

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL DOUTORADO**

MARINES DA CRUZ MONTEIRO

**A EVASÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE:
um estudo de caso na Unioeste, *Campus* de Cascavel**

São Leopoldo/RS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE)

N223p Monteiro, Marines da Cruz
A evasão dos estudantes da universidade: um estudo de caso na Unioeste, *Campus de Cascavel*. / Marines da Cruz Monteiro. – São Leopoldo, 2019.
241 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Sociais, 2019.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monika Weronika Dowbor.

1. Ensino superior. 2. Evasão universitária. 3. Igualdade. 4. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus de Cascavel). I. Dowbor, Monika Weronika. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Sociais.

CDD 20. ed. – 378.169098162

Sandra Regina Mendonça CRB 9/1090

MARINES DA CRUZ MONTEIRO

**A EVASÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE:
um estudo de caso na Unioeste, *Campus* de Cascavel**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Professora Dra. Monika Weronika Dowbor

São Leopoldo/RS

2019

MARINES DA CRUZ MONTEIRO

**A EVASÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE:
um estudo de caso na Unioeste, *Campus* de Cascavel**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais, sob orientação da Professora Doutora Monika Weronika Dowbor.

Aprovada em 05 de julho de 2019.

Banca examinadora:

Professora Doutora Monika Weronika Dowbor (Orientadora) - UNISINOS

Professora Doutora Maria Isabel Cunha - UFPEL

Professora Doutora Carmem Lúcia Bezerra Machado - UFRGS

Professora Doutora Berenice Corsetti - UNISINOS

Professor Doutor José Ivo Follmann - UNISINOS

Dedico ao meu marido, Júlio Pacheco Monteiro Neto, e aos meus filhos, Gustavo Henrique Monteiro e André Ricardo Monteiro, razões do meu existir.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois, sem ele eu nada seria.

Agradeço a minha mãezinha, Dona Maria da Conceição, pela vida, pelo incentivo e pelos princípios que guiam minha vida. Agradeço às minhas maninhas Márcia e Marilda, minhas grandes incentivadoras.

Agradeço aos ex-alunos da Unioeste por terem tirado um tempo de suas vidas para participar dessa pesquisa respondendo o questionário. E, da mesma maneira, agradeço aos coordenadores de curso e gestores-chave da Unioeste/Campus de Cascavel que concordaram em participar da pesquisa por meio da entrevista.

Agradeço ao meu querido Professor Solon Eduardo Annes Viola pela paciência e carinho durante nossas conversas e orientação. Agradeço por ter dividido comigo seus conhecimentos e, também, por fazer-me pensar em vieses diferentes daqueles que estavam “meio que prontos” ao início do projeto de tese.

Agradeço à professora Monika Weronika Dowbor, minha orientadora, que começou a orientar-me durante a travessia já iniciada, mas, com muito carinho, paciência e competência me ajudou a concluir a Tese sem que eu perdesse o prumo.

Meu agradecimento ao Professor José Ivo Follmann que, juntamente com o professor Solon e Monika, compôs minha Banca de Qualificação da Tese e me mostrou outras trilhas para que eu chegasse com segurança em meu destino final.

Ao professor Paulo Sérgio Wolff – Professor Cascá - que não mediu esforços para firmar convênio com a Unisinos para que os Agentes Universitários da Unioeste tivessem a oportunidade de cursar o Programa de Doutorado em Ciências Sociais, área de concentração: Políticas e Práticas Sociais.

Aos meus colegas de turma do Doutorado, em especial, à Jandira Turatto Mariga, Nelci Janete dos Santos Nardelli, Marinês Rute de Oliveira, Evanilde Pereira Sales Lange e Cláudia Tarcísio Lordani pelo incentivo e divisão das dificuldades e avanços em nossos trabalhos, aulas e Tese.

Aos meus colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) que me substituíram nos dias que estava estudando, em especial, meu agradecimento a minha chefinha-amiga Roseli Valera Paris

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O ensino superior no Brasil, em especial, o ensino público e gratuito, desde sua origem caracteriza-se por ser destinado à elite da sociedade brasileira. O estado da arte realizado para o desenvolvimento desta pesquisa demonstrou que a universidade reproduz desigualdades que limitam o acesso e podem dificultar a permanência dos jovens em seu interior a partir do momento que adota a cultura da elite, ou seja, a cultura da classe dominante, por meio da produção e transmissão do conhecimento, das avaliações imputadas aos alunos e do relacionamento cotidiano em sala de aula. Diante deste cenário, a presente pesquisa se propôs a compreender o fenômeno da evasão discente nas instituições de ensino superior, tendo como objeto empírico a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Cascavel. Para tanto, aplicou-se questionário aos alunos evadidos no período de 2012 a 2016 e entrevistas aos Coordenadores de Cursos e Gestores-Chave da instituição. Os resultados encontrados apontaram que não existe uma causa única que tenha motivado os ex-alunos do *Campus* de Cascavel a desistirem de seus cursos, uma vez que se trata de um fenômeno multicausal. Identificou-se que as causas indicadas pelos ex-alunos não coincidiram na totalidade com as hipóteses de causas indicadas pelos Coordenadores de Cursos e Gestores-Chave. Percebeu-se que a instituição tensiona a inferir responsabilidade pela evasão mais às razões externas do que às razões de responsabilidade institucional. Ao final, conclui-se que a ausência de políticas de permanência por parte da instituição e a inexistência de um programa de combate à evasão demonstram que a problemática está sendo minorada pela instituição devido ao desconhecimento do verdadeiro índice de evasão, à desconsideração da relevância dos índices e à invisibilidade da desigualdade social presente na instituição e a consequente reprodução dessa assimetria.

Palavras-chave: Ensino Superior. Evasão Discente. Políticas de Permanência. Combate à Evasão. Invisibilidade da Desigualdade Social.

ABSTRACT

Higher education in Brazil, mainly in public and free education, since its origin is characterized as being destined to the elite of Brazilian society. According to the authors studied in this research, the university reproduces inequalities that limit the access and can hinder the permanence of students in their interior from the moment that it adopts elite culture, in other words, the culture of the ruling class, both in the evaluations imputed to students and in the day-to-day relationship in the classroom. According to this scenario, this research aimed to understand the phenomenon of student evasion dropout at public universities whose empirical object is the Western Parana State University (UNIOESTE), *Campus* of Cascavel. Thus, some questionnaires were applied to the evaded students from 2012 to 2016, as well as, there were some interviews with the under-graduation coordinators and Key-Managers of the institution. The results showed that there is no single cause that motivated the academics at *Campus* of Cascavel to dropout their courses, since it is a multi-causal phenomenon. On the other hand, the causes stated by those studied academics did not match the hypotheses of causes indicated by under-graduation coordinators and Key-managers. It was also realized that responsibility for dropout is more attributed to external reasons than for institutional ones. Finally, it is concluded that the absence of policies regarding permanency according to the institution as well as the lack of a program to avoid the students' dropout shows that this issue has been extenuated by the institution due to the lack of knowledge about the true index of evasion, disregard of indexes relevance and the invisibility of social inequality at the institution as well as the consequent reproduction of this asymmetry.

Keywords: Higher Education. Academic's dropout. Policies of Permanency. Fighting Evasion. Invisibility of Social Inequality.

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur au Brésil, surtout l'enseignement public et gratuit, depuis son origine, se caractérise par être destiné à l'élite de la société brésilienne. Selon les auteurs étudiés dans cette recherche, l'université reproduit des inégalités qui limitent l'accès et peuvent nuire à la permanence des étudiants lorsqu'ils adoptent la culture d'élite. C'est-à-dire que est une culture de classe dominante, de production et de transmission de communications, ainsi que des informations sur les conséquences de la transmission des connaissances, des évaluations imputées aux étudiants et de la relation quotidienne en classe. Face à ce scénario, cette recherche visait à comprendre le phénomène de l'évasion des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur, dont l'objet empirique est l'Université d'État de l'Ouest de Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel. Ainsi, des questionnaires ont été appliqués aux étudiants qui se sont évadés de 2012 à 2016, et mené des entretiens avec les coordinateurs de cours de premier cycle et les gestionnaires-clés de l'intuition. Les résultats ont montré qu'aucune cause unique n'avait motivé les anciens élèves du Campus de Cascavel à abandonner leurs cours, puisqu'il s'agit d'un phénomène multi-causal. Cependant, les causes indiquées par les anciens élèves ne coïncidaient pas pleinement avec les hypothèses de causes indiquées par les coordonnateurs de cours et les gestionnaires-clés. Il a été perçu que l'institution tend à déduire la responsabilité de l'évasion plus de raisons extérieures que de raisons de responsabilité institutionnelle. En conclusion, l'absence de politique de maintien de l'institution et absence de programme de lutte contre l'évasion scolaire prouvent que le problème est en train d'être réduit par l'institution du fait de la méconnaissance du taux réel d'évasion, au mépris de la pertinence du projet. les indices et l'invisibilité des inégalités sociales présentes dans l'institution, ainsi que la reproduction consécutive de cette asymétrie.

Mots-clés: Enseignement supérieur. décrochage scolaire. Politiques de permanence. Engagement contre le décrochage. Invisibilité de l'inégalité sociale.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil em 2016 .	64
Tabela 2 – Quantidade de vagas em cursos de graduação presencial e candidatos inscritos no ano de 2016	65
Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior do Paraná no ano de 2016	66
Tabela 4 – Índice de Evasão Discente apurado pela Comissão Especial para Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (CEEEUP/MEC) no ano de 1996	92
Tabela 5 – Índice de Evasão Anual Médio das IES do Brasil, do período de 2000 a 2005, de acordo com metodologia definida por Silva Filho <i>et al.</i> (2007)	93
Tabela 6 – Índice de Evasão Anual Médio por Área de Conhecimento, de acordo com metodologia definida por Silva Filho <i>et al.</i>	94
Tabela 7 - Índice de Evasão das Instituições de Ensino Superior do Brasil no período de 2010 a 2016	94
Tabela 8 - Quantitativo de Alunos Evadidos nos Cursos de Graduação do <i>Campus</i> de Cascavel, registrado no Academus, no período 2012 a 2016.....	125
Tabela 9 – Índice de Evasão Discente no Brasil, no estado do Paraná e na Unioeste (2012/2016)	125
Tabela 10 – Componente: Curso – Turno e Currículo.....	145
Tabela 11 – Componente: Atitude Comportamental Docente	150
Tabela 12 – Componente: Estrutura da Instituição	155
Tabela 13 – Componente: Mercado de Trabalho	157
Tabela 14 - Componente Cultural, Social e Econômico	159
Tabela 15 - Componente Fator Individual	162
Tabela 16 – Índice de evasão do <i>Campus</i> de Cascavel, por curso, de acordo com a metodologia de CEEEUP/MEC e de Silva Filho <i>et al.</i>	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplificação do Cálculo do Impacto Médio das Causas de Evasão Discente	37
Quadro 2 - Escolas Superiores Oficiais Brasileiras de 1808 a 1889	44
Quadro 3 - Universidades Federais criadas no período de 2003 a 2014	61
Quadro 4 - Artigos analisados por Morosini <i>et al.</i> , 2012.....	96
Quadro 5 - Resumo da Revisão Bibliográfica de Baggi e Lopes (2011)	98
Quadro 6 - Síntese das causas de evasão discentes, de acordo com estudo de Martins (2007)	102
Quadro 7 - Cursos de Graduação do <i>Campus</i> de Cascavel, Unioeste	121
Quadro 8 - Resumo do perfil dos evadidos respondentes	142
Quadro 9 - Hipóteses de causas de evasão indicadas pelos coordenadores de curso e gestores-chave, da Unioeste/ <i>Campus</i> de Cascavel	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As sete (07) universidades estaduais do Estado do Paraná..... 68

Figura 2 - Fluxo do Acesso Discente à Universidade até a Saída..... 89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual das IES do Brasil, por Organização Acadêmica, no ano de 2016	65
Gráfico 2 - Quantidade de evadidos respondentes por curso	129
Gráfico 3 - Evasão de curso por série	130
Gráfico 4 - Faixa etária dos evadidos respondentes por curso	131
Gráfico 5 - Sexo dos evadidos respondentes considerando a faixa etária.....	132
Gráfico 6 - Sexo dos evadidos respondentes considerando a série.....	132
Gráfico 7 - Sexo dos evadidos respondentes considerando o curso.....	133
Gráfico 8 - Estado civil dos evadidos respondentes.....	134
Gráfico 9 - Cor ou raça dos evadidos respondentes	135
Gráfico 10 - Renda individual dos evadidos respondentes por curso.....	136
Gráfico 11 - Renda familiar dos evadidos respondentes por curso	137
Gráfico 12 - Escolaridade dos pais dos evadidos respondentes	138
Gráfico 13 - Escola frequentada no ensino médio pelos evadidos respondentes	139
Gráfico 14 - Índice de reprovação dos evadidos respondentes.....	140
Gráfico 15 - A evasão e sua influência no futuro do aluno evadido.....	141
Gráfico 16 - Influência do turno integral na evasão discente.....	146
Gráfico 17 - Atitude Comportamental Docente.....	151
Gráfico 18 - Influência da causa “desvalorização da profissão de formação” por curso de graduação.....	158
Gráfico 19 - Percentual dos evadidos respondentes por faixa etária	163
Gráfico 20 – Classificação das causas de evasão e respectivo grau de influência (impacto médio).....	167
Gráfico 21 - Índice médio de evasão do <i>Campus</i> de Cascavel (2012-2016) calculado pela metodologia da CEEEUP/MEC e pela de Silva Filho et al. ..	176
Gráfico 22 - Hipóteses de causas de evasão discente de acordo com coordenadores de curso e gestores-chave	182

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes
Academus	Sistema de Controle Acadêmico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEEUP	Comissão Especial para Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional da Educação
COU	Conselho Universitário da Unioeste
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Arnaldo Busato de Toledo
FECIVEL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel,
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNIOESTE	Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná
FUOP	Fundação Universidade do Oeste do Paraná
HUOP	Hospital Universitário do Oeste do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior

IES	Instituição Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos, Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior pública estadual
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REUNI	programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais
SESU	Secretaria de Educação Superior do MEC
SESU	Secretaria da Educação Superior
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Memorial.....	20
1.2	O Tema e o Problema de Pesquisa	25
1.3	Objetivos da Pesquisa.....	28
1.4	Justificativa	28
1.5	Metodologia	33
2	CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE NO BRASIL DESDE SUA ORIGEM.....	39
2.1	A Educação no Brasil no Período de 1550 a 1807.....	40
2.2	A Coroa Portuguesa e suas negativas à criação da Universidade no Brasil	43
2.3	A Legitimação e Normatização da Universidade no Brasil	48
2.4	Universidade após o Golpe Militar de 1964.....	55
2.5	A Universidade Brasileira na década de 90 até os nossos dias	59
	2.5.1 Ensino Superior no Estado do Paraná	66
2.6	O Papel Social da Universidade	70
3	CULTURA E EVASÃO NA UNIVERSIDADE.....	75
3.1	A Cultura e a Sociedade.....	75
	3.1.1 Origem e significado da palavra cultura.....	75
	3.1.2 O Capital Cultural e sua Influência na Educação.....	82
3.2	A Evasão Discente e seus significados.....	87
	3.2.1 O Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro.....	89
	3.2.2 Estudos sobre Evasão: o Estado da Arte.....	95
	3.2.3 Causas de Evasão Discente: Razões Multifatoriais.....	101
4	CARACTERIZAÇÃO DA UNIOESTE DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES.....	108

4.1 Um pouco da História da origem da Unioeste pela voz do professor José Kuiava	109
4.2 A Missão e a Visão da Unioeste.....	113
4.3 As Ferramentas de Planejamento da Unioeste e a Evasão Discente 116	
4.5 O <i>Campus</i> de Cascavel.....	121
4.5.1 Ex-Alunos de Graduação com registro de cancelado ou cancelado por abandono de 2012 a 2016.....	124
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	126
5.1 Perfil dos Evadidos Respondentes	127
5.2 A voz dos evadidos respondentes da Unioeste/ <i>Campus</i> de Cascavel: que causas os influenciaram na evasão.....	144
5.2.1 Componente: Curso – Turno e Currículo.....	145
5.2.2 Componente: Atitude Comportamental Docente	150
5.2.3 Componente: Estrutura da Instituição.....	155
5.2.4 Componente: Mercado de Trabalho	156
5.2.5 Componente: Questões Culturais, Sociais e Econômicas...	159
5.2.6 Componente: Fator Individual.....	162
5.2.6 Classificação das causas de evasão dos discentes evadidos respondentes por grau de influência (impacto médio).....	165
5.3 A percepção dos coordenadores de curso e gestores-chave sobre a evasão discente.....	168
5.3.1 Categoria: Políticas Universitárias.....	169
5.3.1.1 Índice de evasão da Unioeste/ <i>Campus</i> de Cascavel.....	170
5.3.1.2 Causas da evasão discente.....	178
5.3.1.3 Programas de Permanência	191
5.3.1.4 Combate à Evasão	197
5.3.2 Categoria: Capital Cultural	200

5.3.3 Categoria: Desigualdade Social	204
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS DISCENTES EVADIDOS DA UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL (2012-2016).....	237
APÊNDICE 2 - TCLE DIRECIONADO AOS COORDENADORES DE CURSO DA UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL E GESTORES-CHAVE.....	245

1 INTRODUÇÃO

A evasão estudantil tem sido debatida nos últimos anos em Fóruns de dirigentes universitários se constitui como tema relevante de pesquisas da área da Educação e da Ciência Social. A temática entrou no palco brasileiro em decorrência dos significativos índices que, de acordo com a Comissão Nacional instituída pelo MEC, no ano de 1995, alcançou o índice médio de 40,45% (BRASIL, 1996).

O Brasil não é, exatamente, um país pobre, mas, evidentemente, é um país injusto no que tange à desigualdade social, cuja democratização do acesso à educação superior ou permanência do jovem ainda requer muita atenção. Nos últimos vinte e cinco anos a quantidade de instituições de ensino superior no Brasil cresceu 68%, em termos de instituições privadas; e 25%, em termos de instituições públicas (BRASIL, 2012B); (BRASIL, 2016). Da mesma maneira, houve avanços positivos com relação ao estabelecimento de políticas públicas voltadas às cotas, sejam elas raciais ou destinadas aos estudantes das escolas públicas. Assim, houve democratização das vagas ofertadas em instituições de ensino superior públicas.

Contudo, nota-se que há um longo caminho a ser percorrido a fim de que a educação em nível superior se torne um direito social ao alcance de todos os brasileiros. A origem elitista da universidade no Brasil continua excluindo jovens das classes sociais menos favorecidas econômica e culturalmente. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (BRASIL, 2017), do ano de 2016, apenas 23,2%, dos jovens entre 18 a 24 anos, do total da população em mesma faixa etária, estavam matriculados no ensino superior naquele ano. De acordo com Dias Sobrinho (2010) as universidades têm um grande desafio a enfrentar em virtude de:

Altas taxas de evasão e de ociosidade, deficiências de formação nos níveis escolares anteriores, ocorrência em muitos casos de baixa qualidade de ensino, pesquisas limitadas a poucas instituições, precárias instalações físicas, grande contingente de professores improvisados e sem formação adequada ao magistério superior, elevados índices de pobreza, desigualdades regionais etc. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.198).

Diante deste cenário, e, considerando que fiz parte do contexto de luta da população brasileira pelo direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade, devo antes de continuar a traçar essas linhas que introduzirão o autor ao conhecimento dessa pesquisa, discorrer sobre minha trajetória de vida. Somente assim, o leitor poderá entender minhas motivações na escolha do tema que se entrelaça ao meu caminhar educacional e profissional.

1.1 Memorial

Afirmo que iniciei minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade.

Florestan Fernandes

Sendo neta de pioneiros da jovem cidade de Cascavel, localizada no oeste paranaense, cujo povoamento e desenvolvimento tiveram origem com a exploração das reservas naturais, notadamente da madeira de lei, nosso pinheiro da pinha que produz o pinhão - a araucária – ouvi muitos relatos da extensa exploração da mão de obra dos trabalhadores. A araucária foi derrubada sem reflorestamento e à custa do trabalho mal remunerado, péssimas condições de trabalho e, portanto, de total insegurança ao trabalhador. Foram muitas as vidas ceifadas embaixo de toras de pinheiro, entre elas, a vida de meu avô paterno.

Avançando este relato ao ano de 1982, eu então com 12 anos, acompanhei meus pais, filhos dos operários da devastação da mata do oeste paranaense, para o Estado do Pará, pois, meu pai ficou desempregado quando já não havia mais madeiras a serem derrubadas em Cascavel. Desta vez, não só ouvi relatos, mas, vivenciei a devastação de terras e a exploração da mão de obra, agora no norte do Brasil, em Paragominas-PA. Além da derrubada de madeiras, havia também, as carvoeiras que tiravam vida das crianças que lá eram exploradas na produção do carvão.

Neste cenário, tive a sorte de ter uma mãe que era filha da união de um negro com uma alemã cuja família materna morava em cidade grande onde já havia educação e cultura, resguardada as proporções da época, claro. Minha

mãe, mulher guerreira, ao visitar suas tias nesta cidade e perceber a diferença cultural de seus primos, sempre buscou ensinar para os próprios filhos a diferença entre pessoas com cultura e sem cultura e que seria necessário que nós estudássemos muito para sermos alguém na vida.

Neste sentido, pude cursar até a quarta série em uma escola particular pois minha mãe havia convencido meu pai a pagar aos filhos um colégio de melhor qualidade. No entanto, quando cursava a quinta série, com meu pai desempregado, minha mãe já não podia pagar nossos estudos. Foi assim, que iniciei minha vida profissional. A Diretora da Escola – era um colégio de freiras – deu-me a oportunidade de trabalhar no próprio Colégio em troca da mensalidade. O trabalho consistia em: varrer a escadaria nos intervalos das aulas; auxiliar as professoras do Jardim escolar no período da tarde durante a semana; e, faxinar as salas de aula aos sábados. Assim, continuei na escola particular até a sexta série. É importante lembrar que não recebi salário, apenas não pagava a minha mensalidade escolar.

A experiência de estudar no Colégio Santa Maria, embora com pouca idade, entre os 7 e 12 anos, foi ímpar. Estudar em colégio voltado às classes abastadas sem poder acompanhar a moda dos brinquedos, viagens, vestuário, vocabulário e muitas outras questões, fazia-me sentir como se eu fosse menor que os outros. Eu não tinha coragem de abrir a boca para participar das aulas. Durante dois anos, daqueles que trabalhei para pagar o colégio, tiraram-me o tempo que poderia ter brincado e estudado mais, e minhas notas não eram boas. Por outro lado, a vontade de acompanhar o nível das conversas de minhas amigas, as poucas que não me excluía por saber de minha condição na escola, motivavam-me a buscar mais leituras.

Em Paragominas descobri a escola pública. Estudei na Fundação Bradesco. Naquela época os incentivos fiscais para as empresas que investiam em Educação eram muito bons. A Fundação Bradesco era muito melhor que a Escola particular de onde eu vinha. A Escola oferecia merenda nos intervalos das aulas. Eu já não precisava ficar olhando os colegas comendo cachorro quente e tomando refrigerante como ocorria no Paraná. Além disso, havia atendimento odontológico, uniformes, incluindo a conga azul, e materiais. O

melhor de tudo é que erámos todos iguais. Senti-me até um pouco privilegiada porque as pessoas do Sul do país despertavam curiosidades na população local.

Ao retornar ao oeste do Paraná, já com 20 anos e trabalhando, pude pagar um cursinho e entrar na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, FECIVEL – atualmente, *Campus* de Cascavel da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – e, enfim, acessar o ensino superior. Dessa maneira, trabalhando durante o dia e estudando à noite, consegui me formar no ano de 1994 e realizar meu sonho, sonho este que não sonhei sozinha, era também, o sonho de minha mãe. Penso que este sonho era embutido de esperança de melhorar nossa condição de vida por meio do acesso a melhores oportunidades de emprego em cargos de bom retorno financeiro. Ela conseguiu formar a filha mais nova de seus quatro filhos.

No ano de 1995, por meio de concurso público, fui nomeada como servidora pública, no cargo correspondente à minha graduação: administradora. Assim, desde esta data até os dias atuais, eu continuo a participar da educação superior por meio dos cursos de pós-graduação, da carreira universitária e uma curta experiência na docência em uma Faculdade privada.

A experiência empírica nos estados do Pará e do Paraná, no que tange à desigualdade social e o acesso à educação e à cultura, sempre foi, para mim, uma questão desafiadora e ao mesmo tempo carregada de dualidade. Sendo eu filha de operário e tendo conseguido a cultura institucionalizada – por meio de diploma de nível superior – julgava que todos poderiam chegar ao mesmo nível de educação, bastava querer.

Por outro lado, uma voz me lembrava: sua mãe primava pela educação e a incentivava, mas, seu pai não. Poderiam, realmente, todos os indivíduos alcançarem o mesmo sucesso sem um familiar a lhe incentivar? Poderiam, realmente, os demais indivíduos com maiores desigualdades sociais terem o mesmo sucesso?

Outra questão a me assombrar se relacionava com a lembrança de que meu curso de graduação foi quem me escolheu, em função do meu contexto profissional. Ou seja, não escolhi o curso universitário que realmente eu gostaria e sim o curso que estava a minha disposição e que, na época, julguei que me traria crescimento profissional. Portanto, se eu tivesse tido auxílio do governo

poderia ter me graduado em Direito e não em Administração, que era meu sonho universitário.

Na Unioeste, universidade pública estadual na qual estou há 28 anos, cinco anos como acadêmica e vinte e três anos como servidora pública, convivi com colegas que não concluíram o curso de graduação. Ao mesmo tempo, convivi com docentes que achavam e acham ser normais as desistências dos alunos. Em especial, na área de engenharias ou tecnologias. Nesta caminhada, não foram raras as vezes que escutei: “Cálculo é difícil mesmo, o aluno tem que estudar muito mais do que na área de humanas ou sociais que é só ler”; “um percentual de evasão é normal, é assim mesmo”. Escutei, mas não internalizei. Diante de minha estrada de lutas, nunca achei que desistência da educação pudesse ser “coisa normal”.

Ao participar, também, dos processos de planejamento estratégico da Unioeste, não percebi atitudes robustas por parte dos dirigentes no combate à evasão. Na verdade, até o ano de 2015, a instituição não conhecia seus índices de evasão, senão de alguns cursos isolados cujo pesquisador, seja docente ou aluno, procedeu à pesquisa por sua própria motivação.

Nesta perspectiva e ansiedade, um grupo de colegas partícipes do Plano de Desenvolvimento do Agente Universitário (PDA)¹ e eu, realizamos uma pesquisa com o objetivo de identificar o índice de evasão da Unioeste. A ideia da pesquisa partiu desse grupo, pois observávamos redução no número de alunos de graduação matriculados nos últimos anos e isso nos incomodava.

Os resultados da pesquisa sobre evasão me instigaram ainda mais em perseverar no tema evasão pois, os dados apontaram índices preocupantes. O índice de evasão da Unioeste, no período de 2003 a 2011, de acordo com a metodologia da CEEEUP/MEC, foi de 36,5%² e, no *Campus* de Cascavel, o índice foi de 30%. No recorte temporal, da presente tese, 2012 a 2016, o índice de evasão médio, do *Campus* de Cascavel, foi de 39%.

¹ PDA: Plano de Desenvolvimento dos Agentes Universitários. É uma política de qualificação, ampliação e fortalecimento das atividades desenvolvidas pelos servidores ocupantes de diversas funções da carreira Técnica Universitária. O objetivo é o desenvolvimento de projetos de pesquisas que visem maior qualidade nos serviços prestados à sociedade, dentre outros.

² Índice calculado a partir da metodologia adotada pela Comissão Especial para Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (CEEEUP/MEC).

Minha inquietude continuava, no entanto, a minha formação acadêmica não apontava os caminhos adequados para a compreensão deste fenômeno complexo. E foi assim, que cheguei ao programa de doutorado em Ciências Sociais da Unisinos com o intuito de buscar conhecimentos necessários à compreensão da exclusão de estudantes do ensino superior. A universidade tão sonhada pelo povo brasileiro poderia estar excluindo os indivíduos que não fazem parte da elite brasileira?

Minha experiência na docência em uma Faculdade privada ministrando aulas em curso noturno também me mostrou a face injusta da educação superior no Brasil. Os alunos que lá estavam eram alunos oriundos de escola pública que, assim como eu, em minha juventude, precisavam trabalhar para pagar pela educação escolarizada. Por vezes, se não sempre, saíam do trabalho direto para a sala de aula sem terem se alimentado. Por vezes, o salário recebido somente pagava a mensalidade e o transporte, e dependiam da renda dos pais, que também era pouca, para a alimentação. Esses alunos deveriam ter acessado a única instituição pública da região, a Unioeste. No entanto, até o ano de 2008, ela estava ocupada pela elite que estudou em escolas de melhor qualidade ou nos cursinhos preparatórios ao vestibular, também privados.

Os cursos de Medicina, Fisioterapia, Odontologia, Farmácia, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica da Unioeste, cursos notadamente classificados como elitistas, eram constituídos, em grande maioria, por alunos oriundos de escolas particulares. Os alunos do curso de Medicina eram 95% oriundos da escola particular, logo, apenas 5% eram da escola pública. Os demais cursos, que são ofertados em período noturno, bem como as licenciaturas, em média, eram constituídos de 60% dos alunos oriundos de escolas públicas.

Este cenário alterou-se a partir do ano de 2009 quando a universidade aprovou o sistema de cotas, por meio da Resolução nº 169/2008-CEPE, que garantiu a reserva de 40% das vagas dos cursos de graduação aos alunos egressos da escola pública. E, em 2013, por meio da Resolução nº 133/2013-CEPE, ampliou este índice para 50% e aderiu ao sistema de seleção unificada do Governo Federal, o SISU. Assim, a seleção dos alunos da Unioeste passa a ser realizada por meio do vestibular e do SISU, mantendo-se 50% das vagas,

em ambos os processos, para alunos oriundos da escola pública. Ainda assim, não se pode afirmar que o elitismo no acesso não existe mais na Unioeste. Pois, o número de alunos matriculados em cursos noturnos nas instituições de ensino superior particular em Cascavel é bem significativo. O que pode ser um indicativo que há grande demanda por vagas na universidade pública pelos egressos da escola pública.

Desta minha caminhada pelas avenidas, ruas e ruelas da vida que suscitaram a inquietude com relação às desigualdades sociais enfrentadas pelos jovens deste país e suas lutas pelo acesso e permanência no ensino superior brotou uma série de possíveis perguntas de pesquisa. A educação, direito constitucional de todos, é realmente de todos? A universidade, que tão tardiamente foi criada no Brasil, serve a todos? A universidade está preparada para a inclusão dos alunos de todas as classes e etnias? A universidade é reprodutora da desigualdade no Brasil?

Enfim, por meio desse pequeno memorial, pretendi apresentar minhas razões pessoais para a realização desta pesquisa sociológica e poder contribuir com a Unioeste na reflexão sobre o tema e, quiçá, contribuir, também, para a redução do índice de evasão naqueles casos em que a universidade pode fazer a diferença.

1.2 O Tema e o Problema de Pesquisa

A evasão acadêmica nos cursos de graduação no Brasil passou a ser inserida na pauta das discussões das instituições de ensino superior com maior interesse a partir da década de 90, em função dos altos índices de evasão e de retenção de alunos de graduação, divulgados na época pelo Ministério da Educação. A divulgação dos índices levou o Ministério da Educação a instituir uma comissão especial, formada por representantes das instituições de ensino superior públicas, com a finalidade de estudar em profundidade o tema e levantar os reais índices de evasão.

Assim, findados os trabalhos no ano de 1996, a comissão especial, doravante denominada CEEEUP/MEC³, publicou o relatório intitulado:

³ Comissão Especial de Estudos sobre Evasão no Brasil. Constituída por meio de portaria da Secretaria de Educação Superior, no ano de 1995 Resultou na publicação de um relatório

Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.

Tem-se que a CEEEUP/MEC, formada por representantes de 53 instituições de ensino superior (IESP) do Brasil, identificou os índices de evasão, diplomação e retenção dos alunos de graduação, por meio de metodologia unificada estabelecida pela própria comissão. O levantamento demonstrou que realmente o índice de alguns cursos estava próximo aos dados divulgados pelo MEC. Por outro lado, os trabalhos não envolveram pesquisas junto aos alunos evadidos com fulcro em identificar as razões da evasão ou mesmo da retenção, embora fosse um dos objetivos estabelecido inicialmente.

Imagina-se que a evasão pode arruinar o sonho de um jovem em alcançar escolaridade em nível superior, de preferência frequentando uma universidade pública. Assim, definiu-se como tema para esta tese: a evasão estudantil no contexto do ensino superior da rede pública estadual do Estado do Paraná. E, a fim de nortear os estudos do tema escolhido, partiu-se da compreensão de Bourdieu e Passeron (2014) de que o rendimento escolar não pode ser explicado apenas pelas diferenças de renda das famílias, mas, sobretudo pelas desigualdades culturais e sociais.

É ao longo da escolarização, e particularmente, durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social. [...] assim, a ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio da origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2014. p. 29-30).

O campo de estudo escolhido para desenvolver a pesquisa foi a *Unioeste/Campus de Cascavel*, cujo índice de evasão anual, do período de 2003 a 2013, foi de 32%. E, no período de recorte desta pesquisa, 2012 a 2016, o percentual médio foi de 39% de evasão, de acordo com metodologia de cálculo da CEEEUP/MEC.

Em relação à consideração de que a Unioeste tem por missão e visão questões relacionadas à justiça, à democracia, à cidadania, à responsabilidade social e ao comprometimento com a formação de profissionais éticos aptos a

intitulado: Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas, onde consta o índice de evasão de cada um dos cursos ofertados pelas instituições que compuseram a Comissão.

exercerem sua cidadania, pode-se entender que a instituição está voltada à defesa de uma sociedade justa e igualitária. Segundo Rego (2008, p.149), a “cidadania se constitui em um arcabouço de direitos, prerrogativas e deveres que configuram um sistema de reciprocidades determinantes da natureza das relações entre indivíduos entre si e com o Estado”.

Portanto, para que as definições da instituição com relação à cidadania não fiquem apenas no papel, faz-se necessária a implementação de ações que garantam que os alunos originários de classe social menos favorecida economicamente, socialmente e culturalmente, estejam devidamente incluídos no âmbito da Universidade.

Diante dessas considerações e com o intuito de provocar um debate mais aprofundado, a pesquisa procurou responder as seguintes questões: Quais foram as razões dos acadêmicos para evadirem-se dos cursos de graduação da *Unioeste/Campus de Cascavel*? Os Coordenadores de Curso de Graduação têm alguma percepção das razões do evadido? A instituição está preocupada em conhecer as razões que motivam a evasão dos seus alunos?

Para corroborar a necessidade desta pesquisa, pode-se citar uma afirmação de Paredes (1994, p.24): “constatamos que o fenômeno da evasão nos cursos é muito maior do que a percepção geral que dela se tem”. Além disso, o autor afirma que há uma disposição comum nas instituições de ensino superior em considerar o fenômeno da evasão como um fenômeno normal.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve por intenção investigar as razões que levaram os alunos evadidos da *Unioeste/Campus de Cascavel*, a tomarem a decisão de abandonar o ensino superior sem concluí-lo. Estaria o capital cultural herdado de seus pais influenciando de alguma maneira no fenômeno da evasão? Os alunos estariam sendo excluídos da universidade?

E, por outro lado, a universidade está preparada para proceder às mudanças necessárias, caso as razões apontadas pelos evadidos confirmem a importância dessas ações? Pois, de nada adianta, conhecer o problema e não o resolver.

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo estado, a

universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. (SANTOS, 1999. p.163).

Nesta esteira, investigou-se, também, a percepção que os coordenadores de curso e gestores da instituição possuem sobre o fenômeno da evasão e se existe algum programa de combate à evasão.

1.3 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta tese é entender a evasão a partir da perspectiva dos evadidos da *Unioeste/Campus de Cascavel*, no período de 2012 a 2016, por meio do levantamento das causas que os influenciaram na decisão pela evasão. E, em termos específicos, buscou-se: Conhecer o perfil dos evadidos da *Unioeste/Campus de Cascavel*; identificar o capital cultural, no estado institucionalizado, dos pais dos alunos evadidos; levantar qual é a percepção que os coordenadores de Curso de Graduação, do *Campus* de Cascavel, e os gestores-chave da Unioeste possuem sobre a evasão de seus alunos; identificar as ações existentes voltadas à permanência dos estudantes.

1.4 Justificativa

A educação é um direito de todos os cidadãos, apregoado pela Constituição Federal. A universidade, como instituição social, deveria ser a maior responsável pela inclusão dos indivíduos na sociedade por meio da educação. No entanto, a universidade não tem sido proativa diante da inclusão, podendo estar legitimando as desigualdades em seu interior, conforme apregoa Pierre Bourdieu:

É provavelmente por um feito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom cultural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A visão de que o sucesso acadêmico é responsabilidade unicamente do aluno pode acarretar certa passividade de ação nas universidades, levando-as à crença de que o aluno irá se adaptar sozinho à estrutura e à organização universitária. Esta questão faz parecer que o docente não tem responsabilidade na decisão pela evasão, além das questões normativas da instituição.

De acordo com Donald A. Schön (1992), o professor deve prestar atenção no aluno a fim de entendê-lo e descobrir as razões de seu comportamento, devendo:

atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1992, p.93).

Nesse sentido, o docente universitário também pode atuar no sentido de entender seus discentes, reconhecendo às diferentes culturas e experiências de vida de cada aluno, e, assim, colaborar de maneira mais efetiva para a permanência dos jovens na universidade.

Além da exclusão, é importante lembrar que os cursos compatíveis aos turnos de trabalho dos indivíduos da classe popular são exatamente aqueles que são taxados pela sociedade como de baixo prestígio social. Os cursos de maior prestígio social são ofertados em período integral ou diurno. Portanto, podem excluir, também, os filhos dos trabalhadores de optarem pelos cursos de maior prestígio social. Desta maneira, aos herdeiros da desigualdade social, resta optar pelos cursos que estão ao seu alcance cultural e financeiro. Concordando com essa questão, Scalon (2011) afirma que o primeiro passo para o Brasil resolver a desigualdade é o investimento em educação. Afirma, ainda, que sem educação os pobres estão destinados aos postos de trabalho que não exigem qualificação e, por isso, recebem os menores salários.

O crescimento em termos quantitativos de instituições de ensino superior – entre elas universidades, faculdade e institutos – e matrículas ganhou corpo a partir do ano de 1964. Na última década, o crescimento do número de cursos de

graduação atingiu o percentual de 71%. No entanto, esse crescimento, em grande maioria, refere-se às instituições privadas.

Contudo, embora os números apontem expansão, principalmente em virtude de investimento privado, a democratização e a permanência dos alunos não cresceram na mesma proporção. Segundo Fernandes (1975), as universidades brasileiras constituíram-se como escolas das elites:

culturais, ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas, [...] uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transformava o saber em símbolo da distância social [...]. (FERNANDES, 1975, p. 51-52).

Neste mesmo sentido, de acordo com Fávero (2006), os impasses vividos pela universidade podem ser decorrentes de sua própria história, pois, foi criada para atender à elite sem a definição objetiva de suas finalidades no que tange à investigação científica e à produção do conhecimento.

Nota-se que para a efetiva democratização da universidade não basta existirem políticas públicas para o acesso. Faz-se imprescindível a instituição de políticas de assistência estudantil voltadas eficazmente à permanência desses jovens até a conclusão do curso escolhido evitando, assim, um tipo perverso de exclusão. Como bem postula o professor Dilvo Ristoff (2003), a universidade precisa vencer este elitismo promovendo o acesso aos excluídos e transformando essas instituições em universidades verdadeiramente democráticas voltadas ao povo brasileiro.

A democratização do acesso às vagas dos cursos de graduação da Unioeste foi promovida por meio das cotas destinadas aos alunos oriundos da escola pública e a partir da adesão ao Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST), instituído pelo Governo Federal, por meio da portaria normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação. A finalidade deste programa de governo está definida no artigo 1º da portaria supramencionada: “ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual” (BRASIL, 2010a. p.1).

E seus objetivos estabelecidos como:

I - fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual; II – minimizar os

efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; IV – aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes; V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010^a. p. 1)

De acordo com Bourdieu a evasão pode ser resultado da reprodução, no âmbito das universidades, de desigualdades sociais existentes na sociedade mediante a adoção da cultura da elite (BOURDIEU; PASSERON 2004); (BOURDIEU, 1998).

Nesta esteira, as desigualdades resultam também em auto exclusão, pois os alunos passam a acreditar que a condição social, econômica e cultural é natural e que, portanto, não possuem capacidade de frequentar uma universidade, quando muito, um curso menos elitizado, ou seja, de menor prestígio e de mais fácil acesso (DIAS SOBRINHO, 2010). O autor compreende, ainda, que:

a democratização da educação superior não se esgota na questão da expansão do acesso e permanência; deveria estender-se aos currículos, à gestão e à democracia interna, efetivamente vivida nos distintos momentos e diferentes estruturas institucionais. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1243).

As pautas de exclusão na universidade e de necessidade de melhorias de currículo e outras questões estruturais e organizacionais da universidade que permitam a verdadeira formação e democratização também são defendidas por Marilena Chauí (2003), que afirma:

[...] A educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. [...] A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público. (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Para democratizar a educação, verdadeiramente, e, não somente garantir o acesso àqueles alunos com desvantagens socioeconômicas e educacionais é preciso ir além da questão do acesso e das cotas sociais. É necessário o envolvimento de docentes, gestores e o compromisso de toda comunidade acadêmica com a estrutura da universidade e com o estabelecimento de políticas públicas de assistência estudantil e revisão de metodologias de ensino. Também é necessário conhecer as necessidades dos alunos e preparar o corpo docente

e administrativo para empreender ações para apoiá-los na permanência, pois a educação é uma das práticas sociais que, de acordo com Viola (2012):

identificam a condição humana. É a forma como as gerações constroem, entre si, as condições para a vida em sociedade. Dessa maneira, as práticas educativas são condições de humanização presentes em todas as relações humanas. A sala de aula é o lugar criado especialmente para as ações educativas. É uma criação relativamente recente se considerarmos uma educação formal para além dos setores sociais de elite. (VIOLA 2012, p. 202).

A origem elitista de nossas universidades não é motivo de orgulho e muito menos a manutenção desta condição até os dias atuais. Portanto, o tema evasão e, conseqüentemente, da permanência dos jovens no ensino superior, é assunto atual e demanda das instituições maior aprofundamento no conhecimento sobre a questão. Dessa maneira, partiu-se de pesquisas na área das Ciências Sociais com a intenção de colaborar com a universidade na compreensão de sua evasão, que é motivada por fatores como a desigualdade de classes, o capital cultural transmitido pela família e a alienação de algumas universidades frente a exclusão que ocorre em seu interior.

É importante ressaltar que o Estado precisa custear as ações emanadas das universidades que garantam a permanência do aluno no ensino superior, de maneira permanente e sem a interrupção dos programas estabelecidos. As políticas públicas educacionais não podem ser vistas pelo Estado como um gasto público, que, ao menor sinal de crise, pode ser reduzido. Neste sentido, Chauí (2003) afirma que:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. [...]. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUI, 2003, p.11).

Os resultados esperados com esta pesquisa visam subsidiar na compreensão do fenômeno da evasão na Unioeste, e propiciar elementos que auxiliem na definição de políticas de permanência e na elaboração de um programa de combate à evasão discente.

1.5 Metodologia

A definição do método de pesquisa orienta o pesquisador na sua busca por respostas ou soluções a algum problema que o tenha inquietado. Consiste na elaboração de um planejamento que o direcione na investigação, na definição do caminho a ser seguido e dos mapas que deverão ser analisados para não se desviar por caminhos indevidos.

A investigação é apaixonante e, por isso, pode inebriar o pesquisador que corre o risco de perder-se ou desviar-se do rigor científico trazendo prejuízos na conclusão de sua pesquisa. Isso acontece, porque é difícil manter distanciamento das crenças, sentimentos, maneira de ser ou agir que tende a influenciar no momento da interpretação dos dados. Sobre essa questão Durkheim (2007) define que:

É preciso, portanto, que o sociólogo, tanto no momento em que determina o objeto de suas pesquisas, como no curso de suas demonstrações, proíba-se resolutamente o emprego daqueles conceitos que se formaram fora da ciência e por necessidades que nada têm de científico. [...] Apaixonamo-nos, com efeito, por nossas crenças políticas e religiosas, por nossas práticas morais muito mais do que pelas coisas do mundo físico; em consequência esse caráter passional transmite-se à maneira como concebemos e como nos explicamos as primeiras. (DURKHEIM, 2007, p. 32-33).

A relação dialética entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa é uma das características que os métodos em ciências sociais apresentam, sendo essa relação de grande valia aos resultados. A definição da arquitetura da investigação vai permitir o equilíbrio entre a cientificidade e a subjetividade do conhecimento do sujeito-pesquisador de maneira que a pesquisa não sofra interferências além do aceitável.

Gonçalves (1995) define que um método não é autônomo e que ele está ligado ao sujeito do conhecimento que o utiliza para concretizar sua investigação e escreve que:

As etapas que este sujeito organiza para chegar ao objeto constituem o método, que será adequado, na medida em que permite ao sujeito uma aproximação do objeto para captá-lo em sua realidade. O método está, assim, intimamente vinculado à intencionalidade do sujeito cognoscente; a um objeto, que é o alvo dessa intenção e que possui por sua vez uma opacidade que o investigador busca desvelar; e à

relação entre sujeito e objeto, que não se reduz a uma relação linear, preenchida por etapas que se constituiriam no próprio método, mas é uma relação de mútua dependência ontológica, pois não podemos pensar em um sujeito sem um objeto, nem em um objeto sem um sujeito. (GONÇALVES, 1995, p. 368).

Nesta perspectiva, esta pesquisa possui abordagem qualitativa e quantitativa, que não são excludentes, nem incompatíveis ao contrário, podem ser complementares (MINAYO, 2009); (PINTO; GUAZZELLI, 2008).

estes dois tipos de abordagem e os dados delas advindos não são incompatíveis. Entre elas há uma oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. (MINAYO, 2009, p. 22).

Em relação aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, documental e de estudo de caso. A revisão bibliográfica, segundo Santos (2009, p.130) é de grande importância na fase inicial da pesquisa para mapear o “estado da questão”, bem como, para a delimitação do tema. Com relação à pesquisa documental a autora define que é “uma das técnicas mais antigas da história do pensamento humano, tendo atualmente importante desenvolvimento pela digitalização e ampliação do acesso on-line”. (SANTOS, 2009, p. 131).

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que busca se aprofundar em determinado tema de uma instituição específica De acordo com YIN (2001), “representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. (YIN, 2001, p.35).

Ainda, de acordo com Yin (2001), ao adotar este tipo de estudo, o pesquisador deve ter algumas habilidades, e, dentre elas, cita-se: “[...] ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas; [...] ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos; [...] deve ter noção clara das questões que estão sendo estudadas [...]”. (YIN, 2001, p.81).

O estudo de caso foi realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Cascavel, que contabilizou, no recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, qual seja, 2012 a 2016, o total de 1.652 alunos evadidos de seus cursos de graduação. Este montante foi identificado a partir do quantitativo de registros de situações de matrícula, junto ao Sistema de Controle

Acadêmico (Academus)⁴, sendo o total de 1.149 lançamentos de “cancelado por abandono” e o total de 503 lançamentos na situação “cancelado”.

O lançamento da situação “cancelado por abandono” ocorre, de acordo com os artigos 91 e 92, do Regimento Geral da instituição, quando o acadêmico:

I - É reprovado por exceder o número máximo de faltas permitidas em todas as disciplinas em que estiver matriculado no respectivo ano letivo, mesmo que tenha obtido aproveitamento de estudos no período;
II - não requerer, nos prazos estabelecidos no calendário acadêmico:
a) o trancamento de matrícula, na totalidade das disciplinas em que estiver matriculado; b) a renovação da matrícula a que está apto; c) a reabertura de matrícula ou a não renovação do trancamento, se permitido. (UNIOESTE, 2004, p.8).

O lançamento da situação “cancelado”, de acordo com o artigo 93, do Regimento Geral da instituição, ocorre quando o aluno solicita por meio de requerimento ou compulsoriamente quando:

a) o aluno não integralizar, no prazo máximo fixado, o currículo pleno do curso; b) houver abandono do curso por mais de um ano letivo; c) o aluno não confirmar a matrícula, nas datas previstas no calendário acadêmico; d) o não recebimento da guia de transferência da instituição de origem nos prazos previstos. (UNIOESTE, 2004, p.8).

Em ambas as situações, seja cancelado ou cancelado por abandono, fica caracterizada a evasão do curso.

Os dados necessários para o contato com os alunos evadidos foram fornecidos pela instituição por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que os extraiu de um relatório específico do Academus. Nesse relatório, constavam, também, dados dos evadidos com relação: à idade, ao gênero, ao curso, ao turno e ao *e-mail*. Para a elaboração do índice de evasão, utilizou-se dados constantes na página da instituição, disponíveis nos boletins anuais de dados estatísticos, bem como, dados fornecidos pelo NTI em 14-05-2019, no que tange ao quantitativo de alunos na situação cancelado e cancelado por abandono.

No que tange ao levantamento das causas da evasão discente, utilizou-se um questionário com questões de múltipla escolha e duas perguntas abertas.

⁴ O Sistema de Controle Acadêmico, cuja sigla é Academus, é um sistema de gestão acadêmica da Unioeste que gerencia desde o ingresso dos acadêmicos em cursos de graduação da UNIOESTE até a sua desvinculação da universidade.

Considerando que os dados de contato com os alunos evadidos não estavam atualizados, como *e-mail* e telefone, não foi possível o acesso a toda a população. Além deste fato, alguns evadidos podem não ter participado da pesquisa por falta de interesse, enquanto outros, por motivos sociais e/ou psicológicos, podem possuir algum receio em relatar a motivação da desistência. Assim, obteve-se o retorno de 224 discentes evadidos, que participaram respondendo ao questionário *online*⁵. É importante relatar, que antes de responderem ao questionário, os discentes leram o TCLE⁶ e o assinaram, de maneira digital, concordando em participar da pesquisa.

O questionário destinado aos alunos evadidos foi dividido em duas partes, sendo: a) dados para o perfil do evadido respondente; e b) causas da evasão. Com relação à formatação da segunda parte do questionário que tratou das causas de evasão, optou-se por disponibilizar ao discente um rol de possíveis causas. Essas possíveis causas foram identificadas por pesquisadores citados nessa pesquisa e foram utilizadas para que os ex-alunos indicassem quais causas influenciaram na decisão da evasão.

A escolha foi realizada a partir de uma escala *Likert* variando entre: nenhuma influência (0% de influência na decisão de desistir) e muita influência (100% de influência na decisão de desistir). Os intervalos entre pouca, alguma e bastante influência, foram escolhidos pelo evadido respondente para indicar que de alguma maneira aquela opção o influenciou na decisão. Preocupou-se, ainda, em deixar um espaço para que o ex-aluno relatasse, caso quisesse, sua experiência com a decisão em desistir do curso. Para tanto, a última pergunta do questionário foi: “Gostaria de fazer algum desabafo sobre sua experiência de evasão na Unioeste?”.

A tabulação dos resultados foi feita por meio de planilha Excel tendo-se o cuidado de espelhar o resultado por curso para, somente depois, realizar a totalização do *Campus* de Cascavel. Desta maneira, pôde-se analisar as possíveis diferenças de causas entre os diferentes cursos e Áreas do Conhecimento.

⁵ O questionário online utilizado para a pesquisa foi o Google *Forms*, disponível em <https://www.google.com/forms>, cujo link foi enviado no e-mail de cada um dos evadidos mediante o *e-mail* informado pela instituição.

⁶ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Calculou-se, para cada causa, o impacto médio que é resultante da divisão do quantitativo de respondentes pelo resultado da multiplicação de pesos às alternativas: 1 – Nenhuma Influência, 2 – Pouca Influência, 3 – Alguma Influência, 4 – Bastante Influência, e 5 – Muita Influência.

Quadro 1 - Exemplificação do Cálculo do Impacto Médio das Causas de Evasão Discente

	INFLUÊNCIA NA EVASÃO					Soma (a+b+c+d+e) (f)	Total com Peso (g)	Impacto Médio (g/f)
	Nenhuma (a)	Pouca (b)	Alguma (c)	Bastante (d)	Muita (e)			
	Peso 1	Peso 2	Peso 3	Peso 4	Peso 5			
Causa X	223	0	1	0	0	224	226	1,01
Causa Y	224	0	0	0	0	224	224	1,00
Causa Z	0	0	50	100	74	224	920	4,11

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme demonstrado no **Quadro 1**, se o impacto médio for “1,00” significa que a causa não teve nenhuma influência na decisão do aluno evadido. A causa passará a ter alguma influência na decisão pela evasão a partir do impacto médio de “1,01”. No exemplo, 223 evadidos respondentes apontam que a causa “x” não teve nenhuma influência em sua decisão pela evasão. No entanto, um evadido respondente informa que a mesma causa “x” teve alguma influência em sua decisão.

Assim, calculou-se o impacto médio para cada causa de acordo com o curso para somente depois os aglutinar no somatório da instituição, foco deste estudo de caso. Seguindo essa metodologia, no item 5.2, os quadros apresentam o somatório da instituição, porém, nas análises, quando se mostrou pertinente, fez-se inserções de comentários referindo-se ao curso com maior ou menor influência em cada causa.

O instrumento de pesquisa adotado para compreender a percepção sobre a evasão por parte dos coordenadores de curso de graduação e gestores-chave, foi uma entrevista semiestruturada. Os gestores-chave, delimitados para esta pesquisa, são: Reitor, Pró-Reitora de Graduação, Assessora de Assistência Estudantil da Unioeste, Diretor Geral do *Campus* de Cascavel e Assessora

Pedagógica⁷ do *Campus* de Cascavel. A escolha por estes gestores foi feita em função da responsabilidade que lhes é atribuída, estatutariamente e por meio de definições emanadas do Conselho Superior da Instituição, envolvendo ações administrativas e pedagógicas no que concernem políticas de acesso e permanência dos alunos de graduação.

Para o tratamento dos dados da entrevista, aplicou-se a análise de conteúdo visando ao melhor entendimento na comunicação entre pesquisador e pesquisados.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

No contexto desta pesquisa, o fenômeno denominado “evasão” é entendido como a saída do aluno do curso em que se encontrava matriculado antes de concluí-lo, ou seja, alunos evadidos são aqueles cujos registros da Unioeste indicam situações de cancelado ou cancelado por abandono.

Para a pesquisa documental foram consultados os regulamentos da instituição que continham, de alguma maneira, políticas de permanência, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Diretor e o Relatório Final da Avaliação Institucional do último ciclo avaliativo.

