



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA - LICENCIATURA

JANAÍNA MIRELE DE LIMA SILVA

**A EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Caruaru

2019

JANAÍNA MIRELE DE LIMA SILVA

**A EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Matemática.

Área de concentração: Ensino/ Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha.

Caruaru

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586e Silva, Janaína Mirele de Lima.
A evasão discente no Curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco. / Janaína Mirele de Lima Silva. – 2019.
62 f. il. : 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Evasão escolar. 2. Formação - Professores. 3. Matemática – Estudo e ensino. I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-059)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Matemática - Licenciatura



A EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

JANAÍNA MIRELE DE LIMA SILVA

Monografia submetida ao Corpo Docente do curso de MATEMÁTICA – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e APROVADA em 23 de Maio de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Kátia Silva Cunha
(Orientadora)

Profa. Cristiane de Arimatéia Rocha
(Examinadora)

Profa. Lidiane Pereira de Carvalho
(Examinadora)

Dedico esse trabalho à minha família pelo apoio incondicional durante esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me permitido alcançar mais um objetivo na minha vida, apesar de todas as dificuldades encontradas no caminho.

Aos meus pais e à minha irmã pelo apoio incondicional durante esses quase cinco anos de graduação, especialmente durante a elaboração deste trabalho.

À minha orientadora, por aceitar este desafio, pelos ensinamentos e norteamentos em todas as etapas do trabalho.

Às minhas colegas de turma (Jamyle Paloma, Jéssika Pâmela e Josivânia Nair) que tornaram essa trajetória mais fácil e agradável, mesmo nos momentos em que parecia que não conseguiríamos superar os obstáculos. Podem ter certeza que a graduação teria sido bem mais árdua sem a companhia de vocês.

E, por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação.

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

(Albert Einstein)

RESUMO

Resultado de um processo de interiorização das universidades e institutos federais de educação, a expansão do ensino superior brasileiro teve como consequência um aumento significativo de vagas e cursos ofertados. Todavia, pesquisas apontam que tal ampliação teve como decorrência o aumento das taxas de evasão discente, especialmente nas licenciaturas. Desse modo, nosso trabalho tem como objetivo geral compreender as razões que poderiam justificar a desistência no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE. Portanto, identificamos, por meio de uma abordagem qualitativa com sete evadidos, a desvalorização social da profissão associada à aprovação em outro curso como um dos fatores determinantes para a desistência, seguida pela dificuldade na conciliação de emprego e estudos, problemas pessoais e desmotivação com a graduação escolhida. Uma década após sua abertura, concluímos que a taxa de evasão no curso de Matemática-Licenciatura é preocupante, entretanto, analisando as poucas críticas dos evadidos ao curso e à sua estrutura, consideramos que o número de desistências relativas a problemas da graduação seja reduzido cada vez mais com os aperfeiçoamentos realizados. Ademais, ressaltamos a importância da valorização da docência pela sociedade para que mais pessoas busquem as licenciaturas como curso prioritário e não provisório, contribuindo assim para a redução dos índices de evasão.

Palavras-chave: Evasão. Formação de Professores. Matemática.

ABSTRACT

As a result of a process of interiorization of universities and federal institutes of education, the expansion of Brazilian higher education has resulted in a significant increase in vacancies and courses offered. However, research shows that this increase had as a result the increase in student dropout rates, especially in undergraduate degrees. Thereby, our work has as general objective to understand the reasons that could justify the withdrawal in the Mathematics-Licenciatura course of UFPE. Therefore, we identified, through a qualitative approach with seven evaders, the social devaluation of the profession associated to the approval in another course as the determining factors for the withdrawal, followed by the difficulty in the conciliation of employment and studies, personal problems and demotivation with graduation chosen. A decade after its opening, we conclude that the drop-out rate in the Mathematics-Licenciatura course is worrisome. However, analyzing the few criticisms of the students and their structure, we consider that the number of dropouts related to undergraduate problems is reduced with the improvements to be made. In addition, we emphasize the importance of the valuation of teaching by society so that more people seek the degrees as a priority course and not provisional, contributing to the reduction of the rates of evasion.

Keywords: Evasion. Teacher Training. Mathematics

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Número de IES no Brasil de 2008 a 2017.....	19
Gráfico 2 – Evolução do número de concluintes em cursos presenciais nas IES brasileiras	19
Gráfico 3 – Evolução dos Indicadores de Trajetórias dos Discentes no Curso de Formação de Professor de Matemática no Brasil de 2010 a 2015	34
Gráfico 4 - Evadidos por Semestres Cursados	42
Gráfico 5 - Evadidos Por Período e Tipo de Ingresso	43
Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes ao evadir o curso de Matemática – Licenciatura da UFPE.	44
Gráfico 7 – Fatores determinantes para a evasão dos participantes da pesquisa.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de Evasão nas Licenciaturas entre 2011 e 2015	33
Tabela 2- Estudos sobre a evasão nas licenciaturas no Brasil.....	37
Tabela 3 - Relatório da Situação Acadêmica dos Alunos Ingressantes no Curso de Matemática – Licenciatura - CAA Segundo os Anos de Ingresso na UFPE, 2000 – 2016	41
Tabela 4 – Evadidos participantes da pesquisa	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PROBLEMA	14
1.2	ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	14
1.3	OBJETIVOS	14
1.3.1	Objetivo Geral.....	14
1.3.2	Objetivos específicos.....	14
2	A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	16
2.1	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A EVASÃO DISCENTE.....	16
2.2	CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR	26
2.3	A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL	33
3	METODOLOGIA	38
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	40
4.1	A EVASÃO DO CURSO EM NÚMEROS	40
4.2	ANÁLISE DA PESQUISA COM EVADIDOS DO CURSO	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	59

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do ensino superior no Brasil nas últimas décadas é notável a partir da abertura de novos *campi*¹, resultado de um processo de interiorização das universidades e institutos federais de educação, associado a um aumento do número de vagas e cursos ofertados. Entretanto, somente o acesso ao ensino superior não garante a permanência dos estudantes nas instituições ou a conclusão dos cursos desejados.

Pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011) aponta expressiva diferença entre o número de ingressantes e concluintes das graduações em todo o Brasil, indicando um significativo índice de evasão, entendida como a saída definitiva do discente do curso de origem. De acordo com as autoras, os índices de desistência são ainda mais preocupantes nos cursos de licenciaturas, nos quais a taxa de evasão atingiu cerca de 70% em relação aos ingressantes. De acordo com Cardozo,

Chama a atenção também o abandono de cursos de formação de professores. Em 2014, o nível de evasão no curso de pedagogia chegou a 39%. Quando se fala de física, química e matemática, ainda mais desistências: 57,2%, 52,3% e 52,6%. Dados mostram que metade dos professores do ensino básico ministra aulas de matemática sem formação específica. Quando se fala de física, filosofia, sociologia e artes, os números são ainda mais baixos. O percentual de vagas ocupado por professores sem graduação nessas áreas é de 32,7%, 31%, 18,6% e 17,2%, respectivamente (CARDOZO, 2017, s/p).

Esses dados despertaram um questionamento em relação aos índices de evasão da graduação em Matemática – Licenciatura no Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - CAA). A proposta dessa pesquisa emergiu da indagação da discente deste curso acerca, não apenas do panorama quantitativo de desistentes, mas também dos fatores determinantes para a decisão desses estudantes de abandonar seus estudos.

Considerando que a associação do abandono ao fracasso do estudante é um reducionismo do problema e desconsidera os fatores internos e externos que interferem diretamente na permanência do estudante na instituição, nossa pesquisa se justifica pela necessidade de discutir a evasão no ensino superior, em especial nas licenciaturas, apesar das dificuldades contidas numa pesquisa dessa natureza, em virtude da complexidade de contato com os evadidos.

¹ O campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) pertencente à Universidade Federal do Piauí; a Universidade Federal do Sul da Bahia; o Campus Diadema pertencente à Universidade Federal de São Paulo; e os Centro Acadêmico de Vitória (CAV) e Centro Acadêmico do Agreste (CAA) pertencentes à Universidade Federal de Pernambuco são alguns dos *campi* inaugurados nas últimas décadas.

Diante dos dados apresentados pelos estudos acima citados e considerando que a graduação em questão tem como objetivo a formação de professores de Matemática para a educação básica, um baixo número de concluintes pode indicar uma possível falta de profissionais qualificados para preencher as vagas do mercado de trabalho da região. Sendo assim, analisar e discutir as razões para a desistência do curso é fundamental para apontar mudanças necessárias a fim de reduzir o número de evadidos.

Não nos propomos a um estado da arte sobre o fenômeno da evasão, antes, compreendendo ser a evasão um fenômeno complexo, nos propomos entender as razões que poderiam justificar a desistência do curso. Pesquisa realizada por Araújo, Chapini e Souza (2017) sobre o curso de Física aponta as seguintes razões para a evasão e nos questionamos se no curso de Matemática teríamos as mesmas justificativas.

QUADRO 1 - Razões para evasão de cursos de licenciaturas apontadas nos trabalhos analisados.

Tipo	Fatores de evasão	Fonte
Pessoal	Escolhas equivocadas do curso/falta de identificação com o curso	Macedo (2014), Morbeck (2016), Silva et al (2012), Daitx, Loguercio e Strack (2016), Almeida e Schimiguel (2011)
	Condições físicas e/ou psicológicas do estudante	Almeida e Schimiguel (2011)
Sócio-econômico	Incompatibilidade entre o estudo e o trabalho	Macedo (2014), Capuzzo (2016), Gerba (2014), Chaves (2016) Moura (2015)
	Dificuldades financeiras	Koelln (2016), Almeida e Schimiguel (2011)
	Distância entre a universidade e local de trabalho/residência	Guedes (2015), Almeida e Schimiguel (2011)
	Falta de tempo para se dedicar ao curso	Morbeck (2016), Silva et al (2012)
Profissional	Indecisão profissional/falta de identificação com a carreira/descontentamento com a profissão / desvalorização do magistério	Macedo (2014), Morbeck (2016), Guedes (2015), Silva et al (2012), Almeida e Schimiguel (2011), Ribeiro (2015), Gerba (2014)
	Mercado de trabalho	Koelln (2016)
Acadêmico	Retenção nas disciplinas / Baixo desempenho acadêmico	Amorim (2016), Chaves (2016), Santos Junior (2016), Daitx, Loguercio e Strack (2016), Almeida e Schimiguel (2011)
	Relacionamento com os professores / Acolhimento ruim de colegas e professores	Morbeck (2016), Daitx, Loguercio e Strack (2016)
	Didática ineficaz	Daitx, Loguercio e Strack (2016)

FONTE: Extraído de Araújo, Chapini e Souza (2017)

1.1 PROBLEMA

Diante dessa realidade, nossa pesquisa tem como questão norteadora: **sob a ótica dos alunos, quais fatores são determinantes para a evasão no curso de Matemática – Licenciatura?**

1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Este trabalho está dividido em 5 sessões. No primeiro capítulo, introduzimos o problema a ser estudado, trazendo a questão norteadora, justificativas e relevância para a realização da nossa pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico, exibindo as ações que contribuíram para a expansão do ensino superior brasileiro, além de conceituar evasão e explanar os resultados de pesquisas anteriores sobre esse fenômeno com foco nas instituições públicas e nas licenciaturas.

No terceiro capítulo, descrevemos o processo metodológico utilizado em nosso trabalho, definindo a amostra a ser estudada, apresentando os sujeitos, a construção do questionário e o instrumento de análise dos dados.

O quarto capítulo é destinado à análise e discussões dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário. Enquanto as considerações finais do trabalho são apresentadas no quinto capítulo.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender as razões que poderiam justificar a desistência no curso de Matemática – Licenciatura.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Apresentar panorama geral da evasão do curso de Matemática - Licenciatura da UFPE – CAA;

- ✓ Analisar as principais causas da evasão dos estudantes do curso de Matemática – Licenciatura;
- ✓ Analisar se haveria relação entre os processos de reprovação e evasão no curso.

2 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo iremos apresentar o referencial teórico no qual baseamos nosso trabalho, apresentando brevemente parte da história da expansão do ensino superior no Brasil, as diferentes definições de evasão adotadas em trabalhos anteriores, bem como pesquisas acerca da evasão nos cursos de licenciatura em território brasileiro.

2.1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A EVASÃO DISCENTE

Promulgada em 1961, a Lei nº 4024/61 – Lei das Diretrizes e Bases (LDB) – assegurou a educação como direito de todos, garantida pela obrigação do poder público e pela livre iniciativa privada. Entretanto, as medidas decorrentes não foram suficientes, uma vez que não correspondeu às expectativas, assim tornando-se apenas uma solução entre os apoiadores do ensino público e os defensores da rede particular vinculada à igreja (NOVAES, 2010).

Com o início do período da Ditadura Militar no Brasil em 1964, as universidades passaram a ser local de reivindicações das reformas, fazendo com que o governo providenciasse a Lei nº 4.464/64 para regulamentar a organização, o funcionamento e a gestão dos órgãos de representação estudantil (NOGUEIRA; FERRO, 2006). De acordo com as autoras, em 1968, os estudantes decidiram elaborar a Reforma por conta própria, chegando a ocupar algumas instituições superiores por um mês ou até por um semestre para instalar “cursos-pilotos”. É por meio da Lei 5.540/68 que há uma ruptura na estrutura do ensino superior, pois esta

[...] institui a departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos, entre outros dispositivos administrativos e pedagógicos, mas com um propósito político profundo de causar a desorganização dos alunos, espalhando-os por turma e desta forma desmobilizando um grupo antes coeso durante todo um curso (NOGUEIRA; FERRO, 2006, p. 6).

