



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-MP  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em  
Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no  
período de 2013 a 2017**

Arilthon Romulo Cavalcante Casimiro

Orientador: Professor Doutor José Luiz M. Villar

Brasília – DF

2020

ARILTHON ROMULO CAVALCANTE CASIMIRO

**A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGE-MP da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz M. Villar

Brasília – DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC339e Casimiro, Arilthon Romulo Cavalcante  
A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina - FUP no período de 2013 a 2017 / Arilthon Romulo Cavalcante Casimiro; orientador José Luiz M. Villar. -- Brasília, 2020.  
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Evasão Universitária. 2. Ensino Superior. 3. Licenciatura. 4. Ciências Naturais. 5. FUP. I. Villar, José Luiz M., orient. II. Título.

ARILTHON ROMULO CAVALCANTE CASIMIRO

**A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGE-MP da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz M. Villar

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Luiz M. Villar (Orientador – PPGEMP – FE – UnB)

---

Prof. Dr. Bernardo Kipnis. (Examinador interno – PPGEMP– FE – UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Demite Stephani – PPGLetras – UFT - (Membro externo)

Brasília – DF

2020

Dedico essa dissertação à minha mulher Safira Micaelle por todo o incentivo e compreensão empreendidos durante essa caminhada. Suas palavras de apoio foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que foi a base de tudo, iluminando meus caminhos para que pudesse chegar até aqui;

Aos meus pais por terem me dado a oportunidade de construir uma trajetória educacional durante a vida;

Aos colegas que fiz durante o Mestrado, sendo estes muito importantes não apenas na amizade, mas também no compartilhamento de conhecimentos;

A todos os servidores da Faculdade de Educação da UnB, em especial ao colega Elias, sempre muito gentil e solícito durante sua atuação na secretaria do PPGEMP;

A meus colegas da FUP, especialmente os da Biblioteca. Bárbara, Rafael e Roger, vocês foram fundamentais nessa conquista;

Aos professores do Programa por contribuírem significativamente com minha trajetória durante o Mestrado, em especial aos Professores Bernardo e Aya pela serenidade e dedicação à docência e,

Ao meu orientador, Professor José Luiz M. Villar, pelos ensinamentos, diálogo e acompanhamento da pesquisa.

*Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.*  
*(Paulo Freire, 1984, p.89).*

## RESUMO

A evasão tem sido motivo frequente de preocupação nas instituições educacionais devido aos prejuízos que ela pode causar, seja de ordem pessoal, social ou institucional. Nas Universidades Públicas a situação não é diferente, diversos estudos são realizados a cada ano na tentativa de explicar melhor por que a evasão acontece. Sabe-se que o tema é complexo, exigindo muitas vezes estudos específicos. Nesse sentido, essa pesquisa apresenta como objetivo identificar os principais fatores que levam os discentes à evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina. É preciso considerar, no entanto, que o país durante as duas últimas décadas passou por um processo de expansão da educação superior, inclusive podemos citar o REUNI, Programa de Apoio a Planos e Expansão das Universidades Federais (2008-2012), que possibilitou acesso a muitos estudantes que antes não conseguiam adentrar essa modalidade, como pessoas de baixo nível socioeconômico e outras minorias como negros e indígenas. Apesar dos avanços proporcionados pela expansão, estudos questionam se a democratização de fato aconteceu e outros sugerem que esse crescimento veio rodeado de muitos desafios, dentre eles, o fato do sistema continuar a conviver com altos índices de evasão. O curso de Licenciatura em Ciências Naturais situa-se entre os que possuem as maiores taxas de evasão na Universidade de Brasília, sendo esta uma das principais razões para o desenvolvimento desse estudo. A fundamentação teórica desse trabalho encontra-se dividida em dois capítulos, sendo um sobre o histórico da educação superior no Brasil e outro sobre a evasão universitária. A metodologia utilizada possui enfoque quantitativo e qualitativo. A pesquisa configura-se como estudo de caso com característica descritiva e exploratória, do tipo *ex-post-facto* no intuito de saber os motivos que levam os estudantes a evadirem. A população alvo da pesquisa foi composta por 321 estudantes evadidos entre os anos de 2013 a 2017. Utilizamos uma *survey* para coleta dos dados por meio do instrumento questionário. O questionário foi encaminhado aos alunos via e-mail e obteve auxílio da ferramenta *Google forms*. O retorno foi de 20% e a coleta ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2019. A pesquisa apontou como principais motivos para a evasão, segundo os respondentes: interesse em ingressar em outro curso, dificuldade em conciliar trabalho e estudos, dificuldades financeiras e grau de dificuldade de disciplinas. Já os fatores que menos influíram para a evasão foram dificuldades de adaptação à universidade e infraestrutura inadequada.

Palavras-chave: Evasão universitária. Licenciatura. FUP. Ciências Naturais.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo que mostra o processo de interações existentes na instituição.....	<b>62</b>
<b>Figura 2</b> - Fluxograma das formas de ingresso e saída da UnB.....	<b>71</b>
<b>Figura 3</b> – Fluxo da pesquisa de campo.....	<b>87</b>
<b>Figura 4</b> - Mapa da região de abrangência da RIC 2 – UnB Planaltina .....	<b>91</b>
<b>Figura 5</b> - Fluxograma do curso de Ciências Naturais – Diurno .....	<b>96</b>
<b>Figura 6</b> - Fluxograma do curso de Ciências Naturais – Noturno.....	<b>97</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Evolução do número de matrículas nas instituições de educação superior federal (2003-2018).....	<b>20</b>
<b>Gráfico 2</b> - Evolução de Universidades Federais no Brasil.....	<b>21</b>
<b>Gráfico 3</b> - Vagas em graduação presencial em universidades federais (2003-2012).....	<b>52</b>
<b>Gráfico 4</b> - Evolução da taxa bruta de matrículas por categoria.....	<b>53</b>
<b>Gráfico 5</b> - Crescimento das matrículas nas universidades – (2003-2013).....	<b>55</b>
<b>Gráfico 6</b> - Evolução do número de instituições de ensino superior federal (2003-2017).....	<b>56</b>
<b>Gráfico 7</b> - Ingressantes e formados nos cursos de graduação por unidade.....	<b>73</b>
<b>Gráfico 8</b> - Curva de ingressantes e formados LCN diurno e noturno.....	<b>76</b>
<b>Gráfico 9</b> - Perfil dos egressos dos cursos por sexo.....	<b>77</b>
<b>Gráfico 10</b> - Evolução da taxa de evasão e de sucesso nos cursos.....	<b>78</b>
<b>Gráfico 11</b> - Evolução da evasão e sucesso por gênero – LCN Diurno.....	<b>79</b>
<b>Gráfico 12</b> - Evolução da evasão e sucesso por gênero – LCN Noturno.....	<b>79</b>
<b>Gráfico 13</b> - Indicação do tempo de permanência média para formatura e evasão.....	<b>80</b>
<b>Gráfico 14</b> - Respondentes por curso.....	<b>99</b>
<b>Gráfico 15</b> - Distribuição dos respondentes por gênero.....	<b>100</b>
<b>Gráfico 16</b> - Distribuição por faixa etária.....	<b>100</b>
<b>Gráfico 17</b> - Distribuição dos respondentes quanto ao desempenho de atividade profissional.....	<b>101</b>
<b>Gráfico 18</b> - Estado civil dos respondentes.....	<b>101</b>
<b>Gráfico 19</b> - Renda familiar dos respondentes.....	<b>102</b>
<b>Gráfico 20</b> - Distribuição quanto à responsabilidade pelas despesas da família.....	<b>102</b>
<b>Gráfico 21</b> - Opinião dos respondentes quanto à escolha do curso.....	<b>103</b>
<b>Gráfico 22</b> - Tipo de instituição que cursou o ensino médio.....	<b>104</b>
<b>Gráfico 23</b> - Percepção dos respondentes quanto ao rendimento escolar no ensino médio..	<b>105</b>

<b>Gráfico 24</b> - Percepção dos respondentes quanto ao rendimento escolar na Licenciatura...	<b>105</b>
<b>Gráfico 25</b> - Resposta dos estudantes evadidos sobre a busca de informações antes da decisão de escolher o curso de LCN.....	<b>106</b>
<b>Gráfico 26</b> - Afinidade com a área de Ciências.....	<b>107</b>
<b>Gráfico 27</b> - Mercado de trabalho.....	<b>108</b>
<b>Gráfico 28</b> - Baixa concorrência no vestibular.....	<b>109</b>
<b>Gráfico 29</b> - Obter formação de nível superior.....	<b>110</b>
<b>Gráfico 30</b> - Interesse pela licenciatura.....	<b>111</b>
<b>Gráfico 31</b> – Possibilidade de ingressar em outro curso futuramente.....	<b>112</b>
<b>Gráfico 32</b> - Dificuldades com as disciplinas do curso.....	<b>114</b>
<b>Gráfico 33</b> – Indicação sobre o ingresso do aluno em outro curso na UnB.....	<b>116</b>
<b>Gráfico 34</b> – Indicação sobre solicitação de informação ou apoio na instituição.....	<b>117</b>
<b>Gráfico 35</b> – Indicação sobre o recebimento de assistência estudantil ou financeira.....	<b>118</b>
<b>Gráfico 36</b> - Semestre que estava cursando quando desistiu do curso.....	<b>119</b>
<b>Gráfico 37</b> - Motivos mais recorrentes da evasão, conforme os respondentes.....	<b>121</b>
<b>Gráfico 38</b> - Interesse em ingressar em outro curso.....	<b>122</b>
<b>Gráfico 39</b> - Dificuldades em conciliar trabalho e estudo.....	<b>123</b>
<b>Gráfico 40</b> - Dificuldades financeiras.....	<b>125</b>
<b>Gráfico 41</b> - Grau de dificuldade das disciplinas.....	<b>126</b>
<b>Gráfico 42</b> – Decepção com o curso.....	<b>127</b>
<b>Gráfico 43</b> - Falta de perspectiva profissional.....	<b>128</b>
<b>Gráfico 44</b> - Desvalorização da profissão de professor.....	<b>130</b>
<b>Gráfico 45</b> – Ensino Médio Deficiente.....	<b>131</b>
<b>Gráfico 46</b> – Dificuldades de adaptação ao ambiente universitário.....	<b>132</b>
<b>Gráfico 47</b> - Infraestrutura inadequada.....	<b>133</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Evolução do número de matrículas no ensino público e privado (1980-2017)....	<b>48</b>
<b>Quadro 2</b> - Evolução de IES por rede de estabelecimento (1995-2017).....	<b>49</b>
<b>Quadro 3</b> - Trabalhos analisados na revisão de literatura (BDTD).....	<b>66</b>
<b>Quadro 4</b> - Trabalhos analisados na revisão de literatura (CAPES).....	<b>68</b>
<b>Quadro 5</b> - Forma de saída do curso.....	<b>70</b>
<b>Quadro 6</b> - Evolução das taxas de sucesso e evasão na UnB.....	<b>72</b>
<b>Quadro 7</b> - Cursos com maiores e menores índices de evasão (2007-2017).....	<b>74</b>
<b>Quadro 8</b> - Número de ingressantes e formados na FUP no ano de 2017.....	<b>75</b>
<b>Quadro 9</b> - Quantidade de alunos ativos nos cursos de graduação na FUP.....	<b>93</b>
<b>Quadro 10</b> - Disciplinas mencionadas como difíceis pelos discentes evadidos por curso...	<b>115</b>
<b>Quadro 11</b> - Cursos que os discentes evadidos optaram em fazer na UnB.....	<b>116</b>
<b>Quadro 12</b> - Solicitações feitas pelos discentes evadidos.....	<b>117</b>
<b>Quadro 13</b> - Motivos e comentários adicionais realizados pelos discentes evadidos do curso de LCN diurno.....	<b>134</b>
<b>Quadro 14</b> - Motivos ou comentários adicionais realizados pelos discentes evadidos do curso de LCN noturno.....	<b>135</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Perfil dos egressos por sexo LCN diurno e noturno (2006-2017).....	<b>25</b>
<b>Tabela 2</b> - Perfil dos egressos dos cursos de LCN por forma de saída.....	<b>26</b>
<b>Tabela 3</b> - Carreiras técnico-científicas – Total de matrículas no ano de 1966.....	<b>41</b>
<b>Tabela 4</b> - Formação para atividades de serviços - Total de matrículas no ano de 1966.....	<b>41</b>
<b>Tabela 5</b> - Expansão de matrículas no ensino superior 1956-1965.....	<b>42</b>
<b>Tabela 6</b> - Evolução de matrículas no ensino superior 1961- 1968.....	<b>42</b>
<b>Tabela 7</b> - Evolução de matrículas no ensino superior público e privado 1969-1980.....	<b>46</b>

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CENSUP	Censo da Educação Superior
CNBB	Confederação dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Centro Populares de Cultura
DAI	Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais
DEG	Decanato de Graduação da Universidade de Brasília
DPO	Decanato de Planejamento e Orçamento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas
FCE	Faculdade de Ceilândia
FGA	Faculdade do Gama
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUP	Faculdade UnB de Planaltina
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
IE	Instituto de Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio
LCN	Licenciatura em Ciências Naturais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PADI	Programa de acompanhamento de Discentes Ingressantes
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PIDI	Programa de Integração dos Discentes Ingressantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais
PPGCIMA	Programa de Pós-Graduação em Ciências de Materiais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional
PPGMADER	Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de expansão e reestruturação das universidades federais
RIC	Regiões de influência do Câmpus
RIDE	Regiões administrativas do Distrito Federal e Entorno
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGRA	Sistema de Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIAM	Universidade Federal da Integração Amazônica
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFV	Universidade Federal de Viçosa
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA COM FOCO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 A universidade no Brasil: Da colônia à Reforma Universitária de 1968.....</b>	<b>29</b>
1.1.1 Da colônia ao império: as primeiras tentativas de Educação Superior.....	29
1.1.2 A primeira República: as tentativas por uma universidade continuam.....	31
1.1.3 Dos anos de 1930 a 1945: as novas propostas para a universidade.....	33
1.1.4 A universidade na República Populista (1945-1964) .....	36
1.1.5 A Reforma universitária de 1968.....	40
<b>1.2 A educação superior no Brasil: trajetória após a Reforma Universitária.....</b>	<b>45</b>
1.2.1 A década de 90 e as políticas do governo FHC.....	47
1.2.2 Diretrizes para a educação superior durante o governo Lula (2003-2010) .....	50
<b>1.3 O Programa REUNI.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO 2 - A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 Evasão: conceitos e tipologias.....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 Causas e fatores da evasão.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 Alguns estudos sobre evasão.....</b>	<b>66</b>
2.3.1 Alguns dados sobre a evasão na UnB.....	70
2.3.2 Alguns dados sobre a evasão na FUP com enfoque no curso de Licenciatura em Ciências Naturais.....	75
<b>CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2 População da pesquisa.....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 Procedimentos de Coleta dos dados.....</b>	<b>85</b>
<b>3.4 Instrumentos de coleta.....</b>	<b>87</b>
<b>3.5 Aplicação do questionário.....</b>	<b>88</b>

<b>CAPÍTULO 4 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA.....</b>	<b>90</b>
<b>4.1 - A Faculdade UnB de Planaltina.....</b>	<b>90</b>
4.1.1 - Os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno.....	93
<b>4.2 - Análise dos resultados da pesquisa.....</b>	<b>99</b>
4.2.1 - Perfil dos respondentes da pesquisa.....	99
4.2.2 - Questões referentes ao acesso à instituição.....	103
4.2.3 - Questões que se referem à escolha do curso.....	106
4.2.4 - Questões que se referem à permanência na instituição.....	114
4.2.5 - Questões referentes aos motivos apontados para a evasão.....	120
<b>4.3 - Proposta de Produto.....</b>	<b>137</b>
4.3.1 – Estrutura da cartilha.....	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objetivo identificar os principais motivos que levam à evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais – LCN diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP. A evasão é um problema internacional que afeta sobremaneira as instituições educacionais, sendo esta a razão pelo qual tal fenômeno tenha sido objeto de muitas pesquisas. As perdas advindas vão desde prejuízos financeiros até desperdícios sociais e acadêmicos. (SILVA FILHO et al. 2007). Estudar a evasão exige a compreensão de diversos fatores, dentre eles os de ordem pessoal, social ou institucional, dada a sua complexidade. Apesar disso, antes de considerar tais fatores sobre a evasão é preciso compreender a conjuntura de expansão ocasionada na educação superior brasileira. Um ponto importante da expansão foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que impulsionou o aumento de vagas nas universidades públicas federais.

O REUNI foi uma política pública criada por meio do Decreto nº 6.096 de 2007, durante o mandato o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e teve como objetivo principal a criação de condições para ampliação do acesso e permanência dos alunos de graduação na educação superior. A FUP surge nesse contexto, apesar de sua criação se dar um pouco antes do REUNI, por meio de processo de expansão próprio pela Universidade de Brasília.

[...] a UnB implantou em 2006, a Faculdade UnB Planaltina – FUP. A FUP foi implantada antes do programa de expansão do ensino superior do governo federal. O Plano Básico de Expansão da UnB, de 2005, considerava quatro *campi* dispostos em quatro Regiões de Influência do *Campus* UnB, escolhidas por meio de características econômicas e geográficas das Regiões Administrativas do Distrito Federal. O *campus* de Planaltina correspondia a RIC II que agregava Brazlândia, Planaltina, Sobradinho, Sobradinho II, no DF; Formosa, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás, em Goiás; e Buritis em Minas Gerais. (NOGUEIRA; SARAIVA; DINIZ, p.58).

A ideia era democratizar o acesso à educação superior por meio de oportunidades a pessoas de outras regiões do DF visando o desenvolvimento dessas localidades que situam-se mais distante do centro e convivem com diversos problemas sociais, dentre eles elevados níveis de violência, ausência de serviços públicos, crescimento desordenado e outros típicos de uma periferia.

Diferentemente do que visualizamos hoje, o acesso à educação superior no Brasil, de forma geral, nem sempre esteve disponível a todos de forma igualitária e foi por muitos anos privilégio de poucos. Isso demonstra o caráter elitista e excludente da educação

deixando homens e mulheres da classe trabalhadora, além de negros e indígenas de fora dessa modalidade.

Além disso, o ensino superior no Brasil iniciou-se tarde, se compararmos, inclusive com outros países do nosso continente como Argentina e Chile. Somente em 1920, veio à luz a primeira universidade brasileira, nascida de uma confederação de escolas (Medicina, Politécnica e Direito) (FÁVERO, 1999). Depois, tivemos a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927 e após a “revolução de 30” tivemos a criação da Universidade de São Paulo – USP (1934) e da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935).

A partir de 1968, com a Reforma Universitária, a expansão do ensino superior começa a se intensificar, porém conforme Martins (2009) e Arruda (2012), seu desenvolvimento se dá sob constituição de escolas isoladas influenciando o crescimento do sistema privado do ensino. Isso também reflete a ideologia dos governos militares (1964-1985) que buscavam uma formação tecnicista e adequada aos moldes do que o mercado exigia.

No decorrer dos anos, já durante os governos democráticos, com a continuidade dos investimentos no setor privado e devido à política neoliberal imposta, a expansão do ensino superior evolui ainda mais, é o que se pode ver durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mediante os investimentos adotados que enfatizam a obtenção do lucro e acumulação do capital.

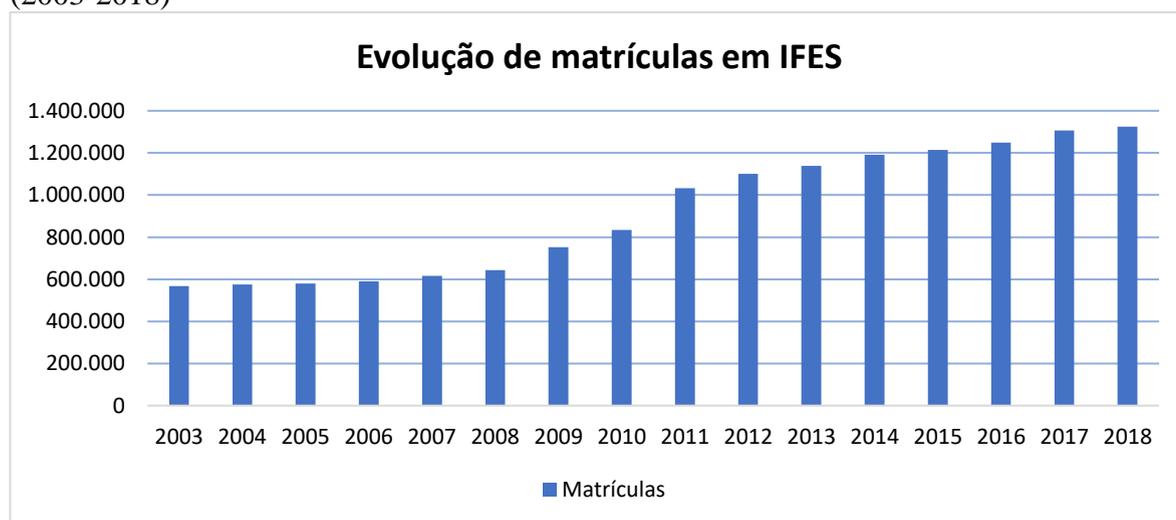
Para termos uma ideia, conforme fontes do INEP (2018), sobre o número de Instituições de Ensino Superior (IES) entre os anos de 1996 e 2004, observamos um crescimento de 118,3 %. No ano de 1996 o número de IES era de 922 e no ano de 2004 esse número passou para 2.013. Porém, esse crescimento deu-se principalmente no âmbito privado, fato que pode ser observado quando distribuímos as IES por natureza. No ano de 1996, das 922 IES existentes, 711 eram privadas e 211 públicas, representando, respectivamente as taxas de 77,1% e 22,9% do total. Em 2004, a quantidade de IES salta para 2.013, conforme informado, sendo que desse número, 1789 eram IES privadas e 224 públicas. As taxas passam a ser, respectivamente de 88,9% e 11,1% do total.

Para Martins (2009), isso se deu principalmente devido a criação do Conselho Nacional de Educação no ano de 1995 que conferiu maior autonomia e flexibilização ao processo de expansão. Nesse período, as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, sendo que o ensino privado respondia por 70% de todas as matrículas na graduação. Outra explicação é a criação da Lei 9.870, de 23 de novembro de 1999, onde o legislativo brasileiro ratificou as possibilidades de as instituições educacionais operarem com

fins lucrativos. No caminho contrário, o governo dificultou a expansão da educação pública federal com a criação da Lei 9.649, de 27 de maio de 1998, impedindo a União de expandir a oferta de educação profissional e tecnológica. Além disso, o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou metas do PNE, Lei, 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que previam a expansão da educação superior pública<sup>1</sup>.

A partir de 2003, durante o governo do Presidente Lula, apesar dos investimentos no setor privado permanecerem, é dada maior atenção à universidade pública e são criados alguns mecanismos para a expansão desse nível de ensino. Conforme Arruda (2012), podemos citar também a expansão voltada para o interior do Brasil com a criação de 12 novas IFES e 49 *campi* universitários. Além disso, com a implantação do Reuni foram mais 95 *campi* universitários criados, sem falar na ampliação de vagas, especialmente no período noturno. No **gráfico 1** é possível visualizar a evolução de matrículas em Instituições Federais de Ensino a partir do ano de 2003, início da gestão do Governo Lula.

**Gráfico 1** – Evolução do número de matrículas nas instituições de educação superior federal (2003-2018)



Fonte: Inep (2018). Elaborado pelo autor.

Conforme podemos visualizar no **gráfico 1**, especialmente após o REUNI, a partir do ano de 2008, houve avanço no número de matrículas nas IFES. A rede pública federal conta hoje com 1.324.984 matrículas, sendo 1.123.649 provenientes das Universidades Federais. Se considerarmos o intervalo entre 2008 e 2018, veremos que houve um aumento de 89,7% no números de matrículas da rede federal de ensino.

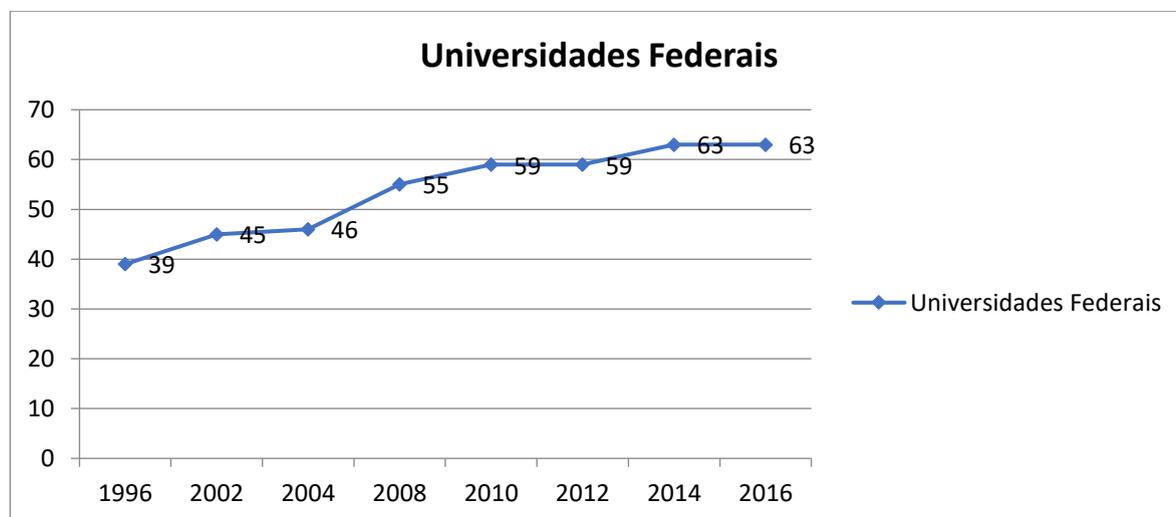
<sup>1</sup> Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, itens 4.3,2 e 4.4,24.

Em relação ao número de IES, há atualmente no país 2.537 delas, sendo 2.238 privadas e 299 públicas. Dessas, 63 são Universidades Públicas Federais e 40 são Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets. Ressalta-se que 84,8% das matrículas da rede federal estão em Universidades, seguidas pelos Institutos e Cefets com 14,9%.

Apesar do avanço, é importante lembrar que o número de matrículas no âmbito privado ainda é bem superior. Do total de 8.450.755 alunos matriculados, 6.373.274 estão na rede privada contra 2.077.481 na rede pública. De qualquer forma, hoje visualizamos um cenário bem diferente da década de 1990, principalmente em relação à ampliação de instituições e vagas nas Universidades Federais. Para ter uma ideia, no ano de 1996, havia 39 universidades federais, e hoje, esse número chegou a 63.

Isso é resultado de políticas públicas implementadas, principalmente durante o governo do Presidente Lula (2003-2010) que visavam a ampliação do acesso à educação superior pública de forma democrática. Conforme informado, houve a expansão para o interior que se deu entre os anos de 2003 a 2006 e previa a implantação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e novos *Campi* Universitários; criação do REUNI, dentre outras ações que serão melhores destacadas no decorrer deste trabalho.

**Gráfico 2** – Evolução de Universidades Federais no Brasil



Fonte: Inep (2018). Elaborado pelo autor.

Como pudemos observar, com as políticas implementadas e ações desenvolvidas a partir de 2003, houve um incremento na educação superior no Brasil, não apenas com o acréscimo de instituições públicas de ensino superior, mas também aumento na quantidade de matrículas.

Com isso, passamos a visualizar pessoas que antes não possuíam acesso, adentrar a educação superior pública. Porém, infelizmente, apesar da oportunidade criada durante os governos do PT (Lula 2003-2010) e Dilma (2011-2016), as instituições públicas federais continuaram a conviver com problemas como evasão, ociosidade de vagas e retenção.

Na visão de Arruda (2012), a expansão da educação superior deve ser compreendida não apenas como ampliação de acesso, mas também permanência e conclusão dos cursos com qualidade. Na opinião de Gomes e Moraes (2012), a expansão trouxe inúmeros desafios para o sistema de educação superior, pois na visão deles, ela transformou um sistema que era de elite em um sistema de massa.

A Universidade de Brasília (UnB), bem como a Faculdade UnB de Planaltina (FUP) conhecem esses desafios e essa preocupação está presente nos recentes relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA da UnB (2018)<sup>2</sup>, conforme podemos observar o que dizem sobre a necessidade de readequação diante da nova realidade: “as políticas democratizantes remodelaram o cenário institucional trazendo desafios à organização dos projetos pedagógicos para a formação de diferentes perfis de estudantes em busca da efetiva inclusão social”.

A evasão é uma grande preocupação da UnB, razão esta que tem sido alvo de diversos estudos pela própria instituição visando acompanhar as taxas de sucesso e evasão para busca do crescimento com qualidade. Por outro lado, apesar dos estudos realizados na UnB por meio da CPA, a mesma expõe a necessidade de outros estudos serem feitos como: identificar os motivos que levam à evasão dos discentes; destacar a necessidade de estudos de perfil dos estudantes que busquem compreender a evolução das taxas de sucesso e evasão como forma de criar políticas específicas para a melhora de indicadores; estudos sobre sucesso e evasão que considerem a mobilidade acadêmica e a implantação de políticas de redução dos índices de retenção.

Nesse sentido, considerando a preocupação existente sobre a evasão de cursos é que surge a intenção de pesquisar sobre a evasão de cursos na Faculdade UnB de Planaltina. A FUP, como é carinhosamente chamada, também convive com tais problemas.

Segundo Neres (2015) em um estudo *in loco* que compara a situação do aluno egresso e o evadido, é possível visualizar alto índice de evasão no Campus de Planaltina, sendo que desde a sua criação até o ano de 2014, o número de alunos evadidos supera o de

---

<sup>2</sup> O site da CPA constitui uma importante ferramenta para informação sobre a auto-avaliação na Universidade. Por meio dele é possível encontrar diversos instrumentos de avaliação como perfil de egressos, informações sobre evasão, retenção, resultados de avaliação externa, dentre outras informações.

egressos ou concluintes, pois enquanto a FUP formou nesse período 597 alunos, 768 foram evadidos. Convém mencionar que existem vários tipos de evasão que serão melhor elencados em tópico específico sobre o assunto neste trabalho, mas de forma geral a evasão pode ocorrer no curso, na instituição e na educação superior.

Após participação do I Simpósio de Evasão e Retenção<sup>3</sup> (2018), realizado em parceria com as Diretorias Administrativas da Universidade de Brasília (DAI, DPO e DEG), foi possível discutir sobre causas, medidas e meios de se reduzir a evasão, bem como melhorar os índices de retenção. Foi colocada a importância de se fazer o acompanhamento do aluno no percurso a partir do momento que ele entra até o momento da sua saída. Segundo a Reitora, Moura (2018), no proferimento de seu discurso, as causas para a evasão são diversas como fatores socioeconômicos, falta de identificação com o curso, dificuldades com as disciplinas e outros problemas internos e externos. Para ela, é preciso levar em consideração cada realidade, bem como os cursos e as unidades na tentativa de melhorar os índices da evasão.

No caso da UnB, a forma mais frequente de evasão acontece por motivo de desistência em um determinado curso. Muitas vezes, o aluno desiste de um determinado curso, porém, continua na Universidade de Brasília, ingressando em outro. Segundo informações divulgadas no evento citado, a taxa de desistência na UnB, como é chamada a evasão em um determinado curso, é menor que a média nacional, porém cada curso merece ser estudado para que sejam identificados os fatores mais relevantes e seja possível tomar medidas necessárias.

Outro ponto interessante diz respeito ao tempo médio para conclusão/evasão. Enquanto a taxa de conclusão média dos ingressantes na UnB, considerando os anos de 2007-2017 é maior entre o quinto e sexto ano de curso, a taxa de desistência é maior até o segundo ano. Isso nos alerta para que medidas sejam implementadas logo ao início do curso. Sabe-se também que a evasão é um fenômeno multifatorial, como já informado, sendo pertinente o desenvolvimento de estudos que considere as especificidades de cada curso.

Partindo do que foi explicitado e considerando toda a conjuntura educacional brasileira é que elaboramos a seguinte questão norteadora: Quais razões têm colaborado para

---

<sup>3</sup> I Seminário de Evasão e Retenção aconteceu no auditório da Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de Políticas Públicas – FACE, no dia 13 de novembro de 2018 e tinha como objetivo apresentar dados, debater causas e formas de combate à evasão e retenção.

a evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno na Faculdade UnB Planaltina no período de 2013 a 2017?

Considerando esse questionamento, apresentamos como objetivo geral deste trabalho: analisar os principais motivos que levam à evasão nos cursos de LCN diurno e noturno da FUP, considerando o período de 2013 a 2017.

Percebe-se que o objetivo da pesquisa remete à compreensão do fenômeno da evasão em um curso que nasceu a partir da criação da FUP. Esta unidade da Universidade de Brasília surgiu a partir do Plano de expansão da UnB no ano de 2005 e possuía como intuito levar oportunidades de acesso à educação superior pública a outras regiões do DF.

Na data de inauguração da FUP, em 16 de maio de 2006, os cursos ofertados eram Licenciatura em Ciências Naturais e Bacharelado em Gestão do Agronegócio, ambos cursos diurnos. Em 2007, foi iniciada a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), constituindo-se como o primeiro curso nessa modalidade. E em 2008, com o REUNI, vieram os cursos noturnos de Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Naturais.

Diante desse cenário, em que a FUP se coloca, criada numa perspectiva de transformação social, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os principais fatores para a evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais;
- Sistematizar e analisar dados referentes aos alunos evadidos nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais no período de 2013 a 2017;
- Propor um produto educacional que possa colaborar de alguma forma para a redução da evasão no curso pesquisado;

Todos os objetivos enfatizam uma preocupação em conhecer melhor a universidade e seus desafios na atualidade dentro do contexto de expansão proporcionado pelas políticas públicas implementadas. Nessas políticas, como o REUNI, foram destinados muitos recursos na tentativa de reduzir a evasão e fortalecer as licenciaturas.

Para Souza (2006), política pública é um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Saravia (2006) conceitua políticas públicas como ações ou omissões destinadas a manter ou modificar uma realidade por meio da definição e objetivos e alocação de recursos. Basicamente, podemos dizer que elas se constituem em ações de governo com o objetivo de atingir determinado resultado.

As políticas públicas criadas possuíam como objetivo principal democratizar o acesso à educação superior, que por muito tempo foi ofertado apenas a uma pequena parte

da população. No entanto, a ideia de democratização pretendida vem sendo ofuscada pelo fenômeno da evasão.

Uma das justificativas para o anseio em realizar este trabalho é o alto índice de evasão presenciado nos cursos de LCN. Outro ponto a ser considerado é o fato de o pesquisador trabalhar na unidade e ter mais facilidade no acesso às informações dos cursos e estudantes para a realização da pesquisa, que visa, além do que se propõe, a colaborar de alguma forma para o esclarecimento do problema. Além disso, há apenas um estudo na FUP<sup>4</sup> que versa sobre o problema da evasão universitária, porém o mesmo se dá em uma perspectiva diferente.

Para ter uma ideia, no ano de 2015, considerando o total de 215 alunos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP, 110 concluíram e 105 foram desligados. Esse foi um número bastante significativo e representou nesse ano um percentual de 49% de egressos. Conforme o Relatório de avaliação do curso de LCN – Diurno (UnB, 2018), até o ano de 2017, de 617 alunos egressos, 249 formaram e 368 foram evadidos. No curso noturno, foram 342 evadidos no mesmo período, considerando o total de 447 egressos.

**Tabela 1** – Perfil dos egressos por sexo LCN diurno e noturno (2006-2017).

<b>Curso</b>	<b>Sexo</b>	<b>Egressos</b>	<b>Formados</b>	<b>Evadidos</b>
	<i>Feminino</i>	364	159	205 (56%)
<b>LCN/diurno</b>	<i>Masculino</i>	253	90	163 (64%)
	<i>Total</i>	617	249	<b>368 (60%)</b>
	<i>Feminino</i>	239	67	172 (72%)
<b>LCN/noturno</b>	<i>Masculino</i>	208	38	170 (82%)
	<i>Total</i>	447	105	<b>342 (76%)</b>
<b>LCN diurno e noturno</b>	<i>ambos</i>	1064	354	<b>710 (67%)</b>

Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

A **tabela 1** mostra que em ambos os cursos, o número de alunos evadidos supera o de formados, fato que leva o curso referido a um dos com maior índice de evasão na Universidade de Brasília, cerca de 67 %. Nesse sentido, os números demonstram que a evasão neste curso é um fenômeno que necessita ser melhor compreendido.

<sup>4</sup> Ver o trabalho de Neres (2015), que compara a situação do aluno egresso e evadido da FUP.

Outro ponto a ser observado são as formas de evasão na UnB, que incluem qualquer forma diferente da formatura. Na **tabela 2**, explanaremos tais formas e destacaremos as mais frequentes nos cursos de LCN.

**Tabela 2** – Perfil dos egressos dos cursos de LCN por forma de saída

<b>Forma de saída do curso</b>	<b>Evadidos</b>	
<b>Anulação de registro</b>	LCN INT	9
	LCN NOT	7
<b>Desligamento - não cumpriu condição</b>	LCN INT	<b>92</b>
	LCN NOT	<b>109</b>
<b>Desligamento - abandono</b>	LCN INT	<b>86</b>
	LCN NOT	<b>97</b>
<b>Desligamento voluntário</b>	LCN INT	<b>55</b>
	LCN NOT	<b>37</b>
<b>Mudança de curso</b>	LCN INT	22
	LCN NOT	12
<b>Mudança de turno</b>	LCN INT	1
	LCN NOT	1
<b>Novo vestibular</b>	LCN INT	<b>84</b>
	LCN NOT	<b>65</b>
<b>Repetência por 3 vezes na mesma disciplina obrigatória</b>	LCN INT	18
	LCN NOT	13
<b>Vestibular para outra habilitação</b>	LCN INT	1
	LCN NOT	1
<b>Total</b>	LCN INT	<b>368</b>
	LCN NOT	<b>342</b>

Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

Na **tabela 2**, podemos identificar as formas de saída vigentes na UnB que caracterizam a evasão de discentes. Percebe-se também que as formas com mais ocorrências de evasão nos cursos mencionados são os desligamentos: por não cumprimento de condição, por abandono e voluntário. Além dos desligamentos, há as ocorrências por novo vestibular, mudança de curso e repetência em disciplinas obrigatórias. No caso dos desligamentos é

importante destacar suas diferenças. De acordo com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB n. 41 de 2004, em seus arts. 9º ao 12º, o desligamento pode acontecer por abandono de curso; voluntariamente; jubramento e rendimento acadêmico.

- Abandono de curso: forma de exclusão automática do cadastro do aluno que durante dois períodos letivos consecutivos não efetuou matrículas em disciplinas ou não as tenha cursado;
- Desligamento voluntário: é a forma de desligamento do discente que por iniciativa própria do aluno tenha desistido do vínculo com seu curso;
- Jubramento: forma de exclusão do cadastro discente que tenha esgotado o tempo máximo de permanência estabelecido para conclusão do curso;
- Desligamento por rendimento acadêmico: é a forma de exclusão do cadastro do discente por não ter cursado com aproveitamento 4 disciplinas do seu curso em dois períodos letivos regulares consecutivos, que tenha sido reprovado por 3 vezes na mesma disciplina obrigatória ou que não tenha cumprido condição imposta em fase probatória; (UNB, 2004).

Ainda de acordo com a resolução mencionada, é assegurada orientação acadêmica ao aluno em situação de risco de desligamento. O aluno que encontra-se nessa situação poderá ser submetido à “fase probatória”, na qual deverá cumprir as condições estabelecidas para o caso por meio da Comissão de acompanhamento e orientação – CAO.

Nesse sentido, independentemente da forma com que a evasão aconteça, suas consequências influem diretamente na gestão das universidades públicas, ademais, o momento vivido atualmente no país encontra grandes dificuldades de ordem político-econômica, refletindo em muitas ações na educação superior pública como cortes de verbas ou redução no orçamento.

Espera-se, além de alcançar os objetivos da pesquisa, que ela permita entender as principais vertentes que rodeiam o fenômeno da evasão de curso na FUP e dessa forma contribuir com a universidade pública no desenvolvimento de ações consolidadas que levem a uma maior permanência dos alunos na educação superior.

## **CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA COM FOCO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Este capítulo foi construído na perspectiva de proporcionar ao leitor discussões em torno da trajetória da educação superior no Brasil, expondo as primeiras tentativas de criação dessa modalidade de ensino, o nascimento das primeiras universidades e a forma como essas instituições se delinearão dentro do contexto político brasileiro. É crucial destacar que esse processo aconteceu de forma tardia no Brasil, se compararmos com outros países da Europa e até mesmo do nosso continente. Além disso, as instituições de ensino superior foram por muito tempo destinadas às camadas mais favorecidas da população e os diversos modelos surgidos sugeriam uma ligação à própria forma como a sociedade brasileira se desenvolvia e sua influência sofrida pelas ideologias dominantes.

É importante entender, no entanto, que a luta pela criação da universidade esteve presente desde muito cedo, porém havia entraves à sua criação e ela no decorrer do tempo atendeu à elite brasileira. Veremos também que apesar de alguns cursos superiores serem criados no Brasil após a chegada da família real no ano de 1808, como as escolas isoladas de medicina, de engenharia e a Academia Militar, basicamente nossa experiência de universidade advinha da Universidade de Coimbra, responsável por formar as pessoas que queriam dar continuidade aos estudos. A primeira universidade brasileira, no âmbito do governo federal, só veio a ser de fato criada, apenas no ano de 1920 e a partir daí iniciou seu processo de expansão.

Os períodos abordados neste capítulo encontram-se organizados em três tópicos principais (**1.1**, **1.2** e **1.3**). O primeiro (**1.1**) considera os seguintes subtópicos: Colônia, incluindo a chegada da Família Real ao Brasil e as tentativas de criação da universidade, que se estendem até o final do Império; Primeira República, que vai de 1889 até o final da década de 1930; 1930 a 1945, que coincide com o período governado por Getúlio Vargas; 1945 a 1964, incluindo o período da ditadura militar; Reforma Universitária. O tópico **1.2** elenca os principais fatos e diretrizes políticas para a educação superior surgidas após a Reforma universitária, com destaque para a expansão ocasionada a partir segunda metade da década de 1990, perpassando os governos de FHC e Lula. E o tópico **1.3** trata sobre o REUNI, política pública criada para democratização e combate à evasão.

A discussão baseou-se na obra de diversos estudiosos e suas perspectivas historiográficas sobre a universidade e a educação superior no Brasil como: Teixeira (1989);

Oliven (2002); Mancebo e Fávero (2004); Sguissardi (2004); Trigueiro (2004); Aranha (2006); Fávero (2006); Martins (2009); Romanelli (2013), dentre outros.

## **1.1 A universidade no Brasil: Da colônia à Reforma Universitária de 1968**

Para melhor organização do trabalho, optou-se por dividir o presente tópico em cinco partes principais. Essas partes encontram-se organizadas em subtópicos e abordam a trajetória da educação superior no Brasil desde o período da Colônia, com as primeiras tentativas de educação superior, até o desenvolvimento da Reforma universitária de 1968.

### **1.1.1 Da colônia ao império: as primeiras tentativas de Educação Superior**

Antes da chegada da família real ao Brasil, no ano de 1808, era preciso se deslocar até a Europa para realizar estudos superiores. Conforme Fávero (2006), os alunos formados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades para completar os estudos. Havia resistência por parte de Portugal, na sua política de colonização, de criação desse nível de estudo, sendo que as elites normalmente procuravam a Europa para cursá-lo.

No entanto, com a mudança da família real para o Brasil são criados cursos e academias destinados a formar profissionais para o Estado, porém esses cursos situavam-se mais no plano secundário. Nota-se que nesse período havia um grande controle da metrópole e apesar de algumas tentativas de criação de universidades, não houve êxito. (FÁVERO, 2006).

Em 1808, a Família Real Portuguesa fugiu de Lisboa rumo ao Brasil, para escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Quando chegou na Bahia, Dom João VI, então Príncipe Regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil; para tanto, dispunham-se a colaborar com uma significativa ajuda financeira. Em vez de u niversidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. (OLIVEN, 2002, p. 25).

Dessa forma, durante esse período, as medidas em relação à educação eram prioritariamente atender aos interesses da família real, bem como necessidades do momento como garantir a defesa militar da Colônia com a criação de cursos médicos-cirúrgicos para a

Marinha e o Exército, além de trazer algumas iniciativas culturais que acompanhavam o movimento iluminista que acontecia na Europa.

Nota-se que não havia um sistema educacional planejado e que a maioria dessas medidas que vieram presentes no período joanino<sup>5</sup>visavam principalmente atender aos interesses da família real. Nessa época não havia preocupação com a educação da maioria da população. Os cursos superiores criados eram destinados apenas a uma pequena elite vinculada a tais interesses. Ademais,

os cursos superiores, mesmo quando transformados em faculdades, permaneceram como institutos isolados, sem que houvesse interesse na formação de universidades (que só surgiriam no século XX). De qualquer forma, a atenção especial dada ao ensino superior reforçava o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos. (ARANHA, 2006, p. 226).