Esquemáticamente, os capítulos desta tese seguem a seguinte organização: capítulo I: Introdução, contendo o memorial da pesquisadora, o tema e o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada.

No capítulo II, buscou-se resgatar a história da implantação do ensino superior no Brasil, em especial, da Universidade, revisitando o caráter elitista de sua origem, bem como, a interferência do Estado no seu funcionamento e sua interação com a sociedade. Neste capítulo, apresentou-se, também, as políticas públicas existentes no Brasil que abraçam a causa da permanência e democratização da universidade.

⁷ A Assessora Pedagógica responde, também, pela Coordenação Acadêmica.

No capítulo III, procurou-se revisar e evidenciar autores que pesquisaram e publicaram estudos sobre a cultura e sua relação com a produção e reprodução social. Para isso, buscou-se identificar como e em que proporção a cultura do individual e coletiva, em especial a familiar, interfere na educação de nível superior, em sentido de incluir ou excluir o discente do meio universitário em função de seu nível cultural ou social. Neste capítulo, tratamos, também, sobre a evasão, discorrendo sobre suas causas e consequências sociais de acordo com a bibliografia consultada, considerando que a evasão é decorrente de algum tipo de exclusão. Consta também o estado da arte, ou seja, relato dos estudos já realizados em universidades brasileiras sobre o tema.

No capítulo IV, consta a caracterização da Unioeste, *locus* deste estudo de caso, contando sobre sua origem e as dificuldades que a comunidade passou para convencer o Governo do Estado do Paraná sobre a importância da Universidade Pública no desenvolvimento da região Oeste do Paraná. No capítulo relata-se sobre as políticas de permanência adotadas pela instituição e sua inserção no Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST). Destaca-se, ainda, o que consta no planejamento estratégico da Unioeste sobre evasão discente.

O capítulo V é composto pela apresentação dos dados coletados e devidamente tratados resultando nas análises e entendimentos de acordo com a teoria abordada na Tese, que envolve o perfil dos estudantes evadidos, as causas de evasão conforme informações dos evadidos respondentes e a percepção dos coordenadores de curso e gestores-chave sobre o fenômeno da evasão do *Campus* de Cascavel, Unioeste.

E, por fim, no tópico final, o capítulo VI, são apresentadas as considerações finais sobre os achados da pesquisa, aprendizados e apontamentos para investigações futuras.

2 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE NO BRASIL DESDE SUA ORIGEM

O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos esses anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade.

Neste capítulo, buscou-se resgatar a história da implantação do ensino superior no Brasil, em especial, da instituição da Universidade, revisitando o caráter elitista de sua origem bem como, a interferência do Estado no seu funcionamento e na sua interação com a sociedade.

2.1 A Educação no Brasil no Período de 1550 a 1807

Os primeiros professores do Brasil foram os padres Jesuítas, por meio da Companhia de Jesus. A missão deles era a “cristianização do indígena e o programa convencional de formação do clero e da elite dominante” (TEIXEIRA, 2005, p.134). Os Jesuítas trabalharam graus específicos da educação direcionados a seguimentos da sociedade. De acordo com Romanelli (2003) era organizado da seguinte maneira:

[...] educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A arte da população escolar que não seguia carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, 2003. p. 35).

Os padres jesuítas fundaram na Bahia, em 1550, a primeira instituição de ensino do Brasil. Sendo que no ano de 1553 instituiu-se o curso de Humanidade e, em 1572, os cursos de Artes e Teologia. Foram criados por eles dezessete colégios destinados a estudantes internos e externos, ou seja, para aqueles que queriam e para aqueles que não queriam seguir o sacerdócio. Portanto, os Colégios não tinham como objetivo exclusivo a formação do clero. Além dos sacerdotes, frequentavam os Colégios os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado e de artesãos.

O Colégio do Rio de Janeiro instituiu o curso de Filosofia em 1638. O Colégio de Olinda iniciou cursos superiores em 1687. Em 1678 funda-se o Colégio de Recife, cujos cursos superiores iniciaram em 1721. O Colégio do Maranhão iniciou a oferta de cursos superiores em 1688 e o do Pará em 1695.

O Estado de São Paulo também possuía Colégios Jesuítas e cursos superiores nos períodos citados sendo que, o último curso superior criado por eles, antes de serem expulsos do Brasil, foi no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte em 1750. (CUNHA, 2007).

Ofertava-se quatro graus de ensino: a) curso elementar – que consistia em ler, escrever, contar e o ensino religioso; b) curso de humanidades – que durava dois anos e, nesta fase, ensinava-se em latim a Gramática, a Retórica e Humanidades; c) curso de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou Filosofia – tinha duração de três anos e ensinava-se lógica, física, matemática, d) ética e metafísica; curso de Teologia – quatro anos de duração e conferia o grau de doutor (TEIXEIRA, 2005).

Embora, o ensino ofertado pelos Jesuítas na colônia fosse idêntico ao de Portugal, de Évora, era necessário que os alunos da colônia repetissem o curso em Portugal e, ainda, passassem por exames de equivalência (CUNHA, 2007). Nas tentativas de reconhecimento do curso de Artes da colônia uma das justificativas utilizadas pela Coroa, para negar os pedidos, foi de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem com os moços pardos.

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 532).

Portanto, os jovens que concluíam seus estudos nos colégios Jesuítas e decidissem continuar estudando, deveriam deslocar-se à Europa, em especial, a Universidade de Coimbra. Percebe-se, claramente, que já naquela época havia elitismo e preconceito com raças e classes sociais com relação à educação.

A Espanha, diferentemente de Portugal, investiu no ensino superior de suas Colônias, talvez porque já no século XV, a Espanha contasse com oito universidades renomadas na Europa, enquanto Portugal tivesse apenas uma. Segundo Fernandes (1984, p.32) “a tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização”.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos

deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 1999, p. 29).

Desta maneira, os portugueses nascidos no Brasil, como eram reconhecidos no tempo do Brasil Colônia, após completarem seus estudos em colégios Jesuítas se deslocavam a Portugal para estudar na Universidade de Coimbra. Naquela época os cursos oferecidos eram: Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina, Filosofia, Ciências Físicas e Naturais. Notadamente, esses alunos eram filhos da elite e faziam parte da classe social burguesa. (TEIXEIRA, 2005).

Somente no ano de 1689, por meio de uma carta régia, o Estado reconhece o estatuto civil dos Colégios Jesuítas e, desta maneira, os estudantes formados em Filosofia podiam ingressar nos cursos da Universidade de Coimbra sem precisar de novos cursos complementares ou exames de equivalência. (TEIXEIRA, 2005).

Os Jesuítas foram expulsos do Brasil no ano de 1759 por meio da reforma Pombalina⁸. Pombal cria na Colônia a figura do Diretor Geral dos Estudos que seria o responsável pela gestão da educação e da fiscalização da ação dos professores e o material didático a ser utilizado por eles. O ensino continuava a servir os filhos da elite. (TEIXEIRA, 2005).

As consequências das mudanças na organização educacional jesuítico e a implantação de um novo projeto educacional, foram bastante prejudiciais ao Brasil. Em especial ao ensino superior, pois, somente em 1776, criou-se novas instituições de ensino superior. No novo sistema de ensino o curso superior completo tinha duração mínima de sete anos, no mínimo, para ser concluído. Os discentes passavam por exames anuais, perante bancas de professores, onde não era permitida a participação do professor da matéria e a nota da avaliação ocorria por voto secreto. (CUNHA, 2007, p. 55).

⁸ “A política pombalina consistiu num conjunto de medidas que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para a quebra da situação de subordinação. Era em suma, uma tentativa de superar a dominação, tornando-se igual ao dominador, assimilando aquilo que lhe dava força para dominar: o poderio econômico” (CUNHA, 2007, P. 42). Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, eliminava as escolas jesuíticas e as substituíam pelas aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Resumidamente a expulsão dos Jesuítas ocorreu porque não comungavam com a reforma pombalina, em especial, no que dizia respeito aos índios e sua integração no setor dominante da produção.

2.2 A Coroa Portuguesa e suas negativas à criação da Universidade no Brasil

Os pedidos à Coroa para a criação de universidades no Brasil, tanto pelos Jesuítas quanto pela sociedade, foram muitos, porém, todos negados. Segundo Teixeira (2005) as negativas da coroa em instituir universidades no Brasil podem ser resultantes do julgamento de que os cursos profissionais pareciam ao Reino “mais pragmáticos e suscetíveis de serem criados na ex-colônia”, pois, não havia nela bases necessárias para a criação de outros cursos mais amplos que requerem existir em Universidades. (TEIXEIRA, 2005, p.140).

E, ainda, segundo o mesmo autor, “talvez um julgamento subconsciente da obsolescência e futilidade desses cursos, como eram dados na Universidade de Coimbra, nos períodos de sua decadência no século XVIII” (TEIXEIRA, 2005, p.140). Além disso, os portugueses temiam que com a criação de universidades os movimentos pela independência fossem fortalecidos. As negativas da Coroa fizeram brotar um sentimento de que talvez não fôssemos capazes de conduzir com eficácia uma universidade. Para Teixeira (2005) o caso do ensino superior no Brasil:

Ilustra de modo evidente o que chamaria a confusão de sentimento em que se perde o país com respeito a cultura intelectual, objeto simultaneamente do mais extremo culto e do maior descaso, quando se trata de criar as condições reais e concretas para o objetivo do culto se afirmar. Resulta daí um conceito de cultura intelectual como milagre ou heroísmo, algo que lembraria o contraste entre santidade e vida comum na cultura católica. (TEIXEIRA, 2005, p. 143).

Em 1808, com a transferência do Reino de Portugal para o Brasil, os comerciantes Baianos solicitam então, ao príncipe regente, Dom João VI, a criação de uma “universidade literária” e ofereceram ajuda financeira para mantê-la. (TEIXEIRA, 2005).

No entanto, ao invés de uma universidade, Dom João VI, autorizou a criação do curso superior de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia atendendo pedido do cirurgião do Reino, José Correia Picanço. Afinal, a corte precisava melhorar as condições de saúde já que passaram a residir no Brasil, além disto, era necessário formar médicos para a Marinha e o Exército. (TEIXEIRA, 2005).

É importante relatar, que esses novos cursos superiores iniciaram de maneira extremamente simples. Consistia “num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos etc.), ensinavam seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência”. (CUNHA, 2007, p.91).

Com a mudança da corte para o Rio de Janeiro lá, criou-se, também, uma Escola de Cirurgia além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, esta última, foi resultante da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Criou-se, também, o Museu Nacional, o Jardim Botânico, a Biblioteca Nacional e a Imprensa Régia. (ROMANELLI, 2003); (OLIVEN, 2002).

De acordo com Durham, o período de 1808 até 1889, “é caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, por exclusiva iniciativa da Coroa”. (DURHAM, 2005, p. 192). No **Quadro 2**, apresenta-se, sucintamente, as instituições e cursos criados no referido período. (TEIXEIRA, 2005).

Quadro 2 - Escolas Superiores Oficiais Brasileiras de 1808 a 1889

ANO	INSTITUIÇÃO/CURSO	LOCAL
1808	Escola de Cirurgia e Anatomia	Bahia
1808	Curso de Anatomia e Cirurgia	Rio de Janeiro
1808	Academia de Guarda-Marinha	Rio de Janeiro
1810	Academia Militar (transformada em Escola Central e depois na Escola Politécnica)	Rio de Janeiro
1814	Curso de Agricultura	Rio de Janeiro
1816	Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura.	Rio de Janeiro
1827	Cursos Jurídicos	São Paulo, Pernambuco.
1832	Escola de Minas e Metalúrgica	Minas Gerais
1837	Imperial Colégio Pedro II	Rio de Janeiro
1839	Escola de Farmácia	Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Teixeira (2005).

O ensino superior, de acordo com relato de Sampaio (1991), no governo de Dom Pedro II, cujo período foi de crescimento econômico e estabilidade política, obteve expansão gradual, porém, restrito a formação de profissionais liberais que continuou sendo ofertado por meio das instituições isoladas de tempo parcial. Ainda neste governo houve a consolidação de centros científicos

a exemplo do “Observatório Nacional, o Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica”. (SAMPAIO, 1991, p.4).

Da mesma maneira, Cunha (2007) ratifica que o ensino nas escolas superiores profissionais era ministrado por professores em regime de tempo parcial e, que, portanto, possuíam outros vínculos profissionais e não se dedicavam integralmente às escolas. Além disto, os cursos destinavam-se a “formação de burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 2007, p. 40). E, após a independência, o brasileiro somente tinha opção por cursos superiores profissionais nas áreas de Medicina, Direito ou Engenharia sem opção pela área das Humanidades, Letras ou Ciências (TEIXEIRA, 2005).

A cultura humanística no Brasil seria a cultura clássica a ser ministrada nos colégios secundários, mas não sendo continuados tais estudos no nível superior, não seria possível o treino para *licenciar* seus mestres. [...] Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente [...]. Não esqueçamos que os graus universitários são licenças de docência. (TEIXEIRA, 2005, p.150).

Ainda neste sentido, Fernandes (1984) faz um apontamento interessante sobre o estabelecimento do ensino superior para fins do atendimento utilitário, conforme segue:

E, no que se refere ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática. (FERNANDES, 1984, p. 32).

É significativo mencionar, que no ano de 1834, por meio do Ato Adicional, ocorreu a descentralização da educação primária e secundária e as províncias adquiriram o direito de regulamentá-las e promovê-las. E, ao poder Central, limitou-se “o direito de promover e regulamentar a educação do Município Neutro e a educação de nível superior, em todo o Império”. (ROMANELLI, 2003, p. 39).

No entanto, resultado de um sistema falho de tributação, as províncias, não possuíam recursos financeiros suficientes para assumir de fato essa responsabilidade. Assim, a oferta da educação secundária, ocorreu, principalmente, por meio da iniciativa privada e, portanto, somente as famílias de grande poder aquisitivo podiam custear os estudos dos filhos, acentuando, ainda mais, o caráter elitista do ensino. E, o ensino primário, ficou relegado ao abandono restando sua oferta por meio de poucas escolas cujos professores somente continuavam a ensinar por não possuir formação para profissões com maior retorno financeiro. (ROMANELLI, 2013).

O acesso aos cursos superiores, de acordo com Cunha (2000) dependia de aprovação nos estudos preparatórios e, além disto, fazia-se necessário ser bacharel. Naquela época somente, o Colégio Imperial Pedro II⁹ conferia tal grau.

A admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados "exames de estudos preparatórios" (ou, simplesmente, "exames de preparatórios"), prestados no estabelecimento de ensino procurado por cada candidato. Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império. (CUNHA, 2000, p.155).

As elites regionais pressionaram o governo para reduzirem as dificuldades de acesso ao ensino superior o que resultou na realização da seleção perante "juntas especiais, no Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias" (CUNHA, 2000, p.155). Em, 1891, com a realização de reformas na organização do ensino secundário, os alunos das instituições criadas e mantidas pelos estados, cujo currículo adotado fosse o nacional, e submetessem à fiscalização do governo federal, estariam dispensados dos exames dos estudos preparatórios para acesso ao ensino superior. (CUNHA, 2000).

Destaca-se, o caráter elitista que havia, também, no ensino secundário, conforme assevera Romanelli (2003):

[...] para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a

⁹ Colégio Imperial Pedro II, criado em 1837, para a educação secundária, tinha um currículo de tipo clássico-científico, que lembrava, longinquamente, o liceu Francês. Era um curso humanístico pois, oferecia latim e grego (Teixeira, 2005).

população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto. [...] O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. (ROMANELLI, 2003, p. 136-137).

No período de 1889 a 1918, foram criadas 56 novas instituições de ensino superior, na sua maioria, instituições privadas. Importante destacar que neste período, houve a abolição da escravidão e a proclamação da República, portanto, houve grandes mudanças sociais que refletiram no sistema de educação como, por exemplo, a descentralização do ensino superior do poder central aos governos estaduais e a permissão para a oferta por meio de instituições privadas. (SAMPAIO, 1991).

A Reforma Rivadávia Corrêa, capitaneada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, do governo de Hermes da Fonseca, instituiu o ensino livre no Brasil. Consistia em retirar do Governo Federal a interferência no setor educacional. Na esteira desta reforma, nos anos de 1909, 1911 e 1912, respectivamente, foram instituídas as Universidades de Manaus, de São Paulo e a do Paraná como instituições livres, ou seja, não dependentes do governo federal e, sim, administradas por instituições privadas ou pelo Estado. (CUNHA, 2007).

A Universidade de Manaus resultou da iniciativa de grupos privados e sua existência durou somente enquanto houve exploração da borracha, ofertando os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. E, com o fim da atividade econômica, restou a Faculdade de Direito, incorporada à Universidade Federal do Amazonas em 1926. (CUNHA, 2000). A Universidade de São Paulo, também iniciativa privada, que pretendia recuperar capital com o recebimento de mensalidades, ofertou os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes e durou até a criação da Faculdade de Medicina pelo Governo do Estado, pois, os alunos para lá migraram e a universidade de São Paulo tornou-se inviável economicamente. (CUNHA, 2000). E, a Universidade do Paraná, criada durante o crescimento econômico resultante do próspero comércio e produção da erva-mate, sob a liderança de Victor Ferreira do Amaral e Silva – que foi o primeiro

Reitor da instituição – e apoio dos políticos paranaenses, ofertou os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. (UFPR, 2018).

No ano de 1915, por meio do Decreto nº 11.530, foi instituída a reforma Carlos Maximiliano que constituiu na reoficialização do ensino, ou seja, foi restabelecida a interferência do Estado na regulamentação e funcionamento do ensino. No entanto, “o ensino livre coexistiria com o oficial, mas sob a égide desse último, no qual se desenhava um Estado educador”. (CURY, 2009).

O decreto, além de definir que criaria, quando julgasse oportuno, uma universidade oficial, estabeleceu os requisitos necessários para equiparar Academias livres às Academias Oficiais. A Universidade do Paraná não cumpria à época, o requisito relacionado ao quantitativo de habitantes necessários na cidade de Curitiba, portanto, deixou de ser reconhecida pelo governo federal naquele ano. (CUNHA, 2007).

Além da nova regulamentação, outro problema que dificultava o cumprimento dos outros requisitos estabelecidos na Reforma, era a situação econômica do estado do Paraná, causada pela recessão em decorrência da Primeira Guerra Mundial. Assim, a solução encontrada pelo estado, para adequar-se à lei e continuar funcionando, foi “desmembrar a Instituição em faculdades autônomas, cada qual reconhecida individualmente pelo governo. Durante cerca de 30 anos buscou-se restaurar a universidade, objetivo alcançado somente no fim da década de 40”. (UFPR, 2018).

Desta maneira, entre as 14 instituições criadas até o fim do Império, somadas as 56 instituições fundadas entre o ano de 1889 e 1918, o quantitativo total chegou a 70 estabelecimentos de ensino superior. (TEIXEIRA, 2005, p. 195). No entanto, continuávamos sem universidades oficiais. O ensino superior era ofertado em Escolas ou Faculdades isoladas de ensino superior.

2.3 A Legitimação e Normatização da Universidade no Brasil

A primeira Universidade autorizada pelo Governo Federal foi criada no ano de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, de 07-09-1920, no governo de Epitácio Pessoa. Na sequência, ano de 1927, criou-se a universidade de Minas

Gerais, também, resultante da agregação das escolas de Direito, Medicina e Engenharia (TEIXEIRA, 2005); (ROMANELLI, 2003); (CUNHA, 2007).

Ressalta-se que o Estatuto das Universidades brasileiras foi aprovado somente no ano de 1931, por meio do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, e, a partir daquele ano, adotou-se “para o ensino superior, o regime universitário” (ROMANELLI, 2003, p. 132). E, ainda em mesmo ano, o Governo Federal reestrutura a Universidade do Rio de Janeiro incorporando a Escola de Minas, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e, em mesmo ato, Decreto 19.852/1931, cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Neste mesmo ato, é criado o Conselho Nacional de Educação (ROMANELLI, 2003).

Tem-se, muito embora a Universidade do Rio de Janeiro tenha sido criada em 1920 e reorganizada em 1931, que a primeira universidade criada de acordo com o estatuto das universidades brasileiras e, que, diferenciava-se das demais, por possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi a Universidade de São Paulo, datada de 25 de janeiro de 1934. Na sequência, foram criadas, no ano de 1935, as Universidades de Porto Alegre e do Distrito Federal (ROMANELLI, 2005).

Segundo Cunha (2007) a universidade no Rio Grande do Sul não surgiu da união de Escolas profissionalizantes como o Rio de Janeiro e Distrito Federal, pois, “surgiu da diferenciação de um único estabelecimento, a escola de Engenharia”, fundada no ano de 1896. (CUNHA, 2007, p. 58).

É importante destacar, que, anteriormente à década de 20, o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder, que influenciaram grandemente a organização e a evolução do ensino no Brasil, permaneceram “integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente”. (ROMANELLI, 2003, p.45).

Portanto, naquele período, a economia não exigia a formação de recursos humanos para a produção, pois, até a “primeira república o índice de urbanização e industrialização era baixo”. A escola era destinada a uma parte da Aristocracia ociosa e quando se destinou, também, a classe média urbana, tinha

por objetivo adquirir ou manter algum *status* e o aumento do prestígio familiar. A função social da escola era fornecer os elementos necessários para formar indivíduos que ocupariam os quadros da política, da administração pública bem como, formar a “inteligência do regime”. (ROMANELLI, p. 45-46).

No que tange ao campo político, era comandado pelas “oligarquias representantes dos latifundiários, em particular dos cafeicultores paulistas”. (CUNHA, 2007, p.205).

A crise econômica mundial de 1929 acarretou queda na exportação do café brasileiro que, aliada à grande safra em mesmo período, fez despencar o preço do café. Assim, juntamente com a crise do café, inicia-se, no Brasil, uma crise política. No que tange as condições sociais no período em pauta eram péssimas. Os salários eram baixíssimos tanto quanto as condições de trabalho, a jornada de trabalho não estava regulamentada. Os trabalhadores cumpriam mais de 10 horas de trabalho diárias e havia exploração de mão de obra infantil e feminina. O êxodo rural neste período fez crescer a quantidade de operários urbanos e houve as primeiras greves com reivindicações tanto dos operários como da burguesia industrial (ROMANELLI, 2003).

Nota-se, que o cenário político, econômico e social do Brasil na década da instituição da sua primeira universidade estava permeado por confrontos e divergências de interesses.

Com relação à educação, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde e seu primeiro Ministro, Francisco Campos, procede à primeira estruturação da universidade por meio da Reforma Francisco Campos. A Reforma consistiu em situar a universidade como instituição responsável pelo desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Estabeleceu sua organização, atribuições e estrutura administrativa por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado pelo Decreto nº 19.851, de 11-04-1931, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, que dispôs:

o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931, p.1).

A finalidade do ensino universitário no Brasil foi estabelecida no artigo primeiro do referido decreto, assim disposto:

elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, enfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, p.1).

Francisco Campos, coordenador da Reforma, procurou adequar o ensino ao desenvolvimento e modernização pela qual passava o país por meio da capacitação para o trabalho e na formação da elite brasileira, (FÁVERO, 2006).

No ano de 1934, a burguesia paulistana, aproveitando-se de uma reconciliação com o governo central, solicita a criação da Universidade de São Paulo. Segundo Cunha (2007), a elite paulistana acreditava que formando uma camada de homens superiores “capazes de se impor pelo valor técnico e moral” a hegemonia das oligarquias seria reconquistada. (CUNHA, 2007, p. 240).

Assim, com o apoio do Jornal O Estado de São Paulo e do Governador Armando Salles de Oliveira e, a partir do projeto de Fernando Azevedo, criou-se a Universidade de São Paulo (USP), sem interferência do Governo Central (CUNHA, 2007).

Segundo Florestan Fernandes (1984, p.35), a USP nascia “como uma universidade desfigurada, desfibrada e impraticável, uma universidade em contradição consigo mesma”. Ele assevera que os ideais da fundação da USP eram:

[...]retrógados e desaguavam numa água morna, num imobilismo cultural, cuja principal motivação consistia em realimentar as elites das classes dominantes com os “progressos do saber”, isto é, sua mira se voltava para a dominação cultural, realidade que era dissimulada sob véus mais ou menos fantasiosos de europeizar (ou norte-americanizar) a formação intelectual e “humanística” dos estudantes universitários. (FERNANDES, 1984, p.17)

Florestan Fernandes assevera que as universidades brasileiras de uma maneira geral se constituíram como escolas das elites “culturais, ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas, [...] uma escola altamente hierarquizada, rígida e

exclusivista, que transformava o saber em símbolo da distância social”. (FERNANDES, 1975, p.51-52).

Em análise aos fatos históricos sobre a criação das universidades brasileiras percebe-se que não houve planejamento para sua adequada estruturação e funcionamento. Iniciaram-se a partir da junção de faculdades ou outros formatos de escolas de ensino superior voltadas a formar profissionais liberais para abastecer o mercado industrial e manteve-se elitista. Sobre esta questão, Cunha (2007) assevera:

A solução encontrada para a criação da universidade – uma solução chamada “de fachada” – não teve fácil aceitação. Não demorou muito e surgiram críticas incidindo sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem vínculo umas com as outras. A Universidade do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, feita à sua imagem, não correspondiam ao modelo de universidade que muitos esperavam. (CUNHA, 2007, p. 61)

O caráter elitista da universidade no Brasil, desde o seu nascimento, se comprova, também, pela necessidade explícita de capacitar as pessoas que administravam o processo de industrialização do país e, conseqüentemente, dos processos burocráticos. Nesse sentido, Fávero (2006) assevera:

Uma questão se impõe: por que, no início do século XXI, nos preocupamos em discutir a universidade no Brasil, situando sua história e os impasses por ela vividos até os anos 60? Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas. (FÁVERO, 2006, p. 19).

Da mesma maneira, Marilena Chauí (2003) se manifesta afirmando que a universidade federal foi criada para servir aos interesses de oligarquias locais sem terem sido abastecidas com os recursos e estrutura necessária à existência de fato de uma universidade.

Decorridos 30 anos da criação da primeira universidade do Brasil, a sociedade, um pouco mais desenvolvida, tomava consciência da precariedade

que havia assolado a tão sonhada universidade. Essa consciência emergiu, principalmente, em decorrência do projeto de lei que estava sendo discutido no âmbito universitário que iria definir as diretrizes da educação no país (CUNHA, 2007). De acordo com Fernandes (1975), a expansão que houve entre os anos de 30 a 60 em termos quantitativos de instituições de ensino superior não ocorreu em mesma proporção no que tange a qualidade do ensino ofertado.

A universidade, não assumiu papel efetivo na questão da emancipação do colonialismo em termos culturais e continuava voltada à minoria elitista, a classe burguesa. (CUNHA, 2007). Precisava-se romper com o sistema de escola superior juntamente com a estrutura de cátedras e “dotar a sociedade brasileira dessa mola mestra da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica”. (FERNANDES, 1975, p. 71).

O decreto, instituído na Reforma de Campos, teve validade até 30 de dezembro de 1961, pois, a partir de 01 de janeiro de 1962, é substituído pela Lei nº4.024, de 20-12-1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira LDB do Brasil cujo projeto foi debatido por 13 anos.

Na reformulação das diretrizes da educação nacional e na elaboração desta nova lei trabalhou ativamente, o então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, do Governo de João Goulart. Ribeiro foi quem coordenou o primeiro Plano Nacional de Educação e implantou o primeiro Conselho Federal de Educação. Na avaliação de Oliven (2002), apesar de certa flexibilidade possibilitada por meio desta lei, a sua implementação na prática reforçou:

o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção. (OLIVEN, 2002, p. 32).

Nesse mesmo ano foi criada a Universidade de Brasília (UnB) por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. A finalidade de tal fundação era a de criar e manter a UnB como instituição de ensino superior de pesquisas e

estudos em todas as áreas do conhecimento bem como a divulgação científica, técnica e cultural. O estatuto da UnB foi aprovado em dezembro de 1962, por meio do Decreto nº 1872.

De acordo com Fernandes (1975) nunca se chegará a uma universidade integrada e multifuncional sem liquidar o padrão brasileiro de escola superior. Teixeira (2005) corrobora ao sustentar que transcorrido um período de mais de um século e meio da criação da primeira escola superior no Brasil consolida-se a “ideia de ensino superior superficial, simples reflexo de cultura estrangeira importada, de ensino oral, parcial, destinado a oferecer diplomas suscetíveis de credenciar seus titulares a cargos e honrarias”. (TEIXEIRA, 2005, p. 179). Neste sentido, Fávero (2006) assevera que a UnB foi um “divisor de águas na história das instituições universitárias, tanto em razão de suas finalidades quanto organização institucional como foram a USP e a UDF na década de 30”. (FÁVERO, 2006, p. 29).

De acordo com Ribeiro (1969) a UnB diferenciava-se no modelo estrutural criado até aquele momento - união de faculdades isoladas e do sistema de cátedras autárquicas - constituindo-se em um novo modelo formado por: “três corpos de órgãos de ensino, de pesquisa e de extensão cultural integrados numa estrutura funcional”. (RIBEIRO, 1969, p. 122). Segundo Fernandes a figura do professor catedrático inibia a reforma necessária à universidade, ele assevera:

O professor catedrático é o verdadeiro agente do descalabro que impera no ensino superior. Deliberadamente ou não, ele se colocou no centro da oposição contra qualquer transformação que levasse ao desaparecimento da escola superior porque isso fomentaria a supressão da cátedra e a sua própria ruína. [...] Ele surge como um obstáculo a qualquer processo substancial de modernização e de racionalização do ensino superior, impedindo que a sociedade domine e aproveite novas técnicas sociais de educação escolarizada. (FERNANDES, 1975, p. 77).

A luta pela reforma universitária buscava inserir a universidade na resolução dos problemas e aspirações da sociedade, pois, originalmente, pelo formato que foi criada ela não interagiu com a sociedade. A universidade precisava distanciar-se da cultura colonial buscando sua participação na emancipação cultural brasileira. Fazia-se necessário, ainda, acabar com o elitismo no ingresso dos alunos instituindo a democratização do acesso e ofertar mais vagas. Além disto, reformular o sistema de carga horária de trabalho do

docente passando de regime parcial para integral. O debate pela reforma, que era liderado pelo movimento estudantil, tinha como pauta a instituição efetiva da autonomia universitária. (FÁVERO, 2006).

Enfim, a UnB foi a primeira Universidade criada sem a aglutinação de faculdades isoladas. Segundo Ribeiro (1969), algumas universidades que não se simpatizavam, até então, com o modelo da UnB, “começaram a manifestar o propósito de adotá-lo como seu projeto de reestruturação”. (RIBEIRO, 1969, p. 123).

2.4 Universidade após o Golpe Militar de 1964

O modelo norte-americano de universidade já estava sendo estudado pelo governo brasileiro nos anos 40. Em vista da modernização do ensino superior, ganhou forças no ano de 1950 e se intensificou nos anos 60. Com a era desenvolvimentista e a ditadura militar, que buscava a formação rápida de jovens em profissões ligadas à industrialização, o modelo americano, se aproxima ainda mais do Brasil. O Ministério da educação passa a contratar profissionais norte-americanos para prestar assessoria na organização do ensino superior. (CUNHA, 2007).

A partir do golpe militar, em 1964, quando os militares assumem o governo, em que pese todo o horror político, a ausência de liberdade de expressão, as perseguições aos professores e alunos, a desorganização do movimento estudantil e tantas outras barbáreis vistas no período, ainda assim, houve significativo aumento no número de faculdades e universidade e, conseqüentemente, de matrículas.

A expansão, instituída na ditadura, ocorreu por meio do aumento na oferta de vagas do ensino público, e, principalmente, por meio do estímulo à expansão de instituições particulares. De acordo com Teixeira (2005), o crescimento foi decorrente da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que acentuou a cooperação das instituições particulares de educação que eram, predominantemente, voltadas a formação de profissionais da carreira de serviços.

Em 1960 havia dez universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968, a rede nacional de universidades foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, dez católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual). (TEIXEIRA, 2005, p.215).

No ano de 1965, os militares firmam o convênio MEC-USAID¹⁰ com a finalidade de promover a reforma universitária do Brasil na direção do modelo de universidade vigente nos Estados Unidos bem como, contratar especialistas americanos para a elaboração de planos de expansão e reestruturação do ensino superior voltado para a capacitação de quadros superiores formados pela elite. (CUNHA, 2007).

Sobre este acordo, Fernandes (1975, p.112) discorre que os Estados Unidos queriam criar as condições para que o Brasil atingisse “o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente”, e, acrescenta:

Os Estados Unidos forneceram o cérebro com formulas inovadoras e seguras e o Estado Brasileiro entrou com os técnicos títeres e a vontade “revolucionária”, que impôs de cima para baixo, como óleo de rícino – as novas normas da “institucionalização” da vida universitária, sendo que a própria universidade brasileira forneceu a retaguarda que garantiu o êxito fácil do conformismo “institucionalizado”. [...] antes de ser colocada em seu lugar a universidade brasileira fora empolgada por elementos “conservadores”, que conspiravam dentro do meio universitário mais seletivo e com os paladinos nacionais e estrangeiros da contrarrevolução preventiva. (FERNANDES, 1984, p.13-14).

O movimento estudantil levantou-se contra o convênio que mascarava intervenção do capitalismo na educação do Brasil e exigiram sua revogação. O medo dos estudantes e intelectuais era que a reforma, com base no modelo americano, findasse em privatização do ensino superior do Brasil. Além disso, acreditava-se que o acordo era mais um instrumento de dependência colonialista. (CUNHA, 2007); (NAGAMINE, 1997).

Neste cenário, os estudantes levantaram outras duas bandeiras: a manutenção do ensino gratuito; e o aumento de vagas nas universidades públicas. Registrou-se crescimento no número de instituições de ensino superior, porém, não havia vagas para todos os jovens, principalmente, aos que não

¹⁰ MEC-USAID: acordo que incluiu uma série de convênios realizados durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development – USAID - (CUNHA, 2007).

faziam parte da classe burguesa. Ecoava-se o lema “Fora MEC-Usaid” juntamente, com “Abaixo a Ditadura”. (CUNHA, 2007).

Assim, após muitas discussões, em 1968, o Congresso Nacional promulgou a Lei nº 5540/68 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. Esta lei reestruturou as universidades estabelecendo em sua estrutura organizacional os departamentos por área do conhecimento – em substituição à Cátedra. E, ainda, o sistema de crédito, o vestibular classificatório – deixou de ser eliminatório -, cursos de curta duração, o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos docentes e o tripé ensino, pesquisa e extensão de maneira indivisível, entre outros dispositivos. (OLIVEN, 2002).

Por outro lado, no ano de 1969, pouco tempo após a promulgação do AI-5¹¹, os militares estabeleceram proibições que consistiriam em infrações disciplinares caso fossem cometidas por docentes, discentes e funcionários, os quais sofreriam penalidades. Tratava-se do Decreto-Lei nº 477, de 26-02-1969 que coibiu “toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das universidades”. (ROMANELLI, 2003, p. 226). O medo rondava pelo *Campus* universitário, pois, haviam espiões e delatores disfarçados de membro da comunidade universitária. Mas, rondava também, a coragem de muitos que enfrentavam a ditadura. De acordo com Fernandes (1984): “o inconformismo político grassou violentamente e o desafio à ditadura ergueu-se aos tons mais inspirados”. (FERNANDES, 1984, p. 103).

Destaca-se, que uma das proibições, era a organização de movimentos, considerados pelo regime militar como subversivos, como passeatas, desfiles, participação de comícios não autorizados, etc. A pena aplicada a quem desobedecesse era a expulsão e perda de bolsa. (CUNHA, 2007). Ou seja, a expansão verificada neste período, embora expressiva, não permitia a liberdade de expressão que é fundamental em uma universidade de fato. A reorganização do movimento estudantil aconteceria somente no final dos anos 70 após a promulgação da Lei da Anistia. De acordo com Cunha:

¹¹ Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, emitido pelo presidente Artur da Costa e Silva que teve por súmula: O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

Além da destruição da sede da UNE, as sedes de Diretórios Acadêmicos e de UEEs, em quase todos os estados foram invadidas pela polícia ou por grupos de estudantes direitistas que depredaram as instalações, confiscaram arquivos, máquinas de escrever e mimeógrafos. Alguns reitores e diretores de faculdades aproveitaram para fechar a sede de diretórios e expulsar estudantes “incômodos”. (CUNHA, 2007, p. 54).

A educação superior no Brasil até a década de 80 era direcionada ao desenvolvimento econômico do país incentivado pelo Estado e voltado à elite da sociedade brasileira. No ano de 1960, o Brasil contava com 93.902 alunos matriculados e, no ano de 1980, alcançou-se o montante de 1.345.000 alunos matriculados. É importante frisar, embora tenha tido expressiva a expansão no número de vagas, tal crescimento ainda era insuficiente para o atendimento da demanda. De acordo com Oliven (2002) a expansão do sistema ocorreu:

ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas. No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, duzentos e cinquenta dos quais, com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram *locus* de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino. O setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa e modernizou um segmento importante do sistema universitário brasileiro. (OLIVEN, 2002, p. 34).

O avanço verificado na educação superior no governo militar pode ser explicado pelas transformações radicais pelas quais o país passava com a finalidade de contribuir para o crescimento econômico do Brasil. Porém, pergunta-se: qual foi o preço pago? Viola e Albuquerque (2015) fazem uma reflexão sobre a questão:

[...] através da implantação de uma pedagogia do medo, a educação deixa de ser somente um dispositivo técnico organizador de um sistema de conhecimentos que precisa ser repassado – e recriado - como herança aos mais jovens, transformando-se também, em um aparelho ideológico, um lugar que passa a impedir a construção de sujeitos sociais enquanto projeta a formação de atores da economia de mercado. Um modelo pedagógico que institui práticas intervencionistas que eliminam a possibilidade de o sistema de ensino produzir educandos capazes de se reconhecer como sujeitos de direitos, ou como é comum nos manuais da educação, se reconheçam como indivíduos aptos a exercer a cidadania. (VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015, p.85).

Deste tópico, fica uma reflexão: teria nossa sociedade, por meio dos docentes e gestores universitários, superado as práticas adotadas tanto pelos catedráticos quanto pelo regime militar no que tange a rigidez do controle e da participação do jovem na construção da universidade? A evasão dos alunos de graduação pode estar relacionada com a rigidez adotada por alguns docentes na atualidade?

2.5 A Universidade Brasileira na década de 90 até os nossos dias

A expansão do ensino superior no Brasil, a partir da década de 90 ocorreu em grande escala, principalmente, por meio da oferta do ensino pelo setor privado. Em relação ao caráter elitista e a ausência de democratização da universidade pública Ristoff (2003) assevera:

A verdade é que o Brasil continua concebendo a universidade como coisa para um pequeno e seletivo grupo - um espaço onde alguns poucos privilegiados têm a oportunidade de acessar o último conhecimento. Que a universidade deve servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade deve servir. E neste sentido, parece evidente que num país democrático, ou que se queira democrático, a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se num projeto nacional que promova o acesso das populações hoje excluídas e transforme as universidades brasileiras em universidades do povo, para o povo e pelo povo. (RISTOFF, 2003, p. 7).

No ano de 1991, havia 893 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, sendo 671 privadas e 222 públicas. E, deste montante, somente 99 eram universidades: 59 públicas e 40 privadas.

Em 1996, o montante de IES atingiu a marca de 922, sendo 211 públicas e 711 privadas. Deste total, apenas 136 eram universidades: 72 públicas e 64 privadas. Verificou-se, neste período um crescimento substancial nas organizações acadêmicas não universitárias as quais não possuem obrigação constitucional de realizarem pesquisa, extensão ou a oferta de pós-graduação *stricto sensu*. (RISTOFF, 2013; RISTOFF, 2014).

De acordo com Trigueiro (2003) a expansão do ensino superior privado caracterizou-se pela oferta de cursos de baixa demanda. Portanto, de baixo

custo e altos lucros, voltada à transmissão do conhecimento e não à sua produção por meio da pesquisa. Para este autor “as camadas mais pobres da população passaram a frequentar cursos pagos”. (TRIGUEIRO, 2003, p.20).

Na tentativa de melhorar este cenário da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para o período de 10 anos, previu no item 4.3, os objetivos e metas para o ensino superior, respeitando algumas diretrizes, as quais, destaca-se:

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. Deve-se assegurar, portanto, que a setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total [...]. (BRASIL, 2001b, p.34).

Para o cumprimento das metas do PNE (2001/2010), na intencionalidade de efetivar a democratização e aumentar o número de vagas e instituições, o governo estabeleceu programas de expansão e reestruturação das IFES, buscando “ampliar o acesso à rede pública e contribuir para a redução das assimetrias regionais”. (BRASIL, 2014, p. 12). Os programas criados foram: Programa Expandir, PROUNI¹² e o REUNI¹³.

O Programa Expandir, pertencente ao primeiro ciclo de expansão, compreendeu o período de 2003 a 2006 e estava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu). Seu objetivo foi a expansão e a interiorização dos *Campi* das universidades federais, a criação de Institutos

¹² Programa Universidade para Todos, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de Educação Superior a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

¹³ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado por meio do Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

Federais de ensino superior e a transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas. (BRASIL, 2005); (BRASIL, 2012b).

O MEC criou o slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil” para publicizar o programa. A abertura dos *Campi* e Institutos Federais, afastados dos grandes Centros e instalados pelo interior do País, propiciou aos jovens das demais localidades, principalmente aos de baixa renda, maiores oportunidades de acesso. O Programa visou, ainda, a redução de desigualdades regionais, a redução do desemprego, a democratização do ensino superior, o incentivo ao desenvolvimento econômico das regiões para onde se descentralizou o ensino superior. (BRASIL, 2005); (BRASIL, 2014).

As universidades federais criadas entre 2003 a 2014, dentro da ótica da interiorização, estão elencadas no **Quadro 3**.

Quadro 3 - Universidades Federais criadas no período de 2003 a 2014

SIGLA	NOMENCLATURA	REGIÃO	ANO DE CRIAÇÃO
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas	SE	2005
UFVJM	Universidade Fed. dos Vales Jequitinhonha e Mucuri	SE	2005
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	SE	2005
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido	NE	2005
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	S	2005
UFABC	Fundação Universidade Federal do ABC	SE	2005
UFGD	Fundação Universidade Fed. de Grande Dourados	CO	2005
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	NE	2005
UFCSPA	Fundação Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre	S	2008
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa	S	2008
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul	S	2009
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	N	2009
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	S	2010
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	NE	2010
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia	NE	2013
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia	NE	2013
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará	N	2013
UFCA	Universidade Federal do Cariri	NE	2013

Fonte: elaborado pela autora com base no documento do Brasil/MEC, 2014.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado em 2005, por meio da Lei 11.096, é direcionado aos estudantes de baixa renda para que possam acessar o ensino superior por meio das instituições privadas. Os beneficiários do PROUNI devem ser provenientes de escolas públicas, ter baixa renda e ter realizado o ENEM. Este Programa destina bolsas integrais e parciais aos estudantes para pagamento das mensalidades. Os alunos de bolsa parcial podem participar do FIES para complementar o pagamento da mensalidade. (BRASIL, 2005).

No ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, o Governo cria o REUNI, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, cujo objetivo definido foi: “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). No mesmo ano, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa nº 39, tendo sido regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19-07-2010.

O Sindicato Nacional dos Docentes (ANDES¹⁴), quando da instituição do programa REUNI, levantou suspeitas em decorrência da contrapartida que as universidades federais deveriam fornecer para receberem o aumento de orçamento definido no Decreto nº 6.096. Ainda em 2004, no documento intitulado “Universidade Pública, Direito de Todos: Vamos Barrar essa Reforma Universitária!!!”, o ANDES definiu que “essas políticas convertem a Universidade pública em organização social regida por contratos de gestão, visando a livre captação de recursos privados para o financiamento de suas atividades e dando isenções fiscais aos donos de faculdades privada” (ANDES, 2004, p.1). A Carta alertava sobre o aumento da privatização do ensino e o desmonte das universidades públicas.

No ano de 2002, o Governo Federal, registrava a existência de 45 universidades federais com 148 *campi*. Com a implementação dos Programas de expansão e democratização, no período de 2003 a 2010, elevou-se o quantitativo para 59 universidades, com 274 *Campus* (BRASIL, 2012b). E, no

¹⁴ Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior

ano de 2014, passou para 63 universidades federais e 321 *Campus*. Na avaliação da CONAE¹⁵ a democratização do ensino superior:

Embora tenha ocorrido um crescimento considerável, tanto privado como público, ainda se está longe dos parâmetros da real democratização desse nível de ensino, sobretudo em termos de acesso, permanência e conclusão e, ainda, quanto à qualidade da oferta de cursos para os/as estudantes-trabalhadores/as. (BRASIL, 2010b, p.68)

O sistema de cotas aos jovens de baixa renda oriundos da escola pública e aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, foi instituído, nas IFES, ano de 2012, por meio da Lei nº 12.711. (BRASIL, 2012a). E, em, 2016, por meio da norma nº 13,409, foram inseridas neste direito social as pessoas com deficiência. Segundo o documento “Balanço Social do SESU” o Sistema de Cotas foi a mais importante política do governo federal para a democratização do ensino superior federal com enfrentamento de diferentes desigualdades existentes no País.

Têm-se, ainda, como incentivo ao acesso ao ensino superior, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999 e, transformado em Lei, no ano de 2001. O financiamento é direcionado ao pagamento de matrículas e mensalidades do aluno que inicia o pagamento da dívida após a conclusão do curso com taxas de juros menores que as do mercado financeiro. (BRASIL, 2001b).

Outro dispositivo criado pelo governo federal para a democratização do acesso as vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas foi o SISU, trata-se:

de um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, por meio do qual instituições públicas gratuitas de educação superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Enem. O processo seletivo unificado, implementado a partir de 2009, tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior. (BRASIL, 2014, p. 60).

¹⁵ Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473 entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura (BRASIL, 2010b)

E, ainda, criado no ano de 2013, o Programa Bolsa Permanência (PBP), destinado aos alunos matriculados nas instituições federais de ensino superior que sejam vulneráveis economicamente e para os indígenas ou quilombolas. O objetivo deste auxílio financeiro é a redução das desigualdades sociais e a permanência até conclusão do curso evitando, assim, a evasão. (BRASIL, 2014).

O sistema de ensino superior brasileiro, de acordo com o censo da educação superior, realizado pelo Inep no ano de 2016, é composto por 2.407 instituições de ensino superior, conforme consta da **Tabela 1**. (BRASIL, 2017). Deste montante, somente 12,30% são instituições de ensino superior públicas e, a grande maioria, 87,70% são instituições de ensino superior particulares.

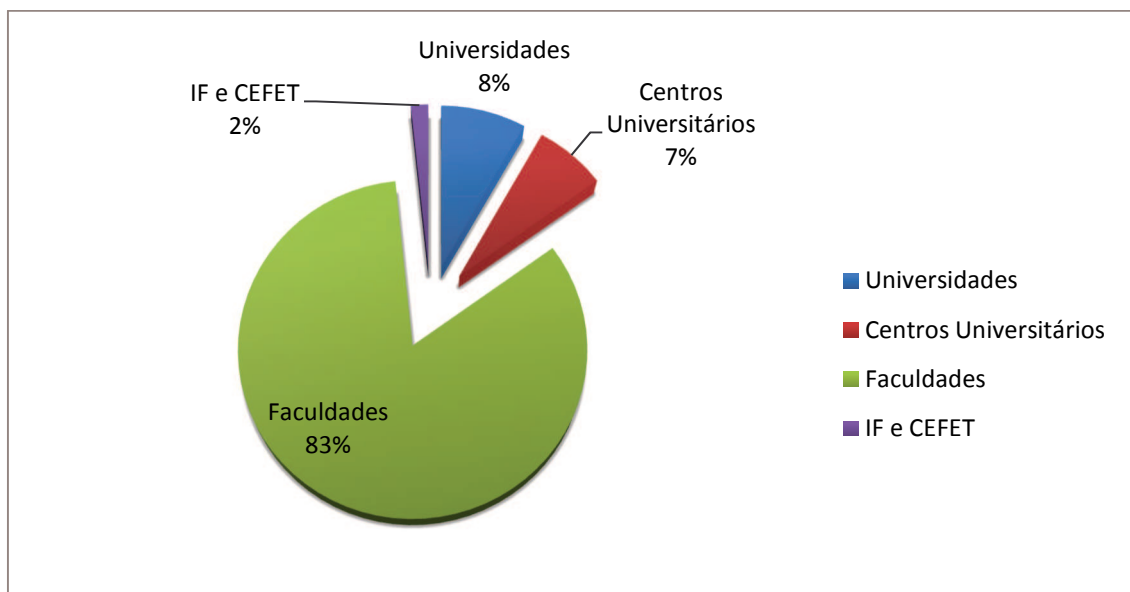
Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil em 2016

Categoria Administrativa	Instituições				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
	Total	Total	Total	Total	Total
Pública	296	108	10	138	40
Federal	107	63	.	4	40
Estadual	123	39	1	83	.
Municipal	66	6	9	51	.
Privada	2.111	89	156	1.866	.
TOTAL BRASIL	2.407	197	166	2.004	40

Fonte: Sinopse da Educação Superior, 2016 (BRASIL, 2017).

No que tange a organização acadêmica estão distribuídas em Faculdades, Universidades, Centros Universitários, Institutos Federais e CEFET's. O **Gráfico 1** apresenta o percentual de instituições de acordo com a organização acadêmica. Destaca-se, o ínfimo percentual de universidades, apenas 8,18% do total, sendo 54,82% delas públicas e 45,3% particulares. (BRASIL, 2017).

Gráfico 1 - Percentual das IES do Brasil, por Organização Acadêmica, no ano de 2016



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP (BRASIL, 2017).

Enfim, na atualidade, após idas e vindas de reformas da educação superior, muitos jovens continuam excluídos do ensino superior e, principalmente, das universidades públicas, pois, conforme dados citados anteriormente, do total de instituições brasileiras de ensino superior, apenas 12,29% são públicas, enquanto que, 87,70% são instituições privadas. E, conseqüentemente, o percentual de alunos ingressantes nas instituições de ensino superior privadas é maior que o percentual de alunos ingressantes nas instituições públicas (BRASIL, 2017). Em contrapartida, a procura pelas vagas das instituições públicas é inversamente proporcional à oferta conforme pode ser visualizado na **Tabela 2**.

Tabela 2 – Quantidade de vagas em cursos de graduação presencial e candidatos inscritos no ano de 2016

	IES PÚBLICA	IES PRIVADA	TOTAL BRASIL
VAGAS NOVAS	529.239	3.407.890	3.937.129
CANDIDATOS INSCRITOS	7.904.621	5.731.131	13.635.752
INGRESSOS	457.288	1.400.818	1.858.106

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados¹⁶ do INEP divulgados na Sinopse. do Ensino Superior, 2017.

¹⁶ Tabela 4.2 da Sinopse da Educação Superior do ano de 2016. Acesso em 17-10-2018

E, ainda, no que tange a população jovem do Brasil, na faixa etária de 18 a 24 anos, de acordo com o IBGE, no ano de 2017, apenas 23,2% estavam cursando o ensino superior. A variação de crescimento da inclusão desta população no período de 2012 a 2017 foi de 1,4% (BRASIL, 2017), percentual este, aquém da meta definida no PNE.

2.5.1 Ensino Superior no Estado do Paraná

O Estado do Paraná, no ano de 2016, conforme consta da **Tabela 3**, registrava o quantitativo de 189 instituições de ensino superior, sendo 13 públicas e 176 privadas. Deste montante, 15 são universidades, 11 são Centros Universitários, 162 são Faculdades e um é Instituto Federal. (BRASIL, 2017). Em termos percentuais, apenas 7% do total de instituições de ensino superior são públicas e 93% são instituições privadas.

Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior do Paraná no ano de 2016
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

PARANÁ	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I
TOTAL	189	59	130	15	5	10	11	5	6	162	48	114	1	1	.
PÚBLICA	13	3	10	10	2	8	1	.	1	1	.	1	1	.	.
FEDERAL	4	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	1	1	.
ESTADUAL	7	3	1	3	2	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.
MUNICIPAL	2	.	7	7	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.
PRIVADA	176	56	120	5	3	2	10	5	5	161	48	113	.	.	.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de BRASIL, 2017.

Legenda: T - total; C - capital; I - interior.

O Paraná registrou no último censo, de acordo com o IBGE, uma população de 10.444.526 habitantes, sendo 85,44% da zona urbana e 14,66% da zona rural. Desta população, o montante de jovens entre 18 a 24 anos, é de 1.254.282, ou seja, 12% da população paranaense. No ano de 2016, o Estado registrou o montante de 498.354 alunos matriculados no ensino superior, presencial e a distância, e, desse total, 57% situavam-se na faixa etária entre 18

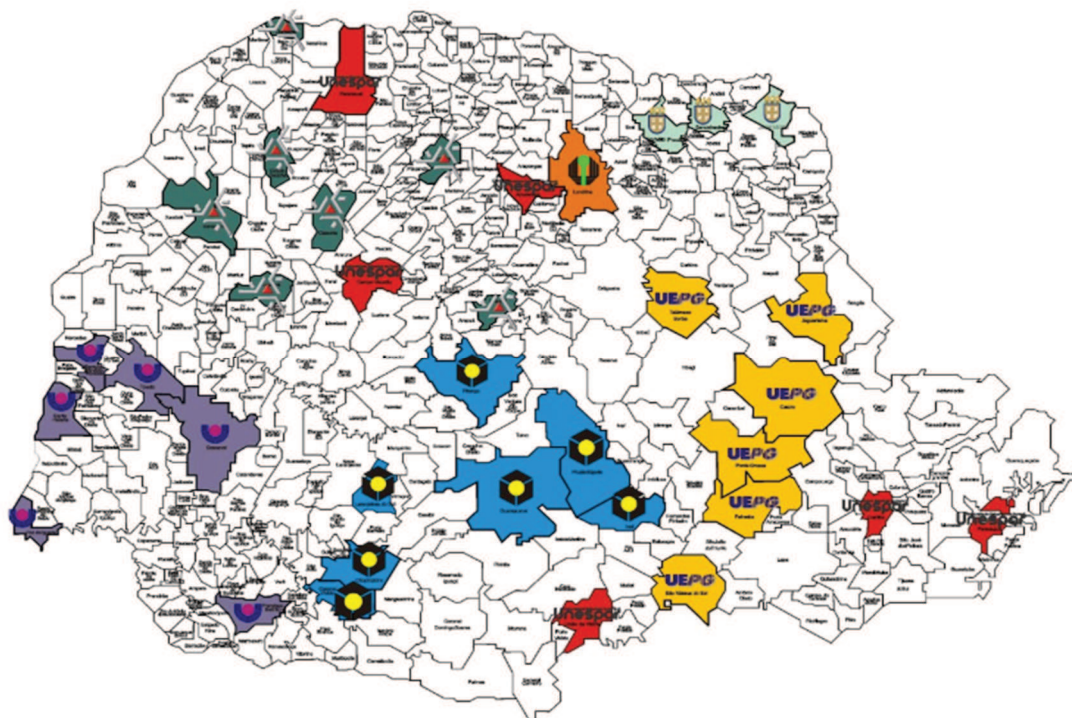
e 24 anos, o que significa, assim como a média nacional, que apenas 22,6% dos jovens dessa faixa etária acessam o ensino superior no estado do Paraná. (BRASIL, 2017).