A expansão universitária, porém, não sucedeu conforme o texto da Lei 5.540/68. De acordo com Nogueira e Ferro (2006), na prática o crescimento ocorreu por meio de abertura da instalação de instituições privadas, que deviam acontecer apenas em caso de exceção. Entretanto, a partir de 1968, foram grandes as oportunidades de ampliação da rede privada.

Com o estímulo dado pelo governo, por meio de subsídios diretos ou indiretos, como a isenção de impostos, houve também a ausência de fiscalização por parte do MEC, dessa forma acontece a expansão indiscriminada da rede particular e redução da rede pública, originando uma alta concorrência nos vestibulares da rede pública, sendo essa concorrência desleal, pois passam aqueles que estudam em escolas particulares por serem melhores do que as públicas, proporcionando um mecanismo de discriminação social (NOGUEIRA; FERRO, 2006, p. 7).

Criada em 1971, ainda durante a Ditadura Militar, a Lei 5.692/71 objetivava conter os ideais esquerdistas, excluindo os jovens da classe trabalhadora dos maiores níveis de ensino (NOVAES, 2010). Segundo a autora, de caráter tecnicista, essa lei explicita a função da educação voltada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

No período de redemocratização, ancorada na Constituição denominada Cidadã, de 1988, transformando a realidade do ensino superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394/96), constitui um “marco legal básico que sistematiza uma determinada política educacional e desencadeia um processo de reformulação profunda no sistema de educação brasileira” (RISTOFF; GIOLLO, 2006, p. 14 apud INEP, 2015, p. 39).

De acordo com o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – (INEP, 2015), os impactos da LDB/96 são evidentes, especialmente em relação à presença de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos nas universidades (subiu de 5,9% em 1995 para 13,9% em 2008).

Entretanto, mesmo com esse crescimento, o ingresso e a permanência desses jovens estudantes nas IES ainda foi considerado abaixo do pretendido. Segundo Ristoff e Giollo (2006, apud INEP, 2015), com os resultados apresentados pelas instituições privadas na oferta da educação superior, a política educacional não sentia a necessidade de ampliar a rede pública, que recebeu poucos investimentos.

Elaborado em 1997, o PNE – Plano Nacional de Educação – foi instituído apenas em 2001 por meio da Lei nº 10.172/2001 e estipulava que as vagas nas universidades públicas fossem ampliadas em 40% até 2011 (NOGUEIRA; FERRO, 2006). O plano tinha como objetivo expandir as matrículas e garantir a qualidade do ensino, conforme Ristoff e Giolo (2006), isto é, o sistema educacional brasileiro devia ser expandido, porém sem danificar a qualidade do ensino.

Foi por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) de 2008 que o governo federal adotou medidas para expandir o ensino superior público do país. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Reuni teve como

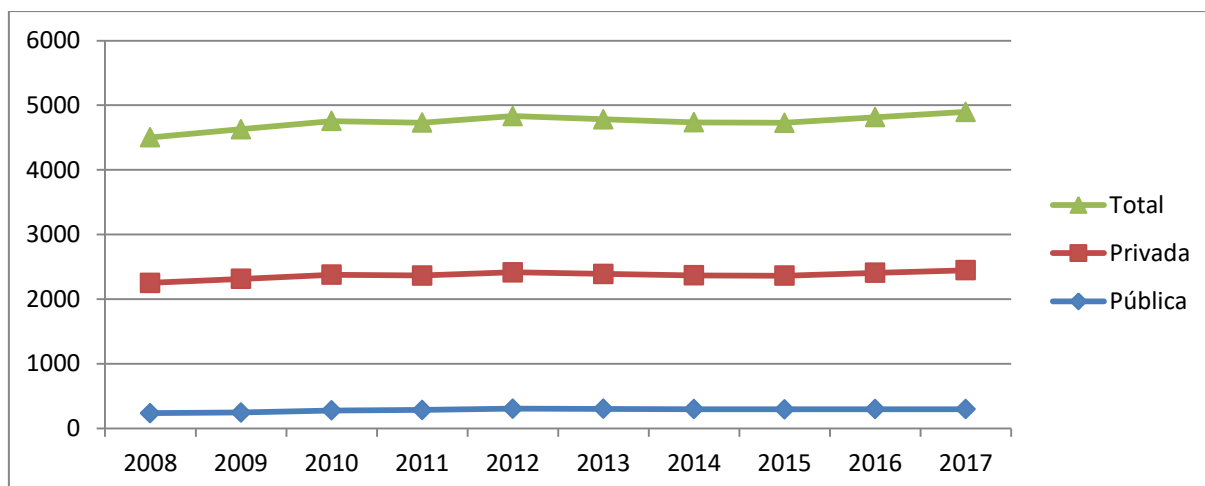
principal objetivo ampliar o acesso e permanência dos estudantes nas universidades (BRASIL, 2010). De acordo com Coulon (2017), o plano caracterizou-se por:

- Adotar o sistema de cotas étnicas e raciais para estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública;
- Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como meio de ingresso nas universidades;
- Expansão do Sistema de Seleção Unificada (Sisu);
- Criação de novas universidades e de campi das instituições já existentes não apenas nas capitais, mas também no interior do país.

Enquanto o Reuni teve papel fundamental na ampliação do sistema público, a expansão da rede privada ocorreu em decorrência da criação de dois programas: o Prouni e o Fies. Criado pelo governo federal em 2004 e instituído no ano seguinte através da Lei nº 11.096, o Prouni (Programa Universidade para Todos) objetiva a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em graduações ofertadas por IES particulares para estudantes que não possuem ensino superior. Enquanto o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) data de 2001, por meio da Lei nº 10.260, com o intuito de financiar estudantes de cursos superiores particulares e avaliados positivamente pelo Ministério da Educação.

O Censo da Educação Superior no período de 2008 a 2017 apresentou um aumento de 8% no número de instituições, sendo o crescimento de 20,27% na rede pública e 6,32% na rede particular. A expansão do número de IES foi acompanhada também pelo aumento do número de vagas que passou de 2.985.137 em 2008 para 3.857.572 em 2017, correspondendo a um acréscimo de 22,62% nesse período.

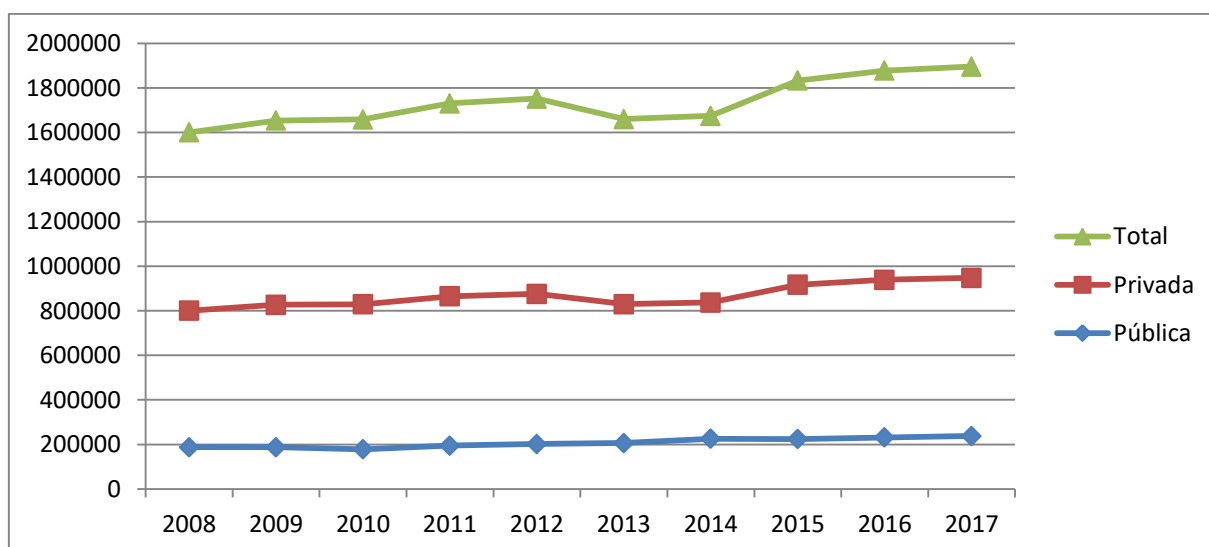
Gráfico 1 – Evolução do Número de IES no Brasil de 2008 a 2017



FONTE: MEC/Inep/Deed

Apesar de o número de concluintes nos cursos presenciais em 2017 ter sido de 947.606, um aumento de 15,54% em relação ao total de 2008, apenas 238.061 estudantes representam os diplomados da esfera pública. Conforme dados apresentados no gráfico 1, apesar da expansão do setor público ter sido quase três vezes maior em relação ao particular nesse período, as instituições privadas ainda prevalecem no ensino superior (296 públicas e 2152 particulares em 2017), sendo estas responsáveis por aproximadamente 75% dos concluintes de cada ano entre 2008 a 2017 como apontam os dados do Censo Superior.

Gráfico 2 – Evolução do número de concluintes em cursos presenciais nas IES brasileiras entre 2008 e 2017



FONTE: MEC/Inep/Deed

Com a democratização do acesso² ao ensino superior por meio do aumento de vagas disponibilizadas e a criação de novas universidades e *campi*, “o problema” não é mais ingressar na universidade, mas permanecer e ter sucesso na formação acadêmica (COULON, 2017). Conforme Casanova (2018), essa expansão não tem sido acompanhada pelo êxito dos estudantes, gerando uma insatisfação que pode fomentar a evasão do discente. Para Coulon (2017, p. 1241), “a desigualdade das chances de acesso ao saber permanece um fenômeno persistente e inquietante, [...] principalmente no primeiro ano”.

Entendida como saída do aluno antes da conclusão do curso, a evasão escolar em todos os níveis da educação causa prejuízos não apenas econômicos, mas também sociais. Os estudantes que decidem abandonar suas graduações não são os únicos a perderem nessa situação, pois a desistência gera perda coletiva social, de recursos e de tempo, uma vez que também são prejudicados professores, instituição de ensino, sistema educacional e sociedade (LOBO, 2012).

De acordo com Coulon, o sucesso dos alunos nas graduações não depende apenas de um acolhimento humanitário, mas também de um conjunto de fenômenos raramente observados ao falarmos sobre o fracasso universitário:

[...] sofrimento psicológico dos estudantes em situação de fracasso (e de seus familiares), desperdício econômico (recursos alocados que não são eficientes e investimentos feitos em vão), menor elevação do nível de qualificação da população em geral etc. Esses fracassos representam, então, uma perda societal global importante (COULON, 2017, p. 1243).

Entretanto, antes de aprofundarmos nosso estudo sobre a evasão universitária, consideramos importante defini-la. Para alguns autores, é necessário diferenciar o fenômeno de evasão de um caso de exclusão. Conforme Bueno (1993), o termo evasão implica uma postura ativa do aluno de desligar-se por conta própria, enquanto a palavra exclusão atribui responsabilidade à escola pela falta de recursos para aproveitar e direcionar seus estudantes.

Para Casanova (2018), evasão está diretamente relacionada com dois fenômenos: o *stopout* e o *optout*. O primeiro ocorre com maior frequência no primeiro ano e trata-se de uma breve interrupção na graduação, com duração de até um ano, na qual o discente tem clara intenção de retornar. Segundo a autora, entre estudantes mais velhos, a taxa de reingresso dessa pausa é menor devido a compromissos familiares ou vínculos empregatícios de tempo

² Apesar de grande aumento ainda há muito para garantir a democratização do acesso. De acordo com dados do Censo da Educação Superior, em 2017, os concluintes de bacharelado correspondem a 62,5% do total de concluintes, enquanto a licenciatura tem uma participação de 21,1% e os tecnológicos 16,4%.

integral. Por outro lado, o *optout* está relacionado com a mudança de curso ou de instituição, justificado, por exemplo, por essa graduação/universidade não ter sido sua primeira escolha (CASANOVA, 2018).

Ristoff (1996, apud ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011) faz uma crítica ao vocábulo evasão. Para o autor, esta ocorre apenas quando acontece o abandono dos estudos, enquanto a mudança para outro curso caracteriza uma mobilidade. Em contrapartida, Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 14) consideraram evasão como a “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”. Para Koelln (2016) tal definição não é suficiente porque não explicita se inclui apenas os estudantes que chegaram a começar a graduação ou se compreende também os que realizaram matrícula, porém nunca frequentaram as aulas.

Diferentemente de Casanova (2018), Scali considera evasão a não finalização do curso no qual o estudante estava matriculado, englobando as seguintes categorias:

[...] desligamento de ingressante; ingresso em outro curso regular; trancamentos excedidos; abandono; matrícula cancelada a pedido; remanejamento interno; não renovação de matrícula; integralização excedida por projeção; integralização excedida; transferência para outra IES; coeficiente de progressão abaixo do exigido e óbito (SCALI, 2009, p.15).

Contudo, tal classificação além de muito abrangente, pode trazer algumas confusões. Como considerar óbito evasão, se o estudante não teve direito à decisão de concluir ou não o curso? E como podemos considerar remanejamento evasão, se o estudante sequer realizou a matrícula e outro discente foi designado para ocupar essa vaga ociosa?

Falar de abandono escolar exige referenciar o modelo de Tinto (1975) por sua influência nos demais trabalhos na área. De acordo com Casanova (2018), seu modelo propõe que a desistência da graduação é resultado da falta de integração do estudante a nível social e a nível acadêmico, podendo esses elementos ser transformados em “mecanismos capazes de evitar uma decepção com o curso ou com a instituição que acabasse por ocasionar o desligamento do curso” (ADACHI, 2009, p. 16).