Quando houve a independência do Brasil, em 1822, assumiu o poder Dom Pedro I, que mais tarde renunciou para assumir o reinado de Portugal. No ano de 1827 foram criados os cursos jurídicos que foram instalados no ano seguinte, sendo um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda. (FÁVERO, 2006; OLIVEN, 2002). Esses cursos tiveram grande influência na formação de elites e na mentalidade política do império. Percebia que a área jurídica propiciou intensos debates, propagação de ideias filosóficas e discussões culturais, sem falar no prestígio que tais cursos proporcionavam.

Os cursos jurídicos causavam grande atração aos jovens nesse período e era basicamente a camada intermediária que procurava esses cursos na tentativa de ocupar funções políticas e administrativas. O diploma exercia uma função de enobrecimento e cada vez mais letrados e eruditos que possuíam ênfase na formação humanística se distanciavam do trabalho físico, associado ao sistema escravista. (ARANHA, 2006).

De qualquer forma, outras tentativas de criação de universidades aconteceram sem que se obtivesse êxito, inclusive uma delas criada pelo próprio Imperador no ano de 1889 e que propunha a criação de duas universidades, sendo uma no norte e outra no sul que poderiam se constituir como centros da alta organização. (FÁVERO, 2006).

Percebe-se aqui mais uma vez a intenção de concentrar os estudos superiores perante às altas elites da sociedade, denotando uma concepção de que era dessa camada que

---

<sup>5</sup> Período que marca a chegada da família real portuguesa ao Brasil e que trouxe inúmeras transformações para o país.

deveriam vir os administradores e pensadores do país, enquanto o trabalho físico permanecia à grande parte da população.

as primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. (OLIVEN, 2002, p.25).

Nesse sentido, assim como durante a período colonial, no Império não se obteve êxito na criação de uma universidade no Brasil. Conforme Oliven (2002), talvez isso tenha se dado devido ao alto conceito da Universidade de Coimbra, dificultando a sua substituição no país.

#### 1.1.2 A primeira República: as tentativas por uma universidade continuam

Após a Proclamação da República, outras tentativas são feitas e durante o período de 1889 a 1930, a educação superior brasileira sofreu diversas alterações. Cabe destacar que a sociedade e a educação no país sofreram grande influência do positivismo<sup>6</sup>. Na visão de Sander (2007), os reflexos da filosofia positivista são evidentes nas ênfases dadas aos conceitos de equilíbrio, harmonia, ordem e progresso presentes na organização e funcionamento das instituições políticas e sociais. Além disso, no processo educacional, tal influência se manifestou principalmente no conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico e metodologias de natureza descritiva e empírica. Ainda nas considerações da influência positivista, Oliven (2002) destaca que esse ideário prejudicou a criação da universidade no Brasil, fazendo com que tal instituição fosse considerada ultrapassada para os anseios do “novo mundo”. Dessa forma, os líderes políticos da primeira república (1889-1930) priorizaram o ensino técnico-profissionalizante. No entanto, é preciso lembrar que com a constituição de 1891, a educação superior permaneceu sob atribuição do poder central, porém não exclusivamente.

Como informado, a educação brasileira sofreu grande influência positivista. É o que podemos observar nas atuações de alguns adeptos como Benjamin Constant (1890-1891),

---

<sup>6</sup> Corrente filosófica que surgiu na França e tem como idealizadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Nessa corrente, o conhecimento científico deve ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro.

que empreendeu a Reforma da instrução pública primária e secundária, onde nela trazia ordenação curricular baseada na classificação das ciências de Augusto Comte; Reforma de 1901, de Epitácio Pessoa, que buscava tornar exequível aquela gerada por Benjamim Constant; Reforma Rivadávia Corrêa (1911-1915) levada a cabo pelo governo federal com a proposta de desoficialização do ensino. Por meio dela, as escolas de ensino secundário e ensino superior perderiam o status oficial de ensino e passariam a ser entidades corporativas autônomas. O ensino livre seria o remédio para os maus catedráticos, para a contenção desenfreada de diplomas. (CURY, 2009).

Na verdade, o regime de desoficialização acabou gerando condições para o surgimento de universidades, porém não no âmbito federal que priorizava o ensino primário, mas no âmbito estadual. Nesse contexto, houve a criação da Universidade de Manaus, em 1909, a Universidade de São Paulo, em 1911 e a do Paraná, em 1912, na condição de instituições livres. (FÁVERO, 2006).

A desoficialização também levou à proliferação do ensino privado, situação que fez com que o governo voltasse atrás, determinando a revisão do Decreto Rivadávia e procurou restabelecer a autorização e controle do ensino superior. Dessa forma o congresso autorizou o Presidente Wenceslau Braz a rever tal decreto. (CURY, 2009). Reproduzimos parte dessa autorização:

[...] rever o decreto n. 8.569, de 5 de abril de 1911, para o fim de corrigir as falhas e senões que a experiência mostrou existir na atual organização do ensino, providenciando no sentido de um melhor lançamento e distribuição de taxas e emolumentos escolares, assegurada a personalidade jurídica, e autonomia didática, administrativa e disciplinar dos estabelecimentos mantido pela União, podendo estabelecer normas que lhe parecerem mais convenientes aos interesses do mesmo ensino em toda a República. (DODSWORTH, 1968, p.128, apud CURY, 2009, p. 733).

Em 1915, por meio da Reforma Carlos Maximiliano, Decreto nº 11.530, assinado pelo Presidente Wenceslau Braz, é prevista a reorganização do ensino secundário e o superior na República, bem como a possibilidade de instituição de uma universidade. (CURY, 2009; FÁVERO, 2006).

Somente em 1920, foi criada a primeira universidade financiada pelo governo federal no Brasil, por meio do Decreto nº 14.343 que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), nascida de uma confederação de escolas (Medicina, Politécnica e Direito), na qual era atribuída autonomia didática e administrativa. (FÁVERO, 2006; SGUISSARDI, 2004). Na visão de Oliven (2002), a universidade criada era uma instituição mais voltada para o ensino do que para a pesquisa, elitista e mantinha a orientação profissional de seus cursos. Inclusive, comentava-se à época que a razão de sua criação estava ligada a visita do

Rei da Bélgica ao país por ocasião da comemoração do centenário da República no Brasil e aqui não havia instituição apropriada.

Apesar das limitações, a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade criada legalmente pelo governo federal e todos os fatos que permearam sua criação acabaram sendo importantes para a discussão em torno do problema universitário no país. É o que podemos ver com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 e que tinha como uma de suas bandeiras a criação do Ministério da Educação. Nesse período muito se debateu sobre questões de pesquisa e sobre o ensino universitário no país. Havia duas posições em relação ao papel da universidade, aqueles que defendiam a pesquisa científica, além de formar profissionais e aqueles que consideravam prioridade a formação profissional. Após realização da 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba em 1927 em que aconteceram muitas discussões em torno do ensino universitário, ficou claro que a ideia era enfatizar a pesquisa como núcleo da universidade. Apesar disso, essa visão não se concretiza nos anos 1920, nem com a universidade do Rio de Janeiro na esfera federal, nem com a universidade de Minas Gerais em 1927 no âmbito estadual. (FÁVERO, 2006; OLIVEN, 2002).

No próximo tópico discutiremos as novas propostas criadas para a universidade a partir dos anos de 1930.

### 1.1.3 Dos anos de 1930 a 1945: as novas propostas para a universidade

Vimos aqui um período de altos e baixos para a educação brasileira, pois ao mesmo tempo que observamos algumas iniciativas por reformas, houve também um tom autoritário e centralizador nelas. Não é à toa que esse período de 1930-1945 foi conhecido por “rupturas e continuidades”, na obra de Vieira (2007). A busca pelo rompimento com a velha oligarquia social se refletiu na continuidade de medidas de cunho autoritário, ou seja, sem que houvesse discussão com a sociedade. De qualquer forma, isso desencadeou a luta por uma educação em prol da população para que fosse ofertada a todos e de forma laica, fato que pudemos visualizar com o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932.

Esse período coincidiu com o mandato do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) e diferentemente dos anos 20, observou-se na década de 1930 uma tendência crescente à centralização nos diferentes setores da sociedade. Na educação, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública –MESP, em 14 de novembro de 1930, tendo como seu primeiro titular, Francisco Campos. Este, elaborou e implementou diversas reformas de ensino. No

âmbito do ensino superior, criou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº19.851/31), que vigorou até 1961. De acordo com o Estatuto, a universidade poderia ser oficial ou pública (federal, estadual e municipal); livre ou particular e deveria ofertar pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. (FÁVERO, 1999; FÁVERO, 2006; OLIVEN, 2002).

Para Campos (1931 apud Fávero, 1999), a universidade tinha o objetivo de equipar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente favorável às vocações especulativas e desinteressadas. Além disso, sua finalidade deveria transcender o ensino e envolver questões de pura ciência e cultura desinteressada.

Outros decretos efetivados foram o Decreto-lei nº 19.850/31, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto-lei 19.852/31, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

As medidas alinhavam-se ao governo autoritário de Getúlio Vargas e denotavam seu caráter centralizador. Basicamente, criavam uma legislação educacional com o intuito de estruturar e centralizar as modalidades de ensino do país. Na verdade, percebe-se nessas reformas, a ideia de se criar e desenvolver um ensino mais voltado para a modernização do país.

Apesar disso, as discussões em torno da educação continuaram e em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, sob o título: “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” que tinha como objetivo oferecer diretrizes para uma política de educação. O documento foi escrito por 26 educadores, dentre eles os estudiosos Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, cada um com suas convicções próprias em prol de uma nova pedagogia. Os 26 educadores acreditavam que as reformas até então promovidas não haviam surtido o efeito esperado de acordo com as necessidades do país. Além disso, o grupo lutava contra o empirismo dominante e desejavam que a educação deixasse de servir aos interesses de classes. O documento defendia uma educação essencialmente pública, laica e gratuita e que todos os professores deveriam possuir formação universitária. (MENEZES, 2001).

Em 1934, houve a promulgação de uma nova Constituição e a eleição do Presidente Vargas pelo Congresso. Mesmo com a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país, o que houve foi o predomínio de ideias centralizadoras. De qualquer forma, apesar disso, houve iniciativas sobre a educação superior. Podemos destacar a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Esta última nasce graças aos esforços de Anísio Teixeira e marcou definitivamente a história

da universidade no país pela forma inovadora com que se desenvolveu. Sua vocação científica e estrutura eram totalmente diferentes das outras até então criadas.

Fundada no Rio de Janeiro, capital da República, pelo Decreto municipal nº 5.513/35 [...] vale lembrar que, desde o início, apesar dos grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos. (FÁVERO, 2006, p.25).

No entanto, essa instituição durou menos de quatro anos e não sobreviveu aos interesses do elitismo conservador representado pelo Ministro Gustavo Capanema. A perspectiva de uma universidade autônoma e produtora de conhecimentos foi vista como ameaça à ordem e acabou sendo extinta por decreto presidencial. É importante mencionar que a Universidade do Distrito Federal também foi muito criticada pelos conservadores ligados à Igreja Católica que temiam influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante contra os valores católicos e humanistas presentes na cultura brasileira. Para as lideranças religiosas o problema estava na separação entre igreja e estado iniciada desde a proclamação da República, fato que fez com aquela viesse perdendo poder. (ARANHA, 2006).

Com a extinção da Universidade do Distrito Federal, no ano de 1939, seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado à primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. A Universidade do Brasil foi criada pela Lei 452/37 e é importante lembrar que sua criação estava prevista desde a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP em 1935. Essa medida representava o caráter autoritário, principalmente pelo fato de que ela serviria como modelo único de ensino superior no Brasil.

Diferentemente do Distrito Federal, o estado de São Paulo, que era um grande produtor de café no país, mas que perdera devido a crise econômica do produto, construiu um projeto político na qual constava a criação de uma universidade. A sua criação trazia o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares representado na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa Faculdade era tida como centro integrador da busca crítica pelo saber e esta talvez tenha sido a razão ser tão combatida. O fato é que a USP acabou se tornando o maior centro de pesquisa no Brasil. Infelizmente, segundo o próprio Azevedo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi sofrendo muita resistência até a descaracterização dos seus objetivos e sua decadência junto com a própria USP no ano de 1959. (SGUISSARD, 2004; OLIVEN, 2002).

Importante mencionar que não foi só a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP que sofreu resistência, mas também a Faculdade de Educação que havia sido criada em 1933 e acabou sendo liquidada em 1937. Observando o caráter centralizador e autoritário do governo Vargas, não é de se estranhar que se houvesse um combate a essas faculdades. Percebe-se também nesse processo, uma preferência da elite paulista pelos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito. (SGUISSARDI, 2004).

As ideias autoritárias e centralizadoras foram enfatizadas durante a criação da Constituição de 1937, quando centralizou os poderes na mão do Chefe do Poder Executivo. Essa constituição, também chamada de “polaca” em alusão a Polônia, que também instituiu uma constituição sem passar pela Assembleia Constituinte, teve enormes retrocessos no âmbito educacional ao vincular à educação a valores cívicos e econômicos, diferentemente da Constituição de 1934, que não só incorporou direitos sociais ao cidadão, mas também criou um plano que organizava a educação nacional.

Sobre as instituições universitárias, Fávero (1999) afirma que é curioso notar, durante o Estado Novo, o modo como o poder central detêm, através do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o controle sobre a vida das instituições universitárias. A proposta de autonomia foi totalmente esquecida. Percebe-se um retrocesso em relação às medidas que haviam sido adotadas com a criação do Estatuto das Universidades em 1931. Isso se deu, inclusive em relação à escolha dos reitores que antes era efetuada a partir de lista tríplice. Era visível a centralização de todos os serviços educacionais, tirando qualquer possibilidade de autonomia das universidades.

Fazendo um balanço desse período que vai de 1930-1945, podemos dizer que permaneceu o caráter autoritário e centralizador. Apesar da criação de algumas universidades no início da década, e mesmo com as propostas que traziam em seu bojo uma nova maneira de pensar, as mesmas foram apagadas em detrimento da priorização por uma educação tradicional presentes nas escolas profissionais de Medicina, Engenharia e Direito. O caráter seletivo da educação também permaneceu, sendo que apenas uma pequena elite conseguia acessar à universidade.

#### 1.1.4 A universidade na República Populista (1945-1964)

Esse período marca uma nova época no Brasil, mostrando as expectativas presentes com o advento de uma nova constituição no país e as medidas criadas para a universidade. Com o retorno ao estado de direito e governo eleito pelo povo, que coincide com a queda do

Estado Novo, surgia agora a esperança por um progresso acelerado e quebra do regime autoritário, principalmente pela promulgação de uma nova constituição em 1946 e que trazia ideários liberais em seus enunciados. (ARANHA, 2006; FÁVERO, 2006)

Em relação à Universidade do Brasil – UB, instituição criada para servir como padrão para todas as demais, foi concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar por meio do Decreto nº 8.393 em 17/12/1945. Ainda de acordo com esse decreto, o reitor passava a ser nomeado pelo Presidente da República dentre os catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice pelo Conselho Universitário. (FÁVERO, 2006).

Na visão de Fávero (2006), apesar da aparente autonomia concedida às universidades, ela não chegou a ser implementada. De qualquer forma, esses dispositivos já representavam um avanço na busca da autonomia universitária.

Quanto à institucionalização da pesquisa científica, esta não havia ainda se consolidado, permanecendo o predomínio da formação profissional, situação que observamos também nas décadas anteriores. O que faltava era uma consciência crítica em torno da verdadeira função da universidade. Vejamos o que diz Anísio Teixeira em relação a isso: “A completa ausência de tradição universitária, salvo a experiência das escolas de medicina, não facilitou ao país criar o padrão universitário” (TEIXEIRA, 1989, p. 91).

Na década de 1940, a pressão pela expansão do ensino superior era extremamente forte e devido ao rompimento das resistências observadas antes, elas começam a se difundir pelo país, embora sua maioria se desse sob a forma de escolas profissionais. No entanto, a Faculdade de Filosofia e Letras da USP e a Escola de Ciências da UDF tiveram grande papel, não apenas por possuírem um modelo diferente das demais, mas por proporcionarem o intercâmbio de estudiosos estrangeiros e prepararem diversos pesquisadores para importantes órgãos do país, como o Instituto Oswaldo Cruz.

Na década de 1950 o país sofre um grande processo de desenvolvimento, acelerado pela industrialização e crescimento econômico. A partir daí, várias transformações começam a acontecer na sociedade. Esse período coincide com a retomada de poder do Presidente Vargas (1950-1954), que passa a exercer uma política nacionalista. Após sua morte, é a vez do Governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) que trazia a proposta de crescer 50 anos em 5. Apesar do crescimento observado no plano econômico, isso se traduz mais tarde num desequilíbrio das contas públicas e podemos dizer que no campo educacional não tivemos avanços significativos. De qualquer forma, com o forte processo de industrialização, crescem as demandas por educação.

Nesse sentido, começa haver no país uma preocupação com a situação educacional que se intensifica na segunda metade da década de 50 com a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso faz surgir uma inquietação sobre a situação das universidades no país por parte de algumas camadas da sociedade.

As discussões em torno da LDB se acentuaram durante este período com as divergências de ideias sobre a liberdade de ensino. Enquanto uns defendiam a escola pública e leiga, outros representados pelas congregações religiosas, argumentavam que a escola leiga não educava, apenas instruía. Importante ressaltar que a maioria das escolas particulares pertenciam às congregações religiosas, que eram favorecidas pelos segmentos privilegiados. Esse embate de ideias levou os Pioneiros da Educação Nova, apoiados por estudantes e líderes sindicais a se mobilizarem mais uma vez, em defesa da escola pública. Essa mobilização fez surgir um novo manifesto, agora com o nome “Manifesto dos educadores mais uma vez convocados”, em 1959, assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas. (ARANHA, 2006).

A diferença desse manifesto em relação ao outro, segundo Aranha (2006), é que esse enfatizava questões de política educacional e apesar de defenderem as mesmas diretrizes pedagógicas, permitiam a existência de duas redes de ensino, oficial e particular, porém, os recursos deveriam ser exclusivos da educação popular.

Todas essas discussões acabaram influenciando o repensar da educação superior, que a partir de então inicia-se um movimento pela sua modernização, sem falar na crescente expansão.

Depois de 14 anos tramitando no Congresso, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1961, por meio da Lei nº 4.024. Conforme Teixeira (1989), a partir desse dispositivo, as universidades conquistaram certo grau de autonomia e flexibilidade na sua organização. Sob supervisão do Conselho Federal de Educação, elas começaram a rever seus estatutos e preparar planos de reforma. É o caso da Universidade de Brasília, criada em 1961 e nasceu com ensino, estrutura e organização totalmente diferentes da universidade tradicional. Conforme Fávero (2006, p.29):

Instituída pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como foram a USP e a UDF nos anos 30.

Por outro lado, na concepção de Oliven (2002), mesmo possibilitando certa flexibilização, a LDB de 1961 reforçou o modelo de instituições tradicionais, mantendo

maior a preocupação com o ensino em detrimento do desenvolvimento da pesquisa. Além disso, houve maior centralização com a autoridade atribuída ao Conselho Federal de Educação. De qualquer forma, assegurou a representação estudantil nos conselhos

Nesse contexto, começamos a observar um movimento intenso dos estudantes que culminariam, por meio da UNE em diversos seminários e discussões. Dentre elas podemos citar questões como autonomia universitária; participação do corpo docente e discente na administração universitária, bem como ampliação de vagas e flexibilidade e organização dos currículos. (FÁVERO, 2006).

A busca se dava justamente por uma educação justa e um ensino superior mais democrático. Nessa época nascem vários movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) que surgiu por iniciativa da UNE; Movimentos de Cultura Popular (MCP), na qual a este pertenceu o educador Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB). Interessante observar que esses movimentos tiveram importante papel no desenvolvimento da consciência política no país, independentemente das diferentes ideologias e polêmicas em torno da atuação deles, pois todos buscavam resolver os problemas das injustiças sociais e da educação brasileira. O golpe militar de 1964 desativou esses movimentos de conscientização popular, considerando-os subversivos e penalizou seus líderes. O único a permanecer foi o MEB, mas com forte mudança na sua orientação. (ARANHA, 2006).

Voltando às universidades, ainda nos anos de 1960, algumas delas elaboraram planos de reformulação. A partir das discussões do Conselho Universitário em 1962, nasceram as Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil, porém mesmo aprovadas em 1963, a implantação não obteve sucesso devido ao golpe militar de 1964.

As consequências da ditadura militar refletiram vertiginosamente na educação brasileira. Isso se fez sentir na atuação dos movimentos estudantis e dentro das universidades e em diversas medidas de caráter autoritário.

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos. (OLIVEN, 2002, p.33).

Mesmo assim, o movimento continuava a agir de forma clandestina e reivindicava uma reforma universitária.

Mas antes da reforma foi criado o Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que fixava os princípios e normas de organização para as universidades federais. Isso aconteceu com base em estudos realizados na Universidade do Brasil, por meio do Ministro à época, Raymundo Moniz Aragão. Para Teixeira (1989), esse decreto foi o mais importante relativo às universidades em 1966. Até então, a universidade ainda era constituída como uma federação de escolas de profissões liberais. O novo decreto representava um esforço na tentativa de disciplinar e estimular o processo de expansão em curso e ao mesmo tempo proporcionar unidade à estrutura global da universidade como instituição de cultura e de pesquisa, destinada às múltiplas carreiras de nível superior da sociedade moderna.

Antes de tratarmos propriamente da Reforma Universitária, é importante mencionar que havia uma influência muito ativa do tecnicismo no Brasil que baseava-se na racionalização e na eficiência, conceitos próprios do sistema capitalista. Além disso, a influência estrangeira esteve mais presente durante a ditadura militar. Diversos acordos foram realizados como MEC-Usaid, que previa assistência técnica estrangeira, Plano Atcon<sup>7</sup> (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). A ideia da influência estrangeira era proporcionar assistência técnica, financeira em troca de recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos Estados Unidos, além de assistência militar. (ARANHA, 2006; FÁVERO, 2006).

Dessa forma, percebe-se que o período de 1945 a 1964 foi permeado por vários fatos: a esperança trazida pela nova constituição de 1946, que expressava alguns ideários liberais; avanços, como a criação da Universidade de Brasília e a LDB de 1961 e criação de movimentos populares, mas que ao final sofreram com a repressão da ditadura militar no ano de 1964, situação também sentida dentro das universidades, com intervenções de forma violenta. Além disso, as inúmeras medidas e acordos estabelecidos juntos aos organismos americanos expunham um alinhamento da educação brasileira aos anseios da produção capitalista e propostas neoliberais.

### 1.1.5 A Reforma universitária de 1968

Antes de falarmos propriamente da Reforma universitário de 1968, convém situar o leitor quanto ao processo de expansão no ensino superior, ocasionado pelas diversas medidas implementadas ao longo dos governos. Segundo Teixeira (1989), a expansão do ensino

---

<sup>7</sup> Previa a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. (FÁVERO, 2006).

superior era constante e crescente, porém a partir de 1945 acelerou-se bastante e deu um salto em 1960. Nesse ano tínhamos 10 universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968 já eram 18 federais, três estaduais, 10 católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, as quais se somavam quatro universidades rurais, sendo dessas, três federais e uma estadual.

Para Teixeira (1989), o surto se deu principalmente devido à influência da LDB de 1961, que previa a participação privada no campo educacional. A expansão se dera tanto no âmbito público como privado, a diferença estava nas carreiras. Enquanto o ensino privado ficava encarregado das carreiras de serviços, incluindo o magistério secundário, no âmbito público predominava nas carreiras de engenharia e medicina, pois exigiam mais professores e equipamentos. Vejamos a distribuição de estudantes nos âmbitos público e privado no ano de 1966, considerando as carreiras técnico-científicas e o campo da formação para atividades de serviços, conforme **tabelas 3 e 4**, a seguir:

**Tabela 3 – Carreiras técnico-científicas – Total de matrículas no ano de 1966**

<b>Curso</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>
<b>Engenharia</b>	17.000	10.000
<b>Agronomia</b>	4.700	100
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	2.350	400
<b>Medicina</b>	11.700	5400
<b>Farmácia</b>	2.600	-
<b>Odontologia</b>	5.500	1300
<b>Medicina Veterinária</b>	2.000	-
<b>Total</b>	<b>45.850</b>	<b>17.200</b>

Fonte: Teixeira (1989, p.119). Elaborado pelo autor.

**Tabela 4 - Formação para atividades de serviços – Total de matrículas no Ano de 1966**

<b>Curso</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>
<b>Direito</b>	16.000	20.400
<b>Economia e Ciências contábeis</b>	8.800	15.200
<b>Faculdade de Filosofia</b>	21.800	24.000
<b>Total</b>	<b>45.800</b>	<b>59.600</b>

Fonte: Teixeira (1989, p.119). Elaborado pelo autor.

Conforme podemos visualizar nas **tabelas 3 e 4**, a expansão ocorreu tanto no ensino público quanto no privado, porém, considerando as carreiras técnico-científicas o ensino público prevalecia. Já em relação à formação para atividades de serviço era o privado que obtinha maior quantidade de estudantes. Outro ponto a ser observado é que o ensino superior continuava basicamente com o ensino das carreiras longas<sup>8</sup> como Medicina, Direito, Engenharia, Arquitetura e Psicologia. Nesses cursos encontravam-se cerca de 46% do total, no ano de 1966, ou seja, 84.304 de 180.000 alunos.

Na **tabela 5**, situada em seguida, observamos a expansão das matrículas ao longo de dez anos. Os números mostram que nesse período a quantidade de matrículas mais que dobrou. Isso é reflexo do aumento da quantidade de instituições de ensino superior no Brasil.

**Tabela 5** – Expansão de matrículas no ensino superior (1956-1965)

<i>Anos</i>	<b>1956</b>	<b>1957</b>	<b>1958</b>	<b>1959</b>	<b>1960</b>
<b>Total</b>	77.851	78.521	83.279	87.603	93.202
<i>Anos</i>	<b>1961</b>	<b>1962</b>	<b>1963</b>	<b>1964</b>	<b>1965</b>
<b>Total</b>	98.892	107.299	124.214	142.380	155.768

Fonte: Teixeira (1989, p.169). Elaborado pelo autor.

Na próxima ilustração (**tabela 6**), podemos visualizar de forma mais detalhada a evolução de matrículas a partir do ano de 1961, uma vez que esta separa as instituições por natureza do estabelecimento. Os dados nos ajudam a ver como a educação superior brasileira foi se expandindo ao longo dos anos e, devido algumas medidas mencionadas, o setor privado cresceu vertiginosamente.

**Tabela 6** – Evolução de matrículas no ensino superior (1961-1968)

<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas</b>	<b>Matrículas em Instituições públicas</b>	<b>Matrículas em Instituições privadas</b>	<b>% das matrículas privadas sobre o total</b>
<b>1961</b>	<b>98.892</b>	<b>55.332</b>	<b>43.560</b>	<b>44,0</b>
<b>1962</b>	<b>107.299</b>	<b>64.024</b>	<b>43.275</b>	<b>40,3</b>
<b>1963</b>	<b>124.214</b>	<b>76.786</b>	<b>47.428</b>	<b>38,2</b>
<b>1964</b>	<b>142.386</b>	<b>87.665</b>	<b>54.721</b>	<b>38,4</b>

<sup>8</sup> São consideradas carreiras longas os cursos de 05 e 06 anos de duração.

<b>1965</b>	<b>155.781</b>	<b>87.587</b>	<b>68.194</b>	<b>43,8</b>
<b>1966</b>	<b>180.109</b>	<b>98.442</b>	<b>81.667</b>	<b>45,3</b>
<b>1967</b>	<b>212.882</b>	<b>121.274</b>	<b>91.608</b>	<b>43,0</b>
<b>1968</b>	<b>272.295</b>	<b>144.799</b>	<b>124.496</b>	<b>44,7</b>

Fonte: Sampaio (1991, p.17). Elaborado pelo autor.

Apresentamos esses dados com o propósito de traçar um breve panorama sobre a situação da educação superior no Brasil no período que antecede e permeia a Reforma Universitária de 1968. Afinal, muitas mudanças estariam por vir.

A Reforma Universitária advém de uma série de modificações em relação ao ensino de terceiro grau que foram materializadas na Lei nº 5.540/68 e adicionadas à LDB de 1961.

É importante observar que o país, no período da reforma, vivia uma época conturbada, principalmente por conta das várias medidas autoritárias que vinham sendo implementadas. Além disso, havia uma tendência de acompanhar as mudanças causadas pelas estruturas econômicas vigentes, principalmente por que se exigia mais demanda por formação e acreditava que as universidades poderiam ser uma das saídas, visto que o panorama da educação no Brasil não acompanhava as expectativas do mercado internacional. Sem falar na relação com os organismos americanos que se tornou mais intenso durante os governos militares. Sobre isso, Trigueiro (2004, p. 9) emite a sua ideia:

O mundo caminha celeremente para novos cenários e estruturas socioeconômicas e políticas, atingindo desde o ambiente profissional, e o setor produtivo como um todo, até os ambientes domésticos. A ciência e a tecnologia – ou, como diriam alguns especialistas, a tecnociência – passam a condicionar fortemente as principais mudanças, colocando nas universidades, parte importante das responsabilidades por essas mudanças.

Além disso, de fato a universidade brasileira vinha se expandindo muito rapidamente, porém permaneciam a mesma estrutura vigente a anos e que não atendia às novas expectativas. Acrescenta-se o fato de que o movimento estudantil teve grande papel no desencadeamento, pois independentemente de convicções políticas, fez surgir uma efervescência na consciência social pelos problemas do ensino superior.

O Projeto da Reforma baseou-se, conforme Aranha (2006), nos estudos do Relatório Atcon e Meira Matos, já citados nesse trabalho. Esses estudos tinham como enfoque a racionalização de recursos, o rendimento e a eficiência. A ideia era atender ao mercado, deixava-se de lado as propostas enriquecedoras da universidade, como a promissora experiência da Universidade de Brasília.

Na concepção de Fávero (2006), ao falar do Grupo de trabalho instituído para criação da reforma, cita que o objetivo da reforma da universidade visava sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país. Na mesma linha, Sguissardi (2004, p.39), dizia o seguinte: “Agora, a educação superior, modernizada, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional”. Ele acrescenta ainda que a racionalização e eficiência provenientes do regime anterior ajudariam a prover o novo modelo de universidade.

Basicamente, as mudanças que a Reforma universitária propiciou foram a extinção da cátedra<sup>9</sup>, unificação do vestibular, sistema de departamentos a ser implantado, sistema de créditos e matrículas por disciplina, carreira no magistério e pós-graduação. Além disso, instituiu curso básico nas faculdades para suprir as deficiências de 2º grau, bem como aglutinou as faculdades em universidades. (ARANHA, 2006; FÁVERO, 2006).

Com essas mudanças, podemos perceber duas coisas: a primeira é que eram medidas criadas de cima para baixo, sem que houvesse uma intensa discussão junto com a sociedade. A segunda é que mesmo sabendo que a universidade precisava se ressignificar, tais medidas vinculavam-se muito mais a um processo de racionalização e modernização da educação de acordo com os ditames internacionais, do que em proporcionar efetivamente mudanças que viessem a impactar no desenvolvimento da pesquisa e do pensamento pedagógico. Isso refletia o período autoritário vivido. Sobre isso destaca-se o fato de que:

[...] a nomeação de reitores e diretores dispensava a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente universitário, bastando possuir “alto tirocínio da vida pública ou empresarial”. Como convém a uma reforma em que o viés tecnocrático se sobrepõe ao pedagógico. [...] Enquanto durou a ditadura, porém, o controle externo de várias decisões – como a seleção e a nomeação de pessoal – provocou a perda da autonomia da universidade [...]. (ARANHA, 2006, p. 317-318, grifo do autor).

Nesse sentido, podemos perceber o quanto esse período de reforma se traduz em um processo complexo e conturbado, com medidas que ao mesmo tempo que agradava a alta cúpula do país, desagradava grande parte da população, que agora se via diante de uma série de mudanças, ainda que algumas delas fossem necessárias. De qualquer forma, as mudanças tornaram oportuna a continuidade de discussões em torno da educação superior e mais tarde outras reformas poderiam vir a acontecer.

---

<sup>9</sup> Nome dado ao cargo de Professor universitário, que era titular em determinada disciplina.

## 1.2 A educação superior no Brasil: trajetória após a Reforma Universitária de 1968

Podemos observar que após a reforma universitária de 1968, apesar das diversas mudanças instituídas, conforme informado no tópico anterior, houve uma crescente evolução no Brasil do ensino privado. “Embora não fizesse menção à participação do ensino privado no processo de expansão, o GT<sup>10</sup> abriu brechas para a posterior presença no campo do ensino superior”. (MARTINS, 2009, p. 21). Isso aconteceu por permitir a existência de estabelecimentos isolados, mesmo que em caráter excepcional, ocorrendo a condição favorável para o desenvolvimento do ensino privado. Aliado a isso, tínhamos os governos militares que focavam numa política de desenvolvimento econômico e tecnológico. Porém, mesmo o país não possuindo recursos suficientes para tal, instituições como BNDE e FINEP passaram a fornecer auxílios financeiros às instituições públicas, melhorando as condições das universidades federais.

Apesar disso, não era intenção do governo da época a inserção de todas as camadas na universidade, pelo contrário, criava-se um modelo seletivo de universidade federal, onde suas vagas se destinariam a um grupo seletivo de estudantes dotado de capital e econômico e cultural. (MARTINS, 2009).

Além disso, mesmo com a grande pressão por oferta de educação nesse nível de ensino, o sistema público não conseguia acompanhar essa demanda, situação que causou o redirecionamento dos investimentos ao âmbito privado. O crescimento do ensino superior privado foi ocasionado principalmente por dois motivos: o primeiro, pela legislação (CF de 1988), que permitia ao setor privado criar e extinguir seus cursos e o segundo, a busca incessante pelo lucro dos empresários, transformando de certa forma o ensino em uma mercadoria.

Para se ter uma ideia, entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil alunos para 885 mil, sendo que essa expansão ocorreu principalmente por meio da proliferação de estabelecimentos isolados de ensino. A partir de 1980, houve um movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades particulares, sendo que entre 1985 e 1996, o número de instituições dessa natureza triplicou, passando de 20 para 64. (MARTINS, 2009).

Mesmo com esse aumento, a década de 1980 foi alvo de crise econômica, com elevação da inflação e nas taxas de desemprego, ocorrendo diminuição na expansão do

---

<sup>10</sup> GT – Grupo de trabalho da Reforma Universitária de 1968.

ensino superior nesse período, situação que só mudaria a partir da segunda metade da década de 1990.

De qualquer forma, o que podemos visualizar na trajetória da educação superior, claramente, era que o Brasil consolidou um sistema de ensino com dois segmentos bem definidos e distintos composto por um público e outro privado que foi posteriormente formalizado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996. (RANIERI, 2000 apud NEVES e MARTINS, 2018).

Outro ponto a ser observado quanto ao ensino privado diz respeito à qualidade do ensino que fora muito questionada durante a década de 80, inclusive esse questionamento levou os órgãos governamentais a suspenderem temporariamente a criação de novos cursos existentes. “Nesse mesmo período as instituições públicas de ensino passaram a ocupar áreas geográficas de menor interesse econômico à rede privada” (MARTINS, 2009, p. 24).

Essa situação levou a uma pequena diminuição das matrículas no ensino privado e um tímido aumento nas matrículas da rede pública, que passou de 492 mil alunos para 556 mil, enquanto as do ensino privado diminuíram de 885 mil para 811 mil. (MARTINS, 2009).

Em seguida apresentamos a **tabela 7** sobre a evolução de matrículas no ensino superior entre os anos de 1969 e 1980.

**Tabela 7** – Evolução de matrículas no ensino superior público e privado 1969-1980

<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas</b>	<b>Matrículas Instituições Públicas</b>	<b>Matrículas Instituições Privadas</b>	<b>Porcentagem das matrículas privadas sobre o total</b>
<b>1969</b>	342.886	185.060	157.826	46,0
<b>1970</b>	425.478	210.613	214.865	50,5
<b>1971</b>	561.397	252.263	309.134	55,1
<b>1972</b>	688.382	278.411	409.971	59,6
<b>1973</b>	772.800	300.079	472.721	61,2
<b>1974</b>	937.593	341.028	596.565	63,6
<b>1975</b>	1.072.548	410.225	662.323	61,8
<b>1976</b>	1.044.472	395.610	648.862	62,1
<b>1977</b>	1.137.070	428.516	708.554	62,3
<b>1978</b>	1.267.559	487.967	779.592	61,5

<b>1979</b>	1.298.331	490.078	808.253	62,3
<b>1980</b>	1.345.000	493.000	852.000	63,3

Fonte: Sampaio (1991, p.17).

Considerando a tabela anterior, vemos o quanto o número de matrículas nas instituições privadas aumentou, saindo de 157.826 no ano de 1969 para 852.000 em 1980. Isso fez com que o ensino privado respondesse por 63,3 % do total de matrículas. Situação inversa foi obtida em relação ao ensino público, que mesmo aumentando o número de vagas, decresceu em relação ao ensino privado, conforme podemos visualizar pelas taxas de crescimento.

No próximo tópico falaremos da continuidade da trajetória na educação superior, apontando a expansão ocasionada a partir da década de 90 e que fez aumentar ainda mais esses números até o ano de 2003, quando devido a políticas implementadas nesse período, as instituições públicas de ensino passam a receber mais atenção do poder público vigente.

### 1.2.1 A década de 1990 e as políticas do governo FHC

A partir da década de 1990 passamos a observar a intensificação do processo de expansão na educação superior, especialmente no âmbito privado, como veremos no decorrer dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e com diversas ações implementadas, e, posteriormente no governo do Presidente Lula (2003 – 2010).

Para se ter uma ideia, no início da década de 1990, o ensino privado respondia por 62% do total de matrículas. A partir do governo FHC, esse percentual passou a crescer ainda mais. Algumas medidas como a extinção do Conselho Federal de Educação CFE no final do governo Itamar Franco e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) proporcionaram maior autonomia nesse processo de expansão. (MARTINS, 2009).

Conforme Arruda (2012), o mercado passou a ser grande impulsionador da expansão da educação superior pelo governo brasileiro nesse período, deixando clara a predominância de matrículas no setor privado. Isso aconteceu por uma série de instrumentos normativos criados pelo governo com o intuito de atender aos interesses dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses organismos, apesar de se preocuparem com questões sociais, são regulados por interesse de mercado e baseiam seus estudos em análises quantitativas, deixando de lado

questões específicas de cada país ou região, preocupando-se somente com a competitividade, racionalização dos recursos e suprimindo a atenção voltada a uma formação crítica e autônoma. (LOURENÇO, 2016).

Também foram criados mecanismos que contribuíram com a expansão privada da educação superior como isenções tributárias e previdenciárias para instituições, bolsas de estudo, via crédito educativo, que havia sido criado em 1976, sendo substituído em 1992 pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, bem como o PROUNI. (MARTINS, 2009).

Segundo Martins (2009), entre 1995 e 2002, as matrículas na educação superior saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, representando um crescimento da ordem de mais de 200%. As matrículas no setor privado, por sua vez, passaram de 60% para 70% do total de estudantes matriculados. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estagnado, o número de estabelecimentos privados cresceu vertiginosamente.

Nas ilustrações seguintes (**quadros 1 e 2**), podemos, de maneira mais clara, observar como aconteceu esse processo de expansão.

**Quadro 1** – Evolução do número de matrículas no ensino público e privado (1980-2017)

Década	Público		Privado		Total
	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	
<b>1980</b>	<b>492.232</b>	<b>35,7</b>	<b>885.054</b>	<b>64,3</b>	<b>1.377.286</b>
<b>1990</b>	<b>578.625</b>	<b>37,6</b>	<b>961.455</b>	<b>62,4</b>	<b>1.540.080</b>
<b>2000</b>	<b>887.026</b>	<b>33,0</b>	<b>1.807.219</b>	<b>67,0</b>	<b>2.694.245</b>
<b>2010</b>	<b>1.461.696</b>	<b>26,8</b>	<b>3.987.424</b>	<b>73,1</b>	<b>5.449.120</b>
<b>2013</b>	<b>1.932.527</b>	<b>26,5</b>	<b>5.373.450</b>	<b>73,5</b>	<b>7.305.977</b>
<b>2017</b>	<b>2.045.356</b>	<b>24,7</b>	<b>6.241.307</b>	<b>75,3</b>	<b>8.290.911</b>

Fonte: Lourenço (2016, p. 32); Censo da Educação Superior (2017). Elaborado pelo autor.

Conforme informamos, na década de 90 o número de matrículas no ensino privado já respondia por 62,4% do total. Ao longo do tempo esse índice foi só aumentando e atualmente representa 75,3 % do total. Fazendo o caminho inverso, a quantidade de matrículas no ensino público também aumentou, no entanto, a porcentagem comparada ao ensino particular caiu e passou para 24,7% do total. Como podemos observar, houve uma evidente predominância do ensino privado sobre o público.

Entre 1990 a 2002, a demanda por educação superior, considerando as inscrições para o vestibular, cresceram em média 160% e a oferta de vagas aumentou 252%. Devido a

diminuição de vagas na rede federal no período, o setor privado absorveu a maior parte dessas matrículas. No entanto, a procura pelo ensino público continuou sendo mais alta. O número de candidatos-vaga passou de 5,7 em 1990 para 8,9 em 2004, enquanto o ensino privado foi reduzido de 2,9 para 1,6 candidatos. (MARTINS, 2009).

No **quadro 2**, podemos visualizar a evolução da quantidade de IES por categoria a partir de 1995. Nota-se que neste ano o número total de IES privadas era de 684 e aumentou consideravelmente, passando a 2.152 no ano de 2017. Como citamos neste trabalho, isso foi provocado pelo grande número de investimentos realizados no setor.

**Quadro 2** – Evolução de IES por rede de estabelecimento (1995-2017)

<b>Ano</b>	<b>Nº total de IES</b>	<b>Nº de IES Privadas</b>	<b>Nº de IES Públicas</b>
<b>1995</b>	<b>894</b>	<b>684 (76,5%)</b>	<b>210 (23,5%)</b>
<b>1998</b>	<b>973</b>	<b>764 (78,5%)</b>	<b>209 (23,5%)</b>
<b>1999</b>	<b>1.097</b>	<b>905 (82,5%)</b>	<b>192 (17,5%)</b>
<b>2002</b>	<b>1.637</b>	<b>1.442 (88,0%)</b>	<b>195 (11,9%)</b>
<b>2003</b>	<b>1.859</b>	<b>1.652 (88,8%)</b>	<b>207 (11,1%)</b>
<b>2006</b>	<b>2.270</b>	<b>2.022 (89,0%)</b>	<b>248 (10,9%)</b>
<b>2007</b>	<b>2.281</b>	<b>2.032 (89,0%)</b>	<b>249 (10,9%)</b>
<b>2010</b>	<b>2.378</b>	<b>2.100 (88,3%)</b>	<b>278 (11,7%)</b>
<b>2013</b>	<b>2.391</b>	<b>2.090 (87,4%)</b>	<b>301 (12,5%)</b>
<b>2017</b>	<b>2.448</b>	<b>2.152 (87,9%)</b>	<b>296 (12,1%)</b>

Fonte: Lourenço (2016, p. 32); Censo da Educação Superior (2017). Elaborado pelo autor.

Conforme podemos vir por meio dos quadros apresentados, não apenas o número de matrículas aumentou no âmbito privado, como também o número de estabelecimentos dessa natureza. O número de IES privadas representam atualmente 87,9 % do total de instituições. O número de IES públicas, apesar de ter aumentado com as políticas de expansão implementadas ainda são bem menores do que as IES privadas.

Um ponto a ser observado é que a expansão do sistema com ênfase no privado já começava a dar sinais de exaustão. Alguns problemas começaram a aparecer como inadimplência, ociosidade e evasão. (MARTINS, 2009; ARRUDA, 2012). Aliado a isso temos as críticas sobre a qualidade do ensino privado que como poderemos vir dava ênfase apenas as atividades de ensino, em detrimento das públicas que ficavam responsáveis por

aliar ensino, pesquisa e extensão. Na concepção de Arruda (2012), não basta expandir o acesso, é preciso democratizar assegurando a permanência e conclusão dos estudantes.

Nesse sentido, observa-se que durante a década de 90, especialmente durante o governo FHC, a política para o ensino esteve focada numa concepção de estado mínimo, ou seja, baseada em princípios neoliberais que priorizavam princípios como eficiência e racionalização de recursos, enfatizando cada vez mais os investimentos por meio da iniciativa privada. Conforme Cunha (2003, p.39, apud Oliveira, 2013),

“No governo de FHC (1995-2002), as universidades passaram a ser vistas mediante uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais para a gestão, organização, natureza e papéis sociais. De acordo com o projeto do governo de FHC, a política para o “ensino superior deveria promover uma ‘revolução administrativa’: o objetivo seria administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa. (grifo do autor).