O estado do Paraná conta com três Universidades Federais e o Instituto Federal do Paraná que são mantidas com recursos federais. As instituições federais localizam-se na capital, Curitiba, bem como, desde o ano de 2003, no interior do Estado. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), com sede em Curitiba, instalou *Campus* nas cidades de Palotina, Jandaia do Sul, Matinhos, Pontal do Sul e Toledo. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) nas cidades de: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo. O Instituto, que se destina a oferta de cursos profissionalizantes e tecnológicos, também, de nível superior, está instalado em 25 cidades do interior do Paraná, sendo uma delas, a cidade de Cascavel. (PARANÁ, 2015).

O Paraná, conta ainda, com a Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), criada em 2010, com sede em Foz do Iguaçu. O objetivo do governo federal na criação desta instituição foi formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul). E, ainda, com dois *Campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizados nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza. (PARANÁ, 2015).

O governo do Estado do Paraná mantém, com seu orçamento, sem contrapartida do governo federal, sete (07) Universidades Estaduais localizadas em muitos municípios do interior do Estado conforme pode ser visualizado na **Figura 1** – que indica a localização geográfica de cada IEES paranaenses. Essas universidades são regulamentadas, acompanhadas e avaliadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Figura 1 - As sete (07) universidades estaduais do Estado do Paraná



Fonte: Relatório Anual da SETI do ano de 2012. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br>.



A universidade estadual de Londrina (UEL) fica situada na cidade de Londrina. A universidade estadual de Maringá (UEM) com sede na cidade de Maringá e *Campus* das cidades de Cianorte, Goioerê, Arenito, Diamante do Norte, Ivaiporã e Umuarama. A universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG) situada na cidade de Ponta Grossa e *Campus* nas cidades de Telêmaco Borba, Jaguariaíva, Castro e São Mateus do Sul. A universidade estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tem sede na cidade de Cascavel e *Campus* nas cidades de Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. A universidade estadual do Centro Oeste (Unicenro), situada em Guarapuava, Irati, Chopinzinho, Pitanga, Laranjeiras do Sul e Prudentópolis. A Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp) com *Campus* em Cornélio Procópio, Jacarezinho e Luiz Meneghel de Bandeiras; e Universidade Estadual do Paraná (Unespar), com *Campus* em: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória. (SETI, 2012).

Verificou-se, que no ano de 2016, o estado do Paraná ofertou 221.465 vagas em cursos de graduação presenciais, sendo 38.978 vagas em instituições públicas e 182.487 vagas em instituições privadas. Destaca-se, que o sistema estadual de ensino superior, por meio de suas sete universidades, foi responsável pela oferta de 47% das vagas. As instituições federais ofertaram 48% das vagas e as instituições Municipais 5% destas vagas. Outro dado interessante, porém, não positivo, é que desses totais, foi ocupado 95% do total das vagas de IES públicas e, apenas, 45% das vagas de IES particulares. Neste mesmo ano, inscreveram-se em processos de seleção 734.822 candidatos às novas vagas e, somente, 107.053 candidatos matricularam-se nas IES paranaenses. (BRASIL/INEP, 2017).

No que tange o montante de concluintes em cursos de graduação no estado do Paraná, presencial e a distância, no ano de 2016, registrou-se o total de 77.257 alunos, sendo 24% das IES públicas e 76% das IES privadas. Destaca-se, que a relação entre o total de concluintes e o número de vagas ofertadas no estado foi de 35%. As instituições públicas tiveram maior desempenho em comparação com as instituições privadas, pois, 47% dos alunos eram oriundos das instituições públicas e 32% das instituições particulares. A produtividade nacional das instituições públicas (concluintes / vagas novas ofertadas) atingiu o percentual de 43%. (BRASIL, 2017).

O estado do Paraná, no que concerne a pós-graduação *stricto sensu* e de acordo com a Plataforma Sucupira¹⁷ da CAPES, no ano de 2017, registrou o total de 19.218 alunos matriculados em seus 342 programas. Deste montante, 16.266 alunos estavam matriculados em instituições públicas e 2.952 alunos em instituições privadas. As universidades estaduais foram responsáveis pela matrícula de 44% do total de alunos.

Ao analisarmos que somente 23,2% dos jovens brasileiros, entre 18 a 24 anos, têm acesso ao ensino superior percebe-se, muito embora o crescimento tenha sido relevante em nosso país, que ainda estamos longe de atender 100% dos jovens brasileiros com educação superior. Assim, o ensino superior continua, na grande maioria, sendo ofertado por instituições diversas da sonhada

¹⁷ Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em 17-10-2018)

universidade pública, gratuita e para todos. E, ainda, a universidade é um campo social de disputa hegemônica que por vezes, os alunos ficam à margem do interesse de grupos, vejamos a seguir qual é o papel social da universidade.

As universidades estaduais paranaenses são autarquias e estavam vinculadas hierarquicamente, na estrutura organizacional do Governo do Estado, à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) até o mês de maio do ano de 2019. Porém, com a promulgação da Lei nº 19848/2019, 03-05-2019, a SETI foi extinta e o ensino superior do Estado do Paraná passa a ser administrado por uma Superintendência de nível hierárquico abaixo das Secretarias de Estado, portanto, com menor status perante as demais áreas de responsabilidade do poder público. Na minha análise, o novo Governo (2019-1922), ao extinguir uma Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, demonstra não reconhecer a importância do ensino superior na magnitude que a atividade requer.

2.6 O Papel Social da Universidade

A universidade brasileira é resultante do processo histórico pelo qual o país passou e reflete a estrutura e funcionamento da sociedade que a permeia. Sua criação foi fortemente influenciada pelas questões econômicas e sociais de cada período tendo por função, em regra geral, a produção e a disseminação do saber. Além disto, por ser uma instituição social, a universidade tem um compromisso com a sociedade. Segundo Marilena Chauí (2003), a universidade enquanto instituição social é:

uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Na mesma linha, Dias Sobrinho (2002) complementa que por ser produto da estrutura e funcionamento da sociedade ela “resulta de um conjunto de relações contraditórias e moventes que constituem a vida social e a história” (2002, p.15). Dias Sobrinho assevera:

A universidade é um espaço social fundado nas diferenças, onde se aprendem conteúdos especializados, úteis para as necessidades práticas da vida, até mesmo imprescindíveis para a sobrevivência e para o enriquecimento do processo histórico civilizatório. [...] através dos processos de aprendizagem também se constroem, em maior ou menor grau, uma relação com a ciência e a consciência das posições políticas relativas à vida dos indivíduos na sociedade. O que primordialmente justifica a existência da universidade é a formação humana e produção de conhecimentos. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.16-18).

Darcy Ribeiro (1969) teve grande preocupação com a finalidade da universidade em formar cidadãos herdeiros do patrimônio artístico, literário e intelectual da humanidade sem as devidas atualizações no tempo. Sua preocupação envolve a questão de a universidade tornar-se apenas uma transmissora de um saber desatualizado sem se envolver com os problemas atuais da sociedade e a construção de saberes que proporcionem soluções aos problemas.

Além de Darcy Ribeiro, Buarque (1994) também critica os muros levantados pela universidade que a separa da sociedade. Para ele a universidade por vezes parece uma “ilha de saber em oceano de ignorância” (1994, p. 57). Para Buarque a universidade relacionava-se muito bem com a sociedade quando o sistema socioeconômico crescia satisfatoriamente, porém, em tempos de crise:

Quando o sistema entrou em crise e o mercado deixou de retratar as aspirações sociais e de organizar a sociedade eficientemente, a universidade demonstrou sua fragilidade e ineficiência. Em vez de enfrentar os problemas decorrentes da estrutura socioeconômica, como a fome, o desequilíbrio ecológico, as necessidades energéticas e de transportes, continuou prisioneira das exigências do mercado ineficiente – situação que se agrava nas sociedades desiguais, onde o mercado ignora os problemas das grandes massas. Por sua vocação democrática, a universidade deseja reduzir a desigualdade, ajudar a resolver os problemas dos excluídos, mas, cativa do mercado que orienta as vocações dos alunos e as pesquisas dos professores, ela se dedica apenas às minorias privilegiadas. (BUARQUE, 1994, p.59).

A educadora Maria Amélia Sabbag Zainko (2003), em seu artigo Educação Superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável¹⁸,

¹⁸ Texto apresentado no Seminário Internacional de Políticas e Gestão da Educação Superior, Curitiba, junho de 2002

ressalta a importância do processo de formação do ser humano pois, é, também, por meio deste processo, que a democracia do país é afirmada, segundo ela:

O projeto democrático foi e é um projeto educativo e para tanto é necessário rever a democracia existente no interior das instituições de ensino superior, tornando-a no seu sentido maior de valor universal e analisar as implicações desse entendimento para a expansão do acesso, com garantia de permanência, de qualidade e de pertinência social. (ZAINKO, 2003, p.49).

O Brasil é um dos países de maior desigualdade social e produtor de uma grande massa de excluídos. E, neste contexto, que queríamos chamar a atenção sobre democracia e democratização da universidade, antes concluir sobre o papel social que ela tem ou deveria ter.

De acordo com Boaventura de Souza Santos a universidade se ocupou desde a idade média europeia da formação das elites por meio da “produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos” (SANTOS, 2005, p.8). A universidade, defensora da democracia em todos os seus aspectos, não exerce a democratização plena na universidade quando limita e seleciona os alunos para dela participarem. E, por outro lado, não possui eficácia na permanência dos alunos em seu interior, haja vista, os índices de evasão nela encontrados.

Santos (2005) salienta que a universidade além de participar da exclusão social tratou com inferioridade os conhecimentos produzidos pelos excluídos, tidos como inferiores, em função “da prioridade epistemológica concedida à ciência” (SANTOS, 2005, p. 73). Assim, a universidade participou da naturalização da desigualdade social e sua continuidade.

A desigualdade social, por vezes, é resultado das escolhas políticas realizadas ao longo da nossa existência e o desafio não é, apenas levantar as causas, mas, “explicar sua permanência, e, em alguns casos, seu aprofundamento, apesar dos valores igualitários modernos”. (SCALON, 2011, p. 50).

A desigualdade está naturalizada, ou seja, no dia-a-dia, observam-se as injustiças, a falta de oportunidades ou miséria como sendo natural, como se fosse normal pessoas viverem na extrema riqueza e outras na extrema pobreza. E, infelizmente, a educação, em especial a de nível superior, tem participação neste processo de naturalização da desigualdade. Ainda, de acordo com a

Scalon, no Brasil, “existe uma grande valorização da educação que é vista como o principal recurso para inclusão e ascensão social. Isso acaba por legitimar os ganhos diferenciais dos grupos mais educados”. (SCALON, 2011, p. 58).

Portanto, a universidade elitista, somente conseguirá, de fato, mudar esta realidade quando for verdadeiramente democrática. De acordo com Buarque (2003) a universidade conseguirá exercer seu papel social se passar por uma reforma que privilegie:

- um firme compromisso para com a qualidade, em todas as áreas. Se o país mantém uma universidade, ele deve poder se orgulhar dela e da qualidade de seu produto, representado pelos profissionais e por seu trabalho. O objetivo é tornar o mundo um lugar mais belo, eficiente e justo;
- os currículos dos cursos das áreas técnicas, aquelas que transformam o mundo, como, por exemplo, a Medicina, a Engenharia, a Arquitetura e a Economia têm de passar por reformas, de modo a adaptar seus princípios à ética de um mundo mais justo, do qual um número cada vez maior de pessoas possa se beneficiar, independentemente da renda, do gênero, da raça, do local de nascimento;
- a universidade tem de ter participação nas atividades políticas da sociedade, o que não pode se dar internamente à produção do conhecimento em si, que deve ser livre, mas por intermédio dos diversos tipos de práticas de mobilização. (BUARQUE, 2003, p. 33).

Enfim, se a sociedade lutou tanto para criar e manter a universidade para ser o alicerce do desenvolvimento dela própria, a universidade além de ser “a mestra da moderação e da tolerância, há de ser também a mestra da paz entre os homens”. (TEIXEIRA, 2005, p.338). Com o passar do tempo foi-se descobrindo que o mais importante era o desenvolvimento do indivíduo e não das classes sociais, pois, o preconceito e a “teorização da inferioridade”¹⁹ exclui pessoas e gera desigualdade social. (SANTOS, 2005).

A universidade, que é a responsável pelo saber, na mesma proporção que alcança e gera conhecimento, deve desenvolver mecanismos que promovam a tolerância e a paz, portanto, o respeito entre os homens sem restringir a grupos específicos ou classes sociais. (TEIXEIRA, 2005).

O papel social da universidade é justamente o de atender a necessidade da sociedade, de servi-la em seus diversos anseios buscando contribuir para o

¹⁹ Boaventura de Souza Santos. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2005.

seu desenvolvimento cultural, social e econômico. De acordo com Dias Sobrinho (2003), o papel social da universidade é:

existe para expandir os processos civilizatórios, desenvolver e aprofundar os interesses sociais e públicos que se hegemonomizam em uma dada situação das disputas sociais e das relações de poder. Do ponto de vista ideal, mas sem desconsiderar as reais contradições e limites de qualquer fenômeno humano e social, uma instituição de educação superior existe para cumprir o mandato social de produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, segundo e mediante os valores e princípios mais caros ao processo civilizatório e à vida democrática, tais como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 119).

Em suma, com relação a responsabilidade social a universidade deve fortalecer a democracia exercitando em seu cotidiano, isso tangencia a inclusão dos alunos não somente pela democratização do acesso às diversas camadas sociais, mas, também por meio da permanência, os conteúdos e as maneiras da vida democrática buscando formar indivíduos cidadãos-profissionais (DIAS SOBRINHO, 2003).

O professor Pedro Goergen no texto *Universidade e Compromisso Social*, assevera que a universidade deve com urgência:

retomar seu interesse pelo estudante e perguntar o que significa, hoje, estudar e aprender. Precisa perguntar o que é o estudante. Trata-se de uma questão que vem relegada ou já é tida como resolvida pela fórmula de torná-los competentes para o trabalho. Na verdade, essa é uma questão nevrálgica que pode, inclusive, paralisar o próprio sentido da universidade. Até mesmo no interior da própria investigação acadêmica, a universidade precisa retomar as indagações: “O que significa estudar? O que significa formar jovens e profissionais para a sociedade e para a vida? [...] Qual é o tipo de cultura que a universidade oferece aos estudantes? (GOERGEN, 2006, p. 84).

Se a responsabilidade social da Universidade é para com a sociedade que a criou e a sustenta, sua primeira preocupação deve ser a formação que está propiciando aos seus alunos, uma vez que, eles serão os líderes desta mesma sociedade.

3 CULTURA E EVASÃO NA UNIVERSIDADE

Nós não nascemos como seres culturais, nem como seres naturais autossuficientes, mas como criaturas cuja natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos. A cultura é o “suplemento” que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos.

Terry Eagleton

3.1 A Cultura e a Sociedade

No capítulo anterior se evidenciou que a elite brasileira, classe que supostamente possui mais cultura que as demais, foi a mentora da criação da universidade no país com a finalidade de formar seus filhos para ocuparem os melhores espaços no mundo do trabalho.

Assim, pretende-se neste capítulo revisar e evidenciar autores que pesquisaram e publicaram sobre a cultura e sua relação com a produção e reprodução social. Para isso, buscou-se identificar como e em que proporção a cultura individual e coletiva, em especial a familiar, interfere na educação de nível superior, em sentido de incluir ou excluir o discente do meio universitário em função de seu nível cultural.

3.1.1 Origem e significado da palavra cultura

A palavra cultura tem origem latina, do verbo *colere*, que significa cultivar, mais especificamente, “cultivar a terra” ou “cultivo agrícola”. (EAGLETON, 2011, p. 9). Interessante lembrar que o homem primitivo se tornou nômade porque precisava sair em busca de comida, seja caça ou colheita de vegetais. No entanto, quando descobriu como cultivar a terra e domesticar animais pôde instalar-se em um lugar específico com sua família e criar raízes. Ou seja, embora o termo cultura à época não possuísse o significado complexo atual, está intrínseco uma vivência e aprendizado do ser humano em seu contexto. O significado de cultivo da terra – da agricultura – passou a significar cultivo da mente. (EAGLETON, 2011).

A palavra cultura passou por significados mais objetivos e simples voltados a questões rurais – cultivo de alimentos – assim como, passou por outros significados mais complexos ligados a educação, a arte ou a filosofia. O homem, dentre todos os animais da terra, é o único que consegue comunicar-se com seu semelhante por meio da linguagem e, assim consegue também, transmitir aos seus filhos os conhecimentos aprendidos.

O homem fixa-se na terra e sua forma de produção de alimentos começa a definir relações e interações sociais. Com o passar do tempo e as mudanças de formas de produção, alteram-se também, as relações sociais, as crenças, as condições de vida do indivíduo e da sociedade. Logo, pode-se entender, conforme asseverou GRAMSCI (1999, p 258), que a cultura se constitui em “um modo de viver, de pensar e de operar”.

Terry Eagleton, em seu livro, *A Ideia de Cultura*, resgata o significado da palavra cultura no decorrer das transformações históricas da vida humana. Para o autor, o significado da palavra cultura, que a princípio era voltado estritamente para questão material, passa a ter significado, metaforicamente, nas questões do espírito:

A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. No linguajar Marxista, ela reúne em uma única noção tanto a base como a superestrutura. Talvez por detrás do prazer que se espera que tenhamos diante de pessoas ‘cultas’ se esconda uma memória coletiva de seca e fome. (EAGLETON, 2011, p. 10).

Tem-se que a primeira definição formal do termo cultura foi cunhada por Edward Tylor em seu livro *Primitive Culture*²⁰ que versa: “A cultura é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade”. (apud EAGLETON, 2011, p.55).

A natureza biológica não define a cultura do ser humano, portanto não é adquirida pela hereditariedade, possui caráter simbólico e não genético. O homem agrega sua cultura à natureza por meio de seu caráter inventivo de criar as condições necessárias para se adaptar em qualquer lugar do mundo e nas circunstâncias definidas pela natureza. (KROEBER, 1949).

²⁰ TYLOR, E.B. *Primitive Culture*. Londres: 1871.

Segundo, Stuart Hall²¹, cultura são “práticas vividas ou ideologias práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência”. (apud EAGLETON, 2011, p.55). O homem é o único ser vivo da terra que possui cultura e a propaga, por meio da linguagem e da aprendizagem, ao seu semelhante.

Raymond Williams (2011) no livro *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell* reúne contribuições de 40 escritores e pensadores do século XIX e do século XX. De acordo com os relatos dos problemas, o autor procedeu à sua conclusão e a explicitou em seu livro. Para ele as mudanças provocadas pela revolução industrial e pela democracia – desenvolvimentos políticos e sociais -, do período entre os anos 1780 e 1950, resultaram na maior transformação no modo de vida humana.

As mudanças ocorridas no período anteriormente citado apresenta diferentes significados para a palavra cultura que de alguma maneira influenciaram e, ainda influenciam, “nossas maneiras características de pensar sobre nossa vida comum: sobre nossas instituições sociais, políticas e econômicas; sobre os objetivos que estas instituições são destinadas a representar; e sobre as relações que estas instituições e os objetivos de nossas atividades no aprendizado, na educação e nas artes”. (WILLIAMS, 2011, p.15).

Williams (2011) aponta que no decorrer do tempo cultura passa a significar: algo ideal, cultura como condição da perfeição humana; cultura como uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo; o corpo geral das artes; todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual. (WILLIAMS, 2011, p. 18).

Considerando que não nascemos como seres culturais ou totalmente autossuficientes a cultura para nós tende a complementar a natureza fazendo-se necessária tanto para nossa sobrevivência quanto torna-se supérflua. Assim, nossas necessidades materiais passam a ser remodeladas pela cultura. (EAGLETON, 2011).

Os significados da palavra cultura são provenientes dos traços culturais da sociedade, portanto, reflete as transformações históricas ocorridas e as

²¹ HALL, S. *Culture and the State*. In: *Open University. The State and Popular Culture*, Milton Keynes: 1982.

adaptações que o homem foi formatando de acordo com ocorrências naturais que não podia mudar. Corroborando este sentido de cultura, no que tange a estrutura social e o modo de vida, Cevasco (2003) comenta a divisão resultante do modelo teórico de Williams que procura dar conta de três níveis dos estudos culturais:

O da experiência concreta do vivido, com sua ênfase nos mapas de sentido que informam as práticas culturais de determinados grupos ou sociedades; o das formalizações dessas práticas em produtos simbólicos, os textos dessa cultura, texto tomado aí em sua acepção mais abrangente; e o das estruturas sociais mais amplas que determinam esses produtos, momento que exige lidar com a história específica dessas estruturas. (CEVASCO, 2003, p. 73).

A cultura como modo de vida, de acordo com Terry Eagleton (2011), comparando civilidade e barbarismo é:

cultura como civilidade é o oposto de barbarismo, mas cultura como um modo de vida pode ser idêntica a ele. [...] Para uma pessoa, seu próprio modo de vida é simplesmente humano; são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares (EAGLETON, 2011, p.43). [...]. Cultura, então, é o verso inconsciente cujo anverso é a vida civilizada, as crenças e predileções tomadas como certas que têm de estar vagamente presentes para que sejamos, de alguma forma, capazes de agir. Ela é aquilo que surge instintivamente, algo profundamente arraigado na carne em vez de concebido na mente. (EAGLETON, 2011, p. 46).

Os indivíduos defendem seu ponto de vista como correto e, por outro lado, o ponto de vista dos outros é extremista. O nosso modo de vida torna-se uma norma e, a partir dela, procedemos nossos julgamentos sobre os demais indivíduos. Nossa mente, durante um processo decisório, não tem por hábito refletir sobre nosso modo de vida, nossos costumes ou crenças, simplesmente procedemos às escolhas que nos parecem mais confortáveis a mente, como se houvesse certo condicionamento para cada situação. Processo este, denominado por Pierre Bourdieu de *habitus*.

Habitus, de acordo com Bourdieu (1998) é um sistema de disposição, são as maneiras que o indivíduo tem de perceber, sentir, pensar. O *habitus*, então, define suas decisões em cada circunstância de sua vida. E, tais disposições, não são mecânicas ou determinísticas, mas, são plásticas, flexíveis e refletem o

exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias (BOURDIEU, 1998).

Sérgio Miceli que introduziu, organizou, selecionou os textos que compõem o livro “A Economia das Trocas Simbólicas”, de Pierre Bourdieu, apresenta o conceito de *habitus* definido pelo autor como:

Sistema de estruturas interiorizadas e condição de toda objetivação. O *habitus* constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. (MICELI, 2013, p. XLVII).

De maneira semelhante ao de *habitus*, T. S. Eliot²², citado tanto por Williams, como por Eagleton, define que a cultura é mais inconsciente do que consciente na medida em que se encontra como “pano de fundo inconsciente do nosso planejamento”, como um processo instintivo e não racional. Para este autor o modo de vida entre classes diferentes socialmente e economicamente - minorias e massas - compartilha de normas comuns, porém: “A mesma cultura é vivida inconscientemente pelo povo e auto reflexivamente pela minoria”. (apud EAGLETON, 2011, p. 163).

Interessante destacar que para Williams (2011), no que se refere a cultura de massas, não existem “massas” e sim maneiras de ver as pessoas como massas. A palavra massa é derivada da palavra “turba” e carregou seu significado de: “ingenuidade, volubilidade, preconceito de rebanho, vulgaridade de gosto e de hábitos”. (WILLIAMS, 2011, p. 324). E, neste contexto, massa, assim como turba, denota preconceito e ameaça a cultura. Ninguém se reconhece como massa, pois, massa é sempre os outros e não nós. “O fato é que uma maneira de ver as outras pessoas que passou a ser característica de nosso tipo de sociedade foi capitalizada com objetivos de exploração política ou cultural”. (Ibid, p. 325). Logo, quando convertemos os seres humanos em “massas” podemos odiá-los ou teme-los.

O autor evidencia sua opinião sobre cultura burguesa e cultura da classe trabalhadora. Para ele a distinção entre estas culturas não está no poder aquisitivo material, ou seja, em termos de habitação, vestuário ou formas de

²² ELIOT, T.S. The Idea of a Christian Society. Londres: 1971.

lazer, mas, “a distinção crucial está entre ideias alternativas da natureza do relacionamento social”. (Ibid., p. 349).

A cultura de massas surgiu com a própria revolução industrial pois, a produção em larga escala foi introduzida justamente para atender, de maneira mais econômica, no que tange questões de produção, ao maior número possível de compradores, ou seja, a grande “massa popular” logo, mais uma vez, a diferenciação das culturas é o modo de vida.

Para Williams “se a parte mais importante de nossa cultura, no sentido de trabalho intelectual e imaginativo deve ser chamada, como os marxistas a chamam, de burguesia, é natural que busquemos uma cultura alternativa a que chamaríamos de proletária”. (Ibid., p. 344).

De uma maneira geral a palavra burguês ou burguesia é sinônimo de individualismo onde cada pessoa busca vantagens sobre o outro e, isto é entendido, como direito natural. Em oposição, a classe trabalhadora, não considera que a sociedade seja protetora ou neutra onde o desenvolvimento ou vantagem é coletiva e não individual. (WILLIAMS, 2011). Nesse sentido, pode-se entender que a cultura burguesa visa vantagens individuais e a cultura da classe trabalhadora visa vantagens coletivas.

Em suma, a definição e diferenciação entre a cultura da classe trabalhadora e cultura da classe burguesa, de acordo com Williams (2011) foi cunhada nos seguintes termos:

Cultura da classe trabalhadora, não é a arte proletária, nem as casas do governo local, ou um uso específico do idioma; é, ao contrário, a ideia coletiva básica, e as instituições, maneiras, hábitos de pensamento e intenções que se originam dessa ideia. A Cultura burguesa, da mesma forma, é ideia individualista básica, e as instituições, maneiras, hábitos de pensamento e intenções que se originam dessa ideia. Em nossa cultura, como um todo, há tanto uma interação constante entre os modos de vida e uma área que pode ser propriamente descrita como comum ou subjacente a ambos. (WILLIAM, 2011, p. 351).

O autor apresenta um aspecto interativo e comum na produção da cultura como um produto da sociedade, com a participação de ambas as classes e se recusa a relacionar estes produtos culturais a tipo específico de classe social. Para o autor o acesso aos produtos culturais não deve constituir-se em privilégio

da minoria, pelo contrário, deve-se propiciar o acesso a tudo que se construiu no passado a todos os indivíduos independente de posição social.

Ele afirma, ainda, “podemos perceber que com a extensão da educação, a distribuição desta cultura está se tornando mais equitativos e ao mesmo tempo, novos trabalhos estão sendo dirigidos a um público mais amplo que uma única classe” (Ibid., p. 349).

A cultura, na visão dos autores citados neste tópico, foi produzida pelo homem ao longo de sua história tanto no que se refere as coisas materiais, quanto simbólicas, a partir do modo de produção de cada época. Sendo a educação uma prática cultural, criada pelo homem, ela é também resultante de adaptações à estrutura e maneiras de vida da sociedade. Portanto, pode-se entender que a educação sofreu e sofre influência da cultura da sociedade, e tendo a burguesia o poder hegemônico sobre as demais classes, ela define as regras do modo de ser e de viver. Assim como a religião, na era medieval, o sistema educacional, é instrumento da classe dominadora na manutenção de sua hegemonia, uma vez que, as práticas pedagógicas implementadas impõem aos alunos os valores burgueses.

A Escola [...] Instrumento privilegiado da sociocracia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 218).

De acordo com Charlot (2005) a educação é cultura e, educação para este autor, é um processo pelo qual os bebês humanos, - que diferem dos bebês dos animais que possuem capacidade de sobreviverem sozinhos - por meio da intermediação dos adultos, apropriam-se “de um patrimônio humano de saberes, de práticas, de forma objetivas, de obras” (CHARLOT, 2005, p. 137). São esses saberes que propiciaram ao indivíduo tornar-se membro de uma sociedade bem como um “sujeito singular”. O autor resume que educação é um processo de humanização, socialização e a singularização na vida deste ser humano e, que, portanto, educação é cultura com três significados:

É cultura porque é humanização. É um ingresso na cultura, isto é, no universo dos signos, dos símbolos, na construção do sentido. Em

segundo lugar, porque é socialização. Ninguém pode se apropriar do patrimônio humano em sua integralidade, da totalidade do que a espécie humana produziu ao longo da história. Entrar na cultura só é possível entrando em uma cultura, aquela de um determinado grupo social, em um dado momento histórico. Em terceiro lugar, porque é o movimento pelo qual eu me cultivo. Entrar na cultura, em uma cultura, permite-me constituir minha cultura. (CHARLOT, 2005, p.137-138).

3.1.2 O Capital Cultural e sua Influência na Educação

A cultura e a origem social dos alunos, de acordo com Bourdieu (1998), tem implicações educacionais tanto no acesso quanto na permanência dos jovens no sistema educacional, em especial, na universidade.

Pierre Félix Bourdieu, era filho de agricultores, nasceu em uma pequena Vila no sudoeste da França chamada Béarn e formou-se em Filosofia na Escola Normal Superior em Paris, instituição frequentada pela elite Parisiense. Embora filósofo, depois de sua experiência de vida na Argélia, local que prestou serviço militar, tendo vivido as consequências da guerra e da imposição do mundo capitalista ao povo argelino, voltou-se à Sociologia. Interessante anotar que Bourdieu, enquanto filho de camponeses, se constituiu em exceção à regra de sua pesquisa relatada no livro, escrito em parceria com Jean-Claude Passeron, “os herdeiros: os estudantes e a cultura”. Nesta obra eles desmistificam a escola como instituição promotora de mobilidade social, uma vez que, ao invés disto, legitima e perpetua a desigualdade. Para estes autores a herança cultural tem papel fundamental na reprodução social. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Bourdieu e Passeron (2014) sustentam a tese de que o sistema de ensino por meio de suas práticas pedagógicas, em especial, a avaliação dos alunos no que tange o mérito, privilegia a elite em detrimento dos filhos de pais pobres com menos ou nenhum tempo de estudo. A partir dos estudos de Bourdieu há uma nova visão ou interpretação do sistema educacional no que tange o desempenho escolar do aluno a partir de sua origem social. O que antes era atribuído a meritocracia ou justiça social passa a ser observado como legitimação das desigualdades sociais. Para este autor o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social” que atribui ao dom natural o que, na verdade, é resultante do capital cultural do aluno. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Ao longo da escolarização, e particularmente, durante as grandes transições escolares, é que mais se exerce a influência da origem social de cada indivíduo. Assim, a ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas da família é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29-30).

Marilena Chauí destaca que a educação superior pública vem, ao longo do tempo, sendo conivente com a exclusão de alunos detentores de menor capital social e cultural típicos dos filhos das classes populares. Pois, segundo a autora, esses jovens, oriundos de escola pública, não teriam condições de serem aprovados em universidades públicas. “A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público”. (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Segundo Bourdieu, o rendimento escolar de um indivíduo é dependente do capital cultural “previamente investido” por sua família bem como, o rendimento econômico e social do diploma acadêmico, quando conquistado, dependerá do capital social, também, herdado desta família. (BOURDIEU, 1998).

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

A palavra capital, nesse contexto, é entendida conforme a formulação teórica elaborada por Bourdieu, como uma energia que só existe e produz seus efeitos no campo em que é produzida e reproduzida e, que, portanto, ao se distanciar de tal campo, onde foi produzida ou reproduzida, perde força.

Pierre Bourdieu (1998) por meio de suas pesquisas sobre desigualdade no desempenho escolar, de crianças de diferentes classes sociais, conclui que o capital cultural herdado pelas crianças influencia nas taxas de êxito ou fracasso escolar ou universitário. Segundo o autor, esta hipótese causa ruptura na versão de que o sucesso é resultante das aptidões ou dons naturais que nasce com o

indivíduo. O autor por meio do termo capital cultural faz referências às várias maneiras que a cultura interfere na dinâmica social do ser humano sendo que pode existir sob três formas, quais sejam:

no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1998, p. 74)

O capital cultural em estado incorporado, como o próprio nome suscita, está incorporado no corpo do indivíduo e está relacionado ao *habitus* que diferentemente dos bens econômicos não pode ser transmitido instantaneamente. O investimento que o indivíduo opera é sobre o tempo para esta incorporação ocorrer que é “totalmente dissimulada e inconsciente e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição”. Sua acumulação depende da capacidade pessoal de assimilação ou absorção. Este estado do capital, em função de depender da “singularidade biológica” de cada ser, bem como, da herança familiar de maneira “dissimulada e invisível” está mais próximo de funcionar como capital simbólico. (BOURDIEU, 1998, p. 75).

O estado objetivado é dependente do capital incorporado pela família inclusive na questão do tempo que a família concede ao indivíduo para adquirir capital cultural sem precisar buscar recursos econômicos para sobreviver. A materialidade do capital objetivado é transmissível tanto quanto o capital econômico, porém, “a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro” não é repassada a outro indivíduo junto com o bem físico. Ou seja, para ter condições de apreciar uma obra de arte ou qualquer outro capital objetivado o indivíduo necessita do capital incorporado. Bourdieu assevera que:

Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. [...] o capital cultural em estado objetivado [...] só existe e subsiste como capital ativo a atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e ser utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural [...] e para além destes, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais

ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 1998, p. 77-78).

Os bens culturais, em regra, são apreciados por aqueles que detêm o código que permita decifrá-los (BOURDIEU, 2013). Esta questão é percebida, mais facilmente, nas estatísticas que relatam quais são as classes sociais que mais visitam museus e teatros.

E, por fim, a terceira forma que se encontra o capital cultural é o estado institucionalizado, também reconhecido, por credenciais acadêmicas como o diploma e o certificado que conferem títulos ao indivíduo. É por meio destas credenciais que grupos sociais legitimam privilégios resultantes das outras formas de capital cultural ou econômico na tentativa de manterem-se superiores aos demais grupos. Da mesma maneira, o indivíduo pertencente a grupos sociais reconhecidos como inferiores numa pirâmide social busca o capital institucionalizado para acessar melhores oportunidades de vida, social e econômica. Os títulos acadêmicos, segundo Bourdieu, conferem ao portador “um valor convencional, constante e juridicamente garantido” e:

Vê-se claramente, nesse caso, a magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer. Não existe fronteira que não seja mágica, isto é, imposta e mantida (às vezes, com risco de vida) pela crença coletiva. (BOURDIEU, 1998, p. 78).

O rendimento escolar, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014), não deve ser explicado apenas pelas diferenças de renda das famílias, mas, sobretudo pelas diferenças no nível de instrução familiar que remetem às desigualdades culturais e sociais. Ou seja, o sucesso ou fracasso acadêmico estão relacionados, também, com o capital social do indivíduo.

Capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

A trajetória social de cada indivíduo irá repercutir em seu sucesso ou fracasso porque as maneiras de ser são inculcadas nas pessoas a partir de experiências vividas e perspectivas existentes dentro do grupo social em que está inserido. Se um indivíduo vive na extrema pobreza não terá esperança de chegar à universidade e cursar um curso de elite, como por exemplo o curso de Medicina. Por outro lado, o indivíduo que vive em condições sociais burguesas tem perspectivas opostas ao indivíduo que vive na extrema pobreza e, cursar um curso de elite, é esperado pelo grupo social que ele participa. O capital cultural, no sentido expresso por Bourdieu, é mecanismo de produção e reprodução social, logo, de inclusão e exclusão de indivíduos em determinados grupos sociais.

Portanto, o investimento na educação dos filhos pode ser reflexo dos sucessos ou fracassos dos pais que de maneira inconsciente creditarão mais ou menos recursos na educação de sua prole. A classe média, conhecida, também, por pequena burguesia, conhecedora da importância destes capitais investe fortemente na educação de seus filhos, pois, reconhece que o capital cultural institucionalizado os manterá ou incluirá em grupos sociais de maior poder aquisitivo. Ou seja, investimento em educação na busca da manutenção da posição estrutural em que se encontram ou na busca de ascensão social. Isto ocorre, não somente por meio de colocações profissionais, mas, também, no mercado de bens simbólicos como, por exemplo, por meio do matrimônio entre indivíduos de mesmo nível social e cultural.

As classes populares tendem a investir menos em educação em função de suas condições socioeconômicas e por eles terem pressa na entrada de seus filhos no mercado de trabalho. A educação universitária, como é de médio e longo prazo, acaba sendo considerada por estes indivíduos como um investimento de risco.

Bourdieu considera que o sistema de ensino é uma instituição de reprodução da desigualdade social que “reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição de capital cultural entre as classes (e as frações de classes) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar”. (BOURDIEU, 2013, p. 306).

Neste sentido, as instituições de ensino acabam adotando a cultura da classe dominante. Com isso, os integrantes das demais classes possuem maiores dificuldades, tanto de acesso ao sistema, quanto menores condições de permanência. “Logo, as classes e frações de classes mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar, e o rendimento social dos títulos escolares” (BOURDIEU, 2013, p. 307). Desta maneira, a escola torna legítima a desigualdade social ao excluir os herdeiros das classes populares que não se apropriaram do capital cultural da classe dominante.

Também as instituições de ensino superior que asseguram ou legitimam o acesso às classes dirigentes [...] são quase totalmente monopolizadas pelas classes dominantes. Os mecanismos objetivos que permitem a classe dominante conservar o monopólio [...] se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento. (BOURDIEU, 2013, p. 312).

Nesta esteira, de acordo com Bourdieu, há uma inversão no papel das instituições de ensino que passam de agentes promotores da democratização e transformação da sociedade para agentes de legitimação dos privilégios sociais da classe dominante. Pois, “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

No ensino superior, os acadêmicos oriundos da classe popular e média serão julgados de acordo com os valores das classes mais privilegiadas. Nesta perspectiva, as instituições de ensino ao considerarem os desiguais em termos culturais e sociais como iguais, em direitos e deveres, estará privilegiando aqueles cujo capital cultural familiar é maior e, portanto, legitimando e reproduzindo as desigualdades.

3.2 A Evasão Discente e seus significados

A palavra evasão significa o ato de fugir, de escapar, de abandonar ou desistir de alguma coisa. Logo, o contrário de evasão é a continuação de algo ou

a permanência. Assim, a evasão discente da Universidade ocorre quando o aluno não volta mais aos bancos universitários para terminar o curso que ele mesmo, a princípio, almejou cursar. A palavra evasão, neste caso, não denota que o aluno não concluiu o curso almejado em outra instituição de ensino superior ou que concluiu outro curso de graduação em mesma instituição ou outra.

Alguns pesquisadores brasileiros teceram conceitos sobre evasão discente no ensino superior, destaca-se: a interrupção no ciclo de estudos independentemente da motivação (GAIOSO, 2005); a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação (COSTA, 1991); a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo (BARDAGI; HUTZ, 2005); abandono do curso ou da instituição sem a sua conclusão ou diplomação (POLIDORO, 2000); toda e qualquer movimentação que venha coibir o êxito acadêmico podendo ser classificada como fracasso escolar. (BRITO et al., 2015).

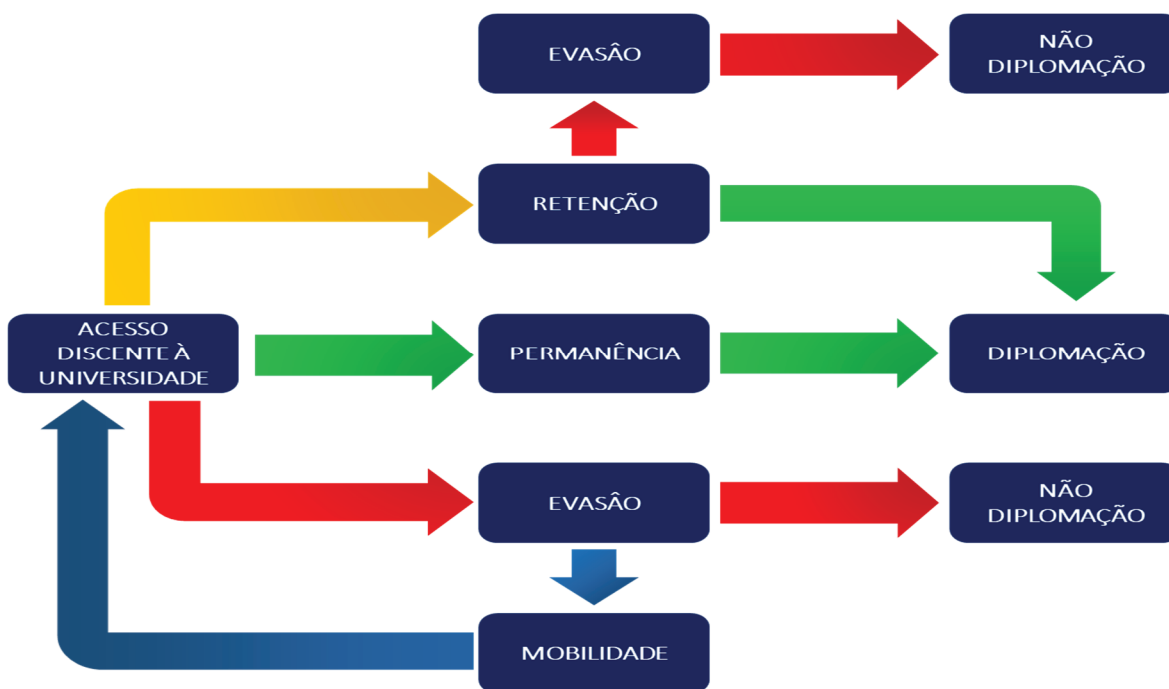
A CEEEUP/MEC definiu evasão como: a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Portanto, o termo evasão pode ser entendido como a ação do indivíduo, neste caso o discente, de sair da instituição de ensino superior ou de um curso de graduação antes de concluir o curso ou diplomar-se em nível de ensino superior.

Segundo Dilvo Ristoff (1999), é importante definir o que é realmente evasão e o que é mobilidade dos alunos. Para o autor, a evasão é o abandono do curso enquanto que mobilidade é a migração do aluno para outro curso, sem, contudo, que haja abandono do ensino superior. Segundo o autor, a mobilidade é a busca por outro curso por motivos pessoais ligados ao processo de crescimento natural do indivíduo, enquanto a evasão é realmente fuga do ensino superior. De acordo com a CEEEUP/MEC a evasão pode ocorrer de três maneiras distintas, conforme segue.

I) evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; II) evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; III) evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, elaborou-se um fluxograma para representar visualmente como pode ocorrer a evasão ou mobilidade do discente após seu acesso à universidade, de acordo com a **Figura 2**.

Figura 2 - Fluxo do Acesso Discente à Universidade até a Saída



Fonte: elaborado pela autora de acordo com as definições citadas.

Assim, tendo definido o que é evasão, passa-se a levantar o que leva o aluno a evadir-se. De acordo com Cunha e Morosini (2013), a evasão é um fenômeno “que apresenta diferentes causas dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que estudantes e instituições de ensino estão inseridos”. (CUNHA; MOROSINI, 2013, p. 87).

No item seguinte apresenta-se o panorama da evasão nos cursos de graduação no Brasil.

3.2.1 O Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro

No Brasil, o tema evasão no ensino superior alcançou maior interesse a partir da década de 1990 com a divulgação pelo MEC dos dados de evasão dos alunos de graduação das universidades. O MEC informou índices alarmantes e,

em fevereiro do ano de 1995, em Seminário organizado pelo SESu/MEC, na sede do CRUB, decidiram instituir uma comissão²³ especial para estudar o fenômeno da Evasão no Brasil. O estudo da evasão surgiu, também, pelas discussões sobre a avaliação institucional capitaneadas pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

A comissão foi formada com representantes de 53 universidades e envolveu a análise do fenômeno evasão a fim de traçar planejamento visando melhorias na educação superior do Brasil. (BRASIL, 1996). Os objetivos traçados pela comissão foram:

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. (BRASIL, 1996, p. 14)

A partir dos trabalhos da comissão foi estabelecida uma metodologia padrão para o cálculo do índice de evasão além da definição do conceito de evasão e sua classificação, conforme segue:

Evasão de curso: quando o estudante desligasse do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1996, p. 21).

Após estabelecer o conceito, a comissão concluiu que seu objeto de estudo deveria ser a evasão dos cursos. Assim, identificaram os dados necessários de cada uma das instituições partícipes da comissão especial e, a partir da fórmula estabelecida, procederam ao levantamento dos índices de

²³ CEEEUP/MEC: Comissão Especial de Estudos sobre Evasão no Brasil constituída por meio de portaria da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC) no ano de 1995, que resultou na publicação do relatório: *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas* (BRASIL, 1996).

evasão, retenção e diplomação de cada curso. O índice de evasão contemplou os dados de alunos diplomados até o segundo semestre do ano de 1994, respeitando o período de integralização de cada curso. Os índices identificados referiram-se aos alunos matriculados entre 1984 a 1990. Segue a fórmula utilizada pela CEEEUP/MEC:

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

Ni = número de ingressantes no ano base.

Nd = número de diplomados.

Nr = número de retidos.

O estudo resultou em um diagnóstico quantitativo robusto que possibilitou comparações de índices entre os cursos e áreas de conhecimento entre as IES partícipes. Contudo, não identificou as causas da evasão discente. Neste sentido, consta do relatório final da comissão, uma preocupação de que as instituições não definam políticas de redução de evasão sem considerar as especificidades regionais ou institucionais, conforme segue:

Insiste a Comissão em que a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que levam à evasão. Tais fatores podem ser de caráter interno às instituições - específicos à estrutura e dinâmica de cada curso - ou externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes. Nesse sentido, o diagnóstico de evasão dos cursos universitários apresentado pelas diversas instituições que se integraram ao estudo sobre o desempenho das universidades brasileiras deve ser complementado por pesquisas que levem em conta a correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente interferem na enfocada evasão. (BRASIL, 1996, p. 136).

Embora a comissão não tenha levantado razões de evasão são listados alguns fatores hipotéticos e estão classificados em: “aqueles que se relacionam ao próprio estudante; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição; finalmente, os fatores socioculturais e econômicos”. (BRASIL, 1996, p. 137). Consta, ainda, do relatório final, sugestões de ações para aumentar o índice de diplomação e, por sua vez, reduzir os índices de evasão, conforme segue:

flexibilizar os currículos dos cursos e redimensiona-los em termos de menor carga horária; oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho; melhorar a formação pedagógica do docente universitário; • adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como: destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação; estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino; implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino; direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas; valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação; • estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante; criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas; elaborar projetos de aprimoramento dos cursos; ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc; desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias; ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação; produção de material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculadas; definição de um sistema público - legislação e registros acadêmicos - que impeça a duplicidade de inserção dos alunos em cursos oferecidos pelas instituições públicas; atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas - urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc. - contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional. (BRASIL, 1996, p. 141).

O índice de evasão mensurado pela comissão para cada curso de graduação obteve variação de percentual, entre 30% a 80%, exceto aos cursos de Medicina e Odontologia. A comissão elaborou ainda, um demonstrativo do índice por área do conhecimento onde reuniu todos os dados obtidos, **Tabela 4**. Os resultados denotam que os números divulgados pelo MEC no ano de 1995 relatavam a realidade.

Tabela 4 – Índice de Evasão Discente apurado pela Comissão Especial para Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (CEEEUP/MEC) no ano de 1996

ÁREAS	NÚMERO DE EVADIDOS	ÍNDICE DE EVASÃO
CIÊNCIAS DA SAÚDE	7.467	22,56%
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	4.424	30,27%
CIÊNCIAS SOCIAIS	17.385	37,53%
ENGENHARIAS	10.054	43,99%
CIÊNCIAS HUMANAS	16.473	46%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2.387	45,20%
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	10.272	49,91%
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	11.983	59%
TOTAL GERAL	80.445	40,45%

fonte: adaptado pela autora com base nos dados da CEEEUP/MEC (Brasil, 1996).

Com relação à evasão média anual do conjunto de todas as universidades brasileiras os pesquisadores Silva Filho *et al.* (2007) procederam estudos, a partir dos dados publicados pelo INEP, para o período de 2000 a 2005. E, por meio de fórmula elaborada²⁴ pelos autores, levantou-se o índice de 22% conforme consta da **Tabela 5**.

A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados num sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte. (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

Interessante, destacar, que as instituições privadas são responsáveis pela expressividade do índice, com 26% enquanto que o índice das IES públicas foi de 12%.

Tabela 5 – Índice de Evasão Anual Médio das IES do Brasil, do período de 2000 a 2005, de acordo com metodologia definida por Silva Filho *et al.* (2007)

CATEGORIA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	MÉDIA
ADMINISTRATIVA	%	%	%	%	%	%	
PÚBLICAS	13	14	9	10	15	12	12
FEDERAIS	9	14	11	9	14	10	11
ESTADUAIS	11	12	9	10	15	11	12
MUNICIPAIS	40	18	-2	6	19	20	17
PRIVADAS	22	26	27	28	28	25	26
PARTICULARES	9	24	27	27	29	27	24
COMUNITÁRIA E CONFESSIONAL	31	28	27	28	26	24	27
BRASIL	19	22	21	22	24	22	22

Fonte: Silva Filho *et al.*, 2007, p. 648.

Silva Filho *et al.* (2007) apresentam, ainda, a evasão por área de conhecimento, **Tabela 6**, cujo maior índice é da área de Serviços, seguida pelas

²⁴ Fórmula utilizada para o cálculo do índice de evasão por Silva Filho *et al.* : $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$, (1). Onde: M é o número de matriculados; C número de concluintes; I é o número de ingressantes; n é o ano de estudo e (n-1) é o ano anterior de estudo (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p.5)

áreas de Ciências, Matemática e Computação. Ciências Sociais, Negócios e Direito que estão acima na média nacional.

Tabela 6 – Índice de Evasão Anual Médio por Área de Conhecimento, de acordo com metodologia definida por Silva Filho *et al.*

Área de Conhecimento	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Saúde e Bem-Estar social	18	17	20	19	19	19
Agricultura e Veterinária	17	17	22	16	13	17
Engenharia, Produção e Construção	21	21	22	22	20	21
Ciências, Matemática e Computação	29	27	27	29	28	28
Ciências Sociais, Negócios e Direito	23	24	25	27	24	25
Educação	19	17	16	21	15	18
Humanidades e Artes	22	23	23	24	25	23
Serviços	36	24	29	30	28	29
Brasil	22	21	21	24	22	22

Fonte: Silva Filho et al., 2007, p. 652.

Com relação a diferença do percentual de evasão entre os cursos a pesquisa indicou que o curso de Matemática atingiu o maior índice de evasão, chegando a 44%, no ano de 2005, e, o curso com menor índice de evasão, foi o curso de Medicina, com apenas 4% de desistência.

A evasão média das instituições de ensino superior do Brasil, de acordo com dados divulgados pelo INEP, em sua página²⁵, no período de 2012 a 2016, consta da **Tabela 7**.

Tabela 7 - Índice de Evasão das Instituições de Ensino Superior do Brasil no período de 2010 a 2016

ANO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES	% EVASÃO
2010	6.379.299	1.922.240	973.839	

²⁵ disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 20-03-2017.

2011	6.739.689	2.346.695	1.016.713	18,73
2012	7.037.688	2.747.089	1.050.413	25,03
2013	7.305.977	2.742.950	991.010	23,79
2014	7.828.013	3.110.848	1.027.092	25,30
2015	8.027.297	2.920.222	1.150.067	24,91
2016	8.048.701	2.985.644	1.169.449	26,38

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP. Utilizou-se a fórmula estabelecida por Silva Filho et al.

Nota-se, que os índices médios de evasão das instituições de ensino superior no Brasil não sofreram redução após os resultados dos estudos da comissão nacional. No próximo item apresenta-se o estado da arte sobre o tema evasão no ensino superior de acordo com pesquisas realizadas no Brasil.

3.2.2 Estudos sobre Evasão: o Estado da Arte

O tema evasão tem sido objeto de pesquisas em todo o mundo em virtude das consequências econômicas e sociais que envolvem esta decisão. O autor americano, Vicent Tinto, é um dos pioneiros na pesquisa sobre o tema e um dos mais citados nas pesquisas. Ele criou um modelo teórico-empírico, em 1975, chamado “Modelo Teórico de Tinto”, o qual tomou por base a teoria do suicídio de Emile Durkheim (POLYDORO, 2000); (BAGGY, 2010).

Com a finalidade de conhecer as pesquisas realizadas no Brasil, sobre evasão discente nos cursos de graduação, realizou-se busca junto ao *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, no Portal de Periódicos da CAPES e no site da UNIOESTE identificando as publicações dos últimos dez anos.

No Portal de Periódicos da CAPES procurou-se publicações cujas palavras “evasão na universidade” e/ou “evasão no ensino superior” estivessem contempladas no título do trabalho ou a palavra “evasão” no assunto. Assim, encontrou-se 76 trabalhos que, após análise do resumo, reduziu-se para 34 trabalhos que notadamente tratam do tema dessa pesquisa. No Scielo com as mesmas palavras chaves foram encontrados 16 artigos, alguns deles resultantes dos trabalhos identificados no portal da CAPES. Na busca, foram encontrados, ainda, trabalhos de revisão bibliográfica sobre evasão no ensino superior, os quais apresentam, dentre outros apontamentos, as razões dos discentes para evadirem-se. Na sequência, resumidamente, apresentamos essas pesquisas.

A professora Marília Costa Morosini, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tem realizado robustas pesquisas na área da evasão. Em um artigo, sob título, *A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011*, ela e colaboradores, realizaram levantamento junto ao Portal de Periódicos da CAPES e sistema *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). A finalidade era levantar as produções sobre evasão em revistas de classificação A e B (MOROSINI et al., 2012).

Na pesquisa de Morosini *et al.* (2012) foram encontrados mais de duzentos trabalhos a partir das palavras: “evasão”, “educação superior” e seus correlatos. No entanto, somente sete, do total de trabalhos identificados, constantes do **Quadro 4**, atendiam ao objeto - evasão no ensino superior - sendo que, cinco destes trabalhos, estavam voltados para a análise de cursos específicos e dois foram mais abrangentes. O artigo foi apresentado na II Conferência Latino Americana (CLABES)²⁶ sobre o abandono da Educação Superior.

