

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

ELIZABETH DA SILVA GUEDES

**ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO NO CURSO PRESENCIAL DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO – UNIRIO**

Rio de Janeiro

2015

ELIZABETH DA SILVA GUEDES

**ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO NO CURSO PRESENCIAL DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO – UNIRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Estácio de Sá, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laélia Carmelita Portela Moreira  
Linha de Pesquisa: Política, Gestão e Formação de Educadores (PGFE)

Rio de Janeiro

2015

G924e

Guedes, Elizabeth da Silva

Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. / Elizabeth da Silva Guedes. – Rio de Janeiro, 2015.

153 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2015.

1. Educação. 2. Professores, formação.  
3. Pedagogia. 4. Educação superior. 5. Evasão.  
I. Título.

CDD: 370

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais esta oportunidade de aprendizagem.

Ao meu pai José Guedes, pelo amor, cumplicidade, apoio e presença.

À minha mãe Deli Guedes pelo amor, apoio e paciência.

Ao meu filho Thiago Guedes pelo amor e por ser minha fonte de inspiração e motivação, além de me incentivar em tudo o que decido realizar.

Ao meu companheiro Oscar Gomes pelo amor, apoio e incentivo.

À professora e orientadora professora Dra. Laélia Portela Moreira pela confiança sempre depositada, pelos ensinamentos, incentivo e sensibilidade sempre constantes. Admiro-a muito.

À Banca Examinadora, que aceitou participar de minha defesa com valiosas contribuições.

À Professora Dra. Loreine Hermida da Silva e Silva, minha ex-chefe, por todos os ensinamentos, pela confiança, incentivo, apoio e amizade, todos fundamentais nesta jornada.

Ao Professor Dr. Alcides Wagner Serpa Guarino, meu atual chefe, pelo apoio e incentivo em todos os momentos e, especialmente, nesta reta final.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho da PROGRAD e da UNIRIO pelo apoio e amizade.

À professora Dra. Sandra Albernaz de Medeiros, Diretora da Escola de Educação da UNIRIO, que recebeu muito bem a pesquisa e me autorizou a realizá-la.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá e, especialmente, àqueles que foram os meus professores.

A todos os estudantes da UNIRIO que responderam ao questionário e nos tornaram possível conhecê-los melhor. Desejo de todo o coração muito sucesso em suas novas escolhas e que não desistam nunca de seus sonhos, assim como espero que o resultado de nossa pesquisa possa contribuir de alguma forma para minimizar a evasão de novos estudantes.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, sempre muito amável e receptiva.

Aos meus colegas de curso, pelos maravilhosos momentos vividos.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiam e fazem parte de minha vida.

Ao meu filho Thiago.

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

GUEDES, Elizabeth da Silva. **Estudo de caso sobre a evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**. Rio de Janeiro, 2015, dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, 2015.

## RESUMO

A evasão na Educação Superior (ES) vem chamando a atenção de muitos especialistas em educação, de gestores e do Governo Federal. Não se trata de um fenômeno unicamente brasileiro, mas sim de problema internacional, que afeta Instituições de Ensino Superior (IES) e que tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais, os quais buscam explicações para suas principais causas. Nas últimas décadas, inúmeras políticas de expansão do acesso a esse nível de ensino, tanto em âmbito público, quanto privado, foram responsáveis pelo grande aumento de matrículas de estudantes na ES. Entretanto, a expansão das matrículas não necessariamente significa aumento no número de egressos, já que muitos são os estudantes que desistem antes de concluírem os seus cursos. A pesquisa buscou analisar o fenômeno da evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no período de 2011 a 2014, visando identificar os motivos que levam os estudantes deste curso a escolhê-lo e, posteriormente, a abandoná-lo. Trata-se de um estudo de caso, método indicado quando as questões “como” e “por que” são propostas ao investigador e o enfoque se dá sobre um fenômeno contemporâneo da vida real. Inclui análise de documentos e de dados coletados no sistema acadêmico da IES e a utilização de questionários junto aos estudantes evadidos a fim de aprofundar as informações coletadas nas etapas anteriores. Para os estudos da evasão foram privilegiadas as pesquisas realizadas pelo Instituto Lobo, especializado no assunto, e para a discussão sobre o Curso de Pedagogia os estudos de Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010), Libâneo e Pimenta (2011), Silva (2006), Brzezinski (2012), Scheibe e Durli (2011), Aguiar et al. (2006) e Vargas (2008). Constatou-se que os estudantes evadem principalmente durante os três primeiros semestres do curso (179 dos 238 estudantes evadiram no período) e que em alguns semestres a quantidade de estudantes que evadem supera a quantidade de estudantes não evadidos. A análise das respostas aos questionários apontou que os fatores que levam os estudantes a evadirem do curso estão mais relacionados com a sua vida pessoal ou com a escolha da profissão do que com a Instituição de Ensino.

**Palavras chave:** Evasão; curso de Pedagogia; Ensino Superior.

GUEDES, Elizabeth da Silva. **A case study on attrition in the Pedagogy course of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO)**. Rio de Janeiro, 2015, dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, 2015.

### **ABSTRACT**

Attrition in Higher Education (HE) is a marked concern for Education specialists, managers and central government. It is not a uniquely Brazilian phenomenon, but an international problem, which affects all HE Institutions (HEI) and, thus, has been the object of much research that seeks to identify its main causes. In the last decades, numerous policies aiming at fostering widening participation, within the public as well as private spheres, have been responsible for the significant increase in student registrations in HE. Nevertheless, an increase in registrations does not necessarily imply an increase in graduate numbers, since many students abandon their studies prior to completing a degree. This dissertation reports on a piece of research that has sought to analyse attrition in the Pedagogy course of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) between 2011 and 2014. The main goal of the research has been to analyse students' reasons for choosing this course and, subsequently, abandoning it. The research consists in a case study, an appropriate method when the questions 'how' and 'why' arise in respect to on-going everyday phenomena. Documents and data collected from the academic system of the HEI, as well as student questionnaire data, have been analysed. The theoretical grounding for the discussion on attrition adopts resources produced by the Lobo Institute, a specialist attrition research centre, whilst, in respect to the Pedagogy course, discussion is based upon Gatti (2010), Gatti & Barreto (2009), Libâneo (2010), Libâneo & Pimenta (2011), Silva (2006), Brzezinski (2012), Scheibe & Durlí (2011), Aguiar *et al.* (2006) and Vargas (2008). The study reveals that students generally drop their courses during their first three semesters of study (179/238 dropouts during the period of data collection) and, in some semesters, attrition rates surpass continuation figures. The analysis of questionnaire data suggests that the main factors leading to attrition are closely related with personal circumstances and professional choices, rather than institutional aspects.

**Keywords:** Attrition; Pedagogy course; Higher Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Vagas ofertadas na UNIRIO – 2010 a 2013 – Ensino presencial e a distância	41
Quadro 1	Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico e de Assistência Estudantil concedidas pela UNIRIO	46
Quadro 2	Fatores relacionados pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão que, a título de hipótese, podem contribuir para a ocorrência da evasão	54
Gráfico 2	Estudantes evadidos por faixa etária – turno vespertino	91
Gráfico 3	Estudantes evadidos por faixa etária – turno noturno	92
Gráfico 4	Formas de evasão – turno vespertino	96
Gráfico 5	Formas de evasão – turno noturno	96
Gráfico 6	Evasão por período – turnos vespertino e noturno	98
Quadro 3	Idade dos estudantes evadidos quando ingressaram no curso	101
Gráfico 7	Período em que ocorreu a evasão	105
Gráfico 8	Formas de ocorrência da evasão	106
Gráfico 9	Formas de ingresso na UNIRIO dos estudantes evadidos	107
Gráfico 10	Cursos escolhidos pelos estudantes que não tinham o curso de Pedagogia como primeira opção	109
Gráfico 11	Áreas da Pedagogia em que os estudantes pretendiam/pretendem atuar	110
Gráfico 12	As IES escolhidas pelos estudantes evadidos	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade total de matrículas na Educação Superior – 1995 - 2012	27
Tabela 2	Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 - 2012	27
Tabela 3	Evolução no número de matrículas de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2009 - 2012	28
Tabela 4	Evolução de matrículas por categoria administrativa (1991-2011)	28
Tabela 5	Comparação do número de ingressantes e de concluintes da graduação (1991-2011)	37
Tabela 6	Concluintes por categoria administrativa (1991-2011)	37
Tabela 7	Quantitativo de vagas ofertadas na UNIRIO – 2010 a 2013	40
Tabela 8	Quantitativo de estudantes matriculados – 2010 a 2013	40
Tabela 9	Taxas de evasão na UNIRIO – 2010 a 2013	41
Tabela 10	Quantitativo, carga horária semanal, número de parcelas/vigência e valores mensais das bolsas do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico e de Assistência Estudantil, mantidas pela UNIRIO para o exercício de 2015	45
Tabela 11	Demonstrativo geral – Diplomação, retenção e evasão	53
Tabela 12	Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por categoria administrativa, entre os anos de 2000 e 2005	56
Tabela 13	Quantitativo de estudantes evadidos a cada semestre – 2011 a 2014	89
Tabela 14	Estudantes evadidos x estudantes sem evasão – turno vespertino	90
Tabela 15	Estudantes evadidos x estudantes sem evasão – turno noturno	90
Tabela 16	Faixa etária dos estudantes evadidos – turno vespertino	91

Tabela 17	Faixa etária dos estudantes evadidos – turno noturno	92
Tabela 18	Forma de ingresso dos estudantes que evadiram – turno vespertino	94
Tabela 19	Forma de ingresso dos estudantes que evadiram – turno noturno	94
Tabela 20	Quantitativo semestral de estudantes evadidos do curso de Pedagogia da UNIRIO por forma de evasão – turno vespertino	95
Tabela 21	Quantitativo semestral de estudantes evadidos do curso de Pedagogia da UNIRIO por forma de evasão – turno noturno	95
Tabela 22	Período do curso em que ocorreu a evasão – turno vespertino	97
Tabela 23	Período do curso em que ocorreu a evasão – turno noturno	97
Tabela 24	Quantidade de estudantes que se sentiam preparados quando ingressaram no curso	101
Tabela 25	Motivos pelos quais os estudantes não se sentiam preparados para a escolha da profissão à época do ingresso no curso	102
Tabela 26	Semestre de ingresso dos estudantes evadidos	104
Tabela 27	Semestre em que ocorreu a evasão do curso	104
Tabela 28	Período do curso em que ocorreu a evasão	105
Tabela 29	Formas de evasão	106
Tabela 30	Motivos pelos quais os estudantes escolheram a UNIRIO	107
Tabela 31	Motivos pelos quais os estudantes escolheram o curso de Pedagogia	108
Tabela 32	Área da Pedagogia em que os estudantes pretendiam/pretendem atuar	109
Tabela 33	Nível de escolaridade atual dos estudantes evadidos	115
Tabela 34	Idades dos estudantes evadidos que já completaram ou estão cursando o nível superior	115
Tabela 35	Quantidade de estudantes que deram continuidade a seus estudos em outro curso e/ou em outra IES	116

Tabela 36	Instituições de ensino escolhidas por aqueles estudantes que decidiram cursar Pedagogia em outra IES	116
Tabela 37	Avaliação da UNIRIO pelos estudantes evadidos	120

## **ANEXOS**

- ANEXO A Carta de apresentação da pesquisadora à Pró-Reitoria de Graduação da UNIRIO fornecida pela UNESA
- ANEXO B Carta de apresentação da pesquisadora à Direção da Escola de Educação da UNIRIO fornecida pela UNESA
- ANEXO C Memorando da Pró-Reitoria de Graduação da UNIRIO à Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC) da UNIRIO solicitando acesso ao SIE para a pesquisadora
- ANEXO D Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE B Questionário enviado aos estudantes evadidos

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCH	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CCJP	Centro de Ciências Jurídicas e Políticas
Cead	Coordenação de Educação a Distância
Cederj	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CLA	Centro de Letras e Artes
Clabes	Conferências Latino-americanas sobre o abandono na Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Consepe	Conselho de Ensino e Pesquisa
Consuni	Conselho Universitário
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DAE	Direção de Assuntos Estudantis
Daeg	Divisão de Apoio ao Estudante de Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DOU	Diário Oficial da União
DTIC	Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
EaD	Educação a Distância
EEAP	Escola de Enfermagem Alfredo Pinto
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
ES	Educação Superior
Facha	Faculdades Integradas Hélio Alonso
Fefieg	Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara
Fefierj	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ForGrad	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituição de Ensino Superior Pública
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IFF	Instituto Federal Fluminense
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

	Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lipead	Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
Paief	Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudante Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic-AF	Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pradig	Programa de Acompanhamento de Discente de Graduação
Proexc	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Proext	Programa de Extensão Universitária
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Propg	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento
Protes	Programa de Tutoria Especial
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
QSE	Questionário Socioeconômico
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH	Recursos Humanos
Saps	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIE	Sistema de Informações para o Ensino
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THE	Teste de Habilidade Específica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uenf	Universidade Estadual do Norte Fluminense
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho

UNESA	Universidade Estácio de Sá
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-americana
Unilab	Universidade Federal da Integração Luso-afrobrasileira
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro, atualmente denominada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
I - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E À PERMANÊNCIA.....	26
1.1 O ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIRIO - 2010 A 2013 .....	39
1.1.1 Quantidade de vagas ofertadas .....	40
1.1.2 Quantidade total de estudantes matriculados .....	40
1.1.3 Quantidade de estudantes matriculados, concluintes e evadidos do ensino de graduação, no período .....	41
1.2 A PREOCUPAÇÃO COM A EVASÃO NA UNIRIO .....	42
1.3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PRATICADAS NA UNIRIO .....	42
II - EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	51
2.1 FORMAS DE EVASÃO .....	59
2.2 FORMAS DE CALCULAR E MOTIVOS PARA A OCORRÊNCIA DA EVASÃO .....	61
2.3 MEDIDAS DE COMBATE À EVASÃO .....	66
III - SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA .....	70
3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL NOTURNO E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO .....	79
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL VESPERTINO DA UNIRIO .....	82
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIRIO .....	83
IV - PESQUISA REALIZADA A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS NO SIE E JUNTO AOS ESTUDANTES EVADIDOS .....	85
4.1 PESQUISA REALIZADA A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS NO SIE .....	89
4.2 PESQUISA REALIZADA JUNTO AOS ESTUDANTES EVADIDOS.....	99
4.2.1 Caracterização dos sujeitos .....	101
4.2.2 Dados gerais da evasão .....	104
4.2.3 Motivos da escolha (motivos do ingresso).....	106
4.2.4 Motivos da desistência (motivos da evasão).....	110
4.2.5 Avaliação da instituição pelos estudantes evadidos.....	119
CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS .....	131
ANEXOS.....	139
APÊNDICES .....	145

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Superior (ES) brasileira vem passando por significativas transformações relacionadas tanto à sua expansão, quanto à democratização do seu acesso. Estas transformações ocorrem como consequência da adoção de políticas expansionistas e ações afirmativas. Ressaltamos, porém, que além do grande aumento no número de matrículas é também registrado um grande quantitativo de estudantes evadidos.

Metas ambiciosas haviam sido estabelecidas com relação à expansão da Educação Superior no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001a). Uma destas metas previa o provimento, em uma década, da oferta da Educação Superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Este percentual não foi atingido na vigência do plano, porém foi registrado que o número de matrículas passou de 2.694.245 no ano de 2000 para 7.037.688 matrículas em 2012, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2014a)<sup>1</sup>.

Outras metas também estavam relacionadas com a expansão e a democratização deste nível de ensino, tais como: a) a criação de políticas que facilitassem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino; b) o incentivo à criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino; c) o estabelecimento de uma política de expansão que diminuísse as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país e d) o estabelecimento de um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.

Durante a vigência deste plano e sem que tivesse sido avaliado o cumprimento de suas metas, o Governo Federal lançou no dia 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com ele uma série de políticas que, segundo Vargas (2008) foram motivadas por uma queda no ritmo da expansão da Educação Superior no ano de 2003.

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação registrou, em 2013, o quantitativo de 7.305.977 matrículas, embora o Resumo Técnico de 2013 ainda não tenha sido publicado.

Além da criação de novas universidades públicas federais,<sup>2</sup> foram instituídos os Programas Universidade para Todos (Prouni)<sup>3</sup> (BRASIL, 2005a) e de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>4</sup> (BRASIL, 2007b), foi ampliado o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), assim como foi instituída uma política de reserva de vagas, por meio da Lei n. 12.711<sup>5</sup>, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b).

O Reuni foi instituído com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação pública superior, no nível de graduação, visando um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Teve como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos.

Foram instituídas como diretrizes para o Programa, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no turno noturno; a ampliação da mobilidade estudantil; a revisão da estrutura acadêmica; a diversificação das modalidades de graduação e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Prevendo um aumento expressivo do contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública, como um desdobramento desta política de expansão democrática do acesso e para dar sustentação à adoção de políticas afirmativas, foi lançado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>6</sup> (BRASIL, 2010c), que segundo o próprio Governo Federal veio para consolidar o Reuni. O Pnaes tem como finalidade ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior pública federal, por meio de ações de assistência estudantil.

O Programa Prouni concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, oferecendo, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre aqueles egressos do ensino médio da rede pública de ensino ou da rede

---

<sup>2</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal da Integração Luso-Afrobrasileira (Unilab) e Universidade Federal da Integração Latinoamericana (Unila).

<sup>3</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

<sup>4</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>5</sup> Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

<sup>6</sup> Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.

particular, na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

Os estudantes beneficiários de bolsa integral do Prouni, matriculados em curso de turno integral, contam com uma política de bolsa permanência<sup>7</sup> de acordo com critérios que são estabelecidos em regulamento.

A Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012b) dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Por meio deste instrumento, foi determinado que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) passassem a reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Metade deste percentual de vagas reservadas deve ser destinada a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, sendo que em ambos os casos deve ser levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o mais recente Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi permitido que a lei fosse aplicada gradualmente e de forma progressiva ao longo de quatro anos a partir da data de sua publicação.

Um novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) foi aprovado e sancionado no ano de 2014, após quatro anos sendo discutido. Este Plano que irá vigorar até o ano de 2024 tem a característica de ser mais “enxuto” que o Plano anterior e para ele foram estabelecidas 10 diretrizes, 20 metas e 170 estratégias.

Algumas das metas estabelecidas para este plano são mais diretamente relacionadas com o ensino de graduação, tais como as metas 12, que prevê elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público; a meta 13, que prevê elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores; a meta 14, que prevê elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores; a meta 15, que prevê

---

<sup>7</sup> Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005b).

garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e a meta 16, que prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Como resultado de todas essas políticas de acesso houve aquele já registrado aumento de estudantes matriculados na educação superior. Porém, autores como Almeida et al. (2012) questionam se a expansão ocorrida na educação superior se traduziu em efetiva democratização do acesso, especialmente quando se pretende estender essa democratização ao sucesso acadêmico dos estudantes.

Ao realizarem uma análise da expansão da educação superior no Brasil e em Portugal, esses autores concluíram que a maior possibilidade de acesso fez com que um público bastante heterogêneo social e culturalmente viesse a frequentar as Instituições de Ensino Superior (IES) e que esta população não é mais formada por jovens com idades entre 18 e 24 anos. Portanto, muitos deles já estão desenvolvendo atividade profissional e apesar de conseguirem ingressar na universidade, nem sempre conseguem nela se manter até a conclusão dos seus estudos.

Os autores concluíram que os motivos para o fracasso da permanência dos alunos na universidade podem ser diversos, tanto relacionados com sua vida pessoal, quanto com a própria instituição de ensino e que, embora necessária, a expansão não é suficiente para garantir a democratização desejada, havendo a necessidade de empreender mudanças estruturais e funcionais, visando garantir um processo de expansão da educação superior com qualidade e equidade social.

Identificar quais são estes motivos que fazem com que os estudantes das IES desistam de concluir seus cursos é essencial para que medidas possam ser tomadas para inibir esta ocorrência.

Como vimos, quando o Reuni foi instituído, a preocupação com os índices de evasão já se fazia presente, uma vez que dois de seus propósitos eram justamente o aumento das vagas para ingresso e ao mesmo tempo a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Levantamento realizado por Ristoff (2013a) registrou que a taxa de sucesso na graduação no ano de 2011 foi de apenas 44%, o que significa que mais da metade dos

estudantes que ingressam nas Instituições de Ensino Superior não concluem seus cursos. Também a partir dos estudos de Ristoff (2013a) podemos constatar que esta taxa de sucesso não vem aumentando a cada ano que passa.

Um “Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras” foi organizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em fevereiro de 1995 e, a partir deste seminário, uma pesquisa foi realizada em âmbito governamental. A SESu propôs a criação de uma comissão composta por representantes indicados pelos dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e por representantes do MEC para a realização de um estudo aprofundado da evasão.

Posteriormente aos trabalhos realizados pela Comissão, no âmbito do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia<sup>8</sup>, foram realizados estudos sobre a evasão ocorrida na educação superior do Brasil entre os anos 2000 e 2009, tendo sido acrescentados dados internacionais para comparação.

De acordo com Silva Filho et al. (2007) são muito raras as Instituições de Ensino Superior Brasileiras que têm um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas, embora este seja um problema internacional que aflige as instituições de ensino em geral. Os autores ressaltam os desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos que são gerados pelas perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos.

Segundo Silva Filho et al. (2007), para este estudo macroscópico da evasão foram utilizados dados referentes aos matriculados, ingressantes e egressos, publicados regularmente pelo Inep.

Os autores afirmam que tanto as instituições públicas e privadas, quanto os alunos quando são questionados, geralmente alegam como a principal causa da evasão a falta de recursos financeiros. Porém, de acordo com estes mesmos autores, a questão não pode ser desta forma simplificada, já que, segundo eles

as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. (SILVA FILHO et al., 2007, p. 643).

---

<sup>8</sup> O Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia é uma associação sem fins lucrativos, criada em 13 de julho de 2005, cujo objetivo principal, segundo sua presidência, é o de contribuir na solução dos problemas brasileiros nas áreas de educação, ciência e tecnologia. No ano de 2015 foi anunciado, por meio de uma nota no *site* do Instituto, o encerramento de suas atividades como pessoa jurídica. Este anúncio foi feito pelos professores Roberto Leal Lobo e Silva Filho e Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo, seus diretores. O *site* do Instituto ainda se encontra disponível para consulta, embora atualizações não estejam mais sendo realizadas: <<http://www.institutolobo.org.br/paginas/home.php>>. Acesso em 18 ago. 2015.

Além destas pesquisas macroscópicas realizadas pela Comissão do MEC e pelo Instituto Lobo, outras pesquisas vêm sendo realizadas no âmbito das Instituições de Ensino, a fim de identificar os motivos que levam seus estudantes a evadirem, como, por exemplo, esta que realizamos.

A necessidade que as Instituições de Ensino Superior têm de conhecer mais de perto quem são os seus estudantes e quais são as suas maiores dificuldades, assim como a de identificar os motivos que os levam a evadirem, com o objetivo de evitar ou ao menos minimizar a evasão de seus cursos e da própria Instituição de Ensino, nos motivaram a realizar esta pesquisa.

Como servidora técnico-administrativa em educação da Instituição pesquisada há 21 anos e atualmente lotada na Divisão de Apoio ao Estudante de Graduação (Daeg) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) tive a oportunidade de participar, a convite e em companhia da ex-Pró-Reitora de Graduação, de reuniões do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad). Nestas reuniões, ao mesmo tempo em que aprendia mais sobre o ensino de graduação, percebia que o tema da evasão era aquele que mais me despertava interesse.

O curso de Pedagogia foi escolhido devido ao grande compromisso da Educação Superior com a Educação Básica, conforme grande parte das metas estipuladas para o novo PNE (BRASIL, 2014b)<sup>9</sup> e devido à atuação do pedagogo a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1 (BRASIL, 2006a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). De acordo com este documento, o Pedagogo pode atuar no magistério da Educação Infantil aos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio (modalidade Normal) e de Educação Profissional e também em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Contribuiu também para a escolha do curso de Pedagogia o alto índice de evasão que é registrado nos cursos de licenciatura em geral.

A intenção de realizar uma pesquisa sobre a evasão na UNIRIO foi muito bem recebida pela sra. Pró-Reitora de Graduação à época, assim como foi também demonstrado

---

<sup>9</sup> a) universalizar, até o ano de 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e para toda população de 15 a 17 anos; b) ampliar, até o ano de 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária; c) universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos; d) alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; e) universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino; f) oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica; g) elevar, até o ano de 2015, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

um grande interesse por parte da sra. Diretora da Escola de Educação da UNIRIO pela realização da pesquisa sobre a evasão naquele curso, o que nos motivou ainda mais a realizá-la.

Enquanto atuava como professora docente I do Governo do Estado do Rio de Janeiro<sup>10</sup>, ministrando a disciplina de Sociologia da Educação no Curso Normal, me causava grande inquietação ter conhecimento de que muitos dos estudantes que chegavam ao quarto e último ano do curso não estavam satisfeitos com a profissão escolhida, muitas vezes por não ter sido esta uma escolha pessoal<sup>11</sup>.

Estes foram os motivos que, aliados à intenção de contribuir com a Instituição oferecendo subsídios para decisões no âmbito da gestão, elegemos o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para a realização da pesquisa.

Com o objetivo de analisar o fenômeno da evasão no curso presencial de Pedagogia da UNIRIO, visando identificar os motivos que levam os estudantes deste curso a escolhê-lo e, posteriormente, a abandoná-lo, propusemos as seguintes questões para o estudo:

- a) Qual a taxa de evasão de alunos do curso presencial de Pedagogia da UNIRIO no período investigado?
- b) Como ocorre a evasão (do curso, da universidade ou do ensino superior)?
- c) Que alternativas podem ser utilizadas para reduzir o índice de evasão no curso de Pedagogia da UNIRIO?
- d) Que medidas a gestão da UNIRIO vem tomando para reduzir a evasão em seus cursos de graduação?
- e) Por que os alunos escolhem cursar Pedagogia?
- f) Quais os motivos que levam os alunos a evadirem do curso de Pedagogia da UNIRIO?
- g) Qual o perfil social e econômico daqueles que desistiram do curso de Pedagogia?

A pesquisa foi qualitativa por esta estar relacionada à natureza do objeto de estudo. Em alguns momentos os resultados foram complementados com dados quantitativos. A pesquisa foi realizada junto a estudantes evadidos do curso presencial de Pedagogia de ambos os turnos (vespertino e noturno) da UNIRIO.

O tipo de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, que, segundo Yin (2010, p. 22), é o método preferido quando: “a) as questões ‘como’ e ‘por que’ são propostas; b) o investigador

---

<sup>10</sup> A pesquisadora é licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ e em Pedagogia pela UNIRIO.

<sup>11</sup> Os motivos alegados pelos estudantes eram muito variados, como por exemplo: “este era um desejo da família”; “para ter uma profissão”; “por ter sido ‘sorteado’/designado para aquela escola que oferecia em nível médio apenas o Curso Normal”.

tem pouco controle sobre os eventos; c) o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real”.

Como nas pesquisas qualitativas os procedimentos e instrumentos de coletas de dados podem ser de natureza variada, em nosso estudo realizamos a análise de documentos e de dados coletados no sistema acadêmico da IES e aplicamos questionários junto aos estudantes evadidos a fim de aprofundar as informações coletadas nas etapas anteriores. O questionário continha perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha e foi enviado aos estudantes evadidos no período pesquisado, que tinham *e-mail* cadastrado. A ferramenta utilizada foi o *Google Docs*.

Para a sistematização dos dados quantitativos fizemos uso de tabelas, quadros e gráficos e para a sistematização dos dados qualitativos, recorremos à técnica de análise de conteúdo.

Como exemplos de documentos analisados, relacionamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIRIO, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia; Relatórios de Gestão; Ordens de Serviço e Resoluções que normatizam procedimentos internos.

O primeiro capítulo apresenta um breve panorama da Educação Superior no Brasil nas duas décadas mais recentes, dados gerais sobre o ensino de graduação da UNIRIO e as políticas de ações afirmativas praticadas nesta universidade.

O segundo capítulo apresenta resultados de pesquisas realizadas sobre evasão no âmbito do MEC, por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, dos estudos realizados pelo Instituto Lobo para o desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia e de pesquisas realizadas no âmbito de Instituições de Ensino Superior.

O terceiro capítulo apresenta um histórico do curso de Pedagogia no Brasil, do curso presencial de Pedagogia da UNIRIO, dos turnos vespertino e noturno, e do curso na modalidade a distância.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa que realizamos a partir dos dados obtidos no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da UNIRIO e por meio de questionários enviados aos estudantes evadidos.

Por fim, as conclusões finais sintetizam os resultados encontrados e recomendam a realização de novos estudos.

## **I - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E À PERMANÊNCIA**

A Educação Superior no Brasil, além de ter surgido tardiamente, teve, desde o seu surgimento, um caráter elitista. Foi a partir da promulgação da atual Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), que define em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que a expansão da educação superior pública e gratuita passou a fazer parte das reivindicações da sociedade.

A elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Percebeu-se então que a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior (BRASIL, 2012a, p. 9).

Registra-se que uma mudança vem ocorrendo na educação superior não só no Brasil, mas em todo o mundo, nos últimos 20 anos. Mancebo, Vale e Martins (2015) tomam como ponto de partida para análise o ano de 1995 que marca a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro e cobre a gestão dos dois presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A reforma administrativa do Estado Brasileiro reorientou as políticas públicas brasileiras e é também mencionada por Dourado (2002, p. 241):

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Em 1995 havia 1.759.703 matrículas na educação superior. No ano de 2012, de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2014a), o quantitativo era de 7.037.688 matrículas e embora o Resumo Técnico do ano de 2013 ainda não tenha sido publicado, o Inep/MEC registrou em 2013 o quantitativo de 7.305.977 matrículas na educação superior<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup><[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>

Tabela 1 – Quantidade total de matrículas na educação superior – 1995 - 2012

<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>
<b>1995</b>	1.759.703	<b>2001</b>	3.036.113	<b>2007</b>	5.250.147
<b>1996</b>	1.868.529	<b>2002</b>	3.520.627	<b>2008</b>	5.808.017
<b>1997</b>	1.945.615	<b>2003</b>	3.936.933	<b>2009</b>	5.954.021
<b>1998</b>	2.125.958	<b>2004</b>	4.223.344	<b>2010</b>	6.379.299
<b>1999</b>	2.369.945	<b>2005</b>	4.567.798	<b>2011</b>	6.739.689
<b>2000</b>	2.694.245	<b>2006</b>	4.883.852	<b>2012</b>	7.037.688

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo Inep/MEC.

O número de IES também aumentou consideravelmente a partir de 1995, passando do quantitativo de 894 naquele ano para 2.416<sup>13</sup> em 2012, sendo que deste total, a grande maioria corresponde ao setor privado (2.112), enquanto que 304 são públicas.

Tabela 2 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2009 - 2012

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Categoria Administrativa</b>			
		<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>1995</b>	894	- <sup>14</sup>	-	-	684
<b>1996</b>	-	-	-	-	711
<b>1997</b>	900	56	74	81	689
<b>1998</b>	973	57	74	78	764
<b>1999</b>	1.097	60	72	60	905
<b>2000</b>	1.180	61	61	54	1.004
<b>2001</b>	1.391	67	63	53	1.208
<b>2002</b>	1.637	73	65	57	1.442
<b>2003</b>	1.859	83	65	59	1.652
<b>2004</b>	2.013	87	75	62	1.789
<b>2005</b>	2.165	97	75	59	1.934
<b>2006</b>	2.270	105	83	60	2.022
<b>2007</b>	2.281	106	82	61	2.032
<b>2008</b>	2.252	93	82	61	2.016
<b>2009</b>	2.314	94	84	67	2.069
<b>2010</b>	2.378	99	108	71	2.100
<b>2011</b>	2.365	103	110	71	2.081
<b>2012</b>	2.416	103	116	85	2.112

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo Inep/MEC.

O número de matrículas na Educação a Distância (EaD) também cresceu muito durante este período. Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015) o número de matrículas nesta modalidade em 1995 era tão pequeno que sequer era divulgado oficialmente, passando a fazer

<sup>13</sup> Instituições que finalizaram o preenchimento do Censo 2012.

<sup>14</sup> Os espaços em branco correspondem à ausência de dados disponíveis pelo Inep/MEC.

parte das estatísticas oficiais no Brasil somente no ano de 2000, quando registrava 1.682 matrículas, todas na rede pública.

Segundo as autoras, esta situação começou a se inverter a partir de 2005, quando a iniciativa privada já ultrapassava o setor público em número de matrículas, no número de cursos e no oferecimento de vagas, fazendo com que no ano de 2010, do total de 930.179 matrículas na EaD, somente 181.602 (19,52%) correspondessem às IES públicas, enquanto que 748.577 (80,48%) eram provenientes da rede privada.

No ano de 2012, foi registrado na EaD o quantitativo de 1.113.850 matrículas no ensino superior, conforme tabela 3.

Tabela 3 – Evolução no número de matrículas de Graduação, por modalidade de Ensino – Brasil – 2009 – 2012

Ano	Número de matrículas	
	Presencial	EaD
<b>2009</b>	5.115.896	838.125
<b>2010</b>	5.449.120	930.179
<b>2011</b>	5.746.762	992.927
<b>2012</b>	5.923.838	1.113.850

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Inep/MEC.

Ristoff (2013a) também faz uma análise da educação superior nos últimos 21 anos. O autor toma como ponto de partida o ano de 1991, o que permite identificar que foi justamente entre os anos de 1992 e 1994 que as matrículas na educação superior pública atingiram os mais altos percentuais, registrando a partir de então, um processo gradual de diminuição da participação do setor público na educação superior, apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) ter estabelecido que 40% das matrículas na educação superior deveriam ser provenientes do setor público.

Por meio da tabela 4, Ristoff (2013a) apresenta a evolução das matrículas por categoria administrativa, no período.

