referência útil para a tomada de decisões estratégicas e a formulação de políticas, uma vez que a sua explicitação reduz conflitos de percepção e orienta a tomada de posições dos grupos humanos envolvidos com o desdobrar dos fenômenos. Mas acima de tudo é preciso ter em mente que é absolutamente inútil pretender que os cenários ‘adivinhem’ o que vai acontecer com exatidão no futuro. A única pergunta relevante é “o que faremos se tal cenário acontecer?” (PORTO; REGNIER, 2003, p.6)

Todos esses desafios impactam diretamente a gestão acadêmica dos cursos e requerem adaptações e aperfeiçoamentos na estrutura curricular, na alocação dos recursos, nas relações de trabalho, nas relações pedagógicas, nas interfaces com a comunidade externa e na base metodológica dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, as fórmulas para enfrentamento destas questões não estão dadas, estão em construção e é importante resgatar das experiências concretas os saberes emergentes da gestão universitária face aos desafios do cumprimento das metas de implantação e implementação do Reuni.

É o que se pretende explorar no capítulo a seguir. Ele trata das respostas oferecidas pelos coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG consultados especificamente sobre suas iniciativas e ações relacionadas à gestão das evasões discentes, sobretudo no contexto do Programa Reuni. Para tanto, foram utilizados, com base no referencial teórico, os seguintes

indicadores de definição operacional desta gestão, os quais orientaram a produção do instrumento de pesquisa e o levantamento das informações. Eles dizem respeito às atividades de:

1. Identificação das mudanças na unidade acadêmica decorrentes da adesão da IES ao Reuni;
2. Identificação das dificuldades enfrentadas com a implantação deste Programa;
3. Identificação da taxa de evasão do curso que coordena;
4. Identificação de programa institucionalizado de combate à evasão de alunos;
5. Identificação de momentos da vida do estudante que têm se revelado mais críticos com relação ao fenômeno da evasão;
6. Identificação de fatores de evasão de alunos mais prevalentes no curso que coordena;
7. Realização de atividades de recepção de alunos no momento da matrícula no curso;
8. Realização de atividades de recepção de alunos no momento do início das atividades do curso;
9. Realização de atividades de informação aos alunos sobre a quem procurar em caso de alguma dificuldade em relação às suas necessidades de estudante;
10. Conhecimento das expectativas dos alunos com relação ao curso;
11. Realização de atividades de informação sobre a profissão de professor da educação básica aos alunos;
12. Realização de atividades de informação sobre a universidade e as oportunidades que ela oferece para desenvolvimento pessoal e profissional discente;
13. Realização de atividades para a superação pelos alunos de dificuldades de adaptação e integração à vida universitária;
14. Estímulo à participação dos alunos na gestão do curso;
15. Estímulo à participação dos alunos nas aulas e demais atividades do curso;
16. Investimentos na melhoria da interação de professores e alunos;
17. Investimentos na melhoria da interação entre alunos;
18. Investimentos em atividades que possibilitem maior nivelamento dos alunos com relação às condições de acompanhamento do curso;
19. Investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades específicas de aprendizagem;

20. Investimentos em meios que ajudem os alunos a superarem dificuldades para compatibilizar estudo e trabalho;
21. Investimentos em meios que ajudem os alunos a superarem dificuldades financeiras;
22. Investimentos em meios que ajudem os alunos a superarem dificuldades de ordem emocional e psicológica;
23. Investimentos em melhoria da infraestrutura para o desenvolvimento do curso;
24. Investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos com maiores possibilidades de evasão;
25. Investimentos no envolvimento de todos os professores no combate à evasão;
26. Investimentos no envolvimento de todos os funcionários técnico-administrativos no combate à evasão;
27. Conhecimento dos investimentos da administração superior da universidade no combate à evasão;
28. Outros investimentos visando ao combate à evasão.

As informações fornecidas por coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG e referentes a tais ações de gestão de evasões foram consolidadas e analisadas conforme apresentação no próximo capítulo.

4. REVELAÇÕES DE COORDENADORES E EX-COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG SOBRE A GESTÃO DE EVASÕES DISCENTES

Os dados apresentados a seguir foram obtidos, no mês de setembro de 2011, por meio de questionários aplicados aos coordenadores, em atividade, dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química da UFMG e aos que imediatamente os antecederam no exercício dessa função.

4.1 – Os coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG consultados

Coordenador 1¹⁰:

Possui graduação em Ciências Biológicas (1977), mestrado em Ciências Biológicas (1984) e doutorado em Ciências (1992). Atua como docente na UFMG há 33 anos e tem larga experiência na gestão acadêmica. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre as funções de gestão exercidas, podem ser destacadas as seguintes: Sub-coordenador do colegiado do curso de Ciências Biológicas (1993 - 2002), Pró-Reitor Adjunto de Graduação (2002 - 2004), Pró-Reitor de Recursos Humanos (2005 - 2010) e, atualmente, coordenador do curso de Ciências Biológicas (1º mandato).

Coordenador 2:

Possui graduação em Física (1977) e mestrado em Física (1983). É Professor Assistente IV e aluno de doutorado da UFMG. Além disso, é estagiário na Empresas Nucleares Brasileiras S/A.

¹⁰ Optou-se por utilizar um único gênero para apresentar todos os coordenadores mesmo porque esta variável não será considerada na análise ainda que possa, provavelmente, ter relevância explicativa para o estudo das variações nos métodos de gestão praticados, o que não está dentre os objetivos desta dissertação.

Tem experiência na área de física, com ênfase em Física da Matéria Condensada. Atualmente é coordenador do curso de Física (1º mandato).

Coordenador 3:

Possui graduação em Geografia e mestrado em Geografia (1997). Atuou como Professor Auxiliar na Universidade Federal de São João Del-Rei (1987 - 1990) e faz parte do quadro docente da UFMG desde 1990. Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais. Exerceu a função de subcoordenador do Colegiado de Graduação em Geografia de 1998 a 2002 e agora exerce a de coordenador do curso de Geografia (1º mandato).

Coordenador 4:

Possui graduação em História (1987), mestrado em História (1991), doutorado em História (1996) e pós-doutorado em História (2006). Atualmente é professor associado no Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Atua como docente na UFMG desde 1996 e exerce atualmente a função de coordenador do curso de História (2º mandato).

Coordenador 5:

Possui graduação em Letras/Português (1990), graduação em Letras/Latim (1994), mestrado em Estudos Lingüísticos (1998) e doutorado em Letras Clássicas (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como docente na UFMG desde 1999 e exerce atualmente a função de coordenador do curso de Letras (2º mandato).

Coordenador 6:

Possui graduação em Engenharia Civil (1996), mestrado em Matemática (1998), doutorado em Matemática (2003) e pós-doutorado em matemática (2007). Desde 1999, é professor do

Departamento de Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Coordenador do Curso de Graduação em Matemática da UFMG (1º mandato).

Coordenador 7:

Possui graduação em Pedagogia (1992), mestrado em Educação (1996) e doutorado em Educação (2008). Atua como docente na UFMG desde 2000 e atualmente é professor adjunto do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em alfabetização e letramento na infância, educação infantil e Política Educacional. Foi Coordenador, pela UFMG, do Curso para Coordenadores e gestores da educação infantil - FAT 2000 e atualmente é coordenador do curso de Pedagogia (2º mandato). Atuou também como Conselheiro Municipal de Educação (1998 - 2000) e na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Coordenador 8:

Possui graduação em Química (1980), mestrado em Ciências Técnicas Nucleares (1985) e doutorado em Química (1994). Atua como docente na UFMG desde 1990 e atualmente é Professor Associado III. Exerce a função de coordenador do curso de Química desde 2007 (3º mandato).

Ex-coordenador 1:

Possui graduação em Ciências Biológicas (1986), mestrado em Ciências Biológicas (1992) e doutorado em Ciências Biológicas (1998). Atua como docente na UFMG há 16 anos e atualmente é Professor Associado nesta Instituição. Exerceu a função de Chefe de Departamento de 2003 a 2005 e está na função de subcoordenador do colegiado do curso de Ciências Biológicas (início 2010).

Ex-coordenador 2:

Possui graduação em Física (1989), Mestrado em Física (1992), Doutorado em Física (1994) e Pós-Doutorado em Informação Quântica na University of Queensland - Austrália (2006). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais e faz parte do corpo docente desde 1995. Atuou como coordenador do curso de Física de 2008 a 2010.

Ex-coordenador 3:

Possui graduação em Geografia (1985), especialização em Percepção Ambiental e Espaço Urbano (1987) e mestrado em Geografia (1995). Exerceu a função de coordenador didático-pedagógico em escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de 1995 a 1997. Atua como docente na UFMG desde 1996 e atualmente é Professor Assistente II. Exerceu a função de coordenador do curso de Geografia de 1998 a 2002.

Ex-coordenador 4:

Possui graduação, mestrado (1998) e doutorado em Matemática (2004). Atua como docente na UFMG desde 2004 e atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi coordenador do curso de Matemática de 2008 a 2010. De 1998 a 2001, exerceu a função de Chefe de Departamento na Fundação Educacional Monsenhor Messias.

4.2 – Os elementos da consulta

Os questionários abordaram os desafios impostos pelo Reuni aos cursos presenciais de licenciatura no que se refere à expansão universitária e às estratégias para adequar as metas de

expansão universitária prevista à realidade institucional e diminuir a evasão, aumentando, assim, a taxa de conclusão média nesses cursos para 90%.

Dentre as 30 questões apresentadas, duas eram fechadas e as demais abertas¹¹. As quatro primeiras questões trataram da implantação do Reuni e dos impactos causados por este Programa nos cursos de licenciatura. As quatro questões que se seguiram trataram mais especificamente do tema da evasão, principalmente sobre os fatores determinantes do problema. As questões nove e dez se detiveram no processo de recepção dos alunos quando ingressam na UFMG. Da questão 11ª à 25ª, foram abordados temas relacionados à vida acadêmica dos alunos como: informação sobre o curso, a profissão e a universidade, adaptação à vida universitária, integração com a comunidade acadêmica, participação em atividades intra e extraclases, dificuldades emocionais, psicológicas, financeiras e de aprendizagem. As questões finais trataram da infraestrutura dos cursos e das medidas adotadas para sanar o problema da evasão.

4.3 – As situações que envolveram a consulta

O primeiro contato com os coordenadores em atividade de cursos de licenciatura da UFMG e com os que os precederam foi feito por correio eletrônico. Inicialmente foi enviada uma mensagem explicando a finalidade e objetivos da pesquisa e convidando-os a participar. Foi dada a opção de autopreenchimento do questionário e seu envio eletrônico ou em sessão presencial com o acompanhamento da pesquisadora. Neste caso, seria necessário o agendamento de um horário para aplicação do questionário.

Apenas três coordenadores optaram por responder autonomamente o questionário e enviá-lo por meio eletrônico. Com os demais foram agendados horários específicos para aplicação do

¹¹ O questionário utilizado encontra-se nos apêndices desta dissertação.

questionário. Esse agendamento, em alguns casos, foi mais difícil devido à dificuldade de contato. Alguns não responderam as mensagens enviadas, tendo sido necessário recorrer ao telefone, expediente que requereu sorte para conseguir falar com alguns coordenadores e ex-coordenadores, pois ora não podiam atender à chamada ora não estavam na sala no momento do contato.