Quadro 4 - Artigos analisados por Morosini et al.(2012)

AUTOR	TITULO DO ARTIGO	COMENTÁRIO
Silva Filho et al. (2007)	A evasão no ensino superior brasileiro.	Estudo macroscópico da evasão no Brasil a partir dos dados do INEP, do período de 2001 a 2005, de 47 cursos. Identificaram que o curso de Matemática atingiu o maior índice de evasão entre os demais cursos. E, o de menor índice, foi Medicina. Não houve contato com os alunos evadidos nesta pesquisa.
Baggi e Lopes (2011)	Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica	Baggi, defendeu Dissertação no ano de 2010, sobre o tema evasão e avaliação. E, em 2011, juntamente com sua orientadora, publicaram esse artigo, que procedeu revisão bibliográfica sobre o tema (2008 e 2009), considerando os achados da BDTD. Portanto, também não houve contato com os evadidos do ensino superior. A pesquisa conclui que as causas são múltiplas Baggi cita que a questão da desigualdade social aparece direta ou indiretamente.

²⁶ CLABES: Conferência Latino-americana sobre *el abandono em la educación superior*. Essa conferência faz parte do Projeto – *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, que integra o o Programa ALFA da Comunidade Europeia - cujo objetivo é a redução dos índices de evasão no ensino superior por meio do conhecimento do fenômeno do abandono. Trata-se de uma parceria entre países da América latina e Europa.

Continuação...

Andriola W. (2009);	Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos	Trata-se de uma pesquisa em profundidade aplicada aos docentes e coordenadores de curso da Universidade Federal do Ceará. Neste estudo os autores trataram de pesquisa anterior aplicada a alunos evadidos onde utilizaram o modelo de regressão linear múltipla relacionando a intenção dos alunos de cursar outro curso após abandono com outras variáveis. A variável causal “grau de informação acerca do curso universitário”, segundo os autores, justifica a intenção dos alunos em cursar outro curso. As variáveis “satisfação com o abandono” e “contribuição econômica familiar” explicam em menor grau a decisão. Eles concluíram que a permanência ou evasão está relacionada às atitudes dos alunos com relação à adaptação à instituição além de fatores externos: aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade para transferências para outras IES.
Villas Bôas (2003)	Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais.	Pesquisa realizada na UFRJ com a finalidade de analisar as relações entre as reformas curriculares realizadas e a taxa de evasão do curso de Ciências Sociais que atingiu o índice médio de 50% de evasão. A autora concluiu que não houve relação entre a evasão e as mudanças curriculares e, ainda, que a implementação de um Programa de Iniciação Científica do laboratório de Pesquisa Social foi fundamental como ferramenta de controle do abandono de curso.
Cunha, Tunes e Silva (2001)	Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido	Pesquisaram a trajetória acadêmica de alunos evadidos do curso de Química da Universidade Federal de Brasília e entrevistaram 23 evadidos de uma população de 320. O período da pesquisa foi 1990 e 1995. Os autores concluíram que as razões da evasão estavam relacionadas aos problemas encontrados durante o curso e que os investigados se manifestaram muito mais, em teor de protesto pela ineficiência do sistema universitário, do que pelas razões de fracasso pessoal.
Mazzetto e Carneiro (2002)	Licenciatura em Química da UFC: perfil socioeconômico, evasão e desempenho dos alunos	Pesquisa quantitativa realizada na Universidade Federal do Ceará. A amostra foi de 191 alunos por meio de análise documental e de dados da instituição do período de 1995 a 2000. Identificaram como causa, em maior frequência, a insatisfação com o curso, conflitos na escolha do curso de graduação e decepção com a instituição. Não detectaram relação entre o perfil socioeconômico e a evasão.
Abbad, Carvalho e Zerbini (2006)	A evasão em cursos via internet: explorando variáveis explicativas.	Analisaram uma amostra de 19.849 estudantes de cursos a distância, em 2002, por meio de regressão logística. Identificaram que a evasão estava relacionada a fato de os evadidos não utilizarem dos recursos tecnológicos de interação.

Fonte: elaborado pela autora com base no artigo de Morosini et al. (2012)

Especificamente, com relação as causas que influenciam na decisão pela evasão, Morosini et al. (2012), a partir dos autores revisados, indicam que são causas multifatoriais conforme segue:

Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; Aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso (MOROSINI *et al.*, 2012, p. 8).

Da mesma maneira, as autoras, Baggi e Lopes (2011), cujo artigo está contido no trabalho de Morosini *et al.* (2012), procederam à revisão bibliográfica sobre evasão. A pesquisa ocorreu em agosto do ano de 2009 junto ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Detectaram 59 trabalhos publicados, sendo que, somente quatro referiam-se a educação superior, conforme **Quadro 5**. As pesquisadoras destacam que a autora mais citada nas pesquisas sobre evasão é Soely Aparecida Jorge Polydoro (BAGGI; LOPES, 2011).

Quadro 5 - Resumo da Revisão Bibliográfica de Baggi e Lopes (2011)

TÍTULO/TIPO DE TRABALHO (ANO)	AUTOR	OBJETIVO/LOCAL PESQUISA
O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário: Condições de Saída e de retorno à Instituição. Tese (2000)	Soely Aparecida Jorge Polydoro	Objetivo: compreender o fenômeno da evasão no ensino superior por meio da exploração e aprofundamento de uma de suas modalidades, o trancamento de matrículas. Local: Universidade privada de caráter comunitário e confessional católico do estado de São Paulo.
Orientação Profissional nos Cursos de Graduação: Contribuições e Limites. Dissertação (2005).	Elizene Maria Caliman Sousa	Objetivo: Analisar a atuação Serviço de Orientação e Acompanhamento Psico-Pedagógico da UCB na prevenção da evasão nos cursos de graduação. Local: Universidade Católica de Brasília
Dialogar ou Evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a distância. Dissertação (2006).	Rute Vera Maria Fávero	Objetivo: Verificar se o estabelecimento do diálogo, entre os alunos, em um curso na modalidade a distância, influência na permanência dos alunos no curso escolhido. local: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação (2008).	Claudete Batista Cardoso	<p style="text-align: right;">Continuação</p> Objetivo: Analisar a demanda de candidatos cotistas e não cotistas da UnB, caracterizar e analisar o desempenho e o rendimento deles no curso em que foram aprovados e, ainda, levantar a evasão desse universo. Local: Universidade de Brasília.
--	--------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados extraídos do trabalho de Baggi e Lopes (2011).

Percebeu-se, com relação aos objetivos estabelecidos pelos pesquisadores sobre evasão discente no ensino superior, conforme, também, identificado por Biazus²⁷ (2004), que os trabalhos buscavam levantar respostas para:

- 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).

Identificou-se uma pesquisa, resultante de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da Unioeste, em que a referida instituição foi protagonista do estudo de caso. O título do trabalho é: *Evasão Escolar no Ensino Superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Campus de Cascavel* e a autora é Luciana Paula Vieira de Castro. Trata-se, de pesquisa realizada com fulcro na compreensão da evasão junto aos cursos de licenciatura tendo em vista, de acordo com a autora, a escassez de professores no mercado de trabalho. Castro (2013) aplicou questionário a 41 alunos evadidos dos cursos de graduação em licenciatura²⁸ no período de 1997 a 2011, que se dispuseram a participar da pesquisa. De acordo com Castro (2013) o “número total de ocorrências de evasão escolar por cancelamento e por abandono nos cursos de

²⁷ Autor da Tese de Doutorado 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. Tese defendida em 2004 junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da UFSC.

²⁸ Ciências Biológicas; Enfermagem; Letras Português/Inglês/Italiano/Espanhol; Matemática; e Pedagogia.

licenciatura estudados no período configurou um total de 851 casos” (CASTRO, 2013, p.67).

Castro (2013) identificou que vinte e oito (28) dos respondentes julgou que o fator determinante da evasão foi extrainstitucional²⁹ e dezesseis (16) intrainstitucional³⁰. Dentre os fatores extras institucionais, o mais citado está relacionado ao trabalho e opção por outro curso. E, dentre os intrainstitucionais, as reprovações e o fato de existir um tempo máximo para a conclusão do curso foram mais citados. A pesquisadora levantou que a “maioria dos evadidos investigados considera que seu caso de evasão escolar poderia ter sido evitado se tivesse sido tomada alguma medida para tanto” (CASTRO, 2013, p.110).

Notou-se, no estudo de Castro (2013) junto aos Coordenadores de cursos de Licenciatura, que a maior preocupação estava na motivação da evasão e não nos índices propriamente ditos. E, ainda, que os Coordenadores têm a percepção que os alunos demonstram evidência de que abandonarão o curso, “visto que, normalmente, apresentam desinteresse, faltas e notas baixas” (CASTRO, 2013, p. 144).

A pesquisadora indica a necessidade de aprofundar as pesquisas no que tange tanto os fatores diretamente ligados à instituição que podem interferir na evasão quanto, na definição do perfil do evadido (CASTRO, 2013). A pesquisa de Castro não atingiu todos os cursos de graduação do *Campus* de Cascavel, apenas, as licenciaturas, e ocorreu em período anterior ao recorte temporal previsto para essa pesquisa de doutorado.

²⁹ Fatores Extrainstitucionais: i)Questões familiares; ii)Opção ou priorização de outro curso; iii)Falta de identificação com o curso; iv) Problemas de saúde; v)Aspecto financeiro vi) Trabalho; e vii) Falta de perspectivas profissionais (CASTRO, 2013, p. 107).

³⁰ Fatores Intrainstitucionais: i)Questões burocráticas, contendo respostas nas quais foram mencionados problemas em termos de aceitação de documentos, mesmo diante de problemas de saúde, a não permissão para apenas acompanhar as disciplinas e não permissão para trancamento de matrícula; ii) Relacionamento ruim na IES, contendo respostas de alunas que afirmam terem sido desrespeitadas por colegas e professores; iii) Descaso docente, com respostas nas quais foi afirmado que o fator determinante estava vinculado à falta de compromisso apresentado por docentes; iv)Reprovações, incluindo respostas que sinalizaram a possibilidade de extrapolação do tempo mínimo de formação no curso devido a reprovações, o desânimo por ter reprovações e a reprovação em uma matéria que era pré-requisito para o ano seguinte, de modo que impediria o andamento normal do curso; v) Falta de conciliação entre trabalho, estudo e família, com respostas que sinalizam a falta de tempo para estudar devido ao trabalho e família; e vi)Falta de orientação profissional, contendo respostas nas quais foi evidenciada a falta de vocação para a profissão e a falta de afinidade pela área escolhida (CASTRO, 2013, p. 105).

Notadamente, os autores mais citados nos estudos sobre evasão, de acordo com as pesquisas que se obteve acesso, são aqueles constantes da revisão de Morosini *et al.* (2012) e Baggi e Lopes (2011). Acrescentam-se, a esse rol de pesquisadores, os nomes a seguir elencados: Paredes (1994); Veloso e Almeida (2001); Bardagi e Hutz (2005).

Paredes (1994) realizou pesquisa, decorrente de sua Dissertação de Mestrado, sob o título “A evasão do terceiro grau em Curitiba”. Trata-se de levantamento estatístico, realizado na UFPR e na PUC-PR, ambas em Curitiba, no período de 1980 e 1989. Os autores, Veloso e Almeida (2001) na pesquisa junto a Universidade Federal de Mato Grosso, supõem que a evasão dos alunos de graduação é resultante de um processo de exclusão “reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção” (VELOSO; ALMEIDA, 2001, p. 14).

Finaliza-se este item – Estado da Arte sobre a Evasão no Ensino Superior do Brasil – citando Bardagi e Hutz (2005) que afirmam que o fenômeno da evasão não é, atualmente, apenas um problema educacional, mas, também, econômica e política. E, por sua vez, que a redução desse fenômeno, somente ocorrerá após efetiva compreensão das razões, podendo impactar positivamente, tanto o sistema universitário, quanto a vida dos indivíduos, e, conseqüentemente, a sociedade.

É de surpreender, então, que a questão da evasão não tenha uma visibilidade maior dentro das políticas universitárias e que os serviços de apoio ao estudante não sejam iniciativas prioritárias nas gestões das IES. (BARDAGI; HUTZ, 2005, p.16).

Os últimos autores citados, assim como Castro (2013), evidenciam a necessidade de pesquisas que indiquem as especificidades da evasão nos diferentes momentos dos cursos de graduação.

3.2.3 Causas de Evasão Discente: Razões Multifatoriais

Destaca-se que as pesquisas sobre evasão discente no ensino superior têm apontado que as razões para a evasão são multifatoriais. Ou seja, não existe causa única que explique as decisões dos alunos em desistir do curso, instituição

ou do sistema de ensino superior, conforme pode ser visualizado no **Quadro 6**. (MARTINS, 2007).

Quadro 6 - Síntese das causas de evasão discentes, de acordo com estudo de Martins (2007)

Schargel e Smink (2002)	<p>Psicológicas (individuais)</p> <p>Imaturidade</p> <p>Rebeldia</p> <p>Sociológicas:</p> <p>Não pode ser encarado como um fato isolado.</p> <p>Mudanças de cidade</p> <p>Novos ritmos de trabalho acadêmico</p> <p>Organizacionais: (aspectos das instituições)</p> <p>Metodologias de ensino</p> <p>Interacionais: (Conduta do aluno em relação aos fatores interacionais e pessoais)</p> <p>Adaptação à vida universitária</p> <p>Econômica:</p> <p>Custos e benefícios ligados à decisão</p>
Gaioso (2005)	<p>Falta de orientação profissional e desconhecimento da metodologia do curso</p> <p>Deficiência da educação básica</p> <p>Busca de herança profissional</p> <p>Mudança de endereço</p> <p>Problemas financeiros</p> <p>Horário de trabalho incompatível com o do estudo</p> <p>Concorrência entre as IES privadas</p> <p>Imaturidade</p> <p>Reprovação sucessiva</p> <p>Falta de perspectivas de trabalho</p> <p>Ausência de laços afetivos na universidade</p> <p>Falta de um referencial na família</p> <p>Entrar na faculdade por imposição</p> <p>Casamentos não planejados / nascimento de filhos</p>
Tinto (1975, 1987)	<p>Causas sociais:</p> <p>Nível socioeconômico da família</p>

	<p style="text-align: right;">continuação..</p> <p>Expectativa dos pais a respeito do futuro do filho</p> <p>Habilidades acadêmicas</p> <p>Conhecimentos adquiridos</p> <p>Gênero e raça</p> <p>Comprometimento do aluno com a instituição</p> <p>Adaptação</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Bean 1980 - 1983)</p>	<p>Atitudes</p> <p>Adaptação</p> <p>Fatores externos:</p> <p>Aprovação da família</p> <p>Encorajamento dos amigos</p> <p>Qualidade da instituição</p> <p>Situação financeira e Oportunidade de transferir-se para outra instituição (pública)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MEC (1996)</p>	<p>Internas</p> <p>Relativos a questões acadêmicas:</p> <p>currículos desatualizados, alongados;</p> <p>rígida cadeia de pré-requisitos para as disciplinas</p> <p>falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso</p> <p>Relativos a questões didático-pedagógicas:</p> <p>critérios impróprios de avaliação do desempenho discente</p> <p>falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente</p> <p>ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante</p> <p>cultura institucional de desvalorização da docência na graduação</p> <p>Insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.)</p> <p>inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades</p> <p>Externas</p> <p>Habilidade de estudo</p> <p>Formação escolar anterior</p> <p>Escolha precoce da profissão</p> <p>Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária</p> <p>Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho</p>

	<p style="text-align: right;">continuação...</p> <p>Desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda</p> <p>Dificuldades na relação ensino-aprendizagem</p> <p>Reprovações constantes</p> <p>Baixa frequência às aulas</p> <p>Desinformação a respeito da natureza dos cursos</p> <p>Descoberta de novos interesses</p> <p>Desvalorização da profissão</p> <p>Reconhecimento social da carreira escolhida</p> <p>Afetos à qualidade do ensino fundamental</p> <p>Dificuldades financeiras do estudante</p> <p>Dificuldades de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Paredes (1994)</p>	<p>Opção pelo trabalho</p> <p>Matrículas simultâneas nas duas instituições por temor de não conseguir vaga</p> <p>Falta de informações prévias sobre o conteúdo do curso e prática profissional</p> <p>Equívoco quanto às aspirações ou vocações pessoais</p> <p>Qualidade dos cursos (abaixo das expectativas)</p> <p>Problemas organizacionais (horários, conteúdos das disciplinas) e conjunturais (greves)</p> <p>Imaturidade</p> <p>Instabilidade familiar (casamentos desfeitos)</p> <p>Escolha inadequada do curso</p> <p>Despreparo do aluno, que inviabiliza o acompanhamento do curso, primeiros semestres</p> <p>‘Curso Tampão’ é abandonado tão logo se consiga vaga no curso pretendido</p> <p>Conhecimento das condições precárias de remuneração no magistério</p> <p>Dificuldades de colocação profissional</p> <p>Empregos públicos que oferecem estabilidade, garantias e remuneração nem sempre obtidas com um diploma de ensino superior</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Pereira (2003)</p>	<p>Interno</p> <p>Infra-estrutura deficitária</p> <p>Acervo desatualizado</p> <p>Métodos de avaliação docente</p> <p>Deficiência didático pedagógica dos professores</p>

	continuação...
	<p>Externo</p> <p>Dificuldades financeiras</p> <p>Escolha equivocada do curso</p> <p>Falta de base para acompanhar o curso escolhido</p> <p>Ser admitido em um curso que não foi a sua primeira opção</p> <p>Externas ao sistema educacional superior</p>
Fiegehen (2006)	<p>Próprias do sistema e institucional</p> <p>Causas acadêmicas</p> <p>Caráter pessoal dos estudantes</p>
Biazus (2003)	<p>INTERNAS:</p> <p>Atitude Comportamental: Falta de respeito dos professores para com os alunos</p> <p>Impontualidade dos professores</p> <p>Didática dos professores ineficientes</p> <p>Forma inadequada com que os professores falam do Curso</p> <p>Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações</p> <p>Motivos institucionais:</p> <p>Laboratórios: insuficientes (equipamentos de informática e conexão com a Internet)</p> <p>Existência de greves, com prejuízos do calendário escolar</p> <p>Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes</p> <p>Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)</p> <p>Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc</p> <p>Falta da Empresa Junior para a prática do curso</p> <p>Requisitos didático-pedagógicos:</p> <p>Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho</p> <p>Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes</p> <p>Cadeia rígida de pré-requisitos</p> <p>Sistema de avaliação das disciplinas inadequado</p> <p>Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas</p> <p>Pouca motivação por parte dos professores</p>

	<p>Inadequação entre os conteúdos das disciplinas</p> <p style="text-align: right;">continuação..</p> <p>Concentração da grade curricular em um único turno</p> <p>EXTERNAS:</p> <p>Vocação pessoal:</p> <p>Estar cursando paralelamente outro curso superior</p> <p>Desconhecimento prévio sobre o curso</p> <p>Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional</p> <p>Componente conjunturais:</p> <p>Mudança de residência/domicílio</p> <p>Mudança do estado civil</p> <p>Pressão familiar sobre a indicação do curso</p> <p>Responsabilidade econômica no sustento da família</p> <p>Componente características individuais:</p> <p><i>Por</i> não ter atendido minhas expectativas</p> <p>Discriminação racial</p> <p>Problemas de saúde ou falecimento</p> <p>Componente Sócio-Político-Econômico:</p> <p>Carga horária semanal de trabalho</p> <p>Falta de apoio da organização onde trabalha</p> <p>Trancamento total do curso</p> <p>Falta de tempo para estudar</p> <p>Mudança no horário de trabalho</p> <p>Não estava adequado com o meu trabalho</p> <p>Não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado)</p> <p>Dificuldades de acompanhamento do curso</p>
Gomes (1998)	<p>Causas externas à universidade:</p> <p>Desprestígio do curso</p> <p>Falta de perspectivas profissionais aliada a questões financeiras</p> <p>Dificuldades para conciliar jornada de trabalho e estudo</p> <p>Período de viagem (alunos que se deslocam diariamente para frequentar as aulas)</p> <p>Relação custo-benefício</p> <p>Opção equivocada</p> <p>Causas internas à universidade:..</p> <p>Falta de informação sobre os cursos oferecidos</p> <p>Aspectos pedagógicos dos cursos</p> <p>Atuação de alguns professores</p>

	Discriminação dos professores em relação aos alunos Professores não capacitados para o ensino de certas disciplinas Metodologia de ensino dos professores conclusão
Noronha, Carvalho e Santos (2001)	Ajustamento do aluno com o curso ou decepção Vocação Oportunidades profissionais pequenas do curso Dificuldades acadêmicas Estímulos sociais e estímulos econômicos Status profissional que a carreira possuía Pouco envolvimento com o curso Impossibilidade de trabalhar e estudar Processo de integra�o (grau de integra�o ou intera�o do aluno com o ambiente) Melhor qualidade em outra faculdade no mesmo curso Oportunidade de emprego em outra cidade Simultaneidade de dois cursos e escolha pelo outro Imaturidade Por ter passado em mais de um curso e ter optado pelo outro Casamento

Fonte: MARTINS, 2007, p. 55-58.

Nota-se que na pesquisa de Martins (2007) não constam os resultados da pesquisa de Veloso e Almeida, cujo *locus* foi a Universidade Federal do Mato Grosso. As possíveis causas, indicadas pelos Coordenadores de Curso daquela Institui o, foram: razões pessoais do aluno – trabalhador estudante, indeciso quanto a escolha do curso, imaturidade para curso universitário, desempenho fraco no ensino médio, chances pessoais na carreira os fazem escolher curso de baixa demanda; estrutura física da universidade – inadequada em termos de área física e conserva o; estrutura do curso – turno e metodologia; mercado de trabalho – desvaloriza o da licenciatura e maior prestígio dos cursos da área de saúde, direito e sociais aplicadas; e docente. (VELOSO; ALMEIDA, 2002).

  importante destacar que essas razões não alcançaram unanimidade entre os Coordenadores que “assumem uma posi o de distanciamento do aluno, não trazendo para suas unidades uma reflexão sobre as atitudes adotadas pelos alunos”. (VELOSO; ALMEIDA, p. 141, 2002).

Nota-se, que, embora muitas causas tenham sido desveladas ou apontadas hipoteticamente, não houve redu o do  ndice de evasão nos últimos anos no Brasil, conforme consta da **Tabela 7** (p. 95). Esse fato pode significar

inexistência ou ineficácia de políticas de permanência do âmbito das instituições. Ou, simplesmente, que gestores encaram a evasão como uma normalidade da sociedade. E, neste caso, as desigualdades sociais estão naturalizadas sob a veste de dons ou esforços individuais. E, assim, continua sendo reproduzido, também no âmbito das universidades, o privilégio cultural das classes dominantes bem como, persiste a conservação da estrutura de relações entre classes sociais (BOURDIEU, 1998; 2004; 2013).

Tendo discorrido sobre a cultura e a evasão passa-se, agora, ao próximo item, onde se tratará da caracterização da instituição pesquisada dialogando, brevemente, com alguns autores citados nessa Tese.

4 CARACTERIZAÇÃO DA UNIOESTE DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doravante Unioeste, atualmente com apenas 24 anos de idade, constitui-se em uma das mais jovens universidades públicas mantidas pelo governo do Estado do Paraná.

A Unioeste, assim como as primeiras universidades do Brasil, é resultante da junção de faculdades isoladas. Neste caso, faculdades municipais localizadas no interior da região Oeste do Paraná nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. As faculdades isoladas e respectivo ano de criação são: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) criada no ano de 1972, Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu (FACISA) criada no ano de 1979, Faculdade de Ciências e Letras de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR) criada no ano de 1980 e Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo (FACITOL) criada no ano de 1980 (UNIOESTE/PDI, 2018).

Em termos geográficos a Unioeste está localizada no terceiro planalto paranaense, mais especificamente nas regiões Oeste e Sudoeste do estado. Em termos de área a região Oeste ocupa 11,5% do total da área do estado do Paraná, correspondente a 22.864,702 km². A região Oeste possui 50 municípios com uma população de 1,3 milhões de habitantes. Os maiores municípios são

Cascavel e Foz do Iguaçu, quinta e sétima maiores cidades do Estado, respectivamente. A cidade de Foz do Iguaçu é de renome internacional devido a seu potencial turístico. A região Oeste, situada entre os rios Piquiri, Iguaçu e Paraná, se destaca no cenário estadual pelos excelentes índices atingidos pela agricultura e pecuária. (UNIOESTE/PDI, 2018).

Quanto a região Sudoeste, possui área de 17.060.444 km² e está situada a margem esquerda do Rio Iguaçu e vai do município de Palmas até a fronteira com a Argentina e com o Oeste de Santa Catarina. A região é dividida em 42 municípios e a população censitária é de 587.496 habitantes (UNIOESTE/PDI, 2018).

Além dos cinco campi universitários a Unioeste é responsável pelo Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP) que foi incorporado à universidade no ano 2000, por meio de lei e decreto estadual. O hospital é campo de ensino, pesquisa e extensão para os cursos de saúde da Unioeste, notadamente, para o *Campus* de Cascavel, cidade sede do referido hospital que conta com uma estrutura de 24.593,62m². O HUOP dispõe de 239 leitos, presta atendimento em, aproximadamente, 32 especialidades e acolhe a população do Paraná, além de países vizinhos, o Paraguai e a Argentina.

4.1 Um pouco da História da origem da Unioeste pela voz do professor José Kuiava

O professor José Kuiava, que foi o presidente da Fundação Federação das Instituições de Ensino Superior e Universidades do Oeste (FUNIOESTE), relata que o início da oferta do ensino superior na região oeste do Paraná foi resultado de reivindicações da sociedade de Cascavel. Ele assevera em sua tese:

Os reclames e as reivindicações pelo ensino superior tem início no final da década de 60 e se intensificaram na década de 70, inicialmente em Cascavel e depois em Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon. Naquele período da história, nem o governo estadual, nem o governo federal tinham interesse político de instalar na região instituições públicas de ensino superior, Universidades e/ou faculdades estaduais ou federais. Coube, então, o papel das autoridades municipais atender aos reclames da juventude naqueles anos de intenso desenvolvimento econômico. Assim, a história da implantação dos cursos superiores regionais foi protagonizada pelas comunidades e as administrações públicas municipais arcaram com os encargos financeiros na formação da infra-estrutura e, aos próprios estudantes

coube manter os cursos com elevadas mensalidades. Essas condições empobreciam a qualidade dos cursos e reduziam o desempenho das Faculdades, com dedicação quase exclusiva ao ensino. [...] os docentes são contratados no regime de “horistas”, nada fazendo além de ministrar aulas em sala. Assim, fica impossível formar o espírito universitário, com pesquisas, estudos, discussões alimentadas pela diversidade de linhas de pensamento, métodos, áreas de conhecimento, etc, atividades somente possíveis em ambientes verdadeiramente universitários. (KUIAVA, 2012, p. 474).

O espírito universitário começou a ser formado a partir dos cursos de especialização ofertados aos Docentes por meio de parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Estadual de Campinas, da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e professores da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), a partir de 1980. A convivência com os Docentes de universidades consolidadas despertou novos interesses na comunidade acadêmica que ampliaram “os horizontes intelectuais, lendo novos pensadores, novas teorias e concepções de conhecimento, ciência, sociedade, educação, política, cultura, arte, literatura, pedagogia, etc”. (KUIAVA, 2012, p. 516).

Assim, com o novo despertar, iniciam-se os trabalhos para a estadualização das faculdades isoladas da região Oeste. Neste período, são formados os Centros Acadêmicos, Diretórios Centrais, Associações de Docentes e Técnico-Administrativos. Inicia-se, também, a luta pelo fim do pagamento de mensalidades. Os problemas são discutidos coletivamente entre os segmentos com a finalidade de estabelecer a universidade que se queria, definindo ordenamentos jurídicos, a concepção e sua vocação, além de outras questões (Ibid, 2012). Dentre os autores escolhidos para a construção destes conhecimentos, fundamentais para a atual posição³¹ que a Unioeste ocupa, identificou-se:

Marilena Chauí, Darci Ribeiro, Fernando H. Cardoso e Eunice Durhan pela explicitação forte – quase denúncia ideológica – da universidade

³¹ A Unioeste, foi classificada entre as melhores universidades do mundo, de acordo com a revista britânica de educação *Times Higher Education*, A revista divulgou o ranking anual de 2019 onde consta 36 universidades brasileiras. Nesta edição, o estudo foi realizado em 1.250 universidades internacionais de 86 países. No Brasil, 36 foram selecionadas, dentre estas, sete são paranaenses. A Unioeste ficou entre as 1.100 melhores do mundo e foi a 36ª colocada entre as universidades brasileiras. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/maisnoticias/44801-unioeste-entre-as-melhores-do-mundo>.

tradicional moderna, burocratizada, elitizada a serviço da sociedade em processo de industrialização naquela conjuntura, ainda na vigência do regime autoritário. Havia, outrossim, um movimento no interior de algumas universidades brasileiras de rebeldia, de contestação e de crítica contundente ao modelo recém instituído pela reforma universitária – Lei 5.540/68. O final do depoimento de Eunice Durhan revela o tom - quase uma convocação – do engajamento por uma universidade democrática e livre para a crítica e desatrelada da tecnoburocracia estatal. [...] Os professores Luiz Antônio Cunha, Cândido Gzrybowski, Elter Dias Maciel, Gaudêncio Frigotto (FGV), Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi (UNICAMP) foram indicando bibliografias novas e adequadas ao momento das discussões sobre a universidade, quando presentes na região por ocasião dos cursos de especialização. As indicações foram muito oportunas e determinantes para a definição dos pressupostos teóricos que serviram de base à filosofia e à concepção da universidade em gestação. (Ibid., p. 508).

Destaca-se, que o pensamento destes autores como subsídio na definição da universidade que se queria não foi fácil, pois, a região possuía uma comunidade fortemente tradicional e conservadora, intra e extramuros das faculdades isoladas. Segundo o professor Kuiava, “conseguir uma maioria em defesa da universidade era suplantar os pequenos poderes exercidos nas faculdades, era deixar entrar nos currículos locais o estranho, aquele que vindo de fora assumiria no futuro as funções docentes. Isto não se obteve sem oposições”. (Ibid., p. 527).

Em 1987, por meio da Lei no 8.464/87, criou-se a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná - FUNIOESTE, marco legal do processo de estadualização das Faculdades municipais isoladas. A sociedade passou por muitos processos de lutas para conseguir convencer o governo estadual a criar a Universidade. A luta pelo convencimento envolveu processos políticos e burocráticos de comprovação da necessidade de sua existência. A população da região por várias vezes manifestou-se nas ruas por meio de movimentos para chamar atenção do governo para a demanda pelo ensino superior público e gratuito (KUIAVA, 2012). O presidente da FUNIOESTE, no ano de 1990, redigiu um texto intitulado “Carta do Oeste”, que foi assinada pelos dirigentes de cada uma das Faculdades isoladas que constituíam a fundação e distribuído a toda comunidade, imprensa do estado, vereadores, deputados e entidades, no intuito, tanto de publicizar todo processo de reconhecimento, como de evidenciar a indisposição do governo do Estado com o pleito. Ao mesmo tempo, buscar a solidariedade destes órgãos do sonho universitário. Segue o texto:

A história do ensino superior do oeste é uma história que nos honra muito e engrandece os cidadãos desta região. Tivemos que lutar sempre e muito por conta própria, pois se não o fizéssemos estaríamos alijados do direito de termos o nosso ensino superior e o direito de muitas outras coisas vitais. Criamos e construímos Faculdades comunitárias a duras penas, com contribuição de orçamentos municipais. Mantivemos o ensino superior, construímos prédios, organizamos bibliotecas, instalamos laboratórios, contratamos e mantivemos professores, e profissionais a preço [e às custas] das mensalidades dos acadêmicos por muitos anos. Construímos com persistência e grandes dificuldades um rico patrimônio material, científico e cultural, sem a participação efetiva do Estado. Temos dado o melhor de nós. Produzimos riquezas que sustentam grande parte deste Estado e do país. Construímos as nossas Faculdades com o nosso trabalho, o da comunidade acadêmica e das nossas populações. [...]Trouxemos para cá, durante os últimos 06 anos, grandes educadores, como Cristovam Buarque, ex-reitor da UNB, Luiz Eduardo Wanderley, ex-reitor da PUC/SP. Adelar Francisco Baggio, ex-reitor da UNIJUÍ, Volnei Garrafa da UNB, dezenas de professores da UNICAMP, da FGV-Rio, da PUC/SP, das Universidades Federais e de institutos e agências de pesquisa do país. Vale lembrar que nenhuma personalidade de notório saber vai a lugar onde reina a mediocridade, a incompetência e a preguiça. O Estatuto, o Regimento Geral e o Modelo Organizacional da UNIOESTE foram examinados, discutidos e aprovados por uma estatuínte, fato único no Paraná, com participação de membros da comunidade universitária e membros da sociedade civil regional. Não copiamos o nosso Estatuto e nosso Regimento Geral de outras universidades às pressas, como sugeriu o Governador, pois decidimos em conjunto elaborar um modelo original. E não foi esse fato que impediu o reconhecimento da nossa Universidade. [...] Nós temos um projeto de Universidade elaborado por nós e não encomendado a mercenários da educação. A nossa universidade se propõe a promover o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, do saber, da verdade, da democracia, da liberdade, da paz, da tecnologia, das artes e da cultura, em geral, e do Oeste, em particular. Visa formar cidadãos conscientes e profissionais qualificados e preparados para os desafios do mundo moderno, e para uma nova sociedade democrática. Trabalhamos muito para termos este projeto. Ele é nosso. Por tudo isto, pedimos aos Governantes do nosso Estado que tenham mais respeito por nós. Se não puderem trazer muito materialmente, que nos tragam, quando nos visitarem, mais consideração e respeito. Nós divergimos muito na Universidade, discutimos muito e estamos promovendo o entendimento da Universidade com a sociedade organizada em grandes embates, mas acima de tudo cultivamos o respeito. (KUIAVA, 2012, p. 531-532).

O movimento de estadualização das Faculdades isoladas foi liderado pelos Diretores das fundações mantenedoras e os Diretores das Faculdades, pois, o pagamento das mensalidades não era suficiente para a manutenção com qualidade do ensino superior na região. Além disto, era necessária a criação de novos cursos, “inclusive os cursos considerados nobres – Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Arquitetura, Engenharia Civil, Agronomia, Veterinária entre outros”. Buscavam, também, a estabilidade aos professores por meio da

implementação do Plano de Cargos e Salários que incentivasse a titulação e o desempenho dos demais alicerces do triple, ensino, pesquisa e extensão, até aquele momento, ofertava-se somente o ensino. (KUIAVA, 2012, p.541).

Interessante destacar, que os empresários dos setores industrial e comercial, em um primeiro momento, mostraram-se indiferentes ao processo de estadualização das Faculdades isoladas, porque, segundo Kuiava (2012), não percebiam as vantagens que teriam tanto com o repasse de verba pelo governo do Estado, que fomentaria o comércio, quanto a formação dos profissionais para atuarem no desenvolvimento da região. No entanto, com ajuda robusta da imprensa da região que era bastante respeitada pelos políticos, e dos processos de convencimento por parte da comunidade acadêmica, prefeitos e demais envolvidos “o grupo atingiu o nível de consciência política onde se deu a passagem das forças de estrutura para as forças de superestrutura, momento em que se deu a unicidade dos fins e interesses econômicos e a unicidade intelectual e moral”. (KUIAVA, 2012, p.545).

Enfim, em 1991, a Lei Estadual nº 9.663/91 transformou em Autarquia a FUNIOESTE e, no ano de 1994, por meio da Portaria Ministerial 1.784-A, de 23/12/1994, ficou criada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. As Faculdades isoladas das cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, transformam-se, a partir deste marco, em *campi* da Unioeste, cuja Reitoria, ficou sediada na cidade de Cascavel. O *Campus* de Francisco Beltrão, que também se constituía como Faculdade isolada do Sudoeste do Paraná, do município de Francisco Beltrão, foi incorporado no ano de 1999. Atualmente, todos os *campi* possuem a mesma hierarquia organizacional e participação nos Conselhos Superiores da instituição. (UNIOESTE/PDI, 2018).

4.2 A Missão e a Visão da Unioeste

A primeira Missão e Visão da instituição foi definida no ano de 1996, portanto, dois anos depois de sua criação, quando da elaboração do planejamento estratégico da Unioeste. A definição da missão e visão, de acordo com o professor Erneldo Schallenberger (1996), o primeiro reitor eleito da Unioeste, refletiu “o modo de pensar e de ser da comunidade universitária do

oeste do Paraná preocupada com o papel crítico que lhe cabe na sociedade”. (UNIOESTE, 1996, p.8).

Visão: Ser reconhecida como uma universidade *multicampi*, com centros de excelência na produção e socialização do conhecimento, atenta às características regionais.

Missão: Ser uma Universidade que promova permanentemente a inovação qualitativa nos cursos de graduação e crie núcleos de competência, prioritariamente nas áreas de Educação Básica, Integração Regional e Latino-Americana, Saúde, Biotecnologia, Turismo e Meio Ambiente, buscando excelência na área de desenvolvimento Agroindustrial. (UNIOESTE, 1996, p.11).

Nota-se, de acordo com informações constantes nos documentos da universidade, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Diretor, Boletim de Dados e Relatórios de Atividades, que a declaração da visão, com relação à criação de núcleos de excelência em seus cinco Campi, não se concretizou, pois, os cursos acabaram sendo repetidos entre os campi e com eles os Centros de conhecimento também se repetiram entre os *campi*.

No ano de 2008, com a aprovação no novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), a instituição revisitou o texto da missão e visão que foram alteradas, passando para:

A Missão da Unioeste como instituição pública, *multicampi*, é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social.

Visão da universidade. Ser reconhecida como uma universidade pública, de referência na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania. (UNIOESTE, 2013, p.21-22).

No ano de 2018, com a nova atualização do PDI, para o período 2019 a 2023, a declaração da Missão foi mantida e a Visão foi alterada para:

Ser referência como universidade pública na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania (UNIOESTE/PDI, 2018, p.45).

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da Unioeste, ferramenta que apresenta políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão,

ressalta a necessidade de a universidade desenvolver estratégias para promoção da cultura acerca do conhecimento, conforme consta a seguir:

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, legatária das tradições de mulheres e homens que em tão poucos anos foram capazes de construir, nas regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná, novas alternativas de vida e trabalho, quer afirmar-se, portanto, como centro de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. O trinômio indissociável, inscrito nas Constituições Federal e Estadual, não pode ser apenas figura de retórica. Há que concretizá-lo no projeto maior que considere a missão universalista da Universidade e que esta esteja voltada ao desenvolvimento de estratégias que promovam uma nova cultura institucional acerca do aprender, ensinar e transformar continuamente o conhecimento no interesse do conjunto da sociedade³². (UNIOESTE/PPPI, 2007, p, 3).

Com relação a comunidade acadêmica, em termos quantitativos, verificou-se, que no ano de 2018, havia 12.662 alunos matriculados, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O quadro de pessoal estava composto por 2.539 servidores, sendo 1.337 Docentes e 1.202 Agentes Universitários. Quanto à área física urbana, é constituída de 473.254,99 m², enquanto a área rural é de 1.946.488,15 m². No que se refere à área construída, a instituição possui 170.984,81 m².

A Unioeste, atualmente, por meio de seus cinco (05) campi, oferta 64 cursos de graduação, 37 programas de Mestrado, 13 programas de Doutorado e 30 cursos de especialização. A instituição não se organiza por Departamentos, como é comum às universidades públicas, e, sim, por Centros de Conhecimento, no total de dezessete, que agregam os cursos de mesma grande área. Além dos cursos presenciais, a partir do ano de 2017, iniciou-se a oferta de cursos de graduação à distância financiados pelo Governo Federal por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursos à distância ofertados são: Letras/Libras (Licenciatura e Bacharelado) e Tecnologia em Gestão Pública. (UNIOESTE/PDI, 2018).

A UNIOESTE buscando consolidar-se como universidade tem, ao longo de sua jornada, implementado projetos de pesquisa de destaque voltados ao desenvolvimento regional. Não é ao acaso que o *Campus* de Toledo possui

³² Texto constante na Resolução nº 270/2007-CEPE que aprovou o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI da Unioeste

Doutorado e Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio. As pesquisas, em sua grande maioria, são fomentadas por órgãos estaduais e federais. O estímulo aos estudantes é proporcionado por meio da iniciação científica constituindo-se em recurso indispensável para a formação dos mesmos. As áreas de destaque em pesquisa da instituição são: Inovação Tecnológica e Biotecnologia; Recursos Hídrico e Meio Ambiente, Agroindústria e Energia, Tecnologia da Informação, Saúde e Ciências Biológicas, Letras e Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias. (UNIOESTE/PDI, 2018).

O relacionamento entre a Unioeste e a sociedade acontece, também, por meio de atividades de extensão com projetos voltados para a Agricultura Familiar, Pecuária Leiteira e Produção Agroecológica Familiar, ações de Apoio a Saúde, aos Diálogos Culturais, a Extensão Tecnológica, Empresarial e Incubadora dos Direitos Sociais, Universidade da Terceira Idade (UNATI) e muitos outros que contam com a colaboração dos Docentes, Estudantes e Agentes Universitários. (UNIOESTE/PDI, 2018).

4.3 As Ferramentas de Planejamento da Unioeste e a Evasão Discente

Em análise ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unioeste (2013-2017) verificou-se a existência de apenas duas ações voltadas ao fenômeno da evasão discente, quais sejam: a) Elaboração de diagnóstico para ocupação de vagas nos cursos de graduação com baixa procura e alta evasão - Criar estratégias para ocupação das vagas. Definir redistribuição das vagas em turnos, modalidade ou em outras habilitações; b) Reduzir a evasão nos cursos de licenciatura.

Tem-se, em função das ações constantes no PDI (2013-2017), que a instituição não havia definido, até aquele momento, nenhum programa de combate à evasão discente. Percebe-se, alguma preocupação com a reduzida demanda no acesso por alguns cursos, porém, não apresentou interesse com a evasão de uma forma geral. Ou seja, independentemente de o curso ser de alta ou baixa demanda, bacharelado ou licenciatura. A partir destes dados, percebe-se, também, que faltou conexão entre as políticas constantes no PPPI e as ações

definidas no PDI (2013-2017) no tocante a evasão. No entanto, evidencia-se, que o novo PDI da instituição, aprovado em outubro do ano de 2018, consta programa estratégico e ações bem mais robustas ao combate da evasão.

É importante destacar que a evasão em alguns casos pode ser resultante do processo de exclusão e constitui-se em um problema sério e complexo. É senso comum o pensamento de que o sistema escolar, incluindo a universidade, é “fator de mobilidade social, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social” (BOURDIEU, 1998, p. 41). O autor indica ainda que a instituição educacional acaba legitimando as desigualdades sociais existentes entre os estudantes. Dessa maneira, os professores e colegas podem não perceber que estão excluindo estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo de estudos e decidem pela evasão. Na verdade, aqueles que a “Escola rejeitava ficavam convencidos de que eram eles que não queriam a Escola”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p.219).

Segundo Souza (2004), o alto índice de desigualdades sociais da população brasileira é resultante de sua naturalização pelos indivíduos sendo consequência do processo de modernização, cuja eficácia se inspira na impessoalidade de instituições também modernas. Ou seja, no dia a dia, observam-se as injustiças, a falta de oportunidades ou miséria como sendo natural, como se fosse normal pessoas com muita riqueza e a grande maioria das pessoas tendo que batalhar muito para ocupar um lugar ao sol e receber o mínimo de renda para sua subsistência. (SOUZA, 2004).

O mesmo autor justifica que a dificuldade em perceber que a desigualdade está naturalizada é motivada pelo fato de os indivíduos terem nascido em uma época em que as práticas das instituições modernas, o Estado e o Mercado, já estarem internalizados na rotina de cada um, fazendo-se crer, assim, na eficácia das mesmas (SOUZA, 2004). Talvez seja em virtude disto, que a remuneração ao trabalhador é percebida como justa tanto pelo mercado quanto pelo próprio trabalhador, que não se compreende como um ser explorado. Em analogia com a educação, da mesma maneira pode estar sendo percebida como “coisa para os ricos”.

[...] tanto o mercado como o Estado são perpassados por hierarquias valorativas implícitas e opacas à consciência cotidiana, cuja naturalização, que a transveste de “neutra” e “meritocrática”, é

responsável pela legitimação da ordem social que essas instituições atualizam. (SOUZA, 2004, p. 81).

Dessa maneira, a naturalização da desigualdade é resultante também da escala valorativa que os brasileiros e demais cidadãos da América Latina adotaram como suas, mas que na verdade são originárias dos grandes Centros do Ocidente como a Europa e América do Norte. Essa escala valorativa dirigiria nossa vida de maneira irrefletida e racional, em que o desejo do indivíduo é substituído pela razão. Neste caso, racional, significa pensar de acordo com certos cânones. Logo, o sujeito é racional quando segue a lógica moral do Estado e do Mercado ocidental. (SOUZA, 2004).

Max Weber, citado por Souza (2004), afirma que “[...] no Ocidente passa a ser o compartilhamento de uma determinada estrutura psicossocial o fundamento implícito do reconhecimento social”. (apud SOUZA, 2004, p.84). É neste contexto que surge a hierarquia social, ou seja, as divisões entre os grupos sociais por grau de importância de acordo com a ocupação profissional, e, conseqüentemente, a exclusão de indivíduos que não correspondem aos padrões deste tipo de racionalidade.

Em vista disto, Souza (2004) se utiliza da sociologia de Pierre Bourdieu para entender como a hierarquia valorativa dos indivíduos os classifica e reclassifica, incluindo ou excluindo em termos de reconhecimento social “produzido e implementado institucionalmente como núcleo mesmo de possibilidade do estabelecimento de distinções sociais a partir de signos sociais opacos perceptíveis por todos de maneira pré-reflexiva”. (SOUZA, 2004, p. 84).

Portanto, e, segundo Ribeiro (1969, p.137), “a Universidade trai o cumprimento de sua função quando limita estreitamente os ingressos [...] ou quando admite maciçamente o ingresso, para depois selecionar os jovens de perfil intelectual” desinteressando-se daqueles que não o possuem em seu julgamento singular, procedendo, então, distinção social. Ou seja, pode estar ocorrendo no âmbito da Universidade a naturalização das desigualdades e, com isso, a exclusão de alguns alunos em forma de evasão. Fazendo-se imperativo, portanto, que a Universidade compreenda o real significado da evasão em seu âmbito.

4.4 Estrutura Organizacional da Unioeste

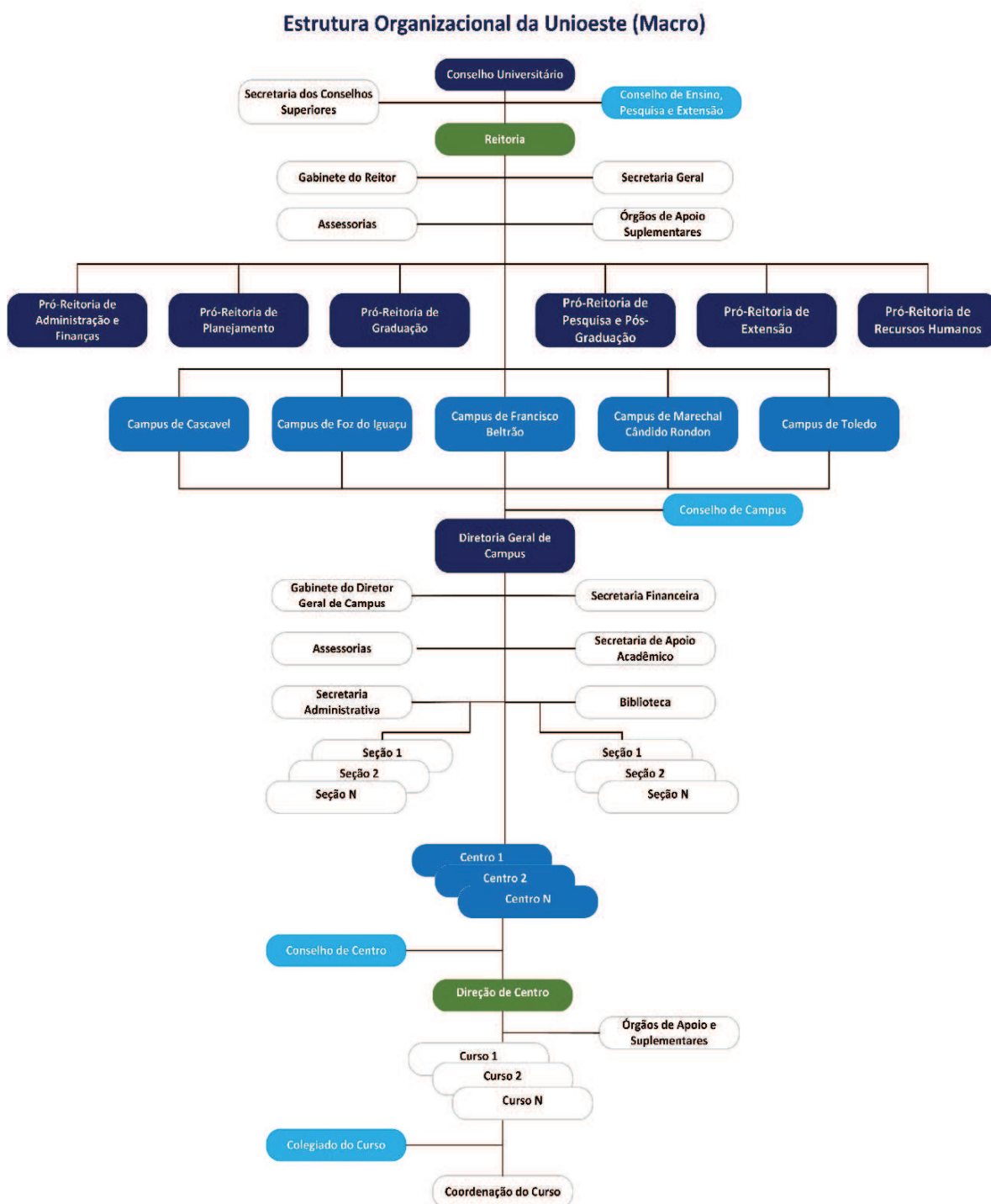
A organização administrativa da Unioeste é regida pelo Estatuto, pelo Regimento Geral, pela Estrutura Regimental e demais Resoluções específicas que emanam dos Conselhos Superiores. A estrutura organizacional da instituição, de maneira sintética, consta do organograma apresentado na **Figura 3**.

A universidade possui organização colegiada e, por este motivo, suas decisões, em grande maioria, são definidas em Colegiados de Curso, Conselho de Centro, Conselho de *Campus*, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo órgão máximo da instituição, o Conselho Universitário.

Os cargos de maior nível hierárquico são de Reitor e Vice-Reitor que se constituem em cargos eletivos, embora, o Governador tenha a chancela de escolher dentre um nome constante de uma lista tríplice que deve ser encaminhada pela instituição ao fim da consulta acadêmica. Podem candidatar-se a esses cargos todos os servidores efetivos, sejam eles da carreira Docente ou Administrativa, que não estejam em estágio probatório (UNIOESTE, 1999).

Os *campi* da Unioeste possuem mesmo nível hierárquico e são administrados por um Diretor Geral de Campus que é coadjuvado pelos Diretores de Centro contando, ainda, com estrutura administrativa específica.

Figura 3 - Organograma Sintético da Unioeste



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da Unioeste (UNIOESTE, 2018).

A carreira dos Docentes e dos Agentes Universitários segue Lei Estadual e o acesso a essas carreiras ocorre mediante concurso público. As vagas para oferta em concurso público são determinadas, em termos quantitativos, pelo Governo do Estado do Paraná.

No próximo tópico apresentamos a caracterização específica do *Campus* da Unioeste que é objeto desta pesquisa, o *Campus* de Cascavel.

4.5 O *Campus* de Cascavel

O *Campus* de Cascavel, originário da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECIVEL), obteve autorização de funcionamento por meio do Decreto Federal 70.521, de 15 de maio de 1972. A FECIVEL, conforme já citado anteriormente, tinha personalidade jurídica mista, pública e privada, que permitia a cobrança de mensalidades dos alunos. A FECIVEL, no ano de 1994, tornou-se o *Campus* de Cascavel conforme consta do PDI da instituição.

O histórico do Ensino Superior em Cascavel pode ser descrito de forma cronológica, a partir de 1968, quando o Ensino Superior passou a ser publicamente discutido por alguns segmentos da população de Cascavel. A implantação da Fundação Universidade do Oeste do Paraná – FUOP foi autorizada como entidade Mantenedora com o Decreto Federal 70.521, de 15 de maio de 1972, quando foram implantados os Cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências de 1º Grau e Letras Português – Francês/Inglês. Em 1974, a partir do Decreto Federal 065/74, o nome da Fundação mantenedora foi alterado de Fundação Universidade do Oeste do Paraná – FUOP para Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL, denominação mantida até o reconhecimento da Unioeste como Universidade Regional e *multicampi* e conseqüentemente transformada no atual *Campus* de Cascavel. (UNIOESTE, 2018, p.25).

O *Campus* de Cascavel oferece dezoito (18) cursos de graduação presenciais e dois (02) cursos de graduação à distância, conforme consta do **Quadro 7**. No ano de 2018 matricularam-se 4.063 alunos nos cursos de graduação do referido *Campus*.

Quadro 7 - Cursos de Graduação do *Campus* de Cascavel, Unioeste

	CURSOS	TURNO*	DURAÇÃO	ANO DE IMPLANTAÇÃO
1	Administração	N	4 anos	1976
2	Ciência da Computação	I	4 anos	1993
3	Ciências Biológicas – Bacharel	I	4 anos	1995
4	Ciências Biológicas – Licenciatura	N	5 anos	2003

					Continuação.
5	Ciências Contábeis	N	5 anos		1976
6	Ciências Econômicas	N	5 anos		1980
7	Enfermagem	I	5 anos		1978
8	Engenharia Agrícola	I	5 anos		1979
9	Engenharia Civil	I	5 anos		1995
10	Farmácia	I	5 anos		1999
11	Fisioterapia	I	5 anos		1999
12	Letras/Português- Espanhol	M	4 anos		2003
13	Letras/Português- Inglês	M	4 anos		1972
14	Letras/Português- Italiano	M	4 anos		2003
15	Matemática	N	4 anos		1987
16	Medicina	I	6 anos		1997
17	Odontologia	I	5 anos		1997
18	Pedagogia	M	N	4 anos	1972 (M) 1998 (N)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PDI da instituição (UNIOESTE, 2018).

*N: noturno, M: matutino, I: integral.