Tabela 4 – Evolução de matrículas por categoria administrativa (1991-2011)

ANO	PRIVADA	%	PÚBLICA	%	TOTAL
<b>1991</b>	959.320	61	605.736	39	1.565.056
<b>1992</b>	906.126	59	629.662	41	1.535.788
<b>1993</b>	941.152	59	653.519	41	1.594.668
<b>1994</b>	970.584	58	690.450	42	1.661.034
<b>1995</b>	1.059.163	60	700.540	40	1.759.703
<b>1996</b>	1.133.102	61	735.427	39	1.868.529
<b>1997</b>	1.186.433	61	759.182	39	1.945.615

<b>1998</b>	1.321.229	62	804.729	38	2.125.958
<b>1999</b>	1.537.923	65	832.022	35	2.369.945
<b>2000</b>	1.807.219	67	888.708	33	2.695.927
<b>2001</b>	2.091.529	69	944.584	31	3.036.113
<b>2002</b>	2.434.650	69	1.085.977	31	3.520.627
<b>2003</b>	2.760.759	70	1.176.174	30	3.936.933
<b>2004</b>	3.009.027	71	1.214.317	29	4.223.344
<b>2005</b>	3.321.094	73	1.246.704	27	4.567.798
<b>2006</b>	3.632.487	74	1.251.365	26	4.883.852
<b>2007</b>	3.914.970	75	1.335.177	25	5.250.147
<b>2008</b>	4.255.064	73	1.552.953	27	5.808.017
<b>2009</b>	4.430.157	74	1.523.864	26	5.954.021
<b>2010</b>	4.736.001	74	1.643.298	26	6.379.299
<b>2011</b>	4.966.374	74	1.773.315	26	6.739.689

Fonte: RISTOFF, 2013, p. 25.

Ristoff (2013a, p. 25) conclui que “também pela ótica das matrículas, a exemplo do observado para as instituições e cursos, a educação superior brasileira continua sendo essencialmente privada”.

Essa privatização da educação encontra explicação em Dourado (2002) que destaca a participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e especialmente a do Banco Mundial (BM) como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. Segundo o autor, a participação do Banco Mundial no campo educacional brasileiro é revigorada a partir da década de 1980:

[...] é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação (DOURADO, 2002, p. 238).

De acordo com Dourado (2002) as políticas do BM priorizam a educação básica escolar, secundarizam projetos de educação não formal, redirecionam a educação profissional e promovem o processo crescente de privatização da educação, especialmente o da educação superior. O autor destaca as recomendações do Banco para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1995:

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4)

eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras” (DOURADO, 2002, p. 240).

Realizamos este breve resumo da situação da educação superior no Brasil nas duas últimas décadas e também um breve relato da influência exercida por organismos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras como uma introdução ao que tem se configurado, também neste mesmo período, como a política pública nacional direcionada à educação superior.

A LDBEN (BRASIL, 1996b) instituiu, em seu artigo 87, a Década da Educação, a ter início um ano após a publicação da lei e determinou que, no prazo de um ano, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990). O Plano Nacional de Educação<sup>15</sup> (BRASIL, 2001) apresentou diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas relacionados a cada nível de ensino.

Para a Educação Superior o prognóstico previa a necessidade de uma política que promovesse a sua renovação e o seu desenvolvimento, sendo feitas as seguintes constatações: a) haveria um crescimento da demanda por educação superior, resultante de fatores demográficos, do aumento das exigências do mercado de trabalho e das políticas de melhoria do ensino médio; b) previu-se uma demanda crescente de alunos carentes, já que o crescimento das matrículas no ensino médio deveria ocorrer nas redes estaduais; c) que o número de matrículas na educação superior já vinha crescendo nos anos anteriores<sup>16</sup>.

As demais preocupações relacionadas à educação superior naquela época estavam relacionadas a: a) manutenção das atividades típicas das universidades (ensino, pesquisa e extensão); b) fortalecimento do setor público, mas com racionalização de gastos, c) a paralela continuidade da expansão do setor privado<sup>17</sup>, desde que garantida a qualidade; d) correção na distribuição de vagas por região do país, já que as matrículas estavam concentradas nas instituições particulares das regiões mais desenvolvidas.

Destacamos seis das metas que foram estabelecidas para serem cumpridas até o ano de 2010 com relação à educação superior: a) prover a oferta de educação superior para, pelo

---

<sup>15</sup> Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

<sup>16</sup> Entre os anos 1997 e 1998 o aumento no número de matrículas havia sido de 9% e apesar deste crescimento, o país apresentava no conjunto da América Latina, um dos índices mais baixos de acesso à educação superior em relação à população de 18 a 24 anos, mesmo sendo considerado o setor privado (BRASIL, 2001).

<sup>17</sup> Havia um total de 124.678 vagas não preenchidas no ensino superior no Brasil no ano de 1988. Dentre estas, 115.318 provenientes da rede particular (BRASIL, 2001).

menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos<sup>18</sup>; b) estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país; c) estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada; d) diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério e de formação geral; e) diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino e f) criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001).

Foram, então, criados dois programas visando ampliar o acesso à educação superior privada: o Fundo de Financiamento da Educação Superior (Fies)<sup>19</sup>, lançado ainda no ano de 2001 (BRASIL, 2001b) em substituição ao Programa de Crédito Educativo e o Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>20</sup>, instituído no ano de 2005 (BRASIL, 2005a).

O Fies é um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições públicas não gratuitas que sejam avaliados positivamente nos processos conduzidos pelo MEC. O programa sofreu algumas mudanças ao longo dos anos, uma delas relacionada com a taxa de juros, que, estipulada em 9% ao ano para estudantes que assinaram contrato antes de 1/7/2006, passou a ser de 6,5% ao ano para quem assinou entre 1/7/2006 e 26/8/2009<sup>21</sup>, foi alterada para 3,5% ao ano para contratos firmados a partir de 26/8/2009 e, que, a partir de 2010, foi fixada em 3,4% ao ano (BRASIL, 2010b).

Outras mudanças também aconteceram no ano de 2010, tais como: a) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) se tornou o agente operador de Programa para contratos formalizados a partir de 10 de março de 2010, o percentual de financiamento

---

<sup>18</sup> Em 2011 o número de estudantes matriculados, 6.739.689, representava uma taxa líquida de 17,3%, muito abaixo da meta prevista no PNE 2001, que era de 30% (RISTOFF, 2013a).

<sup>19</sup> Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001.

<sup>20</sup> Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

<sup>21</sup> Para os cursos de licenciatura a taxa era de 3,5% ao ano.

subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar concorrer ao financiamento em qualquer período do ano. (BRASIL, 2010b).

No ano de 2015 novas mudanças ocorreram com relação ao Fies, que passou a operar com a taxa de juros de 6,5% ao ano, passou a exigir pontuação mínima no Enem e que o candidato comprove renda familiar de no máximo 2,5 salários mínimos por pessoa (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b)<sup>22</sup>.

O Prouni tem a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, oferecendo, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que a ele aderirem. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem, dentre aqueles egressos do ensino médio da rede pública de ensino ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Ainda em 2005, mesmo ano em que foi criado, foi promulgada a lei que autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa<sup>23</sup> (BRASIL, 2005b).

Amaral e Oliveira (2011) realizaram pesquisa com o objetivo de avaliar os impactos do Prouni na inclusão de populações com baixas chances de acesso ao ensino superior privado. A pesquisa foi realizada junto a estudantes que ingressaram no ensino superior em 2005 e 2006, primeiros anos do Prouni, em duas IES privadas situadas no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. De acordo com as pesquisadoras, os dados iniciais indicavam que como política pública, o Prouni vinha demonstrando eficácia pela baixa taxa de evasão e que os seus egressos experimentavam novas trajetórias profissionais e pessoais.

Os cursos na modalidade a distância foram também responsáveis pelo aumento do número de matrículas na ES. A EaD foi incrementada durante os anos 90 a partir da regulamentação do artigo 80 da LDBEN de 1996 por meio da Lei n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005c) e da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006b).

Segundo Ristoff (2013a) entre os anos de 2007 e 2011 o crescimento de cursos na EaD foi de 156% enquanto na modalidade presencial foi de 25%. Com relação ao número de

---

<sup>22</sup> Fonte: <[sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html](http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html)>.

<sup>23</sup> Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005.

matrículas na EaD, o resumo técnico do Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014a)<sup>24</sup> registrou no ano de 2012 o quantitativo de 1.113.850 estudantes matriculados.

O Governo Federal lançou oficialmente no dia 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), enquanto ainda estava em vigor o PNE 2001 e sem que tivesse sido realizada uma avaliação no cumprimento de suas metas. Na mesma data foi promulgado o Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e publicado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>25</sup> (BRASIL, 2007b).

O objetivo do Reuni era o de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação pública superior, no nível de graduação, visando um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Tinha como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos.

Foram instituídas como diretrizes para o Programa, dentre outras, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; a ampliação da mobilidade estudantil; a revisão da estrutura acadêmica; a diversificação das modalidades de graduação e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. As Universidades se habilitavam a receber os recursos financeiros pactuando uma série de metas, se comprometendo a viabilizá-las em cinco anos.

Segundo Fialho e Prestes (2014) no decorrer da implementação do Reuni o programa precisou administrar alguns problemas relacionados com a redução da taxa de evasão, a ocupação de vagas ociosas e a reorganização dos cursos de graduação. Segundo os autores, essas vertentes provocaram um impacto negativo, de ordem global, para a educação brasileira.

Mancebo, Vale e Martins (2015) destacam que ainda existe a necessidade de uma análise acurada que cruze os dados da expansão discente/expansão docente e expansão discente/orçamento. Porém, segundo as autoras, investigações qualitativas já realizadas em

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 01 set. 2015.

<sup>25</sup> Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

algumas universidades<sup>26</sup> as autorizam a aventar como hipóteses as bases que de fato sustentam o Reuni:

- 1) O mais-trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas discentes nas universidades federais tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes;
- 2) O aligeiramento do ensino, particularmente pela flexibilização de currículos e uso da EaD, intensificando assim o processo de certificação em larga escala (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p. 38).

As autoras registram algumas críticas que também foram feitas ao Reuni durante greve das instituições federais iniciada em maio de 2012:

- a) o aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente;
- b) a insuficiência dos recursos destinados para a construção da estrutura física em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Ainda visando ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nas Universidades, o governo federal adotou uma série de medidas, as chamadas “ações afirmativas”.

Segundo Sousa e Portes (2011), a discussão acerca das políticas/ações afirmativas ganhou destaque na mídia e foi trazida para o debate em nível nacional após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, quando a delegação oficial brasileira se comprometeu a lutar contra a discriminação racial e se propôs a adotar ações afirmativas a favor da população afrodescendente, inclusive a de cotas para negros nas universidades públicas. De acordo com os autores, até então o Brasil não tinha políticas públicas de caráter étnico-racial para a entrada desses sujeitos nas universidades públicas e ignorava os resultados de grandes pesquisas que apresentavam os negros em situações de exclusão devido a velados preconceitos raciais.

No que se refere às IFES, uma das medidas adotadas pelo Governo Federal como política de ação afirmativa foi a promulgação da lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio<sup>27</sup> (BRASIL, 2012b).

Por meio desta lei foi determinado que as IFES vinculadas ao MEC deveriam passar a reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno,

---

<sup>26</sup> Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 33) as universidades pesquisadas até o momento foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>27</sup> Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.

no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Metade deste percentual de vagas reservadas deve ainda ser destinada para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, sendo que em ambos os casos deve ser levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, considerando-se o mais recente Censo Demográfico do IBGE. Foi estabelecido que a lei poderia ser aplicada de forma progressiva ao longo de quatro anos a partir de sua publicação.

No ano de 2013 foi criado pelo governo federal o Programa de Bolsa Permanência<sup>28</sup> destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação em IFES. Esta bolsa é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade econômica.

Atualmente está em vigor um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)<sup>29</sup>, que após anos em tramitação, teve sua lei aprovada e sancionada em 2014.

Para este Plano, dez diretrizes foram estabelecidas no artigo 2º:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegura atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014b).

Este novo plano propõe o cumprimento de 20 metas e 170 estratégias. Com relação ao ensino superior, as metas vão da meta 12 à meta 16 e estão relacionadas aos seguintes temas: a) acesso à educação superior; b) qualidade da educação superior/titulação do corpo docente; c) acesso à pós-graduação *stricto sensu*/ampliação do número de titulados; d) formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível

---

<sup>28</sup> Portaria n. 387, de 9 de maio de 2013.

<sup>29</sup> Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014.

superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam); e) formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/formação continuada na área de atuação. As metas são as seguintes:

Meta 12 - elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13 - elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14 - elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014b).

Nota-se que nas duas últimas décadas as políticas públicas voltadas para a educação superior no Brasil vêm sendo direcionadas à expansão e democratização deste nível de ensino e visam também, por meio de algumas ações, a garantia da permanência do estudante.

Para Dias Sobrinho (2010), o sucesso da expansão encontra na vulnerabilidade da população brasileira seu principal obstáculo, não sendo suficiente apenas aumentar o número de vagas e de matrículas na educação superior.

As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, entre outras providências, a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237-1238).

O autor destaca a necessidade de melhorar a educação básica e de garantir boas condições de permanência dos estudantes nos cursos para que essa democratização efetivamente se realize.

As taxas de evasão de estudantes da educação superior são elevadas. São muitos os estudantes que ingressam, mas não concluem este nível de ensino. Ristoff (2013a) compara o

número de ingressantes com o número de concluintes na graduação entre os anos de 1991 e 2011 e verifica que entre os que ingressaram no ano de 1991, somente 55% concluíram seus cursos quatro anos depois (tempo médio de duração dos cursos) e que daqueles que ingressaram no ano de 2008 somente 44% os concluíram em 2011.

Estes resultados são muito preocupantes, quando se pretende democratizar o acesso à graduação no país. Ristoff (2013a) constatou que a educação superior não leva à formatura mais da metade dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação, conforme tabela 5, reproduzida a seguir.

Tabela 5 – Comparação do número de ingressantes e de concluintes da graduação (1991-2011)

Ano	Ingressantes	Concluintes	% sucesso
1991	447.929		
1992	433.047		
1993	463.604		
1994	492.924	245.887	55
1995	533.688	254.401	59
1996	539.975	260.224	56
1997	658.337	274.384	56
1998	728.442	300.761	56
1999	866.608	325.194	60
2000	1.041.037	352.305	54
2001	1.212.891	396.119	54
2002	1.431.893	467.972	54
2003	1.554.664	532.228	51
2004	1.646.414	633.363	52
2005	1.805.102	730.484	51
2006	1.965.314	762.633	49
2007	2.138.241	786.611	48
2008	2.336.899	870.386	48
2009		959.197	49
2010		973.839	46
2011		1.016.713	44

Fonte: RISTOFF, 2013a, p. 40.

Ristoff (2013a) também constatou que a educação privada foi, nas duas últimas décadas, a principal responsável pela formação dos profissionais em nível superior do país, conforme tabela 6.

Tabela 6 – Concluintes por Categoria Administrativa (1991 – 2011)

Ano	Privada	%	Pública	%	Total
1991	155.106	66	81.304	34	236.410
1992	154.077	66	80.211	34	234.288
1993	155.387	65	84.882	35	240.269
1994	158.025	64	87.862	36	245.887

<b>1995</b>	159.450	63	94.951	37	254.401
<b>1996</b>	160.404	62	99.820	38	260.224
<b>1997</b>	168.302	61	106.082	39	274.384
<b>1998</b>	195.401	65	105.360	35	300.761
<b>1999</b>	212.283	65	112.911	35	325.194
<b>2000</b>	235.664	67	116.641	33	352.305
<b>2001</b>	263.372	66	132.747	34	396.119
<b>2002</b>	315.159	67	152.813	33	467.972
<b>2003</b>	359.087	67	173.141	33	532.228
<b>2004</b>	424.355	67	209.008	33	633.363
<b>2005</b>	526.795	72	203.689	28	730.484
<b>2006</b>	567.402	74	195.231	26	762.633
<b>2007</b>	589.571	75	197.040	25	786.611
<b>2008</b>	674.453	77	195.933	23	870.386
<b>2009</b>	752.320	78	206.877	22	959.197
<b>2010</b>	783.242	80	190.597	20	973.839
<b>2011</b>	798.348	79	218.365	21	1.016.713

Fonte: RISTOFF, 2013a, p. 41.

É destacado por Ristoff (2013a) o acentuado crescimento do índice de formação de estudantes da educação superior privada entre 1991 e 2011:

Observa-se que, em 1991, o setor privado respondia por 66% dos concluintes da educação superior brasileira. A partir de 2005, esse percentual começa a superar a casa dos 70%, tendo atingido, em 2010, 80%, não obstante todos os programas de expansão das universidades públicas federais e a expansão da rede de institutos federais. A constatação a que se chega é a de que a educação privada, nas últimas duas décadas, tornou-se a principal responsável pela formação dos profissionais de nível superior (RISTOFF, 2013a, p. 41).

Esta constatação deveria servir como um alerta tanto para o Governo Federal, quanto para os gestores das IFES.

Há ainda outro fator a ser considerado. Apesar de nos últimos 20 anos ter sido de 330% o aumento no número de matrículas na educação superior, as metas previstas nos dois Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2014b) ainda não foram alcançadas e se encontram muito comprometidas pelos altos índices de evasão encontrados neste nível de ensino.

Combater a evasão ou ao menos minimizar a sua ocorrência é um grande desafio a ser superado, especialmente nas IFES, onde os percentuais de evasão superam os da rede privada e onde os estudantes, além de não precisarem arcar com os custos de mensalidades, precisam disputar mais acirradamente por uma vaga.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 1226) garantir a democratização do ensino não significa apenas ampliar a oportunidade de acesso com a criação de mais vagas:

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”.

É necessário, portanto, aliar o aumento do número de vagas e as oportunidades de acesso à garantia de condições de permanência aos estudantes mais vulneráveis econômica e socialmente para que a democratização na educação superior efetivamente se realize.

Na próxima seção apresentaremos as informações relacionadas ao ensino de graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a IES pesquisada<sup>30</sup>, entre os anos de 2010 e 2013, e as políticas de ações afirmativas que vêm sendo praticadas na Instituição.

### 1.1 O ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIRIO - 2010 A 2013

Anualmente são sistematizados e apresentados pela Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan)<sup>31</sup> da UNIRIO, a partir de informações constantes nos Relatórios de Gestão da Instituição<sup>32</sup> (UNIRIO, 2014; UNIRIO, 2013a) e no Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>33</sup> (BRASIL, 2013), informações gerais sobre a UNIRIO, inclusive sobre o ensino de graduação. Estas informações são disponibilizadas no *site* da Universidade<sup>34</sup>.

A Pró-Reitoria de Planejamento, conforme consta no Relatório de Gestão do exercício de 2013 da UNIRIO,

É responsável pela execução e acompanhamento das atividades que compõem sua área de competência e sob essa perspectiva, coordena e supervisiona os trabalhos desenvolvidos por suas Diretorias e assessora tecnicamente o reitor, quando demandada ou quando necessário, observada sua área de atuação, levando ao seu conhecimento as informações e dados estatísticos necessários à tomada de decisões (UNIRIO, 2014, p.14).

<sup>30</sup> A Instituição UNIRIO é apresentada no capítulo IV, p. 90.

<sup>31</sup> <http://www.unirio.br/pro-reitorias/pro-reitoria-de-planejamento>.

<sup>32</sup> Os relatórios de gestão são apresentados aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual.

<sup>33</sup> <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03/08/2015.

<sup>34</sup> UNIRIO em números. Disponível em: <<http://www.unirio.br/proplan/dainf>>

Atualmente estão disponíveis as informações relacionadas ao período compreendido entre os anos base de 2010 e 2013 e é a partir destes dados que apresentaremos, a seguir, informações relacionadas ao quantitativo anual de vagas ofertadas no ensino presencial e no ensino a distância, à quantidade de estudantes matriculados anualmente e à quantidade de estudantes matriculados, concluintes e evadidos do ensino de graduação neste período.

### 1.1.1 Quantidade de vagas ofertadas

Com relação à quantidade de vagas ofertadas na graduação, há um relativo equilíbrio entre os quatro anos, porém identificamos que o ano de 2011 foi aquele em que mais foram ofertadas vagas no EaD. Neste ano, enquanto para todos os cursos nesta modalidade de ensino foram ofertadas 2.115 vagas, para o curso de Pedagogia a distância foram destinadas 1.220 vagas (610 a cada semestre). No ano seguinte, em consequência da diminuição no quantitativo de vagas destinadas ao curso de Pedagogia a distância, que foi de 323 a cada semestre, o quantitativo total de vagas ofertadas na EaD caiu para 1.656, conforme tabela 7:

Tabela 7 – Quantitativo de vagas ofertadas na UNIRIO – 2010 a 2013

<b>Modalidade</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Presencial<sup>35</sup></b>	2.561	2.568	2.697	2.665
<b>EaD - CEDERJ<sup>36</sup></b>	1.773	2.115	1.656	1.719
<b>Total</b>	4.334	4.683	4.335	4.384

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados sistematizados pela PROPLAN da UNIRIO.

### 1.1.2 Quantidade total de estudantes matriculados

Com relação à quantidade de estudantes matriculados, tomando como referência as mesmas bases de dados, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 8 – Quantitativo de estudantes matriculados – 2010 a 2013

<b>Modalidade</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Presencial</b>	7.586	7.926	9.683	8.212
<b>EaD - CEDERJ</b>	5.489	5.581	6.241	6.456
<b>Total</b>	13.075	13.507	15.924	14.668

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados sistematizados pela Proplan da UNIRIO.

<sup>35</sup> As vagas correspondentes ao ensino de graduação presencial estão divididas entre as vagas ofertadas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISu), Teste de Habilidade Específica (THE) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

<sup>36</sup> Todas as vagas do ensino de graduação a distância na UNIRIO têm sido ofertadas por meio do Consórcio Cederj.

Identificamos que o ano de 2012, dentre o período investigado, foi o que apresentou o maior quantitativo de estudantes matriculados no ensino presencial (9.683 estudantes) e também um número grande de estudantes matriculados no ensino a distância (6.241 estudantes).

### 1.1.3 Quantidade de estudantes matriculados, concluintes e evadidos do ensino de graduação, no período

E, finalmente, apresentamos as informações relacionadas aos quantitativos de estudantes matriculados, concluintes e evadidos do ensino de graduação entre os anos de 2010 e 2013. Os dados coletados comprovam a importância do acompanhamento e da investigação das causas relacionadas à evasão no ensino superior.

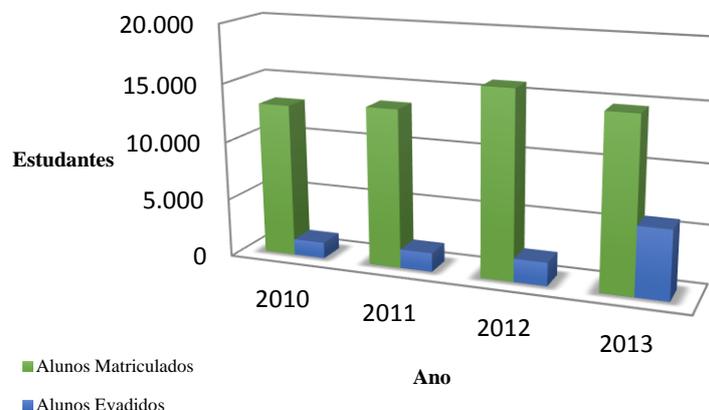
Tabela 9 – Taxas de evasão na UNIRIO - 2010 a 2013

Ano Base	Matriculados	Concluintes	Evadidos	Taxa
2010	13.075	1.214	1.375	10,52%
2011	13.507	929	1.607	11,90%
2012	15.924	1.074	1.986	12,47%
2013	14.668	659	5.862	39,96%

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados sistematizados pela Proplan da UNIRIO.

Podemos verificar na tabela 9 que o percentual de estudantes evadidos aumentou a cada ano, passando de 10,52% no ano de 2010 para 11,90% no ano de 2011; no ano de 2012 o percentual subiu para 12,47% e no ano de 2013 foi identificado o percentual alarmante de 39,96%. Por meio de uma representação gráfica, estes dados podem ser melhor visualizados:

Gráfico 1 – Evasão na UNIRIO – 2010 a 2013



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados sistematizados pela Proplan da UNIRIO.

As causas deste crescente aumento da evasão nos cursos de graduação precisam ser investigadas a fim de que medidas possam ser tomadas para minimizá-las.

## 1.2 A PREOCUPAÇÃO COM A EVASÃO NA UNIRIO

A preocupação com a evasão na UNIRIO é uma realidade, conforme consta em um dos principais documentos da instituição, que é o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2012 a 2016:

No aspecto acadêmico, o crescimento da oferta de vagas na graduação agravou um problema que já existia antes do Plano Reuni: **a elevada taxa de evasão**. Com a adesão da UNIRIO ao Sistema de Seleção Unificada (SISu), desde a sua primeira edição, e as progressivas adesões de outras instituições públicas do Estado, diminuiu a chamada “evasão na entrada” que ocorria em grande percentual devido à possibilidade de múltiplas matrículas dos candidatos aprovados em processos seletivos isolados de instituições públicas. O fim do vestibular melhorou este aspecto, porém o problema da evasão, na graduação é, ainda, um desafio a ser vencido pela UNIRIO (UNIRIO, 2011, p.29, grifo nosso).

Na busca de contribuir para que a UNIRIO vença este desafio é que nos propusemos a realizar a presente pesquisa.

## 1.3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PRATICADAS NA UNIRIO

No *site*<sup>37</sup> da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República encontramos, na área da educação, as seguintes ações afirmativas voltadas para a Educação Superior: a) Lei n. 12.711, de 2012; b) Programa Bolsa Permanência; c) Programa Universidade para Todos (Prouni); d) Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic-AF); e) Programa de Extensão Universitária (Proext).

Em nosso estudo iremos nos ater à legislação e aos Programas que são relacionados ao ensino de graduação nas IFES, que são a Lei 12.711 (BRASIL, 2012b) e o Programa Bolsa Permanência.

O ingresso na UNIRIO se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISu)<sup>38</sup> desde que o mesmo foi criado, no ano de 2010. O SISu é um sistema informatizado gerenciado pela

<sup>37</sup> [www.portaldaigualdade.gov.br/assuntos/educacao](http://www.portaldaigualdade.gov.br/assuntos/educacao)

<sup>38</sup> O SISu foi criado por meio da Portaria Normativa MEC n. 2, de 26 de janeiro de 2010 e em 2012 passou a ser regido pelo disposto na Portaria Normativa do MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012.

Secretaria de Educação Superior do MEC, por meio do qual estudantes são selecionados a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participam.

É efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a participação das IES públicas e gratuitas é formalizada por meio da assinatura de um Termo de Adesão.

Os Termos de Adesão são publicados semestralmente pelas IES e neles constam todas as informações que a Portaria Normativa do MEC n. 21/ 2012 (BRASIL, 2012d) as instrui a informar:

a) os cursos e turnos participantes do SISu, com os respectivos semestres de ingresso e número de vagas; b) o número de vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, observada a regulamentação em vigor e destacando, quando for o caso, o número de vagas reservadas exclusivamente para os indígenas; c) o número de vagas e as eventuais bonificações à nota do estudante no Enem decorrentes de políticas específicas de ações afirmativas e eventualmente adotadas pela instituição; d) os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidas pela instituição de ensino para cada uma das provas do Enem, em cada curso e turno; e e) os documentos necessários para a realização da matrícula dos estudantes selecionados, inclusive aqueles necessários à comprovação do preenchimento dos requisitos exigidos. (BRASIL, 2012d).

As únicas vagas que não podem ser oferecidas por meio do SISu são aquelas que exigem teste de habilidade específica (THE), que no caso da UNIRIO são os cursos de Teatro e Música, e as vagas destinadas à modalidade de EaD, cuja seleção, no caso da UNIRIO, ocorre por meio do Consórcio Cederj.

Ao se inscrever no processo seletivo do SISu, o estudante deve optar por concorrer às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012b), às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição no Termo de Adesão ou às vagas destinadas à ampla concorrência.

No último Termo de Adesão publicado pela UNIRIO (Termo de Adesão – 2ª Edição de 2015)<sup>39</sup> o percentual de vagas reservadas em atendimento à Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b) para cada curso foi o de 50%. As vagas destinadas às políticas de ações afirmativas são distribuídas para cada uma das seguintes situações, em atendimento ao disposto na legislação em vigor.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www2.unirio.br/cosea>>. Acesso em 07 set. 2015.

L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L2 – Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L3 – Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L4 – Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L5 – Candidatos autodeclarados pretos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L6 – Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

A1 – Candidatos professores em exercício do magistério do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino (Lei n. 12.711/2012).

Além das ações afirmativas voltadas para o acesso, há na UNIRIO ações afirmativas voltadas à permanência do estudante na Instituição, em conformidade com o que determina o Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010c), que dispõe sobre o Pnaes.

O Pnaes é executado no âmbito do MEC e tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Seus objetivos são: a) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; c) reduzir as taxas de retenção e evasão; e d) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As ações do Pnaes de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: a) moradia estudantil; b) alimentação; c) transporte; d) atenção à saúde; e) inclusão digital; f) cultura; g) esporte; h) creche; i) apoio pedagógico; e j) acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Conforme o parágrafo único do art. 4º da lei, as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. O artigo 5º determina que devem ser atendidos no âmbito do Pnaes prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas IFES (BRASIL, 2010c).

A UNIRIO concede bolsas aos estudantes de graduação tanto na modalidade de desenvolvimento acadêmico quanto na modalidade de assistência estudantil. A tabela 10 informa as modalidades de bolsas concedidas, o quantitativo, a carga horária do estudante, o número de parcelas/vigência e os valores mensais das bolsas.

Tabela 10 – Quantitativo, carga horária semanal, número de parcelas/vigência e valores mensais das bolsas do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico e de Assistência Estudantil, mantidas pela UNIRIO para o exercício de 2015.

<b>Bolsa</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>N. parcelas/vigência</b>	<b>Valor mensal R\$</b>
<b>Desenvolvimento acadêmico</b>	Monitoria	440	20h	10 Mar a dez 2015	400,00
	Iniciação Científica	300	20h	12 Jan a dez 2015	400,00
	Extensão	220	20h	10 Mar a dez 2015	400,00
	Iniciação artística e cultural	40	20h	10 Mar a dez 2015	400,00
<b>Assistência Estudantil</b>	Incentivo acadêmico	410	12h	12 Jan a dez 2015	500,00
	Alimentação	690	-	12 Jan a dez 2015	200,00
	Auxílio Moradia	90	-	12 Jan a dez 2015	400,00
<b>PET - UNIRIO</b>		20	20h	12 Jan a dez 2015	400,00
<b>Protes – Tutoria Especial para Graduação</b>		50	20h	12 Jan a dez 2015	400,00
<b>EAD – Programa Território e Trabalho</b>		35	20h	12 Jan a dez 2015	400,00
<b>Pradig</b>		50	20h	10 Mar a dez 2015	400,00
<b>Marca Acadêmica</b>	<b>– Mobilidade</b>	8	20h	12 Jan a dez 2015	500,00

Fonte: Reproduzida da Resolução n. 4.505, de 23 de junho de 2015 (UNIRIO, 2015). Publicada no Boletim Interno da UNIRIO n.2/junho 2015.

As bolsas de assistência estudantil são gerenciadas pela Direção de Assuntos Estudantis (DAE), que de acordo com o Relatório de Gestão do ano de 2013 tem a finalidade de:

Participar do esforço da sociedade brasileira em ampliar as possibilidades de acesso à Universidade para os estudantes pertencentes aos segmentos sociais que historicamente foram pouco representados no ambiente universitário, adotando políticas de inclusão que permitam a permanência de estudantes em risco social e ao mesmo tempo, viabilizam a conclusão dos cursos e a excelência de suas formações acadêmicas (UNIRIO, 2014).

Além do gerenciamento das bolsas de assistência estudantil (Incentivo Acadêmico, alimentação e auxílio moradia), a DAE desenvolve as seguintes ações/projetos: a) projeto de transporte *intercampi*; b) projeto de alimentação para toda a comunidade universitária; c) Núcleo de apoio psicossocial; d) prestação de apoio pedagógico; e) promove ações do Projeto Incluir, que trata de questões referentes à acessibilidade (UNIRIO, 2014).

As Pró-Reitorias Acadêmicas também gerenciam bolsas destinadas aos estudantes de graduação: a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) é responsável por gerenciar as bolsas de monitoria, PET, Protes (UNIRIO, 2013b) e Pradig; a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) é responsável pelo gerenciamento das bolsas de Extensão e de Iniciação Artística e Cultural; e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (Propg) gerencia as bolsas de Iniciação Científica.

As bolsas destinadas aos estudantes do Ensino a Distância (bolsas Território e Trabalho) são gerenciadas pela Coordenação de Educação a Distância (Cead) e a bolsa de mobilidade Acadêmica Marca é gerenciada pela Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (EEAP).