Para Tinto (1975, apud SCALI, 2009), as características e condições pessoais e acadêmicas dos discentes ao ingressarem no ensino superior formam seus intentos de frequentar e finalizar o curso. Sendo por meio das interações entre aluno, sistema acadêmico e sistema social que ocorrem modificações dessas intenções, podendo induzir à descontinuação da graduação em casos de experiências negativas. Tinto (1975) citado por Scali (2009), aponta os compromissos de se graduar e o compromisso com a instituição como parte da vida

do estudante. Para o autor, o entendimento do aluno em relação aos custos e benefícios na universidade é fundamental para o processo apresentado em seu modelo.

Instituída pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC) em 1995, a Comissão Especial para o Estudo da Evasão produziu um significativo aumento nos trabalhos acerca do tema no Brasil. Foi por meio de seminário que os levantamentos realizados anteriormente pelo MEC e pelas universidades públicas foram contestados.

De acordo com a Comissão Especial, havia um problema com os levantamentos elaborados antes de 1995. Os dados não permitiam uma noção real da gravidade do problema de evasão nas IES, uma vez que a média nacional era resultado de um método que considerava apenas o número de ingressantes e de concluintes dos cursos, desconsiderando as demais variáveis do fenômeno. Enquanto as comparações entre os índices das universidades eram impossíveis, pois resultavam de diferentes metodologias adotadas, impossibilitando “[...] instaurar atitudes e intervenções pedagógicas, políticas institucionais ou avaliações e acompanhamentos recorrentes para minorar seu impacto” (ADACHI, 2009, p. 22).

Logo em sua primeira reunião foram determinados os objetivos específicos do estudo:

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior;
2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;
3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país;
4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país;
5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 7).

O MEC através da Comissão Especial definiu a evasão do curso como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (1996, p. 15), classificando-a em três tipos:

- a) **Evasão de curso:** quando o aluno deixa de matricular-se, muda de curso ou é excluído por normas institucionais;
- b) **Evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da universidade; e
- c) **Evasão do sistema:** quando o aluno abandona definitivamente ou temporariamente o ensino superior.

Definido o objeto de estudo, a Comissão Especial passou a trabalhar na metodologia uniforme para tratamento dos dados relativos à evasão nas IES. Intitulada **metodologia de fluxo ou de acompanhamento de estudantes**, este método utiliza as gerações completas³ dos cursos estudados para compreensão do fenômeno, sendo a taxa de evasão calculada por meio da fórmula:

$$\% \text{ Evasão} = \frac{(Ni - Nd - Nr)}{Ni} * 100$$

De acordo com Santos e Silva (2011), quanto menor for essa taxa, maior é o número de estudantes que saem da universidade diplomados; enquanto um alto índice indica a existência de problemas de funcionamento. Entretanto, as autoras alertam que um índice muito baixo não necessariamente significa que ocorre tudo de modo satisfatório.

Apesar do significativo aumento nas pesquisas em relação à evasão no Brasil, a desistência escolar ainda é um grave problema nas instituições de ensino superior. De acordo com Davok e Bernard (2016), identificar os fatores motivadores da evasão é fundamental para o planejamento da instituição e para a elaboração de políticas de permanência. Para isso,

[...] os estudos sobre evasão – principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos – devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para melhor entendimento do significado do fenômeno analisado (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 14).

Nossa pesquisa tem como foco o setor público, não apenas porque é nesse ambiente que está inserido o curso estudado, mas também pela evasão no sistema privado poder ser consequência de motivos diferentes. Para Koelln (2016), a variação de tipos de evasão resulta das diferentes nomenclaturas e tipologias adotadas pelas instituições de acordo com sua realidade, uma vez que cada tipo está associado a uma razão crucial distinta. Segundo Macedo (2014), essa falta de consenso no conceito é o que faz com que o objetivo principal dos estudos seja identificar os motivos da desistência.

Santos e Barros (1994) ressaltam a importância da identificação do momento no qual ocorre a evasão do aluno. Assim, elaboraram os termos “evasão imediata” e “evasão tardia”, justificando que distintos fatores estão associados a cada tipo. Enquanto Gerba (2014, p. 52), ressalta que esse fenômeno “deve ser analisado de forma mais ampla, considerando-se as

³ Por **geração completa** entende-se aquela em que o número de diplomados (**Nd**), mais o número de evadidos (**Ne**), mais o número de retidos (**Nr**) é igual ao número de ingressantes no ano-base (**Ni**), considerando o tempo máximo de integralização do curso, seja **Ni=Nd+Ne +Nr**. (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 17).

variáveis internas e externas da instituição e suas consequências no aproveitamento dos estudos”. Além da necessidade de investigar as causas dos altos índices de evasão no ensino superior, há a inevitabilidade da elaboração de políticas que tenham como finalidade a redução dessa taxa.

Biazus (2004) fez um levantamento acerca da ênfase dos pesquisadores que estudaram a evasão universitária, concluindo que os trabalhos tinham como objetivo:

- a) Identificar o tipo característico de evasão que ocorre com maior frequência;
- b) Identificar o período (ano e semestre) em que houveram índices mais elevados de evasão de alunos em cada curso de graduação;
- c) Determinar o número de alunos evadidos desses cursos em relação ao número de alunos matriculados;
- d) Investigar as principais causas que levaram os alunos a evadirem ou a trocarem de curso;
- e) Identificar o estado civil, faixa etária, sexo, renda familiar, modalidade de ingresso nas IES;
- f) Identificar os cursos de uma IES, que obtiveram maior índice de evasão (BIAZUS, 2004, p. 68).

Entretanto, apesar de diversas pesquisas em todo o Brasil terem sido feitas a fim de estudar esse fenômeno, poucas são as medidas tomadas a partir delas. De acordo com Fregoneis (2002, p. 41), há resistências internas nas universidades quanto a mudanças fundamentais e obstáculos que “vão desde a falta de recursos para o funcionamento básico das instituições até a quase inexistência de uma política nacional que permita um planejamento de longo prazo”.

Para o MEC (BRASIL, 1996), os índices precisam ser examinados em conjunto, não com finalidade em si mesmo, mas de modo a contribuir para identificação e adoção de medidas capazes de solucionar os problemas relacionados às taxas de evasão. Contudo, a dificuldade de uma intervenção efetiva para conter a evasão de alunos das IES é consequência da complexidade em estudar e analisar esse fenômeno. De acordo com Soares (2014), o aluno ao abandonar o curso, o faz sem maiores delongas prejudicando a coleta de dados e, conseqüentemente, os resultados das pesquisas.

Macedo (2014) ressalta ainda que a desistência não resulta de decisões instantâneas ou impulsivas, mas de um processo de desvinculação e tomada de decisões que levam o estudante a ver a desistência do curso como inevitável, consequência da contribuição de diversos fatores. Para Dias (1995, apud SANTOS; MILHOMEM, 2016) há dois tipos de

dúvidas relacionadas à continuidade ou desistência do curso, que a autora chama de dúvida real e sentimento de dúvida.

Dúvida real seria o sentimento que impede o indivíduo de uma decisão, sempre obrigando-o a escolher a interrupção ou por continuar com os estudos, já o sentimento de dúvida seria a insatisfação com o curso, mas que não contém uma tomada de decisão imediata. A dúvida da continuidade leva o acadêmico em duas situações: a evasão do curso ou prolongamento do mesmo [...]. (SANTOS; MILHOMEM, 2016, p. 165).

Para fins de nosso estudo, consideramos evasão o abandono do curso pelo aluno em qualquer momento da graduação, compreendendo os estudantes que por quaisquer motivos optaram por: prosseguir no mesmo curso em outra instituição; permutar a graduação permanecendo na mesma universidade; ou mudar-se para outra instituição em busca de outra formação.

2.2 CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A evasão pode ser resultado de diversos fatores, seja em decorrência de uma decisão estritamente pessoal, de um conjunto de aspectos conjunturais de ordem social ou econômica, ou por razões provocadas pelo ambiente educacional (MACEDO, 2014). Assim, cada estudante tem seus motivos para abandonar o curso que frequenta, portanto uma pesquisa nesse sentido é insuficiente para explicar os índices de evasão de um curso, mas uma revisão bibliográfica permite conhecer os fatores identificados pelos diversos autores que se aventuraram nesses estudos anteriormente.

O Ministério da Educação (BRASIL, 1996) classifica os fatores causadores da evasão em três ordens:

- a) **Características individuais do estudante:** Engloba escolha da profissão, reprovações constantes, descoberta de novos interesses, desmotivação com o curso escolhido, entre outros.
- b) **Internos às instituições:** currículos desatualizados, critérios impróprios de avaliação de desempenho dos alunos, insuficiente estrutura de apoio ao ensino, falta de formação pedagógica do corpo docente, ausência de programas institucionais para o discente etc.
- c) **Externos às instituições:** relacionados ao reconhecimento social do curso escolhido, dificuldades financeiras do estudante, desvalorização da profissão, entre outros.

Para Moehlecke (2007, apud ANDRIOLA, 2009), essa diferenciação entre os fatores é imprescindível para a compreensão desse fenômeno, pois para cada tipo de evasão temos diferentes causas associadas que, por sua vez, envolvem diferentes meios de solucionar o problema. Dessa forma, a evasão é um fenômeno pluricausal, uma vez que se trata de “comportamento humano, traços institucionais, mercado de trabalho e tantos outros fatores aos quais dificilmente se pode atribuir valor ou medida” (PALHARINI, 2004, p. 62).

Tinto (1996, apud SCALI, 2009) identificou sete motivos para a evasão: dificuldade acadêmica, dificuldades de ajustamento, objetivos, interrupção dos estudos universitários devido a compromissos pessoais ou ligados ao trabalho, problemas financeiros, incoerência entre o estudante e a instituição, falta de integração no ambiente universitário e distanciamento dos contatos importantes.

A escolha da profissão é um dos principais motivos dos altos índices de evasão (BARDAGI, 2007; ANDRIOLA, 2009; PAREDES, 1994). A entrada no Ensino Superior é

tida por muitos como única forma de profissionalização e oportunidade de melhorarem as suas vidas, especialmente para os jovens de classe média e alta (RISTOFF, 1999; BARDAGI, 2007). Entretanto, segundo Andriola (2009), o índice de mudança de curso é alarmante, o que corrobora uma equivocação na orientação profissional desses estudantes.

Tendo em vista que as vagas nos cursos mais concorridos tendem a ser ocupadas por alunos em situação socioeconômica privilegiada, muitos estudantes se veem obrigados a optar por graduações menos concorridas para conseguir entrar em uma Instituição de Ensino Superior. Após o ingresso, muitos não se identificam com o curso, optando por trocar de curso ou abandonar o Ensino Superior.

Sendo assim, tendo em vista sua influência direta na escolha do curso, a forma de ingresso na universidade precisa ser ponderada ao tratarmos de evasão. As inúmeras chamadas realizadas pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) a fim de preencher as vagas nas IES apontam a falta de interesse de aprovados a ingressar no curso escolhido no momento da inscrição no vestibular. De acordo com o MEC,

A alta taxa de desistência nos cursos de graduação, principalmente em cursos de licenciatura, é uma das causas da ampliação de vagas remanescentes. Outro fenômeno está diretamente relacionado ao formato do Sistema de Seleção Unificada, que permite ao participante do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) encontrar o curso possível com a nota alcançada, mesmo que em uma unidade da federação distante de sua residência. (BRASIL, 2018, s/p)

Paredes (1994) considera a entrada em um curso não prioritário um fator decisivo para o abandono da graduação, relacionando diretamente com a vocação profissional do estudante. Para o autor, alguns alunos ao não conseguirem ingressar no curso de sua preferência pela maior concorrência nas vagas, submetem-se à sua segunda ou terceira opção e, após assegurar sua vaga no Ensino Superior, buscam novamente sua primeira escolha profissional por meio de novo vestibular.

Obtendo sucesso nesta nova tentativa, esses alunos abandonam os cursos “provisórios” para seguir a carreira que almejavam. Por isso, alguns autores diferenciam as saídas dos discentes em abandono e mobilidade. Pereira (1996) conceitua evasão como a saída da universidade sem concluir nenhum curso, sendo classificada em: abandono, cancelamento a pedido, cancelamento pela universidade e transferência para outra IES. Para o autor, a mudança de curso ou área permanecendo na instituição consiste em outra forma de “evasão”, a qual ele denomina de “mobilidade” ou “flutuação”.

Contudo, nem toda migração de curso ocorre porque o aluno não ingressou no curso desejado, esta pode ser consequência da falta de conhecimento acerca da graduação no momento da escolha, seja sobre os componentes curriculares, os docentes, a instituição ou o mercado de trabalho na área. Para Gaioso (2005), a falta de informações sobre o curso escolhido pode levar os discentes à evasão, uma vez que gera expectativas improcedentes sobre a profissão e/ou instituição. Conforme Macedo,

É fato que alguns alunos não possuem um discernimento apurado no momento de optar por um curso ou outro curso, o que pode ser suscitado, fundamentalmente, pela falta de uma orientação vocacional precedente, pela mudança e desprestígio o curso, pela frustração com o conteúdo, o qual é dissonante daquele esperado antes do ingresso, ou com o mercado de trabalho (MACEDO, 2014, p. 56).

Ao serem obrigados a tomar a decisão no que se refere à sua carreira profissional enquanto muitos jovens, a imaturidade se apresenta como problema. Ao mesmo tempo em que essa falta de maturidade faz com que muitos estudantes ingressem em graduações e se decepcionem durante o curso por falta de conhecimento acerca da mesma, outros apenas seguem a profissão desejada por seus pais.