O *Campus* de Cascavel oferece ainda onze (11) Mestrados e três (03) Doutorados, sendo que no ano letivo de 2018, matricularam-se 1.260 alunos. Os Programas *Stricto Sensu* ofertados pela instituição são: Mestrado em Biociências e Saúde; Mestrado em Ciências Farmacêuticas; Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais; Mestrado em Contabilidade; Mestrado em Educação; Mestrado em Engenharia Agrícola; Mestrado em Engenharia de Energia na Agricultura; Mestrado em Letras; Mestrado em Odontologia; Mestrado Profissional em Administração; Mestrado Profissional em Letras (Rede Nacional); Mestrado em Educação Matemática; Doutorado em Engenharia Agrícola; Doutorado em Letras; e Doutorado em Educação Matemática.

A área da Saúde, por meio do Centro de Ciências Médica e Farmacêuticas e o Centro de Ciências Biológicas, ofertam as seguintes residências: Residência

em Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial, Residência Farmacêutica, Residência Médica, Residência em Gerenciamento de Enfermagem em Clínica Médica e Cirúrgica, Residência em Fisioterapia em Terapia Intensiva.

O quadro de pessoal do *Campus* é constituído por: 561 docentes, 164 Agentes Universitários, 80 estagiários e 38 trabalhadores terceirizados. Com relação a titulação do corpo docente tem-se: 04 graduados, 63 especialistas, 163 mestres, 312 doutores e 19 pós-doutores.

O *Campus* de Cascavel, conta, ainda, com a Clínica de Fisioterapia, a Clínica Odontológica e a Farmácia Escola. Essas unidades atendem a comunidade local e são conveniadas com o SUS para sua manutenção. As Clínicas procedem mais de quarenta mil atendimentos ao ano. O Laboratório de Prótese Dentária confecciona, em média, 1.300 próteses dentárias. Além da área da saúde, há laboratórios de outras áreas do conhecimento que também prestam serviços à comunidade como exemplo cita-se: Laboratório de Física do Solo, Laboratório de Materiais e Tecnologia da Construção, herbário.

A estrutura organizacional do *Campus* propicia que o processo decisório ocorra com base em colegiados, sendo, o órgão máximo deliberativo e consultivo, o Conselho de *Campus* que é presidido pelo Diretor Geral de *Campus*. A Direção Geral de *Campus* é órgão executivo da administração intermediária da universidade que planeja, coordena e implementa todas as atividades universitárias do *Campus*. O Diretor é escolhido por meio de consulta à comunidade acadêmica do *Campus* para mandato de quatro anos e é nomeado pelo Reitor. A Direção Geral superintende todas as atividades do *Campus* tanto em questões administrativas, quanto pedagógicas.

As questões didático-pedagógicas do *Campus* são de responsabilidade dos Centros de Conhecimento que possuem a seguinte estrutura: Conselho de Centro; Diretor de Centro; Coordenadores de Área (dois); e Coordenador de Curso. A instituição desde o ano de 1999 não possui em sua estrutura a figura dos Departamentos. Os Centros do *Campus* de Cascavel são: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde: Biociências e Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas (CCMF), e Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Destaca-se que, embora o CECA

tenha em seu nome a área de Artes, até o presente momento não foram criados os cursos previstos para esta área. O Diretor de Centro é um cargo eletivo para mandato de quatro anos assim como, o cargo de Coordenador de Curso, porém, este último tem mandato para dois (2) anos, podendo haver uma recondução.

Além destas unidades, a instituição é formada pelos Colegiados de Curso que são constituídos por todos os Docentes que ministram disciplinas e desenvolvem atividades no respectivo curso.

Destaca-se que os órgãos colegiados são compostos por representantes de todas as classes da comunidade acadêmica, quais sejam, docentes, agentes universitários e discentes. A representação discente no Colegiado de Curso é de trinta por cento do total de membros do colegiado. O Conselho de Centro e de *Campus* também preveem representação discente.

4.5.1 Ex-Alunos de Graduação com registro de cancelado ou cancelado por abandono de 2012 a 2016

A evasão dos alunos de graduação, no período de 2012 a 2016, do *Campus* de Cascavel, verificada no Sistema de Controle Acadêmico (Academus), apresentou os seguintes registros: 1.149 lançamentos da situação de “cancelado por abandono”; 503 na situação “abandono”. Portanto, foram 1.652 alunos que deixaram de concluir o ensino superior na *Unioeste/Campus de Cascavel*, neste recorte temporal. O detalhamento da evasão por curso está apresentado na **Tabela 8**.

O quantitativo constante da Tabela 8³³ não se refere, necessariamente, aos ingressantes no período de 2012 a 2016, até porque, até o momento que findamos esta pesquisa, não havia sido transposto o prazo máximo de integralização curricular dos cursos para tais anos. Assim, considerando que para compreender o fenômeno da evasão precisávamos dar voz aos evadidos, e, portanto, os encontrar, definiu-se o período mais próximo possível para que

³³ O quantitativo anual não se refere, necessariamente, aos alunos matriculados no período de 2012 a 2016. O lançamento “cancelado por abandono” somente é efetuado no Academus após ter decorrido os prazos previstos no regimento da instituição. Logo, não coincide com o ano em que o aluno deveria concluir o curso e isso explica o quantitativo de evasão em determinado ano ser maior que o número de vagas do curso.

os dados de contato fossem viáveis. Os dados foram disponibilizados pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI).

Tabela 8 - Quantitativo de Alunos Evadidos nos Cursos de Graduação do *Campus* de Cascavel, registrado no Academus, no período 2012 a 2016.

CURSO/ANO	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
ADMINISTRAÇÃO	11	16	24	12	18	81
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO	14	12	23	22	25	96
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA	38	17	30	26	34	145
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	33	19	43	28	37	160
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	20	19	12	17	27	95
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	37	20	51	36	54	198
ENFERMAGEM	23	7	21	14	37	102
ENGENHARIA AGRÍCOLA	24	15	28	28	38	133
ENGENHARIA CIVIL	5	9	4	8	10	36
FARMÁCIA	6	5	11	9	13	44
FISIOTERAPIA	4	12	18	9	26	69
LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS, ESPANHOL E ITALIANO	29	25	39	29	33	155
MATEMÁTICA	24	25	44	39	41	173
MEDICINA	3	1	3	0	1	8
ODONTOLOGIA	1	3	2	5	5	16
PEDAGOGIA	18	21	32	29	41	141
TOTAL	290	226	385	311	440	1652

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Academus..

No tocante ao índice de evasão discente, no recorte desta pesquisa, elaborou-se a **Tabela 9** que contém índices de evasão do Brasil, do estado do Paraná, da Unioeste – considerando os cinco campi – e, separadamente, do *Campus* de Cascavel. Para o cálculo do índice utilizou-se da metodologia de Silva Filho *et al.* que não acompanha o fluxo do aluno, ou seja, a integralização do prazo máximo para conclusão de cada curso.

Tabela 9 – Índice de Evasão Discente no Brasil, no estado do Paraná e na Unioeste (2012/2016)

	INSTITUIÇÕES	2.012	2.013	2.014	2.015	2.016
BRASIL	PÚBLICO	11%	13%	13%	14%	12%
	PRIVADO	22%	19%	20%	18%	20%
	TOTAL BRASIL	19%	17%	18%	17%	18%
PARANÁ	PÚBLICO	16%	14%	12%	11%	14%
	PRIVADO	20%	19%	20%	17%	17%
	TOTAL PARANÁ	19%	17%	17%	15%	16%

UNIOESTE	UNIOESTE GERAL	13%	16%	17%	17%	18%
	CAMPUS	12%	19%	22%	17%	26%
	CASCADEL					

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (BRASIL, 2017) e Boletim de Dados da Unioeste³⁴.

Vale destacar, mais uma vez, que de acordo com as pesquisas realizadas, não há uma padronização para o método de cálculo do índice de evasão entre instituições de ensino superior, portanto, é fundamental que se proceda a unificação de metodologia para as comparações entre índices de diferentes instituições para não incorrer em equívocos.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados apurados por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, quais sejam, questionário aplicado aos discentes evadidos (2012-2016) e entrevista aplicada, na Unioeste/*Campus* de Cascavel, aos coordenadores de curso³⁵ de graduação e aos gestores-chave – o diretor geral, a assessora pedagógica³⁶ e a assessora de assistência estudantil –, bem como o reitor e a pró-reitora de graduação, estes como gestores-chave da Unioeste como um todo.

O perfil dos evadidos respondentes³⁷ – item 5.1 – foi levantado a partir dos dados apurados por meio do questionário enviado de maneira *on-line* aos discentes evadidos da Unioeste. No decorrer do item 5.1 – perfil dos evadidos respondentes –, foram registrados, também, alguns dados sobre a população de evadidos com a finalidade de evidenciar que a amostra refletiu proporcionalmente os dados da população. Neste caso, os dados da população de evadidos foram extraídos do Academus e do Questionário Socioeconômico, que é preenchido pelo aluno no momento da inscrição no vestibular. Todos os

³⁴ Boletim de Dados da Unioeste disponíveis em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/proplanejamento/dir-de-avaliacao-institucional/divisao-de-informacao/boletim-de-dados>. Acesso em 10-02-2019.

³⁵ Os coordenadores de curso entrevistados tiveram mandatos dentro do período de 2012 a 2016.

³⁶ A assessora pedagógica responde pela Secretaria Acadêmica do *Campus* de Cascavel.

³⁷ São identificados como "evadidos respondentes" os 224 alunos evadidos que responderam ao questionário desta pesquisa.

dados institucionais foram fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da instituição.

5.1 Perfil dos Evadidos Respondentes

Antes de apresentarmos os dados que definem o perfil dos discentes evadidos respondentes é importante destacar qual é a importância desse desvelamento para esta pesquisa.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) sustentam que os fatores econômicos não são suficientes para explicar o fracasso escolar, tanto que estudante oriundo de uma classe social mais desfavorecida, mesmo tendo passado de quinze a vinte anos pela “ação homogeneizante” da escola, ainda assim, pode ser eliminado na universidade. Os autores sustentam que a origem social é:

[...] de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo que substituem sua eficácia. [...] é ao longo da escolarização, e, particularmente, durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se “sinta” em seu lugar ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, que se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28-29).

Assim, buscou-se identificar os dados socioeconômicos e culturais dos evadidos respondentes, à época da evasão, a fim de verificar, à luz da teoria de Bourdieu e Passeron, se há relação entre a evasão e condicionantes sociais e culturais. Os dados coletados para o perfil não respondem diretamente à questão central desta pesquisa – compreender a evasão discente – mas o perfil aliado

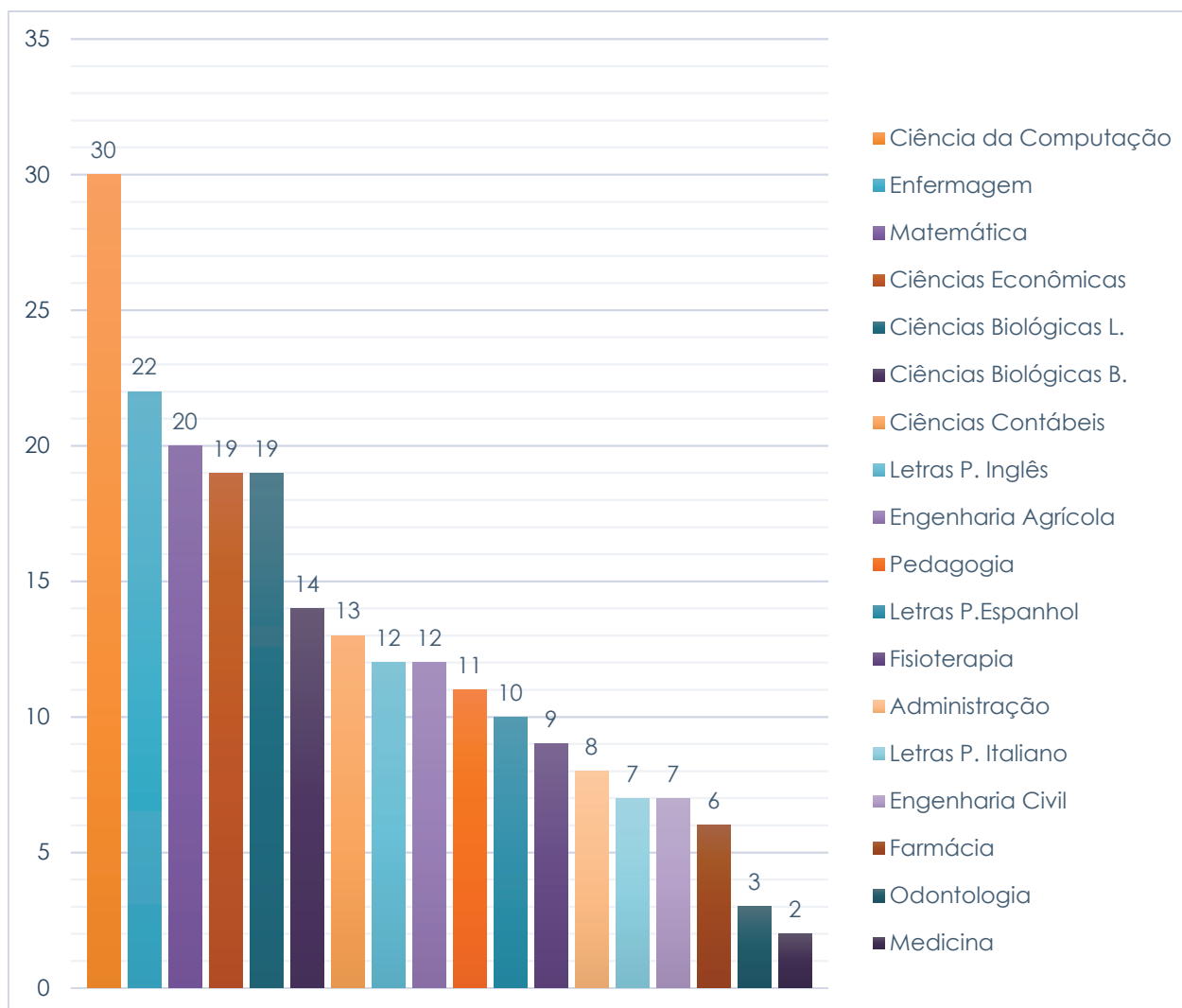
às causas apontadas pelos próprios evadidos e a percepção dos coordenadores e dos gestores-chave nos auxiliarão nas análises necessárias à compreensão que se busca.

A Unioeste/*Campus* de Cascavel, de acordo com os dados repassados pelo NTI, no período de 2012 a 2016, atingiu o montante de 1652³⁸ alunos evadidos, sendo 821 do sexo feminino e 831 do sexo masculino. O instrumento de coleta de dados – questionário *on-line* – foi encaminhado à população. Considerando, no entanto, hipóteses de endereços desatualizados, desinteresse dos ex-alunos em participar dessa pesquisa ou existência de motivos sociais e/ou psicológicos que alguns podem possuir em relatar a motivação da desistência definiu-se uma amostra probabilística. A definição do contingente amostral, considerando 95% de confiabilidade e margem de erro de até 10%, é de 91 discentes evadidos. Desta maneira, tendo recebido o retorno de 224 alunos que aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário, superou-se o quantitativo definido para a amostra. Assim, portanto, os resultados são significativos. O retorno de respostas contemplou todos os 18 cursos³⁹ de graduação ofertados no *Campus* de Cascavel, conforme quantidades registradas no **Gráfico 2**.

A maior parte dos evadidos respondentes, ou seja, 46%, desistiu ainda na primeira série, 27% dos evadidos desistiram na segunda série, 17% na terceira série, 6% na quarta série e 5% na quinta série, conforme consta do **Gráfico 3**. Destaca-se que as desistências ocorridas na última série correspondem aos seguintes cursos: Ciência da Computação, Engenharia Agrícola, Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Administração, Ciências Contábeis, Matemática e Ciências Biológicas.

³⁸ O montante informado pelo NTI/Unioeste foi extraído do Academus no ano de 2017.

³⁹ A instituição conta com dezoito (18) cursos. Quanto ao Curso de Letras, ele foi contado como um só curso, embora tenha sido e ainda seja ofertado concurso vestibular específico para cada língua, quais sejam, Inglês, Italiano e Espanhol. A contagem como um só curso se justifica porque o colegiado de curso é único – Colegiado do Curso de Letras.

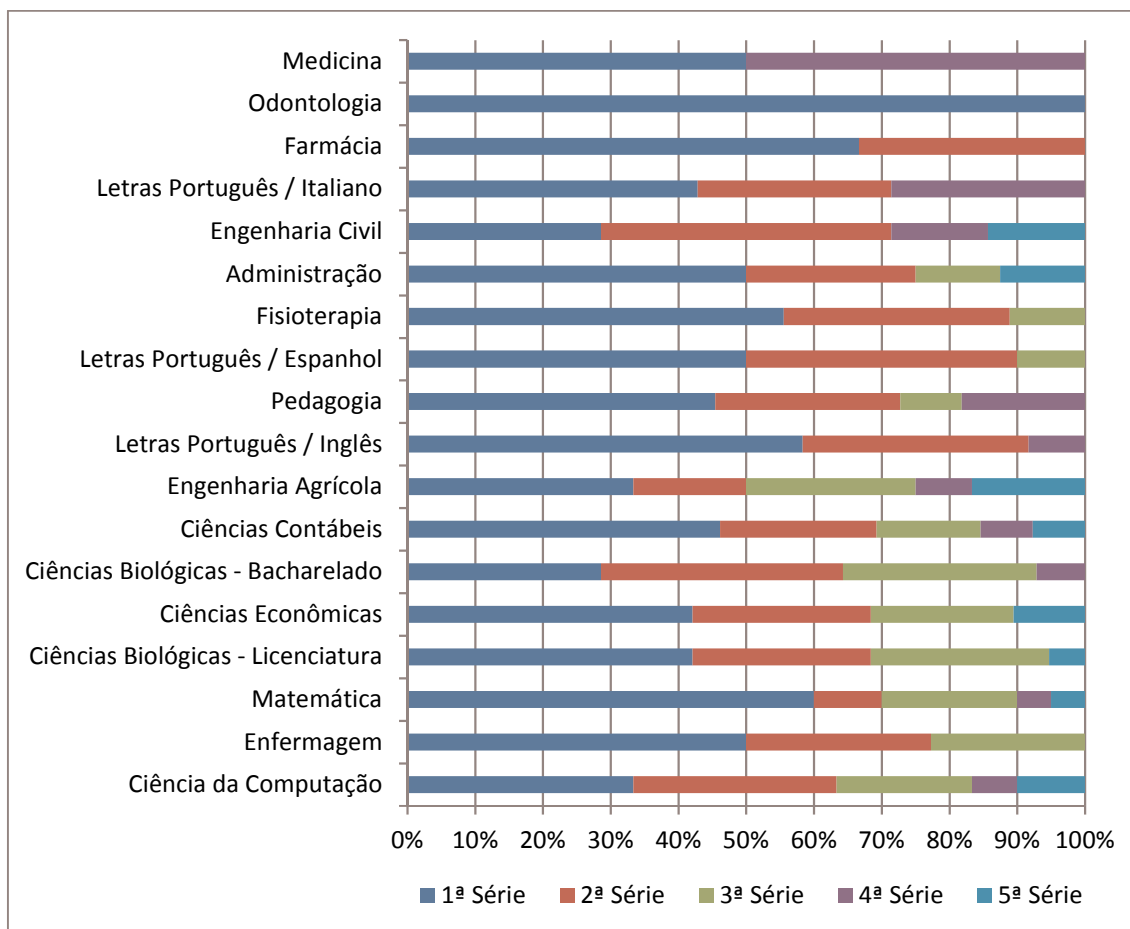
Gráfico 2 - Quantidade de evadidos respondentes por curso⁴⁰

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

O percentual de desistentes ainda na primeira série faz sentido quando entrelaçamos esse dado com a causa de maior influência na decisão pela evasão, que, de acordo com as respostas obtidas dos evadidos respondentes, foi a incerteza na escolha do curso. Perguntou-se aos evadidos respondentes se eles fizeram algum teste vocacional para auxiliá-los nessa definição, ao que se identificou que 76% não fizeram, 16% fizeram e 8% não responderam. A maioria dos evadidos (60%) informou que o curso escolhido era, mesmo assim, a primeira opção.

⁴⁰ As letras "L" e "B" nos Cursos de Ciências Biológicas especificam "Licenciatura" e "Bacharelado".

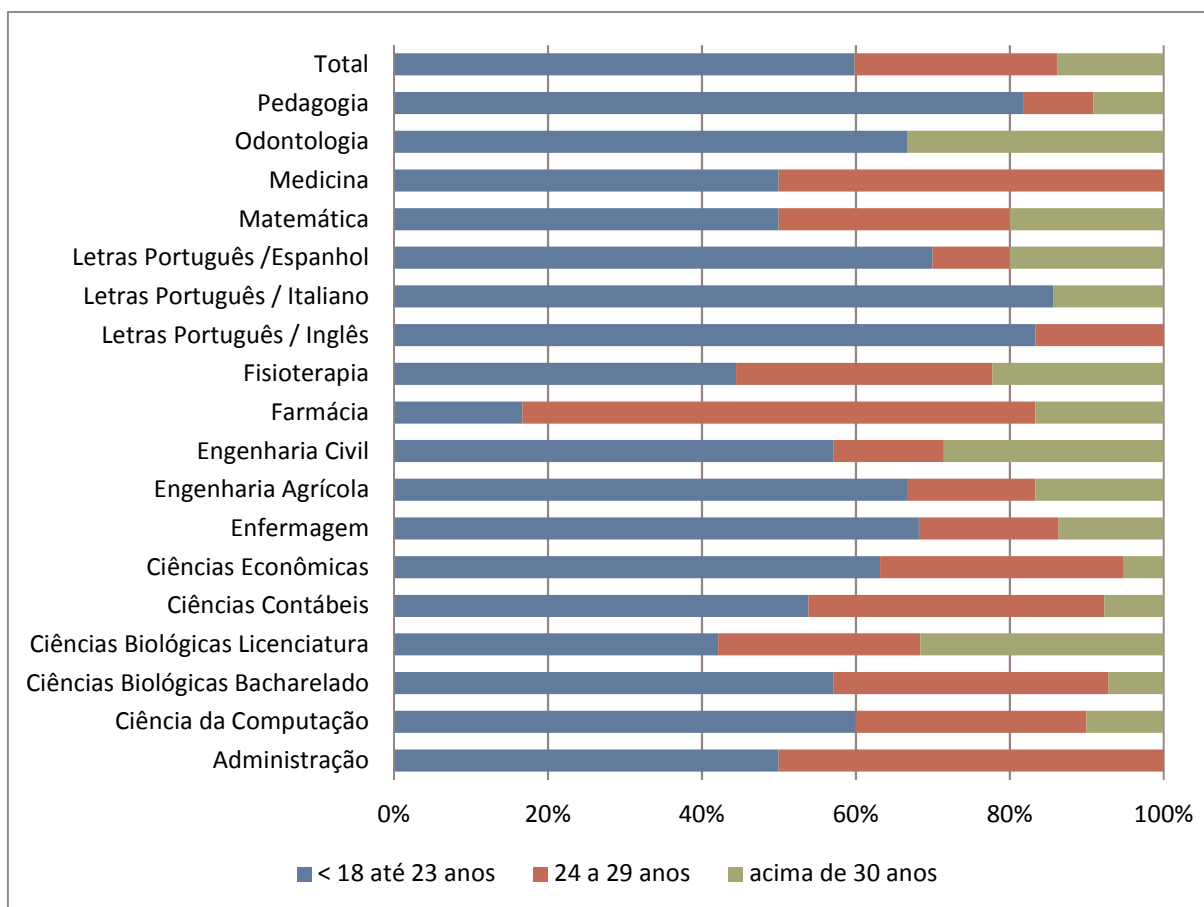
Gráfico 3 - Evasão de curso por série



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados do questionário.

Identificou-se, com relação à idade dos evadidos respondentes, que 60% deles estavam na faixa etária entre < 18 a 23 anos, 26% na faixa etária de 24 a 29 anos e 14% acima de 30 anos. O curso que apresentou maior percentual de evadidos na idade entre < 18 e 23 anos é o curso de Ciências da Computação, seguido de Enfermagem e de Ciências Econômicas, como visualizado no **Gráfico 4**. Considerando que, em regra, o jovem termina o ensino médio com 17 anos, é, também, com essa idade que ele acessa o nível superior quando consegue passar no processo seletivo em primeira participação no processo seletivo. Assim, portanto, 5% dos evadidos respondentes tinham menos de 18 anos e 36% estavam na faixa etária entre 18 e 20 anos.

Gráfico 4 - Faixa etária dos evadidos respondentes por curso

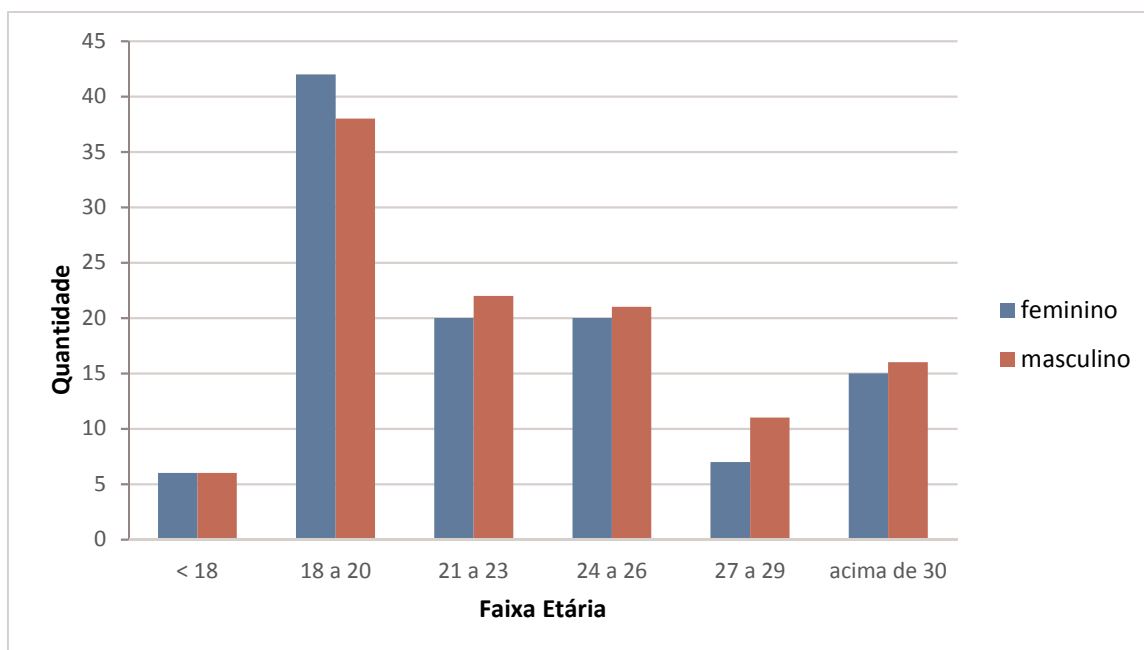


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

O dimensionamento, no que se refere ao sexo dos respondentes, mostrou haver equilíbrio entre eles, pois 49% são do sexo feminino e 51% do sexo masculino. É interessante ressaltar que o quantitativo de evadidos respondentes coincide com o percentual da população de evadidos que corresponde a 49,7% do sexo feminino e 50,3% do sexo masculino.

A maior diferença de idade, considerando o sexo, se apresenta nas faixas de 18 a 20 anos e 27 a 29 anos, o que deixa evidente que as mulheres desistiram mais jovens que os homens, **Gráfico 5**.

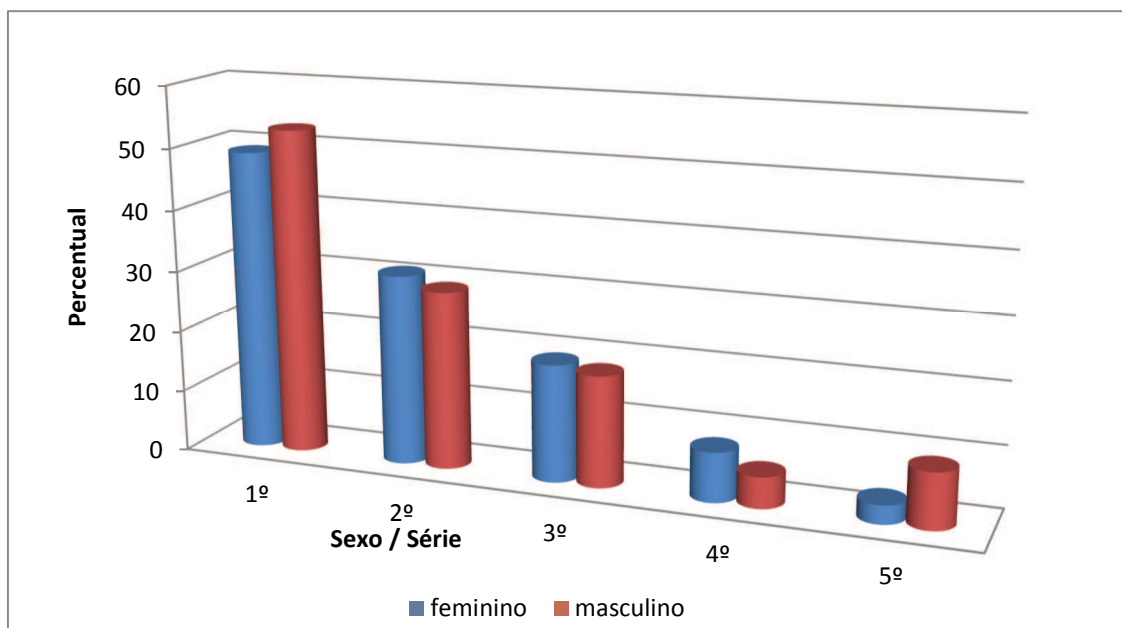
Gráfico 5 - Sexo dos evadidos respondentes considerando a faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Correlacionando a série do evadido respondente com o sexo identificou-se que as mulheres desistiram mais que os homens na 2ª, 3ª e 4ª série, embora com pouca variação percentual e os homens desistiram mais que as mulheres na 1ª e 5ª série, conforme se visualiza no **Gráfico 6**.

Gráfico 6 - Sexo dos evadidos respondentes considerando a série

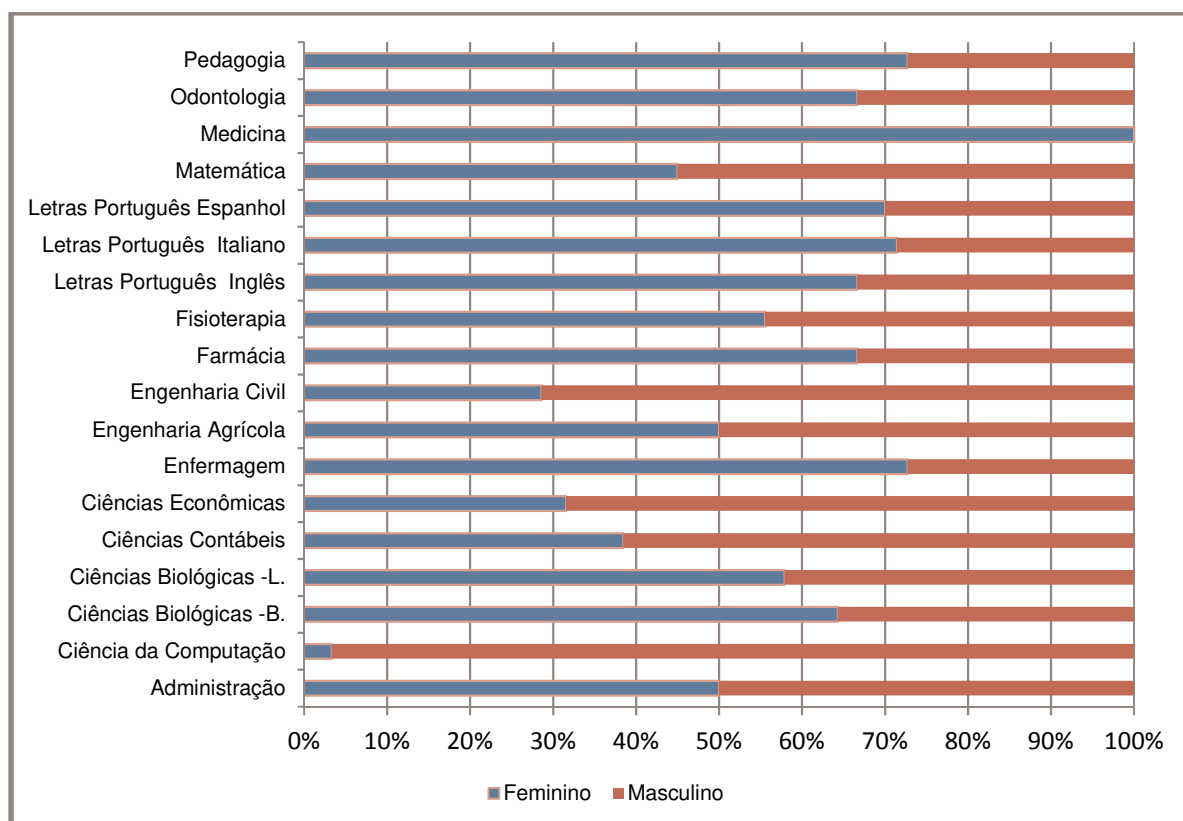


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

O **Gráfico 7** apresenta o percentual de mulheres e de homens evadidos por curso. A maior diferença encontrada foi no Curso de Ciência da Computação, em que apenas 3,33% são do sexo feminino e 96,66% são do sexo masculino. Isso se explica em decorrência de que somente 10,37% da população de alunos evadidos desse curso são do sexo feminino. Da mesma maneira, os percentuais dos demais cursos, com relação ao sexo dos evadidos respondentes, correspondem aos dados da população.

Em suma, ainda sobre o sexo dos evadidos, identificou-se a mesma proporcionalidade entre homens e mulheres da população e dos respondentes. Os evadidos respondentes são 49% do sexo feminino e 51% do sexo masculino, enquanto na população de evadidos há 49,7% do sexo feminino e 50,3% do sexo masculino. A diferença quantitativa entre sexos aparece com maior variação entre alguns cursos que podem ser visualizados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Sexo dos evadidos respondentes considerando o curso⁴¹

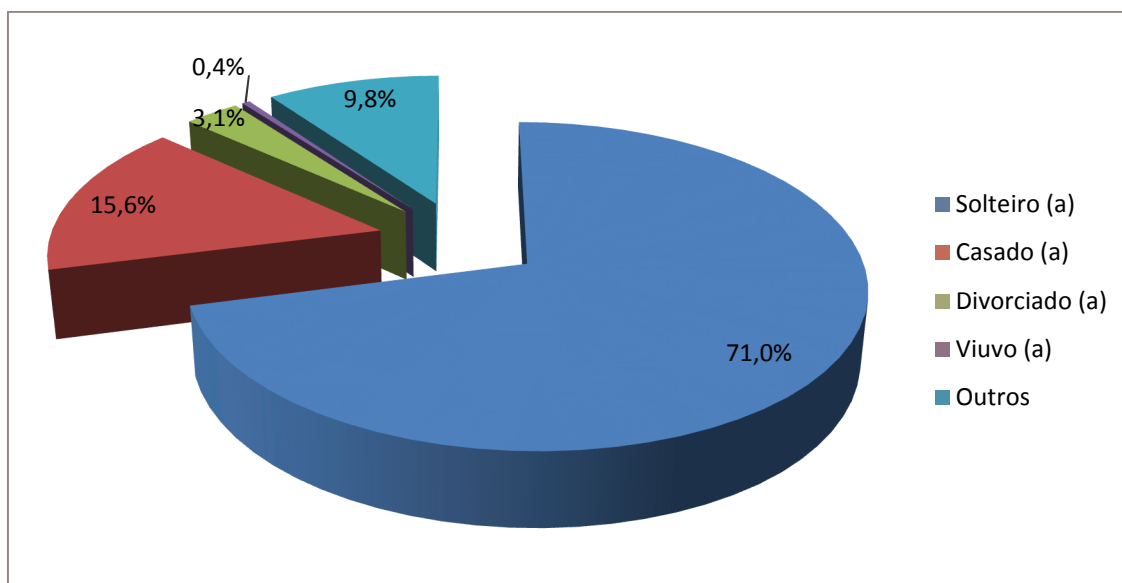


Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados do questionário.

⁴¹ As letras "L" e "B" nos Cursos de Ciências Biológicas especificam "Licenciatura" e "Bacharelado".

O estado civil dos evadidos respondentes demonstra grande predominância de indivíduos solteiros, o que condiz, socialmente, com a faixa etária da grande maioria, conforme se visualiza no **Gráfico 8**.

Gráfico 8 - Estado civil dos evadidos respondentes

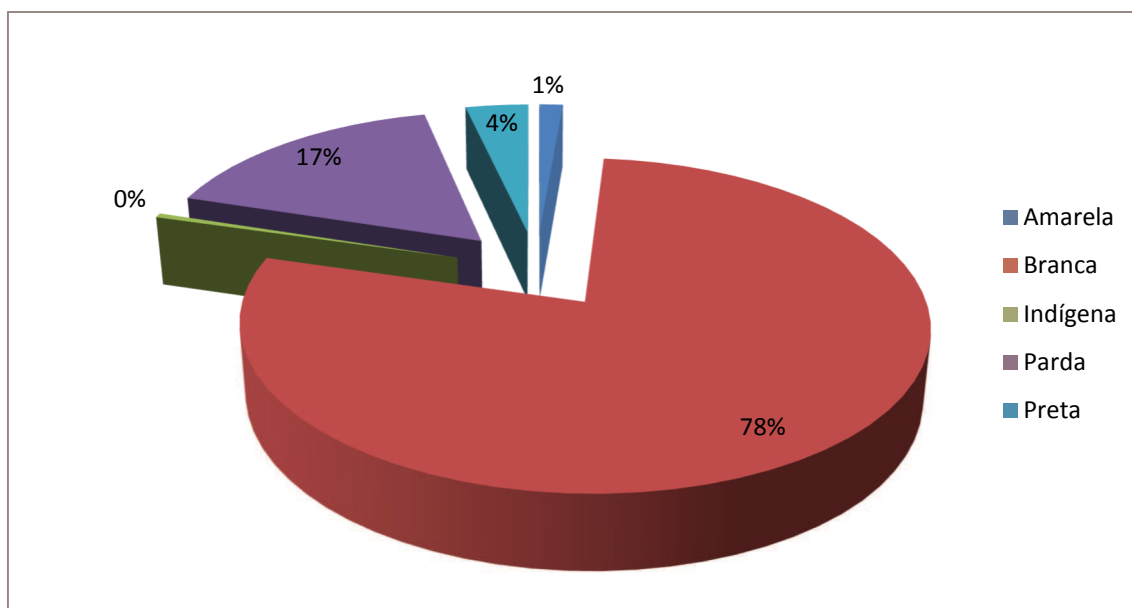


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

A cor ou raça, declarada pelo evadido respondente, de acordo com a classificação utilizada pelo IBGE⁴², pode ser visualizada no **Gráfico 9**. Identificou-se predominância da cor branca, com 78%, seguida da cor parda com 17%, 4% da cor preta e 1% de amarela e ou indígena. É importante registrar que a predominância de evadidos respondentes da cor branca é decorrente do fato de a população do Paraná ser composta por 77,24% de indivíduos da cor branca. Logo, sendo a grande maioria dos alunos matriculados oriundos da própria cidade de Cascavel ou da região próxima, o dado não nos permite indicar que indivíduos de cor branca se evadem mais que os demais.

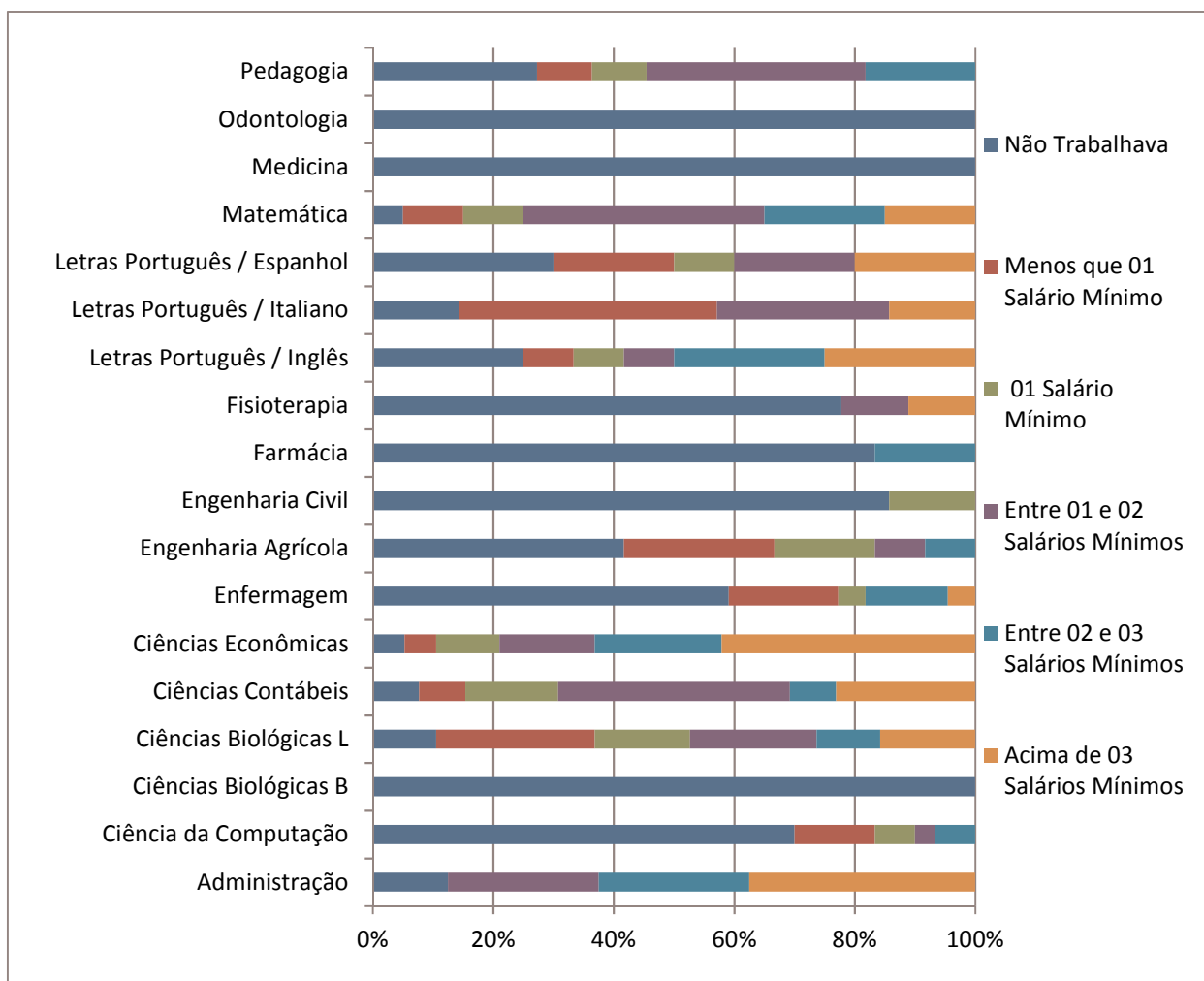
⁴² Na definição dos termos "cor" ou "raça" foi considerada a classificação do IBGE que apresenta as seguintes alternativas: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana etc.), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia) (IBGE, 2018).

Gráfico 9 - Cor ou raça dos evadidos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

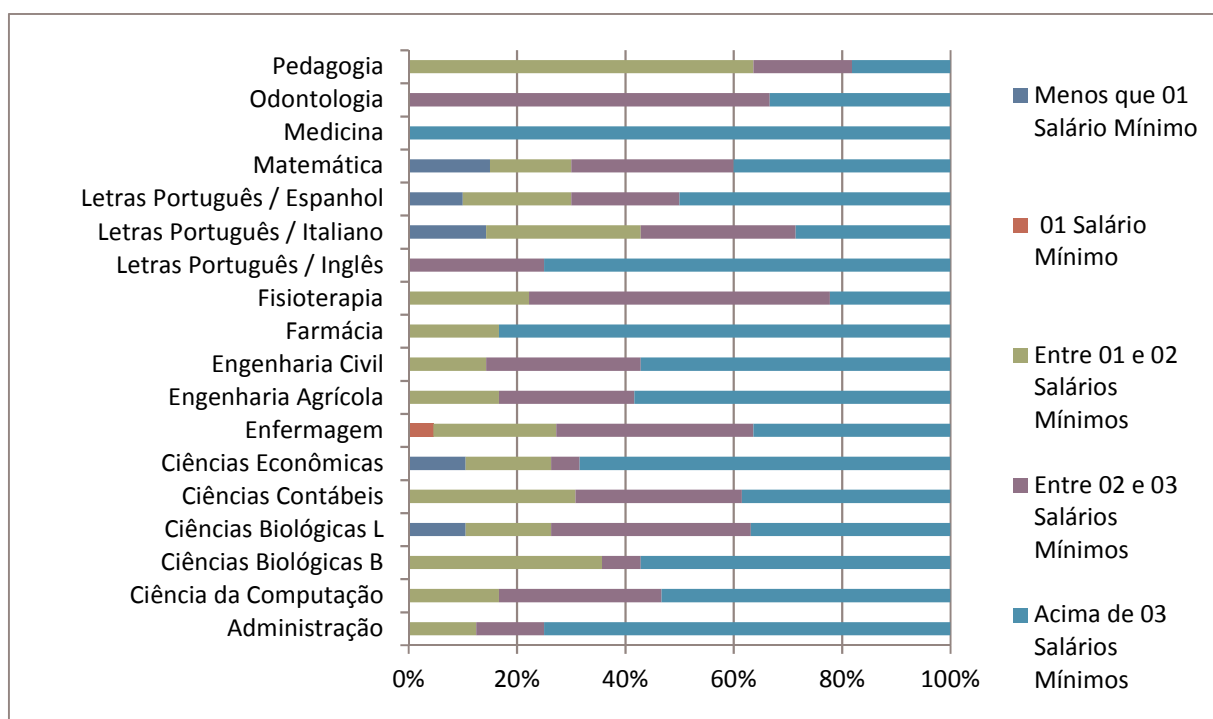
Com relação à renda dos evadidos respondentes, as respostas indicaram que 41% não trabalhavam, 12% recebiam menos que um salário mínimo, 8% recebiam um salário mínimo, 15% entre um e dois salários, 11% entre dois e três salários e 13% acima de três salários. Dentre os que recebiam acima de três salários, a maioria eram alunos de cursos noturnos: Matemática, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração e Ciências Biológicas/Bacharelado. Dos cursos integrais, identificou-se apenas um aluno do Curso de Fisioterapia e um do Curso de Enfermagem. Os dados podem ser visualizados no **Gráfico 10**.

Gráfico 10 - Renda individual dos evadidos respondentes por curso⁴³

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

A renda familiar dos evadidos respondentes, como registrado no **Gráfico 11**, era de: 49%, acima de três salários mínimos; 26%, entre dois e três salários; 21%, entre um e dois salários; e 4%, menos que um salário mínimo. A grande maioria (71%), indicou que sua renda à época da evasão era suficiente para manter-se na instituição, enquanto 29% dos respondentes informaram que a renda não era suficiente.

⁴³ As letras "L" e "B" nos Cursos de Ciências Biológicas especificam "Licenciatura" e "Bacharelado".

Gráfico 11 - Renda familiar dos evadidos respondentes por curso⁴⁴

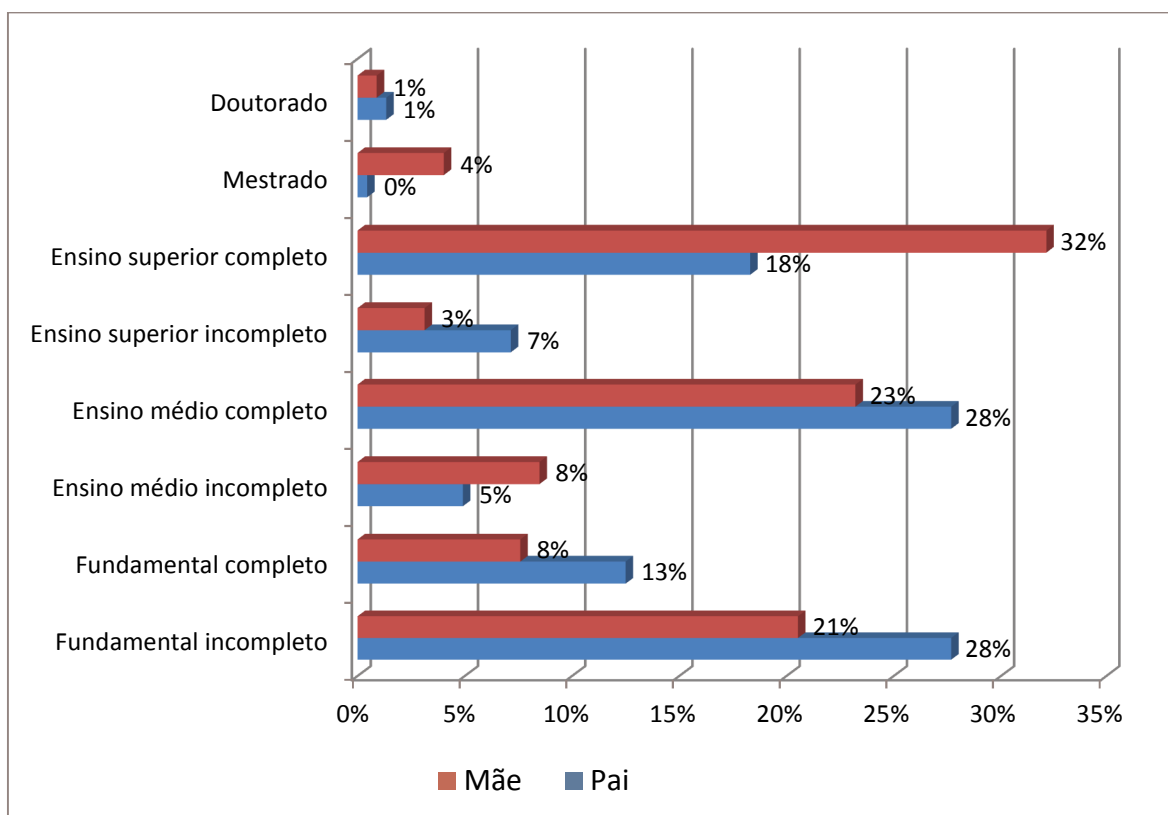
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Com relação à escolaridade dos pais dos alunos evadidos, verificou-se que 63% das mães e 81% dos pais dos ex-alunos não possuíam nível superior, ou, na nomenclatura utilizada por Bourdieu (1998), não possuíam capital cultural institucionalizado⁴⁵. O percentual de pais que possuíam até o ensino fundamental completo e incompleto atingiu o percentual de 40% para os pais e de 28% para as mães. Os dados podem ser melhor visualizados no **Gráfico 12**.

⁴⁴ As letras "L" e "B" nos Cursos de Ciências Biológicas especificam "Licenciatura" e "Bacharelado".

⁴⁵ Capital cultural em *estado* institucionalizado é obtido por meio de credenciais acadêmicas, como o diploma e certificado que conferem títulos ao indivíduo (BOURDIEU, 1998).

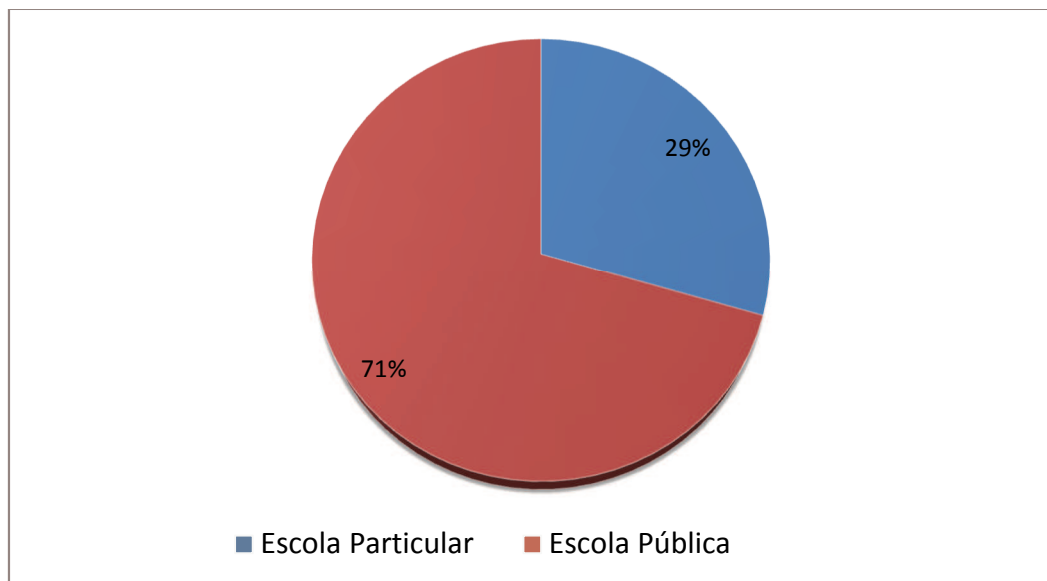
Gráfico 12 - Escolaridade dos pais dos evadidos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Outro dado que configura a situação socioeconômica dos evadidos respondentes é que a grande maioria (71%) cursou o ensino médio em escolas públicas e apenas 29% em escolas privadas, conforme consta no **Gráfico 13**. Esse mesmo dado, no que tange à população de evadidos, do período pesquisado, apresenta a mesma proporcionalidade. A grande maioria da população de evadidos (68%) é oriunda de escolas públicas e 29% de escolas particulares. O percentual de 2,5% da população de evadidos não respondeu a essa questão no Questionário Socioeconômico da instituição à época da matrícula. É importante destacar que, apesar de a maioria ser oriunda de escolas públicas, somente 26% deles se utilizaram das chamadas "cotas sociais" para acessar o ensino superior na Unioeste.