As bolsas concedidas pela UNIRIO têm os seguintes objetivos, conforme a página eletrônica de cada setor/Pró-Reitoria responsável por gerenciá-las<sup>40</sup>:

Quadro 1 – Bolsas de desenvolvimento acadêmico e de assistência estudantil concedidas pela UNIRIO

<b>Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico</b>	
<b>Monitoria</b>	A Bolsa de Projetos de Ensino de Graduação é destinada aos estudantes dos Cursos de Graduação que participam de Projetos de Ensino, ligados a componentes curriculares, sob a supervisão constante do coordenador do Projeto de Ensino. Tem como objetivos principais: a) propiciar maior engajamento do estudante nas atividades acadêmicas de Ensino; b) estimular o pensamento crítico, mediante o confronto da prática didática com os conhecimentos científicos; c) integrar o corpo docente e discente no planejamento, realização e avaliação de atividades acadêmicas; d) estimular os estudantes a orientarem os colegas em atividades de estudo, em horários alternativos; e) propiciar o monitoramento a grupos de discentes, que necessitem de apoio pedagógico, compostos por no máximo 10 (dez) alunos, sob a supervisão do coordenador do Projeto de Ensino.
<b>Iniciação Científica</b>	O programa de Bolsas de Iniciação Científica (IC) é voltado para a formação de novos pesquisadores, em todas as áreas de conhecimento, buscando despertar a vocação científica em estudantes de graduação, por intermédio de sua participação ativa em projetos de pesquisa, aprovados em processo de seleção e orientados por pesquisadores qualificados.
<b>Extensão</b>	É destinada aos estudantes de graduação que participam de programas ou projetos de extensão, no âmbito da UNIRIO. Tem como principais

<sup>40</sup> Site da UNIRIO: <[www.unirio.br](http://www.unirio.br)>

	objetivos: a) ampliar o espaço de atuação do estudante, a partir de ações integradas com o ensino e a pesquisa; b) estimular o pensamento crítico, mediante o confronto da prática com os referenciais teóricos; c) contribuir para a formação de profissionais com espírito crítico, reflexivo e cidadão.
<b>Iniciação Artística e Cultural</b>	Objetiva despertar a criatividade discente, através da relação dialógica entre os diversos cursos de graduação da Universidade e suas injeções com a cultura, incentivando as competências dos estudantes dos cursos da UNIRIO, mediante sua participação em projetos de cunho cultural, de caráter interdisciplinar, interdepartamental e contínuo.
<b>Bolsas de Assistência Estudantil</b>	
<b>Incentivo Acadêmico</b>	A Bolsa de Incentivo Acadêmico é destinada prioritariamente aos estudantes de primeira graduação, em situação de vulnerabilidade social e tem como principal objetivo possibilitar aos discentes o desenvolvimento de seus estudos, tendo como pressuposto a igualdade de oportunidades, com vistas à sua qualificação acadêmica.
<b>Alimentação</b>	O Auxílio Alimentação é destinado aos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade social e tem como principal objetivo possibilitar aos discentes o desenvolvimento de seus estudos, tendo como pressuposto à sua qualificação acadêmica.
<b>Auxílio Moradia</b>	O Auxílio Moradia é destinado aos estudantes de graduação, com prioridade para aqueles em situação de vulnerabilidade social, e tem como principal objetivo viabilizar a sua permanência na Universidade, tendo como pressuposto a igualdade de oportunidades, com vistas à sua qualificação acadêmica.
<b>Demais bolsas</b>	
<b>PET UNIRIO</b>	- O Programa de Educação Tutorial (PET), vinculado às Instituições de Ensino Superior do país, é constituído por grupos tutoriais que realizam atividades voltadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com os objetivos de: a) desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade e de excelência, mediante grupos de aprendizagem de natureza coletiva e interdisciplinar; b) contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; c) estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; d) formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; e) estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética, pela cidadania e pela função social da educação superior.
<b>Protes</b>	É destinada a auxiliar estudantes (tutorandos) ingressantes na UNIRIO e àqueles reprovados nas disciplinas básicas no decorrer do curso de graduação. Seus objetivos são: a) ampliar o atendimento aos estudantes recém-ingressos na Instituição, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação; b) diminuir a retenção e a evasão, com vistas a elevar o índice de diplomação e c) promover a democratização do ensino superior, com excelência.
<b>EAD – Território e Trabalho</b>	Busca fomentar a interrelação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, de forma interdisciplinar nas unidades acadêmicas fora da sede onde a UNIRIO oferece seus cursos. Seus objetivos são: a) promover a articulação de temáticas e sub-temáticas vinculadas ao programa “TERRITÓRIO E TRABALHO”, tais como: Formação e Qualificação para

	o Desenvolvimento Local; Inserção no Mundo do Trabalho; Promoção da Cultura Local; Incentivo a Práticas de Sustentabilidade Local, como: Geração de Renda, Preservação do Meio Ambiente e afins; b) promover a integração das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão na modalidade a distância; c) despertar a vocação dos discentes dos cursos de graduação da UNIRIO na modalidade a distância nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; d) contribuir para engajamento de discentes para uma atuação crítica e desenvolvimento das comunidades locais; e) ampliar o espaço de atuação do estudante, a partir de ações integradas com o Ensino, Pesquisa e Extensão, estimulando o pensamento crítico, mediante o confronto da prática com os referenciais teóricos; f) contribuir para a elevação da qualidade da formação dos estudantes de graduação, da diminuição da evasão e promoção do sucesso acadêmico, valorizando a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; g) promover a formação de profissionais com elevada qualificação acadêmica, científica, tecnológica e cultural; h) propor uma agenda territorial voltada para o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica.
<b>PRADIG</b>	Bolsas destinadas a fomentar a implantação de conhecimentos adquiridos pelo discente, no decorrer de seu curso de graduação na UNIRIO, e tem como objetivos principais: a) aperfeiçoar a formação do discente através da vivência em ambiente próximo à realidade do trabalho a ser desenvolvido após a sua formação; b) capacitar o discente em atividades pertinentes à sua área de formação; c) desenvolver método de internalização de atividades relacionadas à graduação.
<b>MARCA Mobilidade Acadêmica</b>	– O Programa Marca é um Programa de Mobilidade Acadêmica regional para cursos acreditados do Mercosul, por reconhecimento da excelência do curso. O Bacharelado em Enfermagem da UNIRIO entrou para o grupo credenciado no sistema de acreditação Regional para cursos universitários dos Estados partes do Mercosul e Estados associados (Arcu-Sul) em 2013.

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações obtidas no *site*<sup>41</sup> da Universidade.

Até o mês de outubro de 2013 a Bolsa de Incentivo Acadêmico da UNIRIO era denominada de Bolsa Permanência. Naquela ocasião, a Universidade aderiu ao Programa lançado pelo Ministério da Educação, que também recebe até os dias atuais a denominação de Bolsa Permanência<sup>42</sup>.

O ano de criação da bolsa permanência da UNIRIO foi o de 2005, o que marcou o início das ações de assistência estudantil na Universidade. Após cinco anos de sua criação, esta política foi avaliada por meio de um trabalho acadêmico de mestrado profissional que buscou investigar se a mesma seria adequada às necessidades dos estudantes oriundos de

<sup>41</sup> <[www.unirio.br](http://www.unirio.br)>

<sup>42</sup> O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício.

segmentos socioeconômicos menos favorecidos, considerando as especificidades da Universidade e dos estudantes contemplados com a bolsa (ARAÚJO; LEITE, 2014).

A avaliação foi realizada considerando a visão tanto da equipe responsável pelo gerenciamento do programa na UNIRIO (DACE)<sup>43</sup>, quanto dos estudantes contemplados com a bolsa. As questões avaliativas foram: a) as atividades desenvolvidas pelos estudantes bolsistas contribuem para a melhoria do seu desempenho acadêmico? b) a Bolsa Permanência contribui para a permanência do estudante bolsista na Universidade?

Com relação à primeira questão, a maioria dos bolsistas (47) diz perceber “a existência de ações específicas para estimular o bom desempenho acadêmico dos bolsistas no local onde desenvolviam suas atividades” (ARAÚJO; LEITE, 2014, p. 790), enquanto que 22 bolsistas responderam negativamente.

Também na opinião da maioria dos bolsistas respondentes (66) as atividades desenvolvidas contribuíram para a sua formação acadêmica. Nove responderam que esta contribuição foi parcial e cinco responderam que não houve contribuição.

Na visão da universidade, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas contribuem para a sua formação acadêmica, com exceção das atividades puramente burocráticas e administrativas, que estão sendo praticadas por um número cada vez menor de estudantes.

Com relação à segunda questão, as opiniões dos bolsistas e a opinião da universidade também são convergentes. Tanto os estudantes bolsistas quanto a DACE entendem que a bolsa contribui para a permanência do estudante na universidade. No caso dos estudantes, 62 responderam afirmativamente, 9 responderam que a contribuição existe, ainda que parcialmente e todos os relatos indicam como principal aspecto para esta contribuição, o auxílio financeiro propiciado pela bolsa.

A DACE ressalta a importância da bolsa permanência para inclusão do bolsista permanência em projetos que de outra forma eles não teriam acesso e oportunizar ao bolsista a possibilidade de vivenciar o ensino, a pesquisa e a extensão, os pilares da universidade.

Como vimos, anualmente são concedidas pela IES pesquisada 2.190 bolsas nas modalidades de desenvolvimento acadêmica e de assistência estudantil e 163 bolsas distribuídas entre bolsas PET, Protes, EaD, Pradig e Marca.

Além da concessão das bolsas, há na UNIRIO os seguintes projetos desenvolvidos pela DAE, visando à permanência do estudante de graduação: a) projeto de transporte *intercampi*; b) projeto de alimentação para toda a comunidade universitária; c) núcleo de

---

<sup>43</sup> A Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE) é atualmente denominada Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DAE).

apoio psicossocial; d) prestação de apoio pedagógico; e) promoção de ações do Projeto INCLUIR, que trata de ações referentes à acessibilidade (UNIRIO, 2014).

O próximo capítulo será dedicado à evasão na educação superior, onde conheceremos os resultados de estudos que vêm sendo realizados sobre o fenômeno, no Brasil.

## II - EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A evasão de alunos é um fenômeno complexo e abrangente, que ocorre não somente no Brasil e que atinge todos os níveis de ensino, tanto no setor público, quanto no setor privado. Quando nos referimos à evasão de estudantes da graduação, a complexidade do fenômeno, em parte, está relacionada ao fato de esta não ocorrer somente por razões financeiras, já que evadem também os estudantes das IES privadas que estão em dia com o pagamento das mensalidades e os estudantes das IES públicas que não precisam arcar com esta despesa e que geralmente enfrentam uma disputa bastante acirrada para ingressar nos cursos.

Os prejuízos causados pela evasão dos estudantes são muitos e atingem a todos os envolvidos. Segundo Lobo (2012, p. 1):

A evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro, público e privado. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdem o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o país).

Como dito anteriormente, no Brasil a evasão dos estudantes dos cursos de graduação vem chamando a atenção do Governo Federal, dos gestores das IES e de pesquisadores. Ainda que muitos autores registrem a necessidade de que mais estudos relacionados a este tema sejam realizados no país, merecem destaque os estudos realizados pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída pela SESu do MEC, os estudos realizados pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia e também os estudos que vêm sendo realizados por pesquisadores no âmbito das IES.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras foi constituída em fevereiro de 1995, a partir da realização de um seminário organizado pela SESu, na sede do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub). Este Seminário foi denominado “Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras” e a partir de sua realização a SESu propôs a criação de uma Comissão a fim de realizar um estudo aprofundado da evasão. A comissão deveria ser composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC. Segundo consta no relatório (BRASIL, 1996a, p. 3),

a proposta do seminário colocava-se como decorrência natural de um amplo processo de divulgação, pelos canais oficiais do MEC e através dos meios de comunicação, de dados estatísticos sobre o desempenho das Instituições Federais, acoplados a declarações sobre o descompasso entre os vultuosos recursos públicos por aquelas consumidos e os resultados pouco satisfatórios apresentados. A argumentação utilizada pela SESu e pelo próprio Ministro para criticar o rendimento do sistema federal de ensino superior baseava-se no percentual de evasão dos estudantes dos cursos de graduação. A SESu divulgava indicadores globais que apontavam para uma evasão média nacional de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, considerando o conjunto dos cursos de graduação de cada instituição. Ao mesmo tempo, apontava para os baixos índices de diplomação registrados.

A criação desta comissão veio ao encontro do que desejavam também a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) devido aos dados alarmantes sobre a evasão de alunos nas IFES, os altos índices de retenção de alunos<sup>44</sup> e aos baixos índices de diplomação que já vinham sendo divulgados pela SESu (BRASIL, 1996a).

Segundo Adachi (2009), a instituição desta Comissão constituiu um marco formal para o estudo da evasão, já que as pesquisas relacionadas ao assunto, realizadas no Brasil anteriormente, consistiam em levantamentos estatísticos e estudos de casos que não alcançaram um conhecimento do problema de forma a possibilitar instaurar atitudes e intervenções pedagógicas, políticas institucionais ou avaliações e acompanhamentos recorrentes para minorar o seu impacto. Para compor a Comissão foram indicados 13 professores<sup>45</sup>. As portarias de nomeação foram publicadas pela SESu no Diário Oficial da União (DOU) de 18 e 21 de março de 1995.

O primeiro encontro da Comissão foi realizado na sede da SESu/MEC nos dias 11 e 12 de abril de 1995. Na ocasião, além de ser ressaltada a preocupação de todos os participantes com os dados oficiais publicados sobre evasão e retenção, foi estabelecida como meta a ser atingida a partir dos trabalhos a serem realizados e da contribuição a ser dada, o índice de 20% como média de evasão nas IFES.

Foram também estabelecidos, durante o encontro, objetivos específicos para os trabalhos da Comissão: (a) aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; (b) definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; (c) identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino

---

<sup>44</sup> Permanência nos cursos para além do tempo máximo de integralização curricular.

<sup>45</sup> Alguns indicados pelos dirigentes das IFES e outros representantes do MEC.

Superior Públicas (IESP) do país; (d) apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; (e) definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (BRASIL, 1996a).

Como estratégia, a Comissão foi subdividida em 10 grupos regionais, cada um sob a coordenação de um participante e foram instituídas sub-coordenações. Os trabalhos tiveram início em maio de 1995.

Embora este estudo não abranja todas as IESP, a Comissão considera que por meio dele pôde ser confirmada a generalidade do fenômeno da evasão e indicadas em quais áreas do conhecimento ela é mais incidente. A tabela 11 foi extraída do Relatório da Comissão e nela constam os percentuais das taxas de diplomação, de retenção e de evasão.

Tabela 11 – Demonstrativo Geral – Diplomação, retenção e evasão

Áreas	N. de cursos	N. de ingressantes	N. de diplomados	N. de retidos	N. de evadidos	% de diplomação	% retenção	% Evasão
Ciências da Saúde	20	33.095	23.466	2.162	7.467	70,90	6,53	22,56
Ciências Agrárias	13	14.616	9.453	739	4.424	64,68	5,06	30,27
<b>Média + Desvio Padrão</b>						<b>62,25</b>		
Ciências Sociais Aplicadas	36	46.321	23.392	5.544	17.385	50,50	11,97	37,53
<b>MÉDIA</b>						<b>48,34</b>		
Engenharias	18	22.856	10.936	1.866	10.054	47,85	8,16	43,99
Ciências Humanas	34	35.810	15.799	3.538	16.473	44,12	9,88	46,00
Ciências Biológicas	8	5.281	2.237	657	2.387	42,36	12,44	45,20
Linguística, Letras e Artes	60	20.579	7.941	2.366	10.272	38,59	11,50	49,91
<b>MÉDIA – DESVIO PADRÃO</b>						<b>34,43</b>		
Ciências Exatas e da Terra	26	20.309	5.630	2.696	11.983	27,72	13,27	59,00
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>198.867</b>	<b>98.854</b>	<b>19.568</b>	<b>80.445</b>			

Fonte: Relatório “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, 1996a.

A Comissão optou por organizar os dados em ordem decrescente de taxas de diplomação, já que os cursos que apresentam evasão baixa e que, portanto, deveriam apresentar uma taxa de diplomação elevada, apresentavam também alta taxa de retenção e baixa taxa de diplomação, o que provavelmente ocorre, segundo o relatório, devido a problemas com o controle acadêmico dos alunos e o não cumprimento das normas legais de jubramento.

Foi relacionada pela Comissão, a título de hipóteses, uma série de fatores que isoladamente ou relacionados entre si, podem contribuir para que os estudantes abandonem os

seus cursos de graduação. Estes fatores, segundo o Relatório, podem ser de três ordens: (a) relacionados a características individuais dos estudantes; (b) relacionados à Instituição e (c) relacionados a fatores externos às Instituições (BRASIL, 1996a). O quadro 2 sistematiza estes fatores que podem contribuir para o abandono dos cursos de graduação, apresentados pela Comissão:

Quadro 2 – Fatores relacionados pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão que, a título de hipótese, podem contribuir para a ocorrência da evasão.

<p><b>a) Referentes a características individuais do estudante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativos a habilidades de estudo;</li> <li>• Relacionados à personalidade;</li> <li>• Decorrentes da formação escolar anterior;</li> <li>• Vinculados à escolha precoce da profissão;</li> <li>• Relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;</li> <li>• Decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;</li> <li>• Decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;</li> <li>• Decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;</li> <li>• Decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos;</li> <li>• Decorrentes da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BRASIL, 1996a, p. 27).</li> </ul>
<p><b>b) Fatores internos às Instituições</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;</li> <li>• Relacionados a questões didático-pedagógicas, como por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;</li> <li>• Relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;</li> <li>• Vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, Programa PET (Programa Especial de Treinamento), etc.;</li> <li>• Decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;</li> <li>• Decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.;</li> <li>• Inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (BRASIL, 1996a, p. 29).</li> </ul>
<p><b>c) Fatores externos às Instituições:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativos ao mercado de trabalho;</li> <li>• Relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;</li> <li>• Afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;</li> <li>• Vinculados a conjunturas econômicas específicas;</li> <li>• Relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o “caso” das Licenciaturas;</li> <li>• Vinculados a dificuldades financeiras do estudante;</li> <li>• Relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;</li> <li>• Relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e</li> </ul>

---

continuadas, voltadas ao ensino de graduação (BRASIL, 1996a, p. 30-31).

---

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir das informações extraídas do Relatório “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, 1996a.

Embora estas causas tenham sido relacionadas hipoteticamente pela Comissão, ao longo de nossa pesquisa, identificamos que muitas delas se confirmaram em estudos individuais desenvolvidos no âmbito das IES tanto públicas, quanto privadas, assim como em nosso estudo.

Em seu Relatório, a Comissão concluiu não ser adequada uma análise global do sistema ou das instituições no que se refere ao fenômeno da evasão por não permitir uma formulação que contemple a diversidade de casos e considerou serem merecedores de análise cuidadosa por parte das Instituições os casos em que as taxas de retenção estão maiores do que 10%, assim como aqueles casos em que as taxas de diplomação estão abaixo da média.

Um segundo estudo também importante para a compreensão do fenômeno foi aquele realizado pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, cujos resultados foram publicados no ano de 2007.

O Instituto Lobo e a Lobo & Associados Consultoria fazem parte do Grupo Lobo, cuja missão é a de contribuir para a melhoria das políticas e da qualidade das instituições públicas e privadas nas áreas de educação, ciência e tecnologia, utilizando o patrimônio intelectual de profissionais com competência e experiência nacionalmente reconhecidas, conforme informações extraídas do próprio *site*<sup>46</sup>.

A Lobo & Associados Consultoria foi criada em 1999, com os objetivos de agregar experiências e gestores de reconhecimento nacional, fomentar o estudo de casos sobre a educação e proporcionar, por meio de consultorias e parcerias, a oportunidade de colaboração com outros gestores e instituições a fim de desenvolver projetos integrados, especialmente constituídos para solucionar problemas de ordem acadêmica e administrativa ligados à educação, ciência e tecnologia.

No ano de 2005 foi criado o Instituto Lobo com o objetivo principal de contribuir na solução de problemas brasileiros nas áreas de educação, ciência e tecnologia, por meio de atividades voltadas para a geração e divulgação de conhecimento, através de pesquisas e cursos desenvolvidos pelo seu corpo de gestores e consultores associados.

O professor Roberto Leal Lobo e Silva Filho e a professora Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo são presidente e vice-presidente do Instituto Lobo, respectivamente, e sócios-

---

<sup>46</sup> <[www.institutolobo.org.br/paginas/home.php?v=1](http://www.institutolobo.org.br/paginas/home.php?v=1)>. Acesso em: 02 jul. 2015.

diretores da Lobo & Associados Consultoria. O Grupo Lobo conta ainda com a colaboração de especialistas oriundos de várias universidades do país.

O estudo realizado pelo Instituto Lobo apresentou dados, análises e comentários sobre a evasão em todo o ensino superior brasileiro utilizando os dados referentes aos matriculados, ingressantes e egressos que são publicados regularmente pelo Inep e envolveu o período compreendido entre os anos de 2000 e 2005.

Como já assinalado, para Silva Filho et al. (2007) este foi um estudo macroscópico da evasão nas IES brasileiras. Seus resultados foram organizados em tabelas e gráficos, de acordo com os seguintes agrupamentos: a) no conjunto de todas as IES; b) por forma de organização acadêmica; c) por categoria administrativa; d) por região geográfica; e) por área do conhecimento e por cursos. Visando comparação, foram também acrescentados a este estudo dados internacionais sobre a evasão.

De acordo com os estudos realizados, a evasão média anual brasileira entre os anos 2000 a 2005 foi de 22%. Nas públicas (federais, estaduais e municipais) a média foi de 12% enquanto que nas privadas (particulares, comunitárias e confessionais) a taxa oscilou em torno de 26%, conforme os dados disponibilizados.

Tabela 12 – Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por categoria administrativa, entre os anos de 2000 e 2005

<b>Categoria</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>Média</b>
<b>Administrativa</b>							
<b>Públicas</b>	13	14	9	10	15	12	12
<b>Federais</b>	9	14	11	9	14	10	11
<b>Estaduais</b>	11	12	9	10	15	11	12
<b>Municipais</b>	40	18	-2	6	19	20	17
<b>Privadas</b>	22	26	27	28	28	25	26
<b>Particulares</b>	9	24	27	27	29	27	24
<b>Comunitárias e confessionais</b>	31	28	27	28	26	24	27
<b>Brasil</b>	19	22	21	22	24	22	22

Fonte: (SILVA FILHO et. al. 2007).

Ao comparar as evasões anuais médias entre as diferentes categorias administrativas, Silva Filho et al. (2007) concluíram que as IES federais e estaduais seguiam o padrão das IES públicas e que as IES municipais apresentavam um comportamento anômalo. Já no que se refere às IES privadas, tanto as instituições particulares quanto as comunitárias e confessionais obedeciam ao padrão das IES privadas, apresentando poucas oscilações.

Por forma de organização acadêmica, concluiu-se que as universidades mantiveram, no período estudado, uma taxa de evasão anual em torno de 19%, abaixo da média nacional,

de 22%. Os Centros Universitários estiveram quase sempre abaixo da média brasileira (19%) e as faculdades se mantiveram com uma taxa de evasão anual sempre acima da média nacional e também acima dos valores observados para o conjunto das IES privadas (29%), constituindo este, segundo Silva Filho et al. (2007), o segmento responsável pela elevação das taxas nacionais de evasão.

Ao analisarem os dados da evasão por região geográfica, foi constatado que a Região Norte do país apresentou a menor taxa de evasão anual no período (16%), enquanto que as demais regiões apresentaram taxas quase sempre parecidas com as da média nacional (22%). A taxa de evasão apresentada pela Região Nordeste foi de 21%, a da Região Sul foi de 22%, a da região centro-oeste foi de 23% e a da região sudeste foi de 22%, sendo que nesta última região, o Estado do Rio de Janeiro foi o que apresentou a maior taxa de evasão do país, em torno de 33%, enquanto que os demais estados da região apresentaram taxas que se mantiveram na média nacional de 22% ou mesmo abaixo desta média.

Foi analisada a evasão em 47 cursos das oito áreas de conhecimento que figuram nas sinopses do Inep a partir de 2000, que são: (a) Agricultura e Veterinária; (b) Ciências, Matemática e Computação; (c) Ciências Sociais, Negócios e Direito; (d) Educação; (e) Engenharia, Produção e Construção; (f) Humanidades e Artes; (g) Saúde e Bem-Estar Sociais e (h) Serviços. A partir da análise realizada, foi destacado que no ano de 2005, os cursos que apresentavam as maiores taxas de evasão eram os de Matemática (44%) e o de Formação de Professores da Educação Básica/Normal Superior (38%). Já os cursos com menores taxas de evasão foram os de Medicina (5%), seguidos dos cursos de Formação de Professores de Disciplinas Profissionalizantes e de Formação de Professores de Matemática (ambos apresentaram taxa de evasão de 7%). O curso de Pedagogia, que é o que mais nos interessa no presente estudo, apresentava na ocasião a taxa de 11% de evasão.

Dados internacionais da evasão foram acrescentados ao estudo visando comparação com os dados apresentados no Brasil. Constatou-se que a situação da evasão brasileira não é nem melhor nem pior do que a média apresentada pelos índices internacionais, que variam muito de país para país (SILVA FILHO et al., 2007).

A título de conclusão dos estudos foi destacado por Silva Filho et al. (2007) que, do ponto de vista macroscópico, a evasão no ensino superior brasileiro guarda alguma correlação, embora não muito significativa, com fatores socioeconômicos e que existe a necessidade de realização de estudos sistemáticos, visando a redução das taxas de evasão a fim de se evitar desperdícios tanto sociais, quanto financeiros.

Esta conclusão vai ao encontro do que havia sido defendido também pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras no que se refere à necessidade de que estudos e acompanhamento da evasão sejam realizados também no âmbito das próprias IES.

Quando o que se pretende é acompanhar a vida escolar de cada estudante para identificar o abandono ou a mudança de curso ou de instituição, segundo Silva Filho e Lobo (2012a; 2012b), o melhor resultado é alcançado acompanhando-se o histórico escolar de cada estudante, o que pode ser acessível tanto às IES quanto ao MEC, mas não a todos os pesquisadores.

O primeiro estudo detalhado foi publicado pelo Instituto Lobo no ano de 2007 (SILVA FILHO et. al. 2007), abrangendo o período entre 2000 e 2005. Em 2009, o estudo foi atualizado com os dados de 2006 e 2007, e em 2011, com os dados de 2009. Porém, ao verificar discrepância em alguns dados, o Instituto concluiu junto ao Inep que a metodologia de apresentação dos dados a partir do ano de 2009 havia sido modificada, o que tornou inviável ao Instituto juntar a série que vai até o ano de 2008 a uma nova série para os anos seguintes e apresentou aquela que é única exigência para realizar o cálculo da evasão anual:

A única exigência para realizar o cálculo da evasão anual é que os números das matrículas, dos concluintes e dos ingressantes sejam calculados a partir de critérios adequados e consistentes, ao longo do tempo, para que possam ser organizadas as séries históricas e, a partir destas, acompanhar a evasão de forma confiável para adotar políticas baseadas em taxas coerentes (SILVA FILHO, 2012, p. 2).

Embora para o Instituto Lobo não haja uma fórmula que seja a única ideal, é por ele ressaltada a importância da adoção de critérios e metodologias que não variem significativamente ao longo do tempo para que seja possível fazer o acompanhamento dos dados de uma forma transparente e confiável (SILVA FILHO; LOBO 2012a; 2012b).

Desde o ano de 2011, como consequência do aumento da preocupação com a questão da evasão no ensino superior, vêm sendo realizadas, anualmente, Conferências Latino-americanas sobre o Abandono na Educação Superior (Clabes) cuja finalidade é a de reunir professores, gestores, estudantes e demais acadêmicos dos países da América Latina preocupados com o fenômeno a fim de analisar as suas causas e identificar possíveis iniciativas que podem ser tomadas, de forma realista, para melhorar as taxas de retenção de

alunos. Já foram realizadas quatro conferências<sup>47</sup> e a próxima a ser realizada (V Clabes) está prevista para ocorrer no Chile, entre os dias 11 e 13 de novembro de 2015<sup>48</sup>.

As iniciativas do Governo Federal com a instituição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras e os levantamentos realizados pelos pesquisadores do Instituto Lobo foram fundamentais para o dimensionamento do grande problema que é a evasão no ensino superior. Atualmente estes estudos vêm sendo complementados com os resultados de pesquisas apresentadas durante a realização das Conferências e pelos estudos individuais realizados por pesquisadores no âmbito das IES.

## 2.1 FORMAS DE EVASÃO

Segundo Lobo (2012) é difícil padronizar tudo aquilo que diz respeito à evasão. Em primeiro lugar, destaca a autora, é preciso ter clareza ao explicitar de qual evasão se está falando, já que há diferentes tipos: a) evasão do curso; b) evasão da Instituição de Ensino; c) evasão do sistema e d) evasão do aluno.

Entretanto, continua a autora, nem sempre é possível garantir se o aluno abandonou os estudos de forma temporária ou definitiva. Caso o afastamento seja temporário, isto é, se houve o trancamento de estudos e o aluno pode retornar após um ou alguns períodos letivos, é necessário definir se (e como) esse aluno “trancado” vai compor o cálculo da evasão.

Para que estes dados possam ser apresentados de modo que reflitam de forma precisa e confiável o fluxo das matrículas seria necessário acompanhar a identidade de cada aluno e tudo o que ocorre com cada um dos milhões de alunos do sistema (LOBO, 2012).

A evasão do curso é aquela em que, segundo Lobo (2012) ocorre quando o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários.

De acordo com Lobo (2012), toda vez que um aluno deixa de estudar em um curso, por qualquer razão, o curso teve uma perda, ou seja, houve uma evasão, que precisa ser analisada, mesmo que essa perda seja “compensada” pela ocupação de uma vaga em outro curso da IES ou até no mesmo curso por outro aluno:

---

<sup>47</sup> I CLABES (2011), realizada em Manágua (Nicarágua) entre 17 e 18 de novembro de 2011.

II CLABES (2012), realizada em Porto Alegre (Brasil) entre 8 e 9 de novembro de 2012.

III CLABES (2013), realizada na cidade do México (México) entre 13 e 15 de novembro de 2013.

IV CLABES (2014), realizada em Medellin (Colômbia) entre 22 e 24 de outubro de 2014.

<sup>48</sup> Site: <<http://clabes-alfaguia.org/>>

Medir a evasão não se trata só de verificar um ‘saldo de caixa’, ou seja, quantos alunos entraram menos quantos saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo (LOBO, 2012, p. 8).

A evasão da instituição de ensino ocorre, segundo a autora, quando o aluno deixa a IES, mas não deixa o sistema de Ensino Superior, ou seja, muda de instituição.

A evasão do sistema (LOBO, 2012) ocorre quando o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo dentro do sistema estudado. Devem ser excluídos deste cálculo, os alunos que se transferiram de curso dentro da mesma IES e os que se transferiram de IES. A sua abrangência pode variar, indo do Sistema Federal de Ensino ao Sistema de Ensino Superior brasileiro como um todo. Em se tratando do Sistema de Ensino Superior se traduz no percentual de estudantes que abandonou seus estudos universitários em um determinado ano em todo tipo de instituição existente no Brasil. Segundo a autora, este tipo de evasão é aquele que exige políticas públicas, que vão além das questões institucionais, acadêmicas ou até das individuais.

E, finalmente, a evasão do aluno que é, de acordo com Lobo (2012), aquela que origina todas as outras. Ela gera a evasão do curso, da IES ou do Sistema e só é possível medi-la com precisão por meio do acompanhamento da evolução da situação individualizada de cada estudante. Segundo a autora, é essa evasão que tem sido motivo de estudos por várias áreas do conhecimento e sobre a qual os gestores universitários deveriam buscar mais informações e dados.

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, mesmo reconhecendo as limitações possíveis desta opção, decidiu caracterizar a evasão fazendo distinções, neste caso, à evasão de curso, à evasão da instituição e à evasão do sistema.

A evasão do curso, segundo consta no Relatório, ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) ou exclusão por norma institucional. A evasão da instituição ocorre quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado e a evasão do sistema ocorre quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996a).

A Comissão definiu como seu objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, considerada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.

As definições apresentadas pela Comissão Especial e pelo Instituto Lobo para a evasão do curso, a evasão da instituição e para a evasão do sistema são muito parecidas, porém, somente o Instituto Lobo (LOBO, 2012) apresenta também uma definição para a evasão do aluno, conforme anteriormente mencionado.

## 2.2 FORMAS DE CALCULAR E MOTIVOS PARA A OCORRÊNCIA DA EVASÃO

A melhor forma de medir a evasão escolar é, segundo Silva Filho e Lobo (2012a; 2012b), acompanhar a vida escolar de cada estudante para identificar quando ele abandonou os estudos, ou mudou de curso ou de instituição, o que somente é possível caso se tenha acesso ao histórico personalizado de cada aluno. Este acesso somente é possível às IES e ao MEC.

A nível macro, os autores apresentam as duas fórmulas utilizadas pelos estudiosos do assunto para estimar a evasão: taxa de titulação e de evasão anual.

- 1 – A taxa de titulação: é a razão entre o número de estudantes que ingressaram em um determinado curso, ou instituição e o número de concluintes após o período de integralização do curso. Por exemplo: em um curso de administração se entraram 100 alunos em 2006 e se formaram 60 em 2009, a taxa de titulação é de 60%. Sendo a evasão resultado da subtração de 100% da taxa de titulação, sua taxa nesse curso é de 40%. É uma evasão total do curso relativa àquela turma de ingressantes de 2006 e, é claro, é aproximada porque mede quantidades agregadas (pode não contar quem saiu e foi substituído por um aluno transferido, por exemplo, nem aqueles que foram reprovados e ainda vão se formar nos períodos seguintes);
- 2 – A evasão anual: é a medida do número de estudantes que, tendo terminado um período letivo sem concluir o curso não volta a se matricular. Ela é calculada tomando a razão entre o número de alunos veteranos, isto é, que estavam matriculados no ano anterior e não se formaram (dada pela diferença entre as matrículas totais menos os concluintes do ano anterior) e o número de veteranos que se matricularam (dado pela diferença entre as matrículas totais menos os ingressantes do ano em questão). Assim, a taxa de evasão anual para 2009 seria dada por  $e = 100\% \text{ menos } (n. \text{ de matrículas em } 2010 \text{ menos o n. de ingressantes em } 2010) \text{ dividido por } (n. \text{ de matrículas em } 2009 \text{ menos concluintes em } 2009) \text{ vezes } 100\%$ . (SILVA FILHO; LOBO, 2012b, p. 1-2).

Lembramos que é ressaltado pelo Instituto Lobo que a única exigência para realizar o cálculo da evasão anual é que os números das matrículas, dos concluintes e dos ingressantes sejam calculados a partir de critérios adequados e consistentes, ao longo do tempo, para que possam ser organizadas as séries históricas e, a partir destas, acompanhar a evasão de forma confiável para adotar políticas baseadas em taxas coerentes (SILVA FILHO; LOBO, 2012b).