Para Palharini (2004), a família, a escola e os meios de informação são os principais meios de projeção de imagem vocacional influenciando diretamente na escolha profissional. De acordo com Bardagi (2007), a falta de espaço na escola e na família para discutir a realidade do mundo de trabalho que os jovens e adultos irão ingressar acarreta o aumento de sua imaturidade e insegurança posteriormente no mercado de trabalho, com essas ausências afetando-os também no ambiente universitário.

Em seu estudo com evadidos de duas universidades de Curitiba, sendo uma privada (PUC-RS) e uma pública federal (UFPR), Paredes constatou que:

É comum a entrada de alunos no terceiro grau com idades entre 15 e 18 anos. Estes alunos não possuem, em geral, conhecimento ou maturidade suficientes para poderem discernir, claramente, qual seria sua formação ideal. A escolha errada do curso só é constatada mais tarde com o fluxo de conhecimentos adquiridos na própria vida universitária, redundando em desistências ou novas tentativas em cursos mais adequados à vocação real (PAREDES, 1994, p. 19).

Essa falta de maturidade que intervém na hora de escolher a graduação compromete também a adaptação do estudante a um novo nível de ensino, resultando na necessidade de um tempo maior para integralização do curso. A retenção, isto é, permanência prolongada do

discente na universidade que leva a atraso no tempo de conclusão, é mais uma razão para o abandono do Ensino Superior. Se o aluno está demorando muito tempo para alcançar o tão almejado diploma, este tende a abandonar a universidade ou a trocar de curso.

Entretanto, essa retenção não é decorrente apenas de imaturidade, mas também da falta de conhecimentos básicos específicos necessários para obter resultado satisfatório nos componentes curriculares. As reprovações, causadoras da retenção dos discentes, são citadas por Fregoneis (2002) como fator decisivo para a evasão das IES. Segundo a autora, apesar de não podermos afirmar que o sentimento de fracasso frequente ao não ser aprovado seja motivo único para o abandono, as recorrentes reprovações tendem a desmotivar o aluno fazendo com que este desista do curso.

Ademais dos conhecimentos básicos requisitados para as disciplinas, Palharini (2004) vem discutir as exigências de planos de estudo para obter o diploma universitário no tempo padrão de integralização definido pela instituição. Para o autor, se apenas 50% dos discentes consegue concluir o curso no tempo normal previsto, enquanto os demais precisam de dois ou mais anos extras para alcançar o objetivo, faz-se necessário repensar para quem foram idealizadas tais premissas.

A dificuldade em acompanhar as exigências da graduação tem como consequência a desmotivação do aluno com o percurso escolhido. Surgindo do campo da Administração, as teorias da motivação “partem do pressuposto de que as pessoas agem para satisfazer suas necessidades” (GOIRIS et al., 2012, p. 4), assim, a falta de estímulo para concluir a graduação faz com que os discentes busquem rumos diferentes para suas carreiras.

Polydoro (2000, p. 10-11), responsabiliza também a necessidade de adaptação do aluno em um curto período de tempo a um novo ambiente que exige desde “o domínio da linguagem acadêmica e o conhecimento do novo espaço físico, até a assimilação de novos valores, a assunção de novas responsabilidades e a reaprendizagem do ato de estudar”. Dessa maneira, os primeiros semestres são primordiais para o futuro do aluno na universidade.

Para Cunha e Carrilho (2005), o primeiro ano no Ensino Superior é crucial porque exige do aluno adaptação e integração ao ambiente. De acordo com as autoras, é consenso entre os especialistas que a passagem do ensino médio para o superior provoca problemas de ajustes acadêmicos, sendo necessário um olhar diferenciado e acolhedor para o estudante, pois este vivencia

[...] vários desafios provenientes das tarefas psicológicas normativas inerentes à transição da adolescência para a vida adulta que quando

confrontadas com as exigências da vida universitária constitui-se um desafio a ser vencido (CUNHA; CARRILHO, 2005, p. 216).

Ainda segundo Cunha e Carrilho (2005, p. 217), “a noção de sucesso acadêmico está estreitamente associada às experiências dos estudantes no primeiro ano do curso, se afastando da perspectiva centrada apenas na lógica do rendimento escolar”. Polydoro (2000) afirma que a universidade não está preparada para lidar com os fatores individuais desses jovens ingressantes, que além da adaptação ao nível superior de ensino e às regras institucionais, precisam suportar o afastamento da família e a formação de laços impessoais. Para a autora, o insucesso em um desses elementos pode provocar a evasão logo no início da graduação.

Ao analisar o problema da evasão e das baixas taxas de conclusão nas universidades francesas, Coulon (2017) concluiu que os índices de sucesso estão diretamente relacionados com a origem social, o tipo da qualificação acadêmica (*bac* na França) e a idade dos estudantes. Mas há outro fator a ser considerado de acordo com o autor: os alunos e suas famílias veem o ensino superior como uma continuação do ensino médio, o que dificulta as rupturas nas condições de existência, na vida afetiva e nas regras de apropriação ao saber que ocorrem simultaneamente a essa passagem de um nível de ensino para outro (COULON, 2017).

Característica dos países industrializados, a prolongação da duração dos estudos fornece uma espécie de segurança para que os jovens mantenham suas formações familiares originais (SANTOS e SILVA, 2011). A saída da casa dos pais é uma situação que representa mudanças e perda da sensação de segurança, conforme Santos e Silva (2011), uma vez que deixam de contar com a proteção da família, que permite a experimentação de novas opções curriculares ou o abandono da posição em que se encontravam. Nos dias atuais, em contrapartida,

[...] é possível que um jovem deixe o sistema de ensino para trabalhar, estabeleça relação com um parceiro, tenha um filho e, depois, retorne ao mundo da educação para completar seus estudos, mesmo que abandonar os estudos tenha como consequência acessar empregos precários ou menos rentáveis (SANTOS; SILVA, 2011, p. 258).

Conciliar trabalho e academia não é uma tarefa fácil. Para estudantes de baixa renda, não há opção entre continuar seus estudos e ajudar a situação financeira de sua casa. Sendo assim, precisam abandonar o curso a fim de obter um retorno econômico rápido. De acordo com Silva Filho e colaboradores (2007), a falta de recursos financeiros é apontada pelas

instituições privadas e públicas como o principal fator da evasão, confirmado pelos ex-alunos nos diversos trabalhos realizados na área.

Segundo Pereira (2003), isso ocorre com maior frequência nas IES privadas, que dependem das mensalidades dos discentes, em relação às públicas. Em pesquisa com estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN), Guimarães (2006) constatou que aproximadamente 90% dos participantes trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo, não por escolha, mas por necessidade.

Para Silva Filho e colaboradores (2007), a dificuldade financeira para conseguir manter-se na universidade é um fator que afeta a grande maioria dos alunos, mesmo que não seja apontada como primordial para o abandono. Afirmar que a principal causa da evasão dos cursos é a situação financeira, entretanto, 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 (SILVA FILHO et al., 2007, p. 643).

A dificuldade financeira enfrentada pelos estudantes de baixa renda sugere a introdução de políticas que reduzam essa restrição a fim de auxiliar esses discentes durante o tempo de curso. Conforme Neri (2010), entre as políticas praticáveis, estão ofertas de crédito educativo, a concessão de bolsas ou de transferências de renda condicionadas. Através de seu estudo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Adachi (2009) observou que os estudantes com renda mais baixa com o apoio da assistência estudantil apresentam altos índices de conclusão.

O Governo Federal tem proposto e instituído programas e políticas que auxiliam no ingresso e na permanência do aluno na instituição de Ensino Superior, com o intuito de combater o abandono escolar. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem como objetivo criar condições para ampliar o acesso e a permanência no sistema público federal de educação superior, por meio do melhor aproveitamento dos recursos das instituições.

Além dos fatores pessoais, as causas no contexto institucional também são reveladoras no processo de análise da evasão discente. Santos e Silva (2011) questionam as estratégias educacionais dos professores e seu distanciamento da realidade dos alunos, baseada na

instantaneidade e no acesso ao conhecimento por meio das novas tecnologias. De acordo com Paredes,

[...] não podem ser esquecidas as falhas, apontadas por grande parte dos alunos, relativas à baixa qualidade dos cursos, à pouca assiduidade e capacidade didática dos professores, à inadequação de currículos e horários e demais problemas inerentes ao ensino ministrados (PAREDES, 1994, p. 23).

Conforme Ribeiro (2003, apud SANTOS e SILVA, 2011), o fenômeno da evasão revela uma crítica à universidade que não consegue se atualizar de modo a ser compatível com os métodos de comportamento das novas gerações. Ademais, Macedo (2014) aponta para os problemas dos espaços físicos das instituições como a ausência de laboratórios para desenvolvimento de pesquisas, salas para estudos, acesso à internet de qualidade, biblioteca atualizada, entre outros, ao tomar a decisão de abandonar o curso. Segundo o autor, tais carências prejudicam não apenas os estudantes, mas também comprometem os trabalhos dos docentes. Para Casanova (2018), as condições estruturais e oportunidades acadêmicas influenciam de modo que se os discentes não se identificarem com o ambiente, irão vivenciar o sentimento de desilusão e podem decidir por abandonar o ensino superior.

Ainda de responsabilidade institucional, a estrutura pedagógica (horário do curso, matriz curricular atualizada, curso de acordo com a região na qual está localizada, quantidade de docentes suficiente, qualidade de ensino, entre outros), foi identificada por Palharini (2014) como grande influenciadora para o abandono do curso. Por meio de pesquisa com alunos evadidos da Universidade Federal Fluminense (UFF), Palharini (2014) concluiu que o principal fator institucional para a evasão na UFF é o horário do curso não permitir a realização de outras atividades (56%), seguido da falta de oferta de disciplinas no período noturno (42,6%) e dos grandes intervalos entre as disciplinas do dia (38%).

Enquanto no estudo de Palharini (2014) a falta de articulação entre teoria e prática não foi considerada um fator decisivo para o abandono do curso por 47,2% dos ex-alunos, Biazus (2004) identificou que este foi o segundo maior determinante da infraestrutura pedagógica para a evasão, perdendo apenas para a pouca motivação por parte dos professores.

As causas de evasão discente diagnosticadas pelas universidades devem ser complementadas por estudos que considerem as possíveis correlações entre diversas causas que podem ter influenciado na decisão do abandono escolar (BRASIL, 1996). Em outras palavras, não podemos atribuir a saída do estudante antes de concluir o curso à apenas um fator, mas devemos analisar a possibilidade de um conjunto de fatores terem interferido em sua decisão.

2.3 A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Lobo (2017) atualizou os cálculos de evasão no ensino superior no Brasil até 2015 utilizando os dados do Censo Superior publicados. O autor observou que a luta contra a evasão não foi vencida uma vez que as taxas se mantiveram constantes nos últimos 15 anos, sofrendo pequenas oscilações, mas continuando superior a 20% ao ano. Lobo afirma ainda que:

[...] no setor público a evasão anual indicaria uma taxa de graduação (porcentagem de formados em relação aos ingressantes que se formariam naquele ano) menor do que a evasão anual indicaria, o que significa que os estudantes estão levando mais tempo para se formar do que o esperado, enquanto no setor privado a taxa de graduação é muito maior do que se esperaria pelos índices anuais de evasão, indicando que nelas o papel das transferências ao longo do curso deve ser significativa, e paralelamente ou adicionalmente, que a evasão significativa se dá no primeiro ano do curso somente, caindo daí para a frente drasticamente (LOBO, 2017, s/p).

Dados do Censo da Educação Superior publicados pelo MEC/Inep revelaram que 21% dos estudantes que ingressaram no ensino superior em 2017, voltaram a fazer o Enem nesse ano, evidenciando a busca por uma graduação e/ou instituição diferente, ampliando as taxas de desistência e a criação de vagas remanescentes (INEP, 2017). De acordo com o Censo, a taxa de desistência na Rede Federal teve um aumento de 8,3% em 2010 para 42,6% em 2014, acompanhado de um crescimento de 0,8% para 22,5% na taxa de conclusão.

Tabela 1 – Taxa de Evasão nas Licenciaturas entre 2011 e 2015

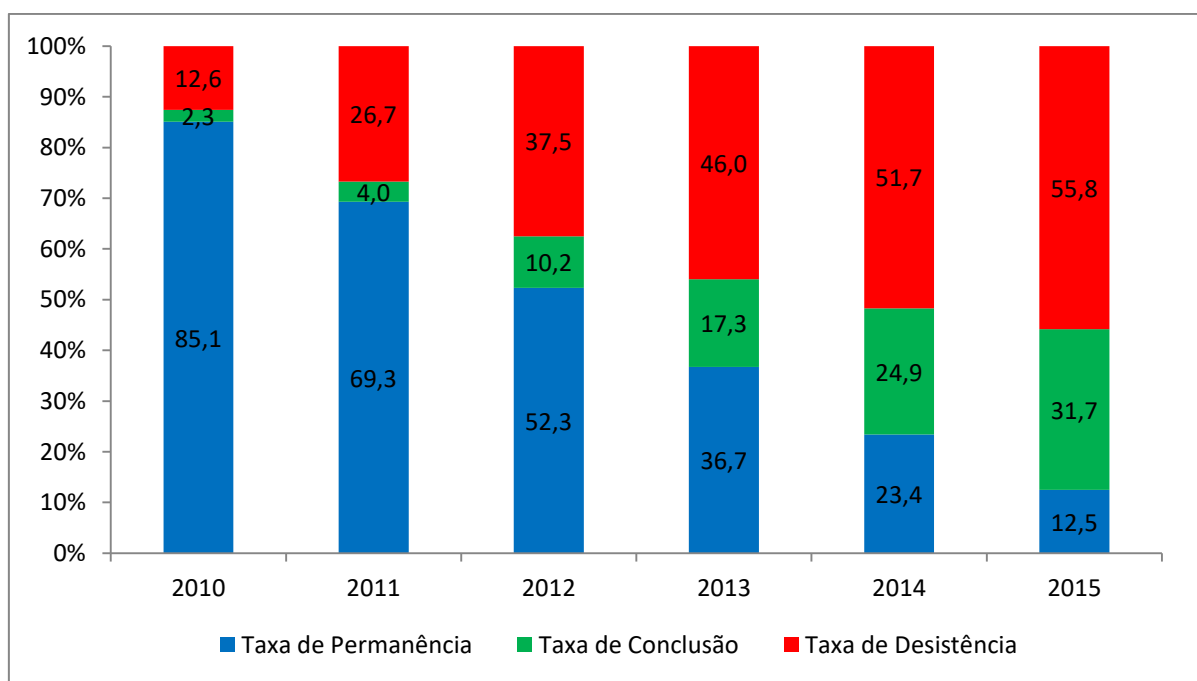
	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Média	Tendência
Licenciatura	22%	21%	23%	25%	23%	Estável
Distância	25%	24%	31%	33%	28%	Crescente
Privada	27%	26%	20%	40%	28%	Oscilante
Pública	20%	18%	22%	21%	20%	Crescente
Presencial	20%	19%	20%	20%	20%	Estável
Privada	23%	23%	25%	23%	24%	Estável
Pública	18%	16%	15%	16%	16%	Estável

FONTE: Lobo, 2017.