Gráfico 13 - Escola frequentada no ensino médio pelos evadidos respondentes

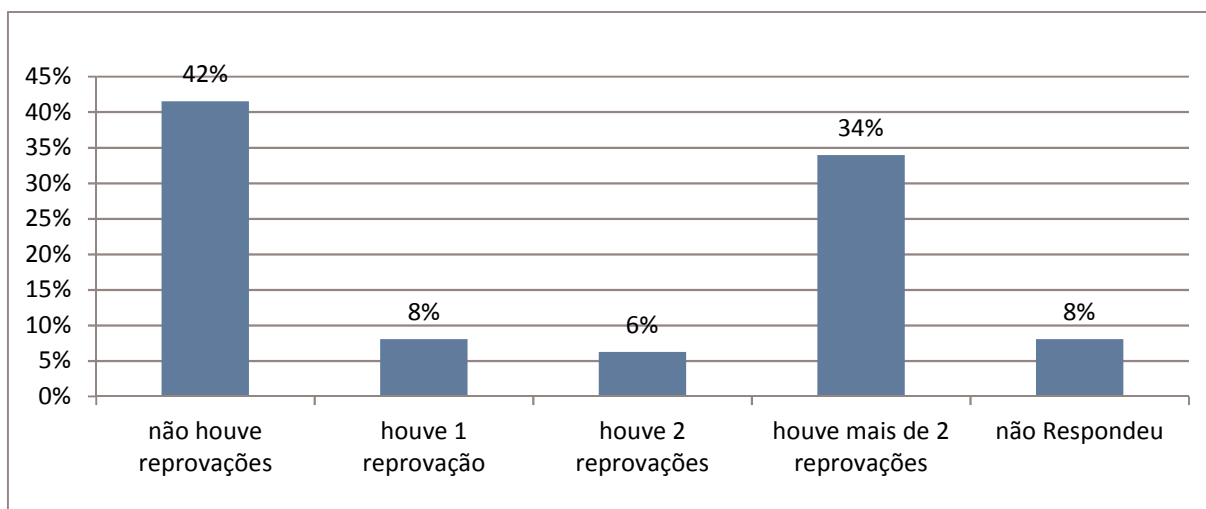


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Com relação à reprovação, tal como visualizado no **Gráfico 14**, identificou-se que 42% dos evadidos respondentes não reprovaram em nenhuma disciplina e 48% tiveram reprovações, sendo 34% em mais de duas disciplinas, 8% em apenas uma e 6% em duas disciplinas – 10% não respondeu a essa questão.

É importante salientar que o regime da instituição é anual, porém com matrículas por disciplina. Além disto, há disciplinas semestrais. Então, embora 46% dos ex-alunos tenham decidido desistir no primeiro ano, ainda assim podem ter passado por reprovações. O curso com maior percentual de reprovações é o de Ciências da Computação, seguido, com mesmo percentual, do Curso de Matemática e do Curso de Engenharia Agrícola, com mais de duas reprovações.

Gráfico 14 - Índice de reprovação dos evadidos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Identificou-se, com relação aos hábitos culturais dos evadidos respondentes, que: 72% tem por hábito a leitura de livros; 61%, cinema; 42%, *shows* musicais; 32%, a prática de esporte coletivo; 22%, teatros; e 18%, museus. Salienta-se que o evadido respondente podia optar por mais de uma opção de hábito cultural, portanto não se limita a 100% o somatório dos hábitos.

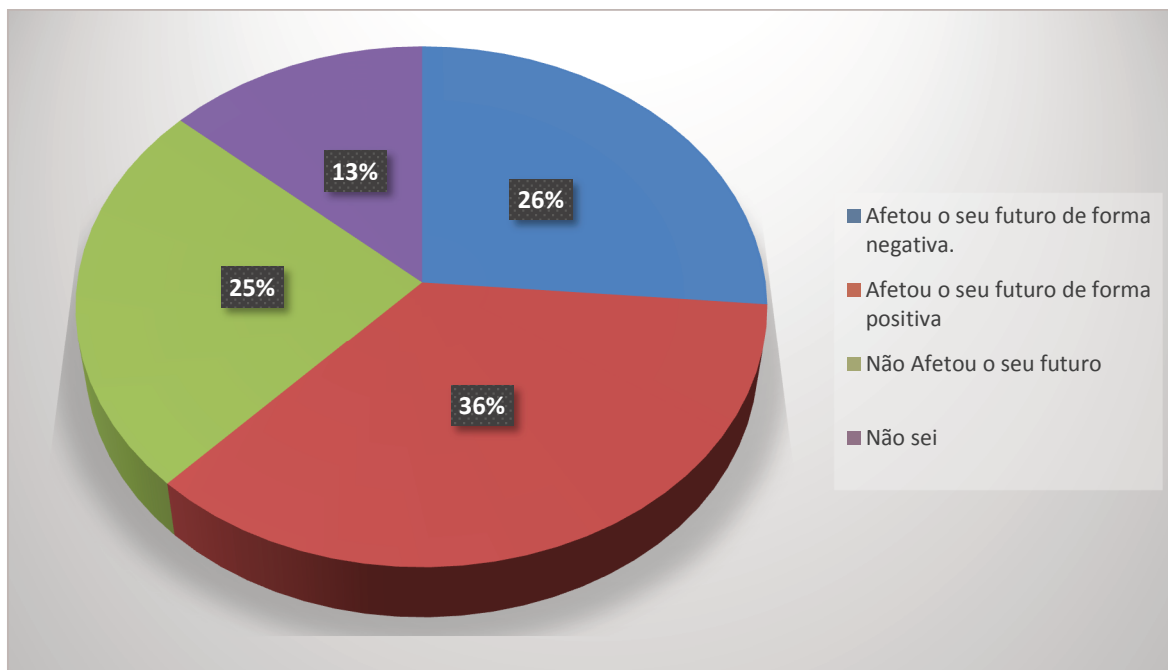
Dentre os evadidos respondentes que indicaram a leitura de livros como hábito cultural, identificou-se que a maioria (43%), costuma ler apenas de 1 a 6 livros anualmente; 7% costuma ler apenas um livro; 14% tem por hábito ler de 7 a 12 livros; 12% costuma ler mais de 12 livros; e 24% não responderam. O conhecimento dos hábitos culturais dos evadidos respondentes é importante para que se tenha noção da incorporação de tais hábitos na formação do *habitus* de cada aluno.

O autor Jessé Souza (2017, p. 97), em uma de suas pesquisas, identificou que o estímulo à fantasia por meio dos livros, dentre outras questões, facilita “[...] a incorporação pré-reflexiva de uma atitude que valoriza pressupostos do capital cultural”. Isso leva o indivíduo a ter maiores chances de sucesso escolar ou profissional.

Perguntou-se, ainda, aos evadidos se a decisão pela evasão de curso havia refletido em suas vidas positivamente ou negativamente. Das respostas se levantaram os seguintes percentuais: 36% acreditam que a decisão influenciou positivamente seu futuro; 26% responderam que afetou negativamente; e 38%

responderam que não afetou ou não soube responder, conforme consta do **Gráfico 15**.

Gráfico 15 - A evasão e sua influência no futuro do aluno evadido



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Com a finalidade de levantar o nível de integração que os evadidos respondentes tiveram com a instituição e entre os colegas, perguntou-se se eles haviam participado ou integrado o Diretório Central de Estudantes (DCE) ou Centro Acadêmico ou instituições afins enquanto alunos da Unioeste. Detectamos que a grande maioria (88%) não participou de nenhum desses órgãos e apenas (12%) participou de alguma maneira.

Elaborou-se o **Quadro 8** para apresentar o resumo do perfil dos evadidos respondentes da Unioeste/*Campus* de Cascavel (2012 a 2016).

Quadro 8 - Resumo do perfil dos evadidos respondentes

Perfil dos Evadidos Respondentes	
Faixa etária	60% entre < 18 e 23 anos
Sexo	49% feminino e 51% masculino
Estado civil	71% solteiros
Cor ou raça	78% brancos
Série de maior evasão	Primeira série com 46%
Curso de primeira opção para acesso à instituição	60% o curso era primeira opção
Reprovações	42% sem reprovações; 34% mais de duas reprovações
Renda individual	41% não tinha renda própria; 12% tinha renda menor que 1 salário; 8% recebia um salário; 15% tinha renda entre 1 e 2 salários; 11% recebia entre 2 e 3 salários; e 13% acima de 3 salários
Renda familiar	49% renda acima de 3 salários; 26% entre 2 e 3 salários; 21% entre 1 e 2 salários; 4% renda de 1 salário mínimo.
Escolaridade do pai	81% não possui nível superior
Escolaridade da mãe	63% não possui nível superior
Escola frequentada no ensino médio	71% pública e 29% privada
Utilização de cotas no acesso à Unioeste	68% Não utilizou cota e 26% utilizou cota
Hábitos culturais	72% leitura (43% 1 a 6 livros anualmente); 61% cinema; 42% <i>shows</i> musicais; 22% teatros; 18% museus
Evasão X futuro do evadido	38% não soube responder, 36% positivamente e 26% afetou negativamente
Participação em DCE, CAs e órgãos afins	88% não participou
Teste vocacional	76% não fez nenhum teste

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

A escola frequentada pelos evadidos respondentes, a escolaridade de seus pais, os hábitos culturais e a renda familiar indicam que a origem social da grande maioria dos alunos evadidos não faz parte da classe social mais favorecida, ou seja, da elite.

Corroborando o entendimento de Bourdieu e Passeron sobre a relação entre classe social, ou fração de classes, e o sucesso ou fracasso escolar ou profissional, Jessé Souza (2017) assevera:

Como o pertencimento de classe prefigura e predetermina, pelo menos em grande medida, todas as chances que os indivíduos de cada classe específica vão ter na sua vida em todas as dimensões, negar a classe equivale também a negar tudo de importante nas formas modernas de produzir injustiça e desigualdade. (SOUZA, 2017, p. 85).

De acordo com Souza (2017), entender as vantagens do pertencimento à determinada classe social apenas pela questão econômica é não enxergar as injustiças e legitimar a meritocracia individual. O autor cita o exemplo da renda de um professor universitário, em início de carreira, e um trabalhador da indústria automobilística, que, pela exigência técnica, recebe o mesmo salário do citado professor. O capital cultural incorporado pelo professor e o trabalhador são distintos, portanto as suas escolhas com relação ao padrão de consumo, gosto literário, tipo de lazer e amizades tendem a ser diferentes. Logo, diferentes são os estímulos que a criança recebe de seus pais para o “[...] hábito da leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos da classe média sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional”. (SOUZA, 2017. p. 88).

Dessa maneira, as famílias que, por motivo de insuficiência de capital cultural, insuficiência agravada por não possuírem nível superior completo, não estimulam adequadamente seus filhos, elas podem estar influenciando na evasão ou na escolha de um curso de menor reconhecimento social, portanto, de mais fácil acesso.

A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, porque ela iria ajudar a mudar o seu? [...] a brincadeira de um filho de servente de pedreiro é com o carrinho de mão do pai. O aprendizado afetivo aqui aponta para a formação de um trabalhador manual e desqualificado mais tarde. (SOUZA, 2017, p. 98).

Dessa maneira, ao se definirem as políticas públicas voltadas à educação, faz-se necessário, também, conhecer o perfil do aluno, "levantando" a sua origem social e a situação econômica familiar, o que, de acordo com Ristoff (2014), é:

[...] sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos. (RISTOFF, 2014, p. 743).

Com relação à invisibilidade das desigualdades sociais e culturais dos discentes, por parte da instituição pesquisada, pode ser que esse fato esteja

influenciando no índice de evasão. Vejamos, no próximo item, o que dizem os próprios alunos evadidos da Unioeste/*Campus* de Cascavel.

5.2 A voz dos evadidos respondentes da Unioeste/*Campus* de Cascavel: que causas os influenciaram na evasão

Em análise aos estudos anteriores que identificaram as principais causas de evasão discente em algumas universidades do Brasil, decidiu-se, para melhor evidenciar as causas de evasão discente da Unioeste/*Campus* de Cascavel, estabelecer componentes ligando-os às respectivas causas apontadas pelos discentes evadidos. Dessa maneira, as razões de evasão de responsabilidade institucional ou externas à instituição ficariam melhor evidenciadas. De acordo com a CEEEUP/MEC⁴⁶, as causas estão relacionadas aos aspectos internos e aos aspectos externos:

[...] os aspectos internos dizem respeito às normas de funcionamento dos cursos e às características de seus currículos, incluindo o regime de curso. Os aspectos externos relacionam-se a determinantes de processos que têm reflexos internos aos cursos, mas que não se referem estritamente ao ambiente das universidades. [...] o exemplo mais típico de um processo desta natureza é aquele dos mercados de trabalho, consubstanciado nas remunerações e *status* social de cada uma das profissões. Sabe-se que baixas remunerações no mercado de trabalho diminuem a procura pelos cursos, afetam a qualidade da formação de seus alunos e aumentam a propensão à evasão, pelo desinteresse e necessidade de busca de formas alternativas de sobrevivência. (CEEEUP/MEC, 1996, p. 33).

O questionário aplicado aos evadidos ofereceu um rol de possíveis causas de evasão, formatadas a partir dos resultados das pesquisas já citadas nesta tese, em especial o relatório da CEEEUP/MEC (BRASIL, 1996). Dessa maneira, cada discente evadido indicou, para cada alternativa, o grau de influência de acordo com uma escala tipo *Likert* de cinco opções, com variância entre “nenhuma influência”, ou seja, 0% de relação com sua decisão em desistir do curso, e “muita influência”, ou seja, 100% da razão de sua decisão em evadir-se do curso de graduação da Unioeste.

⁴⁶ Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.

A partir dos dados extraídos do questionário respondido por 224 evadidos – doravante denominados “evadidos respondentes” – elaboraram-se tabelas que evidenciaram as causas da evasão e, assim, foi possível, à luz da teoria, compreender a evasão do *Campus* de Cascavel do ponto de vista dos próprios ex-alunos. É importante relatar, também, que, a fim de proteger a identidade de cada ex-aluno, em especial aqueles que responderam às questões abertas do questionário, criou-se uma numeração que, por questões óbvias, inicia-se em 1 e vai até 224, de acordo com a data em que cada um respondeu ao questionário. Logo, poderemos ter citações que aparecerão como Evadido 1 até Evadido 224.

5.2.1 Componente: Curso – Turno e Currículo

O componente "Curso – Turno e Currículo" é integrado pelas causas indicadas na **Tabela 10**. Essas causas visam proporcionar informações acerca de possíveis razões vinculadas diretamente ao curso escolhido.

Tabela 10 – Componente: Curso – Turno e Currículo

Componente	Causas	NI (1)	PI (2)	AI (3)	BI (4)	MI (5)	Impacto Médio
Curso – Turno e Currículo	Curso ofertado em período integral	148	7	8	10	51	2,15
	As disciplinas do Curso não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho	133	35	24	16	16	1,87
	Inexistência/insuficiência de aulas práticas	138	35	27	12	12	1,77
	Falta de atendimento fora da sala de aula por parte dos docentes	135	47	22	11	9	1,71

Legenda: NI = nenhuma influência; PI = pouca influência; AI = alguma influência; BI = bastante influência; MI = muita influência.

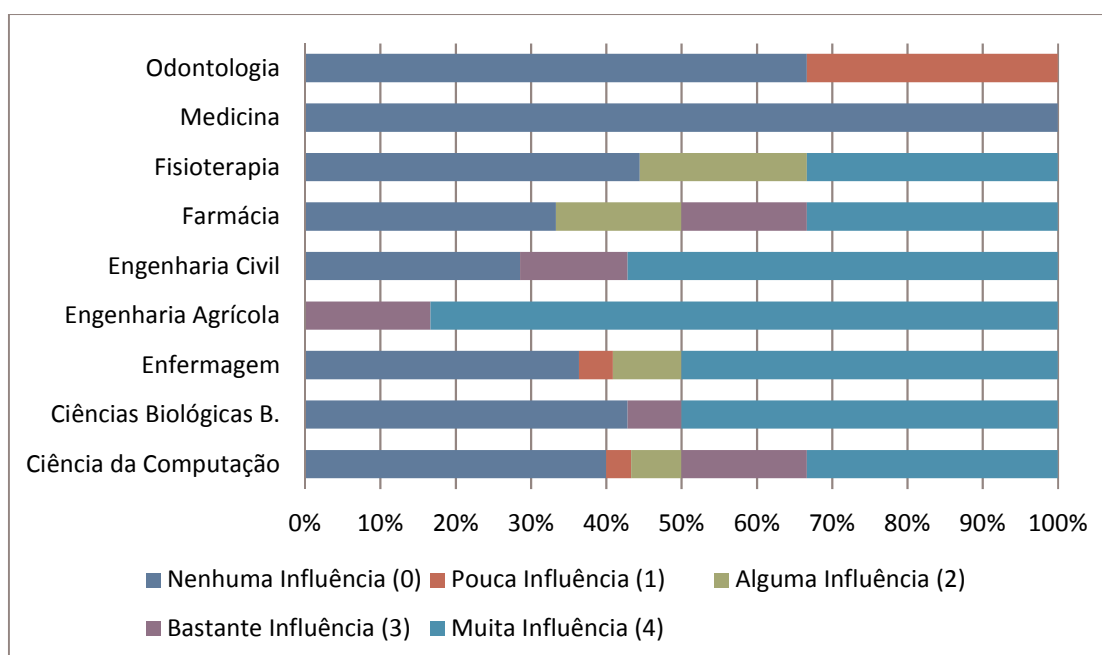
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

Nesse componente, a causa que alcançou maior índice de indicação à desistência, com 23% e impacto médio de 2,15, foi “curso ofertado em período integral”. No caso, de acordo com a metodologia aplicada nesta pesquisa, os percentuais e o impacto médio, são elaborados considerando o total de respondentes, portanto, estão incluídos neste percentual, os evadidos oriundos

de todos os cursos, sejam de tempo integral ou não. Além disto, o percentual de 23% informa, somente, os que indicaram o peso de influência máxima para esta causa, ou seja, o peso 5 da escala *Likert* (muita influência). Se considerarmos os demais pesos de influência – de 2 a 4 – chega-se ao percentual de 34% de influência na decisão.

Com relação ao turno integral, dos 18 cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados pelo *Campus* de Cascavel, 9 deles são ofertados em período integral. Identificou-se que 72% dos evadidos dos cursos integrais apontou o fato de o curso ser integral como uma das razões que os influenciou em algum nível. Para 49% deles essa causa foi a mais decisiva para a desistência, conforme pode ser visualizado no **Gráfico 16**. O maior impacto médio, com 4,83, foi em relação ao Curso de Engenharia Agrícola, seguido do Curso de Engenharia Civil. Para os Cursos de Medicina e de Odontologia esta causa não influenciou a decisão.

Gráfico 16 - Influência do turno integral na evasão discente



Fonte: Elaborada pela autora com base no questionário.

Pelo exposto se percebe que o fator econômico está relacionado com essa causa, pois o aluno trabalhador cuja família não tem condições de propiciar seu sustento durante o período de estudo muito provavelmente não conseguirá

concluir um curso de oferta integral, levando-o, como neste caso empírico, à evasão.

Vale lembrar uma afirmação de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) de que a origem social é aquela que mais influencia o meio estudantil: “[...] a consciência de que os estudos (e, sobretudo, alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio” (2014, p. 29).

A seguir se transcrevem alguns comentários⁴⁷ dos evadidos respondentes com relação à desistência do curso integral por insuficiência de renda para se manterem na instituição, bem como pela ausência de políticas de assistência estudantil que visem o sustento desses alunos para conseguirem concluir o curso de sua escolha. Há que lembrar que a instituição pesquisada não disponibilizava, no período de recorte desta pesquisa, de restaurante universitário (RU) e, até o momento do fechamento desta pesquisa – em 2019 –, não disponibiliza casa do estudante ou qualquer tipo de auxílio financeiro, como, por exemplo, bolsa permanência.

“Mudança de cidade, curso integral sem possibilidade de trabalhar e me sustentar sozinho, dificuldade com o ensino superior/educação pública muito desigual” (Evadido 2).

“O motivo maior realmente foram problemas financeiros, o curso era integral e não consegui emprego no período noturno. Além disso, tive que me mudar de cidade para poder estudar e meus pais não conseguiam manter meus gastos com aluguel e alimentação. Também tinha dificuldades de aprendizado, visto que era aluno oriundo de escola pública e não fiz nenhum curso preparatório antes e não havia (não sei se hoje há) um programa de nivelamento antes do início do curso” (Evadido 3).

“Se o curso de [...] fosse em período noturno, possibilitando estágio em horário comercial e facilitando a empregabilidade futura, provavelmente eu o teria concluído” (Evadido 4).

⁴⁷ No questionário aplicado aos evadidos constou uma pergunta em aberto para que relatassem a causa de sua evasão se, por ventura, não estivesse contemplada no rol de causas do instrumento e, também, para que pudessem se expressar mais livremente, caso o desejassem, acrescentando algum comentário. A pergunta era: Gostaria de fazer algum desabafo sobre a sua experiência de evasão na Unioeste? Escolheu-se a palavra “desabafo” no questionário para lhes chamar a atenção e provocá-los para participar um pouco mais da pesquisa.

“O formulário cobriu bem, mas no geral não quis continuar porque o curso era em tempo integral e eu não tenho paciência pra simultaneamente participar em todas as aulas e ainda tirar bastante tempo do meu dia para estudar todos os conteúdos. Se o curso durasse mais um ano eu não me importaria, desde que deixasse de ser em tempo integral “ (Evadido 5).

“Eu morava no interior e em casa própria, quando passei no vestibular. Mudamos para Cascavel, eu e minha mãe. Aqui tivemos algumas dificuldades financeiras, e como o curso era horário integral, tive que desistir para trabalhar. Com relação à universidade, estava bem feliz e com o curso também” (Evadido 38).

“Como uma instituição pública, é predominantemente elitizada; os cursos integrais voltados totalmente a filhos de pais ricos; com alta ausência de melanina” (Evadido 100).

Do total de respondentes que indicou o fato de o curso ser integral como causa da evasão, 71% deles tinha a idade máxima de 23 anos quando decidiram pela evasão, sendo que todos eram egressos da escola pública. Com relação ao sexo, 56,76% eram do masculino e 43,24% do feminino. Quanto à renda da família, os dados apontaram que 51,35% se enquadraram na opção de um a três salários mínimos e 47,29%, mais de três salários mínimos.

O desabafo do Evadido 100 nos chama a atenção com relação ao baixo percentual de alunos de cor parda ou negra na instituição – ver Gráfico 9 –, bem como a ligação que o respondente faz com o elitismo existente. Na opinião do Evadido 100), a “[...] *instituição pública é predominantemente elitizada; os cursos integrais voltados totalmente a filhos de pais ricos; com alta ausência de melanina*”.

O curso integral está intrinsecamente ligado à questão financeira do estudante, porém se torna uma responsabilidade da instituição pública quando não propicia condições para que o aluno com o perfil citado consiga concluir o curso escolhido, restando para ele cursar outro que não seja ofertado em período integral ou não concluir o ensino superior.

Com relação às demais causas ligadas a esse componente, no que tange à estrutura curricular, também de acordo com os evadidos, houve alguma influência na decisão de desistir. Os cursos que mais foram citados com relação à ausência de aulas práticas foram: Administração, Ciências Econômicas,

Engenharia Agrícola, Engenharia Civil e as licenciaturas, porém estas últimas, com índice menor.

A causa “disciplinas do Curso não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho” foi indicada por 40% dos respondentes com algum grau de influência na desistência, sendo que um dos respondentes fez o seguinte desabafo:

“Acho que foi a melhor decisão que tomei, pois após o abandono do curso consegui ver o mercado de trabalho de outra perspectiva. O problema maior das universidades em geral é que os professores querem te preparar para o mestrado e doutorado, e a maioria dos alunos quer terminar o curso e entrar no mercado de trabalho, e caso um dia pretenda, dê continuidade nos estudos, mestrado e doutorado. Por ter a maioria dos cursos de forma integral impossibilita que o acadêmico adquira experiências profissionais, dificultando assim seu aprendizado profissional. O relato que tive de vários colegas que se formaram foi de que ao entrar no mercado de trabalho tiveram que aprender tudo de novo, ou seja, a universidade não o deixou preparado para a realidade”. (Evadido 124).

O desabafo indica a existência de conflito de interesses entre o aluno, que deseja uma formação profissional adequada às demandas do mercado de trabalho e o que a universidade oferta. A universidade forma profissionais cidadãos, mas, também, oferta pós-graduação, mestrados e doutorados, realiza pesquisa, extensão e tem preocupação com a produtividade científica.

Uma das razões principais está no fato de que os milhares de indivíduos que procuram a educação superior, todos os anos, não enxergam a educação superior com o objetivo de promover o avanço da arte e da ciência, e tampouco lhes passa pela cabeça que possam estar a serviço de um Plano Nacional de Desenvolvimento. Os indivíduos procuram as IES em função do que estas podem lhes oferecer em termos de melhorar. (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p. 13).

Assim, portanto, o conflito é causado em função de que os indivíduos procuram pela universidade para obterem um diploma para exercer uma profissão que lhes proporcionará “[...] as suas condições de empregabilidade, competitividade, mobilidade social e, se possível, sucesso profissional” (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p. 13). E, para atingir esse objetivo, os alunos querem que a universidade ofereça maior carga horária possível em aulas práticas e com máxima sintonia com o mercado de trabalho e, tudo isso, em curto

espaço de tempo. Por sua vez, a universidade “[...] concebe a educação como pequena e catedrática”.

Nesse cenário, resta ao sistema educacional, neste caso à universidade, se reinventar continuamente para contemplar as necessidades da sociedade e, em específico, do aluno, porém sem perder a sua a identidade.

5.2.2 Componente: Atitude Comportamental Docente

O professor tem de prestar atenção no aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas.

Donald A. Schön

O docente é a pessoa que tem mais contato com o aluno e sua ação pedagógica poderá ser decisiva na motivação do aluno durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, um dos componentes definido no questionário para a reflexão dos evadidos foi o comportamento docente, conforme visualizado na **Tabela 11**.

Tabela 11 – Componente: Atitude Comportamental Docente

Componentes	Causas	NI (1)	PI (2)	AI (3)	BI (4)	MI (5)	Impacto Médio
Atitude Comportamental Docente	Arrogância dos professores	92	26	35	29	42	2,57
	Professores desmotivados	108	32	35	27	22	2,21
	<i>Bullying</i>	195	11	7	1	10	1,30
	Assédio sexual	217	2	2	1	2	1,08

Legenda: NI = nenhuma influência; PI = pouca influência; AI = alguma influência; BI = bastante influência; MI = muita influência.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

Dentre as atitudes comportamentais dos docentes, o maior índice verificado recai sobre a arrogância dos professores, isso seguido de professores desmotivados com o curso. E isso significa mais de 50% da influência na decisão pela evasão dos discentes evadidos respondentes, conforme pode ser visualizado no **Gráfico 17**. Essas causas se constituem, de acordo com o

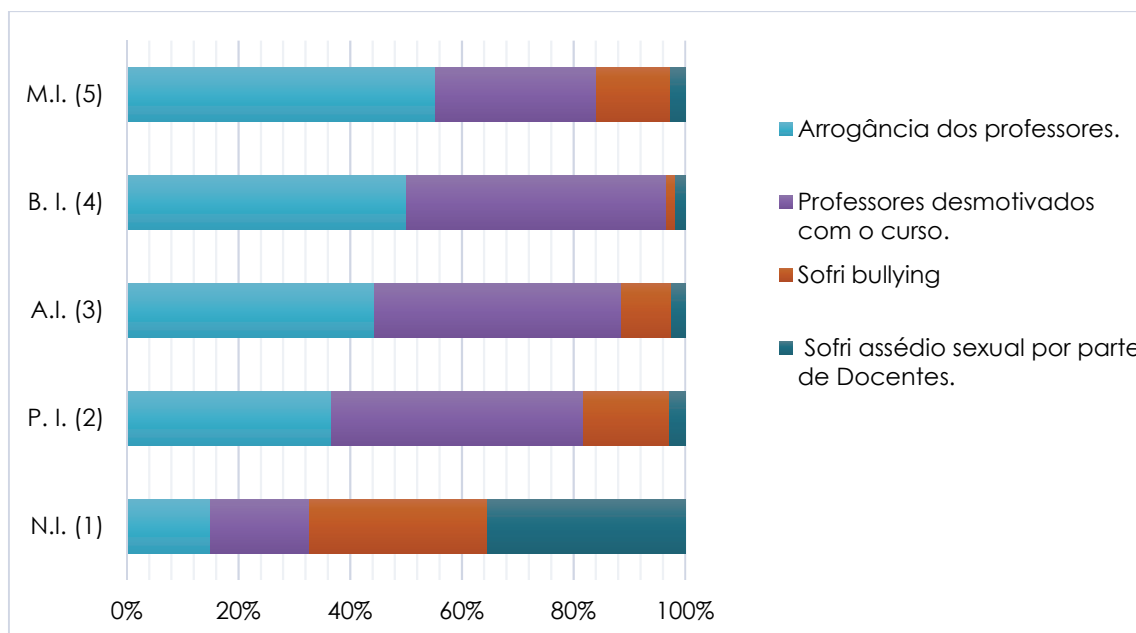
impacto médio, na segunda e quinta causa mais citada pelos evadidos respondentes.

De acordo com Goergen (2002), a atividade docente exige tanto conhecimentos técnicos, específicos da disciplina, quanto domínio de uma metodologia eficaz de transmissão do conteúdo ao aluno, isso aliado ainda às questões éticas, sociais e políticas. Por outro lado, Schön (1992) nos alerta para o fato de que o professor pode cair na rotina, situação em que:

O seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar. (SCHÖN, 1992, p. 105-106).

Enfim, a docência é uma atividade complexa, que requer atualizações frequentes tanto nos conhecimentos específicos como práticas pedagógicas.

Gráfico 17 - Atitude Comportamental Docente



Legenda: NI = nenhuma influência; PI = pouca influência; AI = alguma influência; BI = bastante influência; MI = muita influência.

Fonte: Elaborado pela autora com base questionário.

As causas relacionadas ao *bullying* e ao assédio sexual obtiveram pequeno impacto médio. Ficaram em 28ª e 33ª colocação. Representa, no entanto, que 29 evadidos respondentes sofreram *bullying* e 7, assédio sexual. Com relação à intensidade que essas causas os influenciaram, identificou-se que 12 deles indicaram “muita influência”. Para melhor análise dessas causas, destacam-se alguns depoimentos dos evadidos respondentes:

“Foi a melhor coisa que eu fiz, pois não gostava do curso, nem de alguns professores irresponsáveis que lecionavam no curso” (Evadido 123).

“Bullying constante nesses cursos por alunos que estudaram em escola particular a vida toda, pouca atenção dos professores quanto à aprendizagem de quem nunca fez nem cursinho particular pra passar numa universidade pública, senti-me deslocado, burro” (Evadido 13).

“Graças a Deus, estou longe desse inferno. Acredito que o ensino e pesquisa deve estar fundamentado na meritocracia, e não nos caprichos e influência de alguns indivíduos” (Evadido 28).

“Os alunos me excluíram, estava sozinha em um outro Estado sem nenhum familiar ou amigos, sofri abuso sexual em meu próprio apartamento. Não consegui mais continuar em Cascavel” (Evadido 41).

“Bom, para iniciar o desabafo, em todos os anos que estive na Unioeste eu sofri de alguma forma bullying de colegas de classe, em intensidades diferentes. No início do curso, o bullying era mais intenso e mais para o último ano que estive no curso, foi bem menor, porque desenvolvi amizades boas que me ajudaram e me fizeram sentir menos sozinho, me dando suporte para lidar com esses problemas” (Evadido 47).

“Sair da UNIOESTE ajudou a restabelecer minha saúde mental” (Evadido 119).

“A Unioeste é uma universidade muito boa e o curso de [...] tem matérias adoráveis. Era o curso de minha escolha, apesar de ainda ter muitas dúvidas profissionais na época. Porém não é um ambiente de tolerância, pelo menos não nesse curso e em outros cursos de [...]. Há uma fortíssima doutrinação política e o ambiente não parece permitir comentários e ideias que não batam com ideais de esquerda. No primeiro dia de uma determinada aula uma professora entrou na sala dizendo que esse curso não era curso de burguês e, na mesma aula, disse que o culto dos evangélicos (minha religião na época) não era edificante à alma. Esse ambiente opressivo, combinado com

outros problemas emocionais à época, me levaram a trocar de curso e faculdade. Acredito que há profissionais muito capacidades e uma estrutura muito boa, mas não é uma universidade de verdade se não permite um universo de ideias como devia ser” (Evadido 157).

“Confundiam minha falta de habilidade social com consumo de drogas. Tanto os colegas quanto os professores desacreditavam das respostas dadas, mesmo quando estas estavam corretas. Estar neste ambiente era uma tortura” (Evadido 188).

O conceito de *bullying* está relacionado à violência praticada contra algum indivíduo ou grupo de pessoas. Normalmente, sofrem desse tipo de violência os indivíduos que possuem alguma fragilidade, seja física ou psicológica. De acordo com Silva (2010), essas pessoas não se socializam facilmente e

Em geral são tímidas ou reservadas, e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas. Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma marca que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas, magras de mais, usam óculos [...], são de raça, credo, condição econômica ou orientação sexual diferente. [...] Normalmente, [...] “estampam” facilmente as suas inseguranças na forma extrema de sensibilidade, passividade, submissão, falta de coordenação motora, baixa autoestima, ansiedade excessiva, dificuldades de se expressar. Por que apresentam dificuldades significativas de se impor ao grupo, tanto física quanto verbalmente, tornam-se alvos fáceis e comuns dos ofensores. (SILVA, 2010, p. 37-38).

O *bullying* envolve tanto os docentes quanto os colegas da universidade. De acordo com os desabafos, essa violência foi cometida tanto por docentes quanto por alunos da instituição pesquisada. O depoimento a seguir transcrito consta da página do Facebook Spotted⁴⁸ e corrobora a resposta dos discentes evadidos pesquisados:

“Fica aí o texto de conforto pra quem trancou 2 cursos já, na Unioeste foi o primeiro. Estava diagnosticada com alto stress, comecei a tomar medicação pra hipertensão e trocava as aulas do professor [...] por truco, porque não aguentava as humilhações dele” (Ex-aluna Unioeste, comentário publicado no Facebook Spotted).

⁴⁸ Trata-se de uma página criada junto ao Facebook por alunos da Unioeste, *Campus de Cascavel*, que o utilizam como ferramenta de comunicação. Em 8-6-2018 postaram um texto anônimo, que parece ter sido escrito por um aluno, onde ele desabafa sobre como está sua vida em função da Universidade. O texto teve, até o dia 11-7-2018, 1,4 mil curtidas e mais de 500 comentários e compartilhamentos. Nos comentários vários alunos se manifestam e alguns relatam os motivos da desistência do curso de graduação. Disponível em: <<https://www.facebook.com/565712966782444/posts/1909082889112105/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

“Unioeste é uma das piores universidades em questão psicológica dos alunos, a gente sofre horrores pra entrar e sofre mais ainda lá dentro” (Ex-aluna Unioeste, comentário publicado no Facebook Spotted).

Além dos depoimentos dos evadidos respondentes e dos relatos inseridos no *Spotted*, há registro de denúncias de *bullying* e assédio sexual junto à Ouvidoria da Unioeste, cometidos por docentes. No ano de 2018, de acordo com a Ouvidoria da instituição, houve várias denúncias de abuso de autoridade ou assédio moral por parte de docentes. Houve também duas denúncias por assédio sexual.

Jessé Souza, em seu livro *A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato*, destaca como a elite, na época da escravidão, se utilizava da tortura física e psíquica para que os indivíduos feitos de escravos obedecessem ao “feitor” sem oferecer resistência. E, com o fim da escravidão, essa mesma elite os abandonou à própria sorte depois de ter destruído qualquer centelha de autoestima que os mesmos pudessem ter. Na sequência buscaram imigrantes, que possuíam uma cultura totalmente diferente da dos escravos, que ocuparam os postos de trabalho antes ocupados por esses escravos em condições totalmente indignas para um ser humano. O que ficou dessa história real, de acordo com Souza (2017), foi:

Depois, como se não tivessem nada a ver com este genocídio de classe, buscaram imigrantes com um passado e um ponto de partida muito diferente para contraporem o mérito de um e de outro, aprofundando ainda mais a humilhação e a injustiça. Este esquema funciona até os dias de hoje sem qualquer diferença. Esse abandono e essa injustiça flagrante é o real câncer brasileiro e a causa de todos os reais problemas nacionais. (SOUZA, 2017, p. 84).

Ou seja, fazendo uma ponte entre a evasão motivada pelas causas que envolvem a atitude comportamental docente e as chances de acesso e de permanência de alguns estudantes, identifica-se, quando o evadido respondente relata que se sentia “deslocado, burro”, que ele estava sem autoestima e, ao se comparar com os alunos oriundos de escola particular, se percebe incapaz de continuar. Além disso, parece que a instituição está praticando certa violência simbólica, isso por meio de uma arrogância docente sentida pelos evadidos respondentes.

5.2.3 Componente: Estrutura da Instituição

Esse componente visou levantar causas de evasão ligadas à estrutura da Unioeste/*Campus* de Cascavel, com relação à ausência de estruturas como restaurante universitário, casa do estudante ou apoio financeiro para o custeio dessas necessidades básicas, bem como insuficiente estrutura em matéria de laboratórios, biblioteca, salas de aula e similares. Os percentuais de influência estão apresentados na **Tabela 12**.

Tabela 12 – Componente: Estrutura da Instituição

Componentes	Causas	NI (1)	PI (2)	AI (3)	BI (4)	MI (5)	Impacto Médio
Estrutura da Instituição	Ausência de programas de apoio estudantil	118	22	28	19	37	2,26
	Falta de apoio financeiro da instituição para moradia e alimentação	141	20	20	13	30	1,98
	Condições deficitárias da estrutura da universidade	141	36	27	5	12	1,69

Legenda: NI = nenhuma influência; PI = pouca influência; AI = alguma influência; BI = bastante influência; MI = muita influência.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

Nesse componente, a causa de maior impacto é a ausência de programas de apoio estudantil. Essa ausência está intrinsecamente ligada à “falta de apoio financeiro da instituição para moradia e alimentação”, constituindo-se em quarta e décima causas mais citadas pelos evadidos respondentes no ranque geral de causas de evasão na instituição.

A Unioeste não possui Casa do Estudante e, até o ano de 2017, também não havia implementado o restaurante universitário (RU). Assim, portanto, os discentes evadidos desta pesquisa não conheceram o RU. Quanto ao apoio financeiro, a Unioeste não oferta bolsa de auxílio financeiro para os alunos de baixa renda com foco na permanência dos alunos. A instituição oferta bolsas de monitoria, de extensão e de pesquisa, porém essas bolsas não têm como objetivo o auxílio financeiro.

O governo do Estado do Paraná concedeu, no ano de 2018, 64 bolsas para a Unioeste ofertar aos estudantes dos seus cinco *campi* por meio do

Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – pesquisa e extensão universitária. Esse programa é coordenado pela Fundação Araucária⁴⁹ e tem por finalidade “incentivar ações de mobilização e sensibilização [...], em políticas de inclusão social para a produção e difusão do conhecimento, facilitando acesso e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas” (Chamada Pública 03/2018). A quantidade e o valor de cada bolsa dependem de dotação orçamentária e de aprovação de projeto a ser elaborado por docente e com duração de um ano no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). No caso, o aluno que receber essa bolsa não pode ter emprego e, sequer, acumular com outras bolsas. Destaca-se que a Unioeste possui mais de 9.000 alunos de graduação.

5.2.4 Componente: Mercado de Trabalho

As causas do componente "Mercado de Trabalho" estão relacionadas à demanda pelo futuro profissional e à valorização tanto em termos financeiros quanto em termos sociais, conforme sustentou a CEEEUP/MEC (1996) no relatório de diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituição de ensino superior públicas:

Em um país constantemente assolado por crises econômicas, as questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego tomam-se fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário. Muitas vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. No caso das Licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente; já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que, além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil, só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados. Junta-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida em termos de renda familiar ou pessoal. (CEEEUP/MEC, 1996, p. 33).

⁴⁹ Chamada Pública nº 03/2018, da Fundação Araucária (Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná). Disponível em: <http://www.fappr.pr.gov.br/arquivos/File/chamadas_2018/2018_CP03_Pibis.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019. A Fundação Araucária é uma instituição dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, porém, como opera recursos públicos, é tratada pelos órgãos de controle com as mesmas exigências aplicadas aos órgãos governamentais.

Identificou-se, nesse componente, que a causa “desvalorização da profissão de formação do curso”, conforme demonstrado na **Tabela 13**, apresentou o maior impacto médio, que foi 2,09. O percentual de evadidos respondentes que indicou essa causa atingiu o percentual de 46%, sendo que 12% dos ex-alunos a indicaram como causa decisiva, ou seja, nível 5 da escala de *Likert*.

Tabela 13 – Componente: Mercado de Trabalho

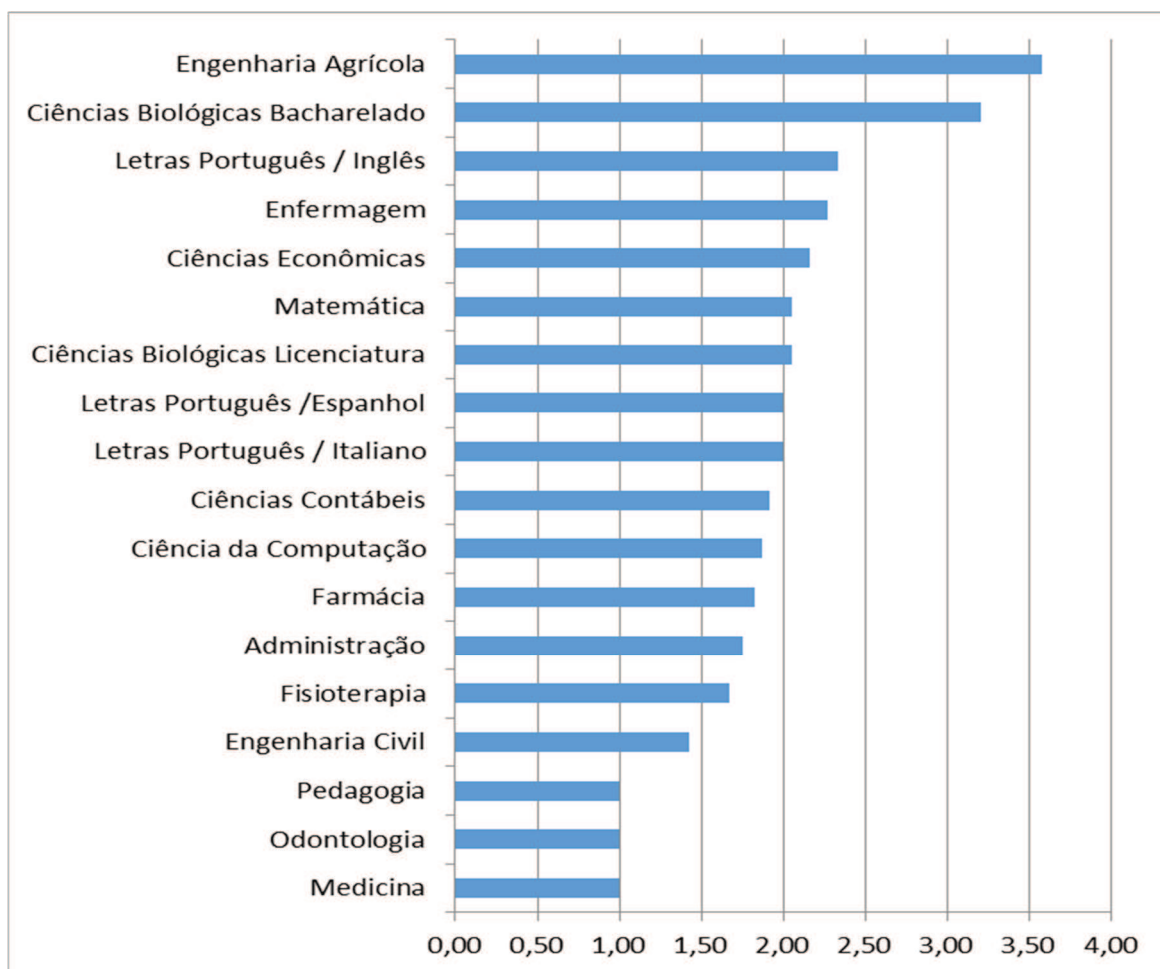
Componentes	Causas	NI (1)	PI (2)	AI (3)	BI (4)	MI (5)	Impacto Médio
Mercado de Trabalho	Desvalorização da profissão	122	29	31	15	27	2,09
	Curso escolhido com baixo retorno financeiro	135	25	28	13	23	1,95
	Baixo reconhecimento social do curso.	142	26	23	13	20	1,85
	Alto índice de desemprego na profissão escolhida.	159	20	22	6	17	1,67
	Não há demanda no mercado de trabalho	163	28	10	10	13	1,58
	Melhor perspectiva profissional com curso técnico-profissional.	178	10	19	6	11	1,49

Legenda: NI = nenhuma influência; PI = pouca influência; AI = alguma influência; BI = bastante influência; MI = muita influência.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

Os evadidos respondentes que mais optaram pela causa “desvalorização da profissão” foram os evadidos do Curso de Engenharia Agrícola e do Curso de Ciências Biológicas/Bacharelado, conforme consta do **Gráfico 18**.

Gráfico 18 - Influência da causa “desvalorização da profissão de formação” por curso de graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário.

Destaca-se que o único curso de licenciatura que não assinalou essa causa foi o Curso de Pedagogia. Decorre, portanto, que a desistência deles, segundo os dados levantados, não está relacionada à desvalorização da profissão de pedagogo ou de professor. Com relação aos Cursos de Medicina e de Odontologia, o resultado era esperado, pois são cursos considerados de elite com altíssima demanda e pouca oferta de vagas em instituições públicas.

Em resumo, 46% dos evadidos respondentes indicaram a desvalorização da profissão como uma das causas que os influenciaram na decisão, seguido de: 40% – “Curso escolhido com baixo retorno financeiro no mercado de trabalho”; 37% – “Baixo reconhecimento social do curso”; 29% – “Alto índice de desemprego na profissão escolhida”; 27% – “Não há demanda no mercado de trabalho pela profissão resultante deste curso”; e 21% – “Melhor perspectiva

profissional com curso técnico-profissional”. Assim, tem-se que 33% dos evadidos respondentes indicou o componente “mercado de trabalho” como responsável de pouca a muita influência na evasão.

5.2.5 Componente: Questões Culturais, Sociais e Econômicas

No bojo do componente “Questões Culturais, Sociais e Econômicas”, conforme consta da **Tabela 14**, identificou-se a quarta causa mais indicada dentre todos os componentes, que é “dificuldade de aprendizado”, com impacto médio de 2,23. Essa média significa que o componente foi indicado por mais de 40% dos 224 evadidos respondentes com algum grau de influência e por 11% como a causa que influenciou 100% da decisão em evadir-se. Vale lembrar, conforme o Gráfico 14, que 42% dos evadidos respondentes passaram pela experiência de reprovações.

Tabela 14 - Componente Cultural, Social e Econômico

Componentes	Causas	NI (1)	PI (2)	AI (3)	BI (4)	MI (5)	Impacto Médio
Cultural, Social e Econômica	Dificuldade de aprendizado.	107	26	47	20	24	2,23
	Dificuldades financeiras.	128	20	27	16	33	2,13
	Dificuldades na adaptação ao meio universitário: método de ensino menos personalizado que o ensino médio, conteúdo mais dinâmico, trabalhos em grupo, apresentação de seminários.	129	24	33	15	23	2,01
	Ambiente da universidade – não me sentia integrado(a).	141	28	24	9	22	1,85
	Reprovação constante	142	27	24	11	20	1,84
	O horário do curso era incompatível com meu trabalho.	157	10	22	12	23	1,81
	Sentia-me excluído (a) pela Unioeste.	153	25	21	9	16	1,71

Ambiente da universidade – sentia-me discriminado(a).	169	20	13	8	14	1,56
A escolha do curso não foi minha. Foi decorrente de pressão familiar.	180	11	13	4	16	1,50
Senti dificuldades e como meus pais também não têm nível superior, achei melhor focar no trabalho.	198	8	9	2	7	1,27
Meu pai, ou minha mãe, ou ambos, me falaram que trabalhar era mais importante que estudar.	207	5	3	6	3	1,18

Legenda: NI = nenhuma influência; PI = pouca influência; AI = alguma influência; BI = bastante influência; MI = muita influência.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

As demais causas, de maior impacto médio, nesse componente, foram as de “dificuldades financeiras” e de “dificuldade de adaptação ao meio universitário”. A pesquisa apontou, ainda, que 32% dos evadidos respondentes se sentiram excluídos por professores ou por gestores da instituição. Além disso, a indicação das causas “ambiente da universidade – não me sentia integrado”, “havia segregação entre alunos” e “ambiente da universidade – sentia-me discriminado” nos permite inferir que esses alunos se sentiram excluídos do meio acadêmico.

Sobre essa questão, de acordo com Pierre Bourdieu (2013), o capital cultural é mecanismo de produção e de reprodução das desigualdades sociais, portanto, de inclusão de uns e de exclusão de outros indivíduos. Quanto ao sistema de ensino, este também, de acordo com esse autor, é uma instituição de reprodução da desigualdade social, que “[...] reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição de capital cultural entre as classes (e as frações de classes) quando a cultura que transmite se encontra mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar” (BOURDIEU, 2013, p. 306).

Para Souza (2015), o capital cultural, econômico e social influencia na permanência dos alunos na universidade. O autor assevera que, para as famílias reproduzirem os “privilégios da classe alta”, elas precisam possuir capital econômico para comprar o tempo livre de seus filhos para que não precisem começar a trabalhar cedo ou trabalhar e estudar ao mesmo tempo, além, é claro,

de poder pagar os estudos complementares, como é o caso de estudo de línguas estrangeiras.

A competição social não começa na Escola. Para que possamos ter tanto o desejo quanto a capacidade de absorção de conhecimento caro e sofisticado, é necessário ter tido, em casa, na socialização com os pais, ou com quem ocupe este lugar, o estímulo “afetivo” – afinal nos tornamos “seres humanos” imitando a quem amamos – para, por exemplo, a concentração nos estudos, ou a percepção da vida como formação contínua, onde o que se quer ser no futuro é mais importante que o que se quer no presente. Os filhos da classe média [...] possuem esses estímulos emocionais e afetivos [...] chegarão como “vencedores” nas Escolas e depois no mercado de trabalho [...]; em segundo lugar, reproduzem também a invisibilidade do processo social de produção de privilégios”. (SOUZA, 2015, p. 227).

A causa “escolha do curso não foi minha e sim decorrente de pressão familiar” foi indicada por 44 discentes evadidos com o seguinte grau de influência: pouca influência – 11 evadidos; alguma influência – 13 evadidos; bastante influência – 4 evadidos e muita influência – 16 evadidos.

A influência dos pais na determinação do curso do filho pode estar ligada ao desejo de que seu filho ascenda a uma classe social mais distinta em termos de capital – econômico, cultural e social – ou que o filho se mantenha na mesma classe ocupada por seus pais por meio do capital cultural institucionalizado. Ou, ao contrário, por achar que seu filho deve cursar um curso compatível com a classe social de pertença, como diz o ditado: “filho de peixe peixinho é”. E, sobre essa questão, que filho de médico tem que ser médico e filho de operário tem que ser operário, o autor Souza (2015, p. 229) contribui dizendo que “[...] é o pertencimento a certa classe que pré-decide a 'escolha' por certo tipo de ocupação”.

Corroborando o resultado encontrado no questionário aplicado, transcreve-se a seguir um dos depoimentos constantes no Spotted Unioeste Cascavel, que evidencia o desejo de sua família, neste caso da mãe da aluna evadida, de que tivesse um diploma em universidade pública.

“Foi por isso que abandonei a Unioeste. Virei má aluna porque não conseguia conciliar trabalho, estudos, família, alimentação e meu sono! Me sentia uma fracassada porque todo mundo conseguia e eu ia de mal a pior, mas se eu abandonasse ia acabar com o sonho da minha mãe, de ter uma filha em universidade pública. Continuei tentando e tentei tanto que um dia não consegui mais, e simplesmente abandonei, não consigo nem passar perto da Unioeste mais e sequer fui trancar o curso, só fui embora e não voltei. Me sinto bem melhor,

mas fica aquele sentimento de derrota e aquela voz dizendo que eu não consegui porque sou um fracasso!”. (Aluno/a evadido/a não respondente. Disponível em: <<https://www.facebook.com/565712966782444/posts/1909082889112105/>>).

Enfim, a pesquisa apontou que o capital cultural e social dos evadidos respondentes exerceu influência na decisão dos ex-alunos da instituição pesquisada pela desistência do ensino superior.

5.2.6 Componente: Fator Individual

As causas ligadas ao componente “Fator Individual” estão relacionadas a decisões pessoais que não envolvem, diretamente, questões internas da universidade ou questões sociais e econômicas da sociedade, conforme mostrado na **Tabela 15**.

Tabela 15 - Componente Fator Individual

Componentes	Causas	NI (1)	PI (2)	AI (3)	BI (4)	MI (5)	Impacto Médio
Fator Individual	Incerteza quanto à escolha do curso	81	32	30	22	59	2,76
	Mudança de endereço/cidade	187	6	6	4	21	1,51
	Problemas de saúde	187	5	12	7	13	1,46
	Descobri que não gostava de estudar	199	9	8	4	4	1,24
	Casamento	202	5	8	3	6	1,24
	Gravidez	219	1	0	2	2	1,07

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

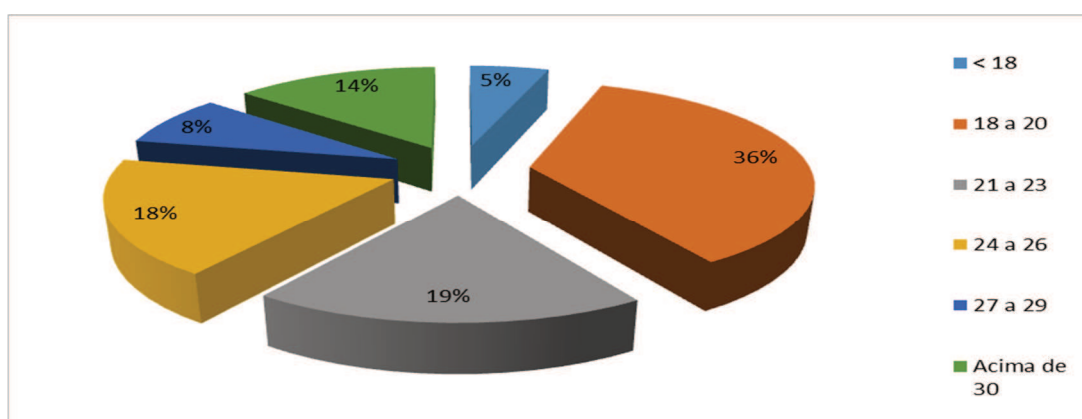
A causa “incerteza quanto à escolha do curso” foi apontada por 64% dos discentes evadidos respondentes com algum grau de influência na decisão pela evasão, sendo: 26% “muita influência” e 38% entre “pouca” e “bastante influência”. Além disto, essa causa atingiu o impacto médio, dentre todas as causas em todos os componentes, de 2,76, ou seja, foi a causa que mais

ocasionou impacto na decisão pela desistência em continuar o curso de graduação junto à instituição pesquisada.