No caso dos contatos com os coordenadores e ex-coordenadores via correio eletrônico, era dado o prazo de dez dias para a devolução dos questionários respondidos, o que foi cumprido. Quando o agendamento era feito por telefone, o questionário era preenchido e entregue no dia agendado.

Durante a aplicação dos questionários, foi observado o interesse pela pesquisa na maioria dos coordenadores em atividade e nos ex-coordenadores consultados. No entanto, houve casos em que o coordenador e ex-coordenador não consideraram o objeto da pesquisa algo relevante para o desempenho de sua função. Esse desinteresse foi percebido em algumas respostas dadas, na falta de justificativa para grande parte das questões e na conversa informal que era estabelecida durante a aplicação do questionário. A impressão que ficou em alguns momentos foi de que estavam cumprindo apenas uma formalidade. No entanto, a maioria que se mostrou disposta a responder ao questionário contribuiu de maneira significativa para a efetivação desta pesquisa.

Muitos coordenadores demonstraram grande interesse em conhecer seu resultado, pois esperam ter dados atualizados sobre o problema da evasão após a implantação do Programa Reuni na UFMG. A pesquisadora espera, assim, contribuir significativamente para o aprimoramento das atividades de gestão acadêmica, especialmente de evasões, sobretudo a que ocorre nos cursos de licenciatura.

4.4 – Fatores de evasão

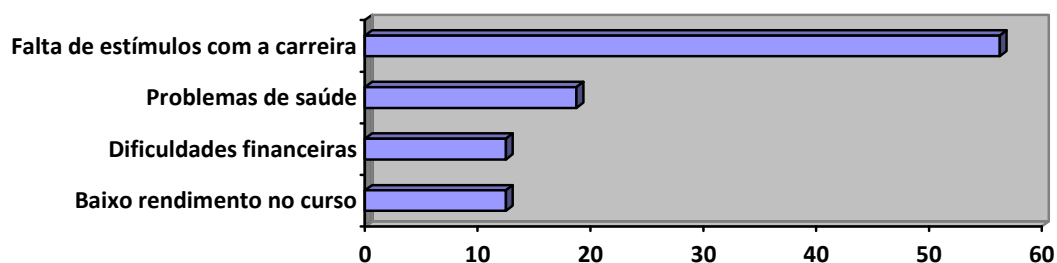
Verificou-se que mais de 80% dos coordenadores e ex-coordenadores consultados revelaram não conhecer a taxa atual de evasão dos cursos que coordenam. A maior parte deles, porém, percebe que o problema da evasão é mais grave no início do curso. Mais de 66% consideraram esse período como o mais crítico em relação a esse problema. Adachi compartilha dessa mesma visão e oferece a seguinte explicação:

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)

Os fatores intra-institucionais da evasão, apontados pela autora, não estão, porém, dentre os que foram considerados como os mais prevalentes pelos coordenadores e ex-coordenadores de curso. Para eles, este problema se explica pelo baixo rendimento do aluno no curso (12,5%), pelas dificuldades financeiras (12,5%), problemas de saúde (18,8%) e falta de estímulos provocados pela carreira profissional (56,3%). Observa-se, assim, que os coordenadores e ex-coordenadores consultados privilegiaram outros fatores de ordem pessoal e externos à instituição, mas não fizeram referência a questões internas a ela.

GRÁFICO II

Fatores de evasão



A tabela abaixo traz os fatores de evasão considerados pelos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura como os mais prevalentes. As informações foram discriminadas por área de conhecimento:

TABELA VI

Fatores de evasão considerados como os mais prevalentes

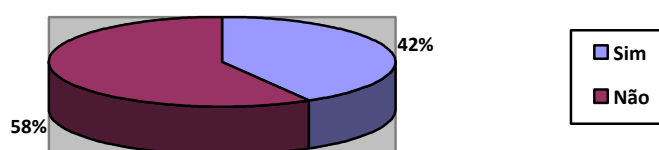
Respostas	Biológicas		Exatas		Humanas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Baixo rendimento no curso	-	-	02	25,0%	-	-
Dificuldades financeiras	-	-	01	12,5%	01	16,7%
Falta de estímulo com a carreira escolhida	02	100,0%	04	50,0%	03	50,0%
Problemas de saúde	-	-	01	12,5%	02	33,3%
Total	02	100,0%	08	100,0%	06	100,0%

O estudo da Comissão Especial (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996) também apontou, dentre as principais causas da evasão, os fatores pessoais: a precária formação escolar de muitos dos universitários que ingressam em um curso superior e os problemas de ordem financeira.

Embora os fatores de evasão citados acima sejam problemas conhecidos da comunidade acadêmica, observa-se, na figura abaixo, que menos da metade dos cursos focalizados pela presente pesquisa (42,0%), segundo seus coordenadores e ex-coordenadores, investem na superação deles.

GRÁFICO III

Investimentos feitos na superação de dificuldades discentes



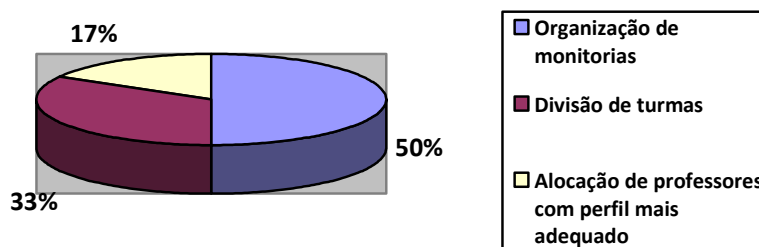
As tabelas abaixo informam quais têm sido esses investimentos considerando-se cada dificuldade apontada:

a) Baixo rendimento no curso

O baixo rendimento no curso é notado como um dos problemas motivadores da evasão, mas menos da metade dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos consultados (41,7%) citou meios que têm sido utilizados para superar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Dentre os recursos destacados, constaram a organização de monitorias para suporte acadêmico, a divisão de turmas para diminuir o número de alunos em sala de aula e a alocação de professores com perfil mais adequado para as turmas iniciantes.

GRÁFICO IV

Medidas adotadas para sanar dificuldades de aprendizagem

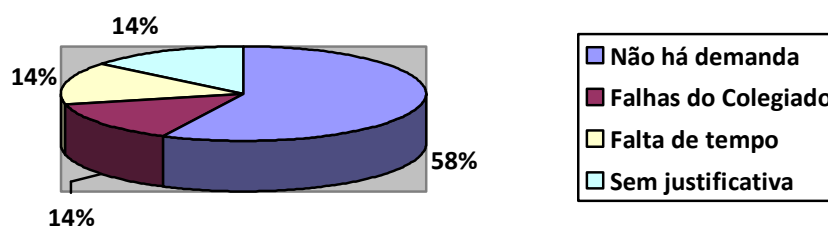


É importante observar que 58% dos coordenadores e ex-coordenadores informaram que não têm sido feitos quaisquer tipos de investimento para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que é bastante preocupante, visto que o número dos ingressantes cresceu consideravelmente com a adesão da UFMG ao Reuni em 2008 e o perfil desses alunos é muito diferenciado do ponto de vista socioeconômico, educacional e cultural. Muitos são estudantes provenientes de escolas públicas e a base formativa que adquiriram no ensino médio nem sempre é suficiente para a qualidade das respostas que devem dar aos desafios de um curso superior. Isso exige deles, por certo, um maior envolvimento e dedicação ao curso, mas não exige a instituição universitária de também buscar formas que ajudem esses alunos a superar as dificuldades de aprendizagem por eles encontradas.

Dentre as justificativas apresentadas pelos coordenadores e ex-coordenadores de curso para não investirem neste tipo de ajuda aos alunos, destacaram-se a falta de demanda, a falta de tempo e falhas do Colegiado.

GRÁFICO V

Motivos para não adotarem medidas para sanar dificuldades de aprendizagem



Observa-se que 58% das razões alegadas se referem à inexistência de demandas. Isso significa que os Colegiados ficam, muitas vezes, à espera de solicitações de alunos, que provavelmente não as fazem por não saberem que podem fazê-las ou por não encontrarem esclarecimentos de como encaminhá-las. Alguns coordenadores e ex-coordenadores apontam, porém, os motivos relacionados às falhas do Colegiado ou à falta de tempo para dedicar a esse assunto. Quando verificado por área de formação, constata-se grande variação nas respostas, como pode ser observada na tabela abaixo:

TABELA VII

Existência de investimento na superação de dificuldades de aprendizagem

Existência de investimento	Biológicas		Exatas		Humanas	
	No.	%	No.	%	No.	%
Sim	-	-	03	60,0%	02	40,0%
Não	02	100,0%	02	40,0%	03	60,0%
Total	02	100,0%	05	100,0%	05	100,0%

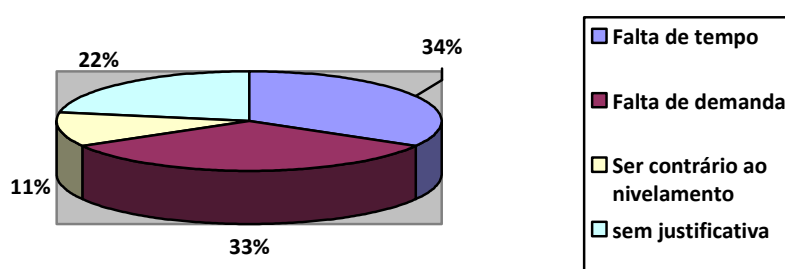
Na área de Ciências Biológicas, 100% dos coordenadores e ex-coordenadores disseram não fazer investimentos na superação de dificuldades de aprendizagem. Como nessa área a evasão é praticamente nula, deduz-se que esse problema não é tão prevalente no curso. Na área de Ciências Humanas, a porcentagem é de 60%, ou seja, mais da metade dos coordenadores e ex-coordenadores não fazem investimentos na superação de dificuldades de aprendizagem de alunos. Quando verificada a área das Ciências Exatas, onde a evasão ocorre de forma mais acentuada, observa-se um maior envolvimento com a questão, visto que 60% dos coordenadores e ex-coordenadores têm investido na superação do problema, enquanto 40% não o fazem.

Outra questão apresentada aos coordenadores e ex-coordenadores de curso e que reforça essa falta de acompanhamento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem diz respeito à existência ou não de atividades acadêmicas adicionais e especialmente oferecidas para possibilitar maior nivelamento da bagagem de aprendizados de alunos. Dentre os doze coordenadores e ex-coordenadores consultados, apenas três disseram que seus cursos oferecem estas atividades, ou seja, apenas 25,0% adotam essa medida. Por outro lado, as desenvolvidas se resumiram a apenas duas: a disponibilização do apoio de monitores (75,0%) e a divisão de turmas (25,0%).

Quando questionados sobre os motivos para não investirem no processo de nivelamento, as justificativas apresentadas, em sua maioria, coincidem com o que foi apresentado anteriormente: falta de demanda, falta de tempo e discordância com relação à estratégia de nivelamento.

GRÁFICO VI

Motivos para não haver atividades de nivelamento



O fato de não haver demanda não pode ser uma justificativa para não haver investimento em atividades específicas que sanem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois estes nem sempre sabem que isso pode ser possível. Se o objetivo é o sucesso escolar e educacional dos alunos é preciso manter um monitoramento constante dos seus desempenhos, sobretudo porque a cada semestre, ingressa na universidade um número maior de estudantes provenientes de diferentes regiões do estado ou do país, de diversos estratos sociais e culturais.