Dessa forma, as instituições federais durante tal governo não obtiveram os investimentos necessários, fazendo com que elas passassem por inúmeras dificuldades como falta de pessoal, não financiamento de recursos, dentre outras.

Embora similar em alguns aspectos, a gestão seguinte atribui maior atenção à universidade pública, conforme observaremos no próximo tópico, que trata das diretrizes para a educação durante o Governo Lula.

### 1.2.2 Diretrizes para a educação superior durante o governo Lula (2003-2010)

A partir do governo Lula, que apresentava uma ideologia diferente da gestão anterior, várias expectativas surgem. (MARTINS, 2009; ARRUDA, 2012; AGUIAR, 2016; LOURENÇO, 2016). Porém, apesar da diferença apontada pelos autores, houve uma continuidade de várias ações já implementadas no governo FHC que demonstram um alinhamento aos princípios e leis de mercado. É o que podemos ver com a continuidade dos investimentos no âmbito privado da educação superior. De qualquer forma, houve maior atenção às instituições públicas.

Corroborando com o que foi dito, Arruda (2012) destaca que apesar da expansão ter continuidade no governo do Presidente Lula, há algumas diferenças como o fato de tal governo reconhecer que apenas a expansão por si não resolveria o problema da educação superior, sendo necessário dar as devidas condições, atribuindo à universidade o papel central

para o desenvolvimento nacional. Seu governo, apesar de manter os investimentos privados, deu atenção também às instituições públicas, fato que podemos ver nos programas implementados.

Na visão de Martins (2009, p 26):

“A mudança de governo em 2003, acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais [...] a partir de 2004 foram colocadas em prática determinadas ações visando reverter a situação adversa em que estas se encontravam nos anos anteriores. Seu orçamento foi recuperado, houve implantação de novas unidades, contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público, cujos salários foram atualizados.

Essa reorientação trouxe fôlego às universidades que sofreram com a falta de investimentos do governo anterior. Houve a apresentação de projeto de uma reforma universitária que diferenciava-se da reforma de 1968, devido à falta de debate que esta se realizou. Apesar do país não caminhar efetivamente da forma que deveria, buscou recuperar o Estado como papel central na condução do ensino superior no Brasil e estipulou que a União aplicaria nelas, durante 10 anos nunca menos do que 75% da receita constitucionalmente direcionada para a manutenção e desenvolvimento do ensino. (MARTINS, 2009).

Há algumas ações implementadas durante este governo, de acordo com Arruda (2012):

- Expansão para o interior, que se deu entre os anos de 2003 a 2006 e prevê a criação de 12 novas IFES e implantação de quarenta e nove novos *campi* universitários no país;
- Expansão com reestruturação, de 2007 a 2012 com a criação do REUNI, programa criado por meio do decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, e tinha como objetivo reestruturar as universidades com o objetivo de expandi-las, dando condições de infra-estrutura e aumento de pessoal para permitir maior democratização do ensino superior. Nesse programa, com a adesão das IFES foi possível a implantação de 95 *campi* universitários e aumento das vagas no período noturno.
- Expansão com ênfase na Integração regional e Internacional em 2008, criando a Universidade de integração Latino-americana – UNILA, Universidade

Federal da integração Luso-brasileira – UNILAB e Universidade da Integração para a Amazônia (UNIAM).

- Sistema Universidade Aberta do Brasil (instituído em 2006 pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006) com a meta de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior por meio de educação a distância.

Todos esses programas, aliados a outros que surgiram tiveram como objetivo principal democratizar o acesso à educação superior no Brasil. Para se ter uma ideia, apresentamos em seguida, **o gráfico 3**, que mostra a evolução de vagas na graduação superior federal.

É possível observar a evolução de vagas em universidades federais a partir de 2003, período em que inicia a implementação de políticas de expansão dessa categoria. O aumento foi bem expressivo, pois passou de 109,2 para 243,5 mil vagas. Podemos citar que entre 2008 e 2012, tivemos o REUNI que impulsionou ainda mais a quantidade de vagas.

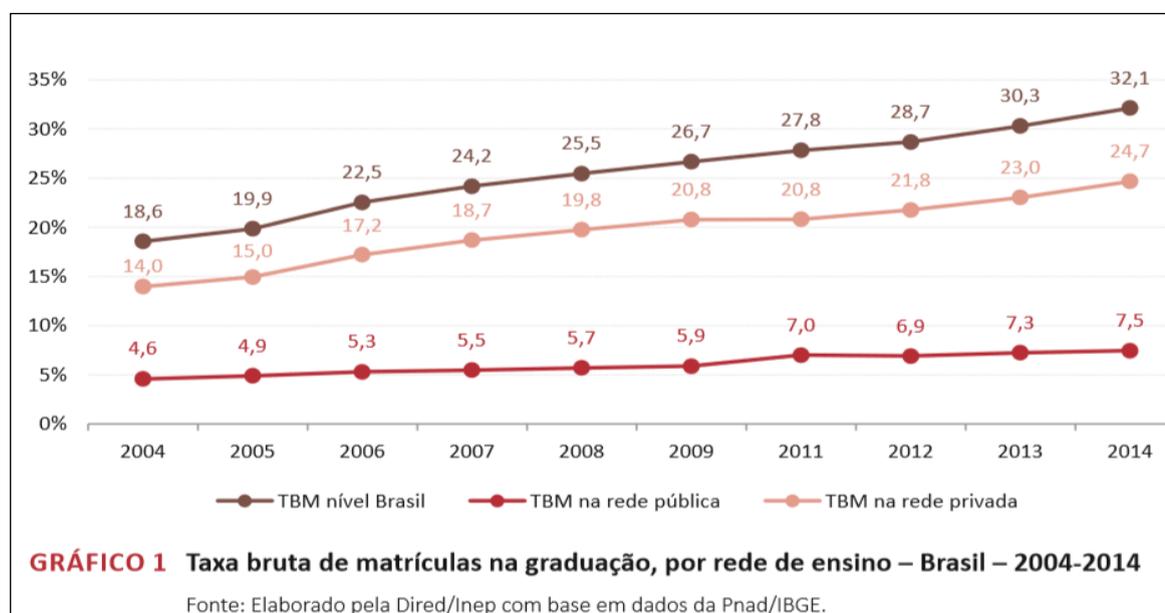
**Gráfico 3** – Vagas em graduação presencial em universidades federais (2003-2012)



Fonte: Brito (2013). Elaborado pelo autor.

Como podemos ver, a educação superior se expandiu permitindo a muitas pessoas que antes não tinham acesso adentrarem aos espaços da universidade. No entanto, conforme podemos visualizar em seguida no **gráfico 4**, as matrículas ainda são maiores no âmbito privado, denotando que os investimentos nessa categoria continuaram.

**Gráfico 4** – Evolução da taxa bruta de matrículas por categoria



Fonte: Relatório PNE (2014-2016).

Podemos observar aqui a evolução da taxa bruta de matrículas por categoria administrativa. É importante ressaltar que a taxa bruta considera o percentual de matrículas de pessoas que ingressaram no ensino superior independentemente de idade, diferentemente da taxa líquida, que considera apenas os jovens com idade própria, ou seja, de 18 a 24 anos. Destaca-se que é meta do Plano Nacional de Educação – PNE, elevar até 2024 a taxa bruta de matrícula para 50%. Atualmente essa taxa é aproximadamente de 36%, conforme relatório PNE.

No próximo tópico falaremos do REUNI, visando explicar melhor o que foi essa política que impulsionou a educação superior pública federal.

### 1.3 O Programa REUNI

Como informado, a expansão na educação superior pública é fruto de uma série de políticas para esse fim que foram sendo implementadas no governo Lula como a expansão para o interior, entre 2003 e 2006 e o REUNI em 2007. O foco desse estudo se dá na análise da evasão nos cursos de LCN diurno e noturno da FUP e é interessante considerar o contexto de expansão ocasionado pelo REUNI na unidade porque foi por meio dele que a FUP criou dois novos cursos, aumentando seu número de vagas. Além disso, uma das diretrizes do REUNI se sustenta justamente no combate à evasão. No entanto, apesar da expansão

vivenciada com o programa do governo federal, a FUP ainda convive com altos índices de evasão nos seus cursos.

Na essência, o REUNI constitui-se como uma política pública de educação superior criado pelo Decreto nº 6.096/2007 e tem como principal objetivo expandir o acesso à educação superior, dando condições de permanência ao aluno durante a graduação (BRASIL, 2010). Essa expansão consiste principalmente no aumento da oferta de vagas para esse nível de ensino. Isso se deu principalmente com reestruturação e expansão das universidades federais.

O REUNI também possui algumas diretrizes: redução das taxas de evasão; aumento da oferta de vagas, especialmente no período noturno; ocupação de vagas ociosas; políticas de inclusão e assistência estudantil; revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade. Para isso, previu a destinação de recursos financeiros para construção e readequação de infraestrutura, compra de bens e serviços, além de despesas para contratação e custeio de pessoal que seriam destinados de acordo com o plano de reestruturação apresentado por cada universidade. (BRASIL, 2018).

De fato, o REUNI trouxe expansão de vagas e maior estrutura às universidades públicas, é visível o crescimento nas unidades que aderiram ao programa. Porém, apesar do crescimento observado, tal programa foi muito questionado sobre sua real efetividade, principalmente em relação à permanência dos alunos na universidade.

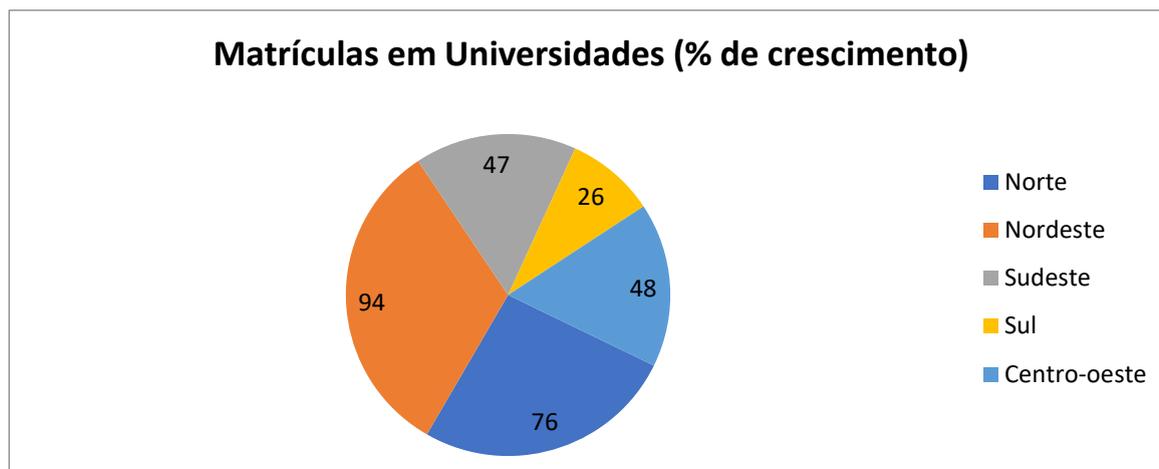
Podemos dizer que o REUNI surge como uma esperança de melhorar a universidade pública, além de incrementar o processo de interiorização das instituições federais de ensino, que até então se concentravam nos grandes centros. A interiorização foi essencial para combater o desequilíbrio regional no país, situação que deixava as regiões mais pobres como norte e nordeste em desvantagem.

Além disso, a educação superior tem o poder de impulsionar o desenvolvimento regional, pois faz com que pessoas ligadas a esse meio como técnicos, docentes e discentes se estabeleçam em determinadas localidades estimulando a economia do lugar, sem falar que evita-se a perda de profissionais qualificados por estes não precisarem mais migrar para outras regiões em busca de estudo. (BRASIL, 2014).

Essa é uma situação bem comum nos Estados mais pobres do país e faz com que pessoas saiam de seus lares para buscar melhores condições de vida em outras regiões. Com a presença de mais universidades e *novos campi* pelo interior do Brasil, isso tende a diminuir, uma vez que surgem novas oportunidades de estudo e crescimento profissional nesses locais

e dessa forma começa haver menos desequilíbrio regional. No **gráfico 5** é possível visualizar o panorama de matrículas por regiões brasileiras.

**Gráfico 5** – Crescimento das matrículas nas universidades – 2003-2013



Fonte: SESU (2014). Elaborado pelo autor.

Entre 2003 e 2013 houve significativa ampliação da oferta nas regiões norte e nordeste, proporcionada por políticas como o REUNI. Os percentuais de crescimento das regiões foram respectivamente de 94% e 76%, conforme **gráfico 5**.

Na concepção de Brito (2013), o REUNI parte basicamente de duas premissas: garantia da expansão das universidades federais para democratizar o acesso dos jovens brasileiros à educação superior e necessidade de avaliar a expansão com qualidade para a sua efetivação.

A proposta de financiamento da expansão proposta no REUNI viria de fontes do MEC de acordo com o plano elaborado por cada universidade. Acontece que as unidades escolhiam participar ou não e muitas delas ficavam rodeadas de incerteza e expectativa, pois cada uma delas, até que recebesse o recurso, teria que dar conta de iniciar o processo de expansão com os recursos que possuía, ou seja, com a mesma estrutura administrativa e financeira, talvez por esse motivo, o programa até hoje seja objeto de opiniões controversas.

De qualquer forma, Trindade (2012) afirma que era necessária uma reestruturação da educação superior no Brasil, de forma a expandir o sistema e para que ele pudesse cumprir a missão de oferecer educação com qualidade e inclusão social. No entanto, não aconteceu dessa maneira, houve a expansão, mas esta trouxe com ela inúmeros desafios, conforme citamos na introdução desse trabalho.

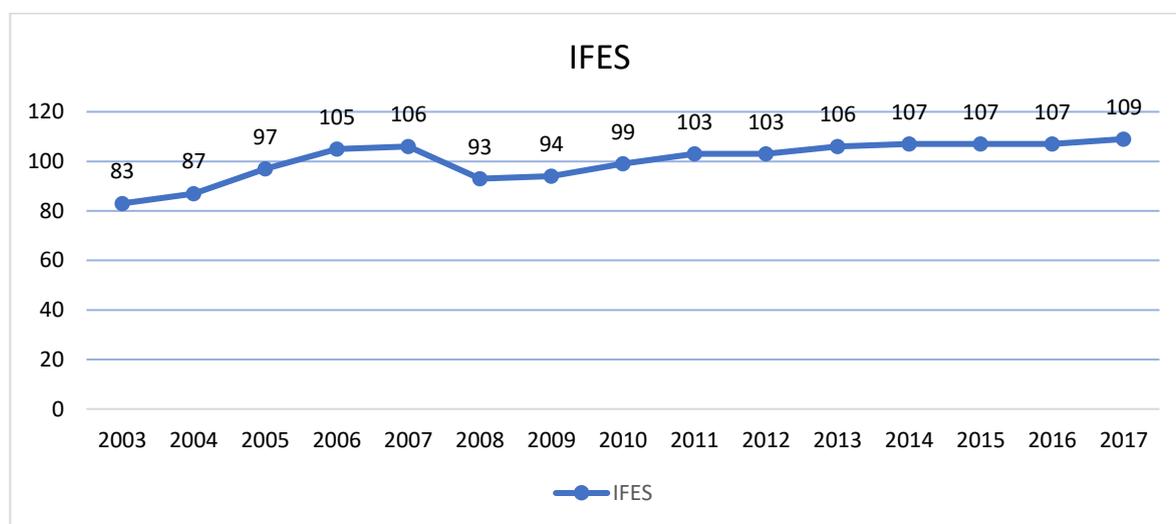
Sabe-se que no momento de criação do REUNI, no ano de 2007, havia uma preocupação crescente com a educação superior no Brasil e isso foi evidenciado no governo do Presidente Lula, mediante diversas ações implementadas. Apesar disso, o mesmo foi alvo de muitas críticas, principalmente em relação a esse programa. Nos estudos de alguns autores como Sguissardi (2006), Favato e Ruiz (2016) e Filardi (2014) é possível encontrar críticas à forma como foram conduzidas algumas ações que visavam a democratização da educação superior. Para esses estudiosos, o governo além de seguir lógica privatizante, errou ao expandir as universidades públicas, deixando de dar a elas as devidas condições para seu pleno funcionamento.

Conforme Filardi (2014), com o discurso da democratização, o governo muda o enfoque da educação superior pública de “ensino, pesquisa e extensão” para “instrução para o mercado”. Além disso, “são programas como o REUNI que demonstram que o governo e o Estado brasileiro independentemente de qual partido estejam no governo, assumem a necessidade da inserção completa do Brasil no processo de mundialização do capital” (FILARDI, 2014, p.580).

Por outro lado, apesar de controverso no meio acadêmico, o programa conseguiu permitir o acesso de muitas pessoas à universidade, bem como expandiu expressamente o número de universidades públicas, principalmente em regiões antes não atendidas ou atendidas de forma insuficiente como as regiões norte e nordeste.

No **gráfico 6**, podemos visualizar a evolução de instituições federais de ensino ao longo dos anos de 2003 a 2017.

**Gráfico 6** – Evolução do número de instituições de ensino superior federal (2003-2017)



Fonte: Inep (2018). Elaborado pelo autor.

É inegável o papel do REUNI para o desenvolvimento da universidade pública, melhorando sua estrutura técnica e de pessoal; criação de mais universidades; criação de novos *campi*; interiorização das universidades, que antes se concentravam apenas nos grandes centros, bem como oportunidade de mais vagas.

O REUNI esteve vigente até dezembro de 2012 e mesmo seis anos depois tem sido alvo de pesquisadores que buscam saber sobre o seu real alcance. Para muitos, tal programa foi positivo para as universidades públicas enquanto que para outros trouxe mais problemas do que soluções. Entendemos que uma política pública para dar certo precisa ser combinada com outras para efetivamente alcançar seu objetivo. A expansão trouxe inúmeros problemas, por que até seu início, a universidade pública era destinada a uma elite no país. A partir do momento que as camadas sociais menos favorecidas passaram a ter acesso, esses desafios vieram à tona, pois nem o sistema, nem a elite estavam acostumadas com essa nova situação.

Os princípios do REUNI visavam principalmente à democratização do acesso à educação superior. O Programa foi uma política focada na classe menos favorecida da população, porém sabemos que existem inúmeros desafios, inclusive os problemas de evasão permanecem. Cada vez mais se faz necessário estudar as possíveis causas, buscando entender o problema de forma mais focalizada. O próximo capítulo tratará da evasão universitária.

## CAPÍTULO 2 – A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem o propósito de discutir a evasão, buscando entender o que seja esse fenômeno, destacando conceitos, tipos e seus possíveis motivos. Apesar da evasão acontecer nos diversos níveis escolares, este trabalho foca na educação superior, considerando que o objetivo do estudo direciona-se para a análise de dois cursos ofertados na Faculdade UnB Planaltina.

### 2.1 Evasão: conceitos e tipologias

Apesar do processo de expansão ocorrido no sistema de educação superior no Brasil, especialmente após diversas políticas para esse fim como o REUNI, no ano de 2007, que alavancou a educação pública federal, possibilitando a criação de mais *campi* universitários e aumentou expressivamente o número de vagas nas universidades federais, ainda é possível observar altos índices de evasão nessa modalidade de ensino. Sabe-se que se trata de um fenômeno complexo e multifatorial; todavia o que vem realmente a ser evasão?

Ao consultar o vocábulo “evasão” no dicionário aparecem as seguintes palavras: fuga; escapada; ou seja, seria o ato de fugir ou escapar de algo. Se relacionarmos tal conceito aos âmbitos escolares/acadêmicos, poderíamos dizer que seria o abandono do aluno a essas instituições ou a seus respectivos cursos.

O conceito de evasão envolve múltiplos fatores e discuti-lo requer considerar pelo menos alguns deles. Mas antes de tudo, devemos procurar de qual evasão estamos falando. Evasão de cursos? De instituições? Ou do sistema como um todo?

De acordo com o Decreto do REUNI nº 6.096 de 24 de abril de 2007, a evasão é um fenômeno complexo que aflige as instituições universitárias no mundo contemporâneo e pode ser considerada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. (BRASIL, 2007).

Na concepção de Kipnis (2000), é importante, antes de encontrar um conceito para o termo evasão na educação superior, considerar os diferentes atores envolvidos no processo. Entre esses atores estão os alunos que resolvem evadir, os responsáveis da instituição e os responsáveis pelas políticas em nível municipal, estadual ou federal. Considerando esses aspectos, apoia-se em Tinto (1982) para afirmar que a evasão significa o fracasso do aluno em atingir os seus objetivos desejados ao entrar na instituição.

Corroborando com essa ideia, Bueno (1993, p.9), alerta que “o fenômeno da evasão universitária deva ser compreendido enquanto centrado na escolha profissional de nossos jovens, envolvido nas possibilidades de um projeto pessoal de vida”.

São vários os conceitos sobre o tema e começamos a perceber que a evasão, apesar de envolver o abandono de um curso, a forma como isso acontece pode diferir de uma instituição para outra. Um exemplo que podemos citar é que em algumas instituições, quando um aluno abandona um curso e permanece na instituição, ingressando em outro, essa atitude pode não ser entendida como evasão. Porém, em outras esse mesmo aluno é considerado evadido.

Por isso, é muito importante saber diferenciar seus tipos, considerando seus múltiplos fatores e atores. Para Brasil (1997), é crucial compreender a evasão como um processo, superando a visão utilitarista da formação universitária. Não se pode deixar de analisar a evasão sem considerar outros índices como retenção e diplomação, por exemplo.

Outro ponto a ser observado é quanto aos tipos de evasão na educação superior caracterizados em estudos realizados pela Comissão de Estudos sobre Evasão nas universidades públicas brasileiras. No presente estudo se distingue:

- **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1997, p. 20).

Verificamos, portanto, que a evasão encontra-se revestida de outros conceitos que podem influenciar na maneira como uma instituição, curso ou sistema é avaliado. Rodrigues (2011), baseando sua ideia em Tinto (1993), considera que os diferentes tipos de evasão, se tratados da mesma forma, podem gerar dados equivocados.

A evasão é um fenômeno de elevada complexidade e aflige as instituições de ensino em geral. No sistema de educação superior, seja no setor público ou privado, este fenômeno tem causado inúmeros prejuízos que vão desde o desperdício de recursos a outras perdas que afetam os âmbitos sociais e acadêmicos. São inúmeros recursos investidos sem retorno. (SILVA FILHO et al, 2007).

A evasão no ensino superior pode ser entendida também considerando dois aspectos similares, porém diferentes, na visão de Silva Filho et al. (2007, p. 2):

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.
2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

O posicionamento do autor é extremamente relevante, se considerarmos que o sistema de educação superior no Brasil possui diversas particularidades que precisam ser consideradas. Nesse sentido, é necessário, antes de iniciar qualquer estudo, ter claramente o que se pretende com o mesmo, evitando assim, conclusões errôneas.

Como informado, outros estudos também diferenciam “evasão” de “mobilidade”, criticando instituições que as consideram como mesmo fenômeno. Para Ristoff (1995), evasão corresponde ao abandono dos estudos, enquanto mobilidade significa a migração do aluno de um curso para outro.

Porém, a ideia do autor não é seguida por todas as instituições. Na Universidade de Brasília, local onde o estudo foi realizado, é considerado evadido o aluno que saiu do curso por qualquer forma diferente da formatura. Podemos citar algumas dessas formas como desligamento voluntário; mudança de curso (mobilidade); anulação de registro; repetência na mesma disciplina obrigatória por três vezes, dentre outros. Podemos observar que os fatores que levam à evasão partem tanto da iniciativa dos alunos como da instituição.

No caso desse trabalho, almejou-se identificar os principais motivos que levam os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais a evadirem. Nesse sentido, o foco da pesquisa centrou-se na evasão de curso, porém, para uma melhor análise da pesquisa, não deixamos de considerar a evasão na instituição e no sistema. Afinal, apesar da divisão, esses conceitos estão relacionados.

## **2.2 Causas e fatores da evasão**

Como informamos no tópico anterior, a evasão é um fenômeno que possui alta complexidade e múltiplos fatores. Dessa forma, descobrir os motivos que levam alguém a evadir não se constitui uma tarefa fácil. Em razão disso, é que podemos observar a grande

quantidade de estudos existentes. Na educação superior, não é diferente, a evasão têm sido objeto de diversas pesquisas que enfocam tanto aspectos quantitativos como qualitativos.

No ponto de vista de Tinto (1993), antes de considerar variáveis que expliquem a evasão, é preciso estabelecer relações causais em uma perspectiva longitudinal.

Trata-se de um modelo longitudinal interacional proposto no ano de 1975 e desenvolvido por Tinto ao longo dos anos 1980. Este modelo busca relacionar aspectos do indivíduo-aluno ao contexto institucional em que ele se encontra. Ele utiliza-se da teoria do suicídio de Durkheim, onde a probabilidade de suicídio aumenta quando permanece ausente a integração social. Dessa forma, o suicídio ocorre quando o indivíduo diverge substancialmente daqueles da sociedade ou quando falta interação social com seus membros. (KIPNIS, 2000).

Ainda sobre essa questão, Tinto faz uma analogia do sistema social com a educação superior, onde o abandono ocorrerá quando o aluno não obtiver uma integração com a instituição e seus membros, sejam eles professores ou outros alunos. (KIPNIS, 2000).

Este modelo proposto por Tinto, que se baseia nos conceitos de integração social, vem sendo muito utilizado para estudar a evasão no ensino superior. Dessa maneira, os conceitos centrais em que o modelo se baseia como integração acadêmica e integração social à instituição sugere que a decisão do aluno de deixar a instituição sofre influência pela relação estabelecida com a mesma. (RODRIGUES, 2011; AMIDANI, 2004).

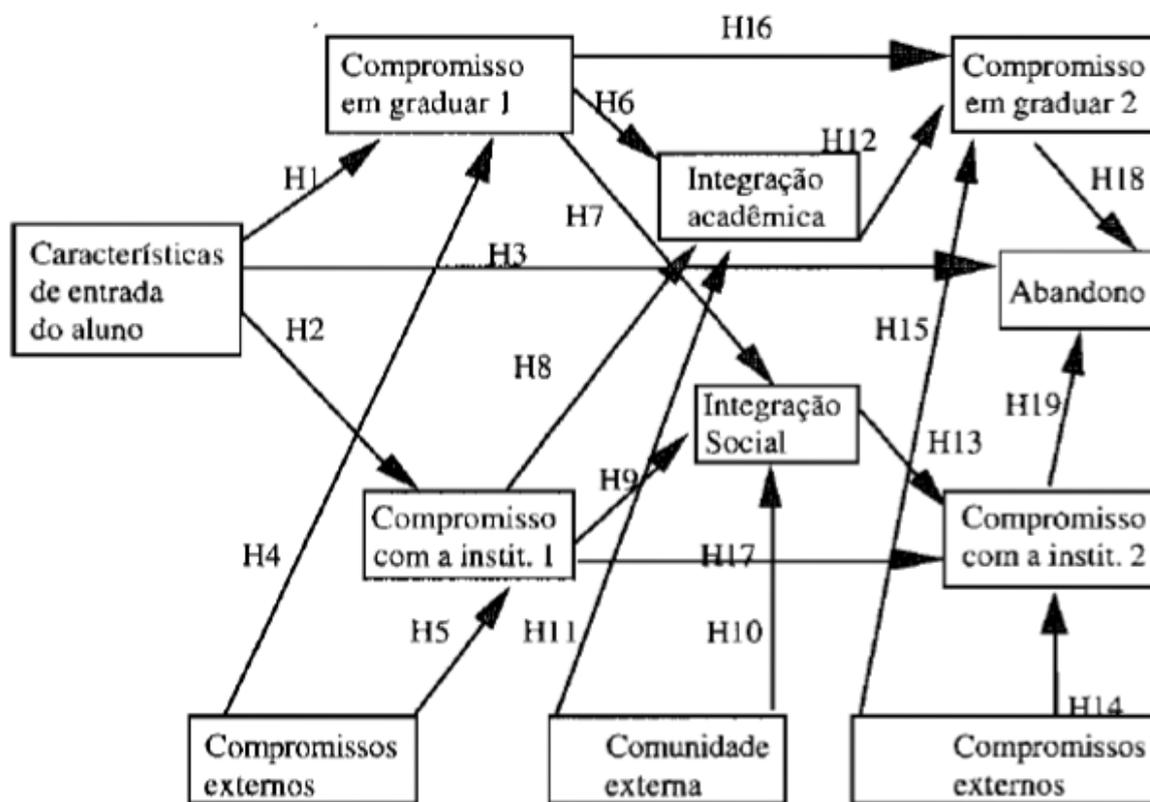
No entanto, Kipnis (2000, p. 8), faz a seguinte reflexão:

[...] a utilização da teoria durkheimiana somente descreve as condições sobre o qual o abandono ocorre. Para se conseguir um certo grau de previsibilidade, outras variáveis devem ser incorporadas ao modelo. Além das características individuais do aluno (como atributos psicológicos, status sócio-econômico, sexo, idade, experiência acadêmica anterior, entre outras), devem ser incluídas as expectativas e motivações de cada um, tanto para com a conclusão do curso escolhido, como para com a instituição. O autor chama isto de compromissos com a conclusão e com a instituição escolhida.

De qualquer forma o modelo busca mostrar longitudinalmente, o processo de interação existente dentro da instituição. Para Rodrigues (2011), as interações construídas no ambiente e que aprofundam a integração social e intelectual são vistas como fatores que energizam a vontade do aluno de permanecer na instituição.

Em seguida, apresentamos uma figura sobre o modelo de Tinto, que mostra longitudinalmente o processo de interações existentes na instituição.

**Figura 1** – Modelo que mostra o processo de interações existentes na instituição



Fonte: Kipnis (2010, p. 8).

De acordo com Kipnis (2010), o modelo possui 19 hipóteses a serem testadas, relacionando 11 grupos centrados em 4 variáveis principais. São elas: características individuais de entrada, compromissos com o curso, com a instituição e externos, além de integração acadêmica e social e abandono. O foco permanece no aluno e direciona-se a dois conceitos: cultura institucional e interação com o meio. A partir disso, não só a integração acadêmica, mas a integração social que se constitui nos momentos de descontração com os colegas, passam a ser importantes para o processo de permanência do aluno. Além desses, há outros fatores que agregados, podem fazer a diferença como características pessoais de entrada, disposição em concluir o curso, compromisso com a instituição, além de fatores externos. Tudo isso interfere na decisão do aluno de permanecer ou não na instituição.

Alguns fatores devem ser considerados ao examinar o fenômeno da evasão como questões ligadas à escolha profissional, às expectativas de realização pessoal e sucesso profissional geradas pelos cursos. Além destes, há também as dificuldades de adaptação à vida universitária e à estrutura curricular. (BUENO, 1993).

Ainda na concepção de Bueno (1993), as escolhas profissionais são realizadas quando os estudantes são ainda muito jovens, por volta dos 15 a 17 anos e isso representa

muita responsabilidade para eles. Chega a hora de escolher a profissão e muitas vezes essa escolha é baseada em critérios nem sempre relevantes. Normalmente busca-se alguma característica pessoal que possua afinidade com algum curso. Porém, quando ingressa se depara com um currículo rígido e o estudante acaba não dispondo de meios para alterar a carreira.

Sobre isso, há a tese de doutorado de Bruns (1992) que examina as escolhas profissionais dos alunos de Psicologia e a intitula “Não era bem isso que eu esperava da universidade”. O estudo, citado por Bueno (1993), ao analisar os discursos daqueles que desistiram, que permaneceram ou que concluíram o curso, mostra que a escolha profissional é feita de modo impessoal e inautêntica e acontece como um jogo onde os estudantes precisam encaixar suas experiências aos propósitos dos cursos.

Outro fator ligado à evasão diz respeito ao desprestígio de certas profissões que acaba por reduzir a persistência do aluno em concluí-lo. Alguns fatores como salário, condições de trabalho, reconhecimento social levam certos cursos como os de licenciatura a serem considerados como de segunda ordem. Por outro lado, há certas profissões como Medicina, Odontologia que sempre estão em alta e apresentam baixos índices de evasão. Na visão do autor ocorre uma seletividade econômica no vestibular em relação a estes cursos, e dessa forma as dificuldades existentes no percurso são mais facilmente superadas. O investimento já feito para superar a alta competitividade mantém a ligação dos alunos com os cursos. (BUENO, 1993).

A decisão de evadir também pode advir de fatores ligados às dificuldades de adaptação à universidade, afinal o ingresso na universidade envolve várias mudanças na vida do estudante, principalmente o adolescente que precisa às vezes mudar de cidade. Além disso, o aluno na maioria das vezes não está acostumado ao ritmo de estudo da universidade e ainda não aprendeu a exercer a sua capacidade crítica e autonomia, visto que suas aptidões advêm de um ensino muitas vezes limitado e reprodutor.

Coulon (2008), em estudos realizados junto ao ensino superior da França, observou que a entrada na universidade pode representar muitas vezes um ingresso ao desconhecido, gerando muitas incertezas e um sentimento de solidão junto aos novos estudantes. Esse sentimento é comum na passagem do colégio para a universidade, onde o aluno encontra dificuldades no desenvolvimento da sua autonomia. Segundo relatos obtidos na sua pesquisa, tais dificuldades podem levar ao abandono logo nos primeiros dias.

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1997), a evasão acontece de três formas distintas: características individuais do estudante, fatores

internos às instituições e fatores externos. Já para Nagai e Cardoso (2017), utilizando-se de outros termos, a evasão pode ser causada por fatores pessoais, institucionais ou sociais. Complementando, Melo et al. (2012) aborda tanto fatores psicológicos como sociológicos e organizacionais.

Nota-se que apesar da infinidade de fatores apontados como causadores da evasão, basicamente eles encontram-se classificados de maneira similar, diferindo muitas vezes os termos. Porém, é importante descobrir as causas que estão relacionadas a cada um desses fatores, sejam eles pessoais, institucionais ou sociais.

Para a Comissão (BRASIL, 1997), há uma multiplicidade de fatores que indicam correlação com a evasão e que encontram-se classificados sob três formas. Podemos mencionar, conforme já citado de forma semelhante os que se relacionam ao próprio estudante, os relacionados ao curso ou instituição e os fatores sócio-culturais e econômicos externos. Quanto aos fatores individuais, os principais são:

- Relativos a habilidades de estudo;
- Relativos à personalidade do indivíduo;
- Deficiências decorrentes de formação anterior;
- Dificuldades pessoais de adaptação à universidade;
- Escolha precoce da profissão;
- Desinformação à respeito dos cursos escolhidos;

Dessa forma, considerando os fatores apresentados, percebe-se que estão muito ligados principalmente às dificuldades escolares que o acompanham nas suas trajetórias de vida e aqueles relacionados aos seus desejos pessoais. Muitas vezes tais fatores o levam a descobrir que escolheram o curso errado e acabam por tentar realizar mudança para outro.

Em relação aos fatores institucionais estão:

- Currículos rígidos, desatualizados e alongados;
- Critérios de avaliação no desempenho do curso;
- Relacionados à formação pedagógica e docente;
- Ausência de programas institucionais para o estudante;
- Estrutura física insuficiente;

Tais fatores, dentre outros, contribuem para o desinteresse pelo curso. Não é raro nos depararmos com currículos extensos e que apresentam uma série de pré-requisitos. O aluno ao adentrar o ensino superior traz consigo várias expectativas e muitas vezes o mesmo acaba se frustrando.

Quanto aos fatores externos, alguns são:

- Relativos ao mercado de trabalho da profissão;
- Reconhecimento social da carreira;
- Desvalorização da profissão (o caso das licenciaturas);
- Dificuldades financeiras da instituição;
- Ausências de políticas públicas efetivas;

Sabemos que a conjuntura do nosso país não é das melhores, apresentando altas taxas de desemprego. Dessa forma, é comum a preocupação de como encontra-se a profissão perante o mercado de trabalho. Além disso, mesmo o aluno se identificando com o curso, ele imagina fatores de ordem financeira, pensando no seu sustento. Sendo assim, ele acaba sendo levado a abandonar e mudar de curso. Conforme Brasil (1997), em referência a esse estudo realizado sobre evasão, nos cursos de Licenciatura isso acontece com mais frequência, em virtude de questões de valorização profissional, condições de trabalho, reconhecimento social da profissão e mal remuneração do magistério.

Nessa pesquisa, houve a pretensão de pesquisar as razões que levam à evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais na FUP, Campus da UnB. Acreditamos que cada curso tem a sua peculiaridade e precisa ser estudado de maneira mais específica. E,

na verdade, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. Somente buscando compreender esse processo em sua complexa dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com objetivo de minorar os problemas a ele afeitos. (BRASIL, 1997, p.139).

Nesse sentido, estudar a evasão requer uma série de critérios que devem ser definidos, mas é de extrema relevância estudos que visem aferir o grau de satisfação com egressos com a formação recebida e realizar pesquisas com evadidos que busquem identificar as razões que levam a abandonarem um curso superior.

No próximo tópico, enfatizaremos alguns estudos realizados no país sobre a evasão no ensino superior.

### 2.3 Alguns estudos sobre evasão

Conforme informado, a evasão têm sido alvo de diversos estudos que buscam entender como e por que esse fenômeno acontece. Para que pudéssemos verificar quais trabalhos em âmbito nacional já foram realizados e para que os mesmos pudessem auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa, primeiramente foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que funciona sob responsabilidade do IBICT, no dia 13 de março de 2019.

A pesquisa foi realizada com auxílio de operadores booleanos e foram utilizando os seguintes descritores: “evasão and licenciatura”. Junto à BDTD, foram identificados 67 resultados, sendo 56 dissertações e 11 teses. Limitamos o período para produções entre 2014 e 2018. A partir daí, a quantidade de trabalhos diminuiu para 43, sendo 36 dissertações e 7 teses.

É importante mencionar que esta dissertação focou na análise da evasão em cursos de Licenciatura presenciais, na área de Ciências Naturais. Nesse sentido, durante a realização da busca, procuramos considerar esses aspectos, ou seja, estudos sobre evasão em cursos de licenciatura presencial, de preferência em cursos na área de ciências exatas como física, química, matemática etc. Resolvemos utilizar esse critério devido as particularidades existentes em cada área do conhecimento.

Após essa filtragem, obtivemos a quantidade de 09 trabalhos, sendo uma tese e oito dissertações, conforme **quadro 3**.

**Quadro 3** – Trabalhos analisados na revisão de literatura (BDTD)

<b>Trabalho/Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso</b>	<b>Propósito</b>
Abreu (2018)	UFJF	Física	Analisar os principais fatores que contribuem para o reduzido número de formados
Gerba (2014)	UFSC	Física e Química	Apresentar as causas da evasão nos cursos de Licenciatura em Química e Física

Kussuda (2017)	Unesp	Física	Busca conhecer os principais motivos para a evasão segundo ex-alunos e professores em determinado período.
Parente (2014)	UFC	Física	Analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes
Rabelo (2016)	USP	Física	Busca entender quais são as contribuições e limites do PIBID para permanência dos alunos nos cursos de licenciatura.
Rozar (2015)	UFSC	Física	Estudar os fatores que influenciam na evasão
Santos (2018)	UFAM	Ciências Naturais	Avaliar os fatores que influenciaram na evasão com ênfase no efeito da forma de ingresso e da mudança do currículo.
Souza (2016)	Metodista	Ciências Sociais Aplicadas	Identificar as características dos estudantes na busca de uma compreensão dos fatores que influenciam os alunos a evadirem
Vicente (2015)	UnB	Matemática, Física e Biologia	Analisar as trajetórias bem-sucedidas de alunos de camadas populares nos cursos de licenciatura do IFNMG – Campus Januária.

Fonte: O autor da pesquisa (2019).

Além da BDTD, analisamos também o Catálogo de teses e dissertações da Capes, visando obter uma maior cobertura sobre o assunto.

De forma semelhante, utilizamos os mesmos descritores utilizados na BDTD, “evasão” and “licenciatura”. Foram buscados 424.873 trabalhos, entre teses e dissertações. A partir daí, visando atingir nosso objetivo, utilizamos os filtros. Mantivemos o recorte de 2014-2018.

**Quadro 4** – Trabalhos analisados na revisão de literatura (CAPES)

<b>Trabalho/autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Cursos</b>	<b>Propósito</b>
Abreu (2018)	UFJF	Física	Principais fatores que contribuem para o número reduzido de formandos
Capuzzo (2016)	UFG	Licenciatura em Música	Estudar os fatores que levam à evasão no curso de Música
Castro (2013)	UNIOESTE	Cursos de Licenciatura	Compreender os motivos que levam à evasão
Oliveira (2017)	UFPB	Pedagogia	Analisar a evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia
Ribeiro (2015)	UFPR	Física	Entender na perspectiva do discente quais as dificuldades e os fatores que favorecem a sua permanência no curso
Rigo (2016)	UFV	Biologia, Química, Física e Matemática	Compreender e problematizar as trajetórias acadêmicas dos estudantes de licenciatura
Santos (2017)	UFAM	Ciências Biológicas	Avaliar os fatores que influem na evasão no curso de Ciências Biológicas

Santos (2018)	UFV	Cursos de Licenciatura	Analisar a influência das variáveis na decisão de evadir
---------------	-----	------------------------	--

Fonte: O autor da pesquisa (2019).

A construção do referencial teórico dessa dissertação também considerou artigos de periódicos com conceito qualis retirados da base de dados Scielo e do Portal da Capes.

Além desses, analisamos outros trabalhos que foram buscados no Repositório Institucional da UnB como Andrade (2016), Brito (2013), Lourenço (2016), Neres (2015), e Teixeira (2013) que apresentaram estudos relacionados aos seguintes temas: expansão e democratização na educação superior, políticas públicas para a educação superior e evasão universitária. Houve também duas dissertações que focaram suas pesquisas no curso de Licenciaturas em Ciências Naturais da FUP sob outras perspectivas que não a evasão, mas que serviram de base para complementar o estudo sobre tal curso.

Como se vê, são vários os estudos sobre a evasão no Brasil e a maioria deles buscam identificar fatores que levam à evasão ou a um número reduzido de formados nos diversos cursos existentes.

O estudo de Abreu (2018), realizado com o curso de Licenciatura em Física da UFJF aponta como principal causa para o baixo índice de formados a questão da empregabilidade para os egressos, ou seja, a falta de perspectiva profissional devido a baixos salários oferecidos pelo mercado de trabalho; defasagem do aprendizado nas disciplinas de ciências exatas adquirido na educação básica, além de problemas institucionais relacionados ao trabalho do corpo docente.

Rozar (2015), em seu estudo no curso de Física da UFSC, ao escalonar os fatores que mais contribuem para a evasão, verificou que seus resultados direcionam mais para as dificuldades de se conciliar trabalho e estudo. Situação semelhante foi encontrada no estudo de Gerba (2014), ao pesquisar sobre as licenciaturas no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, identificando também baixo salário e falta de valorização do profissional formado como principais fatores para a evasão.

O trabalho de Oliveira (2017) identificou fatores internos e externos para a evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, sendo que os internos encontram-se principalmente relacionados a problemas com professor e disciplinas, bem como infraestrutura inadequada. Já em relação aos fatores externos, mais uma vez a falta de

perspectiva profissional, falta de identificação com o curso, falta de tempo e recursos financeiros.

Mediante a análise de alguns estudos podemos nos atentar para o que fora mencionado sobre a multifatorialidade do tema, mas que estão de certa forma relacionados, ocorrendo de forma bastante similar, mesmo sendo estudos em instituições distintas. Em relação aos cursos de exatas, a questão das dificuldades das disciplinas se destaca principalmente devido as deficiências trazidas dos alunos no percurso da educação básica.

Abreu (2018) e Rozar (2015), inclusive citam que essa dificuldade advém da forma como os alunos estão habituados a estudar durante o ensino médio, estudando apenas nas vésperas das provas. Tal situação quando reproduzida durante a licenciatura traz inúmeros prejuízos, pois o aluno não consegue ter desempenho satisfatório nas disciplinas.

No próximo tópico apresentaremos alguns dados sobre a evasão na Universidade de Brasília, mostrando inclusive as diversas formas como ela acontece.

### 2.3.1 Alguns dados sobre a evasão na UnB

Embora a evasão seja conceituada de diversas formas, basicamente ela consiste na saída definitiva do aluno de um curso sem concluí-lo. (BRASIL,1997). Na Universidade de Brasília são considerados evadidos aqueles estudantes que saem do curso por qualquer forma diferente da conclusão. (UNB, 2018). Há na UnB várias formas para isso acontecer como podemos observar no **quadro 5**.