Seguramente, diversos fatores contribuem para esse cenário, como a categoria administrativa da instituição, a modalidade de ensino, entre outros. Foco deste capítulo, as licenciaturas apresentaram estabilidade nas taxas de evasão em cursos presenciais no período divulgado, conforme a Tabela 1.

Por meio do Censo de Educação Superior, o MEC/Inep divulgou dados de quatro cursos de formação de professores de 2010 a 2015, sendo eles: Pedagogia, Matemática, Química e Física. O estudo revelou que, em 2015, Física apresentou maior taxa de desistência (62,2%), Pedagogia maior taxa de conclusão (50,6%) e Química maior taxa de permanência (16,3%). No ano de 2010, a evasão no curso de Formação de Professores de Matemática foi a maior entre as licenciaturas divulgadas, sendo superado pelos cursos de Química e Física entre 2011 e 2015.

Gráfico 3 – Evolução dos Indicadores de Trajetórias dos Discentes no Curso de Formação de Professor de Matemática no Brasil de 2010 a 2015⁴



FONTE: Inep/Censo da Educação Superior

Compreendendo a evasão discente como um fenômeno complexo resultado de um conjunto de fatores, alguns pesquisadores buscaram compreender os motivos determinantes para a decisão de não concluir a graduação na qual o discente está matriculado. Apresentamos

⁴ O número de ingressantes na Formação de Professor de Matemática em 2010 foi 29.622.

a seguir alguns resultados de estudos que buscaram identificar as razões para as taxas de evasão nos cursos de licenciatura no Brasil.

Reid (2009) realizou um estudo sobre a evasão nos cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Por meio de entrevistas com evadidos entre os anos de 2003 e 2007, foi realizada uma análise nos cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Química e Biologia da instituição com o objetivo de identificar os principais fatores da evasão discente para contribuir com a compreensão de políticas públicas. Os resultados obtidos foram:

- O perfil dos evadidos dos quatro cursos não é tão distinto, sendo jovens de até 25 anos que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas;
- O fator econômico e a falta de oferta de serviços da universidade de apoio aos alunos influenciaram na decisão de evadir dos estudantes entrevistados;
- Na Licenciatura em Matemática, a dificuldade de acompanhar o curso, a desmotivação com o curso e a aprovação em outra graduação que era a primeira opção do aluno foram apontadas como principais causas da evasão.

As entrevistas de Gomes (1998) com evadidos nos cursos de licenciatura (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia) na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente revelaram que a falta de perspectivas profissionais foi um fator decisivo para o abandono da licenciatura. Entre as outras causas apontadas pelos entrevistados estão: as dificuldades financeiras; a conciliação de trabalho e estudo; e o período de viagem para se deslocar até a universidade.

Gomes (2011) identificou a opção por outro curso superior, falta de tempo para se dedicar ao curso, opção por se dedicar à família, a falta de identificação com a licenciatura e o relacionamento com os professores, como fatores para evasão de discentes na licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Após a constatação, Gomes (2011) solicitou sugestões aos professores do curso de possíveis ações a serem realizadas a fim de combater a desistência, sendo elas:

- Relacionadas às Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais, tais como a oferta pela IFRN e/ou licenciatura em Física, facilitando a obtenção da carga horária total, e

o aumento de um semestre ao final do curso para disponibilizar um tempo maior para realização dos estágios;

- Relacionadas às disciplinas como desenvolvimento de metodologias de ensino mais estimuladoras, maior integração entre disciplinas pedagógicas e específicas, oferta de disciplinas nas férias;
- Relacionadas à instituição, tal como divulgação do curso em escolas por meio de seminários e/ou workshops, oferta de bolsas, relatar à coordenação problemas que possam vir a provocar o abandono do curso.

Em estudo no curso de Licenciatura em Matemática de uma IES pública localizada no Estado de Minas Gerais, Santos (2012) verificou, por meio de entrevistas com os evadidos entre 2000 e 2009, 7 motivos para a evasão dos discentes: dificuldades financeiras, desvalorização da profissão docente, organização curricular, metodologia de ensino adotada pelos docentes, os critérios de avaliação adotados, dependências e a não aprendizagem de conteúdos matemáticos; e a ausência de integração da Universidade com a Educação Básica.

Vitelli (2013) realizou uma pesquisa de abordagem quantitativa para analisar as causas da evasão em cursos de licenciatura e os fatores intervenientes nesse fenômeno na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada no município de São Leopoldo – RS. Por meio de um recorte de tempo de 4 anos, Vitelli (2013) notou que o perfil do estudante com alto risco de evasão é composto por conjunto de variáveis econômicas, de desempenho, sociais e de escolha, e que diferentes áreas do conhecimento possuem caracterização diferenciada dos públicos. Além disso, o autor notou que as políticas públicas voltadas para a permanência não têm mostrado resultados positivos.

Costa (2017) ao estudar a evasão na Licenciatura em matemática na Universidade de Brasília (UNB), desenvolveu uma pesquisa com o intuito de analisar estatisticamente a possível relação entre as reprovações em disciplinas obrigatórias e a evasão dos discentes do curso. Utilizando a técnica de mineração de dados, o autor concluiu que os componentes curriculares que mais reprovam e que estão relacionados com a evasão de alunos são: Álgebra 1, Introdução à Álgebra Linear, Cálculo 3 e Cálculo 2.

Alguns estudos sobre a evasão nos cursos de licenciaturas no Brasil são listados na tabela a seguir.

Tabela 2- Estudos sobre a evasão nas licenciaturas no Brasil

Autor	IES	Resultados
Reid (2009)	UENF	O perfil dos evadidos é de jovens de até 25 anos que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas e que tiveram no fator econômico e na falta de oferta de serviços da universidade de apoio aos alunos as causas principais na decisão de evadir.
Gomes (1998)	UNESP	A falta de perspectivas profissionais, as dificuldades financeiras, a conciliação de trabalho e estudo, e o período de viagem para o deslocamento até a universidade foram fatores decisivos para o abandono da licenciatura.
Gomes (2011)	IFRN	Concluiu que a opção por outro curso superior, falta de tempo para se dedicar ao curso, opção por se dedicar à família, a falta de identificação com a licenciatura e o relacionamento com os professores são os principais fatores de evasão no curso.
Santos (2012)	Pública em MG	Identificou 7 motivos, sendo 2 deles externos ao curso e os demais internos ao próprio curso.
Vitelli (2013)	UNISINOS	O perfil do estudante com alto risco de evasão é composto por conjunto de variáveis econômicas, de desempenho, sociais e de escolha, e que diferentes áreas do conhecimento possuem caracterização diferenciada dos públicos.
Costa (2017)	UnB	Os componentes curriculares que mais reprovam e que estão relacionados com a evasão de alunos são: Álgebra 1, Introdução à Álgebra Linear, Cálculo 3 e Cálculo 2.

FONTE: A autora (2019)

3 METODOLOGIA

O presente estudo possui abordagem qualitativa, uma vez que realiza uma “reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2014, p. 37). Conforme Minayo e Sanches (1993), essa abordagem se afirma no campo da subjetividade, buscando conhecer um fenômeno histórico em sua singularidade.

Apesar de ser uma pesquisa qualitativa, ressaltamos a utilização de técnicas quantitativas. De acordo com Serapioni (2000), apesar de uma parte significativa de trabalhos ainda terem como foco a contraposição entre as abordagens quantitativa e qualitativa, a combinação entre os dois tipos de metodologia possibilita a obtenção de ótimos resultados, se utilizados de forma apropriada. Segundo o autor,

Se o objeto de estudo está bem definido, já que outras pesquisas têm acumulado um corpo suficiente de conhecimentos sobre o tema, trata-se então de verificar somente se este corpo de conhecimentos vale em outras situações, ainda não exploradas empiricamente. Neste caso podem-se utilizar métodos de pesquisa quantitativa como um questionário estruturado ou uma sondagem. (SERAPIONI, 2000, p. 189 – 190).

Assim, após a realização da revisão bibliográfica de trabalhos sobre a evasão em cursos de Instituições de Ensino Superior, identificamos a necessidade de analisar os dados estatísticos de evasão no curso de Matemática – Licenciatura. Para isso, realizamos um estudo através dos dados da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças da UFPE (Proplan), disponibilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) através do Núcleo de Avaliação do Campus Agreste, para essa pesquisa⁵.

Porém, apenas analisar dados estatísticos não seria suficiente para alcançar os objetivos de nosso estudo. Portanto, decidimos buscar os alunos evadidos para identificar os motivos que causaram sua evasão do curso, mesmo cientes das dificuldades em contatar tais estudantes, pois o aluno ao abandonar um curso superior pode não ter nenhum interesse em contato posterior com a instituição. Além disso, há grandes chances de que os contatos disponíveis no sistema da universidade estejam desatualizados.

Desse modo, limitamos os sujeitos de nossa pesquisa aos estudantes desligados do curso a partir de 2014, uma vez que a primeira turma formou-se no ano anterior e que seus dados disponíveis no sistema são mais recentes, contribuindo para um maior número de

⁵ Agradecemos ao NA/CPA a disponibilização dos dados para a realização da pesquisa.

participantes. Para isso, foram solicitados à coordenação do curso de Matemática – Licenciatura, os dados dos alunos desligados entre os semestres 2014.1 e 2018.2⁶.

Visto que o número de alunos evadidos é considerável e pensando na possibilidade de que estes podem estar localizados em várias localidades diferentes, concluímos que o melhor meio de contato seria via internet. Além disso, o contato online permite que os participantes respondam a pesquisa no momento e no lugar mais conveniente.

Para encontrar os discentes evadidos, visto que a coordenação não dispunha de contato com os mesmos, foram realizadas buscas nas seguintes plataformas utilizando seus nomes: a Plataforma Lattes, útil para encontrar alunos que deram continuidade em sua formação no ensino superior; o Escavador, que trata de um motor de busca específico desenvolvido para encontrar pessoas; o Google; e as redes sociais, que se mostrou o meio mais eficiente.

Devido ao meio de comunicação escolhido ser *online*, optamos por utilizar um questionário para a coleta de dados. De acordo com Rampazzo (2009), o questionário é um instrumento composto por perguntas estruturadas a serem respondidas sem a presença do pesquisador, por isso, utilizamos a ferramenta de formulários *online* do Google para enviar aos sujeitos da pesquisa.

Após contato com os estudantes evadidos explicando os objetivos da investigação e solicitando sua participação para a obtenção de resultados significativos, indispensável segundo Oliveira (2014); foi enviado o *link* do formulário contendo as perguntas a serem respondidas. Em conformidade com Rampazzo (2009), para evitar fadiga e desinteresse por parte dos sujeitos investigados, o questionário enviado foi limitado em extensão, mas não curto demais de modo que não fornecesse as informações necessárias para os fins do estudo.

Na elaboração do questionário, foram utilizadas questões fechadas, isto é, cujas respostas possíveis são apenas “sim” ou “não”; e questões de múltipla escolha, que “são perguntas fechadas, mas apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (RAMPAZZO, 2009, p. 119).

Sendo assim, o questionário (Apêndice A) foi composto por nove questões que buscavam: classificar os estudantes de acordo com sua faixa etária ao abandonar o curso; identificar os fatores que foram decisivos na decisão de não concluir o curso; verificar se os sujeitos conheciam o curso pelo qual optaram; se após a saída do curso seguiram sua formação acadêmica no ensino superior; e se haviam reprovado componente (s) curricular (es), o que contribuiu para sua evasão.

⁶ Agradecemos à coordenação do curso, professores Valdir Bezerra e Cristiane Rocha, a disponibilização dos dados necessários para a realização dessa pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo iremos apresentar e discutir a evasão no curso de Matemática – Licenciatura por meio da análise dos dados disponibilizados pela Proplan e pela coordenação do curso, além de discutir o resultado da pesquisa com os evadidos.

4.1 A EVASÃO DO CURSO EM NÚMEROS

Inicialmente ressaltamos a dificuldade em distinguir os alunos que se desligaram do curso daqueles que foram jubilados⁷ pela universidade. Devido à organização dos dados disponibilizados pelo sistema para a coordenação, não há o esclarecimento do motivo do desligamento, uma vez que fornece apenas o nome, tipo de ingresso, período de ingresso e de saída do evadido.