A falta de tempo dos Colegiados é uma justificativa apresentada por proporção considerável (34,0%) dos coordenadores e ex-coordenadores, o que sinaliza a necessidade de se pensar em estratégias de suporte institucional à gestão acadêmica dos cursos. O fato de um dos consultados ser contrário às estratégias de nivelamento indica a necessidade de um maior debate institucional sobre o assunto, até mesmo para identificar outras possibilidades de intervenção educacional.

b) Dificuldade financeira

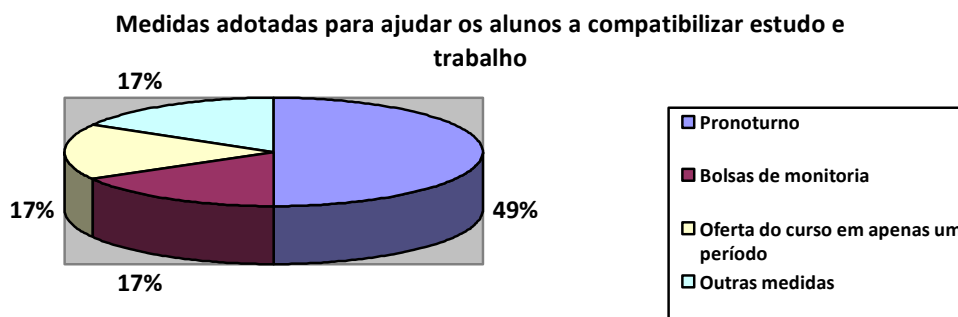
A dificuldade financeira do aluno foi outro problema apontado pelos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG consultados como importante contingência da evasão discente. De fato, muitos estudantes brasileiros que hoje estão matriculados em cursos superiores são trabalhadores e precisam adequar seu tempo para compatibilizar as duas atividades, a de estudo e a de trabalho, bem como as despesas decorrentes da primeira, mesmo quando se trata de ingresso em instituições públicas. As dificuldades encontradas para tanto não são pequenas, pois há fatores internos e externos à Instituição que podem dificultar essa dupla jornada, tais como a distância entre o local de trabalho e a universidade, o cansaço físico e mental, o pouco tempo para se dedicar aos estudos, etc.

Com a implantação do Reuni na UFMG, houve um grande investimento na implantação e na expansão de cursos noturnos. Essa medida foi adotada com a intenção de dar oportunidade ao

estudante que trabalha durante o dia de fazer um curso superior. Paralelamente a essa medida, novos projetos foram adotados por essa universidade. Dentre eles, o Pronoturno que é um programa diretamente ligado aos colegiados de curso. Com caráter de ação afirmativa, destina-se a apoiar, por meio da concessão de uma bolsa de estudos, a manutenção do aluno-trabalhador matriculado no período noturno da universidade e favorecer seu processo de aprendizagem, crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. Com esse programa, o estudante tem a oportunidade de desenvolver várias atividades contando com o acompanhamento do coordenador do curso e, assim, se dedicar integralmente aos estudos até a finalização de sua graduação.

Dos coordenadores e ex-coordenadores de curso consultados, 75,0% afirmaram que seus cursos vêm fazendo investimentos em meios que ajudem o estudante a superar dificuldades para compatibilizar estudo e trabalho. Dentre eles, 49,0% citaram o Pronoturno como medida adotada para esse fim, além de outras, como pode ser observado no gráfico abaixo.

GRÁFICO VII

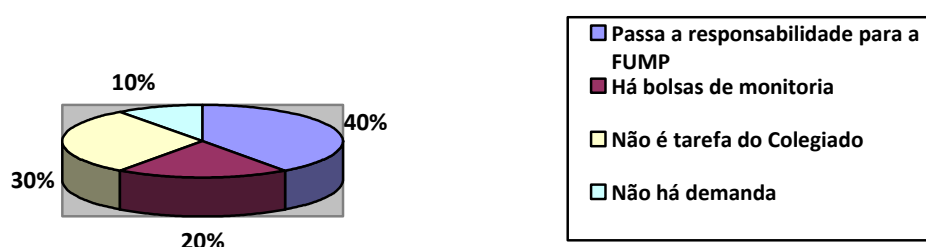


Outro mecanismo também citado pelos coordenadores e ex-coordenadores de curso como apoio ao estudante para a superação das dificuldades de compatibilização de estudo e trabalho é a assistência estudantil fornecida pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP). Alguns coordenadores e ex-coordenadores por acreditarem que essa seja uma atribuição específica da FUMP consideram que não cabe ao curso investir em outras medidas para minimizar o problema.

Quando consultados sobre meios adotados pelos Colegiados para ajudar alunos que se veem com dificuldades financeiras, a maioria (66,6%) diz não adotar nenhuma medida, como pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO VIII

Justificativas apresentadas pelos coordenadores de curso para não haver meios que ajudem os alunos a superarem dificuldades financeiras



A confiança de muitos coordenadores e ex-coordenadores no trabalho feito pela FUMP é plausível, pois, de acordo com Adachi (2009), o estudante atendido por esta fundação apresenta altos índices de conclusão da graduação. No entanto, o aluno que não é atendido por ela apresenta alto índice de evasão. Tal conclusão sinaliza para a necessidade de ampliar as ações da FUMP a um número maior de alunos ou implantar outras medidas a partir da iniciativa dos próprios cursos para contemplar aqueles estudantes que, por algum motivo, não são atendidos por essa fundação.

Ainda de acordo com Adachi (2009, p. 152), “em 80% dos casos de evasão, os estudantes trabalhavam concomitantemente à realização de seus estudos superiores”.

Do total de coordenadores e ex-coordenadores que afirmaram que seus cursos vêm fazendo investimentos em meios que ajudem o estudante a superar dificuldades para compatibilizar estudo e trabalho, verificou-se que 100,0% são da área de biológicas e exatas, enquanto que na área de humanas apenas 40,0% fazem o mesmo investimento. No entanto, quando consultados sobre investimentos feitos para os alunos superarem dificuldades financeiras, esses números se

alteram consideravelmente nas áreas Biológica (0,0%) e Exatas (40,0%), permanecendo os 40% da área de Humanas.

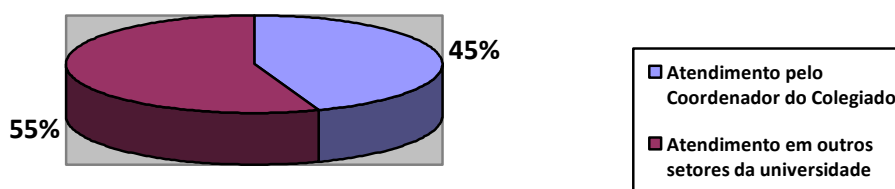
c) Problemas de saúde

Problemas de saúde são mais um dos fatores que, de acordo com os coordenadores e ex-coordenadores de curso, contribuem para a evasão nos cursos de licenciatura da UFMG. Em face disso, a maioria (58,3%) afirma fazer investimentos em meios que visam ajudar os alunos que estejam com dificuldades de ordem emocional e psicológica. Quando separados por área, verifica-se que 80,0% dos coordenadores e ex-coordenadores da área de Exatas e 60,0% da área de Humanas afirmam fazer investimentos para superação dessas dificuldades. Na área Biológica não há investimentos nesse sentido.

Dentre as medidas apontadas nessa direção, destacaram-se o atendimento individualizado feito pelo coordenador no colegiado (44,5%) e o encaminhamento a setores especializados existentes na universidade (55,5%).

GRÁFICO IX

Medidas adotadas para ajudar os alunos na superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica



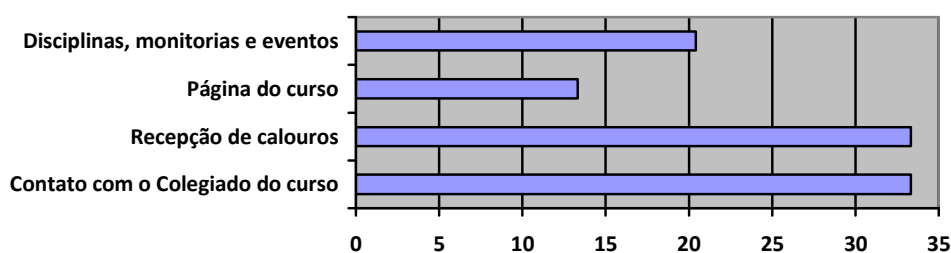
Aqui se observa que quase metade dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG consultados revelaram adotar medidas em favor da superação de dificuldades emocionais e psicológicas por alunos. Entretanto, grande parte não o faz. Por outro lado, os que afirmaram fazê-lo não mencionaram o envolvimento nessa tarefa de outros professores do curso, situação que pode acarretar alguma sobrecarga de trabalho à coordenação.

Conhecer os alunos do curso e suas necessidades, desafio inerente ao exercício da docência, é fundamental para a permanência dos estudantes na graduação. Isso inclui criar espaços nos quais os alunos possam manifestar a sua opinião e facilitar a relação instituição-aluno.

De acordo com a maioria dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMG (91,6%), os alunos são informados sobre a quem procurar em caso de alguma dificuldade encontrada. A maior parte destas respostas inclui, também, a participação do Colegiado nesse trabalho de esclarecimento.

GRÁFICO X

Circunstâncias em que os alunos recebem orientação em caso de dificuldades



Como o contato com o Colegiado é uma das circunstâncias mais importantes para orientação dos alunos em caso de dificuldades, vê-se sua importância na vida acadêmica do estudante e participação nas estratégias de combate à evasão discente nos cursos de licenciatura da UFMG.

d) Falta de estímulo com a carreira

A profissão docente, especialmente quando exercida na educação básica, não tem despertado, no Brasil e em outras partes do mundo, o interesse dos jovens que seria necessário considerando-se sua importância social para o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico e cultural dos países, regiões e localidades. Esse fato é de conhecimento de grande parte da população, visto as condições precárias de trabalho, baixa remuneração, falta de incentivo à qualificação, a violência nas escolas etc. São vários os fatores externos que contribuem para o desestímulo a abraçar esta atividade daqueles que buscam uma profissão.

Embora Peixoto *et al* (2003) afirmem que ainda há uma procura significativa pelos cursos de licenciatura da UFMG, principalmente por parte de estudantes de baixa renda que neles veem uma menor concorrência face à oportunidade de ingressarem numa universidade pública, já não se percebe tal interesse por parte desse segmento social por esses cursos nos últimos anos, devido às oportunidades em outros cursos e em outras IFES com a adesão de grande parte das universidades federais ao ENEM como critério de seleção.

Mais de 60,0% dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG afirmaram que seus respectivos Colegiados promovem iniciativas de informação e conhecimento da profissão aos alunos. Na maioria dos cursos (77,7%), essas informações são dadas em disciplinas que abordam o tema, mas há também eventos e projetos voltados para esse fim. Aqueles que disseram que não há investimentos adicionais ao que é feito em disciplinas que tratam do tema, alegaram que os alunos já possuem conhecimento sobre o assunto.