**Quadro 5** – Forma de saída do curso

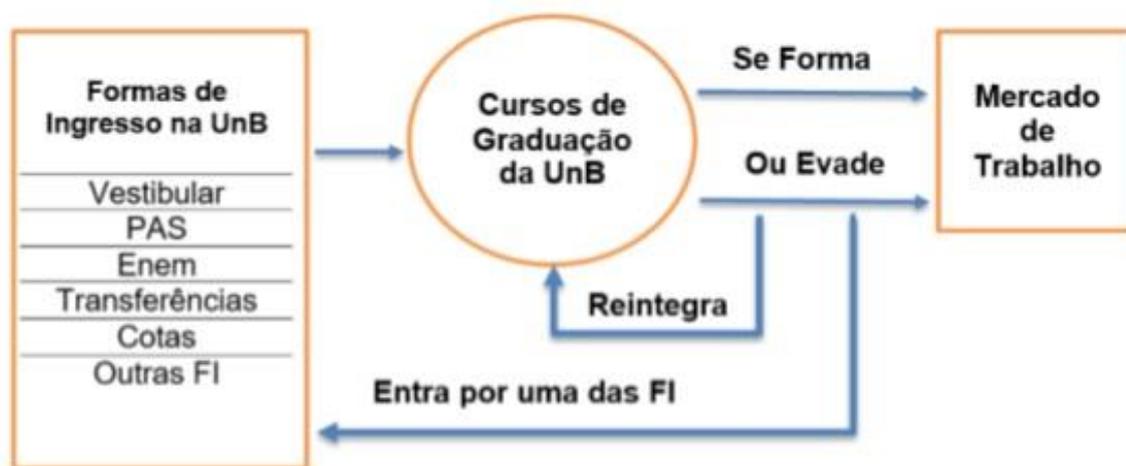
<b>Formas de saída</b>	<b>É considerada como evasão?</b>
Anulação de registro	sim
Desligamento por não cumprimento de condição	sim
Desligamento por abandono	sim
Desligamento voluntário	sim
Mudança de curso	sim
Novo vestibular	sim
Repetência por 3 vezes na mesma disciplina obrigatória	sim
Vestibular para outra habilitação	sim

Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

Podemos observar que todas as formas de saída que são diferentes da formatura ou conclusão são consideradas como evasão na UnB. É importante perceber isso porque não são todas as instituições de educação superior que se utilizam das mesmas nomenclaturas e modalidades. Uma das formas de evasão bastante recorrente na UnB é a mudança de curso.

Na visão de Ristoff (1995), esse processo não seria evasão e sim mobilidade, situação que faz com que o aluno queira mudar de curso. De qualquer forma, ainda que isso seja um ponto relevante nos estudos sobre evasão, a única forma de saída que não considera o aluno como evadido na UnB é a formatura.

**Figura 2** – Fluxograma das formas de ingresso e saída da UnB



Fonte: Andrade (2016, p. 22).

Na **figura 2**, há um fluxograma elaborado por Andrade (2016) em que é possível visualizar também as formas de entrada na instituição, enfatizando o ciclo de investimento que o aluno faz no seu próprio capital humano. Nesse estudo, são analisadas as características dos estudantes com potencial para retornar aos estudos, bem como a probabilidade, nessa condição, de concluírem o curso.

De acordo com o gráfico, o ingresso se dá principalmente pelos seguintes meios: vestibular realizado pela própria instituição; Programa de Avaliação Seriada – PAS<sup>11</sup> e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, este realizado anualmente sob responsabilidade do Inep. Além desses, há a política de cotas, as transferências entre cursos e outras formas de entrada como as seleções para portadores de diploma.

Apesar das formas variadas de entrada, a evasão tem sido motivo de preocupação na Universidade de Brasília. Por isso, ela vem se empenhando em combatê-la, realizando

<sup>11</sup> Programa de Avaliação Seriada – Processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. São destinadas metade das vagas em todos os seus cursos de graduação.

estudos anualmente com o intuito de acompanhar e discutir não só o problema da evasão, mas também a ocupação de vagas ociosas e a retenção dos alunos. (UnB, 2018).

No **quadro 6**, em seguida, poderemos visualizar alguns dados sobre as taxas de sucesso e evasão ao longo de 10 anos na instituição. Se considerarmos a taxa média, a evasão foi de 44,20% e o percentual de sucesso ficou em 55,76% no período.

**Quadro 6** – evolução das taxas de sucesso e evasão na UnB

Ingresso	Evadidos	Formados	Total	Evasão (%)	Sucesso (%)
2003	1873	2721	4594	40,77	59,23
2004	1879	2639	4518	41,59	58,41
2005	1766	2693	4459	39,61	60,39
2006	2245	3166	5411	41,49	58,51
2007	2940	4333	7273	40,42	59,58
2008	2849	3873	6722	42,38	57,62
2009	3778	4394	8172	46,23	53,77
2010	3576	4604	8180	43,72	56,28
2011	4533	4282	8815	51,42	48,58
2012	3652	3058	6710	54,43	45,57

Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

Conforme relatório da CPA da UnB (2018), a metodologia adotada para o cálculo das métricas considerou:

- Taxa de Sucesso como sendo a contagem simples do quantitativo de discentes que completaram com sucesso seu curso, dividido pelo total de ingressantes, em cada ano;
- Taxa de Evasão como sendo a contagem simples do quantitativo de discentes que saíram da UnB por forma diferente da formatura, dividido pelo total de ingressantes, em cada ano.

De acordo com o **quadro 6**, poderemos observar que houve queda na taxa de sucesso e conseqüentemente aumento na taxa de evasão ao longo do período. Apesar disso, a taxa de evasão na UnB, conforme o Decanato de Ensino de Graduação – DEG, situa-se dentro da normalidade e está entre as menores do país.

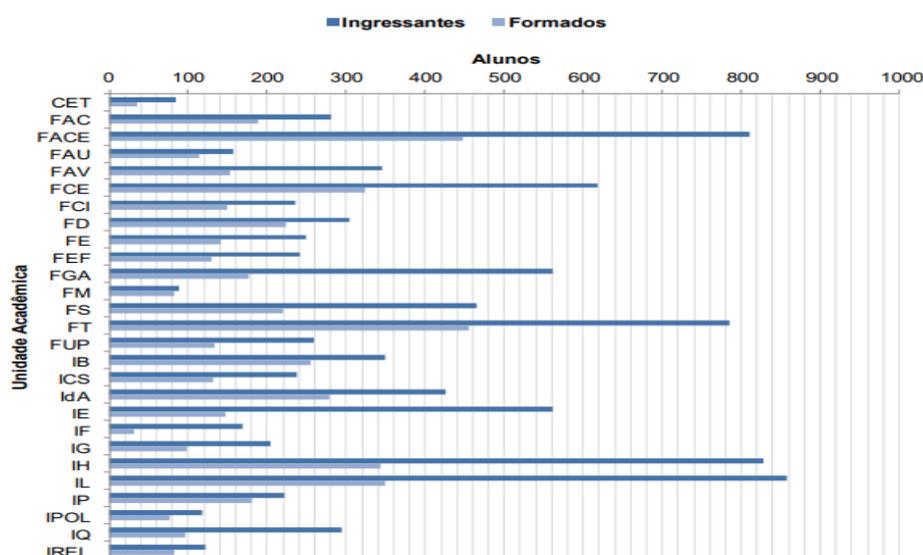
Por outro lado, Conforme Carvalho (2015) aponta, 4 em cada 10 estudantes da UnB abandonam a instituição. Segundo a autora, entre os anos de 2000 e 2008, foram 16.325

alunos que desistiram dos cursos matriculados. Estima-se que o país gaste cerca de R\$21.383 por ano com cada estudante do ensino superior. Considerando os anos, a despesa com abandonos ficaria em torno R\$349 milhões. São valores relevantes desperdiçados a cada ano e essa é uma preocupação cada vez mais constante nas instituições públicas de ensino superior.

A evasão em alguns cursos na UnB passa de 60%, porém segundo a instituição isso vem diminuindo com iniciativas para manter o aluno na universidade. Além disso, as vagas abertas com a evasão, são preenchidas de outra forma, sendo oferecidas como vagas remanescentes que são redirecionadas para transferência de curso ou para alunos que querem fazer uma segunda graduação. Ainda de acordo com a universidade, alguns fatores podem causar a evasão e entre eles podem estar as características individuais do estudante, fatores externos à instituição como transporte público, violência ou até fatores internos que tem a ver com as atividades que a universidade desenvolve para que o aluno sinta-se acolhido. Porém, não basta o acolhimento, há outros pontos que devem ser trabalhados como a flexibilidade do currículo dos cursos, fazendo com que o aluno se adapte e permaneça na universidade. (NÚMEROS...,2018).

O Decanato de Ensino de Graduação (DEG), no entanto, afirma que os números estão dentro da média nacional e que está tomando medidas para diminuir a evasão. Estão entre essas medidas: assistência estudantil, criação e manutenção de restaurantes universitários, oferecimento de moradia estudantil, construção de projetos pedagógicos que estejam cada vez mais adaptados ao perfil de estudante, dentre outras ações.

**Gráfico 7** – Ingressantes e formados nos cursos de graduação por unidade



Fonte: UnB (2018).

No **gráfico 7** é possível observar o número de alunos ingressantes e formados por unidade. Há algumas unidades em que a diferença entre o número de ingressantes e formados é bem maior que outras. Essas disparidades sugerem haver índices consideráveis de evasão em algumas delas. É o caso da Faculdade do Gama- FGA, do Instituto de Ciências Exatas – IE, Instituto de Química e da própria Faculdade UnB Planaltina (FUP).

Considerando essas informações, organizamos um quadro em que destacamos alguns dos cursos com elevadas taxas de evasão na UnB e outro que possui o menor índice da universidade.

**Quadro 7** – Cursos com maiores e menores índices de evasão (2007-2017)

<b>Curso</b>	<b>Taxa de Evasão</b>
Engenharia (Faculdade do Gama)	67,38 %
Ciências Naturais (Faculdade de Planaltina)	66,67 %
Matemática (Darcy Ribeiro)	66,67 %
Medicina (Darcy Ribeiro)	9,42%

Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor da pesquisa.

As taxas apresentadas consideram uma média dos anos de 2007 até 2017. Conforme quadro, é possível visualizar que o percentual de evasão é alto no curso de Licenciatura em Ciências Naturais, que foi objeto desse estudo. Ele encontra-se na mesma situação que o de matemática e fica atrás somente do curso de Engenharia da FGA. Para ter uma ideia, só neste curso já foram 1440 estudantes evadidos em 11 anos. De acordo com alguns dados, isso acontece por conta dos cursos de engenharia exigirem mais da formação básica do aluno.

Ressalta-se que os cursos destacados com maior índice de evasão possuem uma elevada carga de disciplinas que exigem conhecimentos em matemática, física e química. Normalmente, durante o Ensino médio, essas disciplinas requerem maior dedicação dos alunos, e caso não haja, isso provavelmente se refletirá na chegada do aluno à universidade, principalmente se a escolha for por cursos que exigem tais conhecimentos.

Por outro lado, cursos como medicina apresentam baixíssimos níveis de evasão, sendo o menor na UnB. Segundo alguns estudos, neste curso os níveis de evasão são baixos porque os estudantes, na maioria das vezes, precisam se dedicar bastante durante à fase do vestibular, assim os alunos chegam mais preparados ao longo da faculdade.

Na visão de Bueno (1993), isso se explica devido ao prestígio social de determinadas profissões. Enquanto algumas profissões apresentam menor possibilidade de sucesso financeiro como as ligadas ao magistério, outras como Medicina, Engenharia e

Direito semeiam na cabeça dos jovens alguns atributos como altos salários, status, felicidade e riqueza. Nesse sentido, profissões com maior prestígio social tendem a fazer com que o aluno persista no curso, diminuindo as possibilidades de evasão.

Os dados apresentados foram buscados na própria instituição e alguns deles são publicados em anuários estatísticos a cada ano. Na prática, os anuários estatísticos permitem consolidar e disponibilizar informações à toda comunidade acadêmica e se constituem como um importante referencial para estudos e pesquisas sobre a política educacional da Universidade. (UNB, 2018).

Esse é um importante canal de informações a respeito das matrículas e movimentações da Universidade.

No próximo tópico apresentaremos alguns dados sobre a FUP, na tentativa de elucidar melhor o panorama da instituição quanto aos cursos, número de ingressantes e formados.

### 2.3.2 Alguns dados sobre a evasão na FUP com enfoque no curso de Licenciatura em Ciências Naturais

Os primeiros cursos a serem ofertados pela FUP, após sua criação no ano de 2006, foram os de Licenciatura em Ciências Naturais e Gestão do Agronegócio. Até o primeiro semestre de 2008, tais cursos eram ofertados em turmas diurnas. A partir de 2008, foram criados os cursos noturnos de Licenciatura em Ciências Naturais e Gestão Ambiental.

Dessa forma, o curso de LCN passou a ser ofertado em dois turnos a cada semestre. Há um curso ofertado em horário diurno e outro ofertado no período noturno, sendo que juntos ofertam 80 vagas semestralmente.

**Quadro 8** – Número de ingressantes e formados na FUP no ano de 2017

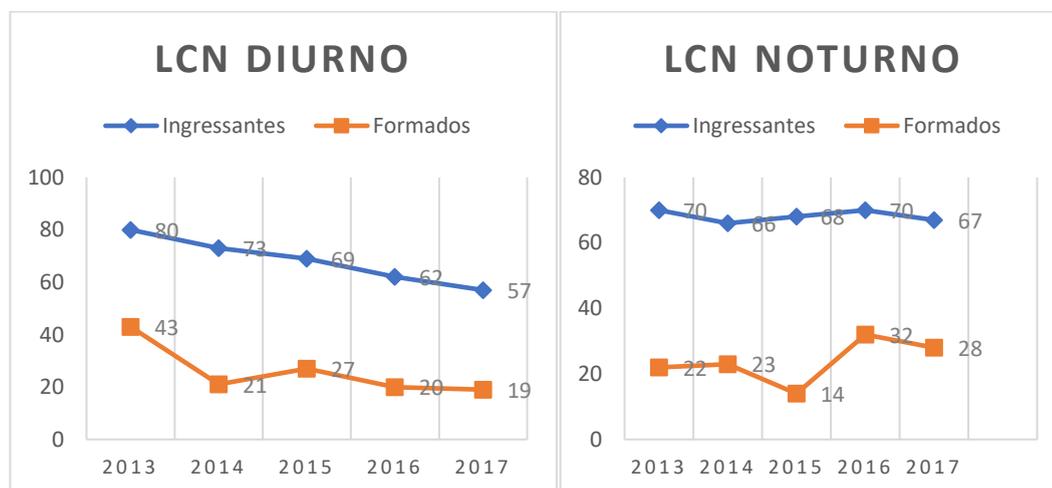
Unidade/Curso	Ingressantes			Formados		
	1º sem	2ºsem	Total	1º sem	2ºsem	Total
<b>FUP</b>	140	119	259	56	77	133
Ciências Naturais Diurno	35	22	57	11	8	19
Ciências Naturais Noturno	35	32	67	15	13	28
Educação do Campo	0	0	0	3	21	24
Gestão Ambiental Noturno	32	26	58	15	15	30

Gestão do Agronegócio Diurno	38	39	77	12	20	32
------------------------------	----	----	----	----	----	----

Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

No ano de 2017, houve um total de 259 ingressantes e 133 formados na FUP, considerando os 5 cursos de graduação ofertados. No curso de LCN diurno foram 57 ingressantes e apenas 19 formados. No curso LCN noturno foram 67 ingressantes e 28 formados. Podemos observar aqui uma diferença razoável entre o número de ingressantes e formados, com destaque para o fato de o número de formados em ambos os cursos ser menor do que a metade do número de ingressantes.

**Gráfico 8** – Curva de ingressantes e formados LCN Diurno e noturno



Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

Conforme exposto no **gráfico 8**, podemos observar a curva de ingressantes e formados ao longo de 5 anos, ou seja, entre os anos de 2013 a 2017 nos dois cursos. No gráfico, percebe-se que o número de ingressantes no curso LCN diurno foi diminuindo ao longo dos anos e consequentemente, o número de formados. No caso do curso noturno, o número de ingressantes não oscilou tanto. Já em relação ao número de formados é possível ver que a partir de 2015 há um avanço no número de formados.

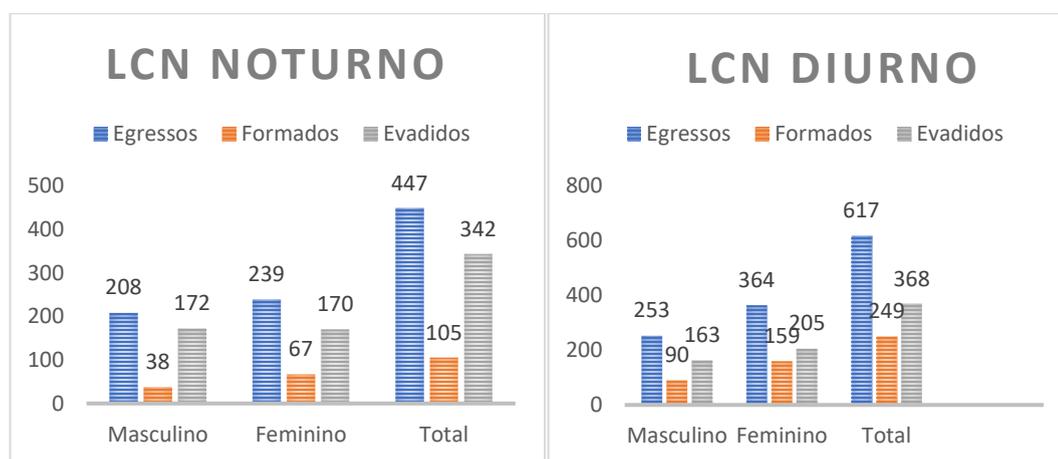
Se considerarmos ambos os cursos, veremos que o número de formados foi maior no curso noturno. Inclusive isso chama a atenção, pois normalmente os cursos noturnos em geral são compostos por pessoas que precisam trabalhar durante o dia e naturalmente acabam tendo menos tempo para as atividades acadêmicas. Porém, é pertinente pontuar que o número de ingressantes no período noturno também foi maior do que os do período diurno.

De qualquer forma, podemos lembrar que especialmente a partir do REUNI, houve um incremento das Licenciaturas com ampliação de vagas no período noturno. É o que diz Teixeira<sup>12</sup> (2013, p.33), sobre as metas que foram estabelecidas no projeto da UnB para o REUNI:

- Criação de novos cursos expansão dos já existentes, com ênfase para cursos noturnos;
- Abertura de novos cursos com perfis interdisciplinares entre os diversos departamentos; Reestruturação pedagógica;
- Criação de mobilidade inter e intra institucional;
- Criação de políticas de fomento institucional;
- Redução da evasão;
- Ampliação da inclusão social;
- Fortalecimento das licenciaturas.

Como podemos notar, em relação à política do REUNI, destacam-se a expansão com ênfase nos cursos noturnos, a redução da evasão e o fortalecimento das licenciaturas. Porém, todas as metas possuem relevância na construção de uma sólida democratização. Como vimos, não basta ampliar o acesso, é importante criar meios para que a democratização aconteça de fato.

**Gráfico 9** – Perfil dos egressos dos cursos por sexo

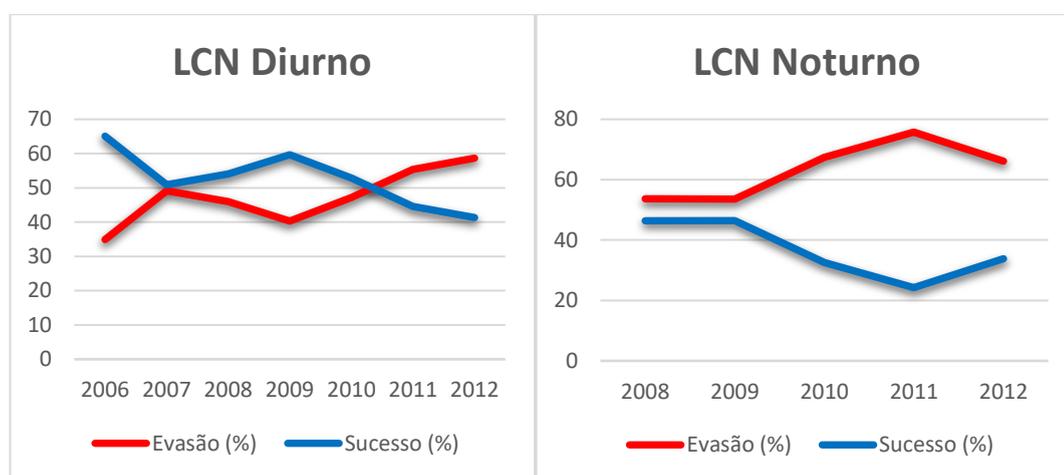


Fonte: (UnB, 2018). Elaborado pelo autor.

<sup>12</sup> O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília. Marta Emília Teixeira.

No gráfico 9, podemos observar o perfil de egressos por sexo nos cursos de LCN. Percebe-se que o número de egressos do sexo feminino é maior nos dois cursos. Quando observamos separadamente cada curso, considerando o número de formados e evadidos, temos em relação ao noturno, 38 formados do sexo masculino e 67 do sexo feminino. Em relação ao número de evadidos temos 172 do sexo masculino e 170 do feminino, há um equilíbrio quanto a esse aspecto. No curso diurno, temos 90 formados do sexo masculino e 159 do sexo feminino. Em relação aos evadidos, 163 são do sexo masculino e 205 do sexo feminino. Apesar disso, analisando de forma geral observa-se maior persistência do público feminino em permanecer nos cursos.

**Gráfico 10** – Evolução da taxa de evasão e de sucesso nos cursos

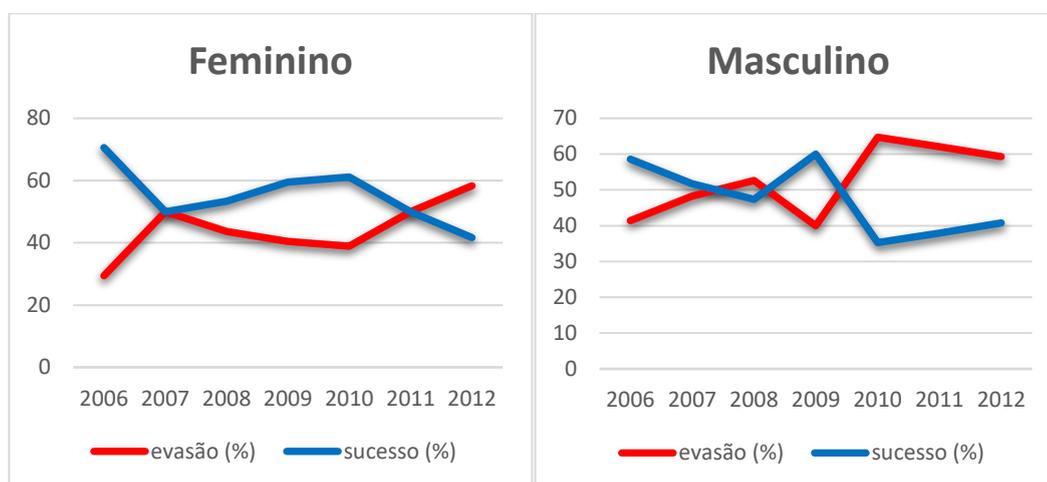


Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

No **gráfico 10**, apresentamos a evolução das taxas de sucesso e evasão por curso. Observa-se em relação ao curso diurno que a partir de 2009 a taxa de sucesso oscilou negativamente, ocorrendo situação inversa quanto a taxa de evasão, sendo que a partir do mesmo ano avançou até atingir a média de 60%. Em relação ao curso noturno, a taxa de evasão se manteve alta, obtendo uma leve diminuição, porém, o percentual ficou acima de 60%.

É importante ressaltar que no curso LCN diurno foi considerado o intervalo de anos entre 2006 e 2012. Já no caso do curso LCN noturno, considerou-se o intervalo entre os anos de 2008 e 2012, pelo motivo que este fora criado no ano de 2008, fruto da expansão proporcionada pelo Programa REUNI.

**Gráfico 11** – Evolução da evasão e sucesso por gênero – LCN Diurno

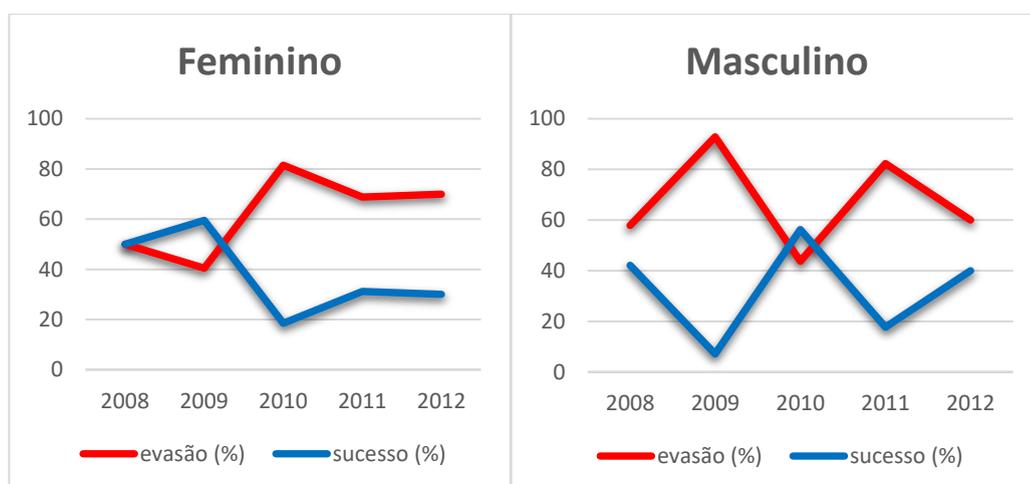


Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

Quando consideramos a evolução das taxas por gênero no curso diurno, observamos que em relação ao sexo feminino, a taxa de evasão avançou a partir de 2010, atingindo o percentual médio de 58%. A taxa de sucesso, por sua vez diminuiu. Em relação ao público masculino, vemos que a partir de 2009 a taxa de evasão oscilou de forma mais intensa, atingindo mais de 60% e depois houve uma leve diminuição. Fazendo o caminho inverso, a taxa de sucesso oscilou positivamente de forma branda. Ao compararmos ambos os sexos, veremos que no curso analisado houve menor oscilação nas taxas de sucesso e evasão perante o sexo feminino, porém de qualquer forma as taxas se mantiveram no mesmo patamar.

No curso noturno, conforme **gráfico 12**, houve uma diferença em relação ao curso diurno. Quando comparamos ambos os sexos, é possível notar que a taxa de evasão permaneceu menor perante o público masculino.

**Gráfico 12** – Evolução da evasão e sucesso por gênero – LCN Noturno



Fonte: UnB (2018). Elaborado pelo autor.

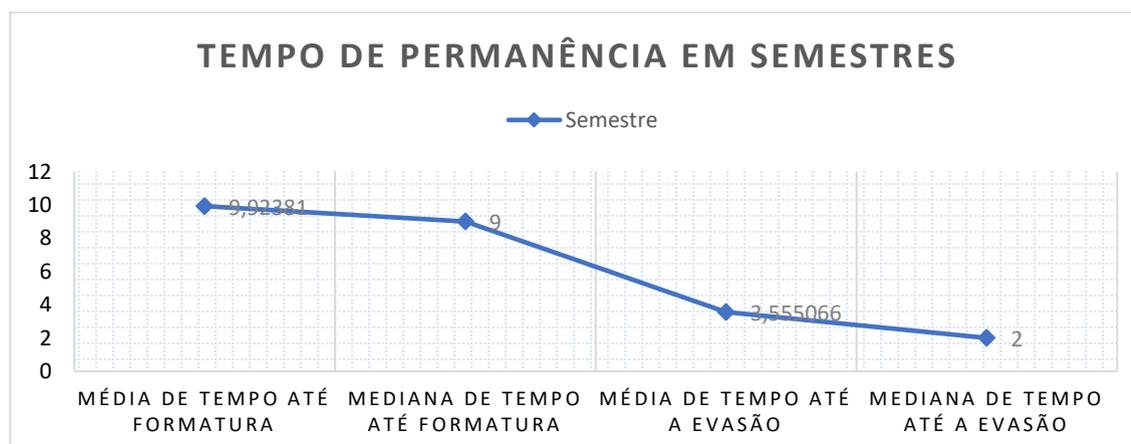
Podemos dizer, baseando-se nos gráficos apresentados e nas outras ilustrações que foram expostas ao longo do trabalho que são elevados os números da evasão nos cursos de LCN, apesar de haver diferenças pontuais entre os turnos e sexos. Analisando a evolução da evasão no curso durante os anos, verificamos em ambos os cursos (LCN diurno e noturno) a taxa de evasão obteve uma média de 47,36% no curso diurno e 63,31% no curso noturno. Em relação ao curso noturno, a evasão foi maior perante o público feminino. Talvez essa situação aconteça pelo fato da mulher ainda acumular as tarefas do trabalho formal e as responsabilidades de dona de casa e da maternidade, dificultando dessa forma o andamento dos estudos. Já em relação ao curso diurno, a situação da evasão, apesar de oscilar em alguns anos, permaneceu equilibrada entre os gêneros.

No que diz respeito aos cursos diurno e noturno, considerando ambos os sexos, vimos que a evasão foi maior no curso noturno. Supõe-se que as diferenças estejam focadas no fato de que alunos que possuem a oportunidade de estudar durante o dia não precisam arcar com seu sustento, enquanto os que estudam à noite, necessitem conciliar atividades acadêmicas com trabalho.

Sobre o conjunto de dados preliminares apresentados que incluem os perfis por curso e por gênero, tais dados reforçam a hipótese de que são preocupantes os índices de evasão nos cursos de LCN da FUP. Apesar de algumas diferenças entre eles, a taxa permanece alta em ambos os cursos, inclusive com o número de evadidos superando o de formados.

Outro aspecto crucial a se destacar é quanto ao tempo médio que o aluno costuma levar para a evasão ou conclusão nos cursos da UnB.

**Gráfico 13** – Indicação do tempo de permanência média para formatura e evasão



Fonte: (UnB, 2018). Elaborado pelo autor.

No **gráfico 13**, podemos visualizar que quanto mais se avança nos semestres do curso, maior é a probabilidade de formatura. Por outro lado, há uma maior tendência à evasão no início do curso, que de acordo com o gráfico se dá com maior frequência até o 4º semestre. Essa informação esteve presente no Seminário sobre evasão e retenção realizado pelos seus órgãos gestores da UnB (2018), quando foi divulgado a probabilidade de o aluno desligar-se é maior ao início do curso, exigindo por parte da universidade maiores ações nesse sentido.

Sabe-se que este é um momento complicado para os jovens que normalmente precisam escolher o curso adequado aos seus objetivos e acabam escolhendo-os baseando-se em critérios diversos, seja por afinidade com a área, perspectiva de futuro profissional ou até mesmo pela nota de corte exigida para entrada em determinado curso. Após adentrar o curso, muitas vezes se depara com uma realidade diferente da que imaginava, causando uma série de dúvidas que podem levar à desistência do curso ou à troca por outro

A UnB tem realizado estudos e tem mostrado preocupação com tal situação, que se repete também em outros cursos, porém ela mesma enfatiza a necessidade de estudos mais detalhados. Isso per si já justifica a inquietação que suscitou o desenvolvimento desse trabalho, identificar os principais motivos que levam os alunos desses cursos a evadirem. É o que diz o relatório de avaliação institucional da UnB (2017, p. 34): “percebe-se a necessidade de estudos que permitam identificar os motivos que levam à evasão dos discentes [...]”. Ademais, são bem vindos estudos que considerem a especificidades de cada curso ou área, afinal os motivos podem mudar de um para outro.

É importante destacar também que os dados apresentados nos subtópicos **2.3.1** e **2.3.2, respectivamente**, nos revelam um breve panorama da evasão na UnB e na FUP e estão presentes nos relatórios mais recentes da UnB (2018). Tais dados tiveram por finalidade contextualizar um pouco sobre a situação da evasão na instituição antes de entrarmos efetivamente nos resultados da pesquisa. Partindo do princípio que esse trabalho foi construído na perspectiva de elucidar os principais motivos para a evasão nos cursos de LCN, faz-se pertinente reservar uma parte dele para essas informações, principalmente em relação aos cursos de LCN, foco dessa pesquisa. Os dados obtidos de forma primária mediante a aplicação de questionários encontram-se no **capítulo 4**, onde trataremos dos resultados da pesquisa. Tentamos nesse primeiro momento, apenas explanar como a evasão tem afligido a UnB e os cursos de LCN da FUP.

No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos aplicados no desenvolvimento dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo possui como finalidade retratar o caminho metodológico percorrido, destacando o tipo e a abordagem de pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. Na concepção de Gamboa (2013), o método pode ser definido como caminho em direção do conhecimento ou forma de procedimento que se realizam processos de pensamento e ação. Pode ser ainda a forma de abordagem da realidade que faz menção ao modo como o pesquisador se aproxima do seu objeto.

A pesquisa foi realizada na Faculdade UnB de Planaltina – FUP, mediante investigação sobre a evasão de discentes nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno, durante o período de 2013 a 2017.

### **3.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

Com o intuito de indicar os aspectos metodológicos que pudessem atender aos objetivos da pesquisa, foi realizado um estudo prévio sobre o assunto que inclui o diálogo com alguns autores. Dentre eles, podemos destacar Marconi e Lakatos (2002), Creswell (2007), Minayo (2007), Gil (2012), Yin (2015), dentre outros.

Considerando os objetivos gerais, Gil (2012) classifica as pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas, sendo as descritivas as que têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Nesse sentido, após análise dos objetivos da pesquisa que direcionam-se para a análise dos principais motivos que levam alunos do curso de LCN a evadirem e as relações surgidas a partir deles, podemos dizer que a pesquisa realizada caracteriza-se como descritiva e exploratória. Sobre as exploratórias, as mesmas “envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não-padroneizadas e estudos de caso”. GIL (2012, p. 27). Elas também são as que tendem a proporcionar uma maior aproximação acerca de determinado fato. Tais pesquisas são juntas com as descritivas, conforme Gil (2012), as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais. Ainda segundo o autor, as descritivas buscam de forma geral descrever as características de determinado fenômeno e normalmente tem por objetivo o estudo de determinado grupo, sendo incluídas neste grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar opiniões e atitudes de uma população.

Apesar da pesquisa realizada não ser de cunho bibliográfico, também foram utilizados alguns dos seus atributos, uma vez que se faz necessário à procura de elementos

sobre o tema que advêm de diversas fontes como livros, teses, dissertações e artigos científicos. Conforme Gil (2012), a pesquisa bibliográfica está presente em quase todos os estudos existentes, pois permite ao pesquisador identificar quais os trabalhos elaborados sobre o assunto.

Nesse sentido, foram buscados diversos trabalhos sobre o tema em bases de dados como o Catálogo de teses e dissertações das Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos *Scielo*, repositórios da UnB e outras instituições. Visou-se sempre obter trabalhos que se adequassem aos parâmetros estabelecidos para busca, havendo o cuidado de delimitá-los por meio dos descritores “evasão *and* licenciatura”. Dessa forma, com o auxílio do operador booleano “*and*”, os trabalhos buscados tratavam da evasão relacionada a algum curso de licenciatura, objeto da presente proposta de pesquisa.

Considerando as abordagens de pesquisa, sabe-se que cada uma delas possui a sua relevância e a escolha depende de uma série de fatores como suas necessidades, seus objetivos. Baseando-se nisso, essa pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa.

Conforme Richardson (2011), o aspecto quantitativo está presente no emprego da quantificação que se dá tanto no levantamento como na análise por técnicas estatísticas que incluem análise de frequência, percentual, média ou desvio-padrão. Sua utilização visa evitar distorções na interpretação dos dados e é muito utilizada nos estudos descritivos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos. Isso se aplica a esse estudo que utilizará um *survey* para coleta de dados buscando esclarecer os principais motivos para a evasão.

Esse estudo também possui atributos da pesquisa qualitativa na medida em que há aspectos que não podem ser quantificados. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Existe uma significação dentro da realidade que precisa ser interpretada. É necessário pontuar que não há uma hierarquia entre tais abordagens e elas podem se complementar.

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riquezas de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. (MINAYO, 2007).

Richardson (2011) complementa essa ideia ao dizer que até mesmo nos estudos essencialmente quantitativos o aspecto qualitativo pode estar presente. Ao mesmo tempo que as técnicas qualitativas permitem ampliar a análise dos questionários, as técnicas estatísticas

podem contribuir para verificar e reinterpretar observações qualitativas.

Para a investigação do problema foi realizada um estudo de caso. Conforme Yin (2015), a pesquisa estudo de caso caracteriza-se por buscar explicações para fenômenos sociais complexos que normalmente exigem uma descrição ampla e profunda. Ela seria o método preferencial para questões que envolvem saber “como” e “por que”. Gil (2012) também corrobora com essa ideia ao caracterizar o estudo de caso como “estudo profundo e exaustivo” do objeto a ser estudado, permitindo o amplo conhecimento. Tendo em vista a presente pesquisa e sua amplitude diante de um fenômeno como a evasão, entendemos como o método mais adequado, afinal mesmo com a presença de inúmeros estudos existentes, os fatores são diversos e mudam entre cursos e instituições.

Além disso, mediante análise dos objetivos dessa pesquisa, que situam-se dentro de um recorte de tempo específico (2013 a 2017), podemos dizer que essa pesquisa caracteriza-se também como do tipo “*ex-post-factum*”, pois ela aconteceu a partir da evasão ocasionada nos anos citados.

O presente estudo focou na Universidade pública, que passou por um processo de expansão e continua a conviver com altos níveis de evasão. Apesar da implementação do Reuni entre os anos de 2008 e 2012, que ampliou o acesso à universidade pública e visava o combate da evasão, como podemos observar a primeira diretriz do programa: “*I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno*”, não foi possível reduzir a taxa em alguns cursos, principalmente porque as razões variam entre as diversas áreas do conhecimento.

### **3.2 População da pesquisa**

A população alvo da pesquisa foi composta por 321 alunos evadidos nos cursos de LCN entre os anos de 2013 e 2017, sendo 135 do curso diurno e 186 do curso noturno. Apesar da Universidade de Brasília considerar como evadido qualquer aluno que saiu do curso por forma diferente da conclusão, utilizamos como critério para a amostra aqueles que foram evadidos por abandono, desligamento voluntário e por não cumprimento de condição. Dessa forma, utilizamos critério semelhante ao estudo de Oliveira (2017), ou seja, optamos por uma amostra não probabilística.

A escolha por tais motivos se deu primeiramente pelo fato de que no caso das situações de abandono e desligamento a decisão do aluno foi fundamental para o ato de evadir. Já o segundo foi o fato de que tais fatores juntos constituem a principal causa da

evasão na unidade.

Visando explicar de forma mais detalhada, podemos observar que há diferentes formas de desligamento: por não cumprimento de condição, por abandono e voluntário. O desligamento por não cumprimento de condição é causado por alunos que foram identificados em situação de serem desligados e não cumpriram plano elaborado pela Comissão de Acompanhamento e Orientação. De acordo com a Secretaria de Administração Acadêmica da UnB (2018), a identificação do aluno como em situação de desligamento é gerada automaticamente ao final de cada período letivo após as seguintes situações:

- Obter uma média de disciplinas cursadas com aproveitamento, por período letivo, inferior a duas;
- For reprovado, numa mesma disciplina obrigatória de seu curso, por duas vezes, consecutivas ou não;
- Obter uma média de créditos por período letivo inferior ao mínimo de créditos por período letivo exigido para seu curso;
- Apresentar um número de créditos a obter incompatível com o tempo disponível para conclusão do curso.

A partir dessa identificação, cabe ao aluno procurar o Coordenador do curso para elaboração do seu plano de estudos. As outras formas são os desligamentos por abandono (quando o aluno deixa de efetuar a matrícula em disciplinas por dois períodos letivos consecutivos ou que não as tenha cursado) e voluntário (aquele que acontece por iniciativa própria do aluno).

Quanto ao recorte de tempo (2013-2017), o motivo da escolha se deu a partir do ano de 2013 pelo fato de o curso noturno ter sido implantado no ano de 2008. Dessa forma, a partir dessa data, começamos a ter os primeiros dados sobre a evasão neste curso. Somado a isso, como a análise dos dados considerou os cursos diurno e noturno, optou-se por considerar o mesmo período para os dois, facilitando possíveis comparações entre eles. Já o ano de 2017 finaliza o período estabelecido para pesquisa, pois os dados referentes ao ano de 2018 ainda não estarem concluídos.

### **3.3 Procedimentos de Coleta dos dados**

Apesar da apresentação de alguns dados sobre o panorama da evasão na FUP, conforme exposto no **item 2.3.2**, que se constitui em uma peça importante nesse estudo, não foi objetivo desse trabalho calcular taxas de evasão, mas sim analisar os principais motivos que levam à evasão nos cursos de LCN da FUP.

Nesse sentido, baseando-se nos estudos de Gerba (2014), Oliveira (2017) e Rozar (2015) que buscaram identificar fatores para a evasão em cursos universitários, escolhemos como métodos adequados para a coleta de dados dessa pesquisa os seguintes procedimentos: levantamento de referencial teórico, levantamento interno na instituição e a aplicação de uma *survey* com os alunos evadidos.

Além disso, este estudo considerou o trabalho realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1997), que ressalta a adoção de modelo metodológico capaz de proporcionar uniformidade aos processos de coleta e tratamento de dados visando o autoconhecimento da instituição, bem como a possibilidade de identificar fatores semelhantes entre cursos análogos.

Dessa forma, foi realizado primeiramente um levantamento bibliográfico, conforme já informado no **item 3.1**. Em segundo momento, foi realizado um levantamento na instituição à procura de documentos institucionais bem como relatórios, projetos políticos pedagógicos de curso, estudos realizados pela CPA, anuários estatísticos, que visassem proporcionar a compreensão da instituição, seu cenário atual e o panorama da evasão.

A terceira etapa dessa pesquisa envolveu a aplicação de uma *survey* para coleta dos dados. Para May (2004), as *surveys* constituem-se como métodos de coleta de dados na pesquisa social e são muito utilizados em pesquisas acadêmicas nas universidades. Além disso, elas visam de forma geral descrever ou explicar características e opiniões de uma população. Nesse tipo de levantamento, é muito importante a definição da amostra e considerando os aspectos envolvidos na pesquisa, optamos por uma amostra não-probabilística.

Dessa forma, foram selecionados a partir de uma lista, todos os alunos evadidos do curso de LCN por motivos de desligamentos por abandono, voluntário e por não cumprimento de condição, conforme já havíamos citado. Os questionários foram encaminhados aos alunos evadidos por meio de um *link* contido no e-mail que os redirecionava para o preenchimento na plataforma *Google forms*.

No intuito de simplificar como foram organizados os procedimentos de coleta elaboramos um pequeno roteiro.

**Figura 3** – Fluxo da pesquisa de Campo



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2019).

### 3.4 Instrumentos de coleta

Optou-se como instrumento de coleta pelo questionário eletrônico. Para May (2004), esse tipo de instrumento oferece uma forma mais barata de coleta de dados em relação à entrevista, sendo também possível cobrir uma área geográfica maior. Como a pesquisa lida com questões sensíveis, na busca de respostas sobre o motivo da evasão, este instrumento se mostra adequado por permitir o anonimato das respostas. Por outro lado, exige que as questões sejam claras e simples e que haja uma carta de abertura informando sobre seu propósito.

Na visão de Gil (2012), o questionário constitui uma das técnicas de investigação que possuem o propósito de obter das pessoas informações sobre expectativas, interesses, comportamentos ou atitudes em relação a algum fenômeno. Suas principais vantagens são: possibilidade de atingir grande quantidade de pessoas, mesmo que distantes geograficamente; o fato de proporcionar menores gastos, garantindo o anonimato e permitir que os participantes respondam no momento que acharem mais conveniente. (GIL, 2012).

Nesse sentido, tal instrumento foi considerado como adequado, levando em consideração que os alunos evadidos normalmente perdem o vínculo com a instituição, tornando mais difícil o contato pessoalmente e permite que os mesmos possam responder do lugar em que estão.

O questionário foi composto por questões fechadas, existindo apenas uma com possibilidade de resposta aberta, visando possibilitar aos respondentes acrescentar mais alguma informação. A maioria foi do tipo múltipla escolha.

A primeira questão buscava saber qual era o curso do participante, se era LCN diurno ou noturno. Após essa, estruturamos da seguinte forma: questões referentes aos dados pessoais (sexo, idade, renda, estado civil) e em seguida havia as questões sobre o acesso à instituição (se o curso foi a primeira opção, se buscou informações sobre o mesmo, etc.).

Além do tipo múltipla escolha, havia duas questões estruturadas em escala de *Likert*. A primeira visava medir os fatores relacionados à escolha do curso e a outra sobre os motivos da evasão. Para May (2004), nesse tipo de questão, os enunciados são projetados para medir um aspecto particular na qual o pesquisador está interessado em descobrir. Essas questões apresentavam 05 opções de resposta com grau de variação entre elas. As opções eram as seguintes: 1 - não contribuiu; 2 - contribuiu pouco; 3 - contribuiu em termos; 4 - contribuiu muito e 5 - contribuiu decisivamente.

A última questão era aberta e possibilitava aos alunos expor outro motivo que não estivesse elencado no questionário ou até mesmo acrescentar mais alguma informação.