Sendo assim, consideramos também os dados⁸ da Proplan, pois esta faz uma análise quantitativa concentrada no número de ingressantes (vestibular e outras formas de ingresso), concluintes (integralizado ou formado), evadidos (desligamento, transferência interna e externa) e vinculados (matriculado, matrícula vínculo, trancamento e mobilidade estudantil) do curso.

Com sua primeira turma iniciando no segundo semestre de 2009, o curso de Matemática – Licenciatura da UFPE – CAA contou com 613 ingressantes até dezembro de 2016, conforme tabela a seguir. O curso, que tinha como meio de entrada o processo seletivo do vestibular, passou a utilizar o SisU a partir do ano de 2015, disponibilizando 40 vagas por semestre.

Enquanto a média nacional de evasão dos cursos de licenciatura presenciais era 20% e considerada estável até 2015, conforme dados do INEP apresentados por Lobo (2017), o curso de Matemática – Licenciatura da UFPE - CAA apresenta um índice preocupante acima dos 30%. Ainda mais alarmante, 70 alunos desligaram-se do curso entre os anos de 2017 e 2018, de acordo com a coordenação. Assim, se considerarmos que as 160 vagas disponibilizadas

⁷ De acordo com o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, será jubilado o discente que: esgotar o prazo máximo de integralização do curso; obtiver quatro reprovações (consecutivas ou não) no mesmo componente curricular; obtiver reprovação em todos os componentes curriculares por dois semestres (consecutivos ou não); ou obtiver Coeficiente de Rendimento Escolar inferior a 3 por dois semestres (consecutivos ou não).

⁸ É necessário salientar que a avaliação do curso é realizada a cada dois anos e que o estudo entre 2016 e 2018 ainda não havia sido divulgado no momento da realização da pesquisa.

nesses anos tenham sido preenchidas, temos um total de 773 ingressantes e 260 evadidos desde o início do curso, elevando a taxa de evasão para 33,64%.

Tabela 3 - Relatório da Situação Acadêmica dos Alunos Ingressantes no Curso de Matemática – Licenciatura - CAA Segundo os Anos de Ingresso na UFPE, 2000 – 2016

Ano de Ingresso	Ingressantes			Concluintes			Evadidos			Vinculados	
	Vest	Outra	Total	Alunos	Taxa de Sucesso (%)	Tempo Médio	Evasão	% Evasão	Tempo Médio	Vinc	%
2009	46	-	46	18	39,1	12,0	24	52,2	4,3	4	8,7
2010	84	-	84	34	40,5	11,4	35	41,7	6,1	15	17,9
2011	81	-	81	20	24,7	10,5	30	37,0	4,0	31	38,3
2012	83	-	83	11	13,3	9,7	23	27,7	2,7	49	59,0
2013	80	-	80	-	-	-	26	32,5	3,4	54	67,5
2014	79	2	81	-	-	-	15	18,5	3,0	66	81,5
2015	0	78	78	-	-	-	31	39,7	1,4	47	60,3
2016	0	80	80	-	-	-	11	13,8	1,0	69	86,3
Total	453	160	613	83	13,5	10,9	195	31,8	3,2	335	54,6

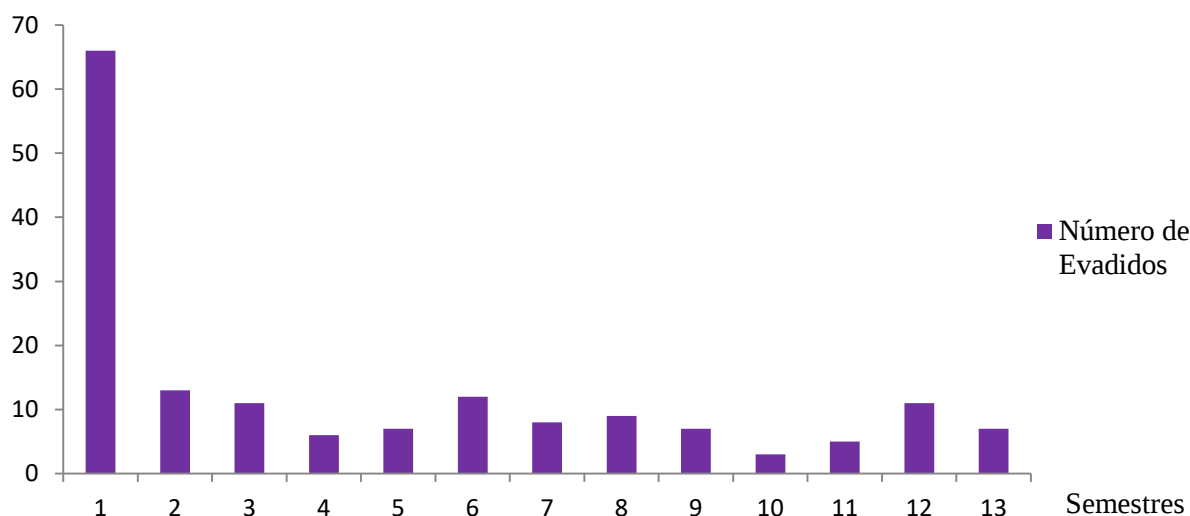
FONTE: NA/CPA

Conforme mencionado no desenvolvimento metodológico, nossa amostra foi composta pelos discentes que se desligaram do curso entre 2014 e 2018. De acordo com os dados fornecidos pela coordenação, houve 171 desligamentos no período de análise. Desses discentes, podemos afirmar que pelo menos 5 foram jubilados, pois excederam o prazo máximo de integralização do curso (14 semestres). Além disso, dois abandonaram o curso, retornaram e desistiram novamente sem concluir. Dessa forma, pela definição de evasão adotada nesse trabalho, dispomos de 164 evadidos no tempo delimitado para esta pesquisa⁹.

Dentre a amostra, um evadido sequer concluiu o primeiro período, desligando-se no mesmo semestre que ingressou. As demais 165 evasões, considerando os dois estudantes que desistiram do curso duas vezes no período analisado, ocorreram após cursarem desde 1 até 13 semestres do curso, conforme o gráfico 4.

⁹ Conforme tabela 3, de 2014 a 2016 ingressaram 239 discentes no curso. Considerando a entrada de 160 nos dois anos seguintes, temos um total de 399 ingressos no curso e 164 evasões no mesmo período. Entretanto, tal leitura incorre em um erro, pois a amostra de 164 evadidos é composta também por estudantes que ingressaram antes de 2014.

Gráfico 4 - Evadidos por Semestres Cursados



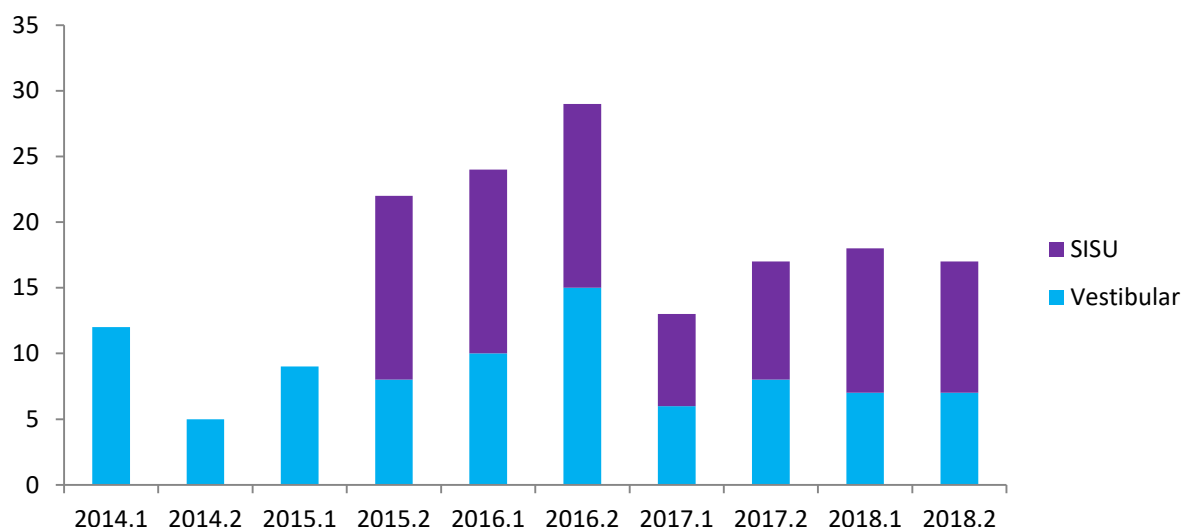
FONTE: A autora (2019)

Averiguamos que, conforme afirmam Cunha e Carrilho (2005), os primeiros semestres são cruciais para a decisão de continuar ou não a graduação, uma vez que aproximadamente 40,36% dos evadidos decidiram desistir do curso de Matemática do CAA logo no primeiro período. Ao observar o abandono no primeiro ano da vida universitária, constatamos que houve um total de 80 desligamentos, o que corresponde a quase metade da amostra (48,19%).

Tal constatação é corroborada pelo tempo médio de permanência de aproximadamente 3 semestres da graduação em questão, apresentado na Tabela 3. Observamos também uma brusca redução no número de semestres médio de permanência no curso após a mudança da forma de ingresso, passando de uma média de 3,92 semestres para 1,2 semestres de permanência.

Notamos que a média de alunos que ingressaram mediante vestibular no curso e evadiram manteve-se constante nos quatro anos analisados (9 estudantes a cada 6 meses), conforme dados da coordenação disponibilizados para a pesquisa, apresentados no Gráfico 5. Evidenciando a relação entre a evasão e a forma de ingresso do discente, constatamos que a média semestral de evadidos subiu de aproximadamente 9 por semestre de 2014.1 até 2015.1, primeiro período de ingresso por meio do SISU, para 20 estudantes por semestre quando consideramos de 2015.2 até 2018.2.

Gráfico 5 - Evadidos Por Período e Tipo de Ingresso



FONTE: A autora (2019)

Dos 164 evadidos no período analisado, não conseguimos nenhuma forma de contato com 98. Os demais 66 discentes foram encontrados por meio das redes sociais (46) e da Plataforma Lattes (20). Estes últimos desconsiderados, pois os currículos estavam desatualizados e não obtivemos resposta de nenhum estudante por este meio para aceitar ou recusar participar da pesquisa.

Assim, devido ao curto tempo para realização da pesquisa, a disposição dos estudantes para participar, a dificuldade de encontrá-los devido a contatos desatualizados e falta de retorno das mensagens, nossa amostra ficou restrita aos 46 evadidos encontrados por meio das redes sociais (correspondente a 28,05% do total de evadidos no período analisado). Após contato com os 46 desistentes, obtivemos resposta de apenas 26 discentes, dos quais apenas 7 aceitaram participar de nosso estudo.

4.2 ANÁLISE DA PESQUISA COM EVADIDOS DO CURSO

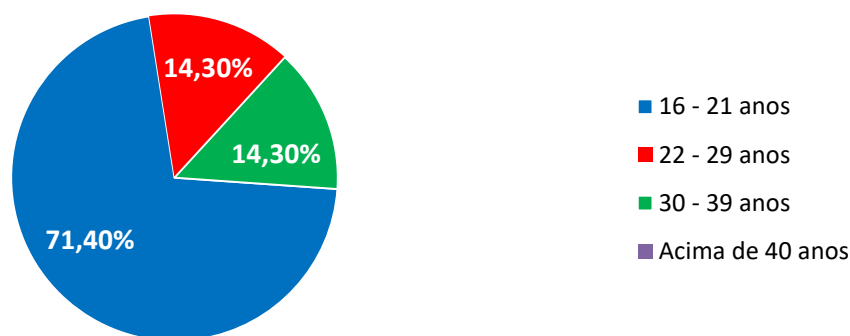
Com o intuito de garantir o anonimato dos 7 participantes de nossa pesquisa, utilizaremos de E1 a E7 para identificá-los. Apesar de não pretendermos realizar um estudo com base no gênero dos evadidos, consideramos significativo situar que apenas 1 participante (E6) é mulher, enquanto os demais são do sexo masculino. É importante ressaltar que não tínhamos como objetivo definir um perfil para os evadidos do curso de Matemática – Licenciatura, mas identificar os fatores determinantes para os desistentes de modo a contribuir para o desenvolvimento de ações que objetivam a diminuição da taxa de evasão desta graduação.

Considerando que a falta de conhecimento acerca do curso e da instituição escolhidos é tida como fator determinante para a evasão da graduação por diversos autores, questionamos os evadidos acerca da realização de pesquisas sobre o curso (objetivo, componentes curriculares, mercado de trabalho na área, instituição na qual está inserido, entre outros) previamente ao seu ingresso no mesmo.

Dos participantes do estudo, 5 afirmaram averiguar o curso antes de escolhê-lo (E2, E3, E5, E6, E7), indicando que já conheciam a matriz curricular e as dificuldades que enfrentariam ao atuar na área após sua formação, uma vez que o objetivo do curso é a formação de professores de Matemática para atuar na educação básica.

Como sua idade hoje não é relevante para nossa pesquisa, buscamos conhecer a faixa etária dos evadidos no momento do abandono (Gráfico 6), uma vez que estudos apontam os papéis fundamentais da imaturidade e das responsabilidades designadas para as diferentes idades na decisão de desistir do curso. Apenas E2 e E6 tinham idade superior a 21 anos no momento da desistência, sendo suas faixas etárias 22 a 29 e 30 a 39 anos, respectivamente.

Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes ao evadir o curso de Matemática – Licenciatura da UFPE



FONTE: A autora (2019)

Apesar de ser preocupante que a maioria (71,4%) dos desistentes sejam jovens de até 21 anos (E1, E3, E4, E5 e E7), precisamos considerar que a maioria dos ingressantes dos cursos de graduação pertence a essa faixa etária, em razão de serem recém-concluintes do ensino médio. Conforme Paredes (2004), falta conhecimento e maturidade para esses jovens identificarem sua vocação profissional, constatando o erro tardiamente e, então, desistindo do curso e buscando, ou não, sua verdadeira orientação em outra graduação.

Reiterando a complexidade enfrentada por esses jovens para definir suas carreiras profissionais tão cedo, ao serem questionados sobre ter ingressado em outro curso superior após desistir da Licenciatura em Matemática, 5 participantes afirmaram que sim, precisamente os categorizados na faixa etária de 16 a 21 anos, como mostra a Tabela 4. Os demais evadidos participantes (E2 e E6), pelo menos até o momento da realização dessa pesquisa, não haviam buscado outra graduação, caracterizando abandono do ensino superior.

Tabela 4 – Evadidos participantes da pesquisa

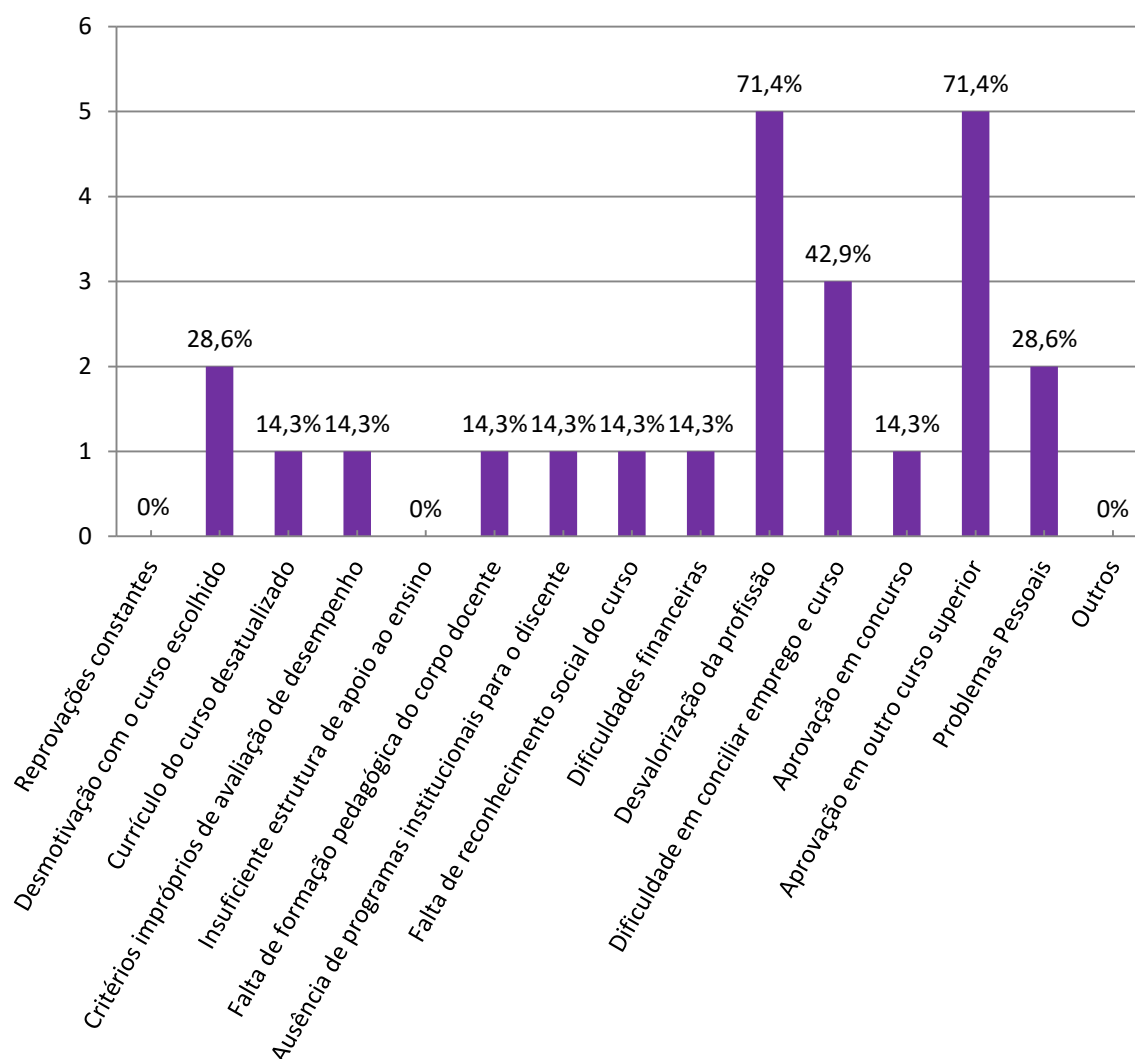
Evadido	Faixa Etária	Averiguou o curso	Período de Saída	Graduação/Instituição Posterior
E1	16 – 21 anos	Não	6º	Engenharia de Produção/UFPE - CAA
E2	22 – 29 anos	Sim	9º	-
E3	16 – 21 anos	Sim	3º	Engenharia Civil/UFPE - CAA
E4	16 – 21 anos	Não	1º	Engenharia Elétrica/UniFavip Wyden
E5	16 – 21 anos	Sim	1º	Engenharia de Produção/UFPE - CAA
E6	30 – 39 anos	Sim	1º	-
E7	16 – 21 anos	Sim	1º	Fisioterapia/ASCES - Unita

Fonte: A autora (2019)

No que se refere ao momento em que desistiram do curso, 4 participantes (57,14%) abandonaram o curso logo no 1º período (E4, E5, E6 e E7), os demais desistiram a partir do segundo ano do curso, sendo 1 no 3º (E3), 1 no 6º (E1) e 1 no 9º período (E2). Apesar de ter cursado o tempo mínimo para integralização do curso, E2 abandonou a graduação após aprovação em concurso para assumir cargo público, mostrando que apesar da Educação Superior ser tida como meio para melhorar de vida, este não é único.

Em seguida, buscamos identificar os fatores que foram decisivos para a evasão dos sete participantes. Como acreditamos que uma decisão tão importante como a de abandonar uma graduação não resulta apenas de uma situação adversa, mas de um conjunto de causas determinantes, a pergunta foi de Múltipla escolha Multi-resposta, isto é, permitia que cada participante assinalasse mais de uma opção, se assim desejasse, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Fatores determinantes para a evasão dos participantes da pesquisa



FONTE: A autora (2019)

Conforme a Tabela 4, cinco participantes não se afastaram do ensino superior, ratificando a aprovação em outra graduação como fator determinante para o abandono do curso de Matemática – Licenciatura. Tal decisão está associada à desvalorização do curso

apontada pelos mesmos evadidos (E1, E3, E4, E5 e E7) como causa da desistência. Desse modo, não é surpreendente que estes tenham prosseguido na busca pelo diploma em outra área com maior reconhecimento social, em especial, as engenharias (80% entre os que continuaram vinculados ao ensino superior; e aproximadamente 57,14% dos participantes da pesquisa). Para E4, não apenas a desvalorização, como também a falta de reconhecimento da sociedade para a profissão docente motivou sua mudança de carreira.

Apontada por 3 desistentes (E5, E6 e E7), a dificuldade em conciliar emprego e curso aparece como segunda maior motivação para abandonar a graduação em questão. Contudo, conforme dados apresentados anteriormente, E5 e E7 desistiram apenas do curso de Matemática e não do diploma universitário, apesar da dificuldade alegada, apontando que esta não deve ter sido fator determinante, apenas teve papel secundário.

A declaração de E7 é ainda mais controversa visto que não apenas continuou sua vida universitária, como ingressou no curso de Fisioterapia de carga horária integral em uma faculdade particular da cidade de Caruaru. Uma vez que o curso de Matemática – Licenciatura da UFPE é noturno, acreditamos que tenha desistido do trabalho para dedicar-se à vida acadêmica, almejando uma perspectiva de carreira mais valorizada e melhor remuneração em relação à docência, por ser na área de saúde.

Enquanto a evasão de E5 foi resultado de um conjunto de fatores, diversificando dos demais por suas críticas à instituição. De acordo com o evadido, a falta de suporte por meio de programas para os discentes e de formação pedagógica dos docentes do curso culminaram para sua saída. Além disso, dificuldades financeiras e problemas pessoais pesaram em sua desistência.

Diferentemente da situação vivida por E5, que mesmo com os obstáculos conseguiu seguir na luta por seu diploma universitário, E6 garante que sua decisão de abandonar o curso foi motivada apenas por problemas pessoais. Com idade mais avançada que os demais participantes, o que indica um ingresso mais tardio no ensino superior, é provável que E6 não possuísse a proteção e segurança da família que viabiliza a experimentação de novas alternativas para a carreira (SANTOS; SILVA, 2011), precisando desistir da busca por uma vida melhor por meio do diploma, para conseguir manter sua renda atual.

Quanto às reprovações, apenas três evadidos que participaram reprovaram algum componente curricular durante o tempo que cursaram (E1, E2, E5). Entretanto, não foram recorrentes, visto que as disciplinas foram reprovadas apenas uma vez por cada estudante.

Durante seus três anos matriculado, E1 reprovou apenas duas vezes: *Geometria Analítica* (no 2º) e *Teoria dos Números* (no 6º período), uma vez cada. Apesar de sua

afirmação de que essas reprovações não foram cruciais em sua decisão, notamos que seu desligamento ocorreu no período seguinte à sua segunda reprovação, o que pode ter, associado à sua aprovação em outro curso, interferido para sua saída.

E2, reprovado nos componentes curriculares *Fundamentos da Educação* (2º), *Geometria Analítica* (2º) e *Álgebra Linear* (6º período), afirma, assim como E1, que essas reprovações não foram determinantes para o abandono do curso. Em contrapartida, o evadido afirma que os critérios impróprios de avaliação dos docentes para avaliar os alunos motivaram sua decisão de não concluir, mesmo após cursar 9 semestres.

Pesquisa realizada, em 2017, com 145 discentes do curso de Matemática do CAA, Silva, Barboza e Cunha (2018) concluíram que a prova escrita é o instrumento avaliativo mais utilizado pelos docentes desta graduação. Além dela, os alunos apontam a utilização de seminários, listas de exercício e trabalhos em grupo, porém com menor frequência. De acordo com as autoras, 55% desses estudantes apresentam maior dificuldade nas provas, enquanto apenas 22,78% consideram as provas escritas como meio mais eficiente para avaliar o desempenho dos discentes.

Além disso, apenas 2,94% confirmaram a realização de correção e revisão individual das provas com os alunos; enquanto 43,53% dos participantes afirmaram que os professores apenas entregam as notas, não as utilizando para realizar uma autoavaliação de seu trabalho e métodos de ensino (SILVA; BARBOZA; CUNHA, 2018). Dessa forma, notamos uma insatisfação não apenas dos alunos evadidos, mas também de uma parcela considerável dos estudantes ainda vinculados ao curso quanto aos métodos avaliativos utilizados pelos docentes.

Mesmo não sendo mencionadas como causas do abandono, E5 reprovou 2 dos 5 componentes curriculares que cursou enquanto matriculado (*Matemática Básica* e *Introdução à Física*). O evadido, juntamente com E7, foram os únicos que citaram a desmotivação com o curso como motivo de sua desistência. Sendo estas disciplinas pré-requisitos de outros componentes curriculares do curso (*Matemática I* no 2º e *Física I* no 3º período, respectivamente), tais reprovações resultariam em prolongamento no tempo de conclusão, possivelmente contribuindo para seu desentusiasmo e consequente opção por desligar-se da graduação.

Embora os três participantes tenham afirmado que suas reprovações não foram causadoras de sua saída antecipada do curso, não podemos generalizar esses resultados ou concluir que estas não influenciam, mesmo que indiretamente, suas decisões. Além de ser uma amostra de apenas 3 evadidos que passaram por reprovações do curso, nenhum

experienciou a sensação de fracasso recorrente, isto é, reprovou a mesma disciplina mais de uma vez.

Com exceção das críticas de E2 aos critérios de avaliação e de E5 à formação pedagógica dos docentes, apenas E3 apontou discordâncias com o curso como motivo para sua saída. Segundo o evadido, que saiu no primeiro semestre de 2016, o currículo desatualizado do curso foi parte importante em sua tomada de decisão. De acordo com a coordenação, o currículo do curso está sendo modificado, porém, ainda está em fase de aprovação pela universidade¹⁰.

¹⁰ Uma vez que não haviam sido aprovadas até a conclusão deste trabalho, não tivemos acesso às modificações do currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente destacamos que nossas inquietações acerca da evasão do curso não eram infundadas. Com taxa de evasão superior à nacional até 2016, de acordo com dados mais recentes, é preocupante que uma licenciatura apresente índice superior a 30%, com tendência a crescimento, quando a média nacional dos cursos presenciais de formação de professores encontra-se estável com média de 23% (LOBO, 2017). Ainda de acordo com o estudo de Lobo (2017), a média de evasão das graduações presenciais em instituições públicas é de apenas 16%, metade da taxa de evasão do curso de Matemática da UFPE - CAA.

Uma sugestão é que o sistema, em seus dados acerca dos discentes que se desligaram do curso, apresente uma categorização do tipo de evasão (solicitou desligamento, não realizou matrícula, jubilamento, transferência interna, transferência externa). Esse tipo de catalogação auxilia na realização de novas pesquisas que busquem identificar possíveis ações a serem promovidas pela universidade ou coordenação para diminuição da taxa de abandono do curso.