Na tabela abaixo, é possível perceber que as três áreas (Biológicas, Humanas e Exatas) fazem investimentos na informação e conhecimento sobre a profissão professor de educação básica:

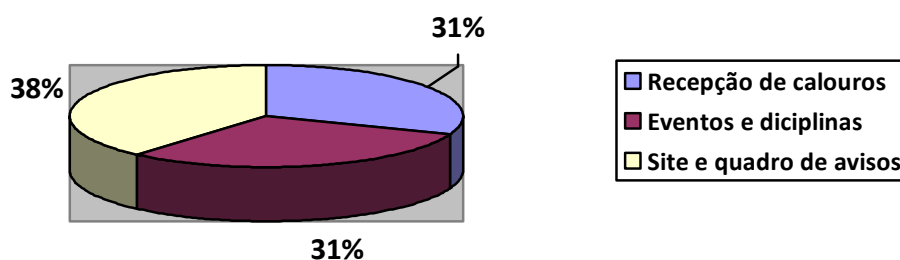
TABELA VIII

Existência de investimento	Biológicas		Exatas		Humanas	
	No.	%	No.	%	No.	%
Sim	02	100,0%	03	60,0%	03	60,0%
Não	-	-	02	40,0%	02	40,0%
Total	02	100,0%	05	100,0%	05	100,0%

É importante destacar que mais de 80,0% dos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG alegaram fazer a divulgação das oportunidades que a universidade oferece para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. A forma que é feita essa divulgação pode ser verificada no gráfico abaixo:

GRÁFICO XI

Formas de divulgação do Colegiado das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional oferecidas aos estudantes pela universidade



Verificou-se que apenas um terço dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMG utilizam a recepção de calouros com a finalidade de fazer a gestão das evasões. Por outro lado, é importante considerar que essas informações não podem ficar restritas

a este momento, pois muito do que for dito irá se perder com o tempo. Geralmente, no momento da Recepção de Calouros, os estudantes recebem um número muito diversificado de informações sobre a universidade, o curso, as disciplinas, a matriz curricular, o percurso acadêmico, ou seja, é muito conteúdo para ser transmitido em um período curto de tempo.

A disponibilização das informações sobre oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional oferecidas aos estudantes pela universidade também tem sido feita, segundo 38,0% dos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG, em *sites* e quadros de avisos desses cursos. Essa via, igualmente importante, se isolada, pode não ser muito eficiente para informar os alunos iniciantes. Muitos terão dúvidas sobre as informações divulgadas e não terão a quem recorrer. Daí a importância da oportunidade dos eventos e das disciplinas para fazer o reforço delas, mas apenas 31,0% dos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG afirmaram ser usual essa prática em seus cursos.

Se a evasão ocorre com maior frequência no início do curso, todo cuidado precisa ser feito no acompanhamento mais próximo dos alunos ingressantes, principalmente dos mais vulneráveis a esse escape, de modo a melhor informá-los, orientá-los e estimulá-los a prosseguir na sua formação profissional.

4.5 – A cota de responsabilidade da instituição e as contingências do futuro exercício profissional

No item anterior que apresentou os fatores de evasão apontados pelos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG, é possível verificar que foram lembrados apenas os problemas externos à universidade, as dificuldades pessoais dos alunos (dificuldades financeiras, problemas de saúde, baixo rendimento no curso) e as condições do exercício profissional que servem de desestímulo para com a carreira. Os motivos apresentados estão

relacionados à situação socioeconômica, ao desencanto com o curso, à falta de base do ensino médio, às perspectivas de trabalho. São situações externas à universidade, que, em sua maioria, já faziam parte da vida dos alunos antes de ingressarem no curso.

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.

No entanto, mesmo não considerando explicitamente tais dimensões como fatores de evasão ou de permanência do aluno nas licenciaturas, alguns coordenadores e ex-coordenadores apontaram medidas que têm sido adotadas que podem contribuir favoravelmente para a retenção dos alunos. São elas:

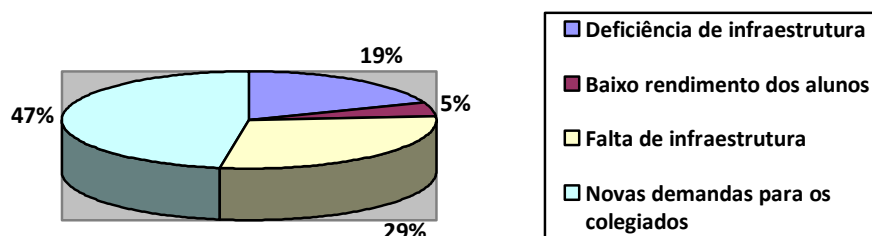
- Alocação de professores com perfil mais adequado nas turmas iniciantes;
- Aquisição de materiais para biblioteca e laboratórios;
- Aumento no número de bolsas de monitoria;
- Desenvolvimento de novos projetos;
- Diminuição do número de alunos por turma nos primeiros períodos do curso;
- Flexibilização da matriz curricular;
- Integração entre a graduação e a pós-graduação, com alunos da pós-graduação auxiliando nas aulas da graduação;
- Introdução de disciplinas no primeiro período que esclarecem dúvidas sobre o curso;
- Oferta do curso em apenas um turno.

Algumas dessas medidas já faziam parte do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) que prevê currículos mais flexíveis para os cursos de graduação da UFMG e do Reuni. Este incentiva explicitamente a integração entre a graduação e a pós-graduação, o surgimento de novos projetos, o aumento das bolsas de monitoria, a aquisição de novos materiais e a contratação de professores.

Segundo os coordenadores e ex-coordenadores das licenciaturas da UFMG, com a implantação do Reuni, estes cursos passaram por algumas mudanças como aumento do número de alunos, problemas de infraestrutura e novos requerimentos aos colegiados, tais como alterações na matriz curricular e na oferta de disciplinas. É importante, contudo, verificar que apenas 5,0% dos consultados identificaram o baixo rendimento como um problema específico decorrente do Reuni.

GRÁFICO XII

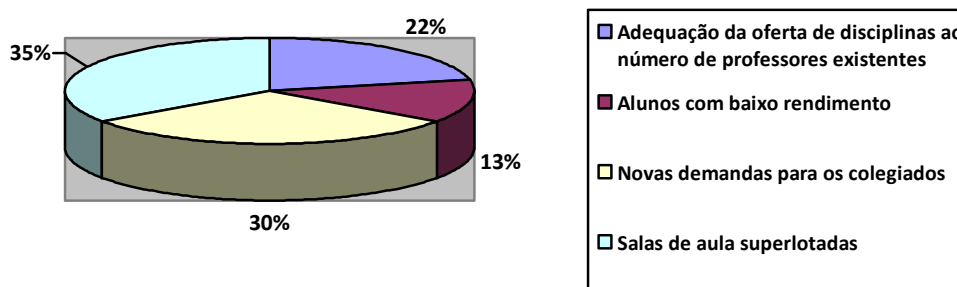
Mudanças nos cursos de licenciatura da UFMG com a implantação do Reuni



Nos gráficos abaixo, constam as principais dificuldades que tais mudanças trouxeram aos cursos de licenciatura da UFMG, segundo os coordenadores e ex-coordenadores consultados.

GRÁFICO XIII

Maiores dificuldades enfrentadas com o aumento das vagas



Com a implantação do Reuni na UFMG, o aumento das vagas, segundo os coordenadores e ex-coordenadores das licenciaturas, teria acentuado alguns problemas que já existiam nestes cursos e teriam surgido outros que passaram a exigir mais atenção. A questão da evasão tornou-se uma preocupação. Ela, embora existente, pode crescer com a expansão das vagas, comprometendo o objetivo da universidade de alcançar a meta de 90% de conclusão nos cursos de graduação.

De acordo com a Comissão Especial (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996), os principais motivos que levam à evasão estão relacionados à situação sócio-econômica do aluno, ao desencanto com o curso escolhido. Muitas vezes, tais fatores levam à mudança de curso ou de carreira, ao pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos e à desinformação do aluno quanto à carreira escolhida. Tais problemas também foram apontados pelos coordenadores e ex-coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG.

No entanto, os motivos podem não ser apenas os circunscritos às questões individuais dos estudantes. Há também as questões de ordem institucional que afetam a vida acadêmica de muitos alunos e também colaboram para a evasão. Dentre eles, a Comissão destacou a falta de currículos mais flexibilizados capazes de acompanhar a dinâmica social na qual muitos estudantes estão inseridos, metodologias tradicionais impregnadas do vício da repetição e transmissão mecânica de conhecimentos, falta de comprometimento do corpo docente com a formação discente, falta de domínio das novas tecnologias que podem auxiliar na prática diária dos docentes, falta de docentes especializados em algumas áreas e excessiva valorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996).

Ou seja, fatores intra-institucionais da evasão também precisam ser considerados, pois as dificuldades e idiosincrasias individuais dos estudantes são apenas parte do diagnóstico e ponto de partida para as intervenções necessárias. Estas abrangem os desafios da integração entre estudante e comunidade escolar, soluções que levem em conta a realidade dos alunos-trabalhadores, os conflitos familiares, desmotivações etc.

Para a Comissão Especial, os fatores que contribuem para a evasão discente no ensino superior podem ser divididos em três categorias: características individuais dos estudantes, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições, sendo que grande parte desses

problemas estão relacionados entre si. As escolhas pessoais, por exemplo, são influenciadas por fatores externos como “prestígio social da profissão, possibilidades de desenvolvimento profissional ou força da tradição de algumas carreiras, que de forma alguma são desprezíveis, senão pelas pressões familiares, que interferem no comportamento de permanência ou abandono do curso” (ADACHI, 2009, p.30).

Em relação aos fatores externos que contribuem para a evasão estão as perspectivas de remuneração e a possibilidade de emprego. É o que atualmente vem acontecendo nos cursos de licenciatura. Muitos estudantes sentem-se desmotivados em relação à carreira, pois veem que não há perspectivas de desenvolvimento profissional e, por isso, optam por outro curso ou simplesmente abandonam a universidade.

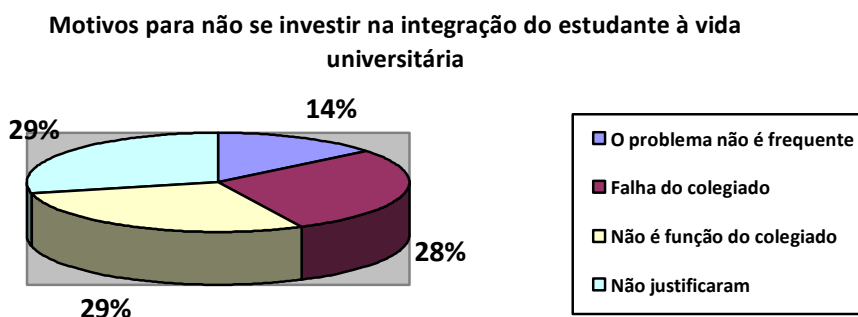
4.6 – A integração dos estudantes à vida universitária

A influência positiva da integração do estudante ao ambiente acadêmico e social da universidade sobre as possibilidades de sua permanência no curso escolhido é uma das hipóteses que oferecem boas condições de comprovação. Tinto (1975) afirma que essa integração estabelecida entre o estudante e a universidade é fundamental para que ele dê prosseguimento aos estudos.