Na análise do perfil dos discentes evadidos respondentes identificou-se, com relação à idade, que 41% deles se encontravam na faixa etária entre >18 e 20 anos quando desistiram do curso, como consta do **Gráfico 19**. A imaturidade para escolher a profissão que exercerá em seu futuro é comprovada, também, pela série que os respondentes estavam cursando quando se evadiram. Identificou-se que 46% estavam cursando o primeiro ano e 27%, o segundo ano do curso. De acordo com Bourdieu (1998), a escolha do curso feita na adolescência é fortemente passível de insucesso. O autor assevera:

[...] há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo. (BOURDIEU, 1998, p. 52).

Gráfico 19 - Percentual dos evadidos respondentes por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Sobre a experiência de evasão na Unioeste, de acordo com os evadidos respondentes, com relação ao fato de o curso não ter sido exatamente aquele que eles gostariam de ter cursado, transcrevem-se alguns comentários redigidos por eles mesmos:

“Eu era mais novo e inocente, achava que a faculdade seria muito mais prática, muito mais interessante de se cursar, diferente do ensino médio mais difícil que ela realmente é. E se dar todo o esforço e dedicação, mesmo sabendo que no fim teria um diploma de um curso o qual eu percebi que não era algo com o que eu gostaria de trabalhar é um tanto desmotivador. Até insisti alguns anos, mas acabava

começando a faltar e deixar de lado qualquer esforço antes sequer do segundo semestre do ano” (Evadido 25).

“Desisti do curso de [...] porque não era realmente o que eu queria, transferi [...] para a Unioeste devido ao custo financeiro mesmo não sendo bacharel, infelizmente descobri que licenciatura não era o que eu realmente tinha afinidade” (Evadido 58).

“Parece que evasão é algo exclusivamente negativo, mas na realidade pra mim o tempo na Unioeste foi muito bom, mudei drasticamente de área e a ampla perspectiva por ter feito um curso diferente anteriormente me tornou um profissional mais completo. Pós ensino médio eu era muito novo, escolher qual seria a profissão que eu exerceria pro resto da vida era uma decisão importante demais pra tomar com 17 anos. Por mais que tive dificuldades (7 “dps” em 9 matérias no primeiro ano “hah, hah!”). O motivo maior da minha desistência foi minha autodescoberta. Boa sorte no trabalho! (Evadido 132).

“O curso realmente pretendido era o de Letras - Inglês, acontece que a instituição só tem o curso no período matutino, o que é ridículo, uma instituição pública ter um curso que privilegia pessoas dessa forma, não sei se é preguiça que os professores tenham de acordar cedo, ou algo do tipo, mas NADA justifica um curso de licenciatura, ou qualquer outro, estar somente em um período letivo, eu tenho que trabalhar durante a graduação, pois não nasci em uma família abastada, muito pelo contrário, então acabei entrando em dois cursos Ciências Biológicas e Matemática, pois mesmo com os problemas ainda quero ser professor, o problema é que nada disso é com o que eu quero trabalhar, quero poder ensinar sobre literatura, gramática e todos esses tipos de coisas, porém como não posso pagar e a única instituição existente para fazer isso de for gratuita só tem o curso no período diurno eu não tenho o que fazer, esse ano vou entrar em pedagogia, para quando me formar poder trabalhar em um período e cursar a graduação de Letras-Inglês em outro. É ridículo o caminho que eu tenho que fazer quando o filho de um pai rico pode simplesmente ir e cursar à graduação, pois tem total suporte financeiro pra isso” (Evadido 64).

“Não me arrependo de ter desistido do curso, me arrependo de não ter feito o que eu queria” (Evadido 80).

“Não era realmente o curso que eu queria. Estudei mais dois anos, em 2018 [...], mas como em todas as profissões, temos que ter vocação, para que quando inseridos no mercado profissional, possamos fazer o melhor trabalho possível, ainda mais quando se trata de cuidar de pessoas” (Evadido 99).

“Gostava muito de estudar na Unioeste! Não tenho do que reclamar (exceto pelo preço da cantina, kk). Meu abandono foi estritamente por arrependimento na escolha do curso” (Evadido 113).

“Foi a melhor coisa que eu fiz, pois não gostava do curso, nem de alguns professores irresponsáveis que lecionavam no curso” (Evadido 123).

Enfim, a causa que foi indicada pela maioria dos respondentes, e muito bem explicitada pelo evadido respondente 132, nos deixa um alerta de questionamento com relação ao modelo atual de ensino no Brasil, com relação à pressão aplicada pelas famílias e pelas escolas para que o aluno do último ano do ensino médio faça a sua opção pelo curso. Nessa fase da vida, os jovens, na grande maioria, possuem apenas 17 anos de idade. Outro agravante nessa questão, e que bem identificada foi, é que mais de 70% dos respondentes não fizeram nenhum teste vocacional, o que denota, ainda mais, a fragilidade desse momento tão significativo na vida dos jovens.

5.2.6 Classificação das causas de evasão dos discentes evadidos respondentes por grau de influência (impacto médio)

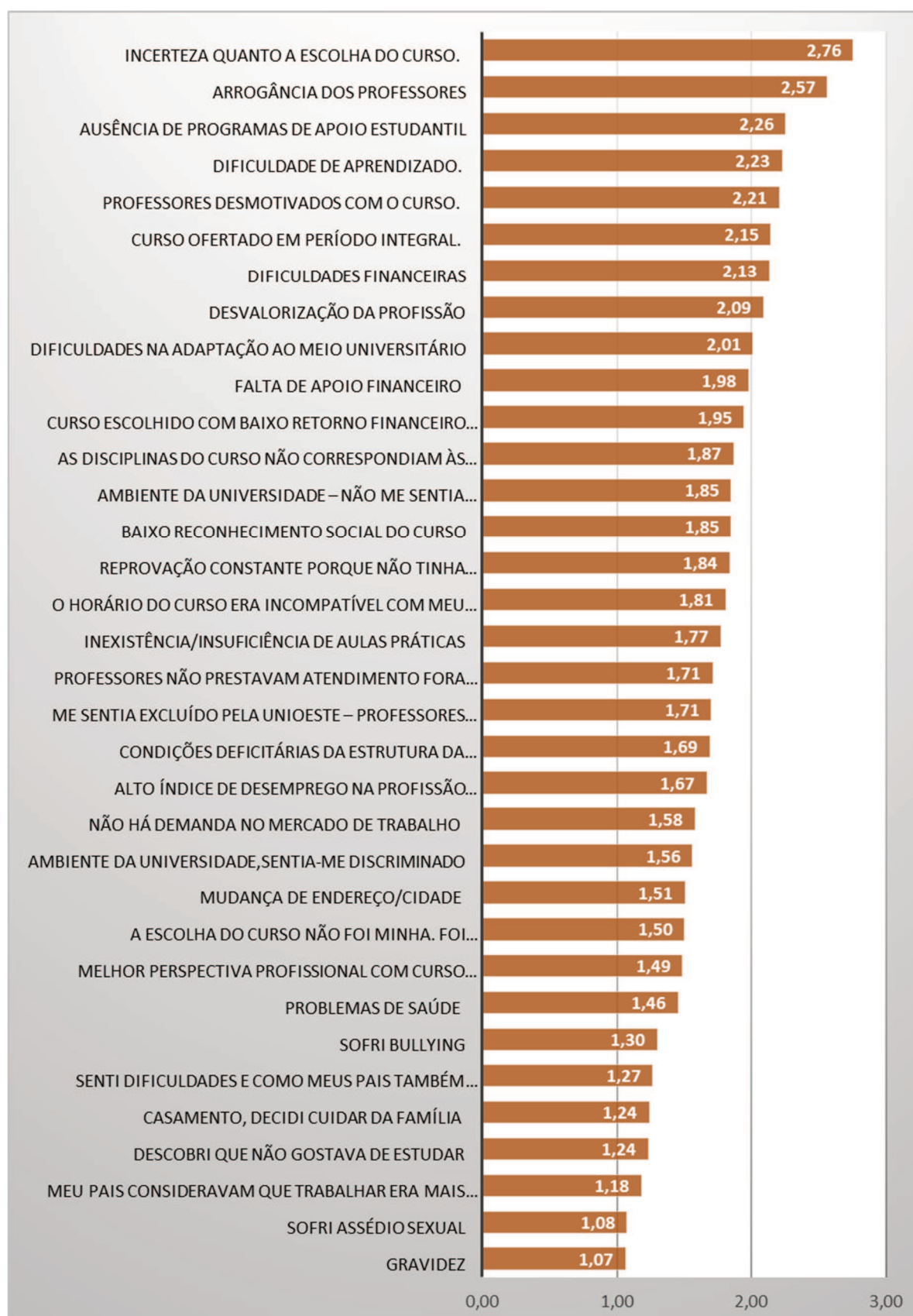
A partir do cálculo do impacto médio entre as causas indicadas pelos discentes evadidos respondentes, já analisadas e explicitadas nos subitens anteriores, elaborou-se um resumo com a classificação das causas iniciando por aquela de maior nível de interferência até a causa de menor influência na decisão dos ex-alunos, conforme consta do **Gráfico 20**. Assim, embora tenha ficado claro que a decisão pela evasão é de natureza multicausal, essa classificação poderá auxiliar a instituição na formatação de um plano de combate à evasão priorizando as causas de maior influência, mas sem desconsiderar nenhum dos componentes e as respectivas causas.

A principal causa de evasão na Unioeste/*Campus* de Cascavel, de acordo com os evadidos respondentes, foi a incerteza quanto à escolha do curso. A segunda e terceira causas, de acordo com o impacto médio, foram arrogância dos professores e a ausência de Programas de Apoio Estudantil. Na sequência transcreve-se o desabafo de um dos entrevistados, desabafo que nos auxilia a

refletir tanto sobre as duas últimas causas relatadas quanto sobre a sua relação com o aprendizado, que é a quarta maior causa de desistência.

“Primeiro quero dizer que sou professor de ensino médio, logo, responderei a essa questão como professor e como aluno. Lembro que na disciplina de matemática havia muitos reprovados (e reprovados mais de uma vez) e, de acordo com a postura indiferente do professor, os alunos continuariam reprovando, visto que o mesmo não dava a mínima importância para a defasagem de aprendizagem e para entender o que está acontecendo e o porquê de tanta reprovação. Normalmente o “intelectual” professor apenas afirma o mantra surrado de que “ah, ele tem que estudar. Basta estudar”. Sabe qual é a RECEITA para resolver isso: OUÇA O ALUNO!!!! O que ele quer? De que ele precisa? O que ele pensa a respeito de tantas reprovações? Uma prática pedagógica elementar e esquecida. Isso NÃO significa fazer as vontades do aluno pura e simplesmente, não, todavia ajuda muito a resolver o problema. Essa é uma forte motivação para a evasão/desistência/abandono, afinal o aluno reprova uma vez e já ‘sabe’ que reprovará novamente e aprenderá pouco ou nada. Uma tragédia!”. (Evadido 96).

Gráfico 20 – Classificação das causas de evasão e respectivo grau de influência (impacto médio)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Percebe-se, analisando alguns relatos e achados da pesquisa, que há fragilidade em aceitar que a evasão perpassa por questões muito mais complexas do que a simples decisão de um indivíduo. Os nossos achados de pesquisa corroboram o que Paredes (1994) afirma:

Em primeiro lugar, constatamos que o fenômeno da evasão nos cursos é muito maior do que a percepção geral que dela se tem. Este fato é ainda mais surpreendente, porque, mesmo na instituição privada pesquisada (PUC), onde a evasão constitui um problema crucial, por ameaçar a viabilidade econômica dos cursos, deparamo-nos com a mesma percepção diminuída de sua magnitude por parte de seus principais dirigentes. (PAREDES, 1994, p. 24).

A partir do item 5.3 apresenta-se a percepção dos coordenadores de curso e de gestores-chave sobre o fenômeno de evasão discente no ensino superior, em específico, na Unioeste.

5.3 A percepção dos coordenadores de curso e gestores-chave sobre a evasão discente

Conforme já descrito no item 1.5, que define a metodologia desta pesquisa, para identificar, via entrevista, a percepção dos gestores-chave⁵⁰ e dos coordenadores de curso de graduação da Unioeste, acerca da evasão dos alunos de graduação, aplicou-se um questionário semiestruturado a cada um destes indivíduos, cujas respostas foram, posteriormente, transcritas na íntegra. A partir da leitura e da reflexão sobre cada entrevista, portanto, sobre as falas dos entrevistados, foram definidas categorias que refletem as reflexões e a interpretação dos achados.

A fim de garantir o sigilo de cada respondente, estabeleceu-se um código para cada indivíduo. Assim, utilizou-se CC para coordenador de curso e GC para gestor-chave. Na sequência das letras utilizou-se uma numeração de acordo com a ordem das entrevistas da população pesquisada. Assim, os códigos de CC1 a CC16 representam os 16 coordenadores de curso do *Campus* de Cascavel que atuaram no recorte temporal desta pesquisa, não necessariamente durante os

⁵⁰ Gestores-chave: Reitor da Unioeste, Pró-Reitora de Graduação da Unioeste, Assessora de Assistência Estudantil do *Campus* de Cascavel, Assessora Pedagógica do *Campus* de Cascavel e Diretor Geral do *Campus* de Cascavel.

cinco anos, uma vez que o mandato de coordenador de curso é de dois anos, podendo ser reconduzido por uma única vez. Os códigos de GC1 a GC5 representam os cinco gestores-chave que são servidores (docentes e agentes universitários) que participam da atual gestão da Unioeste, bem como, do período de recorte desta pesquisa.

Com relação ao perfil dos entrevistados, temos que 71% possuem doutorado, 19% são mestres e 10% são especialistas. Com relação ao sexo, 71% são do sexo masculino e 29% do sexo feminino.

5.3.1 Categoria: Políticas Universitárias

O Brasil, ao longo das últimas décadas, estabeleceu algumas políticas públicas com a finalidade de democratizar o ensino superior, de reestruturar as universidades federais e de prestar assistência estudantil visando à permanência dos seus alunos até concluírem o ensino superior.

Interessante é destacar que consta do relatório final da CONAE¹⁵, elaborado no ano de 2010, que a democratização e a permanência dos alunos no ensino superior, muito embora tenham obtido um crescimento considerável, ainda não haviam alcançado a real democratização, “[...] sobretudo, em termos de acesso, permanência e conclusão”. (BRASIL, 2010b, p. 68).

De acordo com Veloso e Almeida (2001), o fenômeno da evasão discente é reflexo da inexistência de políticas de permanência, o que acaba por excluir os alunos com menos condições da universidade. O primeiro passo para formular uma política pública eficaz é ter as informações necessárias para definir os programas e transformá-los em ações para atingir o resultado almejado. Ou seja, para instituir programa eficiente de permanência estudantil, com fulcro na redução da evasão discente, faz-se necessário conhecer os dados da evasão, seu índice e suas causas.

O primeiro estudo oficial do governo federal sobre a evasão de estudantes universitários no Brasil, conforme já explicitado em itens específicos desta pesquisa, não buscou conhecer as causas de evasão discente, mas, sim, estabelecer uma metodologia – fórmula comum de cálculo – para identificar o

índice de evasão de cursos de graduação do país, o que foi realizado com referência ao recorte temporal de 1984 a 1994. Da mesma maneira, Silva Filho et al. (2007) também definiram uma metodologia de identificação do índice de evasão e utilizando-se dos dados publicados pelo INEP, portanto diferentemente da CEEEUP/MEC, que se utilizou de dados históricos detalhados dos alunos evadidos, dados esses fornecidos pelas instituições partícipes da Comissão. Ambas as metodologias contemplam o quantitativo de concluintes de graduação.

Nesse sentido, a primeira pergunta feita aos entrevistados desta presente pesquisa buscou levantar o conhecimento que coordenadores de curso e gestores-chave possuem sobre a evasão discente na Unioeste/*Campus* de Cascavel, e qual é o índice de evasão registrado pela instituição.

Essa categoria de análise foi subdividida em três assuntos: Índice de Evasão Discente, Causas de Evasão Discente e Programas de Permanência e de Combate à Evasão.

5.3.1.1 Índice de evasão da Unioeste/*Campus* de Cascavel

Em análise aos documentos institucionais, verificou-se que não há registros oficiais dos índices de evasão de cada um dos cursos da Unioeste ou da instituição como um todo. Além disso, identificou-se, por meio da entrevista aplicada, que a instituição não possuía, até o ano de 2017, uma metodologia para a identificação do índice de evasão de seus cursos/*campus*/instituição. Assim, portanto, não se conhecia o índice de evasão discente, conforme relato de GC3:

“A Unioeste em 2017 não sabia qual era seu índice de evasão. Então, começamos a fazer o levantamento e hoje tenho os dados de cada curso [...]. O índice geral da universidade, em 2017, era de 14,55% de evasão. O total de alunos matriculados em 2017, foi 9.006 alunos e o total de vagas foi de 10.540. Em 2018, esse índice diminuiu para 13,42% de evasão” (GC3).

O índice citado pelo GC3 é resultante da diferença do percentual de ocupação das vagas dos anos de 2017 e de 2018, ou seja, é produto da seguinte operação: alunos matriculados em 2017 (9.006), dividido pelo número de vagas ofertadas em mesmo ano (10.540), multiplicado por 100, resultando na ocupação de 85,44% das vagas. A diferença de 100% das vagas e o índice de ocupação resulta no percentual de 14,55% de desistentes. Logo, esse índice, embora se

aproxime do índice de evasão calculado a partir da metodologia de Silva Filho et al., não expressa exatamente a evasão da Unioeste, mas, sim, o percentual de vagas não ocupadas naqueles anos.

Segue-se, portanto, que esse cálculo não considera o número de alunos concluintes, retidos ou evadidos, bem como também não considera o histórico individual dos acadêmicos. Desta maneira, é imprudente fazer comparativos com a média nacional ou com outras instituições a partir de metodologias diferentes, conforme citado pelo GC5:

“O índice de evasão não está fora do computo nacional [...] é um índice menor que o nacional” (GC5).

A instituição, por meio da PROGRAD, efetua acompanhamento da ocupação das vagas a fim de preenchê-las por meio do PROVOU⁵¹ e do PROVARE⁵². O resultado desta fórmula⁵³ apresenta o quantitativo de vagas ociosas. Esse cálculo não estabelece o índice de evasão discente e, embora, possa ensejar um indicativo de evasão, pode, também, resultar em algum tipo de dimensionamento que mascare o índice real. Isso pode ser percebido na fala de alguns dos entrevistados, conforme segue:

“[...] não sei o índice real de evasão, justamente porque esta matemática que é feita, e que eu não concordo, e faz dois anos que eu falo com a Pró-Reitoria pra mudar o cálculo, pois ele camufla um pouco esta situação porque ele pega o cômputo total de aluno e não por série. Para mim, isso dá diferença e tenho visto sobrar vaga que não abre para transferência. Na minha opinião, o aluno cancelou, tem que abrir

⁵¹ PROVOU: Resolução nº 253/2016-CEPE, aprova o Regulamento do Programa de Ocupação de Vagas Ociosas nos Cursos de Graduação da Unioeste (PROVOU). Trata-se de normatização no que tange à forma de ocupação de vagas ociosas do ano. Esse regulamento define que vaga ociosa é: “[...] aquela que resulta do não preenchimento por meio de processos seletivos destinados à ocupação de vagas iniciais; ou de cancelamento de registro de discente regular de curso de graduação da Unioeste. O cálculo da vaga ociosa é encontrado por meio da seguinte fórmula: número de vagas iniciais do curso (NVI), multiplicado pelo número de anos do curso (NAC), menos o número de discentes matriculados (NDM). Vagas Ociosas = NVI x NAC – NDM.

⁵² PROVARE: Processo Seletivo das Vagas Remanescentes para Ingresso nos Cursos de Graduação da Unioeste. Essa seleção se destina a todos os candidatos que participaram do Concurso Vestibular da Unioeste ou do Exame Nacional do Ensino Médio, desde que não tenham obtido nota zero na redação nem tenham efetuado matrícula em chamadas regulares do concurso vestibular ou SiSU no ano letivo de oferta do PROVARE.

⁵³ (Total de vagas ofertadas pela instituição do ano X – número de alunos matriculados no ano X ÷ Total de vagas ofertadas pela instituição no ano X) *100.

uma vaga; o aluno desistiu, tem que abrir outra vaga. E hoje não é assim que fazemos a conta. Se eu tiver 5 alunos no quinto ano ele tira esta vaga do segundo, terceiro. A gente olha o índice geral que é visto todo ano e, na minha visão, é maior que isso” (GC4).

“Então os docentes, a gente discute muito isso, e mesmo a Secretaria Acadêmica não consegue te dar um número exato da evasão, por conta disto. É flutuante, e tem outro ponto que mascara a evasão, que é o PROVOU. Quem está na coordenação percebe que tem evasão pelas vagas que nos são passadas. Mas, efetivamente, olhando as vagas do Provou, comparando com outras vagas, é relativamente muito baixo” (CC4).

“[...] até uma coisa que nunca entendi direito é a quantidade de vagas para transferência. Havia diferença entre o livro de chamada em comparação com o edital do PROVOU, tinha muita diferença, então nunca entendi o cálculo” (CC1).

De acordo com Paredes (1994, p. 6), deve-se tomar cuidado na utilização dos dados para a formatação do índice de evasão para “evitar erros grosseiros”. Segundo esse autor, deve-se sempre comparar as vagas ofertadas em ano específico com o quantitativo de formandos que deveria haver no ano provável de formatura.

Notadamente, ao se perceber a inexistência de uma metodologia institucionalizada para conhecer e acompanhar os índices de evasão discente na Unioeste, buscou-se, por meio das entrevistas, identificar a percepção que coordenadores de curso e gestores têm sobre a intensidade da evasão discente dos cursos ou da instituição. Segue transcrição na íntegra de algumas falas que nos indicam tais percepções:

“A gente vê evasão logo no primeiro ano. Na turma do matutino normalmente é maior, e girava em torno de 20% a 30%. E eu percebia até na colação de grau, que a gente percebe o quantitativo de formandos” (CC1).

“[...] se entra 50 alunos no curso, formamos em torno de 28 alunos, quando formamos” (CC2).

“Sempre tem um pouco, acho que, no nosso curso, é pequena, comparada com os outros cursos [...]. É pequena a evasão. Se olhar a quantidade de formandos diminuiu um pouco, só que nem todos são evadidos e, sim, represados, já estão no oitavo ano e vão precisar de mais 2 anos” (CC3).

“Não sei qual é o índice, não existe levantamento formal. Nossa evasão, comparando com os demais cursos, é baixa. Tem uma situação, que o nosso sistema de ingresso, a gente não consegue perceber essa evasão porque o regime é anual e a matrícula é por disciplina, então a gente percebe que tem disciplinas com 37 alunos, mas, na outra disciplina tem 44. Então os docentes, a gente discute muito isso, e mesmo a Secretaria Acadêmica não consegue te dar um número exato da evasão, por conta disto. É flutuante, e tem outro ponto que mascara a evasão, que é o PROVOU, quem está na coordenação percebe que tem evasão pelas vagas que nos são passadas. Mas, efetivamente, olhando as vagas do Provou, comparando com outras vagas, é relativamente muito baixo” (CC4).

“Existe muita evasão, mas, não é fato isolado do curso “X” e, sim, deste curso em nível de Brasil, a evasão é bem preocupante” (CC5).

“Existia grande evasão, principalmente do primeiro e segundo ano, alunos que simplesmente desistiam do curso e não partiam para nenhum outro curso, simplesmente evasão mesmo do curso superior” (CC6).

“Há bastante evasão, mas, não sei qual é o índice” (CC7).

“No momento não me lembro dos índices da universidade. O curso de [...] tinha pouca evasão [...] “historicamente não é um curso de alta evasão” (CC8).

“[...] o índice eu não sei qual é, mas sei que é alto, principalmente nos anos iniciais” (CC9).

“Sim, logo na primeira série há evasão” (CC10).

“Índice elevado, mas, não sei qual é porque oscila de ano para ano. No curso de [...] o índice é um pouco mais elevado, que os demais cursos da saúde, porque ele é mais abrangente e a personalidade do aluno de [...] é um pouco diferente, sabe, porque, como existe uma diversidade muito grande da área de [...], então é diferente de ter todos os alunos atuando no mesmo campo, que é diferente, por exemplo das demais áreas da saúde que o único objetivo é cuidar da vida do paciente, então, cuidar do ser humano” (CC11).

“Eu fiz um levantamento do índice de maneira superficial. Num olhar do 1º e 2º ano do curso havia em média de 40% de alunos que se evadiam por diversos motivos” (CC12).

“Existe evasão, sim, não é das maiores, mas tem, principalmente no primeiro ano” (CC13).

“Não sei a percentagem, mas é baixo” (CC14).

“Existe pouca evasão, mas não sei o índice” (CC15).

“É pouco, é raro” (CC16).

“O índice gira em torno de 50%. A evasão, na verdade, é uma frustração para a universidade, porque deveríamos formar todos os que entram. É um desperdício do dinheiro público, porque a instituição é pública, e é traumático para o aluno” (GC1).

“O índice geral da Unioeste, em 2017, foi de 13,42% de evasão. [...] A média nacional é de 49%, segundo o ENADE. Discutir evasão é mais complicado. Não existe registro das causas. A gestão precisa discutir esse índice de evasão, que não é pequeno” (GC3).

“Eu não conheço o índice total, mas sei que é grande” (GC4).

“O índice de evasão não está fora do cômputo nacional, do cômputo que a gente faz do número de entrada e do número de saída de alunos que a gente tem somando as turmas todas, é um índice menor que o nacional” (GC5).

A percepção que os entrevistados na Unioeste têm sobre o nível de intensidade da evasão, ou seja, se é alta, baixa ou média, difere. Nos casos em que o coordenador de curso se está referindo apenas ao seu curso, obviamente haverá variação em decorrência de que a evasão entre os cursos é diferente. Quando, no entanto, sondados sobre o índice de evasão da instituição como um todo, também houve divergências, pois 43% consideraram que o índice de evasão é alto, 33% consideraram que o índice é baixo e 24% reconhecem que há evasão, mas que não sabiam informar em qual intensidade. Os coordenadores dos cursos que citaram o maior e o menor índice de evasão na instituição, embora eles não soubessem informar com exatidão o índice, demonstraram conhecer exatamente a intensidade de evasão de seus cursos, “alto” e “raro”, respectivamente.

Paredes, em sua pesquisa realizada no ano de 1994, constatou que o fenômeno da evasão nos cursos era muito maior do que a percepção geral que dele se tinha. O autor observou, ainda, que a percepção dos dirigentes, tanto na instituição pública, quanto na instituição privada, era “diminuída de sua magnitude”. (PAREDES, 1994, p. 24).

As diferentes percepções apresentadas podem ser resultantes tanto das diferentes metodologias de cálculo, a exemplo da pesquisa de Paredes, quanto por uma avaliação “diminuída de sua magnitude”. O entrevistado CC3 respondeu

que seu curso tinha “pequena” evasão. Então ele foi questionado sobre o que seria “pouco”, pois, no período de recorte desta pesquisa, houve evasão de 81 alunos desse Curso⁵⁴. A resposta foi:

“Não temos estudo específico sobre isso para podermos quantificar e, também, nós não temos acesso a alguns dados que a Secretaria Acadêmica tem, por exemplo, sobre o número de evadidos. O nosso termômetro da evasão é o número de vagas que abre para transferência no segundo ou terceiro ano. É quando a gente consegue fazer um comparativo com outros cursos. A gente olha os outros cursos e faz um comparativo. Se houve evasão, a gente identifica no número de vagas que são ofertadas no PROVOU. Às vezes tem cursos com 20 vagas, já no segundo ano e oferta menos de 50 vagas. Então eu considero pouco quando tem só duas vagas, o terceiro ano tinha umas 4 ou 5 vagas, então 10%, eu considero pouco a evasão” (CC3).

A título de melhor compreensão da complexidade do assunto foi elaborado o **Gráfico 21**. Essa elaboração foi realizada a partir das duas metodologias de cálculo citadas nesta tese, quais sejam, a de Silva Filho et al. (2007) e a da CEEEUP/MEC³. Aplicando a metodologia de Silva Filho et al., a evasão discente, nos anos de 2012 a 2017, da Unioeste/*Campus* de Cascavel, atingiu os percentuais médios entre 12% e 26%. Diferentemente, utilizando o método de cálculo da CEEEUP/MEC, o índice da Unioeste/*Campus* de Cascavel girou em torno de 34% e 41% em mesmo período.

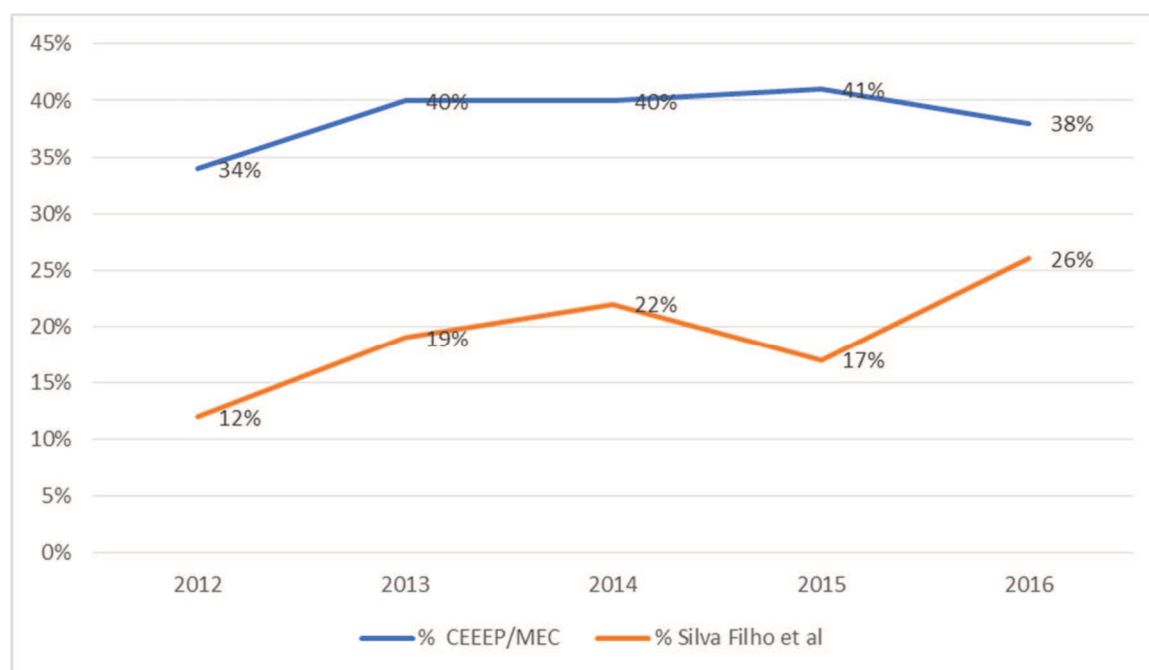
O curso que apresenta o menor índice de evasão é o de Odontologia, com 4% (método da CEEEUP/MEC) e 2% (método de Silva Filho et al.) em média, seguido do Curso de Medicina com 10% e 3%, respectivamente. E o curso com maior índice de evasão, em mesmo período, é o de Matemática, com um índice médio de 68% (método da CEEEUP/MEC) e 63% (método de Silva Filho et al.), seguido de Ciências Econômicas com 67% e 44%, respectivamente em termos metodologia.

Registra-se que, pela dificuldade de extrair os dados dos alunos retidos junto ao Academus, bem como pelo fato de o regime de matrículas dos alunos, definido pela instituição, ser por disciplinas e não pela série, podem ocorrer incorreções nos percentuais levantados por esta pesquisadora. A título de exemplo, aquele aluno que faz disciplinas em mais de uma série será registrado

⁵⁴ A respondente não tinha conhecimento do número real de evasão, neste caso, 81 alunos desistiram ao longo do período de 2012 a 2016.

no *Academus* na série em que tiver maior número de disciplinas matriculado. Ou seja, o aluno pode não ter concluído o segundo ano do curso, mas pode ter sido registrado na terceira série do curso em razão de ser desse ano o maior número de disciplinas em que estava matriculado na ocasião da pesquisa. Assim, e na tentativa de chamar a atenção da instituição para a complexidade do tema da evasão, também a partir de índices numéricos, procedeu-se ao cálculo da evasão de cada curso do *Campus* de Cascavel, por meio das duas metodologias estudadas nesta pesquisa. As diferenças no índice estão registradas no **Gráfico 21**.

Gráfico 21 - Índice médio de evasão do *Campus* de Cascavel (2012-2016) calculado pela metodologia da CEEEP/MEC e pela de Silva Filho et al. ⁵⁵



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela instituição (Boletim de Dados e *Academus*).

Para o cálculo da evasão apresentado na **Tabela 16** foram utilizadas as duas metodologias: 1 - CEEEP/MEC, seguindo o fluxo dos alunos, logo, não se trata de alunos matriculados neste período; 2 - Metodologia Silva Filho et al.

⁵⁵ Os dados para cálculo dos índices de evasão foram disponibilizados pela instituição por meio do *Academus* e de Boletins de Dados. Tendo em vista que a matrícula dos alunos é realizada por disciplina e não por série, com exceção dos ingressantes (ni), poderá existir diferença no cálculo de acordo com o ano base ou ano de extração dos quantitativos de discentes evadidos.

Assim, para cada um dos anos de 2012 a 2016, calculou-se o índice de evasão de cada curso, seguindo ambas as metodologias.

Tabela 16 – Índice de evasão do *Campus* de Cascavel, por curso, de acordo com a metodologia de CEEEUP/MEC e de Silva Filho et al.

ANOS	2012		2013		2014		2015		2016		MÉDIA	
	1*	2**	1*	2**	1*	2**	1*	2**	1*	2**	1*	2**
Administração	30%	4%	25%	28%	31%	10%	49%	10%	34%	21%	34%	15%
Ciências Biológicas - B.	44%	21%	45%	20%	59%	36%	49%	28%	55%	22%	51%	26%
Ciências Biológicas - L.	46%	21%	58%	17%	71%	46%	38%	15%	48%	39%	52%	28%
Ciência da Computação	58%	23%	68%	30%	53%	62%	71%	62%	67%	40%	63%	43%
Ciências Contábeis	24%	18%	47%	12%	30%	13%	40%	13%	33%	12%	35%	10%
Ciências Econômicas	73%	35%	50%	41%	70%	50%	76%	37%	68%	56%	67%	44%
Enfermagem	33%	13%	44%	15%	35%	16%	20%	20%	41%	34%	35%	16%
Engenharia Agrícola	28%	22%	39%	28%	52%	39%	48%	14%	49%	52%	43%	31%
Engenharia Civil	4%	3%	16%	7%	38%	3%	7%	8%	5%	3%	14%	5%
Farmácia	9%	4%	23%	4%	13%	10%	18%	2%	9%	30%	14%	10%
Fisioterapia	32%	5%	35%	11%	40%	9%	20%	12%	43%	14%	34%	10%
Letras	45%	13%	69%	48%	46%	26%	73%	39%	67%	58%	60%	37%
Matemática	72%	26%	69%	69%	50%	82%	86%	56%	63%	80%	68%	63%
Medicina	7%	3%	7%	7%	7%	3%	23%	2%	5%	2%	10%	3%
Odontologia	3%	0%	5%	0%	5%	2%	5%	4%	3%	4%	4%	2%
Pedagogia	36%	11%	33%	22%	41%	8%	37%	10%	18%	12%	33%	13%
TOTAL	34%	12%	40%	19%	40%	22%	41%	17%	38%	26%	39%	19%

* 1: Metodologia CEEEUP/MEC. ** 2: Metodologia Silva Filho et al.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela instituição (Boletim de Dados e Academus).

É importante lembrar que a CEEEUP/MEC foi instituída com a finalidade de estabelecer uma metodologia padrão que identificasse o real índice de evasão discente do ensino superior nacional em razão de informações desencontradas de que o índice seria superior a 50%. Assim, o método escolhido pela Comissão primou pelos dados de uma geração completa de alunos, ou seja, acompanhou-se uma turma de alunos matriculados em ano específico até findar o período de integralização definido por cada instituição. Desta maneira, pode-se estabelecer um índice de evasão real de cada curso e proceder a comparações entre cursos de diferentes instituições (BRASIL, 1996).

5.3.1.2 Causas da evasão discente

O professor Dilvo Ristoff (1999), no texto “Considerações sobre a Evasão”⁵⁶, relata que o estabelecimento de uma fórmula comum às instituições de ensino brasileiras que revelasse os índices reais de evasão pela CEEEUP/MEC ajudaria, uma vez que, a partir desses índices, poder-se-ia “[...] identificar causas e, talvez, propor soluções” (RISTOFF, 1999, p. 120). Dessa maneira, tendo reconhecido a existência do fenômeno da evasão discente na instituição pesquisada, partiu-se para a investigação da percepção que os coordenadores de curso e gestores-chave tinham das causas que motivaram os alunos a evadirem-se da Unioeste.

Levantou-se que a Unioeste/*Campus* de Cascavel não procedeu a nenhuma investigação institucional formal com a finalidade de conhecer as causas de evasão discente. Assim, portanto, a instituição não tem conhecimento sobre as causas de evasão, sejam elas causas relativas a cada curso, relativas à instituição ou ao ensino superior em geral.

Mesmo sem nenhuma investigação formal no *Campus*, todos os respondentes citaram, a partir de suas percepções pessoais, possíveis causas e com elas foi elaborado o **Quadro 9**. É importante, novamente, esclarecer que a instituição nunca aplicou pesquisa junto aos discentes evadidos, portanto, as causas apresentadas pelos entrevistados resultam de suas percepções por conviverem com os alunos. A percepção dos respondentes é de que não há uma única causa para a evasão e, sim, várias causas. O respondente CC9 fez uma analogia entre causas de evasão e a queda de um avião: “[...] *é meio como quando o avião cai, ele não cai por causa de um só motivo, existem uns 10 motivos envolvidos*” (CC9). E, neste quesito, os entrevistados possuem razão, pois em todos os trabalhos realizados com fulcro em conhecer as causas da evasão foram encontradas mais de duas causas.

⁵⁶ “Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior”, p. 119-129.

Quadro 9 - Hipóteses de causas de evasão indicadas pelos coordenadores de curso e gestores-chave, da Unioeste/*Campus* de Cascavel

RESPONDENTE	PERCEPÇÃO DE CAUSAS DE EVASÃO DISCENTE
CC1	Aptidão com o curso
	Não é o curso de primeira opção
	Precariedade do ensino médio
	Problemas psicológicos
	Questão financeira
CC2	Curso que os pais querem não o aluno
	Dependência química
	Não é o curso de primeira opção
	Problemas familiares
	Problemas psicológicos – depressão, síndrome de pânico.
CC3	Problemas familiares
	Problemas psicológicos – síndrome do pânico
	Priorizam o trabalho
CC4	Alunos que não conseguiram se formar no tempo certo
	Não é o curso de primeira opção
CC5	Baixa qualidade do ensino médio
	Carga horária pesada em Matemática
	Mercado de trabalho
	Falta de identificação com o curso
	Nota de corte baixa (acesso por vestibular ou SESU)
	O docente é acadêmico não tem experiência profissional (técnica)
	Questões financeiras
	Tipo de jovem de hoje
CC6	Alta reprovação nas disciplinas de Matemática
	Aluno não queria fazer nível superior
	Falta de identificação com o curso
	Não consegue se adaptar no ritmo da universidade
	Perfil do jovem mudou nos últimos anos, eles desistem mais rápido
	Questões financeiras
CC7	Falta de identificação com o curso
	Nota de corte baixa (acesso por vestibular ou SESU)
	Questões financeiras
CC8	Deficiência do ensino médio
	Dificuldades com disciplinas de Matemática e de Física
	Facilidades das faculdades particulares (não tem greve, estrutura melhor, tem professor no início do ano, etc.)

	Continuação...
	Mercado de trabalho
	Migração para faculdade particular
	Não consegue se adaptar no ritmo da universidade
	Não é o curso de primeira opção
CC9	Aluno precisa trabalhar e tem pouco tempo para estudar
	Alunos são muito jovens para escolher a profissão e acabam escolhendo o curso por causa da família
CC10	Questões de cunho social, econômico, de estrutura do próprio acadêmico
	Questões financeiras
	Sucateamento salarial e de condições de trabalho do profissional de [...]
CC11	A evasão não tem "a ver" com o curso, propriamente, tem a ver com os alunos, problemas do cotidiano deles
CC12	Casamento
	Formação deficitária do ensino médio
	Não é o curso de primeira opção
	Prática pedagógica
	Questões financeiras
CC13	Alto Índice de reprovação em Anatomia
	Fragilidade e pouco conhecimento do aluno
	Novo perfil de alunos – geração que não sabe lidar com frustração
CC14	Formação tradicional do docente (professor "lá em cima" e aluno "lá embaixo")
	Alunos que vêm com bagagem negativa e com determinados problemas de aprendizagem, dislexia, TDH, psicopedagógicos
	Não é o curso de primeira opção
	Novo perfil de alunos – são extrovertidos, mas vivem num mundo digital e têm bloqueios de comunicação
	Questões financeiras
CC15	Alto índice de reprovações
	Não é o curso de primeira opção
	Questões financeiras
CC16	Dificuldade de acompanhar o nível dos colegas
GC1	Deficiência do ensino médio
	Dificuldades nas matérias de cálculo
	Excesso de oferta de vagas em alguns cursos
	Formação pedagógica dos docentes (práticas pedagógicas)
	Não é o curso de primeira opção
	Questões financeiras
GC2	Ausência de Programa de Permanência (bolsas, subsídio, moradia e outros)
	Problemas psicológicos

	Continuação...
	Questões financeiras
	Regime anual e matrícula por disciplina ou semestralização de disciplina
GC3	Práticas docentes
	Questões financeiras
	Saúde mental dos alunos
	Sucateamento do ensino médio
GC4	Ausência de Assistência Estudantil
	Não é o curso de primeira opção
GC5	Ausência de empatia com determinado professor
	Questões financeiras
	Temos muito caminho ainda para a Assistência Estudantil

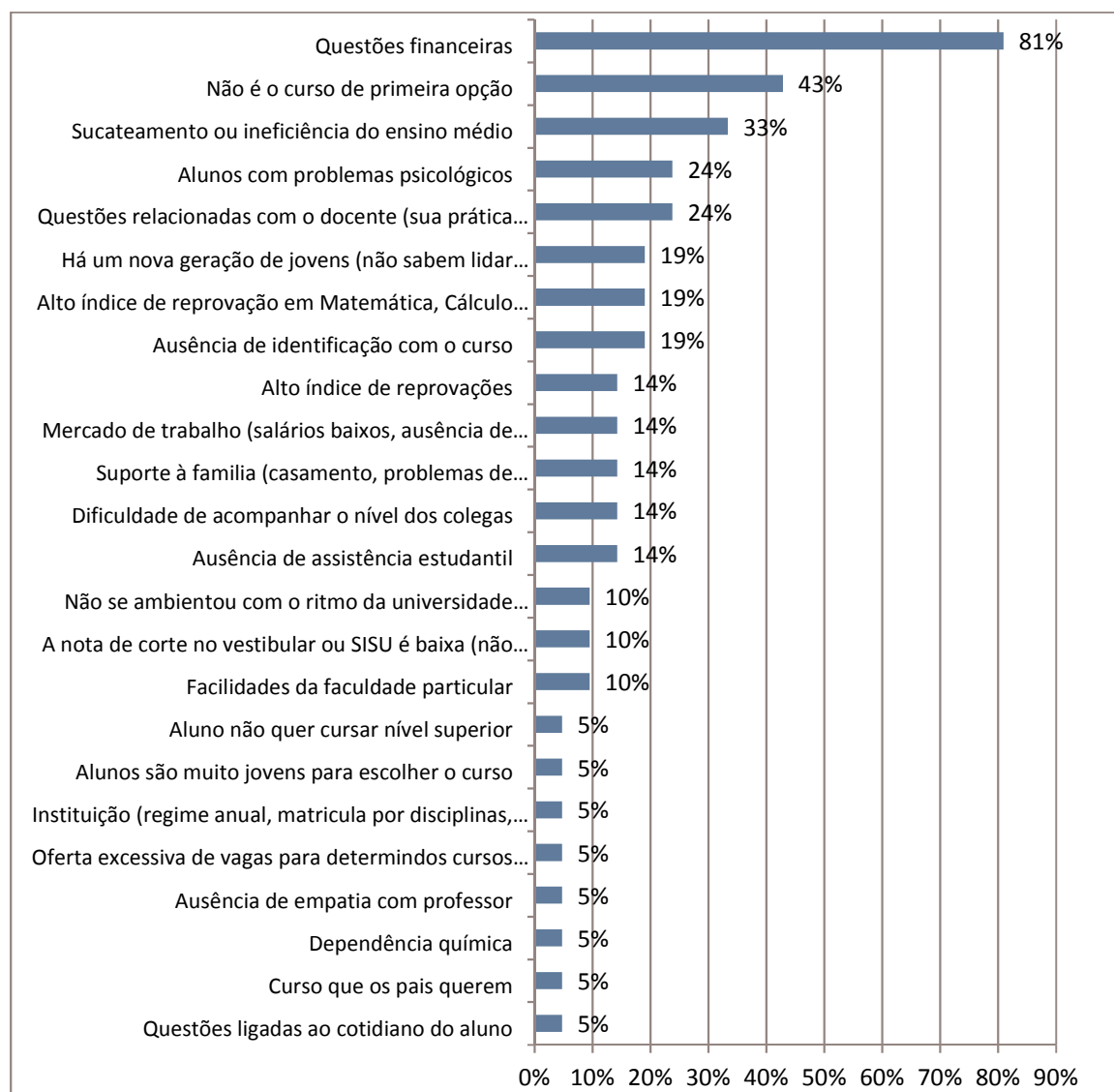
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas aplicadas aos coordenadores de curso e aos gestores-chave da Unioeste/*Campus* de Cascavel.

Nota-se que as causas apontadas como hipóteses pelos coordenadores e pelos gestores correspondem, em grande parte, às causas identificadas, cientificamente ou hipoteticamente, pelos autores teóricos constantes do **Quadro 4** com relação aos fatores ligados aos alunos ou ao mercado de trabalho. No **Gráfico 22** pode-se visualizar o percentual de frequência das hipóteses de causas indicadas pelos coordenadores e gestores.

Procedeu-se a uma comparação entre as causas informadas pelos evadidos respondentes e a percepção dos coordenadores e dos gestores entrevistados. A pretensão foi identificar se há correlação entre as hipóteses de causas levantadas pela instituição com as vozes dos discentes evadidos. Interessante é destacar que CC11 afirmou que as causas “não têm relação com o curso, propriamente, têm a ver com os alunos, problemas do cotidiano deles”. O curso, que esse respondente coordenou no recorte desta pesquisa, é um dos cursos que apresentou maior índice de desistência.

A causa “dificuldades financeiras” foi citada por 81% dos coordenadores e dos gestores como principal hipótese de influência na evasão. Para os alunos evadidos essa causa obteve impacto médio de 2.14, constituindo-se na sétima causa mais citada por eles.

Gráfico 22 - Hipóteses de causas de evasão discente de acordo com coordenadores de curso e gestores-chave



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas.

Destaca-se um comentário da percepção dos coordenadores sobre a existência, na instituição pesquisada, de alunos que optam por cursos menos elitizados em decorrência das limitações resultantes do seu poder aquisitivo:

“Curso de [...] são de filhos de trabalhadores. Não é curso para os filhos da elite, pais da elite podem alugar apartamento e aqui no curso de [...] não tem isso” (CC2).

“[...] a própria escolha dos cursos é um fator de divisão social quando o aluno te diz: Eu queria fazer Medicina, eu queria fazer Enfermagem, mas, eu estou cursando [...]. O que ele está dizendo, é: Esse não é meu objetivo, meu objetivo era aquele. Como eu não tenho condições,

[...] estou optando por este curso, porque a concorrência é mais baixa” (CC1).

É interessante destacar que, assim como constatado por Bourdieu e Passeron, em pesquisas realizadas na década de 1960, o público dos cursos considerados de elite – Medicina, Odontologia, Engenharia Civil – e, portanto, de alta demanda, de acordo com a percepção de alguns coordenadores, são acessados por indivíduos de maior poder aquisitivo que os indivíduos que cursam os cursos que não são considerados de elite:

[...] o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas. Mas raramente se percebem certas formas ocultas de desigualdade diante da escola, como a rejeição dos filhos das classes baixas e médias a algumas disciplinas e o atraso e a repetência nos estudos. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16).

O fator econômico, de acordo com Bourdieu e Passeron, não é suficiente para justificar as desigualdades escolares:

Os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de “mortalidade escolar” diferem tanto quanto as classes sociais. [...] encontrar-se-ia uma prova da importância dos obstáculos culturais que devem superar esses sujeitos no fato de constatarem-se ainda no nível de ensino superior diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23).

A segunda causa mais citada pelos coordenadores e pelos gestores foi que “[...] o curso não era a primeira opção do aluno evadido”. O índice relativo a essa causa foi de 43%. Essa causa foi citada pelos alunos evadidos com impacto médio de 2,76. Foi, portanto, a que mais os influenciou na decisão pela evasão. Essa questão da dificuldade de escolha do curso pode ter relação com a imaturidade dos jovens, que, aos 17 anos de idade, precisam optar pela profissão que terão no futuro – o que pode ser confirmado na bibliografia em Schargel e Smink (2002), em Gaioso (2005), em Paredes (1994), em Noronha, Carvalho e Santos (2001) e em Veloso e Almeida (2002).

A imaturidade para escolha do curso pode estar relacionada, também, à causa percebida por 19% dos coordenadores e dos gestores, que é o surgimento de uma geração de jovens diferente dos seus alunos de mais ou menos dez anos atrás. Alguns citam que essa mais recente geração não sabe lidar com frustrações

e que, muito embora tenham acesso a muitas informações, não estão sabendo com elas lidar e, ainda, possuem dificuldades de comunicação em sala de aula ou de relacionamento entre colegas e entre os professores. Um dos coordenadores atribuiu essa dificuldade à excessiva utilização das mídias tecnológicas.

“Os alunos chegam na universidade cada vez mais imaturos. Eles não têm maturidade para decidir o que realmente querem. Muitos escolhem a universidade para ter o que fazer, porque terminam o ensino médio e não podem ficar em casa. A opção é trabalhar ou estudar. Vêm para universidade porque precisam prestar conta à família que está fazendo alguma coisa, aí vai ser estudante” (CC11).

“Tempos mudaram, tem outra geração que estamos trabalhando. Os professores já têm 20 anos de carreira e os alunos são de outra geração, então há um choque de geração. [...]. Os alunos dizem: 'Não consigo me ajeitar no curso, me adaptar'. Geração extrovertida, mas em um mundo digital. Não conseguem falar com o professor, têm bloqueio de comunicação. No mundo real, eles não conseguem lidar” (CC14).

Com relação à influência dos professores na evasão discente, 24% dos coordenadores e dos gestores fizeram menção às práticas docentes, à formação tradicional ou à inexperiência prática na profissão. Além disso, um deles (5%) informaram que uma das causas pode estar relacionada a ausência de empatia entre alunos e algum professor. Seguem alguns comentários:

“O docente é acadêmico, não é qualificado para o mercado de trabalho, nunca trabalhou como [...], fez graduação, mestrado, doutorado e foi ser professor” (CC5).

“Comportamento de docentes que acham que avaliação é prova, avaliação é processo e não prova. Às vezes o professor dá nota 5,7 para o aluno. Eu não entendo, e falo para o professor me emprestar essa régua de medição, porque essa régua é tão precisa que eu vou comprar uma igual [...]. Prática Pedagógica, os docentes acabavam assumindo aquela característica: 'Você está aqui para estudar e é só o estudo, então tem que estudar para tirar nota e não estou nem aí se você não tirar nota'. Então vamos fazer o indivíduo ser um indivíduo somente acadêmico. Nós tínhamos muitas reclamações dos alunos sobre isso. Os docentes não olhavam para o outro lado, para outras variáveis que afetam as pessoas” (CC12).

“Formação Tradicional do Docente - Professor 'lá em cima' e Aluno 'lá embaixo' [...]. Professores não dão abertura” (CC14).

“Ação Pedagógica dos Docentes - Práticas Pedagógicas” (CC12); (GC1); (GC3).

Os autores Bourdieu e Passeron (1982) consideram que os processos de seleção ou exames podem legitimar exclusões sociais. De acordo com esses autores:

Nada é mais adequado do que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que, em qualquer hipótese, levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros, (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 171).

O CC14 comentou que *“estamos recebendo matéria-prima que não está preparada para ser moldada, torneada, como um universitário”*. A par disso, 10% dos coordenadores e dos dirigentes se preocupam com o fato de a nota de corte do vestibular ou do SISU ser baixa e, portanto, não selecionar “melhores alunos”. Observam, também, que alguns alunos optam por cursos de menor procura por ser mais fácil o acesso:

“Além da questão da entrada, esse é um problema crucial que é a falta de identificação com o curso. Escolheu este curso porque a nota de corte no acesso permite passar neste curso” (CC5).

Percebe-se, de acordo com o entendimento dos coordenadores e dos gestores, que a nota de corte do processo seletivo quando é alta seleciona os melhores alunos e, portanto, muito provavelmente, na percepção deles, não haveria evasão. Outra causa de grande incidência na percepção dos coordenadores e dos gestores, com 33%, é o sucateamento ou a ineficiência do ensino médio, a exemplo do seguinte comentário:

“[...] baixa qualidade do ensino médio, percebe-se em sala de aula um analfabetismo funcional, dificuldade do aluno de ler, de interpretar, [...] pouca leitura crítica de ler um texto e a baixa qualidade do ensino” (CC5).

Por outro lado, um dos coordenadores comentou que, embora exista problema no ensino médio, a universidade não pode eximir-se da

responsabilidade pela solução, que passa a ser da instituição a partir do momento em que o aluno realiza sua matrícula:

“A precariedade do ensino médio influencia também. A gente discutiu isso no Colegiado. Também não é uma situação de: ‘Ah, o ensino médio tá ruim’. Tinha a preocupação de o aluno ter tido uma bagagem ruim, uma caminhada deficitária, mas, a partir do momento em que ele fez matrícula, ele é responsabilidade nossa, na universidade, não simplesmente você olhar e dizer: ‘Não é problema nosso, é da Escola Fundamental’. A gente procura equalizar este tipo de situação” (CC1).