Conforme já foi anteriormente mencionado, são muitos os motivos que levam os estudantes a desistirem de concluir seus estudos na graduação. Os estudos desenvolvidos pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras, os desenvolvidos pelo Instituto Lobo, assim como as pesquisas desenvolvidas no âmbito das IES nos ajudam a conhecer mais de perto os motivos que levam os estudantes das IES brasileiras a evadirem.

De acordo com o Relatório publicado pela Comissão Especial de estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras (BRASIL, 1996a), estes motivos podem ser relacionados a características individuais do estudante, a fatores internos e também a fatores externos às Instituições.

Quando se relaciona a características individuais do próprio estudante, a Comissão destaca a idade precoce que têm a maioria dos estudantes quando ingressa no ensino superior, que gira em torno dos dezessete anos. Com esta idade, o estudante precisa tomar a decisão de optar pela profissão que vai seguir por toda a sua vida, de maneira quase definitiva e é muito provável, segundo a Comissão, que após um ou dois anos de curso, o estudante troque o seu curso por outro que seja mais adequado a suas habilidades, formação ou vocação (BRASIL, 1996a).

Outro fator relacionado ao próprio estudante diz respeito ao fato de o curso em que ele ingressa não corresponder à sua primeira opção de curso, então o ingresso acontece somente para que o estudante, ingressando em uma segunda opção, busque se preparar melhor para ingressar no curso realmente desejado (BRASIL, 1996a).

A Comissão ressalta que alguns estudantes têm dificuldades para se adaptar à vida universitária e que muitas vezes o ingresso no curso é acompanhado de mudança do entorno sócio cultural, já que muitas vezes o estudante precisa mudar de cidade e se adaptar a um novo espaço urbano, a um novo ritmo de vida e a novas relações pessoais. Muitas vezes, esta mudança vem acompanhada de uma prematura inserção no mercado de trabalho, com a incompatibilidade de horários e com a dificuldade de uma dedicação exclusiva (BRASIL, 1996a).

A Comissão destaca, neste caso, a nova rotina do aluno que precisa se integrar a uma nova dinâmica acadêmica muito diferente daquela a que ele estava acostumado na educação básica e se adaptar a novas regras que anteriormente não faziam parte da sua rotina (BRASIL, 1996a).

A Comissão sintetiza da seguinte forma os motivos que levam o estudante, por causas inerentes a ele próprio, a abandonar o ensino superior:

Em síntese, podemos dizer que os principais motivos da evasão relacionados ao aluno decorrem da situação socioeconômica, opção por mudança de curso ou de carreira, desencanto com o curso escolhido, pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos e desinformação do aluno quanto à carreira inicialmente escolhida (BRASIL, 1996a, p. 29).

Quando se trata de assuntos internos às próprias Instituições de Ensino, os problemas podem estar relacionados com o currículo. A Comissão Especial cita alguns destes problemas: currículos de cursos muito extensos, estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados, o que contraria em muito as expectativas dos estudantes ao ingressarem no ensino superior, já que estes esperam encontrar uma formação moderna, atualizada e vinculada às demandas da sociedade e do mercado (BRASIL, 1996a).

Desta forma, os estudantes se sentem frustrados em suas expectativas e com isso podem apresentar um rendimento acadêmico fraco ou decidirem mudar de curso ou simplesmente abandoná-lo.

A Comissão destaca que os problemas curriculares podem ser agravados quando a eles são somados outros problemas de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na “transmissão” e na repetição ou à atuação de docentes pouco comprometidos com o ensino de graduação ou com projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes. A Comissão ressalta a falta de preparo da maioria dos docentes universitários em relação aos procedimentos didáticos que os podem auxiliar a desenvolver melhor suas práticas docentes (BRASIL, 1996a).

A insuficiência numérica de docentes também contribui, segundo a Comissão, para agravar esses problemas, assim como uma supervalorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação, o que vem sendo verificado nas instituições universitárias nas últimas décadas e tem feito com que as universidades não desenvolvam programas de ensino destinados a reciclar os estudantes que apresentam dificuldades de rendimento em algumas disciplinas que são fundamentais aos seus cursos. Esta prática, a Comissão destaca, vai de encontro ao que é praticado em conceituadas instituições estrangeiras (BRASIL, 1996a).

Finalmente, com relação aos fatores que são externos às Instituições e que contribuem também para a evasão de estudantes nos cursos de graduação, são destacadas pela Comissão (BRASIL, 1996a) as questões relacionadas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e às possibilidades de empregabilidade do jovem estudante universitário. O que ocorre muitas vezes, consta do Relatório, é o fato de mesmo vocacionado para uma determinada profissão, o estudante optar por mudar de curso devido às potenciais dificuldades

que ele vislumbra com relação ao mercado de trabalho, o que acontece de forma flagrante e permanente nas licenciaturas:

No caso das licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente, já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados. Junte-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal (BRASIL, 1996a, p. 31).

Contribui também para a evasão, como fatores externos às instituições, a precária formação escolar de muitos dos universitários na educação básica. A Comissão destaca que este despreparo pode levar o aluno a sucessivas reprovações, o que já poderia levar ao desestímulo e ao abandono do curso. Quando esta “falta de base” se encontra aliada também a dificuldades financeiras pelas quais ele pode estar passando, a continuidade dos estudos se torna ainda mais remota, registra a Comissão (BRASIL, 1996a).

A conclusão a que chega a Comissão com relação aos motivos que levam os estudantes a abandonarem seus cursos é a de que a diplomação ou a evasão não devem ser entendidos como fenômenos simplesmente numéricos:

Os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. 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, 1996a, p. 31).

Esta constatação por parte da Comissão reafirma a necessidade de que estudos qualitativos sejam realizados tanto nas próprias Instituições, quanto em âmbito governamental.

Lobo (2012) enumerou as causas mais comuns da evasão do sistema de ensino superior que afetam os setores público e privado, embora de formas diferentes. De acordo com a autora, estas questões foram identificadas durante 12 anos de estudos, pesquisas e consultorias sobre ensino superior realizados pelo Instituto Lobo, baseados no material colhido durante a capacitação de mais de 20 mil gestores das IES, públicas e privadas:

a) a baixa qualidade da Educação Básica Brasileira; b) a baixa eficiência e o diploma do Ensino Médio, que não garante a suficiência de competências do candidato ao Ensino Superior, criando dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso; c) a limitação das políticas de financiamento ao estudante, que mesmo com o Fies e o Prouni ainda são largamente

insuficientes (inclusive para os alunos do setor público que, em muitos casos, deixam de estudar por não terem meios financeiros de se manter); d) a escolha precoce da especialidade profissional; e) a dificuldade de mobilidade estudantil; f) a rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização/reconhecimento de cursos; g) a falta de pressão para combater a evasão; h) a legislação sobre a inadimplência no Brasil; i) a enorme quantidade de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o aluno real (LOBO, 2012, p. 14-15).

Silva Filho (2012) ressalta que existem muitos casos de inadimplência e evasão que decorrem de problemas financeiros, mas que raramente eles são causa isolada da inadimplência. O aluno inadimplente evade mais por ter mais um obstáculo a superar para permanecer estudando. Em outro artigo, Silva Filho et al. (2007, p. 642-643) explicam mais detalhadamente esta argumentação:

Outra questão importante, diz respeito às bases financeiras da evasão. De modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão. No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

Um número significativo de pesquisas vem sendo também realizadas no âmbito das Instituições de Ensino Superior. A seguir destacamos os resultados de algumas destas pesquisas que foram realizadas em cursos de Pedagogia e/ou Licenciaturas.

A primeira delas foi a realizada por Fialho e Prestes (2014) junto aos gestores educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus I, com o objetivo de identificar as principais causas da evasão escolar, a partir do estudo de caso do curso de Pedagogia, na modalidade presencial.

A partir da amostra analisada, os pesquisadores chegaram à conclusão de que os gestores educacionais reconhecem parte da responsabilidade pela evasão no curso de Pedagogia como sendo dos alunos que não estão preparados para frequentar o ensino superior e por outro lado, estes mesmo gestores reconhecem que a Universidade também não está preparada para receber e apoiar a permanência da nova demanda social (FIALHO; PRESTES, 2014).

Um segundo estudo foi o realizado por Felicetti e Fossatti (2014) entre os alunos de cursos de licenciatura bolsistas e não bolsistas do Prouni em IES privadas de cunho filantrópico, sem fins lucrativos, do Rio Grande do Sul. Embora por meio deste estudo tenha-se chegado à conclusão de que a frequência de evasão foi menor entre os bolsistas Prouni (30%) do que entre os não bolsistas (41,2%), o que indica que o Prouni está contribuindo para fidelizar os alunos nos cursos de licenciatura, o estudo também revela que o Programa Prouni não dá conta das demandas necessárias para um maior índice de permanência dos bolsistas, futuros professores (FELICETTI; FOSSATTI, 2014).

Como resultado da pesquisa os autores ressaltam que assim como o Prouni corrobora para fidelizar o aluno nas licenciaturas, um bom programa de assistência estudantil que dê cobertura às suas outras demandas como alimentação, moradia, saúde, transporte, poderá ser determinante para garantir sua permanência na universidade e nas licenciaturas até a integralização do curso, já que, segundo eles, as políticas de incentivo à formação de professores no Brasil parecem não estar conseguindo mantê-los na instituição até a conclusão do curso.

Os autores, então, enumeram as demais necessidades que o professor tem e que vão muito além dos incentivos no que diz respeito à sua formação em nível superior, que são: a) necessidade de ser valorizado enquanto docente; b) necessidade de ter voz, autonomia; c) necessidade de participar como protagonista das reformas educacionais, pois é ele quem melhor conhece as mazelas que permeiam a educação brasileira. Acrescentam a urgência de uma discussão nacional que envolva o governo, a sociedade, as universidades, e especialmente os cursos de graduação, na elaboração de uma política nacional que recupere a valorização da profissão docente e resgate sua dignidade, começando pela questão salarial (FELICETTI; FOSSATTI, 2014).

### 2.3 MEDIDAS DE COMBATE À EVASÃO

Uma das grandes dificuldades que encontramos para o combate à evasão, segundo Lobo (2012) está no fato de a questão de ordem financeira do aluno ser imputada como sendo a grande, senão a única, causa da evasão da IES. Com isso, a questão acaba não sendo tratada como um problema de gestão institucional cujas causas podem estar relacionadas a problemas acadêmicos e administrativos e de atendimento ao aluno.

Lobo (2012) apresenta uma sugestão para os gestores identificarem aqueles alunos que realmente evadem por problemas financeiros e aqueles que evadem por outras razões:

Quem desiste por questões estritamente financeiras normalmente tem um histórico na instituição de busca de desconto, bolsas, negociações e outras tentativas que convergem (se ele de fato estiver satisfeito com o curso e desejar continuar na IES) para a convicção de que, resolvido seu problema financeiro, ele permaneceria no curso. Se isso não ocorreu, provavelmente, o problema financeiro não foi (mesmo que existisse) a maior causa da evasão desse aluno (LOBO, 2012, p. 12).

A autora compara a evasão às doenças chamadas de silenciosas, pois nem sempre há indicadores prévios de que vá ocorrer, ou que já esteja em processo. Uma forma de antecipar o problema é verificar e acompanhar os alunos que começam a faltar as aulas e/ou que obtêm notas baixas, ou deixam de pagar o curso e não procuram por nenhum apoio ou solução para problemas financeiros (LOBO, 2012).

Com base em exemplos bem sucedidos divulgados internacionalmente, Lobo (2012) menciona sete fatores que ajudam a baixar a evasão:

a) estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão<sup>49</sup>; b) avaliar as estatísticas da evasão<sup>50</sup>; c) determinar as causas da evasão<sup>51</sup>; d) estimular a visão da IES centrada no aluno<sup>52</sup>; e) criar condições que atendam aos objetivos que atraiam os alunos<sup>53</sup>; f) tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos<sup>54</sup>; criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos<sup>55</sup> (LOBO, 2012, p. 19-20).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão propôs duas ordens de encaminhamentos para continuidade dos estudos e melhoria dos índices de desempenho das IESP. Para a continuidade dos estudos, a Comissão propõe as seguintes ações: a) identificar comparativamente os percentuais de diplomação e evasão nos cursos diurnos e noturnos; b) aplicar a metodologia a gerações incompletas com objetivo de identificar tendências mais recentes de diplomação e evasão; c) relacionar os percentuais de diplomação e evasão dos respectivos cursos ao nível socioeconômico dos candidatos ao concurso vestibular; d) realizar pesquisas com egressos para aferir seu grau de satisfação com a formação profissional recebida; e) realizar pesquisas com evadidos, buscando identificar as razões que os levaram a

---

<sup>49</sup> Levantar níveis de satisfação dos alunos e estabelecer programas acadêmicos de integração e recuperação dos alunos novos.

<sup>50</sup> Levantar épocas críticas para a evasão e criar ações a partir dos achados.

<sup>51</sup> Comparar prioridades dos alunos com avaliação dos serviços educacionais, administrativos e comunitários.

<sup>52</sup> Envolver coordenadores, professores e funcionários de maneira obsessiva com o sucesso e bem-estar do aluno.

<sup>53</sup> Não decepcionar os calouros é essencial.

<sup>54</sup> Campus limpo e bem arrumado, com boas condições de trabalho e climáticas, também é cultura. Processos de Avaliação Institucional demonstram o grau de insatisfação dos alunos com as condições de muitas IES.

<sup>55</sup> Tem que ser proativo e permanente.

abandonar o curso superior; f) comparar os índices de diplomação e evasão nos cursos superiores das universidades públicas e privadas brasileiras com as de outras instituições internacionais, objetivando compreender tanto as especificidades do caso brasileiro, quanto as questões comuns ao ensino superior a nível internacional (BRASIL, 1996a).

Para a melhoria dos índices de desempenho, a Comissão propôs para aquelas IES que já identificaram as tendências de diplomação e evasão em seus cursos, quando necessário, as seguintes ações:

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

A avaliação institucional é também considerada por alguns autores como Baggi e Lopes (2011) como um importante instrumento de correção de metas e objetivos, podendo, em relação à evasão escolar, antecipar procedimentos institucionais que evitem a saída dos alunos, já que por participar ativamente da vida da instituição, ela é detentora de uma visão privilegiada da universidade e pode contribuir muito com os processos acadêmicos e administrativos. Porém, ressaltam os autores, sua tarefa não pode ser minimizada à simples coleta e divulgação de dados:

A avaliação não pode ser resumida como atividade de coleta e divulgação de dados, como se esse procedimento provocasse as transformações necessárias para a melhoria da qualidade educacional. Deve ser entendida como um dos meios de viabilização de mudanças na cultura acadêmica, no trabalho

docente, na gestão das instituições, nas definições curriculares e, acima de tudo, na estruturação da educação superior (BAGGI; LOPES, 2011, p. 367).

Os autores concluem enfatizando a necessidade de fortalecimento das articulações entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino, no sentido de haver uma maior explicitação e visibilidade do problema “evasão” no ensino superior, seja público ou privado, tanto em relação às discussões acadêmicas como em relação às instituições responsáveis pelas políticas públicas educacionais (BAGGI; LOPES, 2011).

Os estudos realizados pelo MEC, pelo Instituto Lobo e por pesquisadores individuais acerca do fenômeno da evasão nos levam a constatar que é grande a preocupação com os índices de evasão na Educação Superior. Esta preocupação também se faz presente na UNIRIO, instituição onde foi realizado o presente estudo.

No próximo capítulo, apresentaremos breves históricos do curso de Pedagogia no Brasil e do curso de Pedagogia da UNIRIO.

### III - SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

A palavra pedagogia originou-se da Grécia Antiga. Em seu sentido original significava a atividade de “condução da criança”, atividade que era realizada pelos escravos pedagogos, que conduziam as crianças até os preceptores, pessoas responsáveis pela sua instrução, em seus locais de estudo. Após a dominação romana sobre a Grécia, como os dominados tinham uma cultura superior à de seus dominadores, então além de conduzir a criança, eram também os responsáveis pela instrução, assumindo as funções de preceptores (GHIRALDELLI Jr., 1994).

Segundo Libâneo (2010) vem de sua origem a ideia que ainda permanece de que quem ensina algo e, especialmente para crianças, é o pedagogo. O autor concebe esta ideia como muito simples e reducionista. A Pedagogia é definida por ele como a teoria e a prática da educação, “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30).

Os Pedagogos podem ser, segundo Libâneo (2010), tanto os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, chamados por ele de pedagogos *lato sensu*, quanto os especialistas que não restringem sua atividade profissional ao ensino, mas se dedicam a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada e empresas, escolas e outras instituições.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 4 de abril de 1939, ocasião em que foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Foi instituído por meio do Decreto-lei n. 1.190, que instituía também, segundo Silva (2006), o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. Gatti (2010, p. 1356) explica como o curso era ao ser criado:

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Desde sua origem, o curso de Pedagogia já apresentava, segundo Silva (2006), aquele que seria o seu problema fundamental, que é o da identificação do profissional a ser formado como bacharel, o que vai refletir sobre a identidade do próprio curso.

Bragança e Moreira (2013) remetem também à origem do curso os “impasses” sobre as concepções relativas ao trabalho docente e à formação, que apontam para a identidade do curso.

O curso estruturava-se em duas habilitações: bacharelado e licenciatura, sinalizando seu caráter dual. Neste contexto, a atuação profissional acabava por se destinar apenas à atividade docente no Curso Normal ou a alguma atividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 52).

Como veremos adiante, a “questão da identidade” vai acompanhar o curso durante toda a sua existência.

O curso passou por três regulamentações. A primeira, quando de sua criação, em 1939, a segunda em 1962, por meio do Parecer CFE n. 251/62 (BRASIL, 1962) e a terceira em 1969, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE n. 252/69) (BRASIL, 1969a). O autor dos dois pareceres foi o conselheiro Valnir Chagas<sup>56</sup>.

Segundo Silva (2006) a partir de uma análise dessas três regulamentações, é possível afirmar que elas se encontram carregadas de conteúdos que ao invés de criar e de tentar fortalecer a identidade do curso e do próprio pedagogo, acabam por provocar o seu contínuo questionamento.

Em sua primeira regulamentação, o curso de Pedagogia era destinado a formar bacharéis especialistas em Educação e professores para as escolas normais em nível médio, na licenciatura.

A identificação do profissional a ser formado como bacharel, constitui, na opinião de Silva (2006), aquele que seria o problema fundamental do curso:

Introduzido pelo Decreto-lei n. 1.190/39 simplesmente como pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam no equacionamento do assunto. A não ser para a ocupação dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado e, mesmo ao licenciado em pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida (SILVA, 2006, p. 50).

---

<sup>56</sup> Valnir Chagas foi membro do então Conselho Federal de Educação por 18 anos, em três mandatos consecutivos (SILVA, 2006, p. 15).

Silva (2006, p. 13) atribui como inadequada “[...] a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável”. Esta inadequação gerou, em sua opinião, dois focos de tensão: a) o primeiro provocado pela expectativa de funções de natureza técnica a serem realizadas pelo bacharel apesar do conteúdo generalista atribuído à sua formação; b) o segundo refere-se à separação entre o bacharelado e a licenciatura (conteúdo e método) o que reflete o caráter dicotômico que orientava a formação do pedagogo (SILVA, 2006).

Silva (2006) revela que também os licenciados tinham problemas relacionados à sua formação e ao seu campo de trabalho. O seu campo de atuação era difuso, já que a eles era conferido o direito de lecionar também filosofia, história e matemática, e, além disso, a docência no Curso Normal não era campo de atividade atribuída exclusivamente a eles. Pela legislação<sup>57</sup>, era suficiente ter diploma de nível superior para nele lecionar.

A segunda regulamentação foi gerada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), por meio do Parecer CFE n. 251/62.

Este Parecer estabeleceu para o curso de Pedagogia, de acordo com Libâneo e Pimenta (2011), o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”, os “técnicos de educação ou especialistas de educação”, e foi anunciada a possibilidade de, no futuro, este curso vir a formar o professor primário em nível superior.

Scheibe e Durli (2011) relatam que foi estabelecido por meio deste Parecer uma organização pautada no conceito de “currículo mínimo”, que instituiu para a Pedagogia uma base curricular comum e uma parte diferenciada:

[...] A partir desse parecer e da Resolução CFE n. 62, que o acompanhou, o curso de Pedagogia passou a ter duração de quatro anos, três dedicados à base comum que compreendia sete disciplinas e mais um ano dedicado ao estudo da didática e da prática de ensino, tornadas obrigatórias, bem como de duas disciplinas optativas escolhidas em um rol de doze” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 89).

Das sete disciplinas fixadas no currículo mínimo do bacharelado, cinco eram obrigatórias e duas eram opcionais<sup>58</sup> e o aluno interessado na licenciatura deveria também

<sup>57</sup> Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei n. 8.530/46.

<sup>58</sup> Obrigatórias: psicologia da educação, sociologia geral e da educação, história da educação, filosofia da educação e administração escolar; Opcionais: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas

cursar didática e prática de ensino, já que as demais disciplinas que eram fixadas para as licenciaturas em geral, já eram estabelecidas como obrigatórias do bacharelado em pedagogia (SILVA, 2006, p. 16-17).

No parecer CFE n. 251/62, Valnir Chagas previa que antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, o curso de Pedagogia precisaria ser redefinido e que neste curso se apoiariam os “primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do ‘pedagogo’ se deslocaria para a pós-graduação, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltassem para o campo da educação” (SILVA, 2006, p. 15-16).

Brzezinski (2012, p. 17) informa que durante a década de 1970 os educadores brasileiros estavam apreensivos até mesmo com a possibilidade de extinção do curso:

No final da década de 1970, uma das questões que preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação de profissionais da educação era a da reformulação ou a da extinção do curso de pedagogia que mais uma vez estava ameaçado por críticas à sua identidade. Tais críticas vieram à tona com a divulgação, em 1976, da Indicação de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, CFE, a qual propunha a extinção do curso de pedagogia e consequentemente da profissão de pedagogo.

A terceira regulamentação do curso se deu por meio do Parecer n. 252/1969, que vigorou por quase 30 anos, até a promulgação da LDB de 1996. Segundo Silva (2006) não foi, certamente, pelos seus méritos que o parecer esteve em vigor por tanto tempo, já que várias tentativas de reformulá-lo foram feitas, até mesmo por parte do conselheiro Valnir Chagas, seu autor.

Ao partir da concepção de que a profissão correspondente ao setor da educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum de estudos, o curso de Pedagogia passou a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer outro profissional na área, e uma diversificada<sup>59</sup>, em função de habilitações<sup>60</sup> específicas (SILVA, 2006).

Segundo Libâneo e Pimenta (2011), foi a resolução normativa que acompanhou este parecer a responsável por fornecer com maior precisão a função deste curso:

---

audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional (SILVA, 2006, p. 16).

<sup>59</sup> As demais especialidades pedagógicas que passam a compor a parte diversificada do curso de pedagogia são: o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (SILVA, 2006, p. 28).

<sup>60</sup> Foram previstas as seguintes habilitações: ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar (SILVA, 2006).

[...] formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). O currículo mínimo compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno. A lista de habilitações incluía, pelo menos, oito tipos de atividades, em função das quais se ofereciam as opções curriculares. Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação definindo o exercício profissional do pedagogo não docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo da política educacional da época” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 21-22).

O curso de Pedagogia passou a apresentar as seguintes características a partir do Parecer CFE 262/69, segundo Silva (2006): a) mesmo contendo modalidades diversas de habilitação, o curso de pedagogia supôs um só diploma; b) ficou fixado que o título único passava a ser o de licenciado, por decisão da plenária, embora o parecer fosse favorável a que o diploma fosse o de bacharel; c) defendeu a ideia de que os diplomados em pedagogia fossem, em princípio, professores do ensino normal, com exceção àqueles que cumprissem o curso em curta duração; d) os portadores de diploma correspondente ao curso em duração plena poderiam lecionar, no curso normal, as disciplinas correspondentes tanto à parte comum do curso quanto às suas habilitações específicas; e) foram fixados alguns estudos para a aquisição do direito ao magistério primário: metodologia do ensino de 1º grau e prática de ensino na escola de 1º grau com estágio supervisionado; f) o parecer exigia o estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações; g) o parecer exigia a experiência do magistério para a habilitação em orientação educacional e o plenário, por maioria de votos estendeu esse requisito à administração escolar e à supervisão escolar; h) o parecer limitava a titulação a duas áreas de habilitação a serem obtidas de cada vez.

Uma das críticas feitas ao parecer, segundo Silva (2006), é o fato de a formação dos profissionais se dar em habilitações distintas o que acabou determinando a necessidade de vários pedagogos em cada escola: um responsável pelas tarefas administrativas, outro responsável pelas tarefas pedagógicas e mais um responsável pelas tarefas de orientação educacional, sem levar em consideração a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras (SILVA, 2006).

A história do curso de Pedagogia é também relacionada às tendências que se fizeram presentes no campo educacional em cada período de sua existência, como expõem Scheibe e Durlí (2011, p. 100):

[...] A identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país. Primeiro, ele serviu para formar os dirigentes educacionais do país, assim como os professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental. O curso tinha esta identidade: pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais. Depois, ele passou a se identificar particularmente com a formação dos “especialistas” nos professores que vinham dos cursos normais ou mesmo de outras licenciaturas.

Segundo as autoras (2011), tanto a identidade do pedagogo como a do especialista supervisor escolar ou orientador educacional passou a ser questionada no interior da crítica ao tecnicismo pedagógico, que ganhou corpo nas décadas de 80 e 90 nas universidades, entre os técnicos que defendiam uma formação ampla e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, no ensino superior e no curso de Pedagogia.

No ano de 1996, com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996b) ficou determinado que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Como vimos, com tantas modificações curriculares do curso de Pedagogia, a identidade do curso e dos profissionais nele formados ficou fragilizada. Não que o curso não a tenha, como diz Silva (2006, p. 2), “ainda que frágil e abalada em alguns momentos de sua história, uma vez que o curso existe, ele a tem [...]. A identidade do curso é aquela que lhe atribuímos em suas várias etapas de desenvolvimento”.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006a) define, em seu artigo 4º, a que atualmente se destina o curso de Licenciatura em Pedagogia:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único – As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação.

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento E avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

São estes os documentos que atualmente norteiam a formação de pedagogos no país. Porém, a publicação das Diretrizes, segundo Aguiar et al. (2006), não extinguiram as polêmicas que acompanham as discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia, já que outros desafios emergem a partir delas e o principal deles é, segundo os autores o de

Caminhar na perspectiva de construir cursos e percursos de formação no campo da educação e da Pedagogia, para formar profissionais que atuarão na Educação Básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização de espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não escolar (AGUIAR et al., 2006, p. 836).

Uma segunda questão envolve o debate sobre o curso de Pedagogia e pode também estar relacionada à primeira: o curso não é um dos cursos mais prestigiados na história da educação superior.

A face externa do desprestígio de carreiras, como ocorre nas licenciaturas é associado por Vargas (2008) a uma contrapartida no interior das IES, onde estes cursos são igualmente desprestigiados. Segundo a autora, ao se comparar as instalações físicas, o número de docentes por aluno, os turnos em que os cursos são oferecidos e os recursos para pesquisa é possível verificar distâncias hierárquicas entre as várias escolas dentro de uma universidade.

Gatti (2010) apresenta dados de um estudo realizado por Gatti e Barretto (2009), tomando por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade, 2005) abrangendo 137.001 sujeitos. Os resultados do estudo foram os seguintes:

- a) Com relação à principal razão que levou os estudantes a optar pela licenciatura, 65,1% dos estudantes de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de desejarem serem professores. Entre os demais licenciandos, este percentual cai pela metade; 21%

dos licenciandos escolhem a docência como uma espécie de “seguro desemprego”, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade;

- b) Com relação à idade, menos da metade dos licenciandos está na faixa etária ideal, que é entre 18 e 24 anos, correspondendo este percentual a 46%; 20% estão na faixa entre 25 e 29 anos e 20% estão com idade entre 30 e 39 anos. Os estudantes de Pedagogia tendem a ser mais velhos que os estudantes das demais licenciaturas. Apenas 35% dos estudantes de Pedagogia estão na faixa de idade ideal para o curso, sendo que essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas;
- c) Com relação à renda, constatou-se que, entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média (entre 3 e 10 salários mínimos. Nas diferentes faixas salariais superiores, ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia. O percentual de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos é de 39,2% e é escassa a frequência de estudantes nas faixas de renda acima de dez salários mínimos;
- d) Com relação à bagagem cultural anterior, tomando-se a escolaridade dos pais como indicador, 10% dos estudantes são oriundos de lares de pais analfabetos e, somando-se estes aos estudantes que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos; há uma proporção que não é pequena para os padrões de escolaridade da população de estudantes que possuem pais com nível médio de instrução. A conclusão a que chegaram as autoras é a de que pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os estudantes dos demais cursos;
- e) A maioria dos estudantes provém de escolas públicas. 68,4% cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% cursaram parcialmente no setor público; 14,3% dos estudantes da Pedagogia frequentaram apenas o ensino médio privado enquanto nas demais licenciaturas, este percentual foi de 18,3%.

Com relação à escolha profissional, Dias Sobrinho (2010) observa que quando conseguem chegar à educação superior, os estudantes que são procedentes de setores desfavorecidos da sociedade acabam se inserindo em cursos de menor prestígio social e

econômico e, em sua maioria, na área de humanidades, que capacitam para postos de trabalho também pouco valorizados e pouco criativos.

Para Vargas (2008) um grau de seletividade prévio pode ser percebido desde a aproximação do estudante com a instituição, já que há uma grande concentração de candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social que selecionam aqueles estudantes que obtêm excelente rendimento nas provas enquanto que os cursos de baixo prestígio social são os preferidos pelos concorrentes da classe média baixa que conseguem neles ingressar mesmo tendo um desempenho mediano nas provas de seleção.

Gatti (2010) realizou também um estudo dos currículos de 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia distribuídos em todo o país, conferindo uma boa representatividade em relação à distribuição dos cursos pelas regiões, por categoria administrativa e por tipo de instituição. Foi, então, realizado um mapeamento das propostas curriculares dos cursos, tendo sido encontrada uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas) para, a partir de suas ementas, ser realizado um agrupamento para que fosse possível ter mais clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia. Constatou-se que há uma insuficiência formativa evidente para que o trabalho do professor seja desenvolvido de forma a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Gatti (2010, p. 1371) sintetiza da seguinte forma o resultado de seu estudo:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar; d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais; e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Gatti (2010) encontrou também nas ementas um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor de tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização. A parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aulas fica bem reduzida fazendo com que a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área se mostre comprometida desde a base formativa. Por fim, conclui-se também que a escola é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o professor vai atuar.

Estas são questões que envolvem atualmente o curso de Pedagogia no Brasil. Cumpre-nos, no presente estudo, investigar algumas características dos estudantes que o frequentam, os motivos que os fazem escolher e os motivos que os levam a abandonar o curso de Pedagogia, especificamente de uma Universidade Pública Federal localizada no Rio de Janeiro, a UNIRIO.

A seguir, apresentamos a história de criação dos cursos de Pedagogia noturno e vespertino, da Escola de Educação e do curso de educação à distância da UNIRIO, a partir do relato de professores da própria Escola da Universidade.

### 3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL NOTURNO E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO

No ano de 2013 a Escola de Educação da UNIRIO completou 25 anos de existência e, entre as atividades comemorativas da ocasião, foi lançada uma edição da Revista Chronos<sup>61</sup> cujos textos foram produzidos pelos próprios professores da Escola. As histórias da criação do Curso de Pedagogia e da Escola de Educação da UNIRIO foram contadas pelas professoras Janaína Specht da Silva Menezes<sup>62</sup> e Nailda Marinho da Costa Bonato<sup>63</sup>.

Segundo as professoras, o fato de a Escola de Educação ter sua história escrita de forma organicamente imbricada à do Curso de Pedagogia presencial noturno fez com que fossem comemorados os 25 anos da Escola de Educação em 2012, quando na verdade era o Curso de Pedagogia Presencial que estava completando 25 anos naquela ocasião.

---

<sup>61</sup> Publicação da UNIRIO – Projeto Cultural – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc).

<sup>62</sup> Professora Associada do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO. Exerceu a Direção da Escola de Educação entre dezembro de 2005 e fevereiro de 2013.

<sup>63</sup> Professora Associada do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO.

Conforme o relato das professoras, a viabilidade de um curso de Pedagogia foi proposta pelo professor Arno Wehling, então Decano do Centro de Ciências Humanas (CCH), durante uma reunião do Colegiado do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), realizada em 13 de março de 1987.

Durante esta reunião houve um amplo debate envolvendo questões relacionadas a disciplinas, currículo e horário do curso, o que culminou, no dia seguinte, no encaminhamento da proposta de criação às instâncias superiores da Universidade visando sua submissão ao Conselho de Ensino e Pesquisa (Consepe). A aprovação por este Conselho se deu no dia 24 de março de 1987<sup>64</sup> e sua Resolução, de n. 545 (UNIRIO, 1987)<sup>65</sup>, foi promulgada naquela mesma data.

Foi destacado pelas professoras o fato de a criação do curso ter sido homologada somente no dia 12 de novembro de 1991 pelo Conselho Universitário (Consuni). A Resolução número 927 dispôs sobre a “homologação da criação do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas”, com o seguinte teor:

O Conselho Universitário, em sessão realizada no dia 12 de novembro de 1991, aprovou e eu promulgo a seguinte Resolução:

Art. 1º - Fica homologada a criação do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas desta Universidade, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa em 24 de março de 1987, conforme Resolução n. 545, da mesma data.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor nesta data (MENEZES; BONATO, 2013, p. 20).

A Escola de Educação foi criada por meio da Ordem de Serviço GR n. 008, de 10 de agosto de 1988<sup>66</sup>, no bojo de criação de várias outras Escolas. Esta Ordem de Serviço foi assinada pelo então reitor Osmar Teixeira Costa e publicada no Boletim Interno n. 9, de agosto de 1988. Portanto, na ocasião da criação do Curso de Pedagogia a Escola de Educação ainda não existia.