No entanto, quase 60,0% dos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG consultados disseram que tais cursos não vêm fazendo investimentos visando à superação pelos alunos das suas dificuldades de adaptação e integração à vida universitária. Os outros 40,0% que disseram haver esse tipo de mobilização dos cursos afirmaram que isso ocorre por meio dos atendimentos individualizados da coordenação.

No gráfico abaixo, constam os motivos apresentados pelos coordenadores e ex-coordenadores para o não investimento dos cursos de licenciatura no processo de integração dos licenciandos à vida universitária:

GRÁFICO XIV

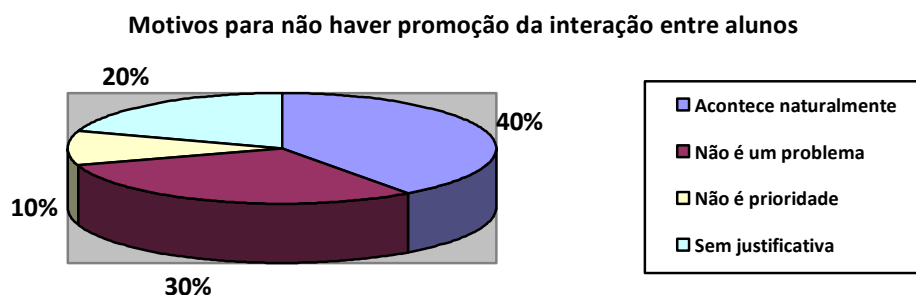


Mais da metade dos consultados (58,0%) afirmou que favorecer a integração discente à vida universitária não é função do Colegiado ou sequer apresentou justificativa para o não investimento neste processo. 14,0% argumentam que não o fazem porque o problema não é freqüente. 28,0 % dos respondentes, contudo, admitiram falha dos Colegiados nesse aspecto. Os que afirmam existir medidas adotadas para melhorar essa integração, destacam-se o estímulo à socialização, a intervenção para a resolução de conflitos e a escolha de docentes com perfil mais adequado.

Sobre o estímulo à interação de alunos, ficou claro que esta não é uma preocupação da maioria dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMG. Mais de 80,0% afirmaram que os cursos que coordenam não buscam promover quaisquer tipos de incentivo dessa interação. Os 20,0% restantes indicaram o estímulo à participação nas atividades promovidas pelo Diretório Acadêmico (DA) como a forma mais usada pelos cursos para promover a interação discente.

No gráfico abaixo, constam as justificativas apresentadas pelos consultados para não haver este tipo de intervenção por parte dos Colegiados:

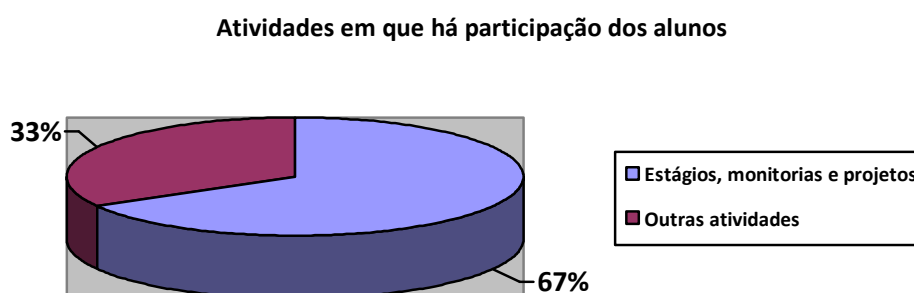
GRÁFICO XV



A forma de interação discente que se destacou dentre as medidas de incentivo usadas pelos coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG foi a participação nas aulas e nas demais atividades do curso. Nesse caso, em torno de 67,0% dos coordenadores disseram investir nesse tipo de participação dos alunos. Entretanto, 25,0% disseram não promover esse tipo de participação. O restante (8,0%) sequer responde à questão.

Dentre as formas de participação dos alunos nas aulas e demais atividades do curso as que mais se destacaram foram monitorias, estágios e projetos.

GRÁFICO XVI



O que se percebe com esses dados é que a promoção da integração dos alunos à vida universitária ainda não é vista como um fator importante por parte dos coordenadores e ex-

coordenadores de colegiados dos cursos de licenciatura da UFMG. Entretanto, o incentivo à integração discente é considerado como uma importante estratégia de gestão acadêmica que pode contribuir para o combate à evasão, pois é uma forma de fazer com que o aluno se sinta parte da instituição universitária.

Adachi (2009), em seu estudo sobre *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*, afirma que

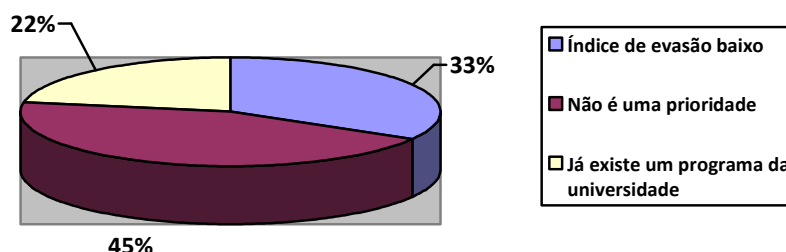
A integração dos alunos, bem como sua permanência, dentro da UFMG enfrenta barreiras quando se trata de estudantes: que não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, com ausência de pré-requisitos educacionais, com dificuldades de adaptação no curso em razão da procedência do interior e cujo propósito de formação superior não vê finalidade em um enfoque mais teórico e acadêmico tal como o desenvolvido nos cursos desta universidade (ADACHI, 2009, p.174-175).

4.7 – Medidas de combate à evasão adotadas pelos cursos de licenciatura da UFMG

Mais de 80,0% dos coordenadores e ex-coordenadores disseram não existir um programa institucionalizado de combate à evasão em sua gestão do curso. No gráfico abaixo, podem ser observadas as justificativas apresentadas por eles:

GRÁFICO XVII

Motivos para não haver programa de combate à evasão do curso



Grande parte das justificativas apresentadas pelos 80,0% de coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG sobre a não institucionalização de programas ou ações, na esfera do curso, para combater a evasão discente não está, entretanto, convergente com alguns números divulgados por essa universidade. Quando se observa o número de vagas remanescentes nos cursos de licenciatura da UFMG correspondentes aos anos de 2010 e 2011, verifica-se que em alguns cursos de licenciatura há necessidade urgente de programas específicos para eles de combate à evasão discente. É o caso, principalmente, dos cursos noturnos e, mais especificamente, dos cursos de Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química. No caso do curso de Matemática, a situação é ainda mais grave, visto que a evasão é alta tanto no período diurno quanto no noturno, como pode ser verificado no Quadro II (p. 62-63).

Os coordenadores e ex-coordenadores de licenciaturas da UFMG afirmaram, contudo, existir medidas dos respectivos cursos para combater evasões discentes. Mencionaram as seguintes:

- Recepção dos alunos no início das atividades do curso: 83,0%;
- Investimento na informação e conhecimento sobre a universidade e as oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento pessoal e profissional: 83,0%;
- Investimento em meios que ajudem os alunos a compatibilizar estudo e trabalho: 75,0%;
- Investimento em melhoria da infraestrutura para desenvolvimento do curso: 67,0%;
- Investimento na informação e conhecimento da profissão de professor na educação básica: 67,0%;
- Incentivo à participação dos alunos nas aulas e em demais atividades do curso: 67,0%;

- Investimento em meios que ajudem os alunos na superação de dificuldade de ordem emocional e psicológica: 58,0%;
- Investimento no conhecimento das expectativas dos alunos em relação ao curso: 50,0%.

Como pode ser observado, são medidas gerais. Não foram registradas nos questionários iniciativas dos cursos que fossem mais específicas à realidade ou idiossincrasias da evasão discente em cada um. Não foram confirmadas atividades de acompanhamento acadêmico e de orientação pedagógica para alunos com maiores possibilidades de evasão. Mais de 75,0% dos coordenadores afirmaram não existir nenhum projeto nesse sentido. O que aparece como acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica são os atendimentos individuais realizados por algumas coordenações de curso e o apoio oferecido por parte das monitorias. As justificativas apresentadas para não haver investimentos nesse sentido se resumiram à falta de pessoal para fazer o acompanhamento e índices baixos de evasão.

Percebeu-se, também, que os colegiados não têm promovido o envolvimento dos professores do curso e dos funcionários técnico-administrativos no combate à evasão. Dos coordenadores e ex-coordenadores consultados, apenas 50,0% disseram haver investimento da administração superior da universidade no combate à evasão.

Em síntese, a pesquisa realizada permitiu perceber, de uma forma geral, um investimento ainda pequeno das coordenações das licenciaturas da UFMG na gestão de estratégias voltadas ao combate à evasão de licenciandos, em contraposição às necessidades existentes. Pode, porém, constatar que os cursos que se mostraram mais preocupados com o assunto registram uma queda expressiva na evasão, como é o caso do curso de Letras, cujos esforços no acompanhamento de alunos com mais dificuldades de aprendizagem e medidas preventivas adotadas desde o início da expansão das vagas no curso vêm oferecendo resultados alentadores. Os cursos diurnos em Geografia e Química também não apresentaram evasão muito expressiva nos últimos dois anos e o de Ciências Biológicas não convive com este problema há algum tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, se propôs investigar as estratégias de gestão da evasão de graduandos adotadas por coordenadores de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram inquiridos os que estavam em atividade no momento da pesquisa e os que eram seus antecessores imediatos, totalizando doze consultados. Os desafios e as metas estabelecidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni constituíram a motivação principal para a realização desta consulta pesquisa, que adotou o conceito de evasão como sendo a retirada do curso acadêmico por iniciativa do próprio aluno.

O tema trabalhado tratou das evasões discentes no ensino superior e das ações que podem ser feitas por coordenações acadêmicas universitárias para conhecer esse fenômeno, identificar possibilidades de sua ocorrência e impedir que ele aconteça. A estas ações atribuiu-se o conceito de gestão de evasões discentes.

O foco da pesquisa se voltou para o quadro atual das evasões nos cursos de licenciatura da UFMG. Este problema, não afeito apenas a esta universidade, tem contribuído para tornar a falta de professores em algumas áreas do conhecimento na educação básica brasileira ainda mais preocupante. Apesar disso, tem havido um investimento considerável do Governo Federal no aumento das vagas nesses cursos, uma linha de atenção especial das atuais políticas públicas orientadas à formação de professores.

Dentre os principais motivos apontados pela literatura consultada, os baixos salários e as condições precárias do trabalho docente são as principais causas relacionadas ao afastamento dos jovens da profissão docente e também compõem os fatores da evasão nos cursos de licenciatura. No entanto, nessa pesquisa buscou-se, considerar também outras ordens de fatores desta evasão: os intrínsecos à gestão universitária (administrativa e pedagógica), pois eles também concorrem para o surgimento desse fenômeno indesejável.

Partiu-se do pressuposto de que os esforços de política educacional e acadêmica não devem se pautar apenas por atrair os jovens para os cursos de licenciatura, mas mantê-los no percurso

universitário e futuramente na profissão. Como o Reuni é um programa novo que está em fase de execução, considerou-se necessário um estudo mais aprofundado dos motivos que têm levado os estudantes à evasão e das estratégias que possam estar sendo adotadas e que podem ser adotadas pelos coordenadores de curso no enfrentamento do problema.