### **3.5 Aplicação do questionário**

De posse da lista dos alunos que foi obtida junto à Secretaria de Administração Acadêmica da UnB, demos início ao envio dos e-mails que continham o link para o questionário. Mas antes do envio, o pesquisador realizou uma filtragem por curso e forma de evasão e só a partir daí foi elaborada uma lista geral contendo os e-mails. O questionário foi elaborado com auxílio da ferramenta *Google forms*.<sup>13</sup> É cada vez mais comum o desenvolvimento de pesquisas com o auxílio da internet. Fowler Jr. (2011) ressalta que apesar de ainda não ser universal, o emprego da internet como um dos métodos de coleta de dados pode ser uma boa alternativa, principalmente para alguns grupos como estudantes ou membros de organização. Além disso, o custo é baixo e as respostas podem ser obtidas de forma mais rápida.

Dessa forma, foram enviados ao todo 321 e-mails. Desses, 29 retornaram devido a problemas no cadastro que encontrava-se desatualizado ou incompleto. Para esses casos, tentamos contato telefônico, mas não obtivemos sucesso devido aos telefones não existirem

---

<sup>13</sup> Formulário disponível na Plataforma Google para elaboração de formulários de pesquisa *on line*.

mais ou estarem desatualizados. Visando conseguir o máximo de respostas, foi feito um reforço a cada semana, explicando a importância da participação para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, dos 321 alunos evadidos, conseguimos enviar e-mail para 292 deles e obtivemos 56 respostas resultando em uma taxa de retorno de 20%. É pertinente informar que normalmente nesse tipo de levantamento a taxa de retorno costuma ser menor, ficando em torno de 10%. O período de aplicação da pesquisa foi durante os meses de setembro e outubro, durando exatamente trinta dias. A partir do 31º dia, foi alterada a plataforma para não mais receber respostas.

No próximo capítulo apresentaremos a contextualização e análise da pesquisa, onde falaremos inicialmente sobre a instituição e os cursos pesquisados para depois darmos início à análise dos dados primários da pesquisa.

## CAPÍTULO 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

### 4.1 A Faculdade UnB Planaltina

A Faculdade UnB de Planaltina foi inaugurada oficialmente no dia 16 de maio de 2006 e nasceu a partir da proposta de descentralização da Universidade de Brasília em direção a outras áreas limítrofes da capital. A proposta foi amadurecida e as regiões cuidadosamente escolhidas, sendo que seu estudo baseou-se nas características econômicas e geográficas dessas localidades que abrigavam grande parte da população. Conforme Relatório do Plano de Expansão da UnB (2005), o crescimento populacional do entorno foi um dos mais elevados do país e as políticas públicas até então criadas não eram suficientes para atender a essa demanda.

Nesse sentido, almejando a democratização do acesso à universidade pública, e considerando o potencial da instituição para o desenvolvimento local, a UnB inicia seu processo de expansão, situação que já vinha sendo implementada pelas demais universidades federais. A tendência era aproximar-se das fronteiras do Distrito Federal, atingindo as regiões do entorno.

Conforme informado, a identificação das localidades que receberiam os novos *campi* baseava-se em características econômicas e geográficas tendo por base a RIDE – Regiões Administrativas do Distrito Federal e Entorno. A RIDE era composta tanto por municípios do DF como de Goiás e Minas Gerais. Alguns fatores eram considerados como taxa de crescimento populacional, necessidades em termos de ensino e pesquisa, bem como o perfil e interesses da comunidade. (UNB, 2005). A partir daí foram criadas três regiões de influência do campus da UnB com base nas características socioeconômicas e populacionais:

- RIC 1 – Campus Universitário UnB – Plano Piloto (Campus Universitário Darcy Ribeiro), abrangendo as Regiões Administrativas de Brasília, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Lago Sul, Lago Norte, Núcleo Bandeirante, Sudoeste e Octogonal, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento, Varjão e Park Way;
- RIC 2 – Campus Universitário UnB – Planaltina, abrangendo as Regiões Administrativas de Sobradinho, Planaltina, Brazlândia e Sobradinho II e os municípios de Formosa, Buritis, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás;
- RIC 3 – Campus Universitário UnB – Gama, abrangendo as Regiões Administrativas de Gama, Santa Maria, São Sebastião, Paranoá, e os municípios de Cristalina, Luziânia, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Cidade Ocidental, Santo Antônio do Descoberto, Cabeceira Grande e Unai. (UNB, 2005, p.13).

Conforme podemos observar, Planaltina faz parte da RIC 2, composta por municípios do DF, Goiás e Minas Gerais. De acordo com Relatório do Plano de Expansão da UnB (2005), o objetivo da proposta de expansão era promover maior envolvimento da Universidade no processo de desenvolvimento da RIDE, realizando de forma descentralizada as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, isso contribuiria para a redução das desigualdades regionais e proporcionaria oportunidades de acesso à educação superior de qualidade.

O Campus de Planaltina foi o primeiro a ser criado e o terreno para sua instalação foi doado pelo governo do estado. A abrangência da RIC 2, região de influência do Campus, era de aproximadamente 20,4 mil Km<sup>2</sup> com uma população de aproximadamente 515 mil habitantes. Os municípios de abrangência podem ser vistos por meio da figura 4.

**Figura 4** – Mapa da região de abrangência da RIC 2 – UnB Planaltina



Fonte: UnB (2005).

Apesar do Plano de Expansão da UnB (2005) identificar a população dessa RIC como predominantemente urbana, informações demográficas e sociais revelavam que havia vocação para atividades agrícolas e voltadas ao setor primário da economia.

Quanto aos cursos a serem implantados, a previsão inicial era que a unidade ofertasse os cursos de Administração, Agronomia, Enfermagem e Pedagogia. Porém,

conforme Bizerril e Le Guerroué (2012), nenhum documento apresenta os motivos para que os cursos inicialmente criados fossem distintos dos previstos.

Nesse sentido, a FUP, realiza no dia 26 de março de 2006 seu primeiro vestibular para os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Bacharelado em Gestão do Agronegócio, ofertando 70 vagas, sendo 40 para ciências e 30 para gestão. A seleção aconteceu de forma descentralizada nas localidades de Planaltina-DF, Sobradinho-DF e Formosa-GO e os alunos residentes na área de abrangência da RIC II recebiam uma bonificação de 20% sobre a nota final das provas objetivas. (BIZERRIL E LE GUERROUÉ, 2012; MELO, 2009).

É importante lembrar que a o nascimento da FUP veio antes da expansão do ensino superior pelo governo federal. Em 2007 foi criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas foi com a implementação do REUNI em 2008, que a FUP obteve crescimento mais acelerado. Com ele foram criados os cursos noturnos de Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Naturais, houve também aumento do efetivo, sendo que o corpo docente passou de 34 para 94 ao final de 2012. O corpo técnico alcançou 33 nesse mesmo ano e número de estudantes saltou de 400 para 1279. (BIZERRIL E LE GUERROUÉ, 2012; NOGUEIRA, SARAIVA e DINIZ, 2012).

Atualmente a FUP conta com cinco cursos de graduação: Bacharelado em Gestão do Agronegócio, Bacharelado em Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências Naturais diurno, Licenciatura em Ciências Naturais noturno e Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc). Estes cursos ofertam juntos 420 vagas anuais. Há também cinco Programas de Pós-graduação: Mestrado em Ciência de Materiais (PPGCIMA), Mestrado e Doutorado em Ciências Ambientais (PPGCA), Mestrado em Ensino de Ciências, Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPGMADER), Mestrado em Gestão Pública (PPGP), Mestrado em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua) e Mestrado em Sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais (MESPT).

Conforme Brasil (2017), a comunidade atual é de aproximadamente 1525 pessoas, sendo 1303 estudantes (graduação e pós-graduação), 109 docentes, 53 técnico-administrativos e 50 estagiários. Recentemente, devido à política de cortes no orçamento da Universidade, o número de estagiários se reduziu drasticamente. Em seguida podemos visualizar o **quadro 9** com o número de alunos com matrícula ativa na unidade.

### Quadro 9 – Quantidade de alunos ativos nos cursos de graduação na FUP

Alunos de Graduação ativos em 2º/2017	
Gestão Ambiental	270
Gestão do Agronegócio	305
Licenciatura em Ciências Naturais Diurno	<b>201</b>
Licenciatura em Ciências Naturais Noturno	<b>208</b>
Licenciatura em Educação do Campo	194
Total de alunos de graduação	1178

UnB (2017). Elaborado pelo autor.

A FUP encaixa-se dentro de um novo projeto de universidade que busca dialogar com a comunidade e oferecer abertura aos grupos historicamente excluídos, situação que começou a mudar com a implementação de políticas públicas para ampliar o acesso ao ensino superior. Porém, nesses treze anos já enfrentou inúmeras dificuldades na tentativa de concretizar a verdadeira democratização. Conforme Velloso e Melo (2011), em estudo sobre a FUP, realizado à época, foram identificados alguns problemas que envolviam gestão, oscilações na procura e preenchimento de vagas, bem como evasão. É sobre este último ponto que essa pesquisa buscou estudar de forma mais aprofundada, buscando identificar os motivos para a evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais.

#### 4.1.1 Os Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno

Os cursos escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa envolvem os que formam Licenciados em Ciências Naturais, sendo um diurno e outro noturno. Ambos nasceram com perspectiva semelhante à criação da Faculdade de Planaltina que conforme, Bizerril e Le Guerroué (2012), foi construída numa perspectiva interdisciplinar<sup>14</sup>.

Ao contrário dos outros *campi* da UnB, a FUP não possuía uma temática acadêmica claramente definida [...] nasceu de uma associação de diversas áreas. Os cursos ofertados no *campus* precisam de um leque de professores de várias especialidades e essa característica criou na FUP um ambiente particular, multidisciplinar, refletindo uma pluralidade de áreas, ideias e visões de mundo. Essa diversidade logo se expressou nas produções acadêmicas, sejam de graduação, extensão ou pesquisa. (BIZERRIL; LE GUERROUÉ, p. 27).

<sup>14</sup> Na visão de Morin (2002), o conceito de “interdisciplinar” advém de uma visão não fragmentada, em que seja possível articular, religar e contextualizar conhecimentos.

Na visão de Abreu (2017), a Licenciatura em Ciências Naturais constitui um curso interdisciplinar que busca proporcionar o desenvolvimento de capacidades e habilidades como postura crítica e reflexiva diante da realidade. Acrescentando à ideia do autor, podemos dizer que o conceito de interdisciplinaridade supera a simples justaposição de disciplinas e utiliza-se delas ou dos diferentes pontos de vista para a resolução de problemas ou fenômenos concretos. (UNB, 2013).

Outro aspecto de cunho interdisciplinar que podemos citar como fundamental no ensino de ciências é a compreensão da pesquisa como meio para conhecer e intervir na realidade. A Ciência, como muitos pensam, não está relacionada apenas às tecnologias como produto, mas atua na busca de soluções para os problemas do mundo. (UNB, 2013).

A ideia desse curso surge de uma demanda nacional por professores de Ciências nas turmas do Ensino Fundamental no Brasil. Essa demanda na maioria das vezes é suprida por professores de outras áreas como biólogos, engenheiros, agrônomos, químicos, físicos, dentre outros. Isso acontece devido a ausência de formação específica para professores de Ciências para as séries finais do ensino fundamental. Somado a isso, há as novas exigências da sociedade que compreendem relações contextualizadas entre ciências, tecnologias e meio ambiente. (UNB, 2013).

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais foi criado no ano de 2006, mesmo ano de criação da FUP em Planaltina. Nesse ano, foram ofertadas 40 vagas para este curso que previa funcionamento no período diurno. Com o REUNI, em 2008, foi criado o curso noturno de Licenciatura em Ciências Naturais com capacidade para mais 40 vagas. A implantação deste se deu no ano de 2009, situação que levou à reformulação do seu projeto político pedagógico.

Conforme informado, o curso foi criado com o intuito de prover a carência de professores de 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Além disso, visa suprir a necessidade de educadores para atuar nas diversas áreas e ambientes como ONG's, empresas públicas ou privadas, ambientes educativos não-formais contribuindo com ações educativas nas áreas de ambiente e saúde. (UNB, 2013).

Conforme Projeto Político Pedagógico do Curso (2013, p. 25), ao final do curso o egresso do curso de Licenciatura em Ciências Naturais deve possuir algumas capacidades como:

- atuar como professor de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica;
- atuar na educação não-formal, em áreas que requeiram conhecimentos específicos de ciências naturais;

- trabalhar em grupo de forma crítica e cooperativa, construindo conhecimento, planejando e realizando ações;
- elaborar, executar e avaliar projetos interdisciplinares ou não, que tomem como referência os conteúdos das ciências naturais

A proposta principal do curso é que os alunos possam exercitar sua capacidade de autonomia na busca de conhecimentos por meio de pesquisas e atuação prática. A formação do licenciado em Ciências Naturais envolve não apenas os conteúdos específicos das ciências da Natureza, mas abrange vários outros processos que visam a construção de conhecimentos.

Atualmente o curso oferta 80 vagas a cada semestre, sendo 40 para o curso diurno e mais 40 para o curso noturno. Para integralização do curso diurno é preciso cursar 08 semestres, enquanto que para o noturno são necessários 09 semestres em virtude da quantidade de horas do período noturno ser reduzida em relação ao diurno.

Conforme Projeto Político Pedagógico (2013), o curso é composto por 3.135 horas, sendo 209 créditos e cada crédito corresponde a 15 horas. Além disso, o mesmo encontra-se estruturado da seguinte maneira:

- I – 405 horas de prática como componente curricular, como parte de disciplinas de formação geral do professor ou pedagógica;
- II – 405 horas de estágio curricular supervisionado;
- III – 2.115 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, entre optativas e obrigatórias;
- IV – 210 horas destinadas a outras atividades acadêmico científico culturais. (FUP, 2013, p.36).

A carga horária do curso de Licenciatura em Ciências Naturais atende à Resolução CNE/CP 2/2002 que prevê a duração mínima de 2800 horas. Percebe-se que tal curso inclusive supera o mínimo exigido para os cursos de licenciatura.

O currículo do curso inclui o estudo de diversas disciplinas formativas como química, física, matemática, geociências e biologia. Há também aquelas que destinam-se à formação pedagógica do professor e outras que são ofertadas na condição de disciplinas optativas. Dos 209 créditos totais do curso, 149 constituem créditos obrigatórios e 60 optativos. Somados às disciplinas mencionadas, estão os estágios supervisionados e os TCC's.

Conforme podemos observar perante às **figuras 5 e 6**, o currículo é bem diversificado, porém existe uma alta carga de disciplinas como cálculo, química, física e biologia. Tais disciplinas exigem por parte dos alunos muita dedicação e é considerada muitas vezes como as mais difíceis do Ensino Médio.



**Figura 6** – Fluxograma do curso de Ciências Naturais – Noturno

Fluxograma do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Noturno								
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9
CS Obr Opt	Obr Opt	Obr Opt	CS Obr Opt	CS Obr Opt	CS Obr Opt	CS Obr Opt	CS Obr Opt	CS Obr Opt
1 Natureza e Energia 3 1	6 Cálculo 1 4 2	10 Célula 4 8	15 Zoologia 2 2	19 Botânica 2 2	23 Saúde e Ambiente 1 2 2	27 Genética e Evolução 3 1	31 Sistemas Ecológicos 4 4	33 TCC 2 2 2
2 Química e Tecnologia 3 1	7 Universo 3 1	11 Fundamentos de Química Inorgânica 4 2	16 Física 1 ou Mecânica para Ciências Naturais 4 4	20 Luz e Som 3 1	24 Eletromagnetismo em Ciências 3 1	28 Ensino de Geociências 2 2	32 Estágio Sup em Ensino de Ciências Nat 3 2 5	34 Estágio Sup em Ensino de Ciências Nat 4 2 4
3 Filosofia e Sociologia da Educação 2 2	8 Compostos Orgânicos e Vida 3 1	12 Geologia Geral 2 4	17 Introdução à Estatística 4 4	21 Ener e Din das Transformações Químicas 3 1	25 Estágio Sup em Ens. de Ciências Naturais 1 2 5	29 TCC 1 2 2	Optativa-4	Optativa-4
4 Sistema Educacional Brasileiro 2 2	9 Bases Psicológicas para o Ensino de Ciências 2 2	13 Ensino de Ciências 1 3	18 Didática das Ciências 1 3	22 Metodologia de Pesquisa em Educação 1 3	26 Libras 2 2	30 Estágio Sup em Ensino de Ciências Nat 2 2 5	Optativa-4	Optativa-4
5 Co req 2 Laboratório de Química 1 2 2	Optativa-4	14 História e Filosofia da Ciência 4 4	Optativa-4	Optativa-4	Optativa-4	Optativa-4	Optativa-4	Optativa-4
Introdução ao Cálculo 2 2			Optativa-2	Optativa-4		Optativa-2		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Naturais (2013).

Se compararmos os fluxogramas dos cursos observamos que as diferenças entre um e outro estão basicamente na quantidade de semestres. O diurno, composto por 8 semestres, oferta no último a disciplina de Sistemas ecológicos, TCC 2 e estágio. No noturno, de 9 semestres há apenas as disciplinas de TCC 2 e estágio supervisionado. Isso acontece devido a uma readequação do projeto político pedagógico realizada no ano de 2013, permitindo aos estudantes que trabalham chegarem a tempo para as aulas, uma vez que elas iniciam às 19 horas.

Os cursos da FUP foram criados com a perspectiva de democratizar o ensino superior, conforme Plano de Expansão da UnB (2005), possibilitando o atendimento dessa modalidade a outras regiões do DF. No caso da FUP, a comunidade atendida encontra-se nos limites do DF e abarca, além de outras localidades, outros municípios do Goiás e Minas Gerais, conforme informado. A ideia era ampliar o acesso a um público que por inúmeras questões, dentre elas as de ordem econômico-sociais, distância das áreas centrais, se via impossibilitado de frequentar a universidade pública. Situam-se nesse público, os historicamente excluídos como pobres, negros e indígenas.

Apesar disso, e não diferente de outras instituições de educação superior públicas, ainda é comum tais instituições conviverem com o fenômeno da evasão. Isso faz com que se

reflita sobre se realmente a democratização está acontecendo na FUP. Afinal, quais motivos levam os alunos a evadirem tanto?

Na concepção de Velloso e Melo (2012), o conceito de democratização é polissêmico e pode significar desde a simples ampliação de vagas até o acréscimo de vagas com garantia de permanência. Na mesma linha de pensamento, Arruda (2012) diz que há uma enorme incongruência entre a formação e a manutenção dos estudantes no ensino superior. O autor ainda acrescenta: “não basta falar apenas em expansão do acesso, mas precisa democratizar o acesso e assegurar permanência e conclusão de estudantes”. (ARRUDA, 2012, p.4).

Conforme **capítulo 2** desta pesquisa, em que dissertamos de forma mais detalhada sobre a evasão, vimos que suas causas podem advir de inúmeros fatores que englobam tanto aqueles pessoais como sociais e/ou institucionais. Estes ainda podem ser internos e externos. Apesar dessa divisão, o que podemos perceber é que os fatores encontram-se na maioria das vezes relacionados, não sendo possível simplesmente dissociá-los. Se um aluno adentrou um curso de Licenciatura em Física, por exemplo, mas teve pouca ou nenhuma base durante o ensino médio, ele provavelmente terá grandes dificuldades de concluir esse curso, ainda que o mesmo tenha ingressado graças às oportunidades trazidas pela ampliação de acesso. É claro que isso constitui um exemplo simples, mas o que queremos dizer é que não basta possibilitar acesso, mas sim dar condições aos estudantes de concluir o curso, seja por meio de assistência estudantil, programas institucionais ou outro tipo de subsídio. Apesar dos fatores pessoais também existirem, acredita-se que a instituição tenha relevante papel nas ações de combate à evasão.

À primeira vista, quando resolvemos estudar o curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP, nos trouxe inquietação o alto índice de evasão (já apresentado em outros momentos desse trabalho). Isso porque a descentralização da UnB se deu justamente no sentido de proporcionar oportunidades aos jovens que residiam nas localidades mais distantes da região central de Brasília. É pertinente observar também que a localidade de Planaltina concentra grande contingente populacional (aproximadamente 190.000 habitantes) e foi contemplada com um dos *Campi* da UnB. Dessa forma, escolhemos este curso de Licenciatura, com o intuito de pesquisar sobre as possíveis causas da evasão dando voz aos evadidos e dialogando com a comunidade acadêmica em geral.

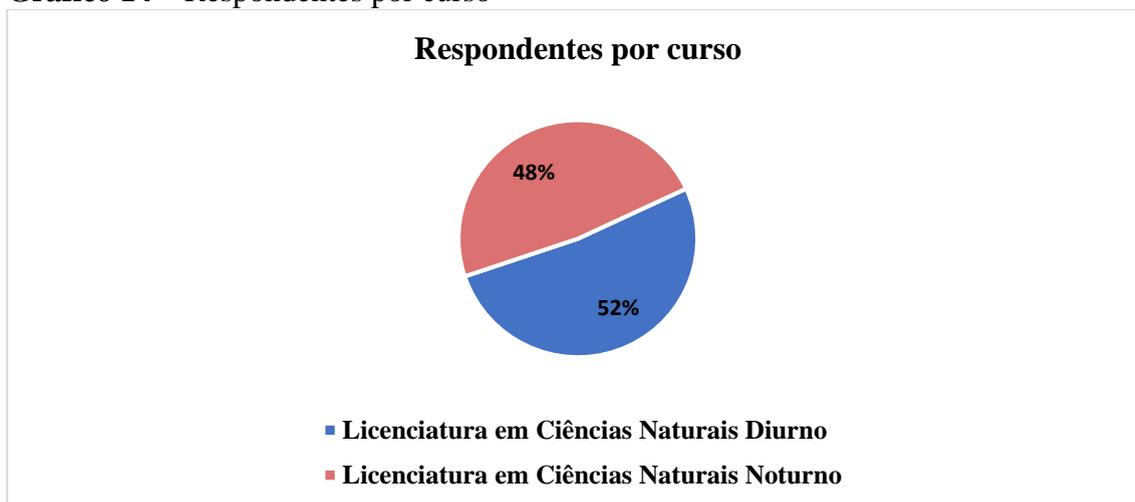
## 4.2 Análise dos resultados da pesquisa

Este tópico tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa que foram obtidos por meio de uma *survey* aplicada aos estudantes dos cursos de LCN diurno e noturno. Inicialmente apresentaremos as questões de perfil como gênero, faixa etária, se trabalha, estado civil, se é o principal responsável pelas despesas familiares. É importante ressaltar, no entanto, que os dados se relacionam apenas aos que responderam o questionário. As questões encontram-se dispostas em categorias que foram estabelecidas visando uma melhor organização do trabalho como: questões de perfil, acesso e permanência na instituição e sobre os motivos para a evasão.

### 4.2.1 Perfil dos respondentes da pesquisa

O primeiro gráfico sobre os dados primários da pesquisa retrata o percentual de respondentes em ambos os cursos.

**Gráfico 14** – Respondentes por curso

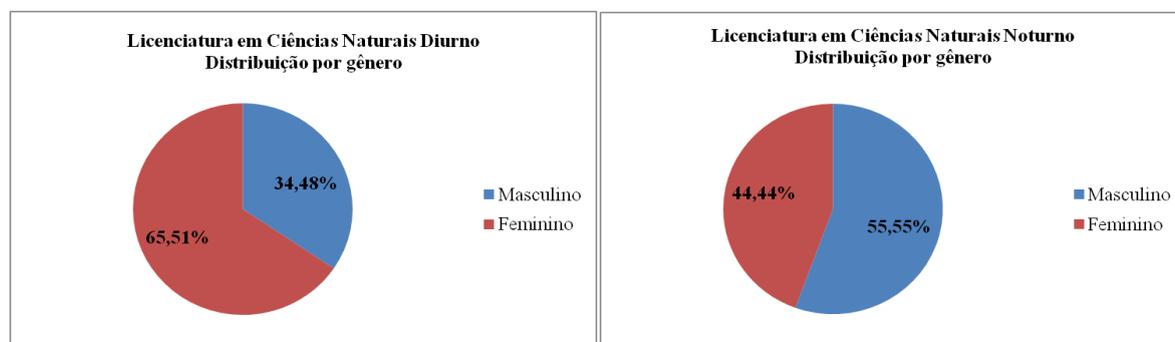


Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Percebe-se por meio do **gráfico 14** que a quantidade de respondentes nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno obtiveram percentuais bem próximos, sendo que dos 56 alunos que responderam à pesquisa, 29 eram do curso diurno e 27 do noturno. Considera-se esse fato como positivo, pois isso facilita as comparações entre ambos os cursos.

No próximo gráfico veremos como fica a distribuição dos respondentes, considerando o gênero em cada curso.

**Gráfico 15** – Distribuição dos respondentes por gênero

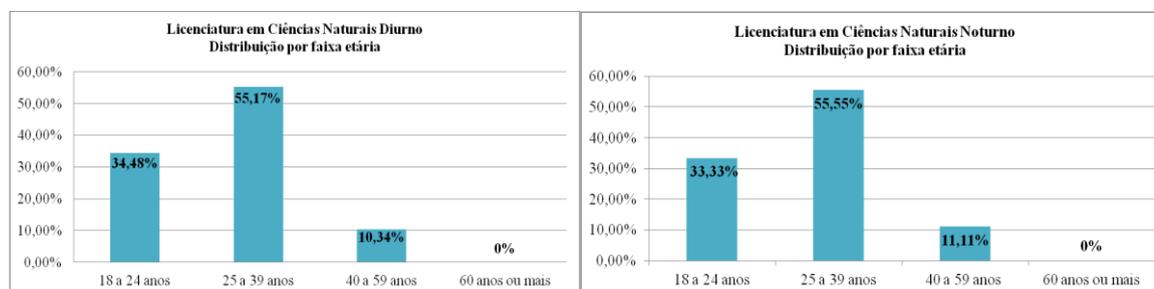


Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Como mostra o **gráfico 15**, quando distribuimos os respondentes por gênero, obtivemos no curso de LCN diurno 10 homens e 19 mulheres, totalizando 29 pessoas. Isso representa o percentual de **(34,48%)** e **(65,51%)** respectivamente. Houve aqui maior colaboração do público feminino.

Em relação ao curso LCN noturno, foram 15 homens e 12 mulheres respondentes, totalizando 27 pessoas. O percentual ficou em **55,55%** de homens e **44,44%** de mulheres.

**Gráfico 16** – Distribuição por faixa etária



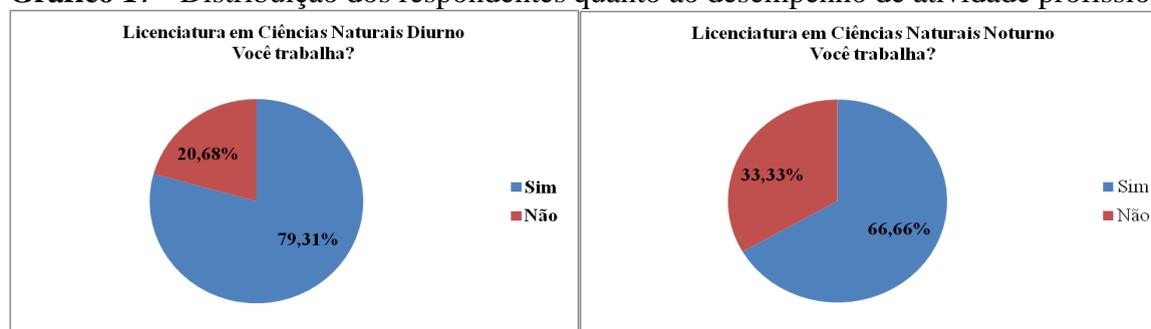
Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Aqui, verificou-se que a faixa etária predominante em ambos os cursos situa-se acima da idade própria para cursar o ensino superior que é de 18 a 24 anos.

No curso de LCN Diurno, dos 29 estudantes, tivemos 10 na faixa de 18 a 24 anos **(34,48%)**; 16 situam-se na faixa de 25 a 39 anos **(55,17%)**; 3 de 40 a 59 anos **(10,34%)** e nenhuma pessoa na faixa etária de 60 anos ou mais.

O curso de LCN noturno obteve números parecidos, sendo dos 27 estudantes, 9 encontram-se na faixa de 18 a 24 anos **(33,33%)**; 15 de 25 a 39 anos **(55,55%)**; 3 de 40 a 59 anos **(11,11%)** e nenhuma pessoa na faixa etária de 60 anos ou mais.

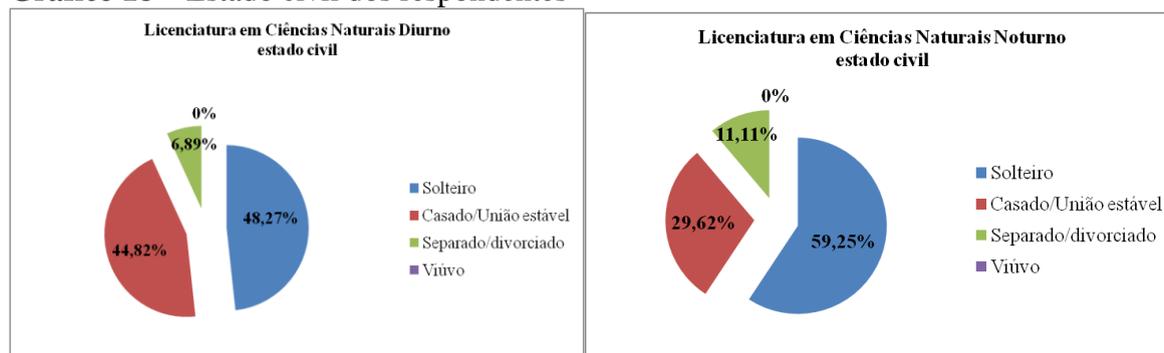
**Gráfico 17 - Distribuição dos respondentes quanto ao desempenho de atividade profissional**



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Nota-se por meio do gráfico 17 que o percentual das pessoas que trabalham é superior aos que não trabalham em ambos os cursos, apesar dos mesmos terem evadido. Em relação aos respondentes do curso de LCN Diurno, 23 pessoas trabalham (79,31%) e 6 pessoas não trabalham (20,68%). Já no curso de LCN Noturno, 18 pessoas trabalham (66,66%) e 9 pessoas não trabalham (33,33%).

**Gráfico 18 – Estado civil dos respondentes**

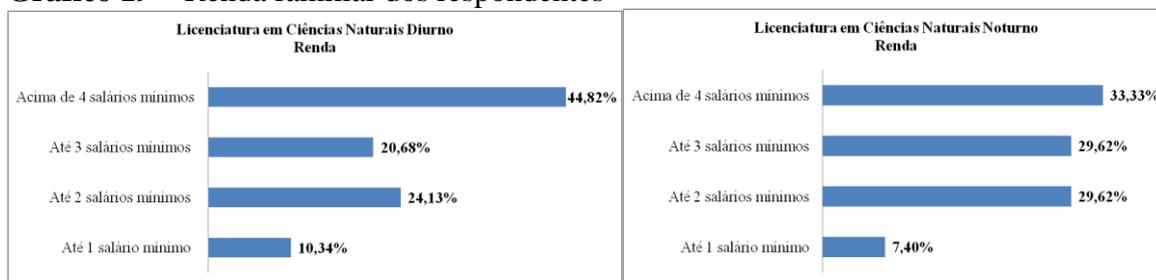


Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

O gráfico 18 expõe o estado civil dos respondentes. No curso de LCN Diurno, dos 29 evadidos, 14 pessoas são solteiras (48,27%); 13 pessoas encontram-se na categoria casadas/união estável (44,82%); 2 pessoas separadas/divorciadas (6,89%) e nenhuma pessoa viúva. Em relação ao curso LCN noturno, temos o seguinte: 16 pessoas solteiras (59,25%); 8 pessoas na categoria casadas/união estável (29,62%); 3 pessoas separadas/divorciadas (11,11%); e nenhuma pessoa viúva. Percebe-se, dessa forma que o predomínio em ambos os cursos é de pessoas solteiras.

O próximo gráfico mostra a faixa de renda familiar dos respondentes em cada curso. Para uma melhor classificação da renda, resolvemos criar 4 categorias: a primeira envolve quem ganha até 1 salário, a segunda até 2 salários, a terceira até 3 salários a última para quem recebe acima de 4 salários.

**Gráfico 19** – Renda familiar dos respondentes



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Quanto ao **gráfico 19**, podemos observar que a maioria dos respondentes em ambos os cursos possuem renda maior que 4 salários mínimos. Isso inclusive chama a atenção, pois a Faculdade de Planaltina situa-se numa região periférica de Brasília, composta por pessoas de baixo nível socioeconômico em relação a outras regiões do DF. Considerando o curso de LCN diurno o cenário ficou o seguinte: 3 pessoas recebem até 1 salário mínimo (10,34%); 7 pessoas recebem até 2 salários mínimos (24,13%); 6 pessoas recebem até 3 salários mínimos (20,68%); 13 pessoas recebem acima de 4 salários mínimos (44,82%).

No curso de LCN Noturno a situação ficou semelhante ao curso diurno, a diferença mais visível foi que as categorias de até 2 e até 3 salários mínimos obtiveram o mesmo número de respondentes. Neste curso a situação ficou da seguinte forma: 2 pessoas recebem até 1 salário mínimo (7,4%); 8 pessoas recebem até 2 salários mínimos (29,62%); 8 pessoas recebem até 3 salários mínimos (29,62%); 9 pessoas recebem acima de 4 salários mínimos (33,33%).

**Gráfico 20** – Distribuição quanto à responsabilidade pelas despesas da família



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

O **gráfico 20** mostra a distribuição dos respondentes quanto à responsabilidade pelas despesas familiares. Podemos observar características muito semelhantes nos dois cursos em relação a esse aspecto. Quanto ao curso de LCN diurno, 13 pessoas responderam que são os principais responsáveis pelas despesas da família (44,82%) e 16 pessoas

responderam que não. De forma similar, no curso de LCN noturno, 13 pessoas responderam que são os principais responsáveis pelas despesas da família (**48,14%**), enquanto 14 pessoas responderam que não.

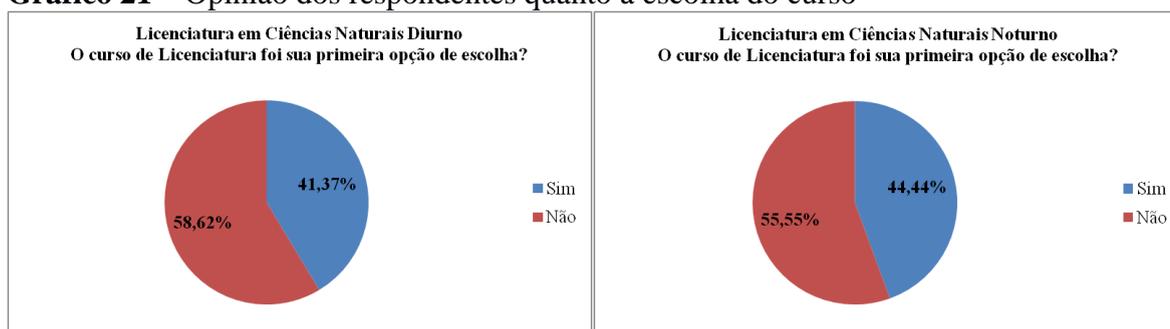
Chama atenção nesse gráfico o fato de que a maioria declarou não ser o responsável pelas despesas familiares. Se compararmos com o **gráfico 19**, em que a maioria disse receber acima de 4 salários mínimos, veremos que as pessoas que responderam ao questionário possuem renda alta, porém não são os principais responsáveis pela renda da família.

Esse gráfico foi o último das questões relacionadas ao perfil dos respondentes. A partir dos gráficos seguintes, mostraremos a percepção dos respondentes em relação ao acesso à instituição como: se o curso foi a primeira opção, se cursou o ensino médio em escola pública ou particular, como era o rendimento no ensino médio e na licenciatura, se buscou informações sobre o curso etc.

#### 4.2.2 Questões referentes ao acesso à instituição

Conforme informamos no subtópico anterior, os gráficos que se seguem retratam a opinião dos respondentes quanto à categoria “acesso à instituição”. A primeira questão dessa categoria perguntou se o curso de LCN havia sido sua primeira opção. Vejamos o **gráfico 21**:

**Gráfico 21** – Opinião dos respondentes quanto à escolha do curso



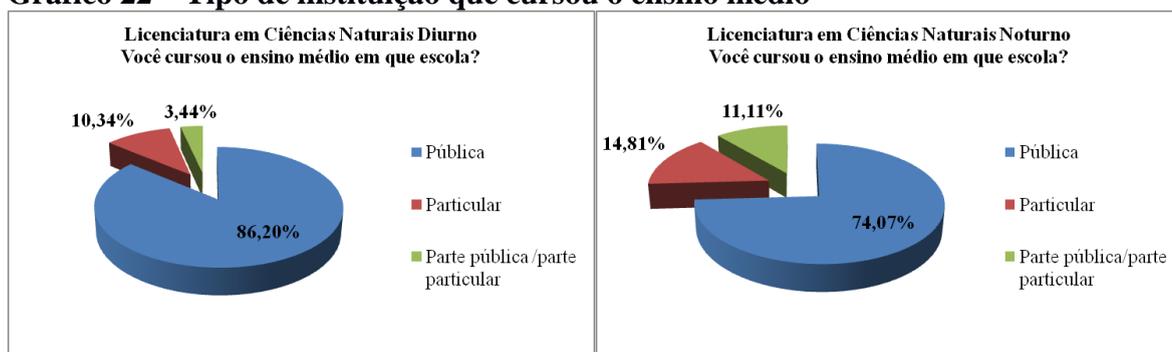
Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

É possível visualizar que em ambos os cursos houve predominância da resposta “não” quanto à escolha do curso como primeira opção. No curso de LCN diurno, 12 pessoas responderam que sim (**41,37%**) e 17 pessoas responderam que o curso de LCN não foi a primeira opção de escolha (**58,62%**). No curso LCN noturno, também 12 pessoas responderam que o curso de Licenciatura foi a primeira opção de escolha (**44,44%**) e 15 pessoas responderam que não.

Importante notar que essa situação do aluno escolher um curso que não era tido como sua primeira opção tem sido muito comum, pois às vezes o aluno não atinge nota suficiente para ingressar no curso desejado e acaba entrando em outro que não estava entre suas alternativas. Isso pode acabar levando a uma frustração no percurso e o mesmo vir a abandonar tal curso.

A próxima pergunta que será exposta no gráfico trata do tipo de instituição em que o aluno estudou no ensino médio, se pública ou privada.

**Gráfico 22 – Tipo de instituição que cursou o ensino médio**



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

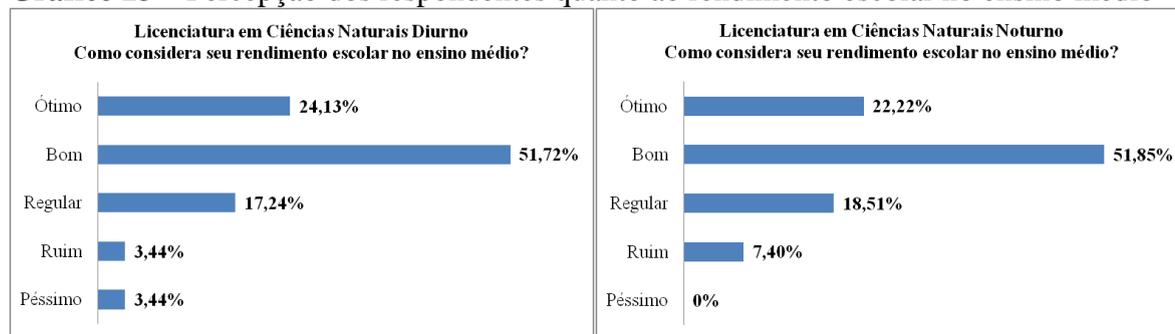
No curso de LCN diurno, do total de 29 respondentes, 25 pessoas afirmaram ter cursado o ensino médio em escola pública (**86,20%**), enquanto 3 disseram ter cursado em escola particular (**10,34%**). Apenas 1 pessoa cursou parte do ensino médio na rede pública e a outra parte na rede particular (**3,44%**). Quanto ao curso de LCN noturno ficou assim: 20 pessoas cursaram o ensino médio em escola pública (**74,07%**); 4 pessoas cursaram o ensino médio em escola particular (**14,81%**); e 3 pessoas cursaram o ensino médio em parte pública e em parte particular (**11,11%**), considerando o total de 27 pessoas.

Dessa forma, vimos que a grande maioria dos respondentes evadidos nos cursos pesquisados provêm da rede pública de ensino. Isso talvez explique o fato de muitos estudantes alegarem ter dificuldades ao chegar à universidade, quando comparado com outros estudantes que tiveram oportunidades de cursar o ensino médio inteiramente na rede privada, podendo se preparar melhor, inclusive para conseguir adentrar o curso que escolheu.

Infelizmente, não se trata de desaproveitar a educação básica de caráter público, mas de reconhecer que a mesma carece ainda de muitos investimentos. Quanto a esse ponto é difícil competir com quem pode escolher boas escolas.

O próximo gráfico busca saber como os estudantes pesquisados consideram o rendimento escolar no ensino médio.

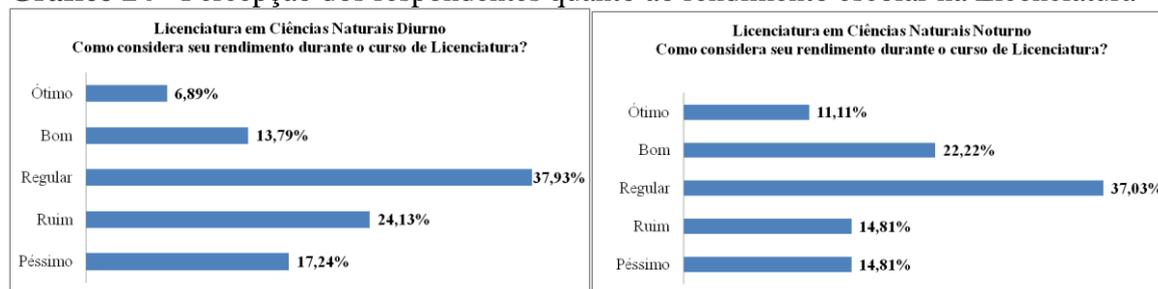
**Gráfico 23** – Percepção dos respondentes quanto ao rendimento escolar no ensino médio



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

De acordo com o **gráfico 23**, é visível que a maioria dos respondentes nos dois cursos considera como “bom” o rendimento no ensino médio, sendo 51,72% no curso de LCN diurno e 51,85% no curso noturno. A segunda categoria mais escolhida pelos estudantes evadidos foi “ótimo”, com 24,13% no curso LCN diurno e 22,22% no curso LCN noturno. Isso chama a atenção, pois apesar da grande maioria ser proveniente de escolas públicas, o rendimento escolar durante o ensino médio foi considerado como bom ou ótimo. Apenas uma pequena parcela dos respondentes considerou como o rendimento no ensino médio como ruim ou péssimo, sendo que no curso diurno ficou assim: 3,44% escolheram “ruim” e 3,44% “péssimo”; já no curso noturno 7,40% escolheram “ruim” e nenhum considerou “péssimo”.

**Gráfico 24** - Percepção dos respondentes quanto ao rendimento escolar na Licenciatura



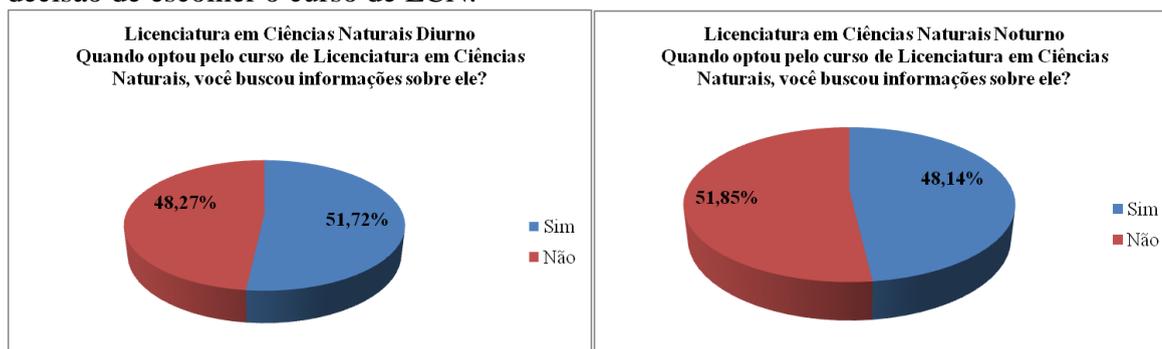
Fonte: Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

No **gráfico 24** visualizamos como os respondentes consideram o rendimento durante a Licenciatura. Inicialmente, podemos perceber que a grande maioria em ambos os cursos considera o rendimento escolar na Licenciatura como “regular”. No curso LCN diurno, 37,93% consideraram o rendimento como regular e 24,13% como ruim. No curso LCN noturno, 37,05% consideraram regular e 22,22% como bom. Para ambos os cursos a categoria mais escolhida foi a regular. Isso se deu de forma diferente do rendimento no ensino médio, onde a maioria em ambos os cursos escolheram como “bom” ou “ótimo”. Se

buscarmos estabelecer uma relação veremos que o bom rendimento no ensino médio apontado pelos respondentes da pesquisa não foi suficiente para proporcionar bom proveito durante o curso de licenciatura.