O Curso de Pedagogia foi reconhecido pelo MEC com apenas a primeira habilitação (Magistério das Disciplinas Pedagógicas) no dia 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria n. 1.810, sendo que as possibilidades para a concretização da segunda habilitação (Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau) foram avaliadas positivamente pelo Ministério.

---

<sup>64</sup> Processo n. 23102000612/87-11.

<sup>65</sup> A Resolução n. 545 dispôs sobre a proposta de criação dos Cursos de Graduação em Pedagogia e em Administração no Centro de Ciências Humanas.

<sup>66</sup> “Dispõe sobre o restabelecimento das denominações tradicionais de órgãos integrantes da estrutura desta Universidade”.

Segundo as professoras Menezes e Bonato, os currículos dos cursos de graduação da UNIRIO foram certamente impactados pela publicação, em 1995, do documento “Projeto Pedagógico de Ensino de Graduação: uma proposta científica e participativa de planejamento”.

O currículo do curso de Pedagogia presencial noturno passou por cinco reformas curriculares (1993/1, 1996/2<sup>67</sup>, 1999/2<sup>68</sup>, 2000/1, 2008/1) no período compreendido entre a primeira versão que foi a de criação do curso (1987) e a versão vigente (2008/1).

Além das reformas curriculares, o curso passou por uma atualização curricular em 2004<sup>69</sup>. Por meio desta atualização, a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser denominada Magistério dos Anos Iniciais do Fundamental, mantendo o caráter optativo da habilitação Educação e Comunicação, porém com algumas alterações pertinentes às disciplinas a ela correlatas.

No início dos anos 2000, o curso contava com três currículos de Pedagogia ativos (versões curriculares 1996/2, 1999/2 e 2000/1), sendo que dois deles estavam em processo de extinção.

Segundo o relato das professoras, embora no ano 2000 as universidades públicas estivessem atravessando um período de restrições impostas pelo governo federal, a atuação de todos os envolvidos com a Escola de Educação fez com que muitos resultados positivos fossem conquistados:

O investimento na ampliação das graduações presencial e a distância, nos cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, na internacionalização da educação a distância, na pesquisa, no estreitamento da relação entre a educação superior e a educação básica, na colaboração com os entes federados para a implementação de políticas públicas, entre elas, de modo especial, a política nacional de formação de professores, constituíram algumas das conquistas da Escola de Educação que perpassaram a segunda metade da década de 2000 (MENEZES; BONATO, 2013, p. 28-29).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia instituídas por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 impuseram ações relacionadas à adequação no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) às determinações das novas Diretrizes, o que fez com que fosse realizada uma nova reforma curricular (2008/1), atualmente em vigor.

---

<sup>67</sup> Resolução n. 1.629, de 8 de julho de 1996.

<sup>68</sup> Esta proposta de reforma curricular abrangeu as novas exigências político-educacionais dispostas na nova LDB 9.394/96.

<sup>69</sup> Resolução n. 2.527, de maio de 2004. Por meio dessa alteração curricular, a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser denominada Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mantendo-se o caráter optativo da habilitação Educação e Comunicação, mas com algumas alterações pertinentes às disciplinas a ela correlatas, dentre outras.

Além do que foi determinado nas novas DCN, outras duas diretrizes foram essenciais e norteadoras do processo de nova reforma curricular, como enfatizam as professoras Menezes e Bonato (2013, p. 30-31):

- a) O entendimento de que o curso deveria adequar sua estrutura curricular às novas demandas da sociedade brasileira, decorrentes da dinâmica das contínuas transformações sociopolítico-culturais, e b) a compreensão de que a 'produção acadêmica instalada/construída' deveria ser integrada ao curso.

Durante a realização da 161ª reunião ordinária do Colegiado da Escola de Educação, no dia 18 de maio de 2007 foi aprovada a proposta de reforma curricular do curso de Pedagogia. Após a devida tramitação institucional, o teor do processo<sup>70</sup> foi submetido ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), que aprovou a proposta e promulgou a Resolução n. 2.894/2007, de 4 de dezembro de 2007.

Após a implantação da nova versão curricular do curso, o que ocorreu a partir do 1º semestre de 2008, os estudantes tiveram a oportunidade de optar ou não pela nova versão, o que fez com que até o dia 25 de janeiro de 2012<sup>71</sup> estivessem em vigor, paralelamente, dois currículos do curso.

### 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL VESPERTINO DA UNIRIO

O Curso de Pedagogia presencial vespertino foi criado como decorrência da adesão da UNIRIO ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Dentre todos os cursos de graduação presenciais ofertados, este é único neste turno.

Segundo relatam Menezes e Bonato (2013, p. 33), o Reuni chegou à UNIRIO da mesma forma como chegou às demais universidades do país, isto é, cercado de muita discussão, desconfiança e movimentação.

No caso da Escola de Educação, foram realizadas reuniões com o objetivo de analisar os documentos do Reuni e apreender quais poderiam ser suas possíveis contribuições e os desafios a serem enfrentados pela Escola e pelo curso no caso de uma possível adesão. Ao final do processo, todas as Escolas do CCH da UNIRIO aderiram ao Reuni, inclusive a Escola de Educação.

---

<sup>70</sup> Processo n. 23.102.201/2007-48.

<sup>71</sup> Data em que foi realizada a última colação de grau de um dos estudantes que optaram por continuar com a versão curricular 2000/1.

A decisão pela abertura de um novo curso de Pedagogia, no turno diurno, foi tomada em uma reunião realizada no dia 5 de setembro de 2007, que contou com a participação de representantes da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. A aprovação dessa proposta<sup>72</sup> pelo Consepe ocorreu no dia 8 de dezembro de 2010, resultando na publicação da Resolução n. 3.535, emitida naquela mesma data.

A carga horária de ambos os cursos, noturno e vespertino, é a mesma, de 3.355 horas. A duração mínima e a máxima para integralização de ambos os cursos é de 9 e 14 semestres, respectivamente. São ofertadas para cada curso, anualmente, 100 vagas, sendo 50 a cada semestre.

Também não há diferenças entre o projeto pedagógico do curso vespertino e o do curso noturno. O entendimento à época, segundo Menezes e Bonato (2013), era o de que após a implantação do curso vespertino, um projeto de atualização curricular do seu projeto pedagógico poderia ser elaborado e encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação, a partir de um diagnóstico a ser realizado.

### 3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIRIO

A Educação a Distância na UNIRIO teve início em 2003, com a adesão ao Cederj e a criação do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Paief), posteriormente transformado na Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância (Lipead), atualmente envolvido com um projeto internacional com Moçambique. A UNIRIO também aderiu ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Do total de 14.668 estudantes matriculados na graduação da UNIRIO no ano de 2013<sup>73</sup>, 6.456 estavam matriculados no ensino a distância. O curso de Pedagogia a distância é, dentre os cursos nesta modalidade, o que mais ofertou vagas desde a adesão ao Consórcio Cederj.

Os estudantes dos cursos de graduação na modalidade semipresencial contam com polos de atendimento para realizarem as atividades presenciais previstas na modalidade. Nos últimos semestres vêm sendo ofertadas semestralmente 360 vagas para o curso de Pedagogia nas seguintes localidades do Estado do Rio de Janeiro: Barra do Piraí, Cantagalo, Itaocara,

---

<sup>72</sup> Processo n. 23102.100.798/2010-26.

<sup>73</sup> UNIRIO em Números – Ano base 2013. Disponível em: <[www.unirio.br/proplan/dainf/unirio-em-numeros/unirio-em-numeros-ano-base-2013/view](http://www.unirio.br/proplan/dainf/unirio-em-numeros/unirio-em-numeros-ano-base-2013/view)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

Macaé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Pirai, Rio Bonito, Rio das Flores, Santa Maria Madalena, Saquarema e Volta Redonda.

Os professores Leila Lopes de Medeiros<sup>74</sup> e Leonardo Villela de Castro<sup>75</sup> (2013) informam que alterações também foram realizadas no currículo do curso de Pedagogia a distância em atendimento às determinações constantes nas DCN para os cursos de graduação em Pedagogia<sup>76</sup>.

Embora o foco principal de nosso estudo seja a modalidade presencial do curso de Pedagogia, não poderíamos deixar de mencionar a EaD que, na UNIRIO, é a modalidade responsável pela formação de quase a metade do quantitativo total de estudantes matriculados na graduação atualmente.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa que realizamos sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da UNIRIO (turnos vespertino e noturno) a partir da análise dos dados coletados no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) e por meio do questionário enviado aos estudantes evadidos.

---

<sup>74</sup> Professora Assistente da UNIRIO.

<sup>75</sup> Professor Assistente da UNIRIO.

<sup>76</sup> Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

#### **IV - PESQUISA REALIZADA A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS NO SIE E JUNTO AOS ESTUDANTES EVADIDOS**

A metodologia utilizada para o estudo foi qualitativa, por esta estar relacionada à natureza do objeto de estudo, complementada com dados quantitativos disponibilizados pela instituição. Tendo em vista tratar-se o assunto estudado de um fenômeno social, objeto das ciências sociais e humanas, consideramos o que nos diz Faceira (2009) sobre a possibilidade de o mesmo ser analisado nos aspectos das frequências e regularidades, bem como das representações, relações e percepções dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) um estudo pode ser configurado como do tipo qualitativo ao apresentar as seguintes características: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é maior do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) os dados são analisados pelos investigadores de forma indutiva, isto é, os dados ou provas não são recolhidos com o objetivo de confirmar hipóteses construídas anteriormente; e) o significado é de vital importância na abordagem qualitativa e por este motivo, os investigadores em educação questionam continuamente os sujeitos da investigação a fim de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e como eles estruturam o mundo social em que vivem.

O método utilizado foi o do estudo de caso, que segundo Yin (2010), é o método preferido quando as questões “como” e “por que” são propostas, quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. Segundo o autor, este é o método de pesquisa usado em muitas situações para “contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados e a sua necessidade diferenciada surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos” (YIN, 2010, p. 24).

A pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas. A primeira etapa referiu-se à fase de negociações para obtenção do acesso ao campo e de submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Imediatamente obtivemos acesso ao Sistema de Informações para o Ensino (SIE)<sup>77</sup> e obtivemos a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Anexo C.

<sup>78</sup> Anexo D.

Em 03 de novembro de 2014, a pesquisa foi apresentada à Sra. Diretora da Escola de Educação da UNIRIO, professora Sandra Albernaz de Medeiros, que se mostrou muito satisfeita por a pesquisa ser realizada com o Curso de Pedagogia e se colocou à disposição, assim como toda a sua equipe, para o que se fizesse necessário. Na mesma tarde, foi enviado à professora o projeto por *e-mail*.

A segunda etapa foi constituída pelo período exploratório, quando buscamos no SIE informações gerais sobre a evasão na Universidade, no curso de Pedagogia e informações necessárias ao nosso estudo, que são aquelas relacionadas aos estudantes que ingressaram e evadiram do curso presencial de Pedagogia, turnos vespertino e noturno, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014, período escolhido para a investigação.

Após a definição dos contornos da pesquisa durante a fase exploratória, demos início à investigação focalizada, com a terceira e quarta etapas da pesquisa, que foram a coleta sistemática dos dados e a sua interpretação sistemática.

Ressaltamos que estas três recentemente citadas etapas da pesquisa estiveram superpostas em diversos momentos e que, por este motivo, a análise dos dados ocorreu também nas fases exploratória e de coleta de dados, conforme recomendam Alves Mazzotti e Gewandesznajder (2000, p. 162):

Em decorrência da feição indutiva que caracteriza os estudos qualitativos, as etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma sequência, cada uma correspondendo a um único momento da investigação, como ocorre nas pesquisas tradicionais. A análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

Como nas pesquisas qualitativas os procedimentos e instrumentos de coletas de dados podem ser de natureza variada, em nosso estudo também utilizamos a análise de documentos e questionários.

Os documentos analisados foram o Estatuto da Universidade (UNIRIO, 2001), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016 (UNIRIO, 2011), o Relatório do Reuni (UNIRIO, 2010a), os Relatórios de Gestão (UNIRIO, 2013a; UNIRIO, 2014), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso presencial de Pedagogia<sup>79</sup> (UNIRIO, 2007) e Ordens de Serviço e Resoluções que normatizam procedimentos internos.

Em seguida, questionários contendo perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha foram enviados aos estudantes evadidos entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014.

---

<sup>79</sup> <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao>>.

A ferramenta *Google Docs* foi a escolhida para a aplicação do questionário junto aos estudantes evadidos que tinham *e-mail* disponível no cadastro da universidade. No texto de apresentação da pesquisa enfatizamos a importância da participação dos estudantes e garantimos o sigilo de suas identidades.

Para a sistematização dos dados quantitativos, elaboramos gráficos, quadros e tabelas e para a sistematização dos dados qualitativos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, com base no referencial teórico adotado. A quinta e última etapa correspondeu à elaboração do relatório da pesquisa.

A UNIRIO é uma fundação de direito público integrante do sistema federal de ensino superior e possui sede na cidade do Rio de Janeiro. Originou-se da criação, no ano de 1969, da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (Fefieg) (BRASIL, 1969b), que reunia estabelecimentos isolados de ensino superior anteriormente vinculados ao Ministério do Trabalho, do Comércio e da Indústria, da Saúde e da Educação e Cultura<sup>80</sup>. No ano de 1975, como consequência da fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a Fefieg passou a se denominar Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (Fefierj), oficialmente transformada em Universidade em 05 de junho de 1979, pela Lei n. 6.655, passando a se denominar Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) (BRASIL, 1979).

Em 24 de outubro de 2003, a denominação da Universidade foi alterada pela Lei n. 10.750, passando a mesma a se chamar Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mas a sua sigla se manteve inalterada (BRASIL, 2003).

A UNIRIO atua nas áreas de ensino de graduação nas modalidades presencial e a distância, na pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, na pesquisa e extensão.

Na modalidade presencial do ensino de graduação, são oferecidas vagas em 50 cursos/habilitações distribuídos (as) em Unidades Acadêmicas localizadas nos seguintes bairros: Urca, Botafogo, Centro, Tijuca e Maracanã.

Na modalidade a distância, a UNIRIO atua em parceria com o Cederj e sete Instituições públicas de Ensino Superior do Rio de Janeiro<sup>81</sup> oferecendo cursos de

---

<sup>80</sup> Com a criação da Fefieg houve a integração de instituições tradicionais, tais como: a) a Escola Central de Nutrição, criada em 1943, a partir do curso de nutricionista do serviço de alimentação (Saps), do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; b) a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, primeira Escola de Enfermagem do Brasil, que data de 1890; c) o Conservatório Nacional de Teatro (atual Escola de Teatro), instituído em 1937; d) o Instituto Villa-Lobos, fruto do Conservatório de Canto Orfeônico, fundado por Heitor Villa Lobos em 1942; e) a Escola de Museologia, fundada em 1932; f) o curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional, que iniciou suas atividades em 1915 e é considerado o pioneiro do Brasil e da América Latina e g) a Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, fundada em 1912.

<sup>81</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet), Instituto Federal Fluminense (IFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

Licenciatura em História, Pedagogia, Turismo e Matemática e, internacionalmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia (Ensino Básico – Educação Infantil) em Moçambique, implantado no primeiro semestre de 2011.

De acordo com os últimos dados disponíveis<sup>82</sup>, no ano de 2013 estavam matriculados na graduação da UNIRIO 14.668 estudantes (8.212 estudantes no ensino presencial e 6.456 estudantes no ensino a distância) e 2.929 estudantes na Pós-Graduação (Residência Médica, Residência Multiprofissional, Especialização, Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado).

A UNIRIO é constituída por Conselhos Superiores, Reitoria, Centros Acadêmicos e Unidades Suplementares. Os seus Centros Acadêmicos são o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); o Centro de Letras e Artes (CLA); o Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP); o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH).

O curso de Pedagogia, objeto de nosso estudo, está ligado ao CCH e à Escola de Educação, que é uma das Unidades que compõem este Centro. O CCH está localizado na Avenida Pasteur, 458, Urca, e dele fazem parte as Escolas de Arquivologia, Biblioteconomia, Educação, História, Museologia, Serviço Social, Turismologia e a Faculdade de Filosofia. Neste Centro são ofertados os cursos de bacharelado em Arquivologia, Biblioteconomia, Filosofia, História (presencial), Museologia, Serviço Social e Turismo e os de licenciatura em Biblioteconomia, Filosofia, História (presencial e a distância), Ciências Sociais, Turismo (a distância) e Pedagogia (presencial e a distância).

São ofertados pela UNIRIO 51 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) nas áreas de Medicina; Administração Pública; Organização do Conhecimento; Biblioteconomia; Educação; História; Nutrição e Teatro<sup>83</sup> e 29 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados) nas áreas de Ciência e Tecnologia de Alimentos; Artes; Biblioteconomia; Genética; Zoologia; Direito; Educação; Enfermagem; Música; Teatro; Arquivologia; História; Doenças Infecciosas e Parasitárias; Ciência da Computação; Cirurgia; Sociais e Humanidades; Museologia; Neurologia e Enfermagem<sup>84</sup>.

---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf).

<sup>82</sup> UNIRIO em Números - ano base 2013. Disponível em: <[www.unirio.br/proplan/dainf/unirio-em-numeros/unirio-em-numeros-ano-base-2013/view](http://www.unirio.br/proplan/dainf/unirio-em-numeros/unirio-em-numeros-ano-base-2013/view)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

<sup>83</sup> <[www2.unirio.br/unirio/prog/pos-graduacao-1/lato-sensu](http://www2.unirio.br/unirio/prog/pos-graduacao-1/lato-sensu)>. Acesso em 28 jul. 2015.

<sup>84</sup> <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/projetorelacaocursoservlet?acao=pesquisarregiaoiesprograma&codigoies=31021018&conceito=>>>. Acesso em 23 set. 2015.

A seguir, apresentaremos as informações relacionadas à evasão no curso presencial de Pedagogia dos turnos vespertino e noturno. As informações foram buscadas no SIE e referem-se ao período compreendido entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014<sup>85</sup>.

#### 4.1 PESQUISA REALIZADA A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS NO SIE

A partir do levantamento realizado no SIE da Instituição obtivemos as seguintes informações relacionadas ao curso de Pedagogia de ambos os turnos: a) quantitativo de estudantes evadidos a cada semestre; b) quantitativo de estudantes evadidos e de estudantes sem evasão, ingressantes entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014<sup>86</sup>; c) faixa etária dos estudantes evadidos; d) forma de ingresso dos estudantes que evadiram; e) quantitativo semestral de estudantes evadidos do curso por forma de evasão; f) período do curso em que ocorreu a evasão.

Identificamos que 126 estudantes evadiram do curso de Pedagogia vespertino e 112 estudantes evadiram do curso no turno noturno nestes quatro anos. Por meio da tabela 13 apresentamos, semestralmente, a quantidade de estudantes evadidos a cada turno.

Tabela 13 – Quantitativo de estudantes evadidos a cada semestre – 2011 a 2014

<b>Semestre</b>	<b>Turno vespertino</b>	<b>Turno noturno</b>
<b>2011.1</b>	25	15
<b>2011.2</b>	22	20
<b>2012.1</b>	28	31
<b>2012.2</b>	16	11
<b>2013.1</b>	18	12
<b>2013.2</b>	4	7
<b>2014.1</b>	11	10
<b>2014.2</b>	2	6
<b>Total</b>	126	112

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

A partir das informações obtidas, identificamos que houve um relativo equilíbrio no quantitativo de estudantes evadidos nos dois turnos.

Após a realização deste levantamento geral dos estudantes evadidos que ingressaram entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014, buscamos as informações

<sup>85</sup> Para trabalharmos com os dados relacionados à evasão especificamente no curso de Pedagogia elegemos este período (2011 a 2014) devido à disponibilidade destes dados mais atuais no SIE.

<sup>86</sup> O levantamento foi realizado em dezembro de 2014.

relacionadas ao quantitativo de estudantes evadidos e de estudantes sem evasão a cada semestre e por turno, visando comparação. Os resultados obtidos estão apresentados na tabela 14.

Tabela 14 – Estudantes evadidos x estudantes sem evasão – turno vespertino

<b>Semestre</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Sem evasão</b>
<b>2011.1</b>	25	22
<b>2011.2</b>	22	22
<b>2012.1</b>	28	32
<b>2012.2</b>	16	24
<b>2013.1</b>	18	26
<b>2013.2</b>	4	47
<b>2014.1</b>	11	36
<b>2014.2</b>	2	43
<b>Total</b>	126	252

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Constatamos que no turno vespertino, a maioria dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2011 evadiu. Já no segundo semestre deste mesmo ano a quantidade de estudantes evadidos do turno vespertino igualou a quantidade de estudantes sem evasão. A tabela 15 apresenta as informações relacionadas à evasão no turno noturno:

Tabela 15 – Estudantes evadidos x estudantes sem evasão – turno noturno

<b>Semestre</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Sem evasão</b>
<b>2011.1</b>	15	29
<b>2011.2</b>	20	29
<b>2012.1</b>	31	29
<b>2012.2</b>	11	24
<b>2013.1</b>	12	40
<b>2013.2</b>	7	36
<b>2014.1</b>	10	34
<b>2014.2</b>	6	34
<b>Total</b>	112	255

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Neste turno, foi entre os ingressantes no primeiro semestre de 2012 que encontramos uma quantidade superior de estudantes evadidos em comparação ao quantitativo de estudantes sem evasão.

Ao considerarmos os totais de estudantes evadidos e não evadidos de cada turno, identificamos que, no caso do turno vespertino, exatamente a metade do quantitativo de

estudantes que não evadiram do curso (252) representa a quantidade de estudantes que evadiram (126), o que significa dizer que 1/3 do quantitativo total dos estudantes que ingressaram no curso neste turno desistiu de cursá-lo.

Também no caso do turno noturno, quase 1/3 do quantitativo total dos estudantes que ingressaram no curso, no período pesquisado, evadiu. São números realmente preocupantes e que nos levam a questionar *quem são estes estudantes? quais foram os motivos que os levaram a desistir do curso?*

A partir da data de nascimento dos estudantes e levando em conta o ano do ingresso no curso de Pedagogia, realizamos um levantamento de suas idades ao ingressarem. Concluímos que a maior parte deles se encontra na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos, tanto no turno vespertino, quanto no turno noturno, sendo que no turno noturno encontramos um maior equilíbrio entre as idades, conforme tabelas 16 e 17 e gráficos 2 e 3, a seguir.

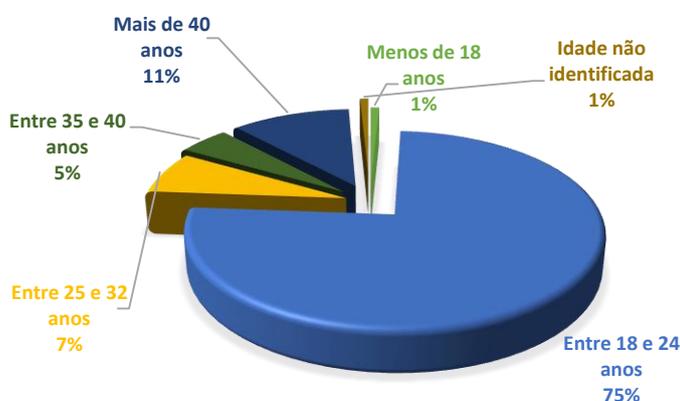
Tabela 16 – Faixa etária dos estudantes evadidos – turno vespertino

Idades				
Menos de 18 anos	18 a 24 anos	25 a 32 anos	33 a 40 anos	Acima de 40 anos
1	95	9	6	14

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

No turno vespertino, é interessante registrar que 20 estudantes estavam com idade acima de 33 anos e 14 com idade acima de 40 anos.

Gráfico 2 – Estudantes evadidos por faixa etária – Turno vespertino



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

No turno noturno, os dados revelam que a maioria dos estudantes estava com idade acima de 25 anos (66 estudantes) quando comparado com o quantitativo de estudantes com idade entre 18 e 24 anos (45 estudantes). Destacamos que neste turno, 36 estudantes evadidos estavam com idades acima de 33 anos e 19 com idades acima de 40 anos ao ingressarem.

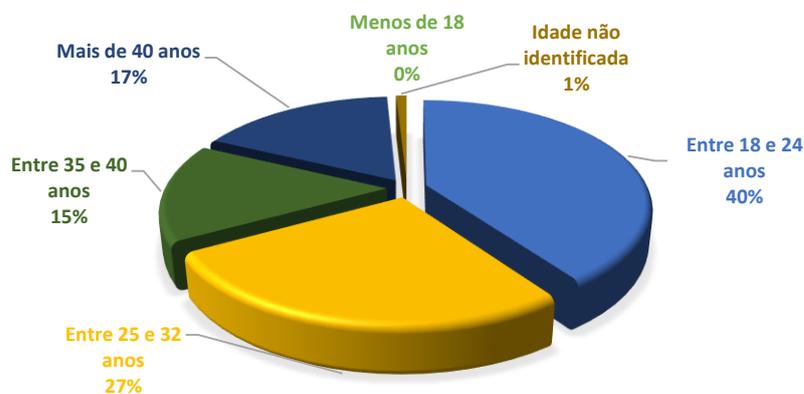
Tabela 17 – Faixa etária dos estudantes evadidos – turno noturno<sup>87</sup>

Idades				
Menos de 18 anos	18 a 24 anos	25 a 32 anos	33 a 40 anos	Acima de 40 anos
0	45	30	17	19

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Por meio de um gráfico, estas informações podem ser melhor visualizadas:

Gráfico 3 – Estudantes evadidos por faixa etária – turno noturno



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

No turno noturno, portanto, somente 45 estudantes evadidos estavam na faixa etária entre 18 e 24 anos, que é aquela que o Governo Federal mais objetiva atender<sup>88</sup> quando se

<sup>87</sup> Destacamos que no turno noturno havia um estudante cuja idade não estava preenchida no SIE.

<sup>88</sup> A Meta n. 12 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com pelo menos 40% das vagas públicas.

propõe a elevar a taxa líquida<sup>89</sup> de matrícula na educação superior para 33% da população de 18 a 24 anos durante a vigência do PNE (BRASIL, 2014b) enquanto que a maioria dos estudantes evadidos do curso noturno de pedagogia da UNIRIO durante o período pesquisado (66 estudantes) estava com idade acima desta faixa etária considerada ideal.

Existem na UNIRIO várias formas de ingresso ativas. A principal delas é o Sistema de Seleção Unificada (SISu)<sup>90</sup>, que é a forma de ingresso padrão para os cursos de graduação presenciais e que está sujeita à política de cotas adotada pelo Governo Federal e à reserva de vagas disponíveis para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). As demais formas de ingresso por processo seletivo são: a) Teste de Habilidade Específica (THE)<sup>91</sup>; b) Vestibular<sup>92</sup>; c) Reingresso<sup>93</sup>; d) Revinculação<sup>94</sup>; e) Transferência externa<sup>95</sup> e f) Mudança de curso<sup>96</sup>. As seguintes formas de ingresso se dão por deferimento: a) Programa de Estudante Convênio PEC-G<sup>97</sup>; b) Mobilidade Acadêmica IAE/IESCE<sup>98</sup>; c) Mobilidade Acadêmica Andifes<sup>99</sup>; d) Matrícula de Cortesia Diplomática<sup>100</sup>; e) Disciplina Isolada<sup>101</sup>; f) Transferência *ex-Officio*<sup>102</sup>; g) Reintegração<sup>103</sup> e h) Decisão Judicial<sup>104</sup>.

---

<sup>89</sup> A taxa de escolarização bruta é a razão total de estudantes inscritos num nível de educação, independentemente de suas idades, sobre o total da população com idade correspondente a esse nível conforme o critério adotado no país (no Brasil, 18 a 24 anos para o ensino superior). A taxa de escolarização líquida corresponde à razão do total de estudantes com idades correspondentes ao seu nível de educação sobre a população com essa idade (VARGAS, 2008, p. 19-20).

<sup>90</sup> O SISu é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC por meio do qual as Instituições Públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

<sup>91</sup> Forma de ingresso utilizada para os cursos de Música e de Teatro (exceto os cursos de Teoria do Teatro e Licenciatura em Teatro), cursos estes que exigem que seja comprovada a aptidão específica para a sua realização.

<sup>92</sup> Forma de ingresso para os cursos de graduação a distância. Processo gerenciado pelo Consórcio Cederj.

<sup>93</sup> Processo que permite aos portadores de diploma emitido por qualquer instituição de ensino superior, realizar um novo curso na UNIRIO, desde que haja vaga no curso desejado e que o mesmo seja aprovado em processo seletivo, sendo os critérios para classificação definidos em edital específico;

<sup>94</sup> Forma de ingresso na qual os portadores de diploma de cursos de graduação da UNIRIO solicitam novo vínculo com a instituição, visando obter nova titulação.

<sup>95</sup> Destinada a estudantes regularmente matriculados em outra Instituição de ensino superior, pública ou privada, que desejarem concluir o curso de graduação na UNIRIO.

<sup>96</sup> Destinada a estudantes de graduação regularmente matriculados na UNIRIO que desejam mudar de curso dentro da própria Instituição.

<sup>97</sup> Programa de cooperação desenvolvido entre o Brasil e nações da América Latina, América Central e África, que possibilita que cidadãos destes países realizem estudos universitários em Universidades Brasileiras participantes do Programa, como é o caso da UNIRIO.

<sup>98</sup> Destinada a estudantes estrangeiros vinculados a Instituições de Ensino Superior, fora do Brasil, conveniadas com a UNIRIO.

<sup>99</sup> Forma de ingresso que é destinada a estudantes vinculados a Instituições Federais de Ensino Superior conveniadas entre si no âmbito da Andifes.

<sup>100</sup> Forma de ingresso de estudante oriundo de país que assegure o regime de reciprocidade com o Brasil e seja portador de visto diplomático ou oficial e que se inclua em um dos critérios estabelecidos.

<sup>101</sup> Destinada a estudantes regularmente matriculados em Instituições de Ensino Superior, público ou privado e que desejam cursar algumas disciplinas na UNIRIO.

<sup>102</sup> Transferência obrigatória de estudante regularmente matriculado em Instituições de Ensino Superior, quando se tratar de servidor público federal, civil ou militar, ou de seu dependente estudante, se requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio.

Com relação aos estudantes do curso de Pedagogia evadidos no período pesquisado, as suas formas de ingresso foram as seguintes (tabelas 18 e 19), conforme consta no SIE:

Tabela 18 – Forma de ingresso dos estudantes que evadiram – turno vespertino

	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
<b>Enem</b>	23	22	26	14	1	-	-	-
<b>Parfor</b>	2	-	2	1	-	-	-	-
<b>Sisu – Ampla concorrência</b>	-	-	-	1	14	3	6	-
<b>Sisu – Esc. Pública, Ind. Renda, preto, pardo, indígena</b>	-	-	-	-	1	-	3	-
<b>Sisu – ação afirmativa – Prof. da rede pública</b>	-	-	-	-	1	-	1	-
<b>Sisu – Esc. Pública, até 1,5 Salário Mínimo</b>	-	-	-	-	1	1	1	-
<b>Sisu esc. Pública, até 1,5 Salário Mínimo, preto, pardo, indígena</b>	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>Total</b>	25	22	28	16	18	4	11	2

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Tabela 19 – Forma de ingresso dos estudantes que evadiram – turno noturno

	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
<b>Enem</b>	12	20	25	7	-	-	-	-
<b>Parfor</b>	2	-	6	4	-	-	-	-
<b>Portador de diploma de Nível Sup.</b>	1	-	-	-	-	-	-	-
<b>Sisu – Ampla concorrência</b>	-	-	-	-	7	4	6	4
<b>Sisu – Esc. Pública, Ind. Renda, preto, pardo, indígena</b>	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Sisu – ação afirmativa – Prof. da rede pública</b>	-	-	-	-	1	-	1	-
<b>Sisu – Esc. Pública, até 1,5 Salário Mínimo</b>	-	-	-	-	1	-	-	1
<b>Sisu Esc. Pública, até 1,5 Salário Mínimo, preto, pardo, indígena</b>	-	-	-	-	2	2	-	-
<b>Sisu Esc. Pública – Ind. de Renda</b>	-	-	-	-	1	1	2	-
<b>Total</b>	15	20	31	11	12	7	10	6

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Nos dois turnos a maioria dos estudantes evadidos ingressou por meio do Enem/Sisu (ampla concorrência). No turno vespertino foram 110 estudantes que assim ingressaram enquanto que apenas 16 que ingressaram pelo Sisu (reserva de vagas). Com relação ao turno noturno, 85 estudantes ingressaram via Enem/Sisu (ampla concorrência), 27 ingressaram pelo Sisu (reserva de vagas) e 1 estudante ingressou por ser portador de diploma de nível superior.

Em ambos os turnos, a maior parte da evasão se dá por cancelamento geral do curso, que acontece quando os estudantes decidem se desligar e se dirigem à secretaria escolar para

<sup>103</sup> Destinada a estudantes evadidos do curso de graduação da UNIRIO que tenham interesse em retornar e atenda a critérios estabelecidos.

<sup>104</sup> Forma de ingresso que ocorre oriundo de medida impetrada por autoridade judicial, assegurando o ingresso do candidato em um curso da UNIRIO.

realizar esta solicitação. No turno vespertino, dos 126 estudantes evadidos, 96 solicitaram o cancelamento geral do curso enquanto que no turno noturno, 70 estudantes dos 112 evadidos solicitaram este cancelamento.

As tabelas 20 e 21 apresentam os quantitativos semestrais de estudantes do curso de Pedagogia evadidos em cada turno separados por forma de evasão.