Nesta investigação, buscou-se o conhecimento do que tem sido feito e o que não tem sido feito pelos coordenadores de curso de licenciatura para evitar que estudantes abandonem os estudos no meio do percurso acadêmico, pois muito pouco se conhece sobre o trabalho desenvolvido por eles, principalmente, após a implantação do Reuni.

Assim, o objeto desta dissertação diz respeito às estratégias de gestão das evasões que vêm sendo adotadas ou podem ser adotadas pelos coordenadores de cursos de licenciatura para contemplar as especificidades de cada curso e cumprir as metas do Programa Reuni de acordo com a proposta apresentada pela UFMG ao MEC. Ela buscou responder ao seguinte questionamento: quais procedimentos de gestão universitária têm sido empregados na gestão da evasão nos cursos de licenciatura da UFMG de modo a cumprir a finalidade do Reuni de ampliar a permanência do aluno na educação superior e concorrer para a qualidade social e êxito da política nacional de formação de professores?

Este trabalho procurou dentro de seu objetivo geral identificar e analisar como as coordenações de cursos de licenciatura da UFMG têm feito a gestão da evasão discente, no contexto da implantação e execução do Reuni nesta universidade. Objetivou mais especificamente a: a) identificar e analisar os desafios impostos pelo Reuni aos coordenadores de curso de licenciatura no que se refere à permanência do aluno de modo a efetivar a expansão universitária; b) identificar e analisar as estratégias dos coordenadores de curso de licenciatura para diminuir a evasão e, conseqüentemente, aumentar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; c) desenvolver uma proposta de intervenção visando a contribuir com a gestão da evasão discente em cursos de graduação.

Com o Reuni, o Governo Federal buscou retomar o crescimento do ensino superior público, dando condições aos jovens brasileiros de ingressarem em uma universidade pública e concluir um curso superior. Para isso ampliou o acesso a este nível de ensino e pretende melhorar sua qualidade por meio de organizações curriculares flexíveis, estratégias fundamentadas na

interdisciplinaridade, diversificação das modalidades de graduação e sua articulação com a pós-graduação. Esse Programa propõe o incentivo a inovações pedagógicas e o combate à evasão como estratégias de elevação das condições de permanência e sucesso dos alunos neste nível de ensino. Com o Programa Reuni associado a outras políticas e ações do Governo Federal como Prouni, Fies, UAB etc., o Ministério da Educação pretende promover, até 2012, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens situados na faixa etária de 18 a 24 anos. A UFMG, por sua vez, comprometeu-se a aumentar as vagas no período noturno, o que de fato ocorreu, propiciando maiores oportunidades de ingresso aos alunos carentes e/ou trabalhadores. Concomitantemente, se propôs a desenvolver mecanismos de apoio à permanência dos alunos carentes por meio de esforços que levassem à redução da evasão escolar.

Embora a evasão seja um assunto que norteia a discussão da expansão universitária atual, percebe-se que ela ainda é tratada como um problema de origem externa à universidade. São poucos os profissionais da área de educação que buscam explicações internas ao contexto institucional para esse problema que persiste nas universidades. Quando consultados sobre o assunto, a maioria se limita a apontar problemas de ordem subjetiva e particular da vida dos estudantes. Os dados são atualizados ano a ano e, em muitos cursos, o que se vê é um aumento nas taxas de evasão, enquanto outros cursos registram uma queda considerável nesses números, o que comprova que é possível intervir de forma satisfatória na solução do problema. O primeiro passo é reconhecer que o problema da evasão existe. O segundo é abrir-se para o diálogo com os diferentes segmentos institucionais, a fim de discutir a questão de forma embasada e realista, apontando os fatores reais e procurando soluções mais adequadas a cada situação.

O novo contexto institucional está exigindo, portanto, o aumento das habilidades dos gestores universitários para fazer face aos novos desafios. É nesse cenário que se encontram os coordenadores de curso, especialmente aqueles que precisam atender as novas demandas advindas com o Reuni. Eles precisam buscar nas estratégias de gestão formas de atuação que possibilitem obter os resultados previstos por aquele Programa. Assim, o coordenador assume um papel importante dentro da instituição, pois precisa se transformar no canal que liga os diferentes sujeitos institucionais, passar a estabelecer parcerias e dividir responsabilidades, valorizando os saberes dos outros e ao mesmo tempo construindo novos saberes junto com a comunidade escolar. Esse cenário exige a prática de uma gestão mais participativa, socialmente

construída e fortemente orientada por objetivos de qualidade social. Para tanto, cabe aos coordenadores de cursos estimular a interação da comunidade acadêmica de forma mais conseqüente e resolutiva e desta com o entorno local. É necessário, assim, estimular a gestão cooperativa, na qual todos participam, auxiliam, discutem e influenciam as decisões e são, igualmente, informados delas.

O Programa Reuni trouxe muitos ganhos para as universidades, tais como novos cursos, ampliação de vagas, mobilidade estudantil, bolsas de estudo etc., mas juntamente com os ganhos vieram também o aumento da responsabilidade institucional tendo em vista as metas estabelecidas e o comprometimento com a resolução de problemas antigos e recentes, como é o caso da evasão.

A universidade tem recebido semestralmente um contingente de pessoas de variados extratos sociais, origens regionais e características culturais. Esta diversidade impacta diretamente o andamento de cada curso de graduação e exige não só dos coordenadores de curso, mas de toda a comunidade acadêmica, habilidades para manter integrados à vida acadêmica todos que nela ingressam e a enriquecem com sua diversidade.

O que se verificou com este estudo é que o problema da evasão deve ser analisado em três situações diferentes e interdependentes: contexto interno à instituição, contexto externo à instituição e características individuais dos estudantes. São situações em que os estudantes estão inseridos e que não podem ser tratadas de forma desvinculadas, pois a falta de apoio em qualquer dessas categorias interferirá nas demais. No entanto, a causa principal do problema segundo os coordenadores e ex-coordenadores que participaram desta pesquisa ainda está fortemente identificada com as questões individuais dos estudantes, o que direciona o diagnóstico para apenas uma categoria de fatores, simplificando a compreensão da questão. Por outro lado, 80% dos coordenadores e ex-coordenadores consultados nesta pesquisa revelaram não conhecer a taxa atual de evasão dos cursos que coordenam. Entretanto, 66% deles consideraram o início do curso como o período mais crítico com relação à possibilidade de evasão. Apesar disso, quase 60,0% deles disseram que nas licenciaturas não se vêm fazendo investimentos visando à superação pelos alunos das suas dificuldades de adaptação e integração à vida universitária.

Conhecer as diversas origens do problema é fundamental, o que demanda estudos mais aprofundados sobre o assunto. Trazer o tema para o debate interno à instituição com a participação de toda comunidade acadêmica é outro passo importante. Assim, é possível fazer com que cada parte interessada exponha o seu ponto de vista e contribua, dentro das suas possibilidades, com propostas inovadoras. Este é o sentido da gestão social. Por meio do debate também é possível perceber variações das causas da evasão, pois o assunto ao ser discutido sob diferentes pontos de vista mostra que é preciso considerar as diferentes opiniões sobre o mesmo problema.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, as situações, que precisam ser superadas para que um processo de mudança efetiva em relação à gestão das evasões discentes nos cursos de licenciatura da UFMG ganhe em qualidade social, são quatro:

- 1- A falta de suporte institucional à gestão acadêmica dos cursos de modo a não haver sobrecarga de atividades;
- 2- A falta de conhecimento das necessidades dos estudantes, desafio inerente ao exercício da docência e fundamental para permanência dos estudantes na graduação;
- 3- A falta de questionamento dos coordenadores e ex-coordenadores de curso de licenciatura com relação à contribuição que a comunidade acadêmica pode dar aos processos de gestão de evasões ou de permanências de alunos na universidade;
- 4- A falta de propostas efetivas que considerem a realidade dos alunos-trabalhadores, os conflitos familiares, as desmotivações etc.

A primeira situação, segundo se apurou, é muito comum, pois os coordenadores, em sua grande maioria, fazem seu trabalho de modo muito solitário. A ajuda que recebem dos demais profissionais (docentes ou técnicos administrativos) da instituição nem sempre é suficiente, ficando quase toda a demanda acadêmica do Colegiado sob sua responsabilidade. A segunda situação é consequência da primeira, já que a sobrecarga de atividades impede ao coordenador curso conhecer mais de perto os estudantes, suas necessidades mais sentidas e demandas mais expressivas. A terceira situação é algo despercebido da maioria dos coordenadores. Muitos não veem como os demais funcionários da instituição podem contribuir de forma satisfatória para o processo de inibição e combate à evasão. Professores, técnico-administrativos, estudantes, diretores, pró - reitorias, todos podem e devem participar ativamente da gestão acadêmica,

possibilitando maior integração e, por consequência, maior comprometimento com aquele espaço que é de todos. Por fim, a quarta situação, a que se refere mais especificamente à individualidade e subjetividade de cada aluno. Seus anseios, suas dúvidas, suas angústias necessitam de um espaço de interlocução. Ouvir com atenção aquilo que é dito pelos alunos pode diminuir o tempo de discussão para se descobrir o que de fato tem provocado a evasão. Pode igualmente servir de estratégia de inibição e freio de situações de risco de evasão.

As deficiências encontradas com relação às estratégias que podem ser mais utilizadas pelos coordenadores de curso para fazer a gestão das evasões discentes apontaram para a necessidade de constituição de um setor na unidade acadêmica dedicado a receber o aluno com mais tempo e dedicação a fim de ouvi-lo nas suas dúvidas e dilemas, de conhecer de forma mais profunda as suas necessidades e saber de suas sugestões e demandas. Esse setor poderia, também, servir de apoio ao coordenador de curso e contribuir com estratégias de gestão destinadas a solucionar as diferentes situações que surgem durante a trajetória acadêmica dos alunos, que podem por em risco sua permanência no curso. Corroborando com esse pensamento Souza (2005) que diz que

Atualmente a escola, espaço no qual o aluno passa parte do seu tempo, ainda permanece sendo a instituição social melhor preparada para cuidar do desenvolvimento do indivíduo, pois, apesar de enfrentar inúmeros problemas, conta com a contribuição de professores e especialistas entre os quais o orientador educacional, e material didático-pedagógico (SOUSA, 2005, p. 11).

O primeiro desafio da gestão da evasão discente é conhecer os diferentes ângulos pelos quais este fenômeno se manifesta como pôde ser analisado no segundo capítulo desta dissertação. Simplificá-lo atendo-se a motivações de ordem pessoal dificulta enfrentar o problema, pois pode mascarar a situação.

Esse conhecimento envolve a reflexão sobre o assunto por parte não apenas dos coordenadores de curso, mas de todos que podem colaborar com a gestão do curso, pois se trata de um problema antigo que persiste em muitos cursos mesmo após a implantação do Reuni que previa sua redução.