A desvalorização social do curso, associada à aprovação em outra formação de nível superior, aparece em nossa pesquisa como fator principal para desistência da Licenciatura em Matemática no CAA. Apesar da escolha profissional não ter sido arbitrária, visto que 71,4% dos participantes investigaram o curso antes de escolhê-lo, 5 dos 7 participantes optaram por buscar o diploma em outra graduação.

Preocupante, conforme Andriola (2009), essa mudança de curso revela imaturidade, associada à juventude, no momento de escolha da profissão desses alunos, que se veem obrigados a escolher uma carreira ainda muito cedo. Tal decisão pode ter sido resultado também da entrada em um curso não prioritário devido à menor concorrência no vestibular (PAREDES, 1994), o que fica mais plausível ao considerarmos que 4 dos 5 que seguiram no ensino superior optaram pelas engenharias.

Atrás apenas da desvalorização do curso perante a sociedade e da aprovação em outra graduação, a dificuldade em conciliar emprego e estudos surge como segundo determinante em nossa pesquisa. Tal constatação evidencia a importância e a necessidade de expansão de projetos do governo e da instituição que incentivem a dedicação do aluno à sua formação por meio da distribuição de bolsas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica, além dos auxílios transporte, alimentação e moradia para os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Não apontada como determinante por nenhum dos evadidos participantes da nossa pesquisa para o abandono do curso, concluimos que as reprovações não influenciam diretamente nos índices de evasão apresentados, mas suas consequências sim. Indiretamente, as reprovações podem além de estender o tempo necessário para o discente concluir a graduação, contribuir para a desmotivação com a graduação escolhida, devido à sensação de insuficiência e fracasso ocasionada.

Críticas ao curso e à sua estrutura foram poucas, mas devem ser consideradas. Do mesmo modo que não houve nenhuma crítica às condições estruturais da instituição, não significa que não tenha sido importante para outro evadido que, por quaisquer motivos, não tenha respondido à pesquisa. Uma década após a abertura do curso de Matemática – Licenciatura no Campus Acadêmico do Agreste, consideramos admissível que este ainda apresente aspectos a serem aperfeiçoados, reduzindo assim os casos de evasão relacionados a problemas da graduação, como o currículo recentemente atualizado.

Sendo assim, precisamos não apenas valorizar a docência, mas ter como prioridade a educação. Enquanto a sociedade não valorizar o setor educacional, não cobrarmos de nossos governantes investimentos em todos os níveis de ensino e apoiarmos os professores em suas reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, cada vez menos pessoas desejarão ser professores, contribuindo para os altos índices de evasão na formação docente.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE electron*. v.5 n.2 São Paulo jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**, v.1. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7UPMBA>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ALMEIDA, B. J.; SCHIMIGUEL, J. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, p. 167 - 178, jul/dez, 2011. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/64>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ANDRIOLA, W. **Fatores Associados À Evasão Discente Na Universidade Federal Do Ceará (Ufc) De acordo Com As Opiniões De Docentes E De Coordenadores De Cursos**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en linea] 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094018.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

ARAÚJO, J. T.; CHAPINI, D. T.; SOUZA, C. P. **Que conhecimentos dispomos sobre a evasão em cursos presenciais de licenciatura?** Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6929/pdf_621>. Acesso em: 20 set. 2018.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 230 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2004. 152 f. Tese (Doutorado)–Programa em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87138>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei nº 4.464/64, de 09 de novembro de 1964. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 1964. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4464.htm>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei da Reforma Universitária de 1968. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Baixa ocupação de vagas remanescentes inspira nova política do MEC para as federais**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/69021-baixa-ocupacao-de-vagas-remanescentes-inspira-nova-politica-do-mec-para-as-federais>>. Acesso em: 21 mai. 19.

_____. Ministério da Educação. **REUNI: diretrizes gerais**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, 1997. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Revista Avaliação, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CARDOZO, D. MEC divulga o Censo da Educação Superior de 2016. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/ensino_ensinosuperior_interna,622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml>. Acesso em: 16 set. 2018.

CASANOVA, J. R. (2018). **Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção**. Educação: Teoria e Prática, 28(57), 5-22. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55710>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

COSTA, D. G. **Evasão do curso de Licenciatura em Matemática (diurno) da Universidade de Brasília**. 2017. xii, 89 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/17228>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

COULON, A. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. 2005, vol.9, n.2, pp.215-224. ISSN 2175-3539. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. **Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC**. 2016, vol. 21, n. 2, pp.503-522. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200503&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 8 jul. 2018.

FREGONEIS, J. G. P. **Estudos do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá: Período 1995-2000**. Florianópolis, 2002, 145p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84196>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

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

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128624/330813.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

GOIRIS, M. C.; REINERT, J. N.; GUBIOTTI, B. **Influência da Falta de Informação na Evasão Escolar na Percepção dos Coordenadores de Curso de Graduação do CCHS/UFMS**. Iniciação Científica CESUMAR. V. 14. n. 2, p. 179-189. Novembro de 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97790>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 203 f. Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102247/gomes_aa_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 nov. 2018.

GOMES, F. C. F. **A desistência na licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate**. 321 f. Profissionalizante em Ensino De Ciências Naturais E Matemática - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16080>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

GUIMARÃES, M. G. G. S. **Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/834>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

INEP. Censo da Educação Superior: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** - Brasília: Inep, v. 1, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 5 fev. 2019.

KOELLN, R. E. **Evasão na UFT: Um estudo sobre as perdas ocorridas no período 2004-2014**. Dissertação de Mestrado. Profissional em Gestão de Políticas Públicas. Universidade Federal do Tocantins. Palmas – TO. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/280/1/Ricardo%20Egidio%20Koelln%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, n. 25, dez. 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

LOBO, R. **A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados**. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MACEDO, J. **Evasão discente no ensino superior: Um estudo na UNICENTRO, Campus Irati**. 173 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas). Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2014. Disponível

em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Juliano%20de%20Macedo.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239- 248, jul.-set. 1993.

NERI, M. (Coord.). **Motivos da evasão escolar**. 2010. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

NOGUEIRA, T. J. A. M.; FERRO, A. B. **Política de Interiorização da Educação Superior no Extremo Sul do Piauí, no contexto da história das políticas da educação brasileira**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"/ 20 ANOS DE HISTEDBR: NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2006, CAMPINAS/SÃO PAULO: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 204-205. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/T/Te resinha%20de%20jesus%20magalhaes%20nogueira.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

NOVAES, M. A. **Educação Profissional e Ensino Médio: Separação Versus Integração**. 2010. 52 f. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – UEL - Universidade Estadual de Londrina, Londrina – 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARILDA%20APARECIDA%20DOS%20REIS.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PALHARINI, F. A. ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA EVASÃO NA UFF. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 2, 11. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1268/1258>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

PAREDES, A. S. **A evasão no terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86403>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PEREIRA, J. T. V. **Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. Avaliação (Campinas)** [online]. 1996, vol.01, n.02, pp. 23-32. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v01n02/v01n02a04.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

POLYDRO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 175f. Faculdade de

educação, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

REID, M. A. V. **A evasão da UENF: Uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)**. 177 f. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais - Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009. Disponível em:
<http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/P_SOCIAIS_4856_1256748354.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

RISTOFF, D. I. A TRÍPLICE CRISE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, 11. 1999. Disponível em:
<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SANTOS, F. A. **Evasão discente no Ensino Superior: estudo de caso de um curso de Licenciatura em Matemática**. 247 f. Doutorado em Educação - Universidade Metodista De Piracicaba, 2012. Disponível em:
<<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1057>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. **A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa**. In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em:
<<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SANTOS, J. C. R.; MILHOMEM, A. L. B. **Índices de evasão no curso de Ciências Biológicas: Uma análise dos principais motivos na visão de acadêmicos, evadidos e professores da universidade do estado do Mato Grosso Campus de Nova Xavantina – MT**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 156 - 176, jan./jun. 2016. Disponível em:
<<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/651/277>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SANTOS, J. L. F.; BARROS, L. F. **Cadernos de Estudos da Evasão**. Núcleo de Apoio aos estudos de graduação – USP. São Paulo, 1994.

SERAPIONI, M. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2000, vol.5, n.1, pp.187-192. ISSN 1413-8123. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100016&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SCALI, D. F. **Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a Percepção dos Estudantes sobre seus Determinantes**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251456>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

SILVA, J. M. L.; BARBOZA, A. L. C.; CUNHA, K. S. **A avaliação da aprendizagem no curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco.** In: Congresso Nacional de Educação, V., 2018, Recife. *Anais ...* Campina Grande: Editora Realize, v. 1, 2018, ISSN 2358-8829.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/346/350>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SOARES, M. M. **A evasão nos cursos de Licenciatura em Física:** uma breve revisão bibliográfica. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5242/1/PDF%20-%20Mosaniel%20Marques%20Soares.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

VITELLI, R. F. **Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno.** 121 f. Mestrado em Educação - Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4778>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

A Evasão No Curso De Matemática – Licenciatura Da Universidade Federal De Pernambuco

A Evasão No Curso De Matemática – Licenciatura Da Universidade Federal De Pernambuco

Formulário para coleta de dados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste que tem como objetivo compreender as razões que poderiam justificar a evasão no curso de Matemática – Licenciatura.

Gostaríamos de reafirmar seu anonimato e agradecer pela colaboração com nossa pesquisa.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Qual sua faixa etária ao sair do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 16 - 21 anos
☐ 22 – 29 anos
☐ 30 – 39 anos
☐ Acima de 40 anos

3. Você fez alguma pesquisa em relação ao curso de Matemática – Licenciatura (objetivo, disciplinas, mercado de trabalho na área, instituição na qual está inserido, entre outros) antes de escolhê-lo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

A Evasão No Curso De Matemática – Licenciatura Da Universidade Federal De Pernambuco

4. Quais dos seguintes fatores foram determinantes para sua saída do curso de Matemática – Licenciatura da UFPE sem concluí-lo? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Reprovações constantes
- ☐ Desmotivação com o curso escolhido
- ☐ Currículo do curso desatualizado
- ☐ Critérios impróprios de avaliação de desempenho dos alunos
- ☐ Insuficiente estrutura de apoio ao ensino
- ☐ Falta de formação pedagógica do corpo docente
- ☐ Ausência de programas institucionais para o discente
- ☐ Falta de reconhecimento social do curso
- ☐ Dificuldades financeiras
- ☐ Desvalorização da profissão
- ☐ Dificuldade em conciliar emprego e curso
- ☐ Aprovação em concurso
- ☐ Aprovação em outro curso superior
- ☐ Problemas pessoais
- ☐ Outro: _____

5. Após sua saída do curso de Matemática – Licenciatura você ingressou em outro curso superior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Se sua resposta no item anterior foi "SIM", qual curso? Em qual instituição?

7. Você reprovou alguma disciplina no curso de Matemática – Licenciatura? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Ir para a pergunta 7.*
- ☐ Não *Pare de preencher este formulário.*

Reprovações

Assinale apenas as disciplinas que você reprovou.

A Evasão No Curso De Matemática – Licenciatura Da Universidade Federal De Pernambuco

8. Qual (is) disciplina (s)? E quanta (s) vez (es)?

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 vez	2 vezes	3 ou mais
Introdução à Física	☐	☐	☐
Introdução à Química	☐	☐	☐
Matemática Básica	☐	☐	☐
Metodologia do Estudo	☐	☐	☐
Português Instrumental	☐	☐	☐
Estatística	☐	☐	☐
Fundamentos da Educação	☐	☐	☐
Geometria Analítica	☐	☐	☐
Libras	☐	☐	☐
Matemática I	☐	☐	☐
Matemática II	☐	☐	☐
Matemática III	☐	☐	☐
Cálculo Diferencial e Integral I	☐	☐	☐
Cálculo Diferencial e Integral II	☐	☐	☐
Cálculo Diferencial e Integral III	☐	☐	☐
Didática	☐	☐	☐
Fundamentos de Física I	☐	☐	☐
Fundamentos de Física II	☐	☐	☐
Fundamentos Psicológicos da Educação I	☐	☐	☐
Fundamentos Psicológicos da Educação II	☐	☐	☐
Políticas Educacionais	☐	☐	☐
Avaliação da Aprendizagem	☐	☐	☐
Fundamentos da Geometria Plana	☐	☐	☐
Fundamentos da Geometria Espacial	☐	☐	☐
Gestão Educacional e Gestão Escolar	☐	☐	☐
Metodologia do Ensino de Matemática I	☐	☐	☐
Metodologia do Ensino de Matemática II	☐	☐	☐
Metodologia do Ensino de Matemática III	☐	☐	☐
Estágio Supervisionado I	☐	☐	☐
Estágio Supervisionado II	☐	☐	☐
Estágio Supervisionado III	☐	☐	☐
Estágio Supervisionado IV	☐	☐	☐
Introdução a Computação	☐	☐	☐
Teoria dos Números	☐	☐	☐
Álgebra Linear	☐	☐	☐
A Matemática na Educação Básica	☐	☐	☐
Equações Diferenciais	☐	☐	☐
Estruturas Algébricas	☐	☐	☐
Metodologia da Pesquisa Educacional	☐	☐	☐
Análise Real	☐	☐	☐
Desenho Geométrico	☐	☐	☐
Cálculo Numérico	☐	☐	☐
Trabalho de Conclusão de Curso I	☐	☐	☐
Trabalho de Conclusão de Curso II	☐	☐	☐

A Evasão No Curso De Matemática – Licenciatura Da Universidade Federal De Pernambuco

9. Essas reprovações foram decisivas na sua decisão de não concluir o curso? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
 Google Forms