Tabela 20 – Quantitativo semestral de estudantes evadidos do curso de Pedagogia da UNIRIO por forma de evasão - turno vespertino

	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	Total
<b>Mobilidade interna</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Jubilamento</b>	4	5	3	5	0	0	0	0	17
<b>Abandono do curso</b>	4	5	0	0	0	0	0	0	9
<b>Cancelamento geral do curso</b>	16	12	24	9	18	4	11	2	96
<b>Transferência para outra IES</b>	0	0	1	2	0	0	0	0	3
									126

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

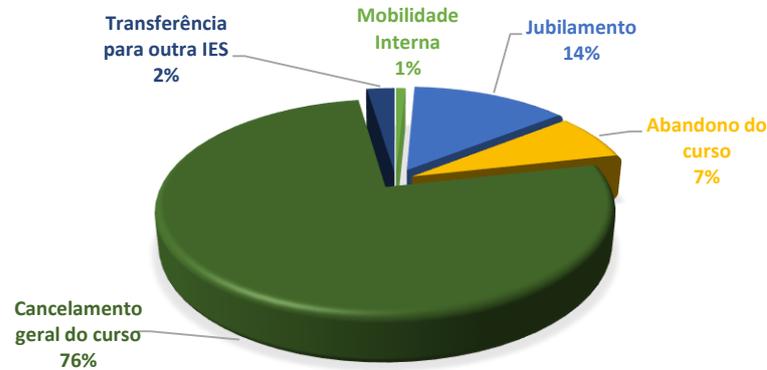
Tabela 21 – Quantitativo semestral de estudantes evadidos do curso de Pedagogia da UNIRIO por forma de evasão - turno noturno

	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	Total
<b>Mobilidade interna</b>	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>Jubilamento</b>	4	5	21	6	0	0	0	0	36
<b>Abandono do curso</b>	0	4	0	0	0	0	0	0	4
<b>Cancelamento geral do curso</b>	11	11	10	4	12	6	10	6	70
<b>Transferência para outra IES</b>	0	0	0	1	0	0	0	0	1
									112

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

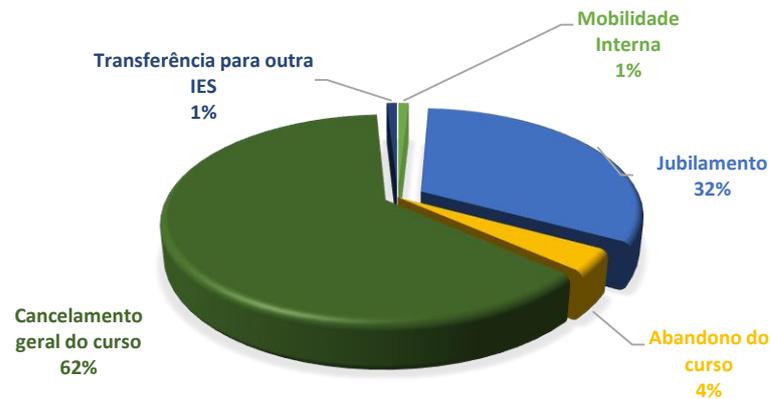
Por meio dos gráficos 4 e 5 podemos melhor visualizar como se deu a evasão geral do curso em cada turno, por forma de evasão.

Gráfico 4 – Formas de evasão - turno vespertino



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Gráfico 5 – Formas de evasão – turno noturno



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Constatamos que a segunda maior forma de evasão acontece por jubramento, situação normatizada pela Resolução UNIRIO n. 3.117<sup>105</sup>, de 10 de junho de 2009, que dispõe sobre a matrícula nos cursos de graduação da UNIRIO.

De acordo com o artigo 29, capítulo VII, desta Resolução, jubramento é a situação em que ocorre o afastamento definitivo do estudante do curso presencial e do curso a distância do estabelecimento universitário, resultando em cancelamento de sua matrícula.

<sup>105</sup> Disponível em: <[www.unirio.br/.../arquivos-internos-do-site/resolucao\\_prograd\\_3117](http://www.unirio.br/.../arquivos-internos-do-site/resolucao_prograd_3117)>. Acesso em 22.04.2015.

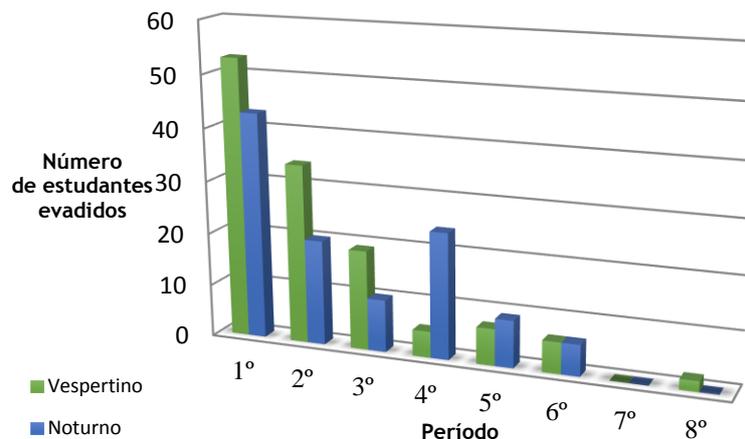


8°	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>31</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>112</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Estas informações podem ser melhor visualizadas por meio do gráfico 6, apresentado a seguir.

Gráfico 6 – Evasão por período – turnos vespertino e noturno



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no SIE.

Como vimos no capítulo II, os estudos realizados pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996a) e pelo Instituto Lobo (LOBO, 2012; SILVA FILHO e LOBO, 2012a; 2012b; SILVA FILHO, 2012; SILVA FILHO et al., 2007) apontam alguns fatores que, provavelmente, podem estar relacionados com a evasão que ocorre nos três primeiros semestres do curso.

Os seguintes fatores são apontados em ambos os estudos: a) a idade precoce que tem a maioria dos estudantes quando ingressa no ensino superior; b) a necessidade que os jovens têm de tomar a decisão de optar pela profissão a seguir por toda a sua vida de maneira quase definitiva; c) a dificuldade que alguns estudantes podem ter de se adaptar à vida universitária, ao terem de se integrar a uma nova dinâmica acadêmica muito diferente da que estavam acostumados na educação básica; d) a baixa qualidade da Educação Básica Brasileira e e) problemas financeiros. Neste último caso, lembramos que para Silva Filho (2012), os problemas financeiros geralmente não podem ser tomados como causa única da evasão e sim como fator que aliado a outros fatores como, por exemplo, questões de ordem acadêmica,

expectativas frustradas com relação à formação e a dificuldade de integração do estudante com a instituição, podem levar o estudante a evadir.

A Comissão Especial cita os casos em que estudantes ingressam em um curso que não corresponde à sua primeira opção. Este ingresso, então, ocorre visando “garantir uma vaga” na IES pública enquanto o estudante se prepara melhor para ingressar no curso realmente desejado.

Ainda, de acordo com a Comissão, o estudante pode se desencantar com o curso escolhido, com a carreira escolhida e com o mercado de trabalho.

A existência de currículos de cursos muito extensos, estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados podem contrariar muito as expectativas dos estudantes que, ao ingressarem no ensino superior, imaginam que encontrarão uma formação moderna, atualizada e vinculada às demandas da sociedade e do mercado, acrescenta a Comissão.

Conforme tabela 22 e gráfico 6, registramos a ocorrência de duas evasões no 8º semestre de curso do turno vespertino, entre os estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2011 e que foram realizadas por cancelamento geral do curso.

#### 4.2 PESQUISA REALIZADA JUNTO AOS ESTUDANTES EVADIDOS

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa realizada por meio de questionário enviado aos estudantes evadidos.

As cinco primeiras questões referem-se à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa: a) idade dos estudantes quando ingressaram no curso; b) se se sentiam preparados para a escolha da profissão quando ingressaram no curso e os motivos a que os estudantes atribuem o despreparo; c) onde os estudantes cursaram o ensino médio; d) se acreditam que sua formação na educação básica era adequada e suficiente quando ingressaram no ensino superior e se se sentiam preparados com esta formação; e) renda mensal dos estudantes evadidos.

Em seguida, as questões estiveram relacionadas aos dados gerais da evasão: a) período do curso em que ela mais ocorre; b) formas de ocorrência da evasão.

As questões seguintes buscavam conhecer os motivos da escolha/ingresso e os motivos da desistência/evasão do curso.

Com relação aos motivos da escolha, as questões relacionaram-se a: a) formas de ingresso; b) motivos pelos quais escolheram a UNIRIO; c) motivos pelos quais escolheram o

curso de Pedagogia; d) se o curso de Pedagogia era a primeira opção do estudante; e) se os estudantes têm conhecimento das áreas de atuação do Pedagogo; f) em qual área da Pedagogia os estudantes pretendiam/pretendem atuar.

As questões relacionadas às razões da desistência/evasão do curso foram: a) se sentiam dificuldades em conciliar trabalhos e estudos; b) se o turno em que estudava era o ideal; c) se as expectativas do estudante com relação ao ensino superior, à Instituição de Ensino e ao Curso foram atendidas; d) se o estudante se sentiu decepcionado ou frustrado e, em caso afirmativo, quando isto ocorreu; e) se o estudante se sentiu vítima de preconceito na Instituição e, em caso afirmativo, por parte de quem isto ocorreu; f) como o estudante se sentiu ao ingressar no curso de Pedagogia da UNIRIO; g) se os estudantes tiveram alguma dificuldade material para se manterem no curso; h) se os estudantes tiveram dificuldades de aprendizagem durante o curso e, em caso afirmativo, se receberam apoio da Instituição; i) se os estudantes deram continuidade aos estudos após evadirem do curso de Pedagogia da UNIRIO; j) quais os cursos foram escolhidos por aqueles que mudaram de curso; k) Instituições de ensino escolhidas por aqueles que evadiram da UNIRIO; l) os motivos da evasão.

Por fim, solicitamos que os estudantes respondessem a quinze questões avaliativas relacionadas à Instituição de Ensino e ao curso de Pedagogia.

Por meio deste questionário, procuramos identificar tanto aspectos individuais, quanto aspectos institucionais que podem ter sido motivadores para a ocorrência da evasão.

A fim de realizarmos um pré-teste, enviamos o questionário a dez estudantes, cinco de cada turno. Porém, recebemos respostas de apenas dois estudantes, um de cada turno. Os questionários<sup>106</sup> foram enviados durante os meses de março e abril de 2015 aos 213 estudantes evadidos que possuíam *e-mail* cadastrado no sistema SIE: 109 dos 126 estudantes evadidos do turno vespertino e 104 dos 112 estudantes evadidos do turno noturno.

Todos os questionários seguiram acompanhados por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>107</sup>, por uma mensagem os convidando a participar da pesquisa, ressaltando a importância da participação e uma mensagem de agradecimento tanto àqueles que já haviam participado, quanto àqueles que viessem a participar.

Foram recebidas, no total, 23 respostas, o que corresponde a 10% do quantitativo total de questionários enviados. Como limitações e hipóteses para a baixa resposta mencionamos a pequena taxa de retorno que é encontrada em grande parte das pesquisas realizadas com

---

<sup>106</sup> APÊNDICE B.

<sup>107</sup> APÊNDICE A.

egressos aliada ao fato de alguns dos endereços eletrônicos serem antigos e que podem ter sofrido alteração, tendo em vista que 87 mensagens<sup>108</sup> retornaram à caixa de entrada do endereço eletrônico criado especialmente para a pesquisa<sup>109</sup>. Os questionários foram reencaminhados em mais duas ocasiões, sempre acompanhados do TCLE e de uma mensagem de agradecimento.

Como veremos mais adiante, dos estudantes evadidos que responderam ao questionário, 14 estudavam no turno vespertino e 9 no turno noturno.

#### 4.2.1 Caracterização dos sujeitos

Ao ingressarem no curso, a maioria dos estudantes que respondeu ao questionário tinha idade entre 18 e 24 anos (quadro 3).

Quadro 3 – Idade dos estudantes evadidos quando ingressaram no curso

Menos de 18 anos	18 a 24 anos	25 a 32 anos	33 a 40 anos	Acima de 40 anos
0	12	6	3	2

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Procuramos, então, saber se estes estudantes se sentiam preparados para escolherem a profissão ao ingressarem no curso e pedimos que justificassem suas respostas.

Treze dos estudantes responderam que se sentiam preparados e dez responderam que não se sentiam preparados. A tabela 24 apresenta o quantitativo desses estudantes separados por faixa etária e podemos constatar que a grande maioria dos estudantes que não se sentiam preparados estava na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos. Dentre os estudantes que se sentiam preparados, identificamos um relativo equilíbrio entre as diferentes faixas etárias, conforme tabela 24.

Tabela 24 – Quantidade de estudantes que se sentiam preparados quando ingressaram no curso

Idade	SIM (n=13)				NÃO (n= 10)			
	18 a 24	25 a 32	33 a 40	Acima de 40	18 a 24	25 a 32	33 a 40	Acima de 40
Quantidade	4	5	2	2	8	1	1	0

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

<sup>108</sup> 47 mensagens enviadas aos estudantes evadidos do turno vespertino e 40 mensagens enviadas aos estudantes evadidos do turno noturno.

<sup>109</sup> <pesquisapedagogiaunirio@gmail.com>.

Perguntamos aos estudantes que informaram que não se sentiam preparados, a que motivo eles atribuíam o despreparo. As respostas também foram separadas de acordo com as suas respectivas faixas etárias e estão apresentadas na tabela 25.

Tabela 25 – Motivos pelos quais os estudantes não se sentiam preparados para a escolha da profissão à época do ingresso no curso

	Motivos	Quantidade
<b>18 a 24 anos</b>	Era muito jovem à época	1
	Tinha pouco ou nenhum conhecimento do curso escolhido	5
	Tinha pouco ou nenhum conhecimento da IES escolhida	1
	Tinha pouco ou nenhum conhecimento da profissão escolhida	1
<b>25 a 32 anos</b>	Queria fazer outro curso	1
<b>33 a 40 anos</b>	Não justificou a resposta	1
<b>Total</b>		10

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Identificamos, portanto, que a maioria (5) dos estudantes jovens que desistiram do curso alegaram “*pouco ou nenhum conhecimento do curso escolhido*”.

Perguntamos aos estudantes em que rede de ensino eles haviam cursado o Ensino Médio (EM): 13 responderam que haviam cursado o EM na rede pública estadual; 9 responderam que o cursaram em uma instituição da rede particular e 1 respondeu que havia cursado o EM na rede pública federal.

Questionamos, então, se os estudantes acreditavam que a sua formação básica havia sido adequada e suficiente quando ingressaram no ensino superior.

A maioria dos estudantes (19) respondeu afirmativamente e 4 responderam negativamente. Entre os estudantes que acreditam que sua formação era adequada e suficiente, 10 haviam cursado o ensino médio na rede estadual de ensino; 8 cursaram o ensino médio na rede particular de ensino e 1 cursou o ensino médio na rede federal de ensino. Entre aqueles que acreditam que sua formação não era adequada e suficiente quando ingressaram no ensino superior, 3 haviam estudado na rede estadual e 1 na rede particular de ensino.

As justificativas tanto para se sentirem preparados, quanto para se sentirem despreparados foram as seguintes.

Dos 19 estudantes que se sentiam preparados, 3 justificaram suas respostas:

EE	Respostas
<b>EE8</b>	Sempre estudei em escolas públicas de qualidade
<b>EE12</b>	Eu já tinha feito cinco períodos em outra Instituição
<b>EE22</b>	Não tive dificuldade em acompanhar os conteúdos apresentados em sala de aula

Destacamos a resposta apresentada pelo EE 12, que justifica o seu preparo pelo fato de já ter cursado anteriormente cinco períodos em outra IES. Dos 4 estudantes que responderam que não se sentiam preparados, 3 também justificaram suas respostas:

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE6</b>	Preparação para a independência da vida acadêmica superior
<b>EE17</b>	O ensino médio não prepara os alunos para a correria do dia-a-dia do universitário. Por exemplo, a quantidade de textos e trabalhos. Além disso, muitas das matérias de primeiro período poderiam ser ensinadas no colégio
<b>EE20</b>	Com altas falhas em Sociologia e Filosofia, admito que me senti bastante perdida em disciplinas que as abordavam

As respostas que justificaram a falta de preparo atribuída pelos estudantes evadidos nos ajudam a identificar as dificuldades que os alunos enfrentam quando saem do ensino médio e ingressam no ensino superior, onde a dinâmica é bastante diferente. Estas respostas vão ao encontro dos resultados apresentados pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996a) e pelo Instituto Lobo (SILVA FILHO, 2012; SILVA FILHO e LOBO, 2012), como resultados de seus estudos.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras já havia identificado que muitos estudantes têm dificuldades para se adaptar à nova dinâmica acadêmica da vida universitária e a se adaptar a novas regras que não faziam parte de sua rotina na educação básica (BRASIL, 1996a).

Também o Instituto Lobo (SILVA FILHO, 2012; SILVA FILHO e LOBO, 2012) atribui esta dificuldade inicial à má formação dos estudantes na educação básica e à pouca atenção que se dá ao estudante ingressante no nível superior como motivadores para a ocorrência da evasão.

Perguntamos àqueles estudantes que atualmente exercem atividade profissional, qual a sua renda mensal. Dentre os 16 que exercem, 9 têm renda de até três salários mínimos; 3 têm renda entre três e cinco salários mínimos; 2 têm renda entre cinco e dez salários mínimos e 2 têm renda acima de dez salários mínimos. Portanto, a maioria (56%) tem renda mensal de até três salários mínimos. Esta constatação nos remete a Gatti (2010) que informa, a partir da pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009), que é grande o percentual de estudantes de nível superior para a docência que se situam na faixa de renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de estudantes nas faixas de renda de dez salários mínimos.

Esta evidência foi confirmada por Ristoff (2013b), que realizou estudo sobre o perfil socioeconômico do estudante de graduação, a partir dos dados do Questionário Sócio Econômico (QSE) enviado a todos os estudantes selecionados a participar dos dois primeiros ciclos completos do Enade<sup>110</sup>. Segundo o autor, persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no *campus* universitário brasileiro e os percentuais de renda variam muito a partir dos cursos analisados. No curso de Pedagogia ficou constatado que 59,9% dos estudantes tinham renda familiar de até 3 salários mínimos enquanto que somente 5% dos estudantes possuíam renda familiar acima de 10 salários mínimos<sup>111</sup>.

#### 4.2.2 Dados gerais da evasão

Primeiramente, buscamos identificar em qual semestre do curso mais ocorre a evasão e de que forma ela acontece com maior frequência, entre aqueles que responderam ao questionário.

Perguntamos aos estudantes evadidos em qual semestre havia ocorrido o seu ingresso e o seu desligamento do curso de Pedagogia da UNIRIO.

Com relação ao semestre de ingresso, a maioria dos estudantes evadidos havia ingressado nos primeiros semestres dos anos 2011 e 2012 (tabela 26).

Tabela 26 – Semestre de ingresso dos estudantes evadidos

2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
6	1	6	3	2	2	3	0

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Quanto ao desligamento, a maior parte dos estudantes evadidos desistiu do curso durante o primeiro e o segundo semestre de 2012 (tabela 27).

Tabela 27 – Semestre em que ocorreu a evasão do curso

2011.1	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
2	2	5	5	3	2	2	2

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

<sup>110</sup> Primeiro ciclo – anos de 2004, 2005 e 2006; segundo ciclo – anos 2007, 2008 e 2009.

<sup>111</sup> Segundo ciclo do Enade.

A partir do cruzamento das respostas individuais de cada estudante, foi possível identificar em qual período do curso as evasões mais ocorreram: principalmente nos primeiros períodos do curso e ainda no primeiro semestre (13 respondentes), o que vai ao encontro do levantamento anteriormente realizado a partir dos dados obtidos no SIE, quando identificamos que em ambos os turnos a maior quantidade de estudantes evadiu no primeiro semestre do curso (53 dos 126 que evadiram do turno vespertino e 43 dos 122 estudantes que evadiram do turno noturno).

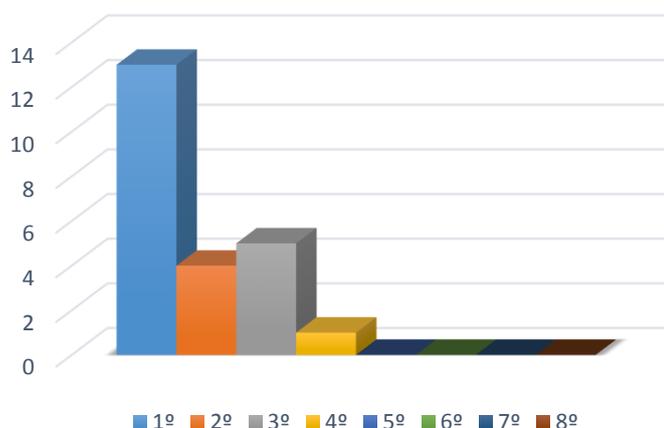
Tabela 28 – Período do curso em que ocorreu a evasão

1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem
13	4	5	1	0	0	0	0

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Por meio do gráfico 7 estas informações podem ser melhor visualizadas.

Gráfico 7 – Período do curso em que ocorreu a evasão



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Tendo em vista que a maioria dos respondentes ao questionário e a maioria dos estudantes evadidos do curso no período analisado evadiu ainda no decorrer dos três primeiros semestres do curso, sugerimos um acompanhamento mais de perto dos estudantes ingressantes até o terceiro semestre do curso e a tentativa de buscar tornar o currículo do curso mais dinâmico e atraente para o estudante durante este período, o que pode ser interessante também aos demais cursos e não somente ao curso de Pedagogia.

Perguntamos aos estudantes evadidos como havia se dado o desligamento do curso de Pedagogia. As respostas obtidas estão apresentadas na tabela 29.

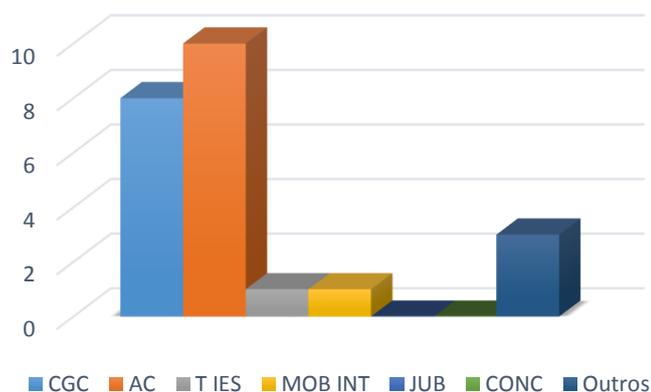
Tabela 29 – Formas de evasão

Abandono do curso	Cancelamento geral do curso	Transferência para outra IES	Mobilidade interna	Outros
10	8	1	1	3

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Dentre aqueles que marcaram a opção “outros”, um trancou a matrícula; um transferiu para a Educação a Distância (*Campus Niterói*) e um foi aprovado em outro curso (História). Nenhum dos respondentes evadiu por jubramento (gráfico 8).

Gráfico 8 – Formas de ocorrência da evasão



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas ao questionário.

A maioria dos estudantes respondentes ao questionário evadiu simplesmente abandonando o curso (10) e 8 realizaram o cancelamento geral do curso.

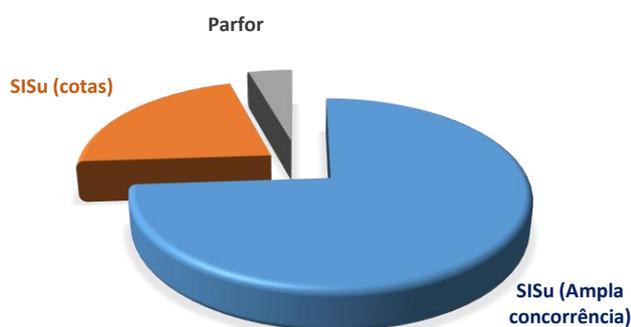
Como no levantamento realizado anteriormente a partir das informações disponibilizadas no SIE com a totalidade dos estudantes evadidos no período investigado, a maioria procedeu ao cancelamento geral do curso<sup>112</sup>, perguntamos: *não seria este o momento ideal para investigarmos os motivos que levam os estudantes a evadirem do curso de Pedagogia e de todos os demais cursos da universidade?*

#### 4.2.3 Motivos da escolha (motivos do ingresso)

Dezessete estudantes ingressaram na UNIRIO por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) destinado à ampla concorrência; cinco ingressaram pelo Sisu (cotas) e um ingressou por meio do Parfor (gráfico 9).

<sup>112</sup> 96 dos 126 estudantes evadidos do turno vespertino, e 70 dos 112 estudantes evadidos do turno noturno.

Gráfico 9 – Formas de ingresso na UNIRIO dos estudantes evadidos



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Perguntamos aos estudantes porque eles haviam escolhido a UNIRIO. Suas respostas são apresentadas na tabela 30:

Tabela 30 – Motivos pelos quais os estudantes escolheram a UNIRIO

Motivos	Quantidade de estudantes
<b>Por ser uma Universidade Pública</b>	12
<b>Devido à sua qualidade acadêmica</b>	5
<b>Devido à relação candidato x vaga no processo seletivo</b>	3
<b>Devido à sua localização</b>	1
<b>Por outros motivos</b>	2

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

A maioria dos estudantes escolheu a UNIRIO por esta ser uma universidade pública (12 estudantes) e cinco a escolheram por sua qualidade acadêmica. Apenas um estudante respondeu ter escolhido a UNIRIO por sua localização. Lembramos que o curso de Pedagogia da UNIRIO fica localizado na Urca, zona sul do Rio de Janeiro.

Os dois estudantes que responderam que escolheram a UNIRIO por outros motivos, justificaram da seguinte forma suas respostas:

EE	Respostas
<b>EE2</b>	A plataforma Freire disponibiliza vagas para a primeira licenciatura
<b>EE20</b>	Assistência estudantil

Como a maioria dos estudantes evadidos ingressou no curso de Pedagogia da UNIRIO via Enem/SISu e a maioria escolheu a UNIRIO pelo fato de ser uma universidade pública, a escolha da IES e a escolha pelo curso de Pedagogia poderiam estar relacionadas à constatação pelo estudante, no momento de inscrição no SISu, que a sua nota seria suficiente para o ingresso no curso, o que foi confirmado pelas respostas apresentadas à questão seguinte. Na tabela 30 relacionamos os motivos alegados pelos estudantes evadidos para terem escolhido o curso de Pedagogia.

Tabela 31 – Motivos pelos quais os estudantes escolheram o curso de Pedagogia

<b>Motivos</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
<b>Por ser mais fácil ingressar neste curso</b>	7
<b>Por gostar da profissão</b>	6
<b>Por já exercer atividade profissional nesta área</b>	4
<b>Devido à possibilidade de realizar concursos públicos</b>	2
<b>Por outros motivos</b>	4

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

É importante ressaltar que 17 estudantes escolheram o curso de Pedagogia por outros motivos que não a profissão e 6 destes estudantes o escolheram por ser mais fácil nele ingressar enquanto que dois estudantes visavam o título para que pudessem vir a realizar concursos públicos.

Os 4 estudantes que informaram terem escolhido o curso por outros motivos, da seguinte forma justificaram suas respostas:

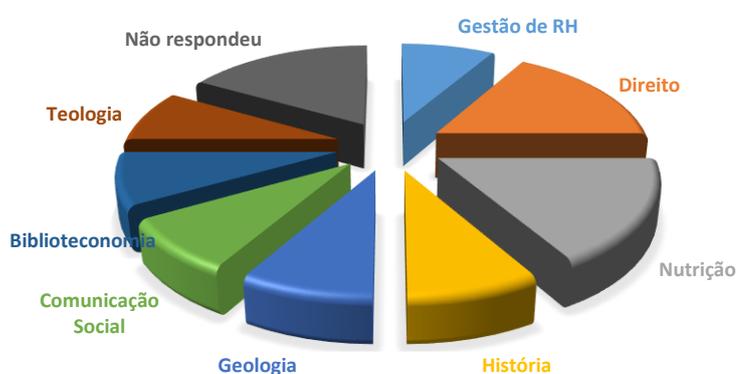
<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE5</b>	Por me identificar bastante com as disciplinas e pela qualidade da educação oferecida
<b>EE9</b>	Poderia somar à minha formação
<b>EE14</b>	Minha avó é Pedagoga, sempre tive admiração
<b>EE19</b>	A nota de corte era inferior à dos demais cursos

Entre estas justificativas, chama-nos a atenção a resposta “a nota de corte era inferior à dos demais cursos” por ir ao encontro das respostas atribuídas pelos estudantes que informaram ser “mais fácil neste curso ingressar”. Portanto, a maioria dos estudantes (8) escolheu o curso pela maior facilidade de nele ingressar em comparação com os demais cursos. Esta constatação pode ser confirmada a partir das respostas que foram apresentadas à questão seguinte.

Perguntamos aos estudantes evadidos se o curso de Pedagogia era a sua primeira opção. A maioria dos estudantes respondeu não ser este curso a sua primeira opção (12 estudantes), 10 responderam que era a sua primeira opção e 1 estudante não respondeu a esta questão.

Aqueles que informaram que o curso de Pedagogia não era a sua primeira opção, responderam que tinham como primeira opção os seguintes cursos: Gestão de RH (1); Direito (2); Nutrição (2); História (1); Relações Públicas (1); Geologia (1); Comunicação Social (1); Biblioteconomia (1); Teologia (1) e dois não responderam à questão.

Gráfico 10 – Cursos escolhidos pelos estudantes que não tinham o curso de Pedagogia como primeira opção



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Perguntamos aos estudantes se eles tinham conhecimento das áreas de atuação do Pedagogo. A maioria afirmou ter conhecimento (19) enquanto que 4 responderam não terem conhecimento.

Perguntamos aos estudantes em qual área eles pretendiam ou pretendem atuar (no caso daqueles estudantes que continuaram a cursar Pedagogia em cursos presenciais em outra IES ou a distância na UNIRIO ou em outra IES). Nesta questão era possível marcar mais de uma opção e as respostas obtidas estão na tabela 32.

Tabela 32 – Área da Pedagogia em que os estudantes pretendiam/pretendem atuar

Respostas	Quantidade de estudantes
<b>Em atividades de gestão educacional</b>	14
<b>Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ens. Fundamental</b>	9
<b>Nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal</b>	8
<b>Na Educação Profissional na área de serviços e de apoio</b>	7

escolar

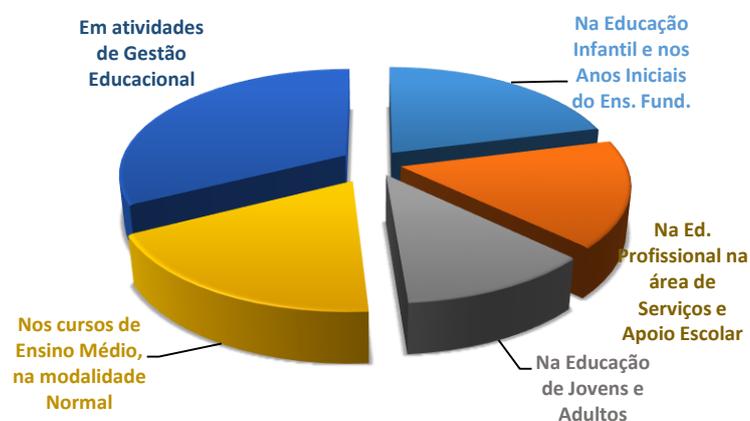
## Na Educação de Jovens e Adultos

5

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Ao optarem por atividades de gestão educacional, grande parte dos estudantes demonstram terem preferência pela não atuação em sala de aula, o que indica relação com alguns dos problemas já mencionados que dizem respeito à profissão docente e sinaliza que pode ser interessante a criação de um curso presencial de mestrado profissional na área de gestão.

Gráfico 11 – Áreas da Pedagogia em que os estudantes pretendiam/pretendem atuar



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas ao questionário.

### 4.2.4 Motivos da desistência (motivos da evasão)

Ao ingressar na UNIRIO, 11 estudantes exerciam atividade profissional e 12 não exerciam. Dentre os 11 que já exerciam atividade profissional, a maioria (9) respondeu ter sentido dificuldades em conciliar seu trabalho com os estudos e apenas dois responderam não terem sentido esta dificuldade.

A maioria dos estudantes evadidos que respondeu ao questionário estudava no turno vespertino (14), e nove cursavam no turno noturno.

Entre os 14 que estudavam no turno vespertino, 10 informaram que este turno não era o ideal e somente 4 informaram ser este o turno ideal.

Entre os 9 que estudavam no turno noturno, sete informaram ser este turno o ideal enquanto que 2 responderam negativamente.

Com base nestas respostas obtidas, podemos concluir que na opinião da maioria dos estudantes evadidos que responderam ao questionário, o turno noturno é aquele que é melhor considerado. As respostas foram justificadas e estão apresentadas a seguir.

**Justificativas apresentadas pelos estudantes evadidos que responderam que o turno vespertino não era o ideal:**

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE2</b>	A distância era grande do curso ao trabalho
<b>EE3</b>	Moro distante e na volta passaria por lugares muito perigosos à noite
<b>EE5</b>	Não tenho como fazer faculdade presencial
<b>EE10</b>	O ideal seria pela manhã, pois como morava longe, perdia praticamente o dia todo indo e vindo da UNIRIO
<b>EE11</b>	O curso nesse horário resultou por tomar todo o meu dia. Eu não poderia realizar nenhuma outra atividade (por exemplo, curso de língua estrangeira), além do horário acabar comprometendo um pouco o meu tempo de estudo
<b>EE20</b>	Impossibilitava conciliar rotina de trabalho com atividades presenciais na universidade
<b>EE21</b>	O horário era incompatível com a minha rotina
<b>EE22</b>	O turno vespertino é muito desgastante para quem mora distante da Universidade

**Justificativa apresentada por um estudante que respondeu que o turno noturno não era o ideal:**

<b>EE</b>	<b>Resposta</b>
<b>EE8</b>	Horário e distância incompatíveis

**Justificativas apresentadas pelos estudantes que disseram que o turno noturno era o ideal:**

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE6</b>	Trabalho durante o dia
<b>EE9</b>	Por causa do trabalho
<b>EE12</b>	Melhor horário por causa do trabalho
<b>EE15</b>	Pois trabalhava no turno da manhã

Constatamos que a maioria dos estudantes tem preferência pelo turno noturno, principalmente pela possibilidade de trabalhar durante o dia, enquanto que os estudantes do turno vespertino justificaram suas dificuldades principalmente pelo tempo e distância de deslocamento de seus locais de trabalho e/ou de moradia até a Universidade.