O próximo gráfico mostra se os estudantes buscaram informações sobre o curso antes da decisão de cursá-lo. Acreditamos que isso seja importante na hora da escolha, afinal há a possibilidade do estudante se inteirar das disciplinas que serão ofertadas, do mercado de trabalho disponível, das suas aptidões pessoais, bem como outros aspectos.

**Gráfico 25** – Resposta dos estudantes evadidos sobre a busca de informações antes da decisão de escolher o curso de LCN.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Conforme **gráfico 25**, ao observar o curso de LCN diurno, vimos que **51,72%** dos estudantes evadidos afirmam ter buscado informações sobre o curso e **48,27%** dizem que não. No curso noturno, **51,85%** afirmaram não ter buscado informações, enquanto **48,14%** disseram que sim. Apesar de uma leve diferença entre os cursos, presume-se que boa parte dos alunos evadidos não buscaram informações sobre o curso antes de cursá-lo.

#### 4.2.3 Questões que se referem à escolha do curso

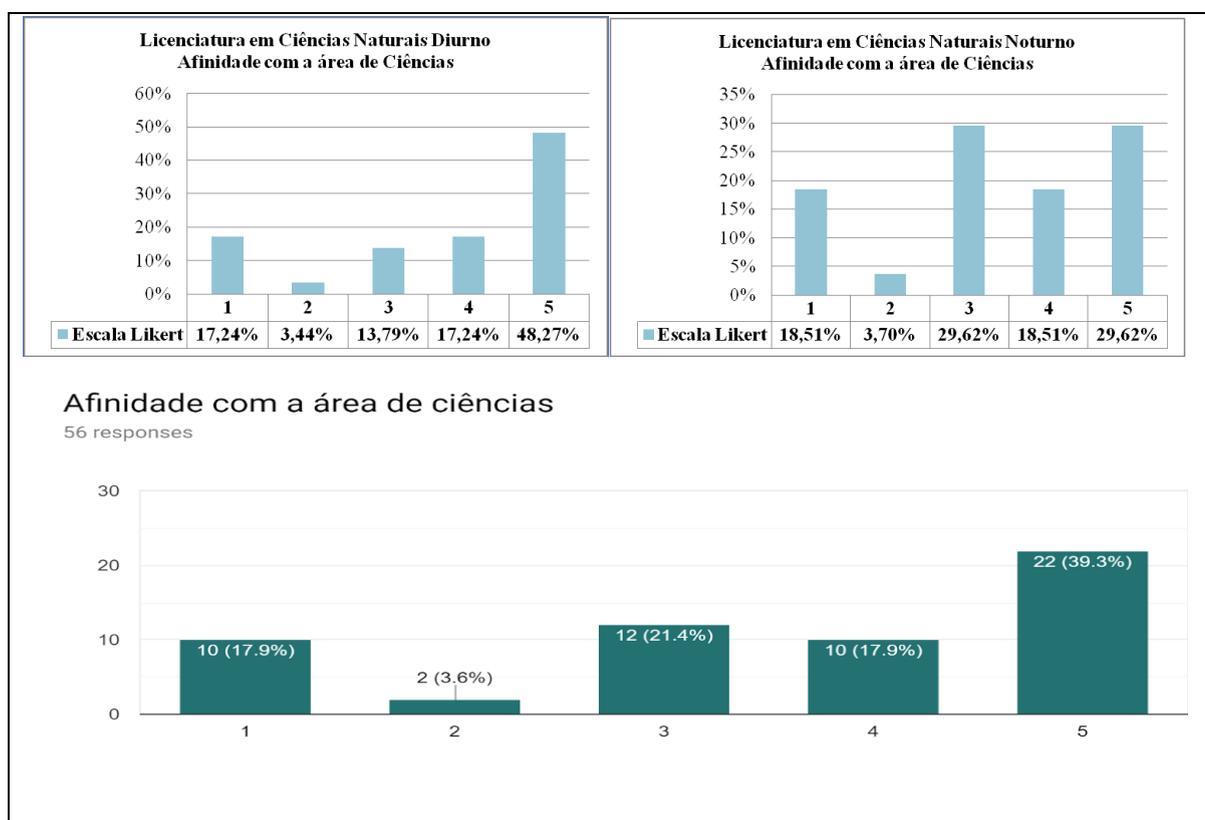
Apesar dos objetivos desse trabalho estarem direcionados para os motivos da evasão, achamos conveniente descobrir também o que levou os alunos a escolherem o curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Como os fatores variam, optamos pelas questões do tipo escala de *Likert*, onde o aluno ao analisar os fatores elencados, poderia determinar o grau de contribuição de acordo com o que se segue: 1 - NÃO contribuiu para a escolha do curso, 2 - Contribuiu pouco, 3 - Contribuiu em TERMOS, 4 - Contribuiu MUITO para a escolha do curso, 5 - Contribuiu DECISIVAMENTE para a escolha do curso.

Dessa forma, em cada fator elencado o estudante responderia de 1 a 5, dependendo da contribuição dele para a escolha pelo curso. Os fatores apresentados foram:

- Afinidade com a área de Ciências;
- Mercado de trabalho;
- Baixa concorrência no vestibular;
- Obter formação de nível superior;
- Interesse pela licenciatura;
- Possibilidade de ingressar em outro curso futuramente;
- Permanência na instituição

O primeiro gráfico, conforme sequência diz respeito à afinidade com a área de ciência. Vejamos o **gráfico 26**.

**Gráfico 26** – Afinidade com a área de Ciências



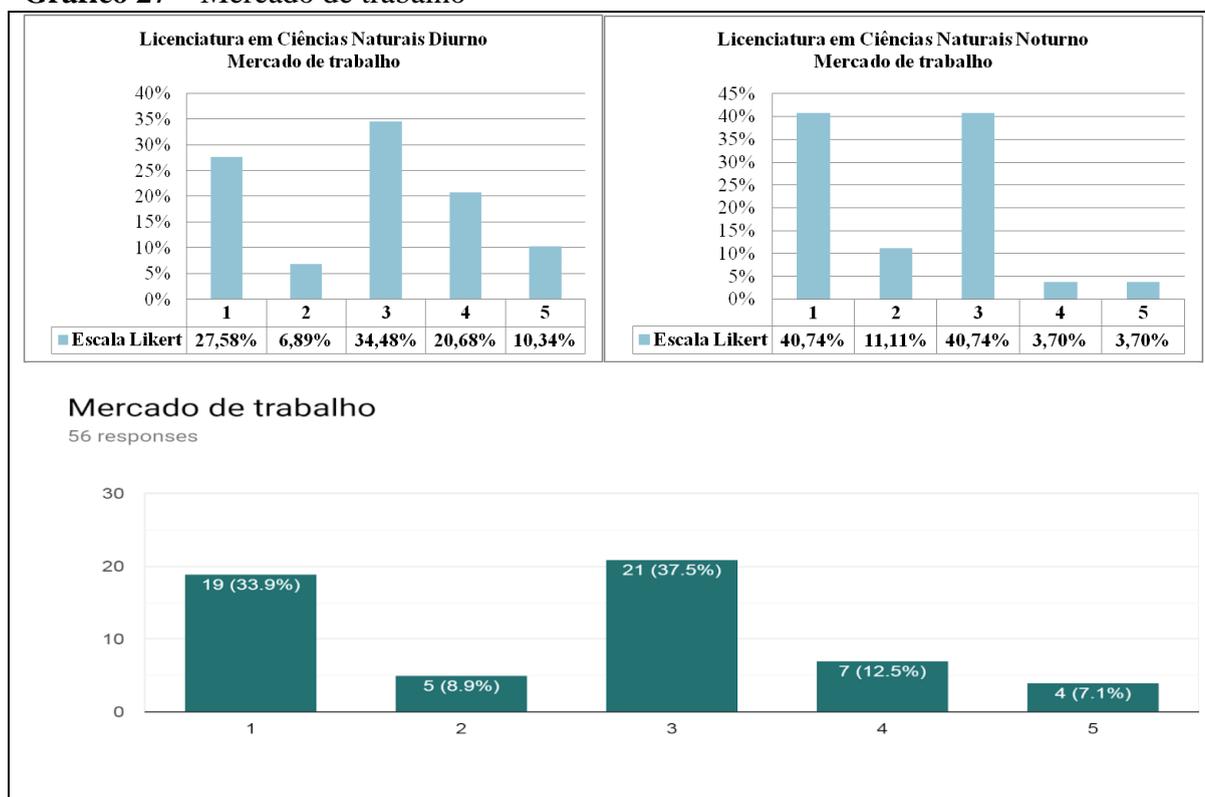
Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Sobre este fator, analisando cada curso separadamente, obtivemos o seguinte: no curso LCN diurno, 5 pessoas (**17,24%**) assinalaram a escala 1 (não contribuiu para a escolha do curso); 1 pessoa (**3,44%**) assinalou na escala 2 (contribuiu pouco); 4 pessoas (**13,79%**) assinalaram na escala 3 (contribuiu em termos); 5 pessoas (**17,24%**) assinalaram na escala 4 (contribuiu muito para a escolha do curso); 14 pessoas (**48,27%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a escolha do curso). No curso LCN noturno, 5 pessoas (**18,51%**) assinalaram a escala 1 (não contribuiu para a escolha do curso); 1 pessoa (**3,7%**)

assinhou a escala 2 (contribuiu pouco); 8 pessoas (**29,62%**) assinalaram a escala 3 (contribuiu em termos); 5 pessoas (**18,51%**) assinalaram a escala 4 (contribuiu muito para a escolha do curso); 8 pessoas (**29,62%**) assinalaram a escala 5 (contribuiu decisivamente para a escolha do curso).

Analisando ambos os cursos, observa-se que **17,9%** considera que esse fator não contribuiu para a escolha do curso. Por outro lado, **39,3%** acha que o fator contribuiu decisivamente para a escolha.

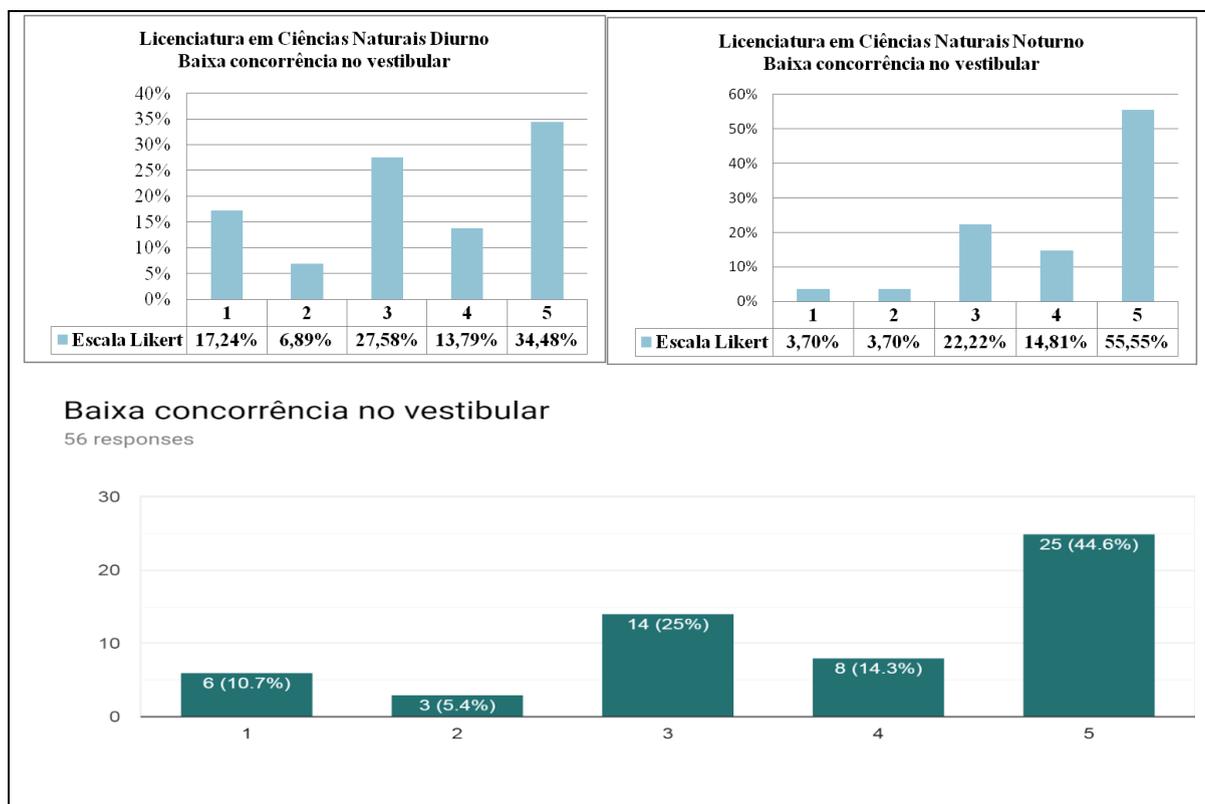
**Gráfico 27 – Mercado de trabalho**



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Em relação aos cursos de LCN diurno e noturno, vimos que dos 56 respondentes, apenas 4 pessoas (**7,1%**) considera que esse fator contribuiu decisivamente para a escolha do curso. A maioria (**37,5%**) concentrou-se na escala 3 (contribuiu em termos). Apesar disso, **33,9%** dos respondentes escolheram a escala 1 (não contribuiu para a escolha do curso).

**Gráfico 28** – Baixa concorrência no vestibular



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Quanto ao **gráfico 28**, nota-se que **44,6%** dos respondentes consideram esse fator decisivo para a escolha do curso. Se considerarmos que apenas **10,7 %** escolheram a escala 1 (não contribuiu), percebemos que **89,3%** acreditam que de alguma forma a baixa concorrência no vestibular contribuiu para escolherem o curso, ou seja, 50 do total de 56 pessoas.

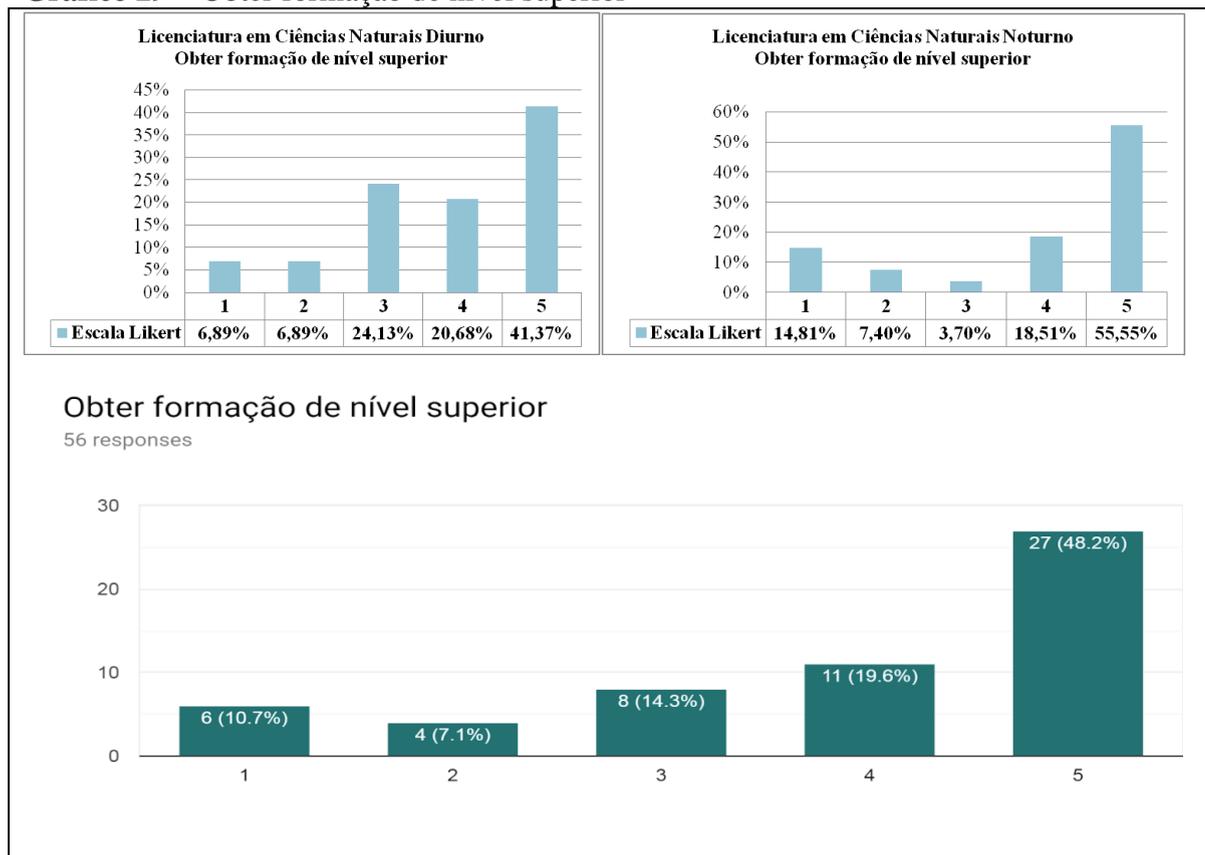
As respostas quanto a esse quesito foram encontradas de forma similar nos dois cursos, quando analisados separadamente, pois tanto em um como no outro, a maioria optou pela escala 5 (contribuiu decisivamente). No curso LCN diurno essa opção foi escolhida por **34,48%** dos respondentes e no curso LCN noturno por **55,55%**.

Analisando alguns estudos sobre evasão, percebeu-se que essa é uma variável recorrente, onde o aluno muitas vezes escolhe o curso não por afinidade, mas sim por ser mais fácil de entrar. Após adentrarem ao curso, muitos se decepcionam e acabam evadindo.

No estudo de Abreu (2018), em que analisou os principais fatores para a evasão e retenção no curso de Graduação em Física da UFJF, o mesmo identificou por meio das entrevistas que um dos problemas é a dificuldade dos alunos de acompanharem o ritmo dos estudos, situação que gera muitas reprovações. Segundo alguns entrevistados, isso acontece devido ao curso de Física possuir uma carreira pouco atrativa, gerando pouca concorrência

nos vestibulares. A partir daí, muitos dos alunos que o escolhem não possuem formação suficiente para acompanhar, apenas visualizam na baixa concorrência uma oportunidade de cursar o nível superior.

**Gráfico 29** – Obter formação de nível superior



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Quanto a esse fator, vimos que ele foi decisivo para a escolha do curso. É possível ver claramente que a escala 5 (contribuiu decisivamente) foi predominante em ambos os cursos. Enquanto **48,2 %** dos respondentes afirmaram que este foi um fator relevante para a escolha do curso, apenas **10,7 %** afirmam que esse fator não contribuiu de nenhuma forma.

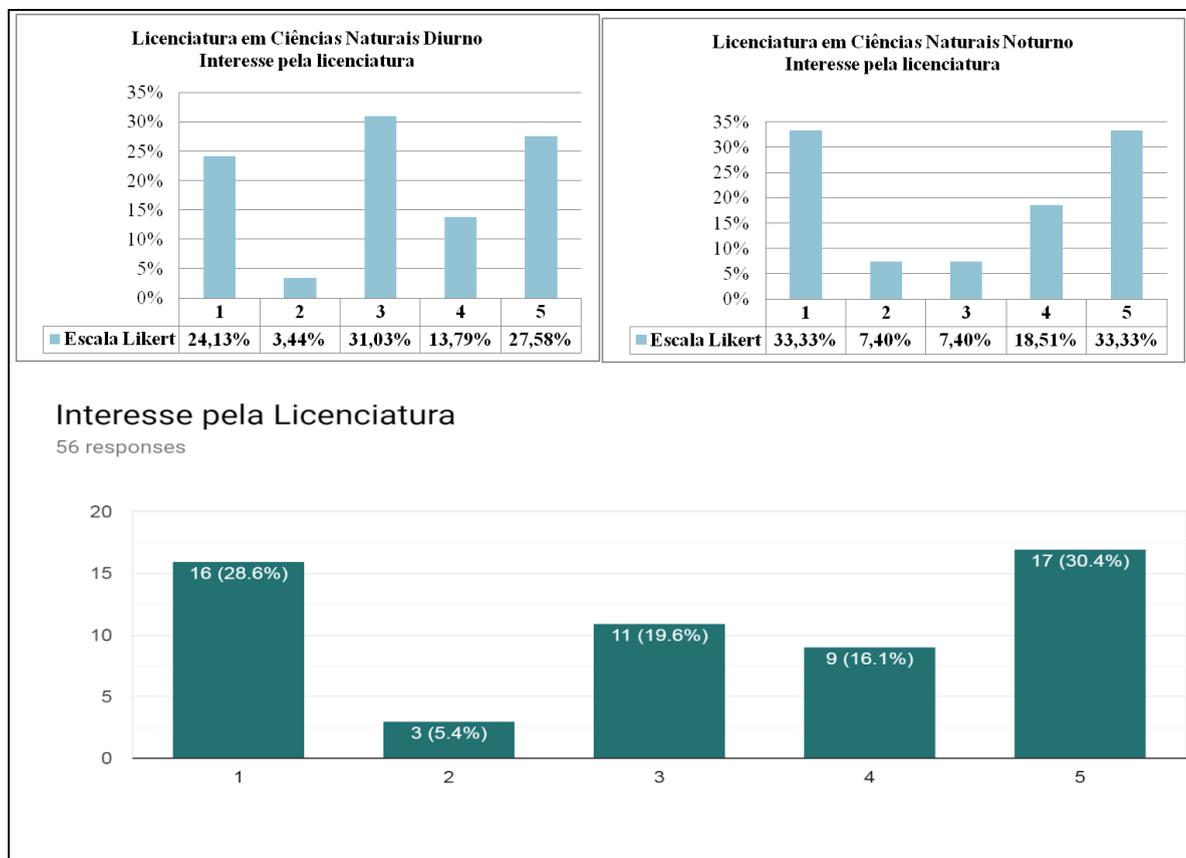
Ao observar cada curso de forma separada obtivemos o seguinte: no curso de LCN Diurno, 2 pessoas (**6,89%**) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a escolha do curso); 2 pessoas (**6,89%**) assinalaram na escala 2 (contribuiu pouco); 7 pessoas (**24,13%**) assinalaram na escala 3 (contribuiu em termos); 6 pessoas (**20,68%**) assinalaram na escala 4 (contribuiu muito para a escolha do curso); 12 pessoas (**41,37%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a escolha do curso).

No curso de LCN noturno, 4 pessoas (**14,81%**) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a escolha do curso); 2 pessoas (**7,40%**) assinalaram na escala 2 (contribuiu

pouco); 1 pessoa (**3,70%**) assinalou na escala 3 (contribuiu em termos); 5 pessoas (**18,51%**) assinalaram na escala 4 (contribuiu muito para a escolha do curso); 15 pessoas (**55,55%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a escolha do curso).

O próximo gráfico visa aferir qual o grau de importância do fator “interesse pela licenciatura” para a escolha do curso. Segue o **gráfico 30**:

**Gráfico 30** – Interesse pela licenciatura



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

No curso LCN Diurno obtivemos o seguinte: 7 pessoas (**24,13%**) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a escolha do curso); 1 pessoa (**3,44%**) assinalou na escala 2 (contribuiu pouco); 9 pessoas (**31,03%**) assinalaram na escala 3 (contribuiu em termos); 4 pessoas (**13,79%**) assinalaram na escala 4 (contribuiu muito para a escolha do curso); 8 pessoas (**27,58%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a escolha do curso). Já no curso LCN diurno ficou assim: 9 pessoas (**33,33%**) assinalaram na escala 1; 2 pessoas (**7,40%**) assinalaram na escala 2; 2 pessoas (**7,40%**) assinalaram na escala 3; 5 pessoas (**18,51%**) assinalaram na escala 4; 9 pessoas (**33,33%**) assinalaram na escala 5.

Ao analisar ambos os cursos na parte inferior do gráfico, vimos que apesar de **30,4%** afirmarem que esse fator contribuiu decisivamente para a escolha do curso, boa parte dos

respondentes (28,6%) afirmam que tal fator não contribuiu na hora de escolher; para 5,4% contribuiu pouco e para 19,6% contribuiu em termos. Como sabemos, diversos estudos indicam que é cada vez menor o interesse pela licenciatura devido a alguns motivos como baixos salários após a formação, falta de valorização profissional, dentre outros.

Vejamos o que diz o respondente 3 dessa pesquisa:

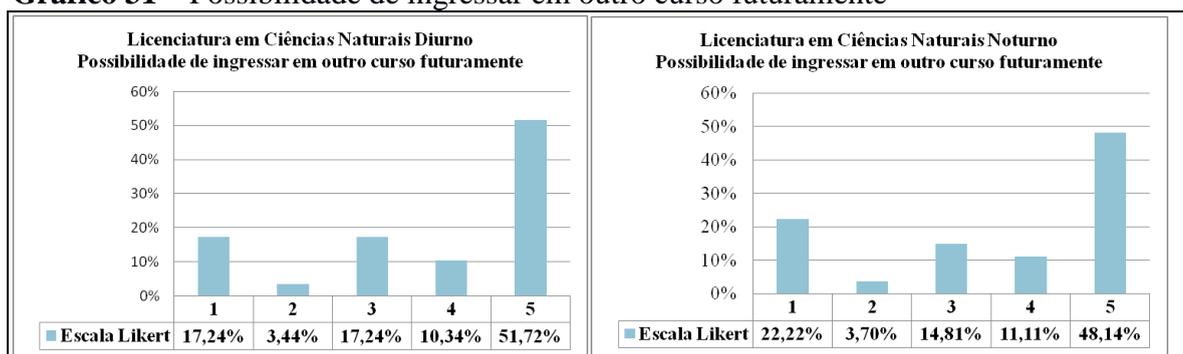
*“O futuro do licenciado é decepcionante na atual situação do Brasil, ou o aluno passa em concurso, ou vai dar aula de reforço ou em cursinho, 5 anos de UnB para isso, não vale a pena.” (Respondente 3, 2019).*

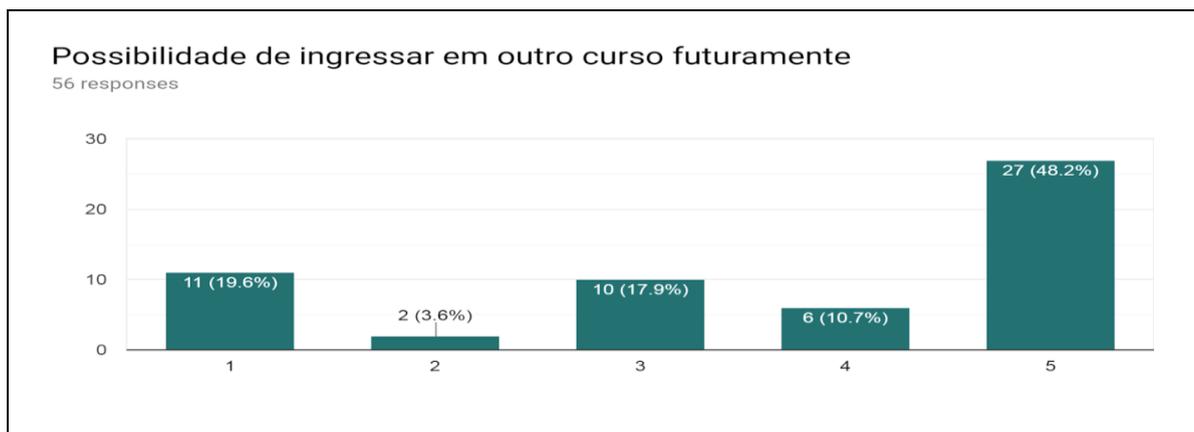
O estudo de Oliveira (2017), que trata da evasão no curso de Pedagogia corrobora com essa ideia ao perceber que muitos alunos que resolvem cursar licenciatura não o fazem porque se sentem vocacionados, mas sim por que veem a possibilidade de mudarem para outros cursos com mais prestígio. A autora também cita Almeida e Veloso (2010) ao dizer que a busca pela licenciatura está se esvaziando pela desvalorização profissional, transformada em baixa remuneração.

Há aqui também algo que merece ser pontuado, que é o fato da licenciatura no Brasil atrair também muitas pessoas com baixo desempenho acadêmico, devido à grande oferta desses cursos no âmbito privado e também na modalidade à distância. Muitas dessas faculdades ofertantes não proporcionam o preparo adequado aos seus alunos, havendo inclusive baixa fiscalização quanto à qualidade desses cursos.

O gráfico 31, em seguida, avalia o grau de relevância do fator “possibilidade de ingressar em outro curso futuramente”.

**Gráfico 31** – Possibilidade de ingressar em outro curso futuramente





Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Conforme podemos visualizar no **gráfico 31**, no curso de LCN Diurno, 5 pessoas assinalaram na escala 1 (**17,24%**); 1 pessoa (**3,44%**) assinalou na escala 2; 5 pessoas (**17,24%**) assinalaram na escala 3; 3 pessoas (**10,34%**) assinalaram na escala 4; 15 pessoas (**51,72%**) assinalaram na escala 5.

No curso LCN Noturno, 6 pessoas (**22,22%**) assinalaram na escala 1; 1 pessoa (**3,70%**) assinalou na escala 2; 4 pessoas (**14,81%**) assinalaram na escala 3; 3 pessoas (**11,11%**) assinalaram na escala 4; 13 pessoas (**48,14%**) assinalaram na escala 5. Total de 27 pessoas.

Percebe-se também ao observar a parte inferior do **gráfico 31** que a maioria em ambos os cursos (**48,2%**) afirmaram que esse fator contribuiu decisivamente. Conforme informamos, muitos adentram o curso com o objetivo de ingressar em outro futuramente. Não há, na realidade, o interesse em cursar a licenciatura. Vejamos o que dizem os respondentes 1 e 2:

*“Eu tinha vontade de fazer outro curso. E quando conseguir a bolsa numa faculdade particular eu acabei saindo do curso de ciências naturais. Mas se fosse bacharelado eu terminaria o curso com certeza e depois realizaria o meu sonho.”* (Respondente 1, 2019).

*“Eu já entrei no curso pensando na possibilidade de usá-lo como ajuda para estudar para o vestibular e fazer outras coisas que me interessavam mais[...]”* (Respondente 2, 2019).

Os respondentes em seus depoimentos corroboram com o que fora dito antes, ou seja, usa-se o curso de Licenciatura em Ciências Naturais como uma ponte para ingressar em outro futuramente. O desejo muitas vezes advém do desejo pessoal de realizar cursos com prestígio social mais elevado ou cursos de bacharelado.

#### 4.2.4 Questões que se referem à permanência na instituição

Os gráficos que seguem se referem à permanência na instituição e buscam identificar se os respondentes tiveram dificuldades durante o curso, em quais disciplinas essas dificuldades estiveram mais acentuadas. Outros pontos questionados buscam saber em qual semestre houve a evasão e se após isso, houve ingresso em outros cursos; se recebiam algum auxílio financeiro e se solicitaram algum apoio ou informação da instituição.

O **gráfico 32** apresenta a percepção dos respondentes sobre a dificuldade nas disciplinas durante o curso.

**Gráfico 32** – Dificuldades com as disciplinas do curso



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Ao analisar ambos os cursos, obtivemos percentuais parecidos em relação a esse aspecto. No curso de LCN Diurno, do total de 29 pessoas, 19 pessoas (**65,51%**) responderam que tiveram dificuldades com as disciplinas do curso, enquanto 10 pessoas (**34,48%**) responderam que não. No curso de LCN Noturno, do total de 27 pessoas, 17 pessoas (**62,96%**) responderam que tiveram dificuldades com as disciplinas e 10 pessoas (**37,03%**) responderam que não.

Como dissemos anteriormente, o curso de Ciências Naturais possui em seu currículo várias disciplinas na área de ciências exatas como cálculo, física, química, dentre outras. Essas disciplinas exigem muita dedicação por parte do aluno, porém é preciso ressaltar que muitas vezes os obstáculos em cursá-las advêm da formação inadequada no ensino médio.

Além disso, ao escolher cursar LCN, exceto aqueles que realmente buscam esse curso, baseiam-se em critérios como nota de corte ou pelo curso apresentar baixa concorrência. Isso pode atrapalhar a permanência no curso, pois quando o aluno começa a cursar as disciplinas consideradas mais difíceis, o mesmo acaba tendo dificuldades em acompanhar.

Apesar do currículo ser bem diversificado no curso de LCN, conforme demonstramos nas **figuras 5 e 6** (fluxogramas dos cursos), presentes no **item 3.2** deste trabalho, elas apresentam grau de dificuldade diferentes. Abaixo podemos ver o **quadro 10**, que mostra as disciplinas consideradas mais difíceis para os respondentes da pesquisa.

**Quadro 10** – Disciplinas mencionadas como difíceis pelos discentes evadidos por curso

<b>Licenciatura em Ciências Naturais Diurno</b>	<b>Licenciatura em Ciências Naturais Noturno</b>
Ensino de Ciências e Suas Tecnologias	Exatas em geral
Cálculo	Química
Física	Física
Compostos orgânicos	Cálculo
Química	Cálculo 1
Física 1, Luz e Som.	Geologia Geral
Introdução ao Cálculo	Fundamentos de Química Inorgânica
Natureza e Energia	Energia Dinâmica das Transformações Químicas
Botânica, TCC1	Química orgânica
Cálculo 1	Célula
Exatas em geral	Matemática

Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Conforme podemos ver, apesar de várias disciplinas citadas, as de cálculo, física e química foram mencionadas com maior frequência em relação as demais, inclusive um dos respondentes cita “exatas em geral”. Além das disciplinas supracitadas, alguns discentes ao serem questionados sobre quais disciplinas do curso tiveram dificuldades, responderam da seguinte forma:

*“Não lembro, foi há 6 anos” (Respondente 8, 2019)*

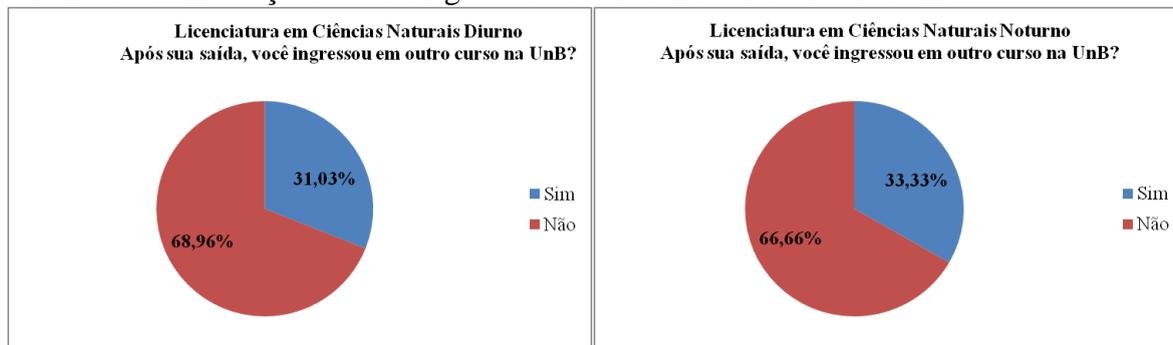
*“Com o corpo docente, não com alguma disciplina específica” (Respondente 9, 2019).*

*“Todas do primeiro semestre” (Respondente 10, 2019).*

Analisando as respostas, vimos que o **respondente 9** quis dizer que não teve dificuldades de forma específica com nenhuma disciplina, porém o teve com o corpo docente da Universidade. Chama a atenção o que diz o **respondente 10**, ao afirmar que teve dificuldades com todas as disciplinas do primeiro semestre.

O próximo gráfico busca saber se o aluno após a evasão ingressou em outro curso da UnB. Resolvemos fazer esse questionamento pelo fato de que muitos dos alunos costumam dizer que entraram no curso devido à possibilidade de futuramente ingressar em outro.

**Gráfico 33** – Indicação sobre o ingresso do aluno em outro curso na UnB



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Dos respondentes da pesquisa, a maioria afirma que não ingressou em outro curso na UnB. Os dois cursos obtiveram percentuais semelhantes, sendo **68,96%** no curso LCN diurno e **66,66%** no curso LCN noturno. Por outro lado, **31,03%** dos respondentes no curso LCN diurno afirmaram que sim, ingressaram em outro curso. No curso LCN noturno esse percentual foi de **33,33%**.

A outra pergunta diz respeito a qual curso optaram fazer, apenas para aqueles respondentes que afirmaram terem ingressado em outro curso na UnB, conforme podemos visualizar no **quadro 11**.

**Quadro 11** - Cursos que os discentes evadidos optaram em fazer na UnB

Licenciatura em Ciências Naturais Diurno	Licenciatura em Ciências Naturais Noturno
Economia	Filosofia
Agronomia	Gestão de Políticas Públicas
Engenharia de Software	Engenharia Eletrônica
Gestão Ambiental	Enfermagem
Enfermagem	Gestão Ambiental
Doutorado em Construção Civil	Arquitetura e Urbanismo
Ciências Naturais	Engenharia Química
Letras Libras Português como Segunda Língua	Licenciatura em Ciências da Computação

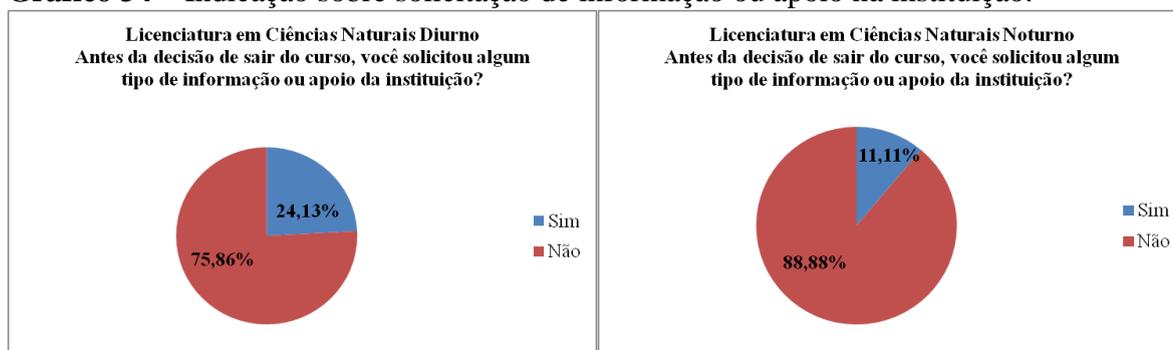
Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Percebe-se por meio do quadro um leque bem variado de cursos, porém há a predominância de cursos de bacharelado. Mais uma vez observa-se pouca procura pela

licenciatura pelos motivos já citados nessa análise que inclui desvalorização profissional, baixa remuneração, etc.

O **gráfico 34** almeja demonstrar se os respondentes da pesquisa buscaram alguma informação ou apoio da instituição antes da decisão de evadir do curso de LCN.

**Gráfico 34** – Indicação sobre solicitação de informação ou apoio na instituição.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

No curso de LCN Diurno, 7 pessoas (**24,13%**) responderam que solicitaram algum tipo de informação ou apoio da instituição antes da decisão de sair do curso e 22 pessoas (**75,86%**) responderam que não, considerando o total de 29 pessoas.

No curso de LCN Noturno, 3 pessoas (**11,11%**) responderam que solicitaram algum tipo de informação ou apoio da instituição antes da decisão de sair do curso e 24 pessoas (**88,88%**) responderam o contrário, considerando o total de 27 pessoas.

É bastante representativo o percentual de alunos que não buscaram apoio ou informação na instituição. Acredita-se que se essas informações ou apoio fossem ofertados na instituição o número de evadidos poderia diminuir. Sabe-se que os motivos para a evasão podem ser diversos e muitas vezes o aluno pode estar passando por algum problema, até mesmo temporário, que o leva a evadir. Talvez se houvesse algum tipo de acompanhamento isso poderia ser resolvido.

Apesar de uma pequena parcela dos respondentes afirmarem ter buscado alguma informação ou apoio na instituição, alguns tiveram a iniciativa de fazê-lo. Vejamos algumas dessas solicitações no **quadro 12**, em seguida:

**Quadro 12** - Solicitações feitas pelos discentes evadidos

Licenciatura em Ciências Naturais Diurno	Licenciatura em Ciências Naturais Noturno
Orientação quanto ao componente curricular do curso	Apoio da coordenação do curso
Apoio psicológico	Apoio psicológico
Assistência estudantil	

Trancamento por motivo de doença	
Atestado para afastamento	

Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Percebe-se que a maioria das solicitações concentram-se em pedidos de apoio psicológico ou afastamento por motivo de doença. Vejamos também algumas falas sobre se tiveram suas solicitações atendidas:

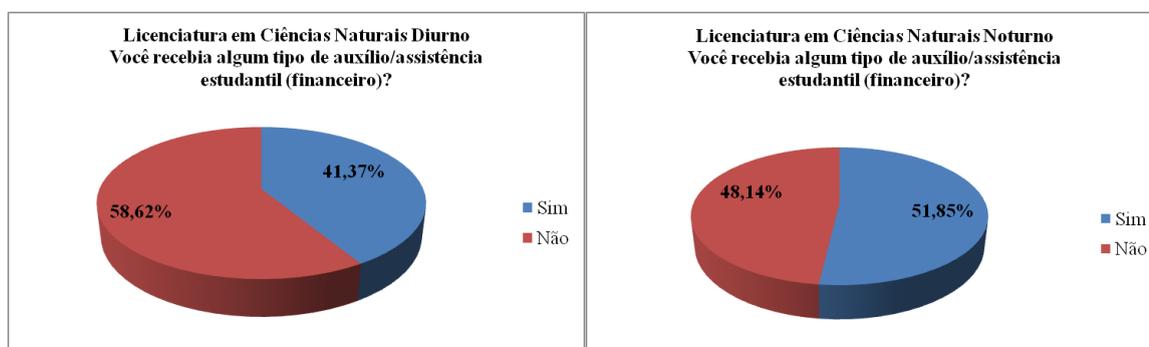
*“Na época, procurei a coordenação do curso e relatei a minha situação, mas nada pôde ser feito” (Respondente 4, 2019).*

*“Pedi apoio psicológico sobre uma humilhação pública que sofri dentro da universidade e não fui devidamente atendida. Feito pouco caso. Resolvi sair do curso”.* (Respondente 5, 2019).

Ao analisar as falas acima percebe-se que tais alunos chegaram a procurar a instituição, mas não obtiveram suas demandas atendidas. Talvez seja necessário a criação de um canal mais estreito entre instituição e aluno que permita haver essa troca de informações. E não só isso, o aluno precisa se sentir acolhido.

A penúltima pergunta da categoria “acesso à instituição” foi se o aluno recebia algum tipo de auxílio/assistência financeira antes de evadir do curso.

**Gráfico 35** – Indicação sobre o recebimento de assistência estudantil ou financeira.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Quanto a esse fator, obtivemos os seguintes dados de acordo com o **gráfico 35**: no curso de LCN diurno, 12 pessoas (**41,37%**) responderam que recebiam algum tipo de auxílio/assistência estudantil e 17 pessoas (**58,62%**) responderam que não, do total de 29 pessoas. Já no curso LCN noturno, 14 pessoas (**51,85%**) responderam que sim, recebiam

algum tipo de auxílio/assistência estudantil e 13 pessoas (48,14%) responderam que não, considerando o total de 27 pessoas.