Portanto, o primeiro passo visando ao sucesso das licenciaturas na mitigação das evasões demanda aos coordenadores se manterem atualizados sobre quem são os alunos matriculados e quais são suas dificuldades e necessidades tendo em vista sua permanência nos cursos. Para tanto, é fundamental criar momentos de encontro e discussão sobre o curso, visando à obtenção de uma maior integração entre todos os segmentos universitários. É preciso, nesse sentido, abrir um espaço para ouvir os alunos; orientá-los em suas dificuldades de aprendizagem, emocionais e psicológicas; mantê-los informados sobre as possibilidades que a universidade oferece e os aspectos que permitem reconhecer os valores essenciais da profissão docente e que justificam lutar pela sua dignificação. Esse acolhimento, pautado em convivência de compartilhamento de sentimentos, ideias e buscas, poderá, certamente, ajudar a manter o aluno no curso. No APÊNDICE A desta dissertação, encontra-se uma proposta sobre a estruturação desse setor ou espaço acadêmico aqui identificado. Ela compreende suas finalidades, objetivos e formas de funcionamento e se destina ao exame, principalmente, da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, sem prejuízo dos interesses que possa suscitar em outras instituições universitárias.

No desenvolvimento desta pesquisa, problemas relacionados à cultura docente e à realidade concreta da UFMG surgiram como fatores intervenientes, questões que condicionam de forma crucial o sucesso das práticas de gestão acadêmica. Estes, contudo, requerem estudos adicionais e específicos. Percebeu-se, também, a necessidade de um estudo das experiências concretas e bem-sucedidas de gestão acadêmica de cursos de licenciatura que apresentaram diminuição dos índices de evasão. Estes casos de sucesso precisam ser conhecidos com mais profundidade, pois podem ajudar com outras indicações sobre os caminhos a serem trilhados por outros cursos de graduação que atualmente convivem com o problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADACHI, A. A. C. T. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG*. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ANDRÉ, M.; VIEIRA, M. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 11-24.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul/set, 2006, p. 365-382.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, 16 (2), (2011, Julho), p. 355-374.

BAGGI, C. A. S. *Evasão e Avaliação Institucional: uma discussão bibliográfica*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010. 81p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/>>. Acesso em 23/jan./2012.

BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 2003. 127 p.

BATISTA, S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 109-118.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, Baltimore, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980.

_____. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, New York, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Petrópolis: Vozes, 1998. 256 p.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: <<http://200.156.25.73/Reuni/D6096.html>>. Acesso em 03/set./2010.

_____. MEC. Reuni (Diretrizes Gerais), agosto de 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em 03/set./2010.

_____. MEC. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de primeiro ano. Brasília, DF, 2009, 17 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 03/set./2010.

CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2008. 123 p.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 53-66.

DIAS JÚNIOR, C. S. *et al.* A experiência do Reuni na Escola de Enfermagem da UFMG: O perfil dos alunos do curso de Gestão de Serviços de Saúde. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <www.cedeplar.ufmg.br/seminarios>. Acesso em 03/ mar./2011.

ÉSTHER, A. B. *A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais*. 2007. 276f. Tese (Doutorado em Novas Tecnologias Gerenciais). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FARFUS, D.; ROCHA, M. C. S. *Inovação Social: um conceito em construção*. Coleção Inova. Curitiba: SESI/SENAI/IEL/UNINDUS, 2007. 246 p.

FILHO, R. L. L. S.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez, 2007.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 61-80.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. cap. 2, p. 17-24.

FUJIKAWA, M. o coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 127-142.

GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2005. 75 p.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. cap. 1, p. 9-16.

GISI, M. L. A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade de Acesso e da Permanência. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 17, 2006, p. 97-112

GOMES, A. A.. *Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 1998. 175 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, 2002. 188 p.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. cap. 5, p. 38-55.

KIRA, L. P. *A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992 – 1996)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1998. 106 p.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v.9, n.3, Jul/Set. 2005.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288 p.

MAZZETO, S. E.; CARNEIRO, C. C. B. *Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos*. *Quím. Nova*, V. 25, N. 6B, 2002, p. 1204-1210.

MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Disponível em: <http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>. Acesso em 19/jan./2012.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos*, Ano 23, Vol. 3, 2007, p. 26-42.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n 17, jan./jun. 2007, p.124-157.

OLIVEIRA, J. F. de. Reforma da educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In: PEREIRA, Filomena M. de A.; MULLER, M. Lúcia R. *Educação na interface relação estado/sociedade*. Cuiabá: EDUFMT/ Capes, 2006. v. 1, p. 11-21.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 17-26.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, vol. 8, n.1, mar, 2003, p.161-189.

_____. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. SP: *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, Ed. Autores Associados, 2001, n.113, p. 129-152.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, V. 25, nº 88, Out, 2004, p.727-756.

PLACCO, V. M. de S. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 184 p.

POLYDORO, S. A. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000. 145 p

PORTO, C.; REGNIER, K. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*. Brasília, DF: MEC, Dezembro, 2003. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/cenes3.pdf>>. Acesso em 31/mar./2011.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional e a Mídia. *Avaliação*. Raies, Campinas, ano2, n.1(3), mar., 1997, p.61-64.

SABADIA, J. A. B. O papel da coordenação de curso – a experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará. *Revista de Geologia*, 1998, V. 11, p. 23-29.

SARMENTO, M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In. BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. cap. 7, p. 65-71.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

SCHARGEL, F. P; SMINK, Jay. *Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar*. Rio de Janeiro: Dunya., 2002. 282 p.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, vol., n. 31, 2008, ISSN 0104-4060. p. 73-89.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. *Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação*. 3ª. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA JR., J. dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez/CDAPHIFAN, 2001. 304p.

SOUSA, E. M. C. *Orientação Profissional nos Cursos de Graduação: contribuições e limites*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. 68p.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington, *Review of Educational Research* v. 45, n. 1, 1975. p. 89-125.

_____. *Leaving college: rethinking the causes of student attrition*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1987. 246 p.

UNESCO. O Ensino Superior no Século XXI – Visão e Ações – Documento de Trabalho. Paris, outubro de 1998. In: *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: UNESCO / CRUB, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Proposta da UFMG para o Reuni 2008*. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/Reuni>>. Acesso em 03/set./2010.

VELOSO, T. C. M. A. *A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – Um processo de Exclusão*. UFMT: Cuiabá. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso. 2000.

Sites consultados

<http://200.156.25.73/Reuni/D6096.html>

<http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/cenes3.pdf>

<http://portal.mec.gov>

<http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.ufmg.br/Reuni>

<http://www.scielo.br>

APÊNDICES

Apêndice A - Proposta de intervenção

PROJETO: CRIAÇÃO DO SETOR DE ESCUTA ACADÊMICA INTEGRADO AOS COLEGIADOS DE CURSO DE GRADUAÇÃO

Apresentação da proposta

A presente proposta de intervenção profissional decorre dos resultados obtidos na pesquisa “A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni”, realizada pela proponente, Edileusa Esteves Lima, sob a orientação da Prof^a Lucília Regina de Souza Machado, para fins de obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA.

A proponente se motivou a realizar esse estudo, pois desde sua formação acadêmica até os dias atuais tem se deparado com o problema das evasões estudantis. Como estudante do curso de Letras da UFMG, vivenciou o processo de evasão de alguns colegas de turma que desistiram de continuar o curso por motivos diversos. Após concluir o curso, lecionou em uma escola pública estadual de Belo Horizonte, onde vivenciou a luta da gestora da escola para cumprir com a obrigação básica de ter um quadro de professores completo para iniciar as atividades didáticas do ano letivo, o que raramente acontecia. Faltavam, quase sempre, professores de Física, Química, Biologia e Inglês. Ao final de três anos, a proponente desistiu da carreira do magistério, pois o salário era muito baixo, as condições de trabalho eram precárias e sem perspectiva de melhora. Atualmente, faz parte do corpo de servidores técnico-administrativos da UFMG e trabalha diretamente com os coordenadores dos cursos de Fonoaudiologia, Medicina e Radiologia. Logo, também possui vivência com relação à implantação do Reuni na instituição e tem presenciado de forma direta e indireta os problemas da evasão estudantil.

Esta proposta de intervenção se dirige especialmente à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais como uma contribuição aos esforços que esta instituição tem feito visando cumprir os desafios decorrentes das metas comprometidas com o Reuni.

A pesquisa realizada buscou investigar, junto aos coordenadores em atividade de cursos de licenciatura desta Universidade e aos ex-coordenadores que imediatamente os antecederam, quais estratégias de gestão de evasões de graduandos foram adotadas e quais estavam sendo adotadas, neste caso, considerando-se as metas com respeito ao Programa Reuni e as especificidades de cada curso.

Ela foi realizada com vistas a diversas finalidades. Em primeiro lugar, colocar em evidência um fenômeno experimentado, provavelmente com muita frustração e inquietude, por aqueles graduandos que genericamente são chamados de evadidos, a quem a atenção da escuta qualificada tem faltado. Em segundo lugar, auxiliar os coordenadores de curso no desenvolvimento diário de suas atividades de gestão do atendimento a alunos. Em terceiro lugar, contribuir para que a gestão das evasões discentes no ensino superior se torne mais socialmente distribuída e compartilhada mediante a abertura de espaços à escuta do principal beneficiário, o estudante. Em quarto lugar, reforçar o papel fundamental que as universidades públicas têm no desenvolvimento econômico e social do país, compromisso que a UFMG assumiu ao aderir ao Reuni e ao se propor a fortalecer a política nacional de formação de professores para a educação básica.

No texto da dissertação, estão detalhados o problema, o objeto, os objetivos, as justificativas e os delineamentos metodológicos da pesquisa realizada. Ela se apoiou em referenciais teóricos sobre o Reuni e o projeto de implantação deste programa encaminhado pela UFMG ao MEC; a problemática da evasão de alunos do ensino superior no Brasil; questões da gestão acadêmica relevantes para o enfrentamento da evasão estudantil no ensino superior. No seu capítulo 4, encontram-se os resultados da pesquisa realizada junto aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMG.

Objeto da proposta

Criação de um Setor de Escuta acadêmica como apoio à atuação das coordenações acadêmicas de cursos de graduação, para o qual os alunos possam recorrer para falar de suas expectativas, dificuldades e perspectivas face aos cursos nos quais estão matriculados e do qual possam receber esclarecimentos, orientações e encaminhamentos.

Justificativa da proposta

Um Núcleo de Escuta¹² já foi constituído pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump), instituição que presta assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica da UFMG. Esta fundação ao auxiliar os estudantes nas suas necessidades de saúde, alimentação, moradia, aquisição de material escolar, transporte, recursos financeiros para manutenção pessoal tem em vista favorecer o bom desempenho acadêmico e a redução da evasão na Universidade.

Entretanto, os resultados da pesquisa realizada apontaram para a necessidade de constituição de um setor de escuta diferenciado porquanto específico para o atendimento direcionado à vida acadêmica dos estudantes a fim de acompanhar mais de perto outras questões que envolvem sua permanência na instituição. Como o dia a dia profissional do coordenador de curso é sempre tomado por muitas e diferentes atividades, isso o dificulta a dar este tipo de assistência aos alunos e de forma mais personalizada. Sendo assim, constatou-se a pertinência da criação de um setor destinado a dar esse suporte às coordenações de cursos.