Perguntamos aos estudantes evadidos se as suas expectativas com relação ao ensino superior foram atendidas e 19 responderam que tiveram suas expectativas atendidas enquanto que 4 responderam negativamente.

Três dos quatro estudantes que responderam negativamente justificaram suas respostas:

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE4</b>	Não compartilhava do mesmo pensamento sobre diversos assuntos com os demais alunos e professores
<b>EE7</b>	Não era o curso desejado
<b>EE20</b>	Acredito que o ensino superior ainda parece voltado para o estudante mais elitista, que disponibiliza-se integralmente para estudar

Perguntamos se as expectativas dos estudantes com relação à Instituição de Ensino foram atendidas e 19 responderam que suas expectativas foram atendidas enquanto que 4 responderam que não.

As respostas negativas foram justificadas por 2 estudantes. Os outros 2 não justificaram.

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE6</b>	Eu tive que cancelar o curso por não poder estudar naquele período
<b>EE20</b>	Descompromisso de muitos docentes para com suas atividades

Perguntamos aos estudantes se as suas expectativas com relação ao curso de Pedagogia foram atendidas e 13 estudantes responderam que suas expectativas haviam sido atendidas enquanto que 10 responderam negativamente.

Embora a maior parte dos estudantes tenha respondido que suas expectativas foram atendidas tanto em relação ao ensino superior, quanto à Instituição de Ensino e ao curso de Pedagogia, a maior incidência de respostas negativas, que indicam um não atendimento às expectativas foram aquelas relacionadas ao curso de Pedagogia (10 estudantes), o que vem a ser confirmado na sequência da pesquisa.

As respostas negativas foram justificadas por 6 estudantes enquanto 4 não justificaram suas respostas.

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE4</b>	Não senti objetividade. Não havia nada de sólido no que foi passado
<b>EE7</b>	Não era o curso desejado
<b>EE11</b>	A secretaria do curso era desorganizada; no primeiro dia de aula não tínhamos recebido informação nenhuma nem de onde seria a sala
<b>EE16</b>	Não era exatamente o curso que eu queria fazer
<b>EE21</b>	Não tive tempo de verificar isto porque saí do curso antes
<b>EE22</b>	A maior parte das aulas eram ministradas com um método tradicional de ensino (faltam saídas de campo, mais trabalhos em grupo, além disso, os professores em sala de aula deveriam mostrar a importância da profissão e como ela pode mudar a sociedade e desde o primeiro semestre é interessante que o aluno de alguma maneira tenha algum contato com a

---

escola); falta uma maior interação com outros cursos da instituição e alunos de outros cursos (pois na maioria das vezes eles são ministrados em outros horários)

---

Perguntamos aos estudantes evadidos se eles haviam se sentido em algum momento decepcionados ou frustrados com relação ao curso e em caso afirmativo, em que momento este sentimento ocorreu. Dos 23 estudantes, 14 informaram terem se sentido decepcionados ou frustrados. Dentre estes, 12 informaram terem sentido decepção ou frustração durante o primeiro semestre do curso e dois responderam que sentiram decepcionados ou frustrados durante o segundo semestre do curso. Esta questão não foi respondida por nove estudantes.

Considerando as respostas às duas últimas perguntas, constatamos que a insatisfação dos estudantes é maior com relação ao curso de Pedagogia do que com relação ao ensino superior ou à Instituição de Ensino e que a frustração ou decepção com o curso de Pedagogia ocorre durante os dois primeiros semestres do curso, o que ajuda a explicar a alta incidência de evasão nos primeiros três semestres do curso.

Ao perguntarmos se os estudantes evadidos haviam se sentido vítimas de algum tipo de preconceito na Instituição, do total de 23 estudantes, 21 responderam não terem sido vítimas de preconceito e 2 responderam terem sido vítimas. Entre os que se sentiram vítimas de preconceito, um informou ter sido vítima de preconceito social e um informou ter sido vítima de preconceito de gênero. Perguntamos qual havia sido a origem dos preconceitos e ambos informaram terem sido vítimas de preconceitos por parte dos próprios colegas discentes. Registramos, portanto, a não ocorrência de atitudes preconceituosas por parte de docentes ou de técnico-administrativos.

Perguntamos aos estudantes evadidos como eles haviam se sentido ao ingressar no curso de Pedagogia da UNIRIO. Dos 23 estudantes, 7 responderam terem se sentido acolhidos e bem informados; 6 disseram terem se sentido acolhidos; 6 se sentiram perdidos e 4 se sentiram bem informados.

Embora a maior parte dos estudantes tenha se sentido acolhida (13), menos estudantes se sentiram bem informados (11) e 6 estudantes se sentiram perdidos.

Perguntamos se os estudantes haviam tido alguma dificuldade material para se manterem no curso e solicitamos que justificassem suas respostas. Dos 23 estudantes, 13 responderam não terem tido dificuldades materiais e 10 responderam que as tiveram. As justificativas apresentadas foram as seguintes:

<b>Estudantes que não sentiram dificuldades materiais para se manter no curso</b>	
<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE2, 7, 8, 10, 12, 13, 14,16, 17, 19 e 22</b>	Eu tinha condições materiais para me manter no curso
<b>EE9 e 20</b>	Eu recebia bolsa da instituição” (um respondeu que recebia bolsa “permanência” e um recebia bolsa de “incentivo acadêmico”).

<b>Estudantes que sentiram dificuldades materiais para se manter no curso</b>	
<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE1, 3, 4, 11 e 18</b>	Não conseguia arcar com as despesas de alimentação e transporte
<b>EE4 e 6</b>	Não conseguia adquirir materiais para estudo
<b>EE5, 6, 15 e 21</b>	Como eu precisava trabalhar, não tinha tempo para estudar

Quatro estudantes justificaram suas dificuldades materiais pela necessidade de conciliar trabalho com os estudos (EE5, EE6, EE15 e EE21). Estas respostas foram consideradas por entendermos que a necessidade de trabalhar devido a dificuldades financeiras sacrificavam o tempo que poderia estar sendo dedicado aos estudos. A maioria dos estudantes com dificuldades alegaram não conseguir arcar com as despesas de alimentação e transporte (5) e 2 alegaram não conseguir adquirir materiais para estudo.

As respostas a esta questão nos remetem a Dias Sobrinho (2020) quando esclarece que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas, mas busca assegurar também os meios de permanência sustentável, as condições adequadas para os estudantes realizarem com boa qualidade seus estudos.

Ao serem questionados se haviam tido dificuldades de aprendizagem durante o curso, 21 responderam que não e somente 2 informaram que as tiveram.

Dos 2 estudantes que informaram terem tido dificuldades de aprendizagem, apenas um informou em qual componente curricular havia sentido dificuldade, cuja resposta foi “em todos. Não vi conteúdo sólido sendo passado”.

Perguntamos aos estudantes que sentiram dificuldades, se eles haviam recebido algum apoio da Instituição ou do curso para superar esta dificuldade e qual o tipo de apoio recebido. As respostas foram as seguintes: “não recebi apoio”; “tutoria presencial”.

A maioria dos estudantes evadidos deu continuidade aos seus estudos (21) e somente 2 permanecem atualmente com o nível médio. Apresentamos a seguir, o nível de escolaridade atual dos respondentes.

Tabela 33 – Nível de escolaridade atual dos estudantes evadidos

<b>Cursando o ensino superior</b>	<b>Ensino superior completo</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Especialização</b>
16 estudantes	4 estudantes	2 estudantes	1 estudante

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Entre os 2 estudantes que permanecem com a formação em nível médio, um está com idade entre 25 e 32 anos e um com idade entre 33 e 40 anos. Portanto, todos os estudantes mais jovens (18 a 24 anos) deram prosseguimento aos seus estudos no nível superior.

A maioria dos estudantes que atualmente está cursando o nível superior é formada por jovens com idade entre 18 e 24 anos (10 estudantes). O estudante que já concluiu o curso de especialização tem idade entre 33 e 40 anos.

Tabela 34 – Idades dos estudantes evadidos que já completaram ou estão cursando o nível superior

<b>Idade dos estudantes evadidos</b>	<b>Quantidade de estudantes evadidos atualmente cursando o nível superior</b>	<b>Quantidade de estudantes evadidos que já completaram o curso superior</b>
<b>18 a 24 anos</b>	10	2
<b>25 a 32 anos</b>	3	2
<b>33 a 40 anos</b>	1	0
<b>Acima de 40 anos</b>	2	0

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Perguntamos aos estudantes se ao se desligarem do curso de Pedagogia da UNIRIO haviam dado continuidade aos seus estudos em outro curso e/ou em outra IES. As respostas encontram-se a seguir:

Tabela 35 – Quantidade de estudantes que deram continuidade a seus estudos em outro curso e/ou em outra IES

<b>Mudaram de curso e também de IES</b>	<b>Decidiram cursar Pedagogia em outra IES</b>	<b>Não transferiram nem ingressaram em outro curso ou IES</b>	<b>Continuaram na UNIRIO, porém mudaram de curso ou modalidade</b>
12	4	3	4

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Apenas 4 estudantes continuaram na UNIRIO, 3 em outros cursos (Nutrição, História e Biblioteconomia) e um em outra modalidade de ensino (a distância). Dos 23 estudantes, 16 mudaram de IES. *Quais teriam sido os motivos?*

Foram as seguintes as Instituições de Ensino escolhidas por aqueles estudantes que decidiram cursar Pedagogia em outra IES:

Tabela 36 – Instituições de ensino escolhidas por aqueles estudantes que decidiram cursar Pedagogia em outra IES

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
<b>UERJ<sup>113</sup></b>	Presencial	2
<b>UERJ</b>	EaD	1
<b>UNESA<sup>114</sup></b>	Presencial	1

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Tendo em vista que do total de respondentes 12 mudaram de curso e também de IES e quatro estudantes decidiram cursar Pedagogia em outra IES, cabe-nos alguns questionamentos: *teriam estes estudantes ficado decepcionados com o curso de Pedagogia ou com a Instituição de Ensino? Teriam eles buscado cursos em outras IES mais próximas de suas residências? Quais podem ter sido os motivos da desistência?*

Foram muito variados os cursos escolhidos por aqueles que mudaram de curso. Dois estudantes decidiram cursar Direito e os demais escolheram os seguintes cursos: Gestão de Recursos Humanos, Engenharia Química, Enfermagem, Biblioteconomia, Relações Públicas, Geologia, Psicologia, Comunicação Social, Nutrição e Teologia (um estudante para cada curso escolhido).

Como podemos verificar, a dispersão entre os diferentes cursos foi grande, mas registramos que a maioria dos estudantes permaneceu na área de Ciências Humanas e Sociais.

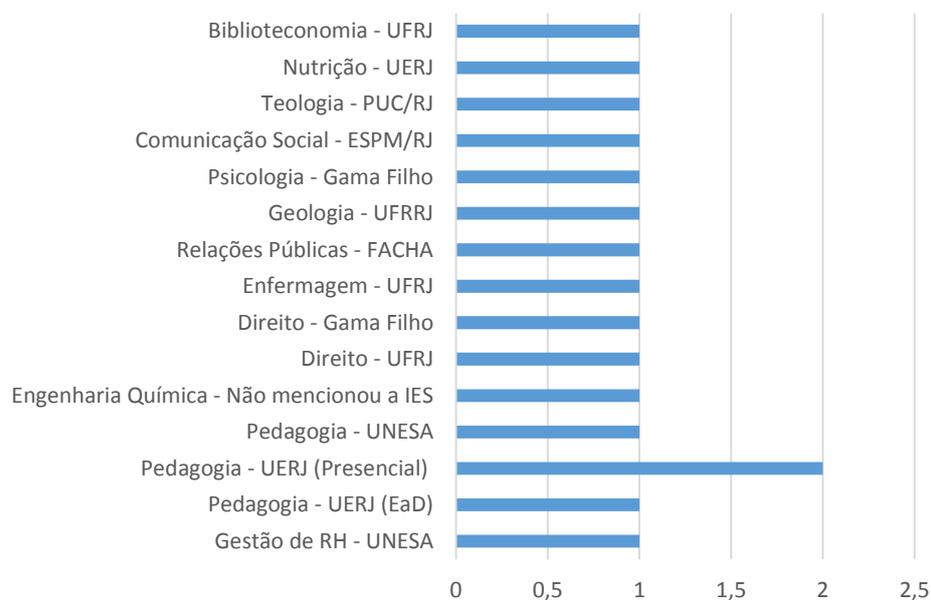
Já para aqueles estudantes que haviam mudado de Instituição, perguntamos quais tinham sido as IES por eles escolhidas para darem continuidade a seus estudos. As respostas foram também bastante diversificadas: UERJ, PUC-RJ, ESPM, UGF, UFFRJ, Facha, UFRJ e

<sup>113</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>114</sup> Universidade Estácio de Sá.

UNESA. Como podemos perceber a maioria das IES escolhidas são privadas (cinco), enquanto que somente três são IES públicas. Os cursos e as IES escolhidas estão representadas no gráfico 12.

Gráfico 12 – As IES escolhidas pelos estudantes evadidos da UNIRIO



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Identificamos, portanto, que a grande maioria dos estudantes optou por dar continuidade a seus estudos em outro curso e também em outra Instituição e somente 4 permaneceram no curso de Pedagogia, sendo que um deles, na UNIRIO (na modalidade EaD) e 3 em outras IES (um deles também na modalidade EaD).

Neste caso, é importante conhecer mais objetivamente quais podem ser as razões que levam os estudantes a desistirem do curso de Pedagogia da UNIRIO. Esta dispersão nos provoca algumas indagações: *a) os estudantes ao desistirem do curso de Pedagogia, procuram um curso que seja mais valorizado? b) os estudantes ao desistirem da UNIRIO procuram cursos que sejam mais próximos às suas residências ou que sejam oferecidos em horários que lhes possibilitem trabalhar e estudar ao mesmo tempo? c) por não ser o curso de Pedagogia a primeira opção para a maioria dos estudantes, teriam eles feito escolhas com base na profissão que gostariam de exercer? d) teria sido o curso de Pedagogia escolhido por aqueles estudantes que viram que naquela ocasião não teriam outra possibilidade de classificação em outro curso?*

Perguntamos, então, aos estudantes evadidos, por qual motivo eles haviam deixado de cursar Pedagogia na UNIRIO. As respostas obtidas estão transcritas abaixo.

Ressaltamos que 21 estudantes responderam a esta questão e apenas dois não a responderam.

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE1</b>	Por dificuldades financeiras atreladas à greve dos professores
<b>EE2</b>	Incompatibilidade de horários
<b>EE3</b>	Justamente pela distância. E depois acabei desistindo da área de Pedagogia mesmo
<b>EE4</b>	Não gostei do tipo de conteúdo passado, não gostei de ser desrespeitada como pessoa ao emitir minha opinião em diversos assuntos. Não gosto de doutrinas socialistas e mesmo sendo pobre e parda, mereço ser respeitada como indivíduo pensante <sup>115</sup>
<b>EE5</b>	Eu não deixei de cursar, eu curso <sup>116</sup>
<b>EE6</b>	Impossibilidade de cursar o período que fui alocada <sup>117</sup>
<b>EE7</b>	Desinteresse
<b>EE8</b>	Transferência para outra faculdade pública mais próxima de minha residência. Não cheguei a cursar o curso, somente fiz a inscrição
<b>EE9</b>	Por ter a oportunidade de transferência para Nutrição, minha primeira escolha
<b>EE10</b>	Pela distância
<b>EE11</b>	Devido ao horário, distância, ao fato de ver algumas coisas no campus, que me assustaram um pouco, por ver situações constrangedoras, me senti em uma posição um tanto delicada e optei pela saída
<b>EE12</b>	Por motivo de doença crônica
<b>EE13</b>	Porque não era o curso que eu queria
<b>EE15</b>	Dificuldades de mobilidade do trabalho para a UNIRIO
<b>EE16</b>	Não demonstrava interesse pelo curso
<b>EE17</b>	Eu já cursava Direito em uma IES particular. Fiz o vestibular novamente pois estava em dúvida sobre o curso e desejava entrar em uma instituição pública para aliviar minha família dos gastos, mas com o passar dos períodos me identifiquei com o curso
<b>EE18</b>	Falta de condições financeiras
<b>EE20</b>	Não me sentia parte da turma, não sentia paixão pelo curso, o turno vespertino “roubava-me o dia inteiro”
<b>EE21</b>	Tempo para estudar e trabalhar
<b>EE22</b>	Fui aprovada no vestibular da UERJ, e além disso o piso salarial de Pedagogia e as oportunidades de emprego não me agradam

Podemos concluir que a maior dificuldade dos estudantes está relacionada à distância da UNIRIO em relação ao local de trabalho e/ou residência dos estudantes ou por desinteresse

<sup>115</sup> Uma das pessoas que se disse vítima de preconceito por parte dos colegas.

<sup>116</sup> O (A) estudante cursa Pedagogia a distância na UNIRIO e foi a outra pessoa que se sentiu vítima de preconceito por parte dos colegas.

<sup>117</sup> O período/turno era o noturno.

pelo curso de Pedagogia, uma vez justificado pelo fato de as oportunidades de emprego e o piso salarial do profissional não agradarem.

A incompatibilidade de horários e as dificuldades financeiras também aparecem como motivadores para a desistência, muitas vezes, devido ao fato de o estudante precisar trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

#### 4.2.5 Avaliação da instituição pelos estudantes evadidos

Ao final de nosso questionário, perguntamos aos estudantes evadidos do que eles haviam sentido falta durante a sua permanência na UNIRIO e os deixamos à vontade para acrescentar alguma informação ou comentar sobre algum assunto que não tivesse sido abordado no questionário.

Transcrevemos, a seguir, as respostas obtidas.

<b>EE</b>	<b>Respostas</b>
<b>EE1</b>	Ainda pretendo terminar o curso de Pedagogia em outra instituição
<b>EE2</b>	Não cheguei a frequentar nenhuma aula. Não tem essa opção para ser marcada
<b>EE4</b>	Gostaria de mudar de curso e de instituição. Queria estudar no Cederj pois no momento, estudar a distância seria melhor
<b>EE5</b>	Gostaria que existissem mais polos oferecendo o curso de Pedagogia, para atender os alunos, como eu, que moram longe, em outros municípios, que acabam gastando tempo e dinheiro que faz muita falta
<b>EE8</b>	Ótima iniciativa da pesquisa
<b>EE10</b>	Sobre a infraestrutura com relação à comida. Quando entrei na UNIRIO o bandeirão ainda estava em construção, e só tinha uma ‘cantina’. Mesmo que agora o bandeirão tenha inaugurado, acredito que faltem mais cantinas e/ou lanchonetes
<b>EE12</b>	Eu só saí do curso e da instituição por motivo de doença. Atualmente, estou matriculada em outro curso, mas estou tendo os mesmos problemas em função da minha saúde
<b>EE22</b>	Devido ao horário do curso senti falta de interação com outros alunos. Na época que eu estudava na UNIRIO não havia restaurante universitário, o que dificultava o acesso a alimentos de qualidade, e senti falta de cantinas que vendessem alimentos com variedade

A partir desses comentários, identificamos que os estudantes sentem a falta de espaços de convivência e de mais locais (cantinas, lanchonetes, restaurantes) que ofereçam alimentação variada e de qualidade.

Solicitamos, por fim, que os estudantes evadidos avaliassem a UNIRIO com relação aos seguintes aspectos: a) o acolhimento ao aluno ingressante; b) o fornecimento de informações com relação à Instituição; c) o fornecimento de informações com relação ao curso; d) o fornecimento de informações com relação ao exercício da profissão; e) o fornecimento de informações com relação ao mercado de trabalho; f) a interação com os docentes; g) a interação com os técnicos-administrativos; h) a localização geográfica dos *campi*; i) a sua infraestrutura; j) o acesso às bibliotecas; k) o acesso a outros recursos da instituição; l) a qualidade acadêmica da docência; m) a adequação do currículo do curso; n) o sistema de avaliação da aprendizagem; o) o acompanhamento pedagógico do aluno. A avaliação dos estudantes com relação a cada item está apresentada na tabela 37.

Tabela 37 – Avaliação da UNIRIO pelos estudantes evadidos

Item	Quantidade de respostas			
	Excelente	Bom	Regular	Ruim
a) O acolhimento ao aluno ingressante	7	8	8	0
b) O fornecimento de informações com relação à Instituição	10	6	4	3
c) O fornecimento de informações com relação ao curso	8	10	2	3
d) O fornecimento de informações com relação ao exercício da profissão	5	10	6	2
e) O fornecimento de informações sobre o mercado de trabalho	3	6	12	2
f) A interação com os docentes	3	12	5	3
g) A interação com os técnico-administrativos	4	10	7	2
h) A localização geográfica dos <i>campi</i>	2	7	6	8
i) A sua infraestrutura	1	7	13	2
j) O acesso às bibliotecas	4	11	5	3
k) O acesso a outros recursos da Instituição	3	5	12	3
l) A qualidade acadêmica da docência	13	6	4	0
m) A adequação do currículo do curso	9	9	5	0
n) O sistema de avaliação da aprendizagem	4	12	5	2
o) O acompanhamento pedagógico do aluno	6	6	10	1

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas ao questionário.

Considerando a soma do número de respostas positivas (excelente e bom) e a soma do número de respostas negativas (regular e ruim), concluímos que a UNIRIO é melhor avaliada pelos estudantes evadidos na maioria dos aspectos: a) acolhimento ao aluno ingressante (15 respostas positivas e 8 respostas negativas); b) fornecimento de informações relacionadas à instituição (16 respostas positivas e 7 respostas negativas); c) fornecimento de informações com relação ao curso (18 respostas positivas e 5 respostas negativas); d) fornecimento de

informações com relação ao exercício da profissão (15 respostas positivas e 8 respostas negativas); f) interação com os docentes (15 respostas positivas e 8 respostas negativas); g) interação com os técnicos-administrativos (14 respostas positivas e 9 respostas negativas); j) acesso às bibliotecas (15 respostas positivas e 8 respostas negativas); l) qualidade acadêmica da docência (19 respostas positivas e 4 respostas negativas); m) adequação do currículo do curso (18 respostas positivas e 5 respostas negativas); n) sistema de avaliação da aprendizagem (16 respostas positivas e 7 respostas negativas).

A UNIRIO é pior avaliada nos seguintes aspectos: e) fornecimento de informações sobre o mercado de trabalho (14 respostas negativas e 9 respostas positivas); h) localização geográfica dos *campi* (14 respostas negativas e 9 respostas positivas); i) a sua infraestrutura (15 respostas negativas e 8 respostas positivas); k) o acesso a outros recursos da instituição (15 respostas negativas e 8 respostas positivas).

Consideramos que houve um equilíbrio com relação ao item o) acompanhamento pedagógico do aluno (12 respostas positivas e 11 respostas negativas).

Somente em três aspectos a UNIRIO não recebeu nenhuma classificação “ruim” por parte dos estudantes evadidos, embora alguns a tenham classificado como “regular”: a) o acolhimento ao aluno ingressante; l) a qualidade acadêmica da docência; m) a adequação do currículo do curso.

Como resultado final da pesquisa, a partir dos dados obtidos no SIE identificamos que: a) houve um relativo equilíbrio entre o quantitativo de estudantes evadidos nos turnos vespertino e noturno; b) houve semestres em que houve mais estudantes evadidos do que estudantes sem evasão, como foram os casos dos ingressantes no primeiro semestre de 2011 do turno vespertino e do primeiro semestre de 2012 do turno noturno; c) a maioria dos estudantes evadidos se encontra na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos (95 dos 126 estudantes evadidos do turno vespertino e 45 dos 112 estudantes evadidos do turno noturno); d) em ambos os turnos, a maioria dos estudantes que evadiu ingressou por meio do Enem/SISu - ampla concorrência (110 dos 126 evadidos do turno vespertino e 86 dos 112 evadidos do turno noturno); e) em ambos os turnos, a maior parte da evasão se dá por cancelamento geral do curso (96 dos 126 evadidos do turno vespertino e 70 dos estudantes evadidos do turno noturno); f) a segunda maior forma de evasão acontece por jubramento; g) a evasão ocorre principalmente nos primeiros períodos do curso (106 das 126 evasões do turno vespertino e 73 das 112 evasões do turno noturno); h) no turno noturno 24 evasões ocorreram durante o 4º semestre de curso por jubramento.

Os seguintes resultados foram obtidos a partir da pesquisa realizada por meio de questionário enviado aos estudantes evadidos. É necessário considerarmos as limitações da pesquisa devido ao número de respondentes, que foi de 23, o correspondente ao percentual de 10% dos estudantes evadidos do curso no período investigado.

As cinco primeiras questões referem-se à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa: a) a maioria dos respondentes ao ingressarem no curso tinha idade entre 18 e 24 anos; b) a maioria se sentia preparado (a) para a escolha da profissão quando ingressaram no curso (13 estudantes); c) dez estudantes não se sentiam preparados para a escolha da profissão e maioria (5 estudantes) atribuiu este despreparo ao fato de ter pouco ou nenhum conhecimento do curso escolhido; d) a maioria (13) estudantes havia cursado o ensino médio na rede pública estadual, dentre estes 10 acreditavam que a sua formação na educação básica havia sido adequada e suficiente quando ingressaram no ensino superior e 3 informaram que não acreditavam ser adequada e suficiente; e) como justificativas para o despreparo encontramos a dinâmica diferente que tem o ensino superior com relação ao ensino médio e as dificuldades de adaptação às novas regras que não faziam parte da rotina dos estudantes na educação básica; f) a maioria dos estudantes evadidos (56%) têm renda mensal de até três salários mínimos.

Com relação aos dados gerais da evasão, identificamos, a partir das respostas de cada estudante, que: a) as evasões ocorreram principalmente nos 3 primeiros semestres de curso (22 evasões), sendo que 13 evasões ocorreram ainda no primeiro semestre do curso; b) entre os respondentes, a maioria dos estudantes abandonou o curso (10 estudantes) enquanto que por cancelamento geral do curso 8 estudantes evadiram.

Com relação à forma de ingresso e aos motivos da escolha do curso: a) a maioria dos respondentes ao questionário ingressou via SISu – ampla concorrência; b) a maioria escolheu a UNIRIO por ser uma universidade pública; d) a maioria escolheu o curso de Pedagogia por ser mais fácil nele ingressar; e) para a maioria dos estudantes, o curso de Pedagogia não era a primeira opção de curso (12 estudantes) enquanto que para 10 estudantes era a primeira opção e um estudante não respondeu à questão; f) a maioria dos estudantes evadidos tinham/têm conhecimento das áreas de atuação do Pedagogo e a maioria pretendia/pretende atuar em atividades de gestão educacional.

Ao buscar as causas da evasão, chegamos às seguintes constatações: a) 12 estudantes não exerciam atividade profissional ao ingressar na UNIRIO, porém 11 exerciam; b) entre os 11 que exerciam, 9 sentiam dificuldades para conciliar seu trabalho com os estudos; c) a maioria dos estudantes têm preferência pelo turno noturno, especialmente pela possibilidade

de trabalhar durante o dia; d) embora a maior parte dos estudantes tenha respondido que suas expectativas foram atendidas com relação ao ensino superior, à IES e ao curso de Pedagogia, a maior incidência de respostas negativas, que indicam um não atendimento às expectativas foram aquelas relacionadas ao curso de Pedagogia (10 estudantes); e) dos 23 estudantes evadidos, 14 se sentiram decepcionados ou frustrados em relação ao curso e 12 assim se sentiram ainda durante o primeiro semestre; f) a insatisfação dos estudantes é maior com relação ao curso de Pedagogia do que com relação ao ensino superior ou com relação à IES; f) apenas 2 estudantes se sentiram vítimas de preconceito na IES por parte de seus colegas discentes; g) a maioria dos estudantes ao ingressar na UNIRIO se sentiu acolhida (13 estudantes), 11 se sentiram bem informados e 6 se sentiram “perdidos”; h) a maioria não teve dificuldades materiais para se manter no curso (13 estudantes); i) entre os 10 estudantes que tiveram dificuldades para se manter, a principal dificuldade estava relacionada às despesas de alimentação e transporte (5 estudantes); j) a maioria dos estudantes (21) não tiveram dificuldades de aprendizagem durante o curso; k) a maioria (21) deu continuidade a seus estudos após evadirem do curso; l) todos os estudantes mais jovens, com idades entre 18 e 24 anos, deram prosseguimento aos seus estudos no nível superior; m) apenas 4 estudantes permaneceram na UNIRIO, a maioria (3) em outros cursos (Nutrição, História e Biblioteconomia) e um no curso de Pedagogia a distância; n) dos 23 evadidos, 16 mudaram de IES; o) os cursos e as IES escolhidas pelos que mudaram de curso e de IES foram bastante diversificados, porém a maioria permaneceu na área de Ciências Humanas e Sociais; p) os principais motivos alegados pelos estudantes para a evasão estão relacionados à distância da UNIRIO em relação aos seus locais de trabalho e/ou residência ou pelo desinteresse pelo curso de Pedagogia, uma vez justificado pelo fato de as oportunidades de emprego e o piso salarial não agradarem; q) a incompatibilidade de horários e as dificuldades financeiras também aparecem como motivadores para a desistência, muitas vezes devido ao fato de o estudante precisar trabalhar e estudar ao mesmo tempo; u) os estudantes sentem a falta de espaços de convivência e de mais locais (cantinas, lanchonetes, restaurantes) que ofereçam alimentação variada e de qualidade.

As respostas fornecidas pelos estudantes são capazes de sinalizar os aspectos que necessitam ser acompanhados mais de perto pela gestão acadêmica e administrativa, visando uma maior satisfação do aluno com a instituição.

## CONCLUSÃO

Conforme mencionamos anteriormente, o curso de Pedagogia foi escolhido devido ao alto índice de evasão que é registrado nos cursos de licenciatura em geral e devido ao grande compromisso que a Educação Superior tem com a Educação Básica, reafirmado no Plano Nacional de Educação, atualmente em vigor (BRASIL, 2014b).

O fato de a Direção da Escola de Educação ter demonstrado um grande interesse na realização de um estudo sobre a evasão no curso também foi um grande motivador, assim como a ótima receptividade por parte da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade.

O objetivo proposto para o estudo foi o de analisar o fenômeno da evasão no curso presencial de Pedagogia da UNIRIO, visando identificar os motivos que levam os estudantes deste curso a escolhê-lo e posteriormente a abandoná-lo. Para atingir este objetivo, foram propostas as seguintes questões de estudo: a) qual a taxa de evasão de alunos no curso presencial de Pedagogia da UNIRIO no período investigado? b) por que os alunos escolhem cursar Pedagogia? c) quais os motivos que levam os alunos a evadirem do curso de Pedagogia da UNIRIO? d) como ocorre a evasão (do curso, da universidade ou do ensino superior)? e) qual o perfil social e econômico daqueles que desistiram do curso de pedagogia? f) que alternativas podem ser utilizadas para reduzir o índice de evasão no curso de Pedagogia da UNIRIO? g) que medidas a gestão da UNIRIO vem tomando para reduzir a evasão em seus cursos de graduação?

Por meio do levantamento realizado no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da UNIRIO a partir dos dados dos estudantes evadidos e não evadidos entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2014, foi identificado que no período, 126 estudantes evadiram do turno vespertino enquanto 252 não evadiram. O percentual de estudantes evadidos neste turno, no período, foi de 33%. No turno noturno, o quantitativo total de estudantes evadidos foi de 112 enquanto que 255 estudantes constavam como não evadidos, o que corresponde a uma taxa de evasão, neste turno, de 31%.

A partir deste levantamento, concluímos que a evasão não ocorre mais em um turno do que em outro, já que os índices de evasão em ambos os turnos foram muito parecidos. Porém, destacamos que as taxas de evasão foram altas em ambos os turnos, chegando em alguns semestres a haver mais estudantes evadidos do que não evadidos, como ocorreu entre os ingressantes do 1º semestre de 2011 do turno vespertino e os ingressantes do 1º semestre de 2012 no turno noturno.

Ressaltamos, também, que no turno vespertino exatamente a metade do quantitativo de estudantes que não evadiram do curso representa a quantidade de estudantes que evadiram, o que significa dizer que um terço do quantitativo total dos estudantes que ingressaram neste curso desistiram de cursá-lo. Também no turno noturno, quase um terço da quantidade total de estudantes matriculados evadiu.

A maioria dos estudantes evadidos é formada por jovens com idade entre 18 e 24 anos, em ambos os turnos. Porém, nota-se uma concentração um pouco maior de estudantes com idades acima de 25 anos no turno noturno do que no turno vespertino. A maioria ingressou via Enem/Sisu (110 dos 126 do turno vespertino e 85 dos 112 evadidos do turno noturno). A maior parte da evasão se dá por cancelamento geral do curso, que ocorre quando o estudante decide se desligar e se dirige à secretaria do curso para realizar a solicitação (dos 126 evadidos do turno vespertino, 96 solicitaram e do turno noturno, dos 112 evadidos, 70 solicitaram).

É importante ressaltar que conforme a Lei nº12.089, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), é proibido que uma mesma pessoa ocupe simultaneamente duas vagas em cursos de graduação em instituições públicas de ensino superior. Portanto, para que o estudante possa realizar sua matrícula em outra IES pública é necessário que ele proceda ao cancelamento da primeira matrícula.

Há uma grande quantidade de estudantes jubilados em ambos os turnos, (17 no vespertino e 36 no noturno) e os demais estudantes abandonaram o curso (13), transferiram para outra IES (4) ou realizaram mobilidade interna (2).

Lembramos quais são as situações em que o estudante pode ser jubilado do curso de graduação: a) cursar, sem aproveitamento, a mesma disciplina por 4 vezes e apresentar CR iguala ou menor que 4,0; b) ultrapassar o prazo máximo permitido para trancamento geral da matrícula, de 4 períodos letivos; c) não renovar a solicitação de trancamento geral de matrícula, quando requerido em prazo inferior a 4 períodos letivos; d) ultrapassar o prazo máximo de integralização curricular; e) não concluir o curso, em caso de já ter obtido a concessão de prorrogação do prazo máximo de integralização ou reintegração.