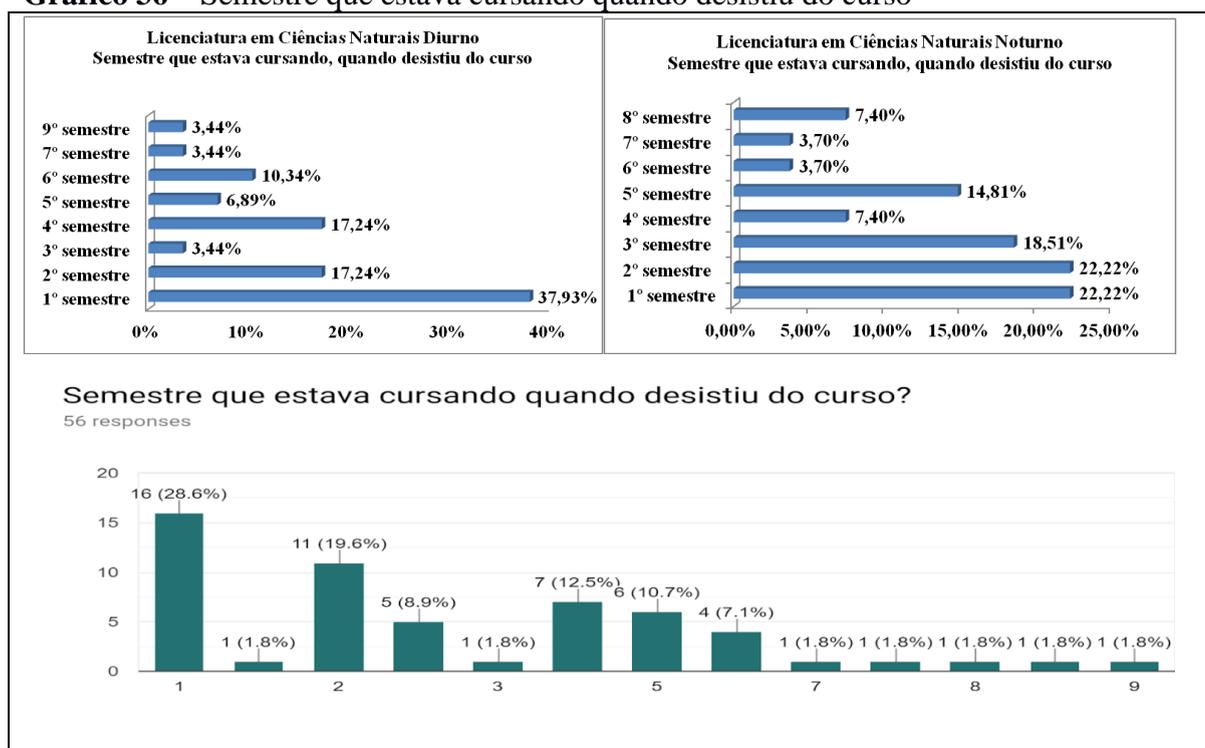
No caso dos respondentes dessa pesquisa, por mais que seja um fator relevante, ele não apareceu com muita frequência nos relatos dos alunos ao apontarem os motivos determinantes para a evasão. De qualquer forma, sabemos que o fator financeiro pode influir para a evasão de curso. Vejamos o que dizem os respondentes 6 e 7:

*“Tava sem dinheiro para ir pra faculdade, pois tinha que ir de carro, pq saio do trabalho em cima da hora do início da aula” (Respondente 6, 2019).*

*“Questão de tempo e financeiro” (Respondente 7, 2019).*

O próximo gráfico se refere ao semestre em que ocorreu a evasão no curso, conforme os respondentes da pesquisa:

**Gráfico 36 – Semestre que estava cursando quando desistiu do curso**



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Ao analisar o gráfico 36, apesar de observarmos algumas diferenças entre os cursos, percebe-se que a maioria costuma evadir ao início do curso. É evidente a frequência de evadidos nos quatro primeiros semestres. Quando observamos o gráfico que contempla ambos os cursos juntos, o primeiro semestre ocupa 28,6% das respostas.

Conforme dissemos em outro momento do trabalho, demonstrado por meio do **gráfico 13**, situado no **item 2.3.2** essa situação tem sido frequente nos estudos sobre evasão. Outro ponto é que quanto mais o aluno avança nos semestres, menor é a probabilidade dele evadir, por isso é importante que sejam tomadas de combate à evasão logo no início.

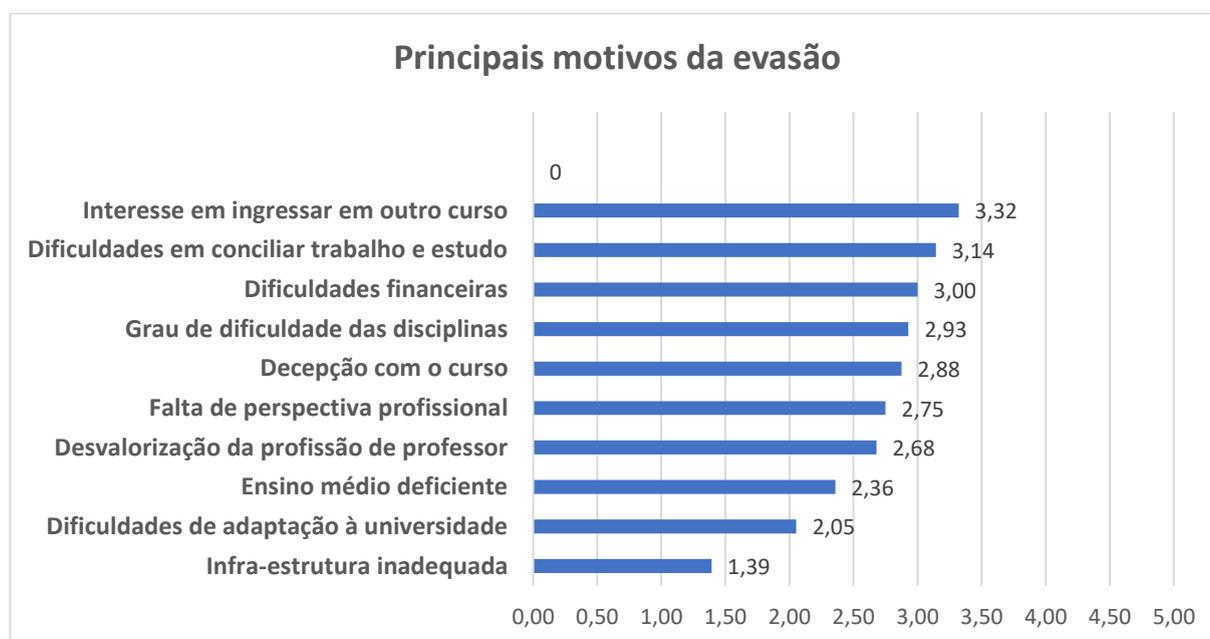
#### 4.2.5 Questões referentes aos motivos apontados para a evasão

Da mesma forma que o **item 4.3.3** (questões que se referem à escolha do curso), organizamos esses gráficos em escala de *Likert*, para que pudéssemos realizar uma melhor análise dos fatores. A partir das variáveis disponíveis referentes à questão, os respondentes poderiam determinar o grau de contribuição para a evasão no curso conforme apresentado a seguir: 1 - NÃO contribuiu para a evasão, 2 - Contribuiu POUCO, 3 - Contribuiu em TERMOS, 4 - Contribuiu MUITO para a evasão, 5 - Contribuiu DECISIVAMENTE para a evasão no curso. As variáveis escolhidas foram as seguintes:

- Falta de perspectiva profissional;
- Dificuldades financeiras;
- Decepção com o curso;
- Grau de dificuldade das disciplinas;
- Ensino Médio deficiente;
- Infra-estrutura inadequada;
- Dificuldades de adaptação ao ambiente universitário;
- Desvalorização da profissão de professor;
- Interesse em ingressar em outro curso;
- Dificuldades em conciliar trabalho e estudo;

O primeiro gráfico analisado demonstra a média dos fatores baseada no intervalo da escala (de 1 a 5), organizada em ordem decrescente de relevância para a evasão no curso de LCN, de acordo com os 56 respondentes da pesquisa. A média foi calculada com auxílio do *software IBM SPSS Statistics*.

**Gráfico 37** – Motivos mais recorrentes da evasão, conforme os respondentes



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Podemos ver de acordo com média obtida entre os fatores elencados que foram predominantes para a evasão os fatores “interesse em ingressar em outro curso”, com 3,32 (três vírgula trinta e dois), seguido do fator “dificuldades em conciliar trabalho e estudos” com 3,14 (três vírgula quatorze). No caminho inverso, os dois fatores que menos influenciaram a evasão foram “dificuldades de adaptação à universidade” com média 2,05 (dois vírgula zero cinco) e infraestrutura inadequada com 1,39 (um vírgula trinta e nove). De maneira geral, houve equilíbrio entre alguns fatores que obtiveram média próxima de 3 (três), como “dificuldades financeiras”, “grau de dificuldade das disciplinas” e “decepção com o curso”.

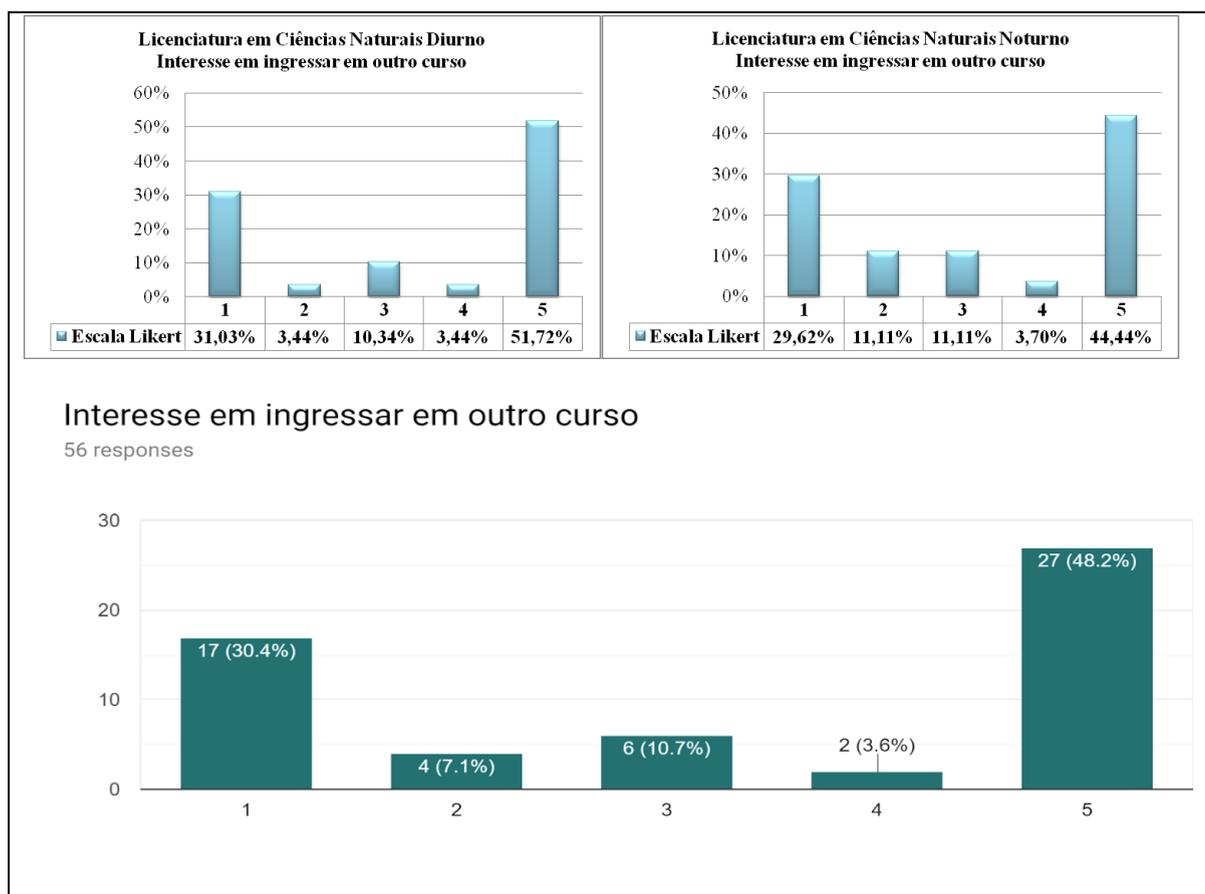
Os próximos gráficos encontram-se organizados seguindo a ordem estabelecida no **gráfico 37**, ou seja, do fator mais relevante para o de menor relevância.

O **gráfico 38** mede qual o grau de contribuição do fator “interesse em ingressar em outro curso”. Já tínhamos falado antes, quando tratamos dos principais fatores para a escolha do curso, que boa parte dos alunos que adentram no curso de LCN, já o fazem com a intenção de ingressar em outro curso. Inclusive mencionamos algumas falas que confirmam essa informação como do **respondente 2**, conforme segue:

*“Eu já entrei no curso pensando na possibilidade de usá-lo como ajuda para estudar para o vestibular e fazer outras coisas que me interessavam mais[...]” (Respondente 2, 2019).*

É importante lembrar que o curso de LCN possui um currículo bem diversificado e oferta várias disciplinas que podem, inclusive, servir de base para aqueles que pretendem ingressar em outros cursos.

**Gráfico 38** – Interesse em ingressar em outro curso



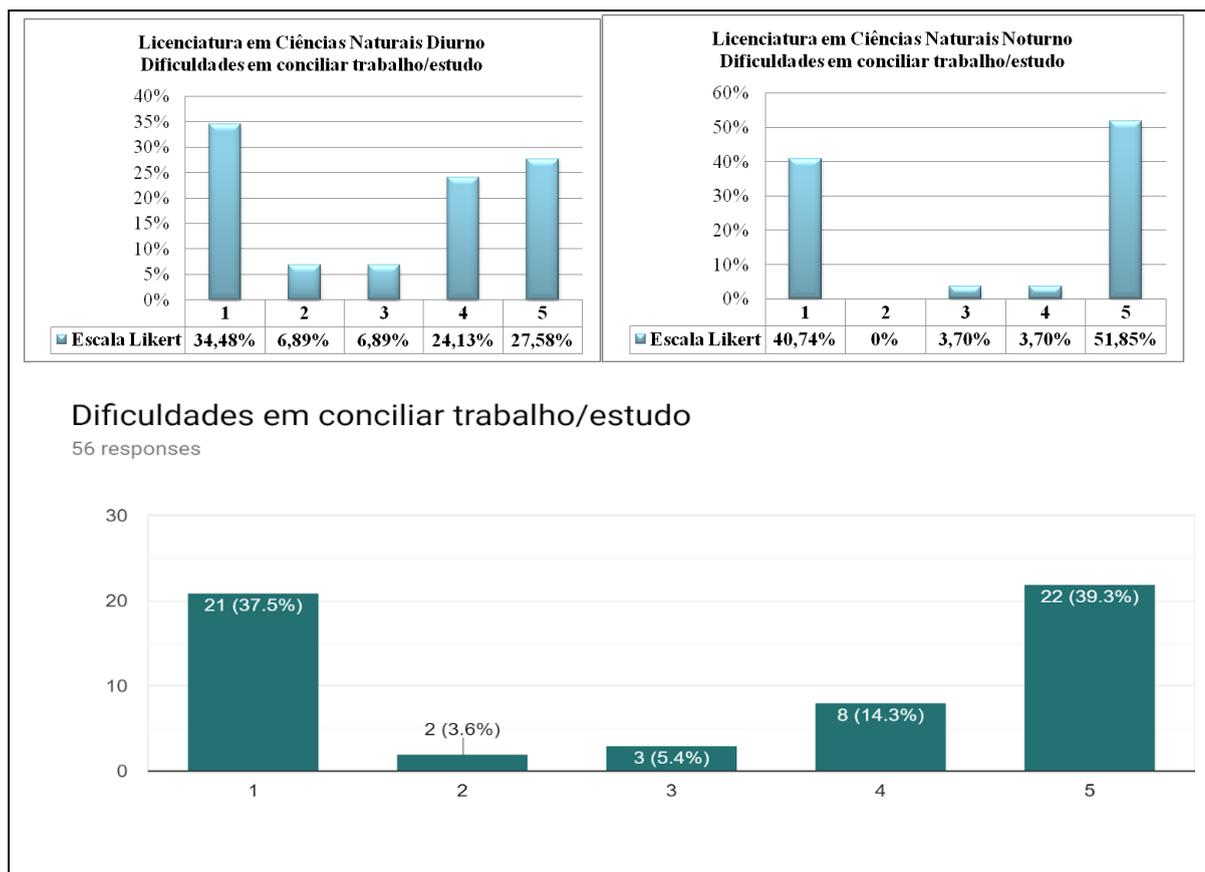
Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Podemos ver que este fator obteve claramente a maioria nos dois cursos. No curso LCN Diurno, 9 pessoas (**31,03%**) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a evasão do curso); 1 pessoa (**3,44%**) assinalou na escala 2 (contribuiu pouco); 3 pessoas (**10,34%**) assinalaram na escala 3 (contribuiu em termos); 1 pessoa (**3,44%**) assinalou na escala 4 (contribuiu muito para a evasão do curso); 15 pessoas (**51,72%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a evasão do curso), considerando o total de 29 pessoas.

No curso de LCN Noturno obtivemos o seguinte: 8 pessoas (**29,62%**) assinalaram na escala 1; 3 pessoas (**11,11%**) assinalaram na escala 2; 3 pessoas (**11,11%**) assinalaram na escala 3; 1 pessoa (**3,70%**) assinalou na escala 4 e 12 pessoas (**44,44%**) assinalaram na escala 5, isso do total de 27 pessoas.

O segundo fator apontado pelos respondentes como motivo para a evasão foi “dificuldade em conciliar trabalho e estudo”.

**Gráfico 39** – Dificuldades em conciliar trabalho e estudo



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Em relação a esse fator obtivemos diferenças entre os dois cursos, quando analisamos separadamente. No curso LCN diurno, 10 pessoas (**34,48%**) acham que esse fator não contribuiu de nenhuma forma para a evasão e 8 pessoas (**27,58%**) acham que o fator contribuiu decisivamente ao assinalarem a escala 5. Sabemos que exceto os que assinalaram a escala 1 (não contribuiu), acham que de alguma o fator colaborou para a decisão de evadir. Dentre esses há 2 pessoas (**6,89%**) que assinalaram na escala 2 (contribuiu pouco); 2 pessoas (**6,89%**) que assinalaram na escala 3 (contribuiu em termos) e 7 pessoas (**24,13%**) que assinalaram na escala 4 (contribuiu muito para a evasão do curso).

No curso LCN Noturno, apesar de 11 pessoas (**40,74%**) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a evasão do curso), a grande maioria, 14 pessoas (**51,85%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a evasão do curso), sem falar os demais que de alguma forma acreditam que o fator contribuiu. As diferenças encontradas entre os cursos,

que denotam menor impacto desse fator para o LCN diurno podem se explicar pelo fato de que os estudantes deste curso normalmente não trabalham e tem mais tempo para as atividades acadêmicas, enquanto os do curso LCN noturno precisam, de fato, conciliar estudos e trabalho, além das obrigações familiares.

É curioso o que diz o **respondente 11**, em relação a esse fator:

*“A grade aberta faz com que qualquer trabalhador desista, os cursos da UnB são pra desocupados que podem estudar em qualquer turno sem se preocupar com mais nada!” Respondente 11, 2019).*

Vejamos também o que dizem os respondentes 12 e 13:

*Sofri um acidente e não tive condições de conciliar meu trabalho e a faculdade, em função da perda do meu meio de transporte. (Respondente 12, 2019).*

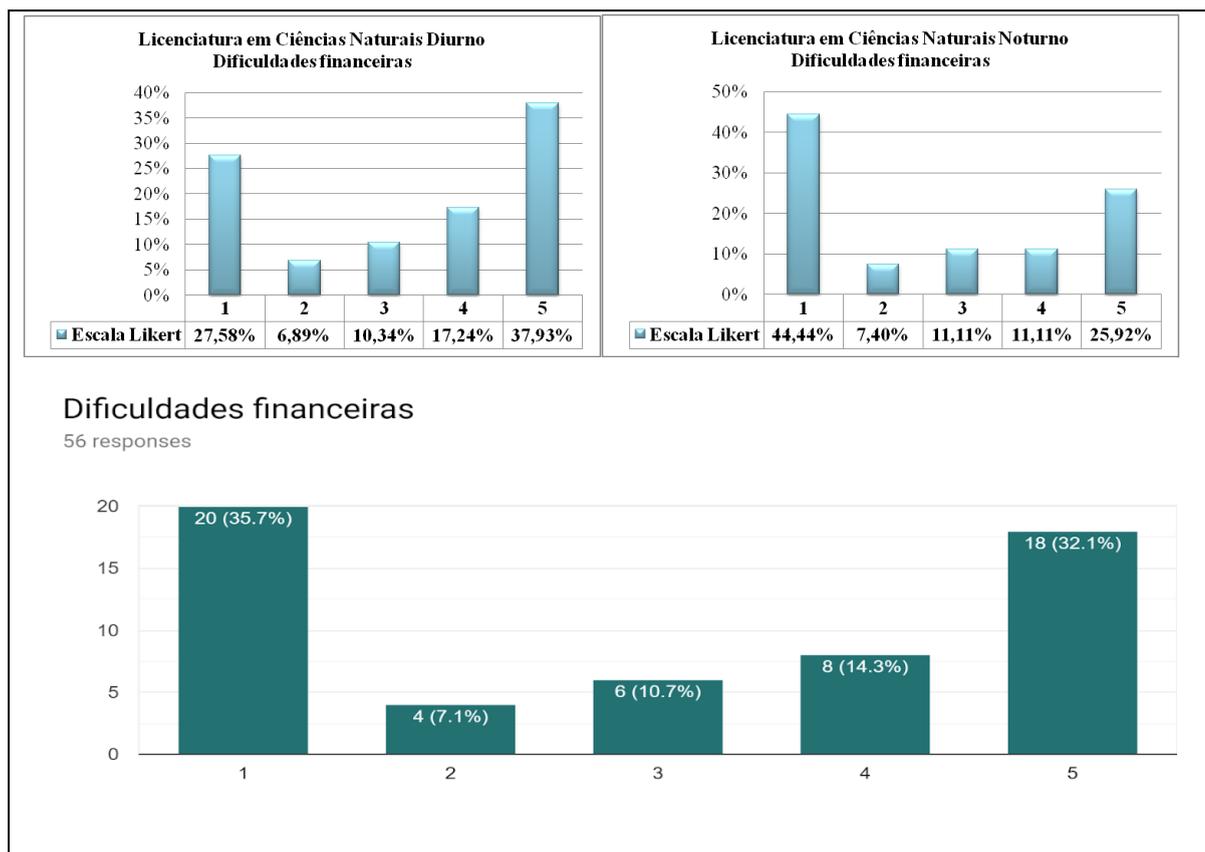
*O principal motivo pelo abandono foi o meu trabalho, do qual eu necessitava viajar, por isso perdi alguns meses na faculdade e o pouco tempo que consegui frequentar o curso, não aprendi quase nada, devido ao cansaço e ao estresse para chegar ao local da faculdade, que por sinal era mais de 50 km da minha residência, e também a inviabilidade para trancar o semestre contribuiu decisivamente para a minha desistência. (Respondente 13, 2019).*

Podemos observar pelas respostas que a dificuldade de conciliar trabalho e estudos é realmente uma variável preocupante, pois impede muitas pessoas de continuarem seus estudos. Na pesquisa desenvolvida por Gerba (2014) com cursos de licenciatura no IFSC, o fator “conciliar trabalho e estudo” foi apontado como a principal causa de evasão, onde o mesmo propõe algumas ações no sentido de minimizar tais problemas como revisão do PPC das licenciaturas adequando as disciplinas para que sejam ofertadas na modalidade semipresencial.

No caso da FUP, é importante lembrar que em 2013 o PPC do curso noturno foi reformulado, aumentando-se um semestre em relação ao curso diurno. Esse aumento foi para compensar o fato do início das aulas para o período noturno acontecer às 19 horas e permitir, dessa forma, que dê tempo dos alunos chegarem do trabalho. O curso diurno, por sua vez permanece com oito semestres, porém as aulas acontecem tanto no período matutino como vespertino.

O terceiro fator apontado pelos respondentes foi “dificuldades financeiras”, conforme poderemos ver por meio do **gráfico 40**:

**Gráfico 40** – Dificuldades financeiras



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

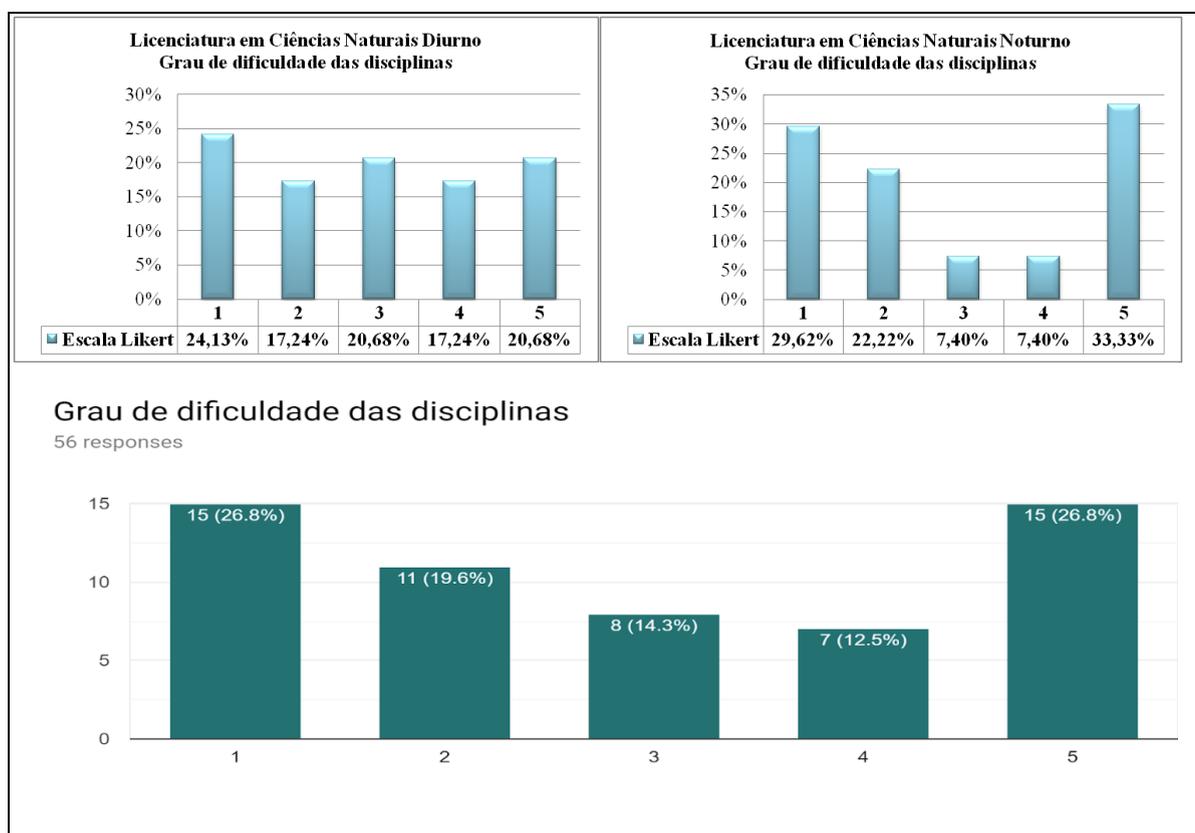
Em relação a esse fator, percebemos que houve algumas diferenças entre os cursos, representando maior impacto para o curso LCN diurno do que para o noturno. É importante lembrar que os estudantes do curso diurno ficam praticamente impedidos de trabalhar pelo fato das aulas acontecerem tanto no período matutino como vespertino e considerando o público da Faculdade de Planaltina que em sua maioria é composta por pessoas provenientes da rede pública de ensino, acabam tendo que lidar também com as dificuldades financeiras. De qualquer forma, a instituição possui uma política de assistência estudantil que fornece bolsas para que o aluno possa se manter com critérios socioeconômicos.

De qualquer forma obtivemos a seguinte situação, quando consideramos o conjunto das respostas de ambos os cursos: 20 pessoas (**35,7%**) assinalaram na escala 1; 4 pessoas (**7,1%**) assinalaram na escala 2; 6 (**10,7%**) assinalaram na escala 3; 8 (**14,3%**) assinalaram na escala 4 e 18 (**32,1%**) assinalaram na escala 5. Concluimos que apesar de **35,7%** dos

participantes assinalarem na escala 1 (não contribuiu), todos os demais acreditam que o fator contribuiu de alguma forma, ou seja, **64,2 %** dos respondentes.

O quarto fator mais relevante foi “grau de dificuldades das disciplinas”. Este fator possui grande significância, pois muitos alegaram possuir dificuldade em cursar algumas disciplinas do curso, especialmente as que são da área de exatas, conforme informamos em outro momento desse trabalho. Segue o **gráfico 41**:

**Gráfico 41** – Grau de dificuldade das disciplinas



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Conforme **gráfico 41**, vemos que esse fator influenciou na decisão de evadir. Se analisarmos cada curso separadamente, veremos que ele foi ainda mais representativo no curso de LCN noturno, talvez pela também dificuldades de conciliar trabalho e estudo, apontado antes. Quando analisamos de forma conjunta, observamos que 73,2% acham que esse fator contribuiu de alguma forma e para 26,8% contribuiu decisivamente.

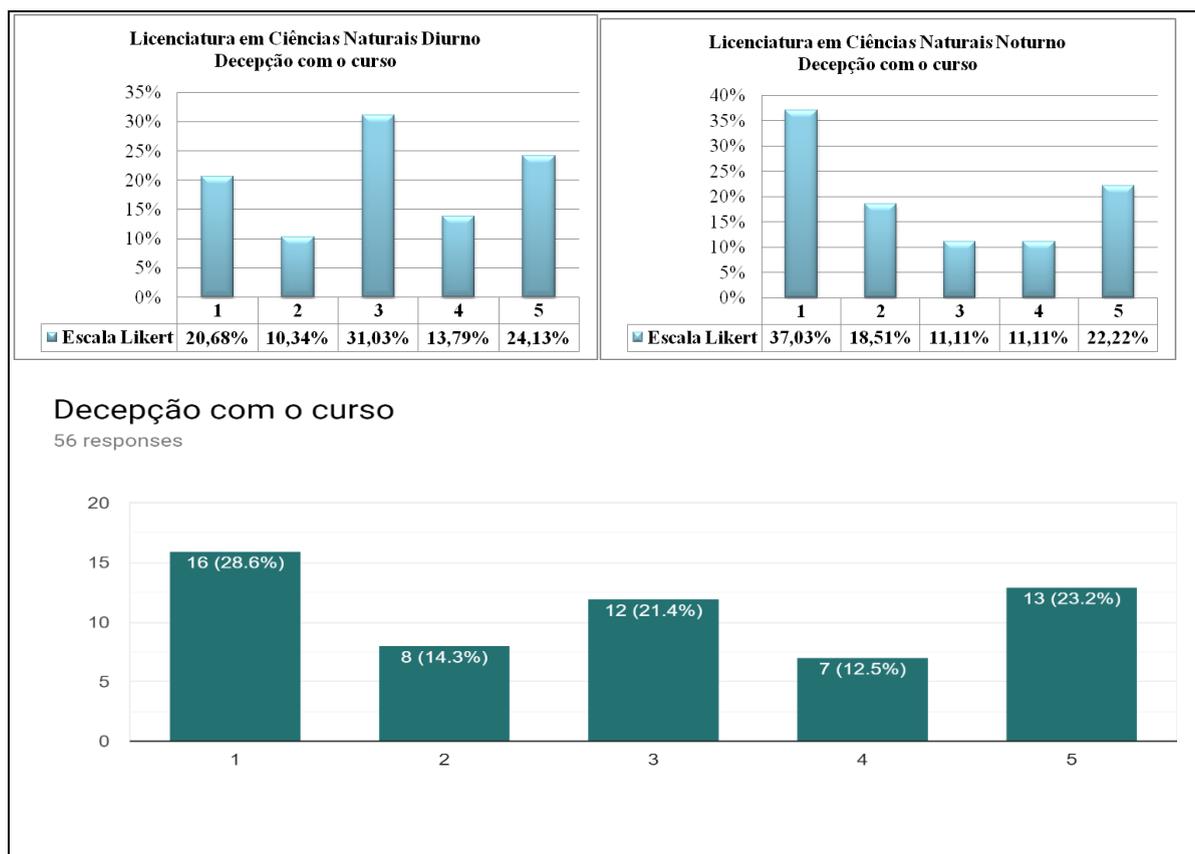
Ao analisar alguns estudos como Gerba (2014); Rozar (2015); Ribeiro (2015) e Abreu (2018), que também tratam da evasão universitária, observou-se que esse fator influenciou a evasão de forma significativa. Foram identificados nesses estudos que pesa o fato de os alunos apontarem como justificativa para tais dificuldades enfrentadas

principalmente falta tempo para dedicação aos estudos e ausência de conhecimento prévio para acompanhar as disciplinas.

Conforme dissemos antes, a maioria dos alunos são provenientes de escolas públicas e não tiveram uma boa base durante o ensino médio. Ao chegarem na graduação, esses alunos apresentam dificuldades para acompanhar as disciplinas, situação que acontece logo no início do curso. Segundo Tinto apud Lobo (2012), mais da metade das evasões tem origem logo no primeiro ano de curso, sendo necessário realizar um acompanhamento desses alunos, conhecendo suas necessidades.

O quinto fator mais relevante foi “decepção com o curso”. Temos aqui uma situação bastante recorrente que é o fato de o aluno escolher o curso por motivos diversos, porém esquece de buscar informações sobre o curso que resolve cursar. Sabemos que essa escolha muitas vezes é precoce, cheia de incertezas ainda e ocorre que o aluno ao adentrar no curso escolhido se decepciona por não ser o que esperava. Vejamos o gráfico:

**Gráfico 42** – Decepção com o curso



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

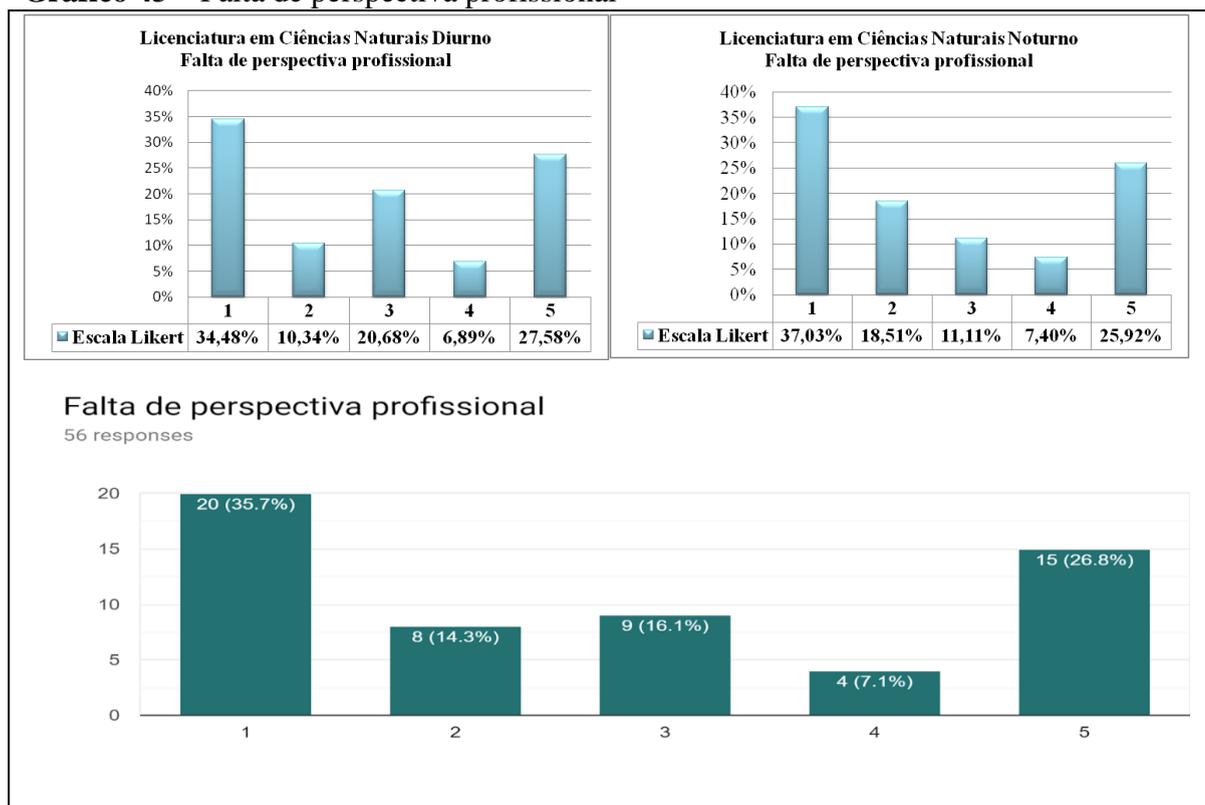
Conforme **gráfico 42**, no curso de LCN diurno observamos maior tendência dos respondentes em assinalar a escala 3 (contribuiu em termos) e no curso LCN noturno essa

tendência foi para assinalar a escala 1 (não contribuiu). Analisando os dois cursos de forma conjunta podemos observar que 16 pessoas (**28,6%**) acham que o fator “decepção com o curso” não contribuiu para a sua decisão de evadir. Por outro lado, 13 pessoas (**23,2%**) acreditam que esse fator contribuiu decisivamente. Se considerarmos que apenas quem assinalou a escala 1 acha que esse fator não contribuiu, temos **71,4%** que entendem esse fator como influenciador da decisão de evadir.

O sexto fator foi “falta de perspectiva profissional” que poderemos visualizar conforme **gráfico 43**.

Sabemos que esse fator pode ser motivo de desinteresse pelo curso devido à preocupação com o mercado de trabalho. Muitos dos alunos ao escolherem determinado curso avaliam a relação dele com as possibilidades de oportunidade profissional. O **gráfico 43** inclui as informações de como esse fator influi em cada curso separadamente seguido das informações de ambos os cursos juntos.

**Gráfico 43 – Falta de perspectiva profissional**



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

Quando consideramos cada curso separadamente obtivemos no curso LCN Diurno a seguinte situação: 10 pessoas (**34,48%**) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a evasão do curso); 3 pessoas (**10,34%**) assinalaram na escala 2 (contribuiu pouco); 6 pessoas

(**20,68%**) assinalaram na escala 3 (contribuiu em termos); 2 pessoas (**6,89%**) assinalaram na escala 4 (contribuiu muito para a evasão do curso); e 8 pessoas (**27,58%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a evasão do curso), do total de 29 pessoas.

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais Noturno ficou assim: 10 pessoas (**37,03%**) assinalaram na escala 1; 5 pessoas (**18,51%**) assinalaram na escala 2; 3 pessoas (**11,11%**) assinalaram na escala 3; 2 pessoas (**7,40%**) assinalaram na escala 4; e 7 pessoas (**25,92%**) assinalaram na escala 5 (contribuiu decisivamente para a evasão do curso), considerando o total de 27 pessoas.

Ao analisarmos ambos os cursos de forma conjunta, percebemos que apesar de 20 pessoas (**35,7%**) acharem que o fator não contribuiu, por outro lado, **64,3 %** acham que esse fator contribuiu de alguma forma e **26,8%** creem que contribuiu decisivamente. Vejamos o que dizem os **respondentes 3 e 11**:

*“O futuro do licenciado é decepcionante na atual situação do Brasil, ou o aluno passa em concurso, ou vai dar aula de reforço ou em cursinho, 5 anos de UnB para isso, não vale a pena.” (Respondente 3, 2019).*

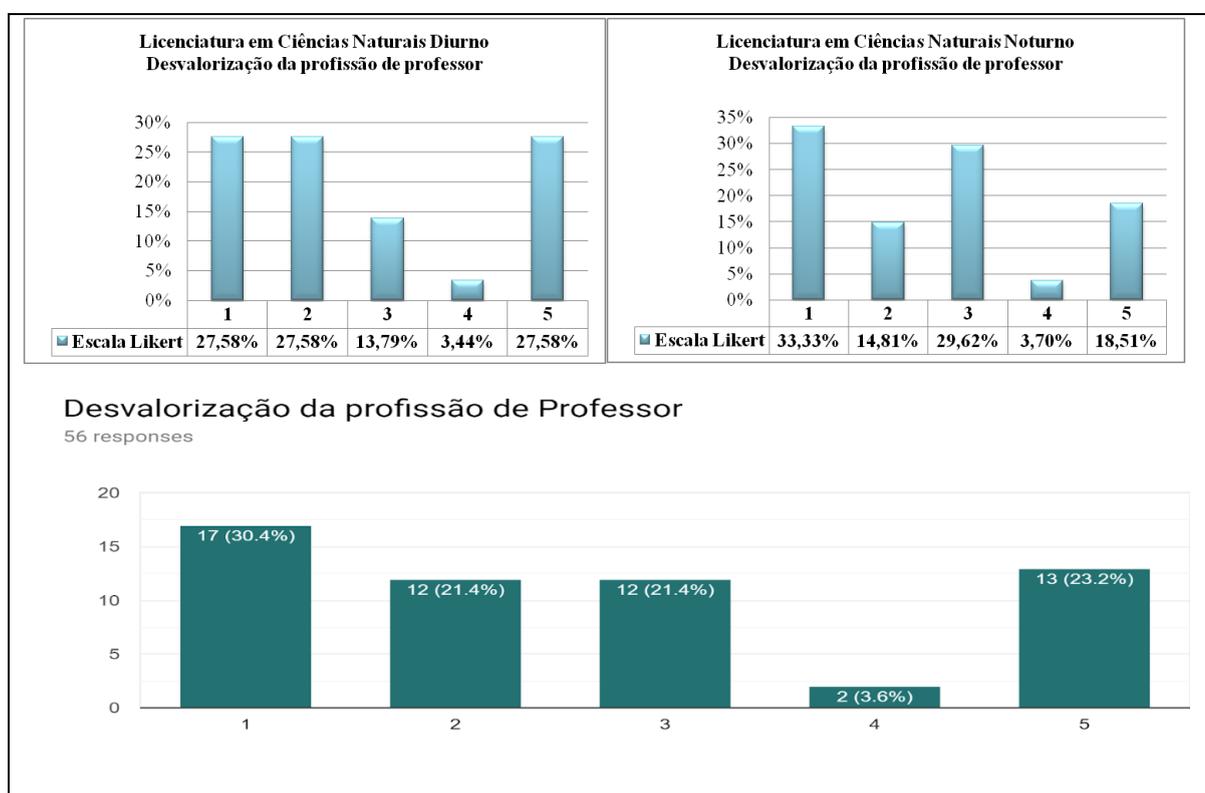
*“Curso confuso. Pouco mercado de trabalho.” (Respondente 13, 2019).*

Conforme dissemos nesse trabalho, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP foi criado com a perspectiva de suprir a demanda de professores para as últimas séries do ensino fundamental 6º ao 9º ano. Essa demanda era suprida por outros profissionais como químicos, biólogos, físicos e engenheiros. Além disso, de acordo o projeto político pedagógico, os formados podem trabalhar em ONG's, empresas públicas ou privadas e ambientes educativos não-formais.

É importante ressaltar que conforme estudo de egressos realizado no curso de LCN pela CPA da UnB (2018), mostrou que a maioria dos formados nesse curso acabam seguindo profissões diversas da docência como área militar, administrativa, bancária dentre outras. Apenas uma parte ingressa na docência.

Em seguida vem o sétimo fator que é “desvalorização da profissão de professor”.

**Gráfico 44** – Desvalorização da profissão de professor



Fonte: Dados primários da pesquisa (2019).

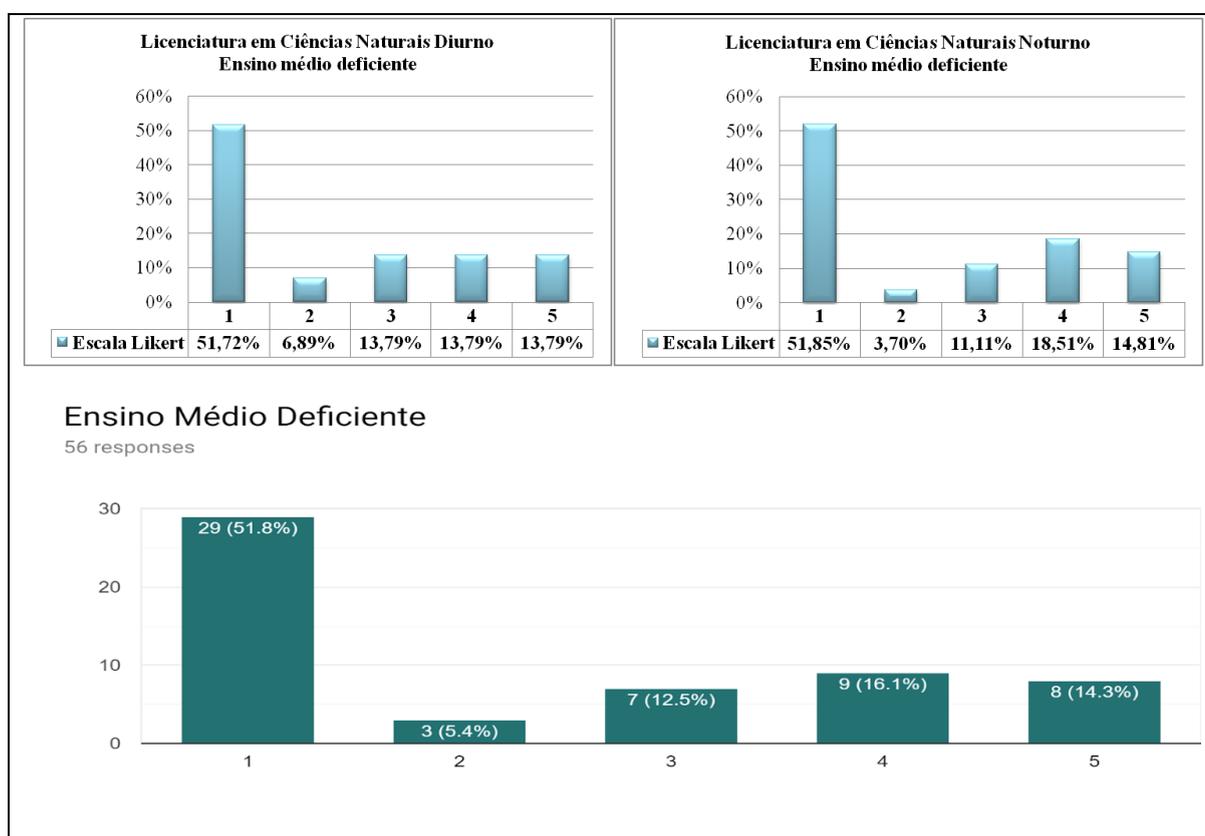
Quanto a esse fator, podemos verificar que o mesmo não representou tanta influência na decisão de evadir. No curso de LCN diurno tivemos 8 pessoas (**27,58%**) que assinalaram na escala 1; 8 pessoas (**27,58%**) assinalaram na escala 2; 4 pessoas (**13,79%**) assinalaram na escala 3; 1 pessoa (**3,44%**) assinalou na escala 4 e 8 pessoas (**27,58%**) assinalaram na escala 5.