Seria conveniente que esse setor ficasse responsável por receber os pedidos de trancamentos parciais e totais de disciplinas, situação que favoreceria a conversa com os alunos sobre os motivos que os levaram a fazer tal solicitação. Contudo, antes mesmo que tais pedidos ocorram, esse setor poderia convidar para conversar alunos que apresentassem indícios comprometedores de sua permanência no curso. Esses atendimentos poderão facilitar a exposição de situações e de

¹² <http://ww2.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=72>

motivos que muitas vezes levam os alunos a abandonarem o curso, já que nesse espaço o aluno poderá expor suas dúvidas, angústias, dificuldades, os diversos problemas que encontra em sua trajetória acadêmica. Com isso, várias intervenções poderão ser feitas no intuito de inibir ou evitar que as evasões aconteçam.

Identificando-se o problema do aluno, providências poderão ser tomadas a fim de orientá-lo sobre a melhor forma de agir diante daquela dificuldade. Dependendo de cada caso, seria feito um acompanhamento semanal ou mensal para avaliar e dar a conhecer às coordenações de curso os progressos eventualmente alcançados com o atendimento oferecido.

O setor de escuta acadêmica poderá dar suporte além do coordenador de curso aos funcionários técnico-administrativos dos colegiados e das seções de ensino.

É importante ressaltar que existe um trabalho semelhante que vem sendo realizado na Faculdade de Medicina da UFMG desde julho de 2006, o qual tem apresentado bons resultados para os cursos atendidos (Fonoaudiologia, Medicina e Curso Superior de Tecnologia em Radiologia). Esse trabalho constituiu-se como um espaço aberto no Centro de Graduação para ouvir o aluno em suas mais variadas demandas e dúvidas. O atendimento é feito por uma funcionária do setor que recebe os alunos e os orienta, juntamente com a coordenação de curso, sobre as possibilidades e caminhos a serem escolhidos.

Objetivo geral

Escutar os estudantes nas suas expectativas, dificuldades e perspectivas face aos cursos nos quais estão matriculados para esclarecê-los, orientá-los e encaminhá-los conforme o tipo de problema apresentado, reportando-se cada caso à coordenação do curso.

Objetivos específicos

- Identificar o tipo de dificuldade sentida pelo estudante que está interferindo no seu rendimento e nas suas relações escolares;

- Indicar e encaminhar o estudante a atendimentos especializados conforme e quando for o caso;
- Acompanhar casos de trancamentos totais e parciais de matrículas estimulando a reflexão dos estudantes sobre os motivos que os levaram a tais decisões, dando ciência ao Colegiado sobre tais intercorrências;
- Pesquisar, por meio de entrevistas aos estudantes, os motivos de reprovação em disciplinas e fornecer subsídios ao Colegiado para acompanhamento e orientação;
- Estabelecer parcerias com os professores que tem em suas turmas alunos com algum tipo de dificuldade e que apresente indícios que podem levar a evasões;
- Orientar em situações de reclamações contra qualquer segmento da comunidade acadêmica quanto às possibilidades de solução/ intervenção no problema;
- Receber reclamações e sugestões sobre questões relacionadas à vida acadêmica dos alunos e dar seguimento ao assunto junto à coordenação de curso;
- Acompanhar a tramitação, análise e divulgação da solução dada a solicitações, reclamações e sugestões feitas por alunos aos Colegiados;
- Subsidiar decisões acadêmicas das coordenações dos colegiados de cursos com base nas reclamações, denúncias e sugestões recebidas, visando garantir que os problemas detectados não se tornem objeto de repetições contínuas.

Resultados esperados

Espera-se que a gestão acadêmica das evasões discentes nos cursos de graduação da UFMG, especialmente os de licenciatura, seja aperfeiçoada com esse suporte ao atendimento prestado pelas coordenações acadêmicas. Espera-se, sobretudo, alargar os canais de comunicação com os discentes, estimular a discussão interna sobre os diferentes assuntos que os preocupam, permitir-lhes conhecer melhor o contexto universitário e suas possibilidades. Pretende-se, além disso, alcançar um maior amadurecimento institucional no campo das ideias, decisões e providências relacionadas aos casos de alunos propensos ao abandono dos cursos em que se encontram matriculados.

Recursos necessários

- Local reservado e aconchegante onde o aluno se sinta à vontade para se manifestar de forma aberta e livre;
- Equipamentos (computador, impressora, telefone etc.);
- Um funcionário com:
 - formação em nível superior e voltada para pessoas;
 - conhecimentos pertinentes e atualizados para o exercício da função: legislação educacional, normas e funcionamento da universidade, documentos referentes ao curso, setores da universidade que podem contribuir no atendimento integral ao aluno etc.;
 - experiência satisfatória no atendimento e na escuta ao aluno;
 - histórico de bom relacionamento com os colegas e com a coordenação de curso;
 - capacidade de trabalhar em equipe.

Princípios e fundamentos a serem observados

- Concepção baseada na orientação ao sujeito, compreendendo a diversidade social e cultural do atual alunado da UFMG, especialmente dos cursos de licenciatura;
- Capacidade de agir de forma antecipada à emergência dos episódios de evasão;
- Sistematização de matrizes de expectativas de estudantes elaboradas com base em recolha de informações em entrevistas realizadas;
- Divulgação para os professores das expectativas, anseios e queixas manifestados pelos alunos em situação de desestímulo em relação ao curso;

- Escutar com naturalidade mantendo o espírito aberto, cordial, cortês e positivo de modo a garantir um ambiente agradável, a coleta do máximo de informações e o respeito aos sentimentos e valores do aluno;
- Escutar não somente o que está sendo dito, mas prestar atenção no que não está sendo falado;
- Expor com clareza mantendo a calma e argumentando com objetividade;
- Exercer a paciência e assertividade nas condutas, sobretudo em situações de conflito e tensão;
- Desenvolver o olhar crítico fundamentado na coerência dos valores, na dignidade humana, no bem comum, no diálogo, no respeito, na solidariedade, na responsabilidade, na integridade, no compromisso;
- Agir com rapidez, pois em situações críticas de evasão iminente a preocupação com o tempo é sinônimo de comprometimento e profissionalismo;
- Tornar o aluno parceiro das soluções a serem encontradas.

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da Pesquisa: Expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni

Nome do Pesquisador Principal ou Orientador(a): Profa Dra Lucília Machado

Nome do(s) Pesquisadores assistentes/alunos: Edileusa Esteves Lima

- 1. Natureza da pesquisa:** o(a) Sr(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar as estratégias adotadas pelos coordenadores de cursos de licenciatura da UFMG para cumprir as metas de expansão universitária do Programa Reuni e para contemplar as especificidades de cada curso de acordo com a proposta apresentada pela UFMG ao MEC.
- 2. Participantes da pesquisa:** serão 12 participantes, dentre eles os coordenadores em atividade e os que os antecederam imediatamente na gestão acadêmica dos cursos de licenciatura da UFMG (Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química)
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) Sr(a) permitirá que o (a) pesquisador (a) identifique os desafios impostos pelo Reuni aos coordenadores de curso de licenciatura no que se refere à expansão universitária; identifique as estratégias dos coordenadores de curso de licenciatura para adequar as metas do Reuni de expansão universitária à realidade institucional e, por fim , identifique as estratégias dos coordenadores de curso de licenciatura para diminuir a evasão e, conseqüentemente, aumentar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%. O(a) Sr(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr(a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) sr(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa delinear as estratégias que mais têm contribuído para a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura presenciais da UFMG, adequando-se, portanto, às metas de expansão universitária propostas pelo reuni. Ao final da pesquisa, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
7. **Pagamento:** o(a) sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal: Profa Dra Lucília Machado (31-9985-4181)

Demais pesquisadores: Edileusa Esteves Lima (31-8718-2372)

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG

Contato: email: cephumanos@una.br

Apêndice C - Questionário

- 1- A adesão da UFMG ao REUNI, em 2008, trouxe mudanças significativas em sua unidade acadêmica?
- Sim
- Não

- 2- Se a sua resposta à questão anterior for afirmativa, cite até cinco mudanças ocorridas.

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

- 4) _____

- 5) _____

- 3- Houve aumento de vagas em seu curso após a adesão ao programa Reuni?

- Sim
- Não

- 4- Se a sua resposta à questão anterior for afirmativa, cite as maiores dificuldades enfrentadas?

- 5- Atualmente, qual é a taxa de evasão de seu curso?

- 6- Na sua gestão do curso, houve (ou está em curso) um programa institucionalizado de combate à evasão de alunos?

- Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

7- Na sua gestão do curso, quais momentos da vida do estudante se revelaram (ou têm se revelado) mais críticos com relação ao fenômeno da evasão?

8- Na sua gestão do curso, quais os fatores de evasão de alunos se mostraram (ou têm se mostrado) mais prevalentes?

9- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na recepção dos alunos no momento da matrícula no curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

10- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na recepção dos alunos no momento do início das atividades do curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

11- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na informação aos alunos sobre a quem procurar em caso de alguma dificuldade em relação às suas necessidades de estudante?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

12- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos no conhecimento das expectativas dos alunos com relação ao curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

13- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na informação e conhecimento da profissão de professor da educação básica por parte dos alunos?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

14- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na informação e conhecimento dos alunos sobre a universidade e as oportunidades que ela oferece para desenvolvimento pessoal e profissional discente?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

15- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na superação pelos alunos de dificuldades de adaptação e integração à vida universitária?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

16- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na participação dos alunos na gestão do curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

17- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na participação dos alunos nas aulas e demais atividades do curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

18- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na melhoria da interação de professores e alunos?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

19- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos na melhoria da interação entre alunos?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

20- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos em atividades que possibilitem maior nivelamento dos alunos com relação às condições de acompanhamento do curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

21- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades específicas de aprendizagem?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

22- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades de alunos de compatibilizar estudo e trabalho?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

23- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades financeiras vividas por alunos?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

24- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos em meios que ajudem à superação de dificuldades de ordem emocional e psicológica por alunos?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

25- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos em melhoria da infraestrutura para o desenvolvimento do curso?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

26- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos no acompanhamento acadêmico e orientação pedagógica de alunos com maiores possibilidades de evasão?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

27- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos no envolvimento de todos os professores no combate à evasão?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

28- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos no envolvimento de todos os funcionários técnico-administrativos no combate à evasão?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

29- Na sua gestão, houve (ou há) investimentos no envolvimento da administração superior da universidade no combate à evasão?

Se não, por quê?

Se sim, como aconteceu (ou acontece)?

30- Além desses investimentos, quais outros houve ou há em sua gestão visando ao combate à evasão?

ANEXOS

Anexo 01**una****Belo Horizonte, 31 de Agosto de 2011.**

Ao

Pesquisador principal do projeto abaixo identificado

Título/Projeto: “Expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni” Orientador/ Prof^ª: Lucília Regina de Souza Machado
--

Após análise do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na reunião do dia 10 de Agosto de 2011, informamos que o mesmo foi:

(X) aprovado () aprovado com sugestões () aprovado com restrições () reprovado.

Lembramos ao pesquisador principal que o mesmo deverá encaminhar um relatório parcial ou ao final da pesquisa até o dia (10 de Fevereiro de 2012).

O CEP deseja aos pesquisadores sucesso em sua trajetória de pesquisa!

Atenciosamente,**Prof^ª. Elaine Linhares de Assis Guerra**
Coordenadora do CEP
Centro Universitário UNA

Anexo 02**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes 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; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007