Com base nas respostas dos estudantes evadidos ao questionário, constatamos que o curso de Pedagogia não era a primeira opção de curso para a maioria dos estudantes. Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso, 7 estudantes responderam que o escolheram por ser mais fácil nele ingressar, enquanto que 7 o escolheram por gostar da profissão. As demais respostas foram assim distribuídas: 4 alegaram ser por já exercerem atividade profissional na área, 2 alegaram a possibilidade de realizar concursos

públicos e 3 alegaram outros motivos, dentre eles, a identificação com as disciplinas do curso, a qualidade da educação oferecida pela IES, por vir a somar (agregar valor) à sua profissão, por ter nota de corte inferior aos demais cursos e também devido à admiração pela profissão da avó, pedagoga.

Com base nos motivos alegados pelos estudantes para o fato de terem desistido de dar prosseguimento aos estudos no curso de Pedagogia da UNIRIO, concluímos que a maior dificuldade dos estudantes está relacionada com a distância entre a UNIRIO e os seus locais de trabalho e/ou locais de residência ou devido ao desinteresse pelo curso de Pedagogia.

A incompatibilidade de horários e dificuldades financeiras também aparecem como motivadores para a desistência, devido à dificuldade que os estudantes encontram para conciliar suas atividades profissionais com os estudos.

Identificamos que os tipos de evasão que mais acontecem no curso de Pedagogia da UNIRIO são aqueles a que Lobo (2012) e a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (BRASIL, 1996a) denominam “evasão do curso” e “evasão da instituição de ensino”. Os evadidos do curso são aqueles que desistem do curso, mas permanecem na IES, em outro curso, enquanto que os evadidos da Instituição são aqueles estudantes que mudam de curso e também de IES.

A maioria dos estudantes respondentes ao questionário deram continuidade a seus estudos em outros cursos na UNIRIO ou em outra Instituição, desta forma, eles não constituem os chamados “evadidos do sistema”.

Embora o Curso de Pedagogia não fosse a primeira opção de curso para a maioria dos estudantes evadidos, muitos estudantes decidem neste curso se matricular enquanto aguardam uma possibilidade de matrícula ou de transferência para outro curso de sua preferência, o que geralmente acontece ainda durante os primeiros semestres do curso.

Foram muito diversificados os cursos que constituíam a primeira opção dos estudantes: gestão de RH, Direito, Nutrição, História, Geologia, Comunicação Social, Biblioteconomia, Teologia, entre outros.

Os cursos e as IES escolhidas por aqueles que deram continuidade a seus estudos em outras Instituições foram: Biblioteconomia (UERJ); Nutrição (UERJ); Teologia (PUC-RJ); Comunicação Social (ESPM/RJ); Psicologia (Universidade Gama Filho); Geologia (UFRRJ); Relações Públicas (FACHA); Enfermagem (UFRJ); Direito (Universidade Gama Filho e UFRJ); Pedagogia (UNESA/presencial e UERJ/EaD); Gestão de RH (UNESA). Um estudante permaneceu no curso de Pedagogia na UNIRIO, porém na modalidade EaD.

Os respondentes à pesquisa estavam, em sua maioria, com idades entre 18 e 24 anos, quando ingressaram no curso (12); 6 tinham idades entre 25 e 32 anos; 3 tinham idades entre 33 e 40 anos e 2 estavam com mais de 40 anos.

Do total de estudantes, 13 informaram que se sentiam preparados para a escolha profissional quando ingressaram e 10 informaram que não se sentiam preparados.

A maioria dos estudantes que não se sentiam preparados (8 entre 10), tinham idades entre 18 e 24 anos e entre os outros dois, 1 tinha idade entre 25 e 32 anos e 1 tinha idade entre 33 e 40 anos.

Dos que responderam que se sentiam preparados ao ingressar no curso, 5 tinham idades entre 25 a 32 anos; 4 estavam com idades entre 18 e 24 anos; 2 com idades entre 33 e 40 anos e 2 com idades acima de 40 anos.

Os estudantes que não se sentiam preparados e que à época estavam com idades entre 18 e 24 anos alegaram, em sua maioria, pouco ou nenhum conhecimento do curso escolhido (5); 1 se considerava muito jovem; 1 tinha pouco ou nenhum conhecimento da IES escolhida e 1 tinha pouco conhecimento da profissão escolhida.

O estudante com idade entre 25 e 32 anos justificou sua resposta informando que queria fazer outro curso. O estudante que tinha idade entre 33 e 40 anos não justificou a sua resposta.

A maioria dos estudantes informou acreditar que a sua formação na Educação Básica havia sido adequada e suficiente para o ingresso no Ensino Superior (19 estudantes). Dentre estes dezenove, 10 cursaram o ensino médio na rede estadual, 8 na rede particular e 1 na rede federal de ensino. Dentre os 3 que informaram que não acreditavam que sua formação havia sido adequada e suficiente para o ingresso no ensino superior, 3 haviam cursado o ensino médio na rede estadual e 1 na rede particular de ensino.

Dentre os 4 estudantes que informaram que não se sentiam preparados, 3 justificaram da seguinte forma suas respostas: (a) “preparação para a independência da vida acadêmica superior”; (b) “O Ensino Médio não prepara os alunos para a correria do dia-a-dia do universitário. Por exemplo, a quantidade de textos e trabalhos. Além disso, muitas das matérias do 1º período poderiam ser ensinadas no colégio”; (c) com altas falhas em Sociologia e Filosofia, admito que me senti bastante perdida em disciplinas que as abordavam”.

Estas respostas que justificam a falta de preparo atribuída pelos estudantes evadidos nos levam a identificar as dificuldades que os alunos enfrentam quando deixam o ensino médio e ingressam no ensino superior, onde a dinâmica é bastante diferente.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas já havia identificado que muitos estudantes têm dificuldades para se adaptar à nova dinâmica acadêmica da vida universitária e para se adaptar a novas regras que não faziam parte de sua rotina na Educação Básica. O Instituto Lobo (SILVA FILHO, 2012; SILVA FILHO E LOBO, 2012) atribui esta dificuldade inicial à má formação dos estudantes na educação Básica e à pouca atenção que se dá ao estudante ingressante no nível superior como motivadores para a ocorrência da evasão.

Quanto ao perfil econômico dos estudantes que decidem cursar Pedagogia, identificamos que dentre os 23 estudantes evadidos, 16 exercem atividade profissional e a maioria (9) tem renda mensal de até três salários mínimos, o que corresponde ao percentual de 56%; 3 possuem renda de 3 a 5 salários mínimos; 2 possuem renda entre 5 e 10 salários mínimos e apenas 2 possuem renda acima de 10 salários mínimos.

Como o curso de Pedagogia não é considerado como um curso de maior prestígio social e acadêmico, este perfil econômico dos estudantes vai ao encontro do que nos informa Dias Sobrinho (2010) quando afirma que os estudantes procedentes de setores desfavorecidos da sociedade acabam optando por cursos de menor prestígio social e econômico, geralmente na área de humanidades, que capacitam para trabalhos pouco valorizados e pouco criativos. O fato de o curso de pedagogia não ser um dos cursos mais prestigiados na história da educação superior pode estar ligado a questões relacionadas com a identidade do curso e, conseqüentemente, dos profissionais que nele se formam.

Medidas já estão sendo tomadas pela UNIRIO visando a reduzir os índices de evasão dos estudantes de graduação da Instituição. Anualmente são concedidas 2.190 bolsas para estudantes, sendo 1.000 bolsas na modalidade de desenvolvimento acadêmico, gerenciadas pelas Pró-Reitorias de ensino (monitoria, iniciação científica, extensão e iniciação artística e cultural) e 1.190 bolsas na modalidade de assistência estudantil, que são gerenciadas pela DAE (incentivo acadêmico, alimentação, auxílio moradia). Além destas, são concedidas bolsas PET, Protes (para atividades de tutoria na graduação), EAD, Pradig e Marca, estas últimas totalizando 163 bolsas anuais.

Os outros projetos e ações desenvolvidos pela DAE além do gerenciamento das bolsas de assistência estudantil são: (a) projeto de transporte *intercampi*; (b) projeto de alimentação para toda a comunidade universitária; (c) núcleo de apoio psicossocial; (d) prestação de apoio pedagógico; (e) promoção de ações do Projeto Incluir, que trata de ações referentes à acessibilidade.

As alternativas que podem ser utilizadas pela UNIRIO para reduzir o índice de evasão em seu curso de Pedagogia são comuns a todas as Instituições de Ensino e a todos os cursos de graduação, visando minimizar os prejuízos sociais, psicológicos e financeiros que a evasão causa a todos os envolvidos, desde o próprio aluno que evade e até mesmo ao desenvolvimento do país.

Como medida preventiva, Segundo Lobo (2012) uma forma de antecipar o problema é verificar e acompanhar os alunos que começam a faltar as aulas e/ou obtém notas baixas. Este acompanhamento, é sugestivo, poderia ser realizado no âmbito das Escolas pelas Coordenações de Curso, a partir do ingresso do estudante até ao menos o terceiro semestre, período em que mais ocorrem as evasões e, a partir da identificação das dificuldades, auxiliar os alunos a superá-las no âmbito da Escola ou pelo encaminhamento à DAE ou à PROGRAD.

Para conhecer os motivos que levam os estudantes de todos os cursos de graduação da Universidade a evadirem, sugerimos a criação de um questionário pela PROGRAD a ser encaminhado às Direções das Escolas para ser preenchido pelos estudantes no momento do cancelamento da matrícula e a ser reencaminhado à PROGRAD para sistematização e acompanhamento.

Uma outra proposta para medir e acompanhar a evasão é aquela apresentada por Silva Filho e Lobo (2012a; 2012b). Os autores propõem acompanhar a vida escolar de cada estudante para identificar quando ele abandonou os estudos ou mudou de curso ou de instituição, a partir do histórico escolar personalizado de cada aluno. Esta forma de medir a evasão é considerada pelos autores como a melhor e está acessível apenas às IES e ao MEC. Este acompanhamento poderia ser realizado no âmbito da PROGRAD por uma equipe designada especialmente para esta atividade, levando em consideração a quantidade de cursos de graduação existentes na UNIRIO e a complexidade do trabalho com os dados disponibilizados no SIE.

As seguintes propostas foram feitas pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (BRASIL, 1996a) para a continuidade dos estudos no âmbito das IES: a) identificar comparativamente os percentuais de diplomação e evasão nos cursos diurnos e noturnos; b) aplicar a metodologia a gerações incompletas com objetivo de identificar tendências mais recentes de diplomação e evasão; c) relacionar os percentuais de diplomação e evasão dos respectivos cursos ao nível socioeconômico dos candidatos ao concurso vestibular; d) realizar pesquisas com egressos para aferir seu grau de satisfação com a formação profissional recebida; e) realizar pesquisas com evadidos, buscando identificar as razões que os levaram a abandonar o curso superior; f) comparar os índices de diplomação e evasão dos cursos

superiores das universidades públicas e privadas brasileiras com as de outras instituições internacionais, objetivando compreender tanto as especificidades do caso brasileiro, quanto as questões comuns ao ensino superior a nível internacional.

Duas das propostas feitas pela Comissão, a UNIRIO está realizando. Uma delas por meio da presente pesquisa com os estudantes evadidos para identificar as causas da evasão e pela instituição do Programa Joia Rara (Projoia) que é voltado para o acompanhamento de alunos egressos e que foi instituído por meio da Resolução n. 4.123, de 24 de julho de 2013.

Finalizando, consideramos que os relatos dos estudantes que participaram de nossa pesquisa podem servir como indicadores para a gestão administrativa e acadêmica de onde estão as maiores dificuldades encontrados pelos estudantes para se manterem no curso de graduação em Pedagogia da UNIRIO e que a correção de possíveis falhas ou lacunas podem contribuir para uma maior permanência dos estudantes no ensino de graduação da Instituição, não somente no curso de Pedagogia, mas também nos demais cursos.

Recomendamos a realização de novos estudos sobre a evasão tanto no âmbito da UNIRIO, quanto no âmbito de outras IES. Estes estudos podem ser realizados em cursos de diferentes áreas e/ou entre os diferentes cursos de licenciatura, visando o cruzamento dos resultados. A possibilidade de realização destas pesquisas nos motiva a dar continuidade aos estudos em nível de doutorado.

## REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no campo da Formação do Profissional da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 17, n.3, p. 899-920, nov. 2012

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, F. B. de. O PROUNI e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.

ARAÚJO, J. C. F. de; LEITE, L. S. Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o projeto de Bolsa Permanência. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 777-806, jul./set. 2014.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciência da Educação, 12).

BRAGANÇA, I. F. de S.; MOREIRA, L. C. P. Formação e Profissionalização Docente no Brasil: Instituições, Práticas Educativas e História. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan./jul., 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. 1963. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. 1969a. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 773**, de 20 de agosto de 1969. Provê sobre a criação da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) e dá outras providências. Brasília, DF, 1969b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0773.htm)>. Acesso em 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 6.655**, de 5 de junho de 1979. Transforma a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro – FEFIERJ em Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. Brasília, DF, 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1970-1979/L6655.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6655.htm)>. Acesso em 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. 1996a. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.260**, de 12 jul. 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/alt\\_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=1320&cod\\_modulo=85&acao=abrirTreeview](http://www.fnde.gov.br/alt_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=1320&cod_modulo=85&acao=abrirTreeview)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. Lei 10.750**, de 24 de outubro de 2003. Altera a denominação da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.750.htm)>. Acesso em 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2005/87-lei-n-11-096-de-13-de-janeiro-de-2005>>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.180**, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola da Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** n. 18, de 27 jan. 2010a. Disponível em: <[http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201002810452935portaria\\_normativa\\_mec\\_2-2010\\_sisu.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201002810452935portaria_normativa_mec_2-2010_sisu.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 3842**, de 10 de março de 2010. Fixa a taxa efetiva de juros do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/alt\\_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=1320&cod\\_modulo=85&acao=abrirTreeview](http://www.fnde.gov.br/alt_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=1320&cod_modulo=85&acao=abrirTreeview)>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2**, de 29 de junho de 2011. Dispõe sobre os juros incidentes nos financiamentos concedidos com recursos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/alt\\_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=1320&cod\\_modulo=85&acao=abrirTreeview](http://www.fnde.gov.br/alt_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=1320&cod_modulo=85&acao=abrirTreeview)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº126/2012**, sobre a análise da expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. 2012a. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n. 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. 2012c, Brasília, DF: **Diário Oficial da União n. 199, de 15 de outubro de 2012**. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n. 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SisU. Brasília, DF: Diário Oficial da União 214, de 06 nov. 2012. 2012d. Disponível em: <<http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 389**, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2012**. 2014a. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>> Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014b, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 341**, de 31 de julho de 2015. Dispõe sobre os juros incidentes nos financiamentos concedidos com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e dá outras providências. 2015a. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<[http://www.fnde.gov.br/alt\\_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod\\_menu=1315&cod\\_modulo=85](http://www.fnde.gov.br/alt_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85)>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRASIL. **Resolução n. 4.432**, de 23 de julho de 2015. Fixa a taxa efetiva de juros do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). 2015b. Brasília, DF, 2015. Disponível

em:<[http://www.fnde.gov.br/alt\\_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=1320&cod\\_modulo=85&acao=abrirTreeview](http://www.fnde.gov.br/alt_fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=1320&cod_modulo=85&acao=abrirTreeview)>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

CAPES. **Mestrados/Doutorados reconhecidos** – UNIRIO. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisaRRegiaoIesPrograma&codigoIes=31021018&conceito=>>>. Acesso em: 23 set. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da Exclusão e Limites da Inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out. – dez., 2010, disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

FACEIRA, L. S. **O Prouni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-estruturais e microsociais**: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos Prouni e não Prouni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FIALHO, M. G. D.; PRESTES, E. M. da T. **Evasão Escolar no curso de Pedagogia da UFPB: na compreensão dos Gestores Educacionais**. MPMGOA, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 42-63, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de Pesquisa).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out 2015.

GHIRALDELLI Jr., P. **O que é Pedagogia**. 7ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

**LA ENSEÑANZA superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. 2012. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan. – mar., 2015.

MEDEIROS, L. L. de; CASTRO, L. V. de. **A Pedagogia UNIRIO na EaD do Estado do Rio de Janeiro**. Chronos: Publicação da UNRIO/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. – v. 1, n. 9, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

MENEZES, J. S. S.; BONATO, N. M. da C. **A Escola de Educação e a Pedagogia Presencial da UNIRIO: da criação ao contexto atual**. Chronos: Publicação da UNRIO/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. – v. 1, n. 9, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: **A Educação Superior no Brasil**. SOARES, M. S. A. (Org.). Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC, 2002.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, n. 3, 2013a. jan./jun., Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_, D. Perfil Socioeconômico do estudante de Graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4. 2013b. jul./dez. Rio de Janeiro, 2013.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendo o presente**. Ano 14. n. 17, jul. 2011. p. 79-109, 2011.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_045.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_045.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L. **O Ensino Médio e as repercussões no ensino superior**, 2012. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_084.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_084.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. de C. M. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**, 2012a. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_078.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_078.pdf)>. Acesso em 05 jun. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. de C. M. **Como a mudança de metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. 2012b. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_079.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, 2011, v. 92, n. 232, p. 516-541. set./dez. 2011.

TAILÂNDIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990.

UNIRIO. **Resolução n. 545**, de 24 de março de 1987. Dispõe sobre a proposta de criação dos cursos de Graduação em Pedagogia e em Administração no Centro de Ciências Humanas. Boletim n. 10, novembro de 1987.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Ordem de Serviço GR n. 008**, de 10 de agosto de 1988. Dispõe sobre o restabelecimento das denominações tradicionais de órgãos integrantes da estrutura desta Universidade. Boletim n. 9, agosto de 1988.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Resolução n. 2.245**, de 15 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre aprovação das alterações no Estatuto da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2001. Disponível em: <<http://www.UNIRIO.br/arquivos/arquivos-internos-do-site/estatuto>>. Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Resolução n. 2.527**, de 07 de maio de 2004. Dispõe sobre alterações no currículo pleno do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Escola de Educação do CCH. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/prograd/pasta-teste/departamento-de-documentacao-e-registro-academico-ddra/normas-internas/resolucoes/resolucoes-2004/resolucoes-2004-arquivo/Resol.%202.527%20-%20ad%20referendum.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências Humanas e Sociais/Escola de Educação. **Curso de Pedagogia Presencial. Reforma Curricular 2008/1**. Rio de Janeiro, RJ, out. 2007a. Disponível em: <[http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/PROJETOPEDAGGICOPEDAGOGIA\\_2008.1.pdf](http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/PROJETOPEDAGGICOPEDAGOGIA_2008.1.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Resolução n. 2.894**, de 4 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as alterações curriculares do curso de graduação em Pedagogia – licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH. Rio de Janeiro, RJ, 2007b. Disponível em: <<http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/prograd/pasta-teste/departamento-de-documentacao-e-registro-academico-ddra/normas-internas/resolucoes/resolucoes-2007/resolucoes-2007-arquivo/Resol.%202894.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Resolução n. 3.117**, de 10 de junho de 2009. Dispõe sobre a matrícula nos cursos de graduação da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2009.

UNIRIO. **Relatório de Gestão e do Programa de Expansão e Reestruturação da UNIRIO.** 2010a. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 3.535**, de 8 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a criação do turno vespertino do curso de Pedagogia – licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH. Rio de Janeiro, RJ, 2010b. Disponível em: <<http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/prograd/pasta-teste/departamento-de-documentacao-e-registro-academico-ddra/normas-internas/resolucoes/resolucoes-2010/resolucoes-2010-arquivo/Resol.%203535.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 – 2016.** Rio de Janeiro, 2011, Disponível em: <<http://www.UNIRIO.br/proplan/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2012-2016>>. Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão.** Ano Base 2012. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.UNIRIO.br/proplan/dainf/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ano-base-2012/view>>. Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. **Resolução n. 4.151**, de 09 de julho de 2013. Dispõe sobre a criação e regulamentação do Programa de Tutoria Especial da UNIRIO – PROTES. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/prograd/programas/protes/Res.4.151PROTES.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão. **Ano Base 2013.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.UNIRIO.br/proplan/dainf/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ano-base-2013/view>>. Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **UNIRIO em números.** Ano Base 2013. Disponível em: <[www.UNIRIO.br/proplan/dainf/UNIRIO-em-numeros/UNIRIO-em-numeros-ano-base-2013/view](http://www.UNIRIO.br/proplan/dainf/UNIRIO-em-numeros/UNIRIO-em-numeros-ano-base-2013/view)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 4.505**, de 23 de junho de 2015. Aprova o quantitativo, a carga horária semanal, o número de parcelas/vigência e os valores mensais das bolsas do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico e de Assistência Estudantil, mantidas pela UNIRIO para o exercício de 2015. Rio de Janeiro, RJ: Boletim Interno n. 12, de 30 de junho de 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Elizabeth/Downloads/BOLJUN-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elizabeth/Downloads/BOLJUN-2%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programas de Pós-graduação lato sensu.** Disponível em: <[www2.UNIRIO.br/UNIRIO/propg/pos-graduacao-1/lato-sensu](http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/propg/pos-graduacao-1/lato-sensu)>. Acesso em: 23 set. 2015.

VARGAS, H. M. **Represando e distribuindo distinção:** a barragem do ensino superior. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

YIN, R. K., **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**ANEXOS**

## Anexo A



Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2014.

À  
Pró-Reitoria de Graduação da UNIRIO  
Profª Dra. Loreine Hermida da Silva e Silva

Apresento a mestranda ELIZABETH DA SILVA GUEDES, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO NO CURSO PRESENCIAL DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Laélia Carmelita Portela Moreira.

Para desenvolver o estudo em condições satisfatórias, a aluna necessita de autorização dos senhores para realizar a pesquisa de campo.

Agradecemos desde já sua atenção e colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

  
Prof.ª Dr.ª Laélia Carmelita Portela Moreira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

## Anexo B



Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2014.

À  
Direção da Escola de Educação da UNIRIO  
Prof<sup>a</sup> Dra. Sandra Albernaz de Medeiros

Apresento a mestranda ELIZABETH DA SILVA GUEDES, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO NO CURSO PRESENCIAL DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laélia Carmelita Portela Moreira.

Para desenvolver o estudo em condições satisfatórias, a aluna necessita de autorização dos senhores para realizar a pesquisa de campo.

Agradecemos desde já sua atenção e colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laélia Carmelita Portela Moreira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Anexo C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD

Memorando PROGRAD nº 369/2014

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2014.

Da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD  
Profa. Dra. Loreine Hermida da Silva e Silva

À Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação – DTIC  
Sr. Paulo Roberto Pereira dos Santos

Prezado Diretor:

Solicitamos-lhe acesso ao Sistema de Informação para o Ensino (SIE) para a servidora Elizabeth da Silva Guedes, CPF 341.155.012-00, na modalidade Educação, conforme o texto de apresentação para elaboração de pesquisa acadêmica firmada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Profa. Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira.

Certos da compreensão de Vossa Senhoria, encontramos-nos disponíveis para mais esclarecimentos, caso julgue necessários, por meio do telefone 2542-7857.

Atenciosamente,

  
Profa. Dra. Loreine Hermida da Silva e Silva  
Pró-Reitora de Graduação

## ANEXO D

Projeto de Pesquisa:							
Tipo	Número CAAE	Título da Pesquisa	Pesquisador Responsável	Versão	Última Modificação	Situação	Gestão da Pesquisa
P	37046414 6 0000 5284	Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do (...)	Elizabeth da Silva Guedes	1	16/11/2014	Aprovado	  +

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).  
Pesquisadora responsável: Elizabeth da Silva Guedes  
Endereço: Av. Pasteur, 296 – Urca – Rio de Janeiro – RJ. CEP: 22.290-240  
E-mail: [elizabethguedes1@gmail.com](mailto:elizabethguedes1@gmail.com)  
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA)  
Orientadora: Profa. Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira.

Prezado estudante,

Sou servidora técnico-administrativa em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e realizo pesquisa de mestrado sobre o tema da evasão no Curso de Pedagogia.

Você está sendo convidado a colaborar voluntariamente com a pesquisa que analisará o fenômeno da evasão no curso presencial de Pedagogia da UNIRIO.

Agradeço desde já a colaboração e informo que ao responder às perguntas formuladas no questionário você estará contribuindo muito a compreensão do fenômeno da evasão, oferecendo subsídios para que este problema possa ser minimizado, tanto no Curso de Pedagogia da UNIRIO, quanto na Universidade e, até mesmo, na Educação Superior.

As informações fornecidas serão confidenciais e de conhecimento apenas da avaliadora responsável. Você não será identificado no questionário e nem será citado na divulgação e/ou publicação dos resultados.

Caso você tenha alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário ou sobre a pesquisa, disponibilizamos o e-mail [pesquisapedagogiaunirio@gmail.com](mailto:pesquisapedagogiaunirio@gmail.com).

Ressalto que, não haverá nenhum custo para o participante em qualquer fase do estudo e que você pode se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Muito obrigada por sua participação!

## Apêndice B

## Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Pesquisadora responsável: Elizabeth da Silva Guedes

Endereço: Av. Pasteur, 296 – Urca – Rio de Janeiro – RJ. CEP: 22.290-240

E-mail: [elizabethguedes1@gmail.com](mailto:elizabethguedes1@gmail.com)

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA)

Orientadora: Profa. Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira.

Prezado estudante,

Sou servidora técnico-administrativa em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e realizo pesquisa de mestrado sobre o tema da evasão no Curso de Pedagogia. Você está sendo convidado a colaborar voluntariamente com a pesquisa que analisará o fenômeno da evasão no curso presencial de Pedagogia da UNIRIO.

Agradeço desde já a colaboração e informo que ao responder às perguntas formuladas no questionário você estará contribuindo muito para a compreensão do fenômeno da evasão, oferecendo subsídios para que este problema possa ser minimizado, tanto no Curso de Pedagogia da UNIRIO, quanto na Universidade e, até mesmo, na Educação Superior.

As informações fornecidas serão confidenciais e de conhecimento apenas da avaliadora responsável. Você não será identificado no questionário e nem será citado na divulgação e/ou publicação dos resultados.

Caso você tenha alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário ou sobre a pesquisa, disponibilizamos o e-mail [pesquisapedagogiaunirio@gmail.com](mailto:pesquisapedagogiaunirio@gmail.com).

Ressalto que, não haverá nenhum custo para o participante em qualquer fase do estudo e que você pode se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Muito obrigada por sua participação!

\*Obrigatório

Em qual semestre ocorreu o seu ingresso no curso de Pedagogia da UNIRIO? \*

Em qual semestre ocorreu o seu desligamento do curso de Pedagogia da UNIRIO? \*

Como se deu o seu desligamento do curso? \*

- C Cancelamento geral do curso
- C Abandono do curso

- Transferência para outra Instituição
- Mobilidade interna (mudança de curso)
- Jubilamento
- Conclusão do curso
- Outro: \_\_\_\_\_

**Qual a sua idade quando ingressou no curso de Pedagogia da UNIRIO? \***

- Menos de 18 anos
- 18 a 24 anos
- 25 a 32 anos
- 33 a 40 anos
- Mais de 40 anos

**Você se sentia preparado para escolher a sua profissão à época de ingresso no curso? \***

- Sim
- Não

**Em caso negativo, a que você atribui este desperreparo?**

- Era muito jovem
- Tinha pouco ou nenhum conhecimento sobre o curso escolhido
- Tinha pouco ou nenhum conhecimento sobre a profissão escolhida
- Tinha pouco ou nenhum conhecimento sobre a Instituição de Ensino
- Outro: \_\_\_\_\_

**Qual a sua formação atualmente? \***

- Ensino Médio
- Ensino Superior em curso
- Ensino Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**Ao desistir do curso de Pedagogia da UNIRIO você continuou seus estudos em outro curso ou outra Instituição de Ensino Superior (IES)? \***

- Não transferi nem ingressei em outro curso ou IES
- Mudei de curso, mas não de Instituição
- Mudei de curso e de Instituição
- Decidi cursar Pedagogia em outra IES

**Caso você tenha mudado de curso, qual foi o curso escolhido?**

\_\_\_\_\_

**Caso você tenha mudado de Instituição, qual foi a IES escolhida?**

**Você atualmente exerce atividade profissional? \***

- Sim
- Não

**Em caso afirmativo, qual a sua renda mensal?**

- Até 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

**Você exercia atividade profissional quando ingressou na UNIRIO? \***

- Sim
- Não

**Em caso afirmativo, você teve dificuldades em trabalhar e estudar ao mesmo tempo?**

- Sim
- Não

**Qual foi a sua forma de ingresso na UNIRIO? \***

- Pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) – Ampla concorrência
- Pelo SISU - Cotas
- Pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)
- Por processo de transferência de outra Instituição
- Por reingresso
- Outro:

**Em qual turno você estudava? \***

- Vespertino
- Noturno

**Esse turno era o ideal para você? \***

- Sim
- Não

**Justifique sua resposta**

**Por que você escolheu a UNIRIO? \***

- Por ser uma universidade pública
- Por sua localização
- Por sua qualidade acadêmica

- Por sua tradição
- Devido à relação candidato/vaga no processo seletivo
- Por outros motivos

**No caso de ter sido por outros motivos, quais foram os motivos?**

**Por que você escolheu cursar Pedagogia? \***

- Por já exercer atividade profissional nesta área
- Por gostar da profissão
- Por pressão familiar
- Por acreditar que seria mais fácil ingressar neste curso
- Devido à possibilidade de realizar concursos públicos
- Devido ao horário do curso
- Por outros motivos

**No caso de ter sido por outros motivos, quais foram os motivos?**

**O Curso de Pedagogia era a sua primeira opção?**

- Sim
- Não

**Você tem conhecimento de quais são as áreas de atuação do Pedagogo? \***

- Sim
- Não

**Em qual(is) área(s) você pretendia/pretende atuar? \***

(Neste caso, você pode marcar mais de uma opção)

- Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal
- Na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar
- Na Educação de Jovens e Adultos
- Em atividades de Gestão Educacional

**Suas expectativas com relação ao ensino superior foram atendidas? \***

- Sim
- Não

**Em caso negativo, por qual(is) motivo(s)?**

**Suas expectativas com relação à instituição de ensino foram atendidas? \***

- Sim
- Não

**Em caso negativo, por qual(is) motivo(s)?**

**Suas expectativas com relação ao curso de Pedagogia foram atendidas? \***

- Sim
- Não

**Em caso negativo, por qual(is) motivo(s)?**

**Caso você tenha se sentido decepcionado ou frustrado, quando isto ocorreu?**

- Durante o primeiro semestre de curso
- Durante o segundo semestre de curso
- Durante o terceiro semestre de curso
- A partir do quarto semestre de curso

**Você se sentiu vítima de algum tipo de preconceito na Instituição? \***

- Sim
- Não

**Em caso afirmativo, qual o tipo de preconceito?**

- Preconceito Social
- Preconceito racial
- Preconceito de gênero

**Em caso afirmativo, por parte de quem?**

(Neste caso, você pode marcar mais de uma opção)

- Docentes
- Técnico-administrativos
- Discentes

**Como você se sentiu ao ingressar no curso de Pedagogia da UNIRIO? \***

- Me senti acolhido
- Me senti bem informado
- Me senti acolhido e bem informado
- Me senti perdido

**Você teve alguma dificuldade material para se manter no curso? \***

(Neste caso, você pode marcar mais de uma opção)

- Sim. Como eu precisava trabalhar, eu não tinha tempo para estudar
- Sim. Eu não conseguia arcar com as despesas de alimentação e transporte
- Sim. Eu não conseguia adquirir materiais para estudo
- Não. Eu recebia bolsa da Instituição
- Não. Eu tinha condições materiais para me manter no curso

**Em caso negativo, por qual(is) motivo(s)?**

**Suas expectativas com relação ao curso de Pedagogia foram atendidas? \***

- Sim
- Não

**Em caso negativo, por qual(is) motivo(s)?**

**Caso você tenha se sentido decepcionado ou frustrado, quando isto ocorreu?**

- Durante o primeiro semestre de curso
- Durante o segundo semestre de curso
- Durante o terceiro semestre de curso
- A partir do quarto semestre de curso

**Você se sentiu vítima de algum tipo de preconceito na Instituição? \***

- Sim
- Não

**Em caso afirmativo, qual o tipo de preconceito?**

- Preconceito Social
- Preconceito racial
- Preconceito de gênero

**Em caso afirmativo, por parte de quem?**

(Neste caso, você pode marcar mais de uma opção)

- Docentes
- Técnico-administrativos
- Discentes

**Como você se sentiu ao ingressar no curso de Pedagogia da UNIRIO? \***

- Me senti acolhido
- Me senti bem informado
- Me senti acolhido e bem informado
- Me senti perdido

**Você teve alguma dificuldade material para se manter no curso? \***

(Neste caso, você pode marcar mais de uma opção)

- Sim. Como eu precisava trabalhar, eu não tinha tempo para estudar
- Sim. Eu não conseguia arcar com as despesas de alimentação e transporte
- Sim. Eu não conseguia adquirir materiais para estudo
- Não. Eu recebia bolsa da Instituição
- Não. Eu tinha condições materiais para me manter no curso

a) O acolhimento ao aluno ingressante? \*

b) O fornecimento de informações com relação à Instituição? \*

c) O fornecimento de informações com relação ao Curso? \*

d) O fornecimento de informações com relação ao exercício da profissão? \*

e) O fornecimento de informações sobre o mercado de trabalho? \*

f) A interação com os docentes? \*

g) A interação com os técnico-administrativos? \*

h) A localização geográfica dos campi? \*

i) A sua infraestrutura? \*

j) O acesso às bibliotecas? \*

k) O acesso a outros recursos da Instituição? \*

l) A qualidade acadêmica da docência? \*

m) A adequação do currículo do curso? \*

n) O sistema de avaliação da aprendizagem? \*

o) O acompanhamento pedagógico do aluno? \*

Do que você sentiu falta durante a sua permanência na UNIRIO? Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar sobre algum assunto que não tenha sido abordado no questionário?

Enviar