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais Noturno, 9 pessoas (**33,33%**) assinalaram na escala 1; 4 pessoas (**14,81%**) assinalaram na escala 2; 8 pessoas (**29,62%**) assinalaram na escala 3; 1 pessoa (**3,70%**) assinalou na escala 4 e 5 pessoas (**18,51%**) assinalaram na escala 5.

Quando analisamos ambos os cursos de forma conjunta podemos ver que apenas 2 pessoas (**3,6%**) acham que esse fator contribuiu muito enquanto **30,4 %** afirmam que não contribuiu. Apesar de não muito influente para a evasão de acordo com os respondentes da pesquisa, sabemos que muitos professores no Brasil ainda são pouco valorizados, sendo mal remunerados e muitas vezes trabalhando em condições precárias.

O oitavo fator diz respeito ao “ensino médio deficiente” como sendo um dos motivos para a evasão. Segue o **gráfico 45**:

**Gráfico 45 – Ensino Médio Deficiente**



Fonte: Dados primários da pesquisa, 2019.

Conforme podemos visualizar no gráfico, o fator “ensino médio deficiente” não representou para os respondentes da pesquisa motivo relevante para a evasão. Vejamos ao analisar ambos os cursos separadamente na parte superior do gráfico, a grande maioria afirmou que esse fator não contribuiu. No curso LCN, 15 pessoas (**51,72%**) assinalaram na escala 1, ou seja, para esses evadidos o fator não contribuiu. De forma semelhante no curso LCN noturno, para 14 pessoas (**51,85%**) esse fator não contribuiu. Quando observamos os cursos de forma conjunta, conforme parte inferior do gráfico, vemos que apenas uma pequena parcela (**14,3%**) afirma que este fator contribuiu decisivamente.

Isso nos chama a atenção, pois apesar da maioria afirmar que esse fator não contribuiu, sabemos que muitas das deficiências apresentadas ao cursar as disciplinas advêm justamente do desempenho ruim no ensino médio, ou seja, falta uma base sólida para a continuidade dos estudos na graduação. Nesse curso mesmo, desde a sua criação foram 201 evadidos por não cumprimento de condição, conforme **tabela 2**, disponível na introdução deste trabalho. Lembramos que essa forma de desligamento é causada principalmente por mal desempenho ou reprovações consecutivas em uma mesma disciplina obrigatória.

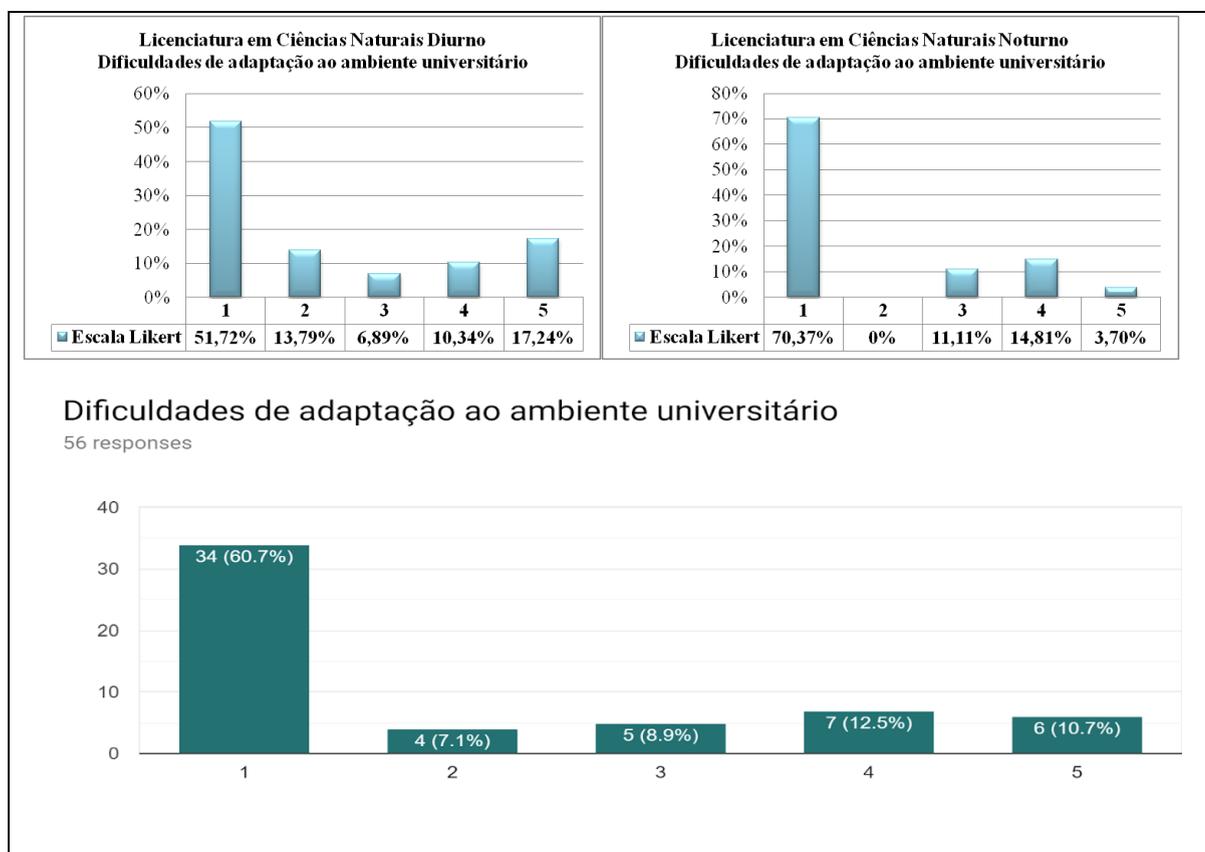
Acreditamos, dessa forma, que a passagem do ensino médio para a graduação deve ser melhor trabalhada. Vejamos o que diz o respondente x:

*“O tempo estimado para o término do curso, curso muito longo e com didática aquém da acostuada da qual tivemos ao longo da vida estudantil.” (Respondente 14, 2019).*

O respondente menciona algo importante, sobre a forma como estavam acostumados a estudar. O próximo gráfico trata das dificuldades de adaptação à universidade.

Esse fator também obteve pouca influência na concepção dos evadidos respondentes dessa pesquisa. Vejamos o **gráfico 46**:

**Gráfico 46** – Dificuldades de adaptação ao ambiente universitário



Fonte: Dados primários da pesquisa, 2019.

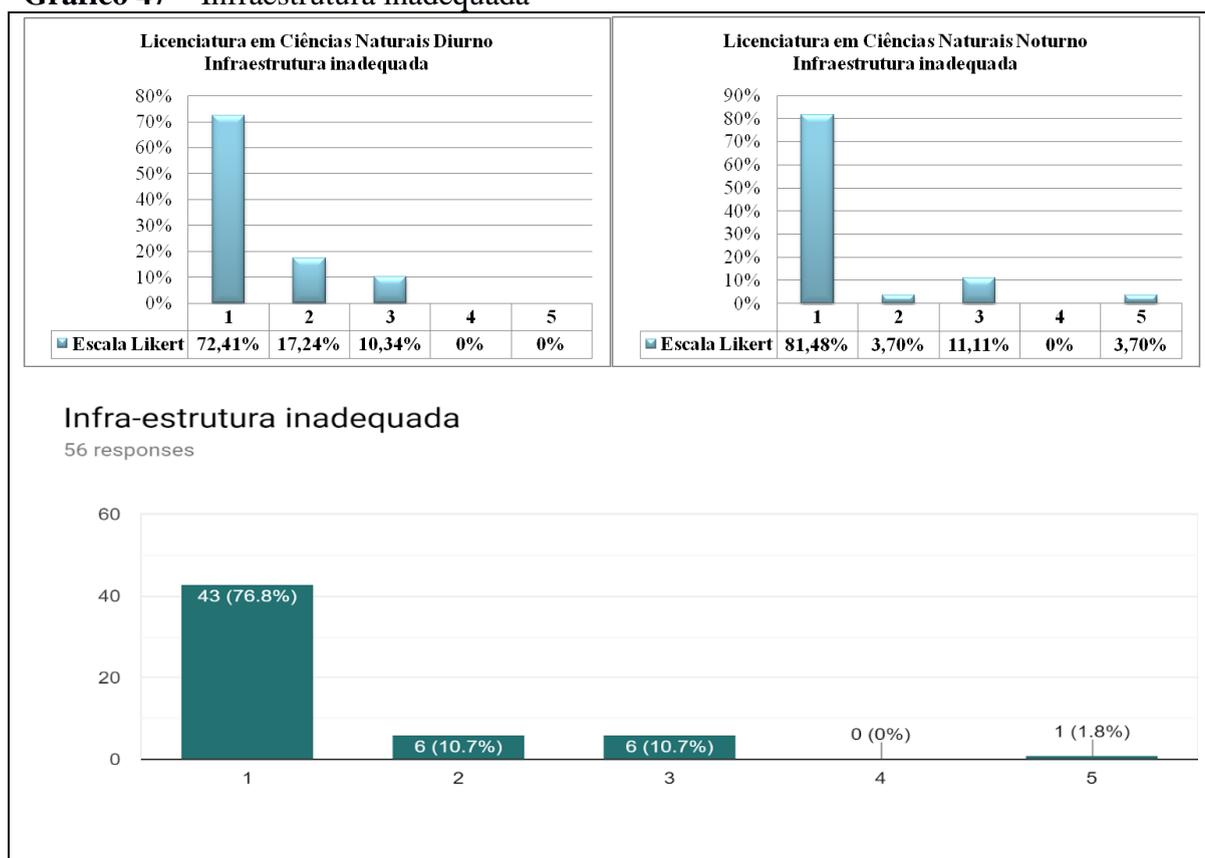
De forma similar ao fator citado anteriormente “ensino médio deficiente”, o fator “dificuldades de adaptação ao ambiente universitário” foi pouco influente para a evasão, segundo os respondentes da pesquisa. No curso de LCN diurno **51,72%** afirmaram que esse fator não contribuiu, enquanto **17,24%** disseram ter contribuído decisivamente. No curso

LCN noturno **70,37%** disseram que tal fator não contribuiu e **3,70%** que contribuiu decisivamente.

Apesar disso, estudiosos costumam citar que esse é um fator relevante e que deve ser considerado. Coulon (2008), ao realizar uma pesquisa junto ao ensino superior da França identificou que as dificuldades de adaptação à graduação se sobressaem logo no início causando inquietação e desestabilização nos estudantes. Essas sensações são relatadas pelos entrevistados que dizem entrar num ambiente de total incerteza, situação da qual não estavam acostumados quando estavam na escola e recebiam todas as informações sem ter que buscá-las. Como falamos anteriormente, há uma ruptura nessa transição do ensino médio para o universitário da qual o aluno não está habituado a lidar e necessita de maior cuidado da instituição.

O último fator apontado e que menos influenciou na decisão de evadir foi o quesito “infraestrutura inadequada”.

**Gráfico 47 – Infraestrutura inadequada**



Fonte: Dados primários da pesquisa.

Quanto a esse quesito, no curso de LCN Diurno, 21 pessoas (72,41%) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a evasão do curso), enquanto que 0%, ou seja, nenhuma pessoa acreditou que o fator contribuiu decisivamente. No curso LCN noturno, 22 pessoas (81,48%) assinalaram na escala 1 (não contribuiu para a evasão do curso), enquanto 1 pessoa (3,70%) assinalou na escala 5 (contribuiu decisivamente para a evasão do curso).

Apesar desse fator possuir relevância para muitas instituições no Brasil, principalmente nas escolas públicas que nem sempre recebem investimento, isso não condiz com o que vemos atualmente nas universidades públicas brasileiras, especialmente após o advento do REUNI. Por meio desse programa, conforme informamos no corpo desse trabalho, houve vários investimentos nas universidades melhorando a sua infraestrutura por meio da transferência de recursos. Esse programa aconteceu no período de 2008 a 2012 e possibilitou a construção de novos prédios, criação de laboratórios, bibliotecas, bem como o aumento na contratação de pessoal. A FUP, inclusive foi beneficiária do REUNI a partir de 2008 com a criação de novos cursos.

Em seguida há um quadro de respostas sobre outros motivos ou comentários adicionais que se refletiram na decisão de evadir do curso de LCN. Algumas das respostas já foram inseridas no texto visando complementar a análise dos dados primários.

**Quadro 13** - Motivos e comentários adicionais realizados pelos discentes evadidos do curso de LCN diurno

1	“Sofri um acidente e não tive condições de conciliar meu trabalho e a faculdade, em função da perda do meu meio de transporte”.
2	Difícil acesso à universidade.
3	“O futuro do licenciado é decepcionante na atual situação do Brasil, ou o aluno passa em concurso, ou vai dar aula de reforço ou em cursinho, 5 anos de unb para isso, não vale a pena”.
4	“Eu tinha vontade de fazer outro curso. E quando conseguir a bolsa numa faculdade particular eu acabei saindo do curso de ciências naturais. Mas se fosse bacharelado eu terminaria o curso com certeza e depois realizaria meu sonho”.
5	“Curso confuso. Pouco mercado de trabalho”.
6	“Eu já entrei no curso pensando na possibilidade de usá-lo como ajuda para estudar para o vestibular e fazer outras coisas que me interessavam mais. Professores, estrutura e etc. foram pontos mais a favor da conclusão do curso do que do trancamento, fora a questão do investimento que eu sei que não é pouco para a universidade. Apesar de, na época, eu ter considerado a minha estratégia um tanto quanto antiética, o que foi decisivo para que eu a adotasse foi o fato de que nem todas as vagas estavam sendo ocupadas e havia uma taxa de evasão bem alta, logo

	eu não estaria ocupando o lugar de ninguém. É claro que isso envolve muitas questões pessoais e eu tinha o direito as decisões que tomei, mas, a título da fidelidade do meu relato gostaria de reiterar que foi a própria taxa de evasão que influenciou a minha saída”.
7	“O maior motivo da minha desistência, foi realizar duas graduações ao mesmo tempo. Uma em instituição privada e outra na UnB. Não conseguindo conciliar as duas por muito tempo, optei pela área que mais me identificava e não me arrependi pois sou muito feliz sendo fisioterapeuta. Porém pretendo e tenho um sonho de fazer meu mestrado na Universidade de Brasília. Espero ter ajudado, boa dissertação e sucesso!!!”.
8	“Um dos grandes motivos que me levaram a desistir do curso foi a distância que deveria percorrer entre minha casa e o campus”.
9	“No final do dia era em média um total de 7 horas de transporte público fora o tempo de espera”.
10	“Questão de tempo e financeiro”.
11	“A grade aberta faz com que qualquer trabalhador desista, os cursos da UnB são pra desocupados que podem estudar em qualquer turno sem se preocupar com mais nada!”.
12	“Professores muito apáticos com problemas do aluno”.
13	“Distância da minha residência”.
14	“Não era o curso que eu queria”.
15	“Decidi estudar para concurso, mas pretendo terminar esse curso”.
16	“Eu abandonei o curso, pois ficou horrível conciliar com a pós-graduação, tenho interesse em retornar ao curso se houver possibilidade”.
17	“Transporte inexistente”.
18	“Morava muito longe da UnB, em outra Região Administrativa, o que implicou bastante. Tenho TDAH”.
19	“Motivo que estava doente”.

**Quadro 14** - Motivos ou comentários adicionais realizados pelos discentes evadidos do curso de LCN noturno

1	“O principal motivo pelo abandono foi o meu trabalho, do qual eu necessitava viajar, por isso perdi alguns meses na faculdade e o pouco tempo que consegui frequentar o curso, não aprendi quase nada, devido ao cansaço e ao estresse para chegar ao local da faculdade, que por sinal era mais de 50 km da minha residência,
---	--

	e também a inviabilidade para trancar o semestre contribuiu decisivamente para a minha desistência”.
2	“Aluna agressiva e mal educada me humilhou e mesmo sabendo a UnB não fez nada nem deu apoio psicológico”.
3	“Localidade do curso e distância do local de trabalho, dependia de transporte público e sempre chegava atrasada na faculdade, na segunda aula”.
4	“Relacionamentos amorosos durante o curso”.
5	“Por questão de tempo em sala de aula optei por fazer EAD”.
6	“Transtorno do humor: F32.2- Episódio depressivo grave, sem sintomas psicóticos”.
7	“Minha dedicação a minha profissão”.
8	“Tava sem dinheiro para ir pra faculdade, pois tinha que ir de carro, pq saio do trabalho em cima da hora do início da aula”.
9	“Tive um filho e problema de saúde que me impediram de frequentar as aulas”.
10	“O tempo estimado para o término do curso, curso muito longo e com didática aquém da acostumada da qual tivemos ao longo da vida estudantil”.
11	“Distância do local em que morava”.
12	“Cursava enfermagem em outra instituição e CN noturno concomitante, optei por continuar cursando enfermagem e comecei a trabalhar durante o período noturno”.
13	“Nunca gostei da área de ciências naturais, entrei pela facilidade de entrar e pela pressão social de fazer uma faculdade”.
14	“Faixa etária dos alunos!!!.”
15	“Saúde mental debilitada”.

Podemos observar por meio dos **quadros 13 e 14** que são variados os motivos para a evasão. No caso dessa questão, resolvemos colocá-la visando apenas complementar o estudo, uma vez que era possível o aluno abordar algo que talvez não estivesse disposto no questionário ou algo que ele se sentisse à vontade em relatar. Percebemos pelas respostas que muitas delas estão relacionadas principalmente aos desejos pessoais, sendo difícil para a instituição intervir. Por outro lado, há situações que podem haver a interferência da instituição de alguma forma. Tomando por base tais questões e também os principais fatores

apontados é que resolvemos propor um produto educacional, conforme **tópico 4.3**, em seguida.

### **4.3 Proposta de Produto**

A partir dos resultados da pesquisa e visando atender ao terceiro objetivo desse estudo, apresentamos a proposta de um produto educacional que possa contribuir com a FUP trazendo informações que colaborarem para a diminuição da evasão na unidade. A proposta se materializará na criação de uma cartilha sobre evasão e visa de forma geral esclarecer a comunidade acadêmica e em especial os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais sobre tal fenômeno, enfatizando de forma clara e interativa as situações que podem levar ao desligamento do curso, bem como que tipo de apoio a instituição pode oferecer.

Após análise de diversos estudos que serviram de base para a consecução desse trabalho percebemos que a evasão é um fenômeno multifatorial, porém esse tema nem sempre é discutido nos diversos canais da universidade. Corroboramos com essa análise, o desenvolvimento da presente pesquisa que identificou que a maioria dos respondentes da pesquisa em ambos os cursos (LCN diurno e noturno) não buscaram informação ou apoio na instituição antes de evadir.

Apesar da maioria não buscar esse tipo de apoio, acreditamos que a criação de uma cartilha, bem como sua plena divulgação seria positiva para o aumento do volume de informação, visando contribuir com a redução da evasão dos estudantes da FUP. Subsidiariamente, pretende-se esclarecer o que seja a evasão e apresentar os motivos mais recorrentes que levam os alunos a se desligarem de um curso. A partir daí, busca-se direcionar aqueles que porventura pensem em abandonar o curso sobre os meios possíveis de resolver essa questão.

Sabe-se que a evasão tem causado inúmeros prejuízos às instituições educacionais e à sociedade e, orientar os estudantes nesse sentido, pode ser uma saída para atenuar a incidência desse fenômeno.

#### **4.3.1 Estrutura da cartilha**

A cartilha conterá dez (10) páginas e será elaborada com o auxílio de softwares de editoração gráfica, permitindo dessa forma que seu texto seja composto por ilustrações, imagens e outros recursos que se tornem atrativos aos estudantes, além da linguagem que deve ser acessível e instigadora. A cartilha estará disponível na versão impressa e online

visando facilitar o seu acesso na instituição.

A composição da cartilha apresentará a seguinte estrutura:

- Título – o título virá na primeira página da cartilha com o seguinte nome: “cartilha sobre evasão”;
- Sumário – a construção do sumário estará na segunda página e permitirá informar de maneira clara todas as seções e subseções existentes na cartilha;
- Apresentação - esta seção que estará na terceira página, informará sobre a pesquisa realizada, intitulada: “A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017”, e apontará a forma como os resultados da pesquisa nos instigaram à realização da cartilha;
- Introdução – A introdução comporá a quarta página e iniciaremos com a pergunta: “você sabe o que é evasão?”. A partir dessa pergunta, informaremos como a cartilha encontra-se delineada e apresentaremos imagens interativas relacionadas à evasão;
- Seção 1 – Quem somos? nesta seção que estará na quinta página, será informado sobre a instituição, seus setores e departamentos, bem como os principais canais que o discente pode e deve procurar em caso de dúvidas. Aqui podemos citar também sobre o Serviço de Orientação ao Aluno (SOU); Serviço de Programas Sociais (SPS) e Assistência estudantil;
- Seção 2 - A evasão e seus conceitos – esta seção virá na sexta página e aqui traremos informações sobre o tema falando dos seus tipos, conceitos e principais motivos que podem levar à evasão;
- Seção 3 – Curiosidades – nesse espaço, na sétima página, apresentaremos atitudes que podem levar ao sucesso na conclusão de um curso, bem como à evasão no mesmo;
- Subseção 3.1 – Prejuízos – nesta subseção, que virá ainda na sétima página, haverá um informativo sobre quais prejuízos a evasão universitária pode causar, que vão desde prejuízos financeiros a pessoais e sociais;
- Seção 4 – Palavras cruzadas – reservamos esta seção na oitava página da cartilha para uma lista de palavras cruzadas reiterando sobre os principais canais de comunicação da universidade em caso de dúvidas dos discentes;

- Seção 5 – Esta seção virá na penúltima e nona página da cartilha e apresentará frases de inspiração, visando fortalecer os alunos nos momentos de incerteza, principalmente os iniciantes;
- Seção 6 – Esta seção comporá a última página da cartilha e trará o título da pesquisa realizada, a instituição na qual a pesquisa foi feita, o nome do elaborador da cartilha e responsável pelo projeto gráfico.

O produto educacional proposto representa uma preocupação com os casos de evasão nos cursos de LCN da FUP que possuem elevadas frequências dentre os cursos da UnB, conforme demonstramos ao longo desse trabalho. Sabemos da importância da FUP para a comunidade de Planaltina e pensando nisso, buscar-se-á de forma planejada, acompanhar e intervir de forma positiva na decisão dos estudantes, buscando reduzir a evasão. Afinal, a instituição precisa realizar seu papel no combate a esse problema, ainda que as principais causas identificadas não estejam diretamente ligadas a ela.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo geral desse trabalho foi analisar os principais motivos que levam à evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da FUP, considerando o período de 2013 a 2017. O interesse por esse tema se deu não apenas por que o curso pesquisado possuía elevadas taxas de evasão, mas também por ser um tema de relevância para educação superior brasileira, que há muitos anos convive com problemas como esse.

São diversos os estudos sobre a evasão na tentativa de encontrar formas efetivas de combate. Dada a complexidade do tema, as soluções encontradas em alguns casos nem sempre servem para outros, dessa forma, esses estudos têm se tornado cada vez mais específicos, levando em consideração a particularidade de cada área ou curso.

Para chegarmos aos resultados do trabalho sentimos a necessidade de traçar um histórico da educação superior brasileira, pois as diversas conjunturas estabelecidas ao longo do tempo sugerem as formas como essa modalidade foi encaminhada no Brasil, expondo seus avanços e rupturas. Essa parte do trabalho foi crucial para entendermos o porquê do ensino superior ter iniciado tão tarde no Brasil e não só isso, compreender como essa oferta esteve por muito tempo atrelada à elite. E quando isso se tornou passado, vieram os inúmeros desafios, como pudemos ver: um sistema que não estava acostumado a ter alunos da classe trabalhadora, pessoas com dificuldades de diversas ordens, minorias que agora ganhavam uma oportunidade. É óbvio que diante do que encontramos, era natural que houvesse

desafios. Mas, por outro lado, esse público não podia mais prescindir de uma educação superior pública, afinal isso era um dever constitucional. A criação do REUNI foi de extrema importância, apesar de toda a crítica. Foi uma política pública que trouxe muitas oportunidades aos jovens, alavancou a educação superior pública federal e proporcionou inúmeros investimentos às universidades. Infelizmente, como toda política pública, ela carece de minucioso acompanhamento e outras políticas combinadas. Talvez por isso, teve problemas, mas as oportunidades apareceram.

A evasão foi objeto do segundo capítulo, onde pudemos dialogar com vários estudiosos sobre o tema, buscando entender melhor esse fenômeno que é tão complexo. Vimos os tipos de evasão, as inúmeras opiniões que convergiam para o abandono de um curso, instituição ou sistema e que traziam muitos prejuízos que superavam o aspecto financeiro. Pudemos observar diversas causas da evasão nos estudos já realizados, objeto inclusive de classificações como aquelas provenientes de ordem pessoal, social ou institucional. Mas diante de diversos estudos qual o motivo de se continuar realizando-os? Talvez, justamente pelo fato de que os fatores mudam entre públicos, entre instituições, ou até mesmo entre cursos, já que cada uma dessas vertentes possui a sua particularidade.

Diante disso, achamos conveniente estudar o curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP, unidade que foi criada com o intuito de proporcionar oportunidades de estudos em nível superior para uma camada desfavorecida da população. Planaltina, uma das regiões administrativas mais antigas de Brasília ainda sofre com problemas típicos de uma periferia como ausência de serviços públicos, violência, crescimento populacional desordenado, dentre outros. A UnB, por meio da FUP, trouxe esperança a essas pessoas que situam-se distante do centro de Brasília e não tinham a oportunidade de cursar uma educação superior pública.

Em relação ao curso de LCN, buscamos mostrar ao longo do trabalho sua estrutura, como as disciplinas estão divididas, citamos a importância dele para a comunidade, sua característica interdisciplinar exposta no currículo e apresentamos dados recentes sobre ingresso e evasão no curso que foram divulgados em documentos oficiais e são provenientes de um levantamento na instituição.

A partir desses dados, escolhemos a metodologia a ser utilizada que melhor nos fizesse compreender as principais causas da evasão na FUP, mas que desse oportunidade também aos estudantes evadidos ao seu tempo e espaço de expor a sua opinião.

O primeiro objetivo específico da pesquisa que foi plenamente atendido foi identificar os principais fatores que levam à evasão no curso de LCN. É importante lembrar

que são dois cursos, um diurno e outro noturno com duas entradas anuais, gerando a cada semestre 80 vagas.

Para atender a esse objetivo utilizamos um questionário que foi elaborado com auxílio da ferramenta *google forms* e enviado ao e-mail dos estudantes evadidos, de acordo com a amostra selecionada. Obtivemos 56 respostas, com um retorno 20%. O quesito relacionado aos fatores para a evasão foi composto de questões do tipo escala de *Likert*, com cinco opções de resposta: 1 - não contribuiu; 2 - contribuiu pouco; 3 - contribuiu em termos; 4 - contribuiu muito e 5 - contribuiu decisivamente. Havia 10 fatores elencados no questionário que englobavam tanto pessoais, sociais e institucionais e/ou ainda internos e externos.

O estudo apontou que os principais fatores para a evasão nos cursos de LCN, após análise da média entre eles, foram “interesse em ingressar em outro curso” (média 3,32), “dificuldades de conciliar trabalho e estudo” (média 3,14), dificuldades financeiras (média 3,00) e grau de dificuldades das disciplinas (média 2,93). Entre os fatores que menos influenciaram os alunos na decisão de evadir foram, segundo os respondentes, dificuldades de adaptação à universidade (média 2,05) e infraestrutura inadequada (média 1,39).

Chamou a atenção também o relato de alguns alunos sobre a utilização do curso de LCN como oportunidade para ingressar em outro curso futuramente, pois segundo eles, a base não obtida no ensino médio poderia ser proporcionada com as disciplinas do curso possibilitando o ingresso em outros cursos de interesse.

Percebeu-se que apesar de haver dois cursos (diurno e noturno), as diferenças entre eles foram apenas pontuais como o fato de que no curso diurno a questão financeira ficou mais evidente do que no curso noturno. Isso porque no diurno as disciplinas são ofertadas tanto pela manhã como à tarde, impedindo muitas vezes o aluno de trabalhar. Já quanto ao quesito “conciliar trabalho e estudo” houve um impacto maior no curso noturno, devido ao maior número de pessoas que trabalham. De forma geral, com exceção dessas situações, os estudantes de ambos os cursos convergiram em suas opiniões no que diz respeito aos resultados do estudo.

Outro ponto que merece destaque foi a grande quantidade de estudantes evadidos que não buscaram estabelecer contato com a instituição antes da decisão de evadir. Foram poucos os que buscaram apoio ou informação na instituição. A maioria também afirmou ter dificuldades com as disciplinas, com destaque para aquelas da área de exatas como cálculo, química e física.

Quando perguntados sobre o motivo de escolherem o curso de LCN, pesaram

principalmente o fato do curso possuir baixa concorrência e a possibilidade de ingressar em outro futuramente. Apesar disso, a maioria dos respondentes afirmou não haver ingressado em outros cursos da UnB, o que leva a crer que evadiram também da instituição. Quando perguntados se o curso de LCN havia sido a primeira opção, a maioria afirmou que não, que esse não era o curso desejado. Talvez isso explique o principal fator apontado para a evasão, o interesse em ingressar em outro curso.

O segundo objetivo da pesquisa foi sistematizar e analisar os dados obtidos com o questionário da pesquisa. A sistematização aconteceu por meio da criação de tabelas, quadros e gráficos para uma melhor demonstração seguidos da análise. Para cálculo da média foi utilizado o software *IBM SPSS Statistics* e para montagem dos gráficos utilizou-se o Microsoft Excel. Os dados foram dispostos conforme questionário incluindo primeiramente as questões referentes ao perfil dos estudantes evadidos, em segundo as questões referentes ao acesso à instituição, seguidas das relacionadas à permanência e por fim as ligadas aos motivos para a evasão.

O terceiro e último objetivo dessa pesquisa visava a proposição de um produto educacional que pudesse colaborar para a redução da evasão no curso de LCN. Acreditamos que a criação de uma cartilha sobre a evasão seja de grande valia, pois permitirá aos alunos obter mais informações sobre o tema e principalmente quais canais deva procurar diante de uma possibilidade como essa. Sabemos que a evasão pode se dar por diversos motivos e nem sempre será possível à instituição evitá-la, mas ao mesmo tempo, muitos problemas que surgem durante a vida acadêmica podem ser resolvidos se compartilhados a tempo e com os meios adequados.

Como já informamos nesse trabalho, buscamos também atender aos anseios da própria instituição que enfatiza sobre a necessidade de estudos que venham a pesquisar sobre motivos que levem à evasão. A pesquisa nos ajudou a perceber como pode ser importante o desenvolvimento de ações que busquem realizar maior acompanhamento de alunos durante a graduação. É preciso estar atento a qualquer sinal que indique problemas que futuramente venham a levar o aluno a desistir de um curso. Os problemas podem advir de vários segmentos: pessoais, com as disciplinas, dificuldades financeiras, relacionamentos, psicológico, enfim, qualquer que seja ele, o acompanhamento da universidade deve estar presente na tentativa de minimizar a evasão de curso, evitando assim prejuízos financeiros e sociais.

Infelizmente, devido ao pouco tempo para realização do Mestrado, uma vez que o pesquisador precisou durante os dois anos conciliar trabalho com os estudos da pós-

graduação, não foi possível ampliar os olhares sobre o tema. Nesse sentido, visando a sua complementação e o desenvolvimento de trabalhos futuros, sugerimos a realização de pesquisa com os docentes do curso e/ou instituição na busca de entender suas percepções sobre este fenômeno, bem como uma comparação entre evadidos e egressos no curso de LCN. Além disso, sugerimos o desenvolvimento de projetos similares ao PIDI e PADI<sup>15</sup>, implementados na Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2020) e que visam, no caso do PIDI, apoiar a permanência do estudante na instituição construindo laços de integração entre acadêmicos recém-ingressantes e no caso do PADI, visa ampliar as condições de permanência dos discentes ingressantes, possibilitando a melhoria de sua formação, acompanhando aqueles estejam matriculados no primeiro e/ou segundo período e àqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares.

PIDI - Programa de Integração dos Discentes Ingressantes; PADI - Programa de Apoio ao Discente Ingressante.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Andrezza Romenia Lima de. **Educação Sexual e a Formação de Professores: Uma Proposta para a Formação Inicial dos Licenciandos em Ciências Naturais (FUP)**. 2017. 63 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Cap. 4. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24231/1/2017\\_AndrezzaRom%C3%AAniaLima deAbreu.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24231/1/2017_AndrezzaRom%C3%AAniaLima%20deAbreu.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ABREU, Alan. **Estudo sobre retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/estudo-sobre-a-retencao-e-a-evasao-de-alunos-do-curso-de-graduacao-em-fisica-diurno-da-universidade-federal-de-juiz-de-fora/>>. Acesso em 19 mar. 2019.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p.113-126, mar. 2016. Mensal. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100113](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113)>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- AMIDANI, Cassandra. **Evasão no ensino superior a distância: o curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ – RJ**. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília-DF, 2004.
- ANDRADE, Aline Izabel Tolentino de. **O perfil do aluno reintegrado nos cursos de graduação da Universidade de Brasília: uma análise por meio da regressão logística**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão Pública, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Cap. 1. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21340>>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Expansão da educação superior no Brasil e os desafios para a gestão**. SEMINÁRIO Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 7., 2012, Recife. Trabalho apresentado no Seminário regional da ANPAE. Recife: UFPE, 2012.
- BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar; GUERROUÉ, Jean-Louis Le. FUP: a construção coletiva de um campus interdisciplinar. In: Saraiva, Regina Coelly Fernandes; Diniz, Janaína Deane de Abreu Sá. (Org.). **Universidade de Brasília: trajetória de expansão nos 50 anos**. Brasília: Decanato de Extensão, 2012. p. 23-30.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1997. 134 p.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Presidência da República**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Presidência da República**. Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório executivo do Programa de Expansão das IFES**. Brasília, 2006.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Educação superior**. 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI**, 2010. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRITO, Maria Ivoneide de Lima Brito. **Implementação do REUNI na UnB (2008 a 2011); Limites na Ampliação de Vagas e Redução da Evasão**. Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, p. 254. 2013.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Não era bem isto o que eu esperava da universidade: um estudo de escolhas profissionais**. 1992. [209]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253741>>. Acesso em: 14 maio. 2019.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 5, p.9-16, ago. 1993.

CARVALHO, Letícia. **A cada 10 alunos que entram na UnB, 4 abandonam o curso**. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/a-cada-10-alunos-que-entram-na-unb-quatro-abandonam-o-curso>. 2015. Acesso em: 21 mar. 2019.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luís Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37- 61, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 out. 2018.

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista eletrônica de educação**, v.12, n.2, p. 448-463, maio/ago/2016. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365/710>>. Acesso em 19 set. 2019.

FÁVERO, Maria de L. de A. A universidade do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 0, p. 16-32, jan./fev. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, n. 43, v. 20, p. 563-582, set./dez. 2014.

FOWLER, Floyd J., Jr. **Pesquisa de levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 2. p. 59-81.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Cap. 3. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128624/330813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, p.109-130, jul./dez. 2000. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2870>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Cadernos ABMES**, n. 25, p. 09-58, Brasília, 2012.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20129>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

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

MELO, Livia Veleda de Sousa e Melo. **Democratização do acesso à educação superior no Distrito Federal: Universidade de Brasília/Faculdade UnB planaltina**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UnB, Brasília, 2008. Cap. 5.

MELLO, Simone Portella Teixeira de Mello; SANTOS, Elaine Garcia dos; SOARES, A. C.; REZENDE; A. M. C. **A evasão no curso de administração: diagnóstico e possibilidades em uma Universidade pública no sul do Brasil**. XXIII ENANGRAD. Bento Gonçalves, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 27 de nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33 (1 supl. 1), p. 83-91, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, E. A cabeça bem-feita. repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a

NAGAI, Nathália Prochnow; CARDOSO, André Luís Janzkovski. A evasão universitária: uma análise além dos números. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 24, n. 1, p.193-215, jan.

2017. Disponível em:

<<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/1271/1133>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

NERES, Ivonaldo Vieira Neres. **Comparação do perfil e da situação entre o aluno evadido e o egresso da Faculdade UnB Planaltina - FUP**. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Transformações recentes no ensino superior brasileiro. In: MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Educação superior e os desafios do novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap. 1. p. 25-75.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo; SARAIVA, Regina Coelly Fernandes; DINIZ, Janaína Deane de Abreu Sá. Desafios da democratização e da expansão da universidade brasileira: a experiência da Faculdade UnB Planaltina. In: SARAIVA, Regina Coelly Fernandes; DINIZ, Janaína Deane de Abreu Sá. **Universidade de Brasília: Trajetória e expansão nos 50 anos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 57-61.

NÚMEROS da evasão escolar na UNB passam de 60% em alguns cursos. 2018. **Jornal DFTV**. Reportagem sobre a evasão na UnB exibida em 26 fev. 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/videos/t/df2/v/numeros-da-evasio-escolar-na-unb-passam-de-60-em-alguns-cursos/6534404/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino de. **Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial) da UFPB - Campos I**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Superior, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Cap. 4. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12661>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: OLIVEN, Arabela Campos et al. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Iesalc-unesco, 2002. p. 24-38.

RIBEIRO, **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciandos**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41185>>. Acesso em 16 out. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RISTOFF, Dilvo. Evasão: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, UFSC. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: MEC/SESU, 1997.

RODRIGUES, Fernando Moraes. **Evasão nos cursos técnicos em informática subsequente e médio integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso no período de 2007 a 2010**. 2011. 101 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 267 p.

ROZAR, Andrezza. **Fatores que influenciam na evasão**: estudo de caso do curso de Licenciatura em Física a distância da UFSC. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Cap. 2. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157403>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SAMPAIO, Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino superior brasileiro, 1991. 32 p.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007. 136p.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública: IN: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas; coletânea**. Brasília: ENAP, 2006. (p.21-42)

SEMINÁRIO DE EVASÃO E RETENÇÃO DA UnB, 1., 2018, Brasília. Discurso proferido Reitora Márcia Abrahão Moura no dia 13 de novembro de 2018. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de Políticas Públicas – FACE, 2018. [O evento tinha como objetivo apresentar dados, debater causas e formas de combate à evasão e retenção].

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA FILHO et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989. 186 p.

TEIXEIRA, Marta Emília. **O impacto do Reuni sobre a administração pública e financeira na Universidade de Brasília**. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TINTO, V. **Leaving college**: Rethinking the causes and cures of student attrition. 2. Ed., Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TRIGUEIRO, Michelangelo Santoro. **Reforma universitária**: mudanças no ensino superior brasileiro. Brasília: Paralelo 15, 2004. 212 p.

TRINDADE, Héglio. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In: SOUSA JR., J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora UnB, 2012. (p. 89-142).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de expansão da Universidade de Brasília**: Campus UnB – Planaltina: Campus UnB – Ceilândia/Taguatinga: Campus UnB – Gama. Brasília, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto político pedagógico institucional da Faculdade UnB Planaltina**. Brasília, novembro 2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Reforma do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Diurno**. Brasília, Janeiro 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Reforma do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Noturno**. Brasília, Janeiro 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório parcial de Autoavaliação Institucional – Ano base 2017 (Triênio (2017-2019))**. Comissão Própria de Avaliação. Disponível em: <<http://www.cpa.unb.br/>>. Acesso em 05 dez. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório Avalia UnB do Curso de Ciências Naturais (2017-2019)**. Comissão Própria de Avaliação. Disponível em: <<http://www.cpa.unb.br/>>. Acesso em 01 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 41, de 23 de abril de 2004**. Dispõe sobre a orientação acadêmica de estudante de graduação e condições para desligamento. Brasília, DF, 10 maio 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi)**. 2020. Site institucional. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/padi>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VELLOSO, Jacques; MELO, Livia Veleda de Sousa e. A Universidade de Brasília, o campus Planaltina e a democratização do acesso: uma análise multivariada com um modelo ampliado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p.47-66, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/332/300>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

VIEIRA, Sofia Lereche. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

# Pesquisa sobre evasão na FUP

Prezado (a) ex aluno (a) do curso de Licenciatura em Ciências Naturais:

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa que visa analisar os principais fatores da evasão neste curso. O foco deste questionário recai nos alunos que se desligaram do curso por abandono, de forma voluntária ou por não cumprimento de condição durante os anos de 2013 a 2017.

As informações obtidas com a aplicação deste questionário serão utilizadas apenas para fins acadêmicos no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional – PPGEMP da Universidade de Brasília - UnB.

Dessa forma, não será necessária sua identificação, garantindo-se o anonimato das informações.

Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Arilthon Romulo Cavalcante Casimiro

\* Required

## 1. Qual o seu curso? \*

Mark only one oval.

- Licenciatura em Ciências Naturais Diurno
- Licenciatura em Ciências Naturais Noturno

## DADOS PESSOAIS

---

## 2. Sexo \*

Mark only one oval.

- Masculino
- Feminino

## 3. Idade \*

---

## 4. Você trabalha? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Não

## 5. Estado civil \*

Mark only one oval.

- Solteiro
- Casado/União estável
- Separado/Divorciado
- Viúvo

**6. Renda \****Mark only one oval.*

- Até 1 salário mínimo
- Até 2 salários mínimos
- Até 3 salários mínimos
- Acima de 4 salários mínimos

**7. Você é o principal responsável pelas despesas da família? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

## ACESSO À INSTITUIÇÃO

---

**8. O curso de Licenciatura foi sua primeira opção de escolha? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**9. Você cursou o ensino médio em que escola? \****Mark only one oval.*

- Pública
- Particular
- Parte pública/parte particular

**10. Como considera seu rendimento escolar no ensino médio? \****Mark only one oval.*

- Péssimo
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

**11. Como considera seu rendimento durante o curso de Licenciatura? \****Mark only one oval.*

- Péssimo
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

**12. Quando optou pelo curso de Licenciatura em Ciências Naturais, você buscou informações sobre ele? \***

Mark only one oval.

- Sim  
 Não

## Fatores para a escolha do curso

---

DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR, DETERMINE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NA ESCOLHA DO CURSO.

- 1 - NÃO contribuiu para a escolha do curso  
 2 - Contribuiu pouco  
 3 - Contribuiu em TERMOS  
 4 - Contribuiu MUITO para a escolha do curso  
 5 - Contribuiu DECISIVAMENTE para a escolha do curso

**13. Afinidade com a área de ciências \***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**14. Mercado de trabalho \***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**15. Baixa concorrência no vestibular \***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**16. Obter formação de nível superior \***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**17. Interesse pela Licenciatura \***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**18. Possibilidade de ingressar em outro curso futuramente \****Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

## Permanência na instituição

---

**19. Você teve dificuldades com as disciplinas do curso \****Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

**20. Qual (is) disciplina(s)?**

---

**21. Após sua saída, você ingressou em outro curso na UnB? \****Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

**22. Se sim, qual curso?**

---

**23. Antes da decisão de sair do curso, você solicitou algum tipo de informação ou apoio da instituição? \****Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

**24. Se sim, descreva qual.**

---

---

---

---

---

**25. Você recebia algum tipo de auxílio/assistência estudantil (financeiro)? \****Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

## Saída do curso (Evasão)

---

As questões a seguir se referem a sua decisão de sair do curso de Licenciatura em Ciências Naturais.

26. **Semestre que estava cursando quando desistiu do curso? \***

---

## Motivos para evasão no curso

---

DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR, DETERMINE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO PARA A SUA DECISÃO DE ABANDONAR O CURSO.

- 1 - NÃO contribuiu para a evasão do curso
- 2 - Contribuiu pouco
- 3 - Contribuiu em TERMOS
- 4 - Contribuiu MUITO para a evasão do curso
- 5 - Contribuiu DECISIVAMENTE para a evasão do curso

27. **Falta de perspectiva profissional \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

28. **Dificuldades financeiras \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

29. **Decepção com o curso \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

30. **Grau de dificuldade das disciplinas \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

31. **Ensino Médio Deficiente \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**32. Infra-estrutura inadequada \****Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**33. Dificuldades de adaptação ao ambiente universitário \****Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**34. Desvalorização da profissão de Professor \****Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**35. Interesse em ingressar em outro curso \****Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**36. Dificuldades em conciliar trabalho/estudo \****Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	Contribuiu decisivamente				

**37. Gostaria de apontar outro motivo da sua decisão de abandonar o curso ou fazer algum comentário?**

---

---

---

---

---