Os alunos evadidos não apontaram causas relacionadas com a qualidade do ensino médio, porém a terceira causa que mais teve influência na decisão, de acordo com eles mesmos – com impacto médio de 2,24 – foi “dificuldade de aprendizado”. Assim, essa causa pode estar, sim, relacionada com a qualidade do ensino médio, tanto quanto pode estar relacionada com o capital cultural dos alunos. Sobre essa questão, Marilena Chauí nos auxilia a refletir:

A educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares, que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. [...]. A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público. [...]. (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Retornando a reflexão de causas de evasão relacionadas com os professores, identificou-se que a segunda causa mais citada pelos alunos evadidos investigados – com impacto médio de 2,56 – *vide* item 5.2 –, foi a “arrogância dos professores”. Essa causa não foi mencionada por nenhum dos coordenadores ou dos gestores. Assim, ao final de cada entrevista, procedeu-se à leitura de alguns depoimentos dos evadidos que relatavam situações de arrogância de alguns docentes. Após leitura, os entrevistados foram provocados a relatar o que pensavam sobre tais desabafos. Assim, identificou-se que grande parte dos entrevistados concorda que há, no âmbito da instituição, alguns professores que são arrogantes ou foram arrogantes em algumas situações por motivações específicas.

“[...] já escutei isso de aluno, sim. O professor fala: ‘Vou lá, dou a minha aula e o aluno que se vire’. Tem isso, sim” (CC7).

“É isso. A gente percebe no discurso dos docentes. A questão da arrogância é supremacia. A sociedade propõe a diferença dos indivíduos” (CC.12).

“Acho realmente que o professor universitário, principalmente de universidade pública, ele tem um perfil de ser arrogante. Isso existe. A gente vê que tem um perfil assim” (CC13).

“Nota-se que alguns professores, por falta de segurança, usam o conhecimento como um poder, uma maneira de combater a insegurança em cima do aluno” (GC1).

“A questão da arrogância também abre espaço para que seja avaliado, e nós tivemos um problema que está em processo. Não é privilégio nosso, mas temos em todos os cursos. O QI e o comportamento social são distanciados – quanto mais QI, com QI mais elevado, menos humana, mais arrogante e mais egoísta ela [a pessoa] é. É só olhar na seleção para professor. A tendência de escolher este perfil é maior. Estes dois pontos casam muito com nossa preocupação – primeiro não sermos formados para sermos professores e conversar com alguns colegas para não ter esse comportamento arrogante” (CC4).

“Habilidade social, respeito, professor coloca aluno lá embaixo, mas também o aluno precisa manter respeito, cumprimentar, dizer obrigado. Isso vem de casa” (CC14).

“Há uma fragorante necessidade de entender esta geração que estamos recebendo. Isso reflete, também, no quadro docente. Recebemos professores que nunca trabalharam (graduação, mestrado e doutorado). Aqueles, principalmente bacharelado, não tiveram didática, são especialistas em determinadas áreas. Imprime o que aprendeu, reproduz o professor que teve [...]. Não se reinventa, não acompanha, não se modificou, [...]. Acha que tem toda autoridade do mundo, tem que ter autoridade, mas, não do mundo. Precisa saber que o aluno pensa e respeitá-lo em sua integridade, como ser completo, e não como experimento que está ali. Não são todos os professores, mas esses complicam muito a vida dos alunos. E na insegurança da maioria dos professores que eu vejo tem esta atitude, insegurança mesmo, é a maneira de se proteger, usa de uma autoridade que é autoritária para proteger-se de uma fragilidade que tem na sua formação – ausência de didática que atenda esta perspectiva – por outro lado, os alunos têm a percepção desta fragilidade e acabam sendo tão autoritários ou mais que o professor e aí eles deitam e rolam. Então há, sim, arrogância” (GC2).

“Por que o docente é arrogante? Porque ele tá numa situação muito difícil. Assim como nós não estamos entendendo o aluno, que é diferente, que não sabe lidar com frustração, nós também estamos com dificuldades de nos reinventarmos. Eu sempre fui acadêmico, como

posso dar uma aula diferente? Como eu posso fazer isso? Onde procuro ajuda?” (CC5).

“Professores que não têm compreensão de seu papel como educador. Exemplo. Determinada disciplina, o professor se vangloria de ter 80% da turma reprovados. Eu sou tão bom na disciplina, que, para passar comigo, tem que ser bom mesmo, senão fica. Ou seja, 80% reprovam, e quando a gente chama o professor para discutir e avaliar sua prática docente, ele não consegue perceber que há falha nele também” (GC3).

De acordo com Bourdieu e Passeron (1982), os professores se utilizam de um idioma universitário que lhes traz segurança na manutenção de sua soberania em sala de aula, uma vez que a instituição os autoriza a:

Impor a recepção e a controlar a inculcação através de sanções socialmente garantidas. A instituição confere ao discurso professoral uma autoridade estatutária que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação. [...] O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência dos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito, e que o coagiriam mesmo se ele se recusasse a aceitá-las. [...] O professor distante e intangível, cercado de “afirma-se que” vagos e assustadores, está condenado a um monólogo teatral e à exibição de virtuosidade por uma necessidade de posição bem mais coercitiva que a mais imperiosa regulamentação. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 122).

Dessa maneira, pode-se compreender que a arrogância percebida por grande parcela dos discentes evadidos pode ser resultante da utilização das coerções pedagógicas adotadas por alguns docentes que, por sua vez, reproduzem o comportamento de alguns professores que tiveram ao longo de sua formação acadêmica. Ou seja, alguns docentes não praticam a educação enquanto processo. Ainda existe aquela crença de que é o professor que tem o poder por deter o conhecimento, cabendo-lhe repassar esse conhecimento ao aluno que não sabe nada.

Todavia, nesta pesquisa, nem todos concordam com essa análise acima feita sobre o eventual comportamento arrogante de alguns docentes. Alguns coordenadores e alguns gestores acreditam, diferentemente, que a alegada arrogância pode ter aparecido na pesquisa porque há algum tipo de mágoa no aluno que se evade: “[...] é o perfil dos evadidos, né, quem se evadiu sempre leva uma mágoa, uma situação” (CC8).

“Fala de uma postura individual de algum docente. Não sei se isso não é uma interpretação de aluno” (CC1).

“Difícil medir, pois tem diferentes perfis de pessoas. Na relação professor e aluno há autonomia. Claro que não pode olhar de cima, É difícil falar. Problemas toda empresa tem. Não dá pra dizer que todos tratam bem o aluno” (CC9).

“Eu não sei, mas deve ter, porque alguns profissionais apresentam esta postura que são mais difíceis de lidar. O que a gente explica para os alunos é que, quando eles vêm conversar com a gente ou alguém comenta alguma coisa, que a gente tem que lidar com isso nas empresas no dia a dia” (CC3).

“Ninguém é mocinho e ninguém é lobo mau. Nem sempre o aluno está certo e nem sempre o professor está certo. Vai ter casos em que o professor está errado, mas tem muitos casos em que o aluno está errado. Há equilíbrio de causas? Tem que procurar equilíbrio. Eu tenho cobrado a participação. Eles têm que construir isso junto. Eles têm assento nos colegiados, no Centro, CEPE, COU. Então falei que preocupava muito no momento que eles se acham oprimidos, vamos dizer assim, e que eles precisam ter voz. Houve eleição no DCE, que é um órgão de representação dos alunos, e 145 alunos foram votar. Então, não dá também para terceirizar o problema. O problema não é só da instituição. O problema também é dos alunos. Precisa ter conversa entre alunos para voltarem a participar da universidade e não só da aula. Falo a universidade, principalmente a pública, tem esse aspecto – os alunos têm o poder de participar da construção dela, desde que eles se organizem. Não dá só para cobrar do coordenador, do diretor ou eles virem numa reunião do colegiado somente quando os interessa pessoalmente. Eles têm que participar de todas as discussões, não se omitirem” (GC4).

“Recebemos professores que nunca trabalharam, principalmente do bacharelado, que não tiveram didática. São especialistas em determinadas áreas. Imprime o que aprendeu, reproduz o professor que teve, na maioria das vezes [...]. Isso nos jovens. Nos docentes mais velhos, dava aula a alunos diferentes e continua achando que são iguais. Não se reinventa, não acompanha, não se modificou, continua com as mesmas formas técnicas. Acha que tem toda autoridade do mundo, tem que ter autoridade, mas não do mundo. Precisa saber que o aluno pensa e respeitá-lo em sua integridade, como ser completo, e não como experimento que está ali... não são todos os professores, mas esses complicam muito a vida dos alunos. E na insegurança da maioria dos professores que eu vejo tem esta atitude, insegurança mesmo. É a maneira de se proteger. Usa de uma autoridade que é autoritária para proteger-se de uma fragilidade que tem na sua formação – ausência de didática que atenda esta perspectiva. Por outro lado, os alunos têm a percepção desta fragilidade e acabam sendo tão

autoritários, ou mais, que o professor e aí eles deitam e rolam. Então há, sim, arrogância” (GC2).

Na fala do CC16 se nota que, embora ele concorde que existam alguns docentes arrogantes com seus alunos e, ainda, que deveriam repensar a vocação para serem docentes, a percepção dele é o oposto: “[...] são, na verdade, os alunos é que estão sendo arrogantes e que não estão respeitando os docentes”. De acordo com o mesmo coordenador de curso:

Nossos alunos estão muito arrogantes, não estão nos ouvindo e isso tem causado um desânimo muito grande pela classe dos docentes, pela falta de respeito ao docente. Então este problema de relação está sendo bilateral. Então o que está precisando é que o aluno escute mais o docente, porque, historicamente, eu acredito que o docente sempre escutou o aluno, mas houve tanta agressão em termos de direitos e poucos deveres [...] talvez seja obrigação falar que para se formar hoje tem que fazer muito além da obrigação, e nós, docentes, estamos fazendo muito além da obrigação. [...] quando um professor opina, professor este, que tem por vezes 50 anos no exercício da profissão, e chegamos a entender estas questões de uma maneira, e o aluno entende de maneira diferente, somos nós, docentes, que estamos sendo agredidos. Não é opinião de 5 minutos. É uma experiência de 50 anos. Os alunos se sentem no direito, moldar, dentro de rigores de lei, o curso que eles querem, [...] é esta agressão que está nos indignando. Cobrei dos alunos, comecem a ouvir um pouco os docentes. Então, acho que é bem ao contrário. Nós estamos sendo muito mais agredidos do que os alunos sendo agredidos pelos docentes. Não, que não tenhamos docentes arrogantes, docentes mal preparados, docentes que menosprezam os alunos – o que eu, pessoalmente, abomino. Eu acho que estes docentes precisam reavaliar se querem realmente ser docentes. Mas, infelizmente, o aluno nunca pode se avaliar [...] e pior que eles estão ganhando nas instâncias da universidade e isso nos deixa bastante frustrados (CC16).

Identificou-se que muitas causas citadas pelos evadidos respondentes não foram identificadas como hipóteses de causas dos coordenadores de curso e dos gestores entrevistados. São elas: a) professores desmotivados com o curso; b) curso ofertado em período integral; c) disciplinas do curso não corresponderiam às necessidades do mercado de trabalho; d) baixo reconhecimento social do curso; e) ambiente da universidade – o aluno não se sentia integrado e havia segregação entre alunos; f) inexistência/insuficiência de aulas práticas; g) o aluno se sentia excluído pela Unioeste – professores ou gestores; h) *bullying*; i) assédio sexual; j) sensação de dificuldades e conformação devido ao fato de os pais

também não terem nível superior. Obviamente, não se esperava que os coordenadores de curso e os gestores, durante as entrevistas, esgotassem as hipóteses de causas de evasão. De acordo com Ristoff (1999), a evasão precisa ser contextualizada e desmistificada, para:

[...] retirá-la do isolamento a que alguns insistem em relegá-la. Merece nossa atenção não tanto em função dos números que revela, mas mais em função (1) da política de exclusão e (2) da concepção de ser humano que lhe subjazem. (RISTOFF, 1999, p. 121).

Na sequência das entrevistas, após ouvi-los com relação às percepções da motivação da evasão e a seus conhecimentos acerca do índice de evasão, passou-se a questionar sobre os Programas de Permanência existente na instituição.

5.3.1.3 Programas de Permanência

De acordo com coordenadores de curso e os gestores-chave da Unioeste e do *Campus* de Cascavel, não existem Programas de Permanência atualmente, da mesma maneira que não havia no recorte temporal desta pesquisa, qual seja, o período de 2012 a 2016. A inexistência de programas de combate à evasão foi identificada também por meio da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Plano Diretor e do Plano Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da Unioeste, conforme consta do Capítulo 4.

É importante lembrar, conforme já se discorreu a partir do item 2.5, que o Brasil avançou muito com relação à democratização do ensino superior quando criou os programas de acesso e a interiorização dos *campi* das IFES. O governo federal também instituiu programas voltados ao custeio de mensalidades nas instituições de ensino superior privadas – PROUNI e FIES.

No que diz respeito, estritamente, à permanência dos alunos até a conclusão de seus cursos, ou seja, Programas de Permanência, o governo federal criou o PNAES e o PNAEST. O PNAES é o Programa Nacional de Assistência Estudantil nas IFES; o PNAEST⁵⁷ é o Programa Nacional de Assistência Estudantil

⁵⁷ PNAEST: Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais, instituído pela Portaria Normativa/MEC n. 25, de 28-12-2010. As ações de assistência estudantil previstos nesse Programa são: moradia estudantil, alimentação,

para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais, cujos objetivos estabelecidos são:

I - fomentar a democratização das condições de acesso e **permanência** dos jovens na educação superior pública estadual; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior; III – **reduzir as taxas de retenção e evasão**; IV – **aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes**; V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a, grifos nossos).

Além disto, o governo federal criou o Programa Bolsa Permanência (PBP), destinado àqueles que são vulneráveis economicamente e para os indígenas ou quilombolas matriculados nas IFES. O governo estadual do Paraná não possui políticas públicas visando programas de permanência ou de redução da evasão discente no ensino superior ofertado por suas universidades.

A Unioeste, em busca de recursos para implementar o Restaurante Universitário (RU), aderiu, no ano de 2013, ao Sisu⁵⁸, condição obrigatória para poder participar do PNAEST. Ocorreu, no entanto, que a verba do PNAEST foi liberada à Unioeste somente no ano de 2016 e, até o presente momento em que este item vai escrito, a instituição não mais recebeu os recursos devidos dos anos de 2015 a 2019.

Ainda assim foi possível, no ano de 2017, a criação e a implementação do Restaurante Universitário para cada um dos cinco *campi* da Unioeste. Acontece, porém, que, para conseguir mantê-los sem a verba do governo federal, a instituição tem anualmente enfrentado embates com o governo estadual a fim de conseguir o subsídio necessário à alimentação dos alunos que utilizam os RUs.

Em suma, o PNAEST não está efetivado na Unioeste e o governo do Paraná também não repassa verbas específicas para financiar programas de permanência para além do subsídio do RU.

No que tange, em específico, à existência ou inexistência de programas de permanência, levantou-se, portanto, a informação de que a instituição não o possui, ou seja, não existe na universidade um programa específico voltado à

transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

⁵⁸ Sisu: Sistema de Seleção Unificada do governo federal. Sistema informatizado sob o gerenciamento do Ministério da Educação. A adesão ao Sisu foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste, conforme consta da Resolução n. 133/2013-CEPE.

permanência do aluno e combate à evasão. Seguem alguns relatos dos coordenadores de curso e dos gestores-chave sobre essa questão:

“Nós tomamos algumas providências nos últimos três anos. Em 2017 tivemos sucesso em montar os Restaurantes Universitários, outro interveniente, que estamos tentando fazer, são os escritórios psicossociais. Temos ações, também, para iniciar nivelamento com relação a matemática básica e português básico” (GC1).

“Não existe bolsa moradia, apenas RU, e agora temos um embrião do acolhimento para os alunos na questão emocional, saúde mental e de acompanhamento dos conflitos pedagógicos. Tem um Programa de Acolhimento que chamamos de PAPS – pronto atendimento psicopedagógico e de saúde integrada. Este Programa começou, formalmente, no início de 2018, acontecia de forma não estruturada e surgiu exatamente pelo estado emocional dos alunos, na necessidade que sentíamos disso” (GC2).

“Institucionalmente, a PROGRAD não tem programa de permanência, o que a PROGRAD tem pensado em relação ao apoio aos cursos, que é o que temos no horizonte como uma meta, estar mais próximo aos colegiados e fazer este apoio, é o envio de um projeto de tutoria, que, dentro deste programa, teríamos 3 pessoas/bolsistas, acompanhando o curso e orientando os alunos em 3 aspectos: assistência estudantil, assistência psicológica e assistência pedagógica. É uma meta que depende de aprovação do COU e, também, de recursos do governo. Temos projetos e sonhos para melhorar esta questão. Não deixo de falar que é uma questão maior, é uma política internacional inclusive, é uma política que vem ao encontro do desmonte da universidade pública, e vem com este princípio da privatização que está por aí, quanto mais tiver problemas na universidade pública, quanto mais evasão a universidade pública apresentar como resultado, mais ela pode ser atacada e, infelizmente, a evasão não é uma coisa que pode ser combatida apenas no interior na universidade, porque ela tem estes outros fatores” (GC5).

“Tem alunos cujo perfil é de classe média e às vezes até classe média alta, só anda de carro, mas tem um percentual de alunos que vai de um pessoal de outros cursos que a gente vê que tem renda mais baixa e precisa de bolsa. Esses alunos, não tenho dúvida que ter uma política, como você chama, de assistência estudantil, mais efetiva. O restaurante universitário é um, mais o problema de bolsa, a gente conhece outras universidades, como a UEM, que tem bolsa trabalho, trabalha no RU, esse tipo de aluno seria favorecido e reduziria a evasão. No curso de [...] não seria mudado muito significativamente, mas pensando na convivência na universidade, como um todo, eu tenho certeza que alguns cursos com certeza seriam muito favorecidos” (CC8).

“Não sei se Programas de Permanência reduziria a evasão, mas daria condições dos alunos se manterem na Universidade. RU, Casa de Apoio, Casa do Estudante” (CC10).

“O único Programa de Permanência que eu conheço [...] é o Restaurante Universitário, que foi implantado depois que eu saí da Coordenação. Não sei se outros foram implantados” (CC15).

“Unioeste vem atuando, o RU foi neste intuito, primeiro passo da assistência estudantil, porque eu acho que este é o caso mais triste da evasão, alguém deixar a universidade porque não tem condição financeira de se manter. Isso para mim é o pior de todos os casos. Então a universidade tem atuado, tentando devagar, criar assistência estudantil. Então o RU foi a primeira perna desta assistência. Infelizmente algo que foi focado que era o recurso do PNAEST, que o governo federal mandou um ano e não mandou mais. Então isso complicou um pouco. A universidade terá que achar outra solução e discutir com o estado. Já que a instituição é estadual, alguma política específica de assistência estudantil” (GC4).

“Não tem exatamente com esse nome, mas a PROEX tem uma bolsa que se chama PIBIS, para aluno de baixa renda, uma bolsa de inclusão social, são 63 bolsas (se não me engano o valor é de R\$ 360,00)” (GC3).

Sobre o último relato, o de GC3, levantou-se que PIBIS se trata de um Programa que não é permanente, denominado “Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – pesquisa e extensão universitária”, coordenado pela Fundação Araucária⁵⁹. A finalidade desse programa é “[...] incentivar ações de mobilização e sensibilização [...], em políticas de inclusão social para a produção e difusão do conhecimento, facilitando acesso e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas” (Chamada Pública n. 3/2018). A quantidade e o valor de cada bolsa dependem de dotação orçamentária e de aprovação de projeto a ser elaborado por docente com duração de um ano. No ano de 2018 foram 64 bolsas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Cabe lembrar que o aluno que receber essa bolsa não pode ter emprego e sequer pode acumular com outras bolsas. Destaca-se que a Unioeste possui mais de 9.000 alunos de graduação. Ressalta-

⁵⁹ Chamada Pública n. 03/2018, da Fundação Araucária (Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná). A Fundação Araucária é uma instituição dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, porém, como opera recursos públicos, é tratada pelos órgãos de controle com as mesmas exigências aplicadas aos órgãos governamentais. Disponível em: <http://www.fappr.pr.gov.br/arquivos/File/chamadas2018/2018_CP03_Pibis.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

se, ainda, que a instituição possui outros programas que preveem o repasse de bolsas aos alunos, como Bolsa de Pesquisa, Bolsa de Extensão, Bolsa de Ensino, Monitoria, dentre outras, porém não são bolsas destinadas especificamente por Programas de Permanência, mas, claro, podem resultar em redução de evasão, conforme citam alguns entrevistados.

“Os alunos que fazem PIBIC ou extensão, esses alunos concluem o curso, e se destacam” (CC5).

“Se tivesse programa de permanência reduziria a evasão. Os alunos buscam bolsas de pesquisa ou outras pelo valor financeiro. O aluno que estava perdido se engajou com a bolsa e participação nos projetos. Muitos buscam trabalho de pesquisa, Pibic, por causa da bolsa. Se mantiveram no curso pela bolsa e engajamento. Então, se não tivessem isso, não sei se eles se formariam” (CC7).

“Quanto à questão financeira, por ser um curso integral, esse é um problema, mas tem várias oportunidades de bolsa de pesquisa, extensão.... com 6 ou 7 meses ele pode tentar uma bolsa, se ele tiver um bom desempenho que irá auxiliar na permanência do aluno, existe problema financeiro, mas, em menor escala. Temos o grupo PET (Programa de Educação Tutorial do Governo do Federal), aprovado em 2011, com 12 bolsas, de R\$ 400,00. O aluno não pode ter mais de duas reprovações, então a gente exige desempenho bom do aluno durante os 4 anos. A gente avisa o aluno que, se tiver bom desempenho, ele terá essa bolsa o ano inteiro” (CC6).

Sobre o Grupo PET, anteriormente citado, sobre ele é importante destacar, da fala do CC6, que o aluno somente terá acesso à bolsa “[...] se ele tiver um bom desempenho”. Além disso, perguntamos se quem participa do PET não se evade do curso e a resposta foi que sim, que já houve desistência, mesmo estando recebendo bolsa do PET.

Finalizamos este item apontando as divergências que se apresentaram entre as falas de dois coordenadores de curso, em que um deles entende que se aluno não trabalhar durante o período de formação, ele terá mais chance de concluir o curso. Outro coordenador expressou entender exatamente o contrário, que o aluno tem mais chance de concluir o curso se estiver trabalhando. Ambos os docentes coordenaram cursos noturnos. Segue a transcrição das falas:

“Os alunos que não trabalham têm um rendimento melhor” (CC9).

“Justamente o fato de ser trabalhador que motiva o aluno a continuar e concluir” (CC4).

Enfim, impossível não citar, novamente, a professora Marilena Chauí, neste momento em que se percebe, na instituição, a ausência de Programas de Permanência.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. [...]. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUÍ, 2003, p. 11).

O Brasil, nas últimas décadas, tem dado um passinho para frente e outro para trás quando se trata de investimento em educação, em especial, no ensino superior. Sempre que há crise, os primeiros cortes ocorrem nos recursos de investimento, seguido do custeio e, até mesmo, o congelamento do salário dos professores e servidores, como é o caso do Estado do Paraná, que não autoriza o reajuste dos salários desde o ano de 2016. Além disso, estabeleceu o contingenciamento de 20% dos recursos do Tesouro e de 30% de descentralização dos recursos próprios arrecadados pela instituição. Esses recursos, neste caso, a ausência destes recursos, afeta diretamente os alunos da universidade, porque é verba de custeio e de investimentos.

Outro sinal de que o governo paranaense não tem valorizado as universidades estaduais como deveria é o último "golpe" aplicado. Ainda neste ano de 2019 foi revogada a lei que criou a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), tendo sido substituída por uma superintendência. Assim, portanto, a educação superior no Paraná não possui mais o mesmo nível hierárquico que possuía até dezembro do ano de 2018.

Infelizmente nossos governantes, seja a nível federal ou a nível estadual, ainda não conseguiram perceber que o investimento nas universidades – sim, investimento, e não gasto público – tem grande retorno social, educacional e, obviamente, financeiro, pois tanto o resultado com a formação dos jovens quanto o resultado de pesquisas trazem produtividade ao país (RISTOFF, 1999).

5.3.1.4 Combate à Evasão

Se você conhece o inimigo e conhece a si mesmo, não precisa temer o resultado de cem batalhas. Se você se conhece, mas, não conhece o inimigo, para cada vitória ganha sofrerá uma derrota. Se você não conhece nem o inimigo nem a si mesmo, perderá todas as batalhas.

Sun Tzu

Nota-se que uma questão fundamental para combater a evasão é conhecer as causas que estão levando os discentes da Unioeste/*Campus* de Cascavel a se evadirem. É importante, também, identificar o que é verdadeiramente evasão e o que é mobilidade. De acordo com Ristoff (1999), devemos atacar a exclusão e não a mobilidade. E a diferença entre ambas, segundo esse autor, é:

A exclusão [...] não pode ser princípio ou base para política acadêmica ou administrativa, ou organização didático-pedagógica. A exclusão é, pois, via de regra, antissocial, contrária ao interesse da educação; a mobilidade, por outro lado, é própria de indivíduos inteligentes e que estão em busca da realização pessoal e da felicidade. (RISTOFF, 1999, p. 129).

Quanto a essas questões, levantou-se a informação de que a instituição não tem conhecimento das causas que influenciaram a decisão dos alunos evadidos a desistirem, seja do curso, da instituição ou do ensino superior. É importante destacar que, nesta pesquisa, embora já houvésemos identificado as causas de evasão na opinião dos evadidos, no momento da entrevista com coordenadores e gestores não se divulgou todo o rol de causas apontadas pelos evadidos. Procedeu-se, assim, para impedir qualquer tipo de interferência que o conhecimento desses dados causasse na percepção que os entrevistados tinham sobre a evasão no momento da entrevista.

Enfim, mesmo sem conhecer as causas, todos os coordenadores e gestores reconhecem que há evasão discente e que a intensidade varia entre altíssimo e raro. Diante disso, perguntou-se sobre que ações estavam estabelecidas pela Unioeste para o combate da evasão. Seguem alguns relatos:

“Não existe Programa de Combate à Evasão, apenas iniciou agora um programa de acolhimento aos alunos” (GC2).

“Não existe um programa de combate à evasão estruturado” (GC3).

“Estamos discutindo que a universidade não tem ainda um programa de assistência. Tem a assessoria que não tem estrutura, não tem verba. Ela tem ações pontuais quando o aluno nos procura antes de evadir, mas não tem ações que previnam a evasão ou o tragam de volta. Neste sentido, a universidade ainda está engatinhando a passos muito lentos. Tenho discutido com Reitor para transformar em Programa. [...] a gente percebe é que o número de desistência dos cursos é primeiro e segundo ano. Então fazer monitoria [...] que equipare o conhecimento – entendeu? – que trabalhe matemática básica, que trabalhe interpretação de texto” (GC3).

“Combate à Evasão, não. O que temos dentro da Diretoria Pedagógica é o plano de trabalho da Diretoria que traça algumas ações que vão de encontro desta problemática para tentar amenizar essa questão. Hoje, este ano, tivemos encontro com todos os docentes, de todos os cursos, apresentando os dados quantitativos e buscando, junto com esta comunidade, pensar as possíveis alternativas para enfrentamento do problema. E já colocamos algumas ações que a PROGRAD está realizando, elaboração do projeto, do plano, aprovação nas instâncias e, a partir daí, o efetivo trabalho de combate à evasão. Por exemplo, um fator que ouvimos muito dos docentes e que está muito nas pesquisas é a dificuldade que o aluno traz da educação básica, defasagem do conhecimento, o distanciamento em relação aos conhecimentos que ele traz da educação básica, ensino médio e, sobre isto, a gente tem uma ação que está sendo encaminhada, que é a oferta de disciplinas modulares semipresenciais e EaD, com a disponibilidade de vídeo-aula, pra fazer esta “inclusão pedagógica”, que seria ele ter de fato a base necessária para que consiga compreender os conhecimentos dentro do nível superior” (GC5).

“No curso, fazemos reunião, discutimos, mas nunca houve posição do colegiado frente à evasão, não vou saber precisar o motivo, até porque a evasão do nosso curso, em torno de 20%, comparativamente com outros cursos, era uma evasão significativamente baixa. Então, quer dizer, nós nos preocupávamos, mas nunca foi feita nenhuma tomada de ação por parte do curso” (CC1).

“Não tem combate à evasão. Tem prorrogação de prazo para concluir. A gente liga para os alunos quando abandonam para voltarem a matricular-se” (CC3).

“Não efetivo. Eu não percebo isto. Percebo preocupações pontuais de alguns cursos trabalhando isso. Uma questão atrelada à evasão é a avaliação. Me parece, no meu entender, que a avaliação funciona para os órgãos de controle saber que tem um sistema de avaliação, porque qual é o resultado efetivo da avaliação institucional. O diagnóstico tem que ser propositivo em relação a isso. Qual é a proposta da instituição para avaliação e só poderá fazer isso quando avaliar” (CC5).

“Curso criado junto com a Fecivel, primeira turma formou em 1976, teve muitas mudanças de PPP, e nos últimos anos foi colocado disciplinas nos primeiros anos com aspectos mais pedagógicos e tal, uma coisa que não fosse tão técnica para tentar trabalhar essas questões, mas, mesmo assim é alta a evasão” (CC9).

“A universidade está montando projeto para fazer esse trabalho por meio digital, com acompanhamento para o aluno oriundo do ensino médio tenha condições de acompanhar essas matérias de cálculo, mais difíceis, e, segundo lugar, falta, estamos providenciando, a formação pedagógica de nossos professores, principalmente os professores de bacharelado. Eles são excelentes. Conhecem sobre os assuntos, mas não têm o devido cuidado com a parte didática do aluno. É um excelente médico, farmacêutico, engenheiro civil, mas não sabe, não tem preparo de como transmitir essa matéria” (GC1).

“Sempre há uma situação dos nossos cursos de exatas e engenharia que, nos anos iniciais, a questão de matemática, física, que é uma questão que merece ser vista como uma política [...] acolhimento, nivelamento, reforço. Tem algumas universidades que chamam 'pré-cálculo' – políticas que seriam importantes. Como eu diria, de novo, não é algo que vai resolver a vida de 100%, mas uma parcela [...]. Acho que outras que seria acompanhar efetivamente com dados, pesquisas para a gente ter de forma mais sistemática mobilizações que pudesse colaborar para (sic) evasão, que é um assunto fundamental e que deveria ser tratado de forma contínua na nossa universidade” (CC8).

Percebe-se que, muito embora haja algumas ações que os entrevistados acreditam possam combater a evasão, são, na verdade, maneiras de melhorar o conhecimento em disciplinas específicas básicas e não propriamente combate aos problemas que geram evasão. Pode-se fazer tal afirmação em decorrência do desconhecimento, por parte da instituição pesquisada, das causas de evasão. Assim, conforme consta da epígrafe deste subitem, se a instituição não conhecer o “inimigo”, em analogia com as causas, não poderá combatê-lo. Percebeu-se, na fala dos entrevistados, que, muito embora existam ações isoladas de alguns cursos no combate à evasão, a Unioeste/Campus de Cascavel não possui programa específico de combate à evasão e, até o momento da finalização desta pesquisa, embora tenha sido incluído como programa estratégico no PDI, nenhuma ação foi empreendida para se efetivar o combate à evasão.

5.3.2 Categoria: Capital Cultural

O conceito de Capital Cultural, cunhado por Pierre Bourdieu na década de 1960, “[...] tornou-se uma das mais poderosas categorias analíticas da teoria social e da pesquisa educacional contemporânea” (NOGUEIRA, 2017, p. 103).

Até meados do século XX se depositava crédito na crença de que o sucesso escolar era decorrente de dons ou de talentos individuais⁶⁰. Bourdieu, ao buscar explicações para as desigualdades no sucesso escolar, desmistificou essa questão ao considerar que é a herança cultural familiar – como fator predominante – que opera sucessos ou insucessos na vida escolar e universitária.

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2005, p. 41-42).

O fator econômico, de acordo com o autor, não é suficiente para justificar as desigualdades escolares. Os indivíduos que tiveram o privilégio de conviver com familiares que frequentavam museus, teatros, concertos, bibliotecas e, ainda, isso aliado a uma alta escolaridade dos pais, podem ter mais facilidade de aprender do que os herdeiros de classe social menos favorecida e que não tiveram contato concreto com essas realidades.

Os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de “mortalidade escolar” diferem tanto quanto as classes sociais. [...] encontrar-se-ia uma prova da importância dos obstáculos culturais que devem superar esses sujeitos no fato de constatarem-se ainda no nível de ensino superior diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23).

Logo, não é somente a questão financeira, embora essa razão esteja intrinsecamente ligada aos demais dispositivos que limitam o acesso e a

⁶⁰ Acreditava-se que o fracasso escolar existente até meados do século XX se fundava na ideia de que os seres humanos seriam dotados de capacidades cognitivas inatas que faziam deles sujeitos natural e desigualmente munidos de atributos intelectuais requeridos pelas aprendizagens escolares – ideologia do dom (NOGUEIRA, 2017, p. 103).

permanência de um aluno na universidade, mas, de acordo com a teoria bourdieusiana, é, também, com o capital cultural e social do indivíduo.

Na Unioeste/*Campus* de Cascavel, de acordo com os entrevistados, com relação à influência do capital cultural dos alunos na permanência ou evasão, identificou-se:

“[...] o capital cultural tende a influenciar muito na evasão porque não é igual o capital cultural quando entra aqui. A universidade deveria fornecer, dar o mesmo patamar aos alunos, mas não é isso que acontece” (GC3).

“O Capital Cultural faz toda diferença. O aluno que vem para a universidade com capital cultural tem um arranque muito diferente daqueles que chegam com zero de capital cultural. Alunos que chegam aqui com um cabedal de leitura que mostra que a família tem um capital cultural, onde a família atribui atividade de leitura, aquisição de cultura, faz com que o aluno aprecie isto. E há alunos que chegam aqui com absolutamente nada, dependendo da família. Então quanto menos capital cultural este aluno tiver ele terá maior dificuldade. Você percebe isso na hora da confecção frasal. Porque os que têm capital cultural têm um léxico mais rico, um domínio de palavras muito melhor. Os que não têm capital cultural, eles têm um domínio do léxico só da oralidade. Então a construção frasal é da oralidade, que é a construção que não está preocupada com a concordância, com a regência” (CC2).

Além dessas questões que mencionam diretamente o mencionado capital cultural dos discentes como uma das causas da evasão, identificou-se a percepção de que os matriculados do curso mais concorrido, por possuir nota de corte mais elevada, passaram por uma seleção mais rígida e, por isso, são alunos com maior potencial de aprendizado. Existe uma percepção, por parte de alguns dos entrevistados, de que essa seleção aprova alunos com maior capital cultural e, portanto, com menor probabilidade de se evadirem depois. Segue o recorte de algumas falas sobre o tema:

“No Curso de Medicina não existe evasão, é praticamente zero em função da dificuldade que é o vestibular e faz uma seleção em que essas pessoas pelo nível social são aprovadas” (GC1).

“Uma das razões de evasão é o acesso, pois a nota de corte é mais baixa do que os demais cursos que compõem este Centro” (CC5).

“Os alunos do curso de [...] têm perfil diferenciado, classe média e alta. Por isso a evasão é menor” (CC8).

O capital cultural difere do conceito de capital social, embora, na grande maioria das vezes, estejam entrelaçados, seja pela questão econômica, seja pelos fatores que compõem o capital cultural. No entendimento do CC8, os alunos de classes média e alta têm possibilidades maiores de concluir o curso escolhido.

A percepção identificada nesses recortes é que a evasão discente é menor entre os alunos de classe social mais elevada economicamente. E, em decorrência da alta demanda pelos cursos mais elitizados, o processo seletivo – seja vestibular ou Sisu – irá proceder à exclusão dos alunos com menor potencial de aprendizado, aprovando somente aqueles candidatos que se destacaram em termos de nota. Há, ainda, uma percepção de que, nos cursos menos concorridos, cuja nota de corte é menor, o candidato pode até passar pela seleção, porém não estará preparado para ter sucesso na universidade. Segue recorte das falas que nos indicam essa percepção:

“Não tem concorrência no vestibular, então estes alunos que não têm esta base não chegam preparados para o que a universidade exige, [...] a gente sabe que, pela qualidade do ensino médio, os alunos chegam em níveis distintos” (CC6).

“A nota de corte do vestibular é baixa. Entram muitos alunos que são filhos de agricultores e vêm da escola pública. Então, às vezes, vêm com conhecimento menor, mas conseguem superar isto. Chegam com nível muito baixo” (CC7).

“Evidente que há relação da questão social, e muito caracterizada, em função, inclusive, dos cursos. Conforme o curso, a demanda de determinado curso, a gente percebe que não tem tanta evasão porque eles vêm de colégios, mas, em função da diferença social, eles têm melhores condições de terem tido um ensino fundamental e médio mais adequado e que saem daí mais bem formados. Posso citar o exemplo do Curso de Medicina, pois nesse curso não existe evasão – é praticamente zero em função da dificuldade que é o vestibular e que faz uma seleção e essa diferença existe e é muito gritante” (GC1).

“O capital cultural influencia na evasão, sim, mas acho que a ausência de objetivos claros do estudante, definidos, de vida futura, de saber o que quer estudar e qual profissão e que esta profissão vai ser absorvida pelo mercado de trabalho, de forma efetiva, dúvida que todos têm, o que vou fazer com este curso? Alguns têm isso muito claro, e com estímulo da família, ou para suceder o negócio da família, ou o caminho que a família estabelece, ou por ele mesmo, mas a grande maioria faz o curso para saber se é aquilo mesmo que quer fazer” (GC2).

Percebeu-se, ainda, certa crença de que alunos de menor capital cultural e social procuram por cursos menos concorridos por não acreditarem que podem ser aprovados no vestibular para cursos de alta demanda. Sobre essa questão, Bourdieu e Passaron (1982) consideram:

Pode-se considerar que o ligeiro crescimento das oportunidades dos alunos originários das classes populares de ascender à Universidade foi de qualquer forma compensado por um reforço dos mecanismos que tendem a relegar os sobreviventes a certas faculdades. (BOURDIEU; PASSARON, 1982, p. 236).

Na percepção dos entrevistados, verificou-se, ainda, que muitos alunos gostariam, como curso de primeira opção, de estar cursando Medicina, porém, por não acreditarem que teriam sucesso em passar no vestibular, acabam cursando outros cursos da área da Saúde, que não medicina, o que resulta em frustração na vida acadêmica que pode levar à evasão.

“Alguns alunos tentaram medicina, odontologia e não conseguiram, então acabam fazendo o curso [...]” (CC10).

“A maioria dos alunos (de uma turma de 40, o total de 36/37 alunos), não queriam o curso X. Queriam Medicina” (CC14).

“A própria escolha dos cursos é um fator de divisão social quando o aluno te diz: ‘Eu queria fazer Medicina, eu queria fazer Enfermagem, mas, eu estou cursando “X”’. O que ele está dizendo, é: ‘Esse não é meu objetivo, meu objetivo era aquele, como eu não tenho condições, nem capital cultural, uma condição que me leve a fazer aquele curso, eu estou optando por este curso, porque a concorrência é mais baixa’” (CC1).

“Temos alunos que têm muita dificuldade de aprender, mas esse é um aluno que se esforça e não reprova. Ele não consegue resolver uma regra de três, mas consegue administrar e passar no conteúdo” (CC3).

Os autores Bourdieu e Passeron asseveram que o sistema educacional confere ao indivíduo privilegiado “[...] o privilégio supremo de não aparecer como privilegiado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 218), convencendo aqueles que não herdaram elevado capital cultural, ou seja, aos que não são privilegiados, de que seu sucesso escolar e social se deve à sua ausência de dons ou méritos.

5.3.3 Categoria: Desigualdade Social

O sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais.

Pierre Bourdieu.

A categoria "desigualdade social" foi investigada junto aos coordenadores de curso e aos gestores-chave, na sequência das perguntas que objetivaram identificar a percepção sobre as causas de evasão. O entendimento sobre essa questão, sob o ponto de vista dos entrevistados, é fundamental, tendo em vista que, de acordo com Bourdieu (1998), a evasão pode ser resultado da reprodução, no âmbito das universidades, de desigualdades sociais existentes na sociedade em razão da adoção da cultura da elite.

Assim, no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério. (BOURDIEU, 1998, p. 54).

O autor Jessé Souza (2015) complementa que o privilégio, para ser reproduzido, deve se tornar invisível ou justificado. Souza, em interpretação da obra de Charles Taylor, as *Fontes do Self*⁶¹, considera que nós nos “[...] avaliamos a nós mesmos e aos outros segundo uma hierarquia valorativa opaca e, portanto, invisível à consciência cotidiana” (SOUZA, 2015, p. 174). E, na esteira dessa invisibilidade das diferenças sociais que podem resultar em evasão, a escola segue legitimando as desigualdades. Os organizadores da obra “Escritos de Educação”, a partir dos estudos de Bourdieu, versam:

A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados. [...] a escola permanece uma das instituições principais de manutenção dos privilégios. (NOGUEIRA; CATANI, 1998⁶², p. 13).

Corroborando esse entendimento, Bernard Charlot, em seu livro "Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização – questões para a

⁶¹ Taylor, Charles. *Sources of the Self: the making of the modern identity*. Cambridge: Harvard Press, 1989.

⁶² Organizadores e autores da introdução do livro de Pierre Bourdieu “Escritos da Educação”.

educação hoje", ao discorrer sobre a cultura do aluno fora da escola e a cultura que a escola lhe impõe, pondera:

Se a escola propõe aos jovens sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para os jovens discursos vazios, que eles repetirão no dia da prova e esquecerão em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir. [...]. É preciso ter atenção ao vincular educação e comunidade, para não adaptar bem mais o jovem a uma situação de opressão, de sobrevivência. (CHARLOT, 2005, p. 137).

Nota-se que as desigualdades resultam também em auto exclusão, pois os alunos acabam acreditando que a sua condição social, econômica e cultural é natural e que, portanto, não estão capacitados para frequentar uma universidade, quando muito, um curso menos elitizado, ou seja, de menor prestígio e de mais fácil acesso (DIAS SOBRINHO, 2010).

Identificou-se, em análise às entrevistas, que a teoria de que a escola, neste caso, a universidade, reproduz e legitima as desigualdades sociais, é aceita pelos coordenadores de curso ou pelos gestores-chave entrevistados, cuja formação acadêmica faz parte da grande área das Ciências Humanas. Ocorre, no entanto, que, mesmo que não explicitamente, grande parte dos entrevistados tem consciência de que, de alguma maneira, há reprodução da desigualdade no âmbito da instituição. Seguem algumas transcrições onde se detecta essa percepção.

“Penso que, se a universidade não tiver uma função transformadora e libertadora, ela pode, sim, reproduzir e reforçar as desigualdades sociais. Acho que grande parte dos nossos docentes, notadamente em cursos de áreas de exatas, incorporam uma determinada estrutura social, que influenciam seus modos de agir, pensar e sentir, levando-os à reprodução destas estruturas mesmo que inconscientemente. De fato se observa uma desigualdade muito grande no capital intelectual de uma turma... Muitas vezes nos observamos em um dilema de dar aulas para os 5 alunos que acompanham e assimilam mais rapidamente os conteúdos e "deixar para trás" o restante da turma, ou dar aula em um ritmo mais lento, mais apropriado para aqueles com mais dificuldades (às vezes, neste último caso, se corre o risco da perda daqueles cinco, por desmotivação). No colegiado de curso se discute muito isso e tem-se optado por agir no sentido de democratizar o máximo possível o ensino” (CC5).

“Acho que a sociedade reproduz a desigualdade em todos os âmbitos e que a universidade tenta fazer um trabalho para que isto não

aconteça. Mas, dentro da própria universidade, do quadro de professores, há diversos tipos de professores e com pensamento diferente. Tem professor que acha que isso não tem nada a ver, que ali dentro todo mundo é igual, e tem que ter o mesmo aproveitamento entre alunos. Assim como tem muitos professores que acham que o aluno que chega com deficiência não é problema nosso. Só que é um problema nosso. Se o segundo grau não fez direito, não dá para nós devolvermos para o segundo grau, entendeu” (GC4).

“A instituição não é uma bolha, não está isolada. Os problemas que são externos também chegam à universidade e, com a abertura, e com a ampliação do acesso, você dando condições de que todos os sujeitos estejam na universidade, é claro que você vai ter uma diversificação da condição social dentro da universidade também” (GC5).

“Isso acontece. Talvez não seja intencional por parte dos docentes. Quer dizer, a universidade, por fazer parte desta estrutura, ela acaba reproduzindo algumas circunstâncias externas. A própria escolha dos cursos é um fator de divisão social quando o aluno te diz: 'Eu queria fazer Medicina, eu queria fazer Enfermagem, mas eu estou cursando "X"'. O que ele está dizendo, é: "Esse não é meu objetivo, meu objetivo era aquele. Como eu não tenho condições, nem capital cultural, uma condição que me leve a fazer aquele curso, eu estou optando por este curso, porque a concorrência é mais baixa'. Este tipo de divisão entre os próprios cursos, mas isso não deve desconsiderar o fator que, estando dentro da universidade, é responsabilidade nossa. Não podemos terminar de empurrar o aluno do penhasco. Tem que fazer algo por isto institucionalmente” (CC1).

“[...] estão reproduzindo o que tiveram com seus professores e os alunos vão reproduzir o que tiveram também” (GC2).

“Reproduz, como qualquer outro setor da sociedade, a universidade acolhe o que vem de fora. Se na sociedade é reproduzido, então não tem como não fazer aqui dentro da universidade” (GC3).

“Não sei como pegar as diferentes bagagens que o aluno tem, como mensurar e trabalhar diferente com o aluno? Tem condições, liberdade de fazer isto? Porque o sistema que está posto tem que ter rendimento, presença [...] tinha uma turma com 90 alunos matriculados, como vou mensurar as diferenças? Na metade do ano, antes de dar a primeira prova, vários já tinham desistido da disciplina” (CC9).

“Temos alunos que têm muita dificuldade de aprender, mas esse é um aluno que se esforça mais, vai atrás e não reprova. Ele não consegue resolver uma regra de três, mas consegue administrar e passar no conteúdo. Então, se a universidade reproduz esta desigualdade porque a gente oferece ajuda aos discentes, fala para eles virem procurar fora do horário, o difícil é que, por eles trabalharem, não podem vir no horário fora do turno de aula. Chegam às 19 horas na sala sem comer.

Aí saem as 20 horas da sala porque estão com fome, saem para comer. Não sei se a universidade em si tem responsabilidade nisso, mas, em outros aspectos, poderia ser mais inclusivo, sim. Não tem como puxar a barra para baixo porque tem o ENADE. Aluno vai pra exame e passa. Só não dá para ele passar direto. E nas disciplinas quantitativas, a metade dos alunos reprovam” (CC3).

“Já li sobre isso. Eu acho que um pouco, sim. Se você não for trabalhar nos elementos que os alunos são diferentes e que cada um tem sua formação social, cada um tem sua formação, até mesmo de conteúdo, então, se a universidade não pensar neste formato do aluno que vai estar trazendo esta dificuldade, vai estar representando esta dificuldade social e, aí, talvez, a gente possa pensar em outros cursos mais teoricamente mais concorrido, só que também cursos mais elitizados, tipo Medicina, que o nosso curso aqui, né, tem professor que adora dar aula em Medicina porque os alunos não têm dificuldades com os conteúdos, mas, ao mesmo tempo, tem professor que não gosta de dar aula para Medicina porque você tem que ter um aporte diferenciado com eles” (CC12).

Em suma, os entrevistados acreditam que, de alguma maneira, a universidade reproduz as desigualdades existentes na sociedade e, corroborando esse entendimento, o diretor geral da Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu, professor Dr. Fernando José Martins, em artigo intitulado “E agora? em defesa da Universidade Pública”⁶³, menciona:

[...] em uma sociedade na qual a desigualdade impera, essa discrepância tende a se reproduzir e até se intensificar no interior das universidades. Para ser universal, esse espaço necessita da democracia, da liberdade em todas as suas acepções e, sobretudo, de políticas de inclusão das minorias e um olhar especial à maioria alijada socialmente. (MARTINS, 2019, n.p.).

Por outro lado, alguns entrevistados não acreditam na tese de que a universidade reproduz e legitima as desigualdades sociais, conforme segue:

“De verdade acredito que não. Depende muito do curso e do perfil do aluno que entra, mas não acredito que isto se reproduza de forma a desconsiderar os demais capitais culturais, até porque o ambiente universitário promove o encontro com uma grande diversidade de pensamentos, ideias, atitudes, enfim, um ambiente que temos a oportunidade única de entender ou mesmo vivenciar muitas coisas diferentes. Não consigo enxergar adoção de uma cultura de elite” (CC15).

⁶³ Artigo publicado na edição de janeiro de 2019, em Le Monde Diplomatique Brasil, Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/e-agora-em-defesa-da-universidade-publica>>.

“Não concordo. No nosso curso tem uma visão diferente desta questão social, destes autores aí. Por dever de ofício temos uma visão mais capitalista. A gente encontra justamente o contrário. A gente estimula o avanço social dos alunos, de que eles crescem em termos de capital social. É um dos cursos que consegue elevar um cidadão de renda zero a uma renda e não só pessoal, superior à da família. É um curso noturno. Tem muita demanda por profissionais desta área. Então, quando ingressa, tem oportunidades rapidamente e não precisa muito de experiência, porque as empresas de “X” dão treinamento para ele. Então tem complementação. É um processo facilitador para a gente porque a empresa disciplina eles. Tanto que a gente tem os alunos mais disciplinados e mais determinados até por conta disto, justamente porque é trabalhador. Então ele vê resultado e vê inclusão, não só do professor, mas do mercado do trabalho e não importa se é menino ou menina, a origem dele, a cor. O que a empresa quer é um profissional formado no curso “X” e esta é a visão que a gente tem aqui. A gente vê que este processo estimula, reduz a evasão” (CC4).

“Sou docente sem preconceito. Meu aluno, tendo padrão social bom ou ruim, tendo dificuldade, eu vou ter que individualizar algumas coisas dependendo da questão social. Não acho que a universidade faz isto, mas a sociedade como um todo tem as diferenças sociais. Acho que eu seria preconceituoso se eu tivesse que dar mais atenção ao aluno com dificuldade social. A atenção tem que ser dada maior para aquele que faz a demanda. Já tivemos problemas com alunos, independente da condição social. São problemas diferentes. A formação independe da questão social” (CC16).

“No nosso curso não existe. Talvez seja problema, algumas formas de trabalhar disciplina que se espera que o aluno tenha alguma bagagem do ensino médio e eles não têm. Neste caso, temos tentado com alguns professores para trabalhar isto” (CC6).

“Não vejo isso. Assim, temos desigualdades em todos os níveis, na comunidade em forma geral, mas é mais de interesse e o interesse não tem relação com a classe social. Eu não vejo que a falta de interesse é relacionada com a desigualdade. Tenho alunos ricos e pobres que dormem um ao lado do outro na sala de aula por não ter interesse” (CC11).

É interessante o comentário do CC4 quando nega que a instituição seja reprodutora das desigualdades sociais e que o curso X tem uma visão totalmente diferente “destes autores aí”, tendo, segundo o entrevistado, por “dever de ofício”, ter uma visão mais capitalista (CC4). Deixamos, neste parágrafo, um convite à reflexão sobre essa afirmação.

Identificou-se que a legitimação das desigualdades ocorre ainda no acesso aos cursos considerados socialmente de maior prestígio, como Medicina, Odontologia e Engenharia civil. Isso ocorre porque o concurso vestibular ou mesmo o Sisu seleciona aqueles que obtêm a maior nota de corte. Logo, o aluno de escola pública será selecionado dentre aqueles colegas, também de escolas públicas, que tiver melhor preparado para a prova. O capital cultural, também nesse caso, estará interferindo positivamente naquele aluno que mais o possuir. Isso pode ser percebido pelo perfil dos alunos dos cursos mais concorridos e aqueles de menor concorrência, e, portanto, de menor pontuação na nota de corte. Assim, “[...] a Escola pode, melhor que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 176).

Identificou-se, por mais de uma vez, a crença de alguns entrevistados de que um dos motivos que levam à evasão é decorrente do fato de a nota de corte ser baixa. Da mesma maneira, há crença de que não há evasão ou é baixa em determinado curso em função de a nota de corte ser alta. Ora, o que é isso senão a reprodução e a legitimação da desigualdade social? Nesse caso, conforme Bourdieu e Passeron, a instituição está “[...] excluindo aqueles que foram excluídos” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 169).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de classe social é mal conhecida por boas razões. [...] Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo.

Jessé Souza

Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos.

Cristóvam Buarque

A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual globalização capitalista.

Boaventura de Souza Santos

A questão central desta pesquisa foi a compreensão do fenômeno da evasão discente nas instituições de ensino superior tendo como objeto empírico a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel. Para tanto, investigaram-se as razões que levaram os alunos evadidos a tomarem a decisão de abandonar o ensino superior sem concluí-lo e buscou-se conhecer a percepção da instituição, por meio de entrevistas com Coordenadores de Curso e Gestores-chave, sobre a evasão de seus discentes e quais ações realizam para combatê-la, bem como, levantou-se o perfil dos alunos evadidos.

A Unioeste é uma universidade estadual localizada no estado do Paraná e constitui-se como uma autarquia estadual. Portanto, a manutenção de custeio, da folha de pagamento e os investimentos dependem de orçamento público do governo do estado do Paraná. Diferentemente do governo federal, o estado do Paraná não possui políticas de ampliação de vagas ou de cursos de graduação.

Também não possui política de assistência estudantil visando à permanência dos alunos das universidades estaduais.

Com relação à democratização do acesso aos cursos de graduação, a Unioeste instituiu, no ano de 2009, o regime de cotas para alunos oriundos da Escola Pública. Desta maneira, a instituição cumpriu um de seus papéis sociais ao oportunizar que alunos com desigualdade de formação, ocasionada pelas diferenças entre a escola privada e escola pública e pelos capitais cultural, econômico e social dos indivíduos, conseguissem acesso aos cursos mais concorridos da instituição como é o caso dos cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia e Engenharia Civil. Antes da adoção do regime de cotas, a título de exemplo, os alunos do curso de Medicina eram 90% oriundos de escola particular. Após a adoção do regime de cotas, no mínimo 50%, das vagas passaram a ser preenchidas por estudantes da rede pública (CORBARI, 2018). No entanto, embora a instituição tenha tido grande avanço na democratização do acesso, não houve o mesmo avanço em relação ao combate à evasão dos discentes dos cursos de graduação.

Identificou-se que o índice de evasão da instituição pesquisada não se reduziu ao longo dos últimos anos (Gráfico 21). A instituição não possui um programa de combate à evasão e, também, não conhece o verdadeiro índice de evasão de seus cursos e da instituição como um todo.

O trabalho de investigação seguiu duas pistas, que são complementares, na compreensão do fenômeno. De um lado, buscou averiguar a hipótese da influência do capital cultural incorporado do aluno evadido e a influência do capital cultural institucionalizado dos pais destes alunos no sucesso ou fracasso universitário. Do outro, baseando-se na revisão da literatura especializada no tema, partiu-se para o levantamento dos motivos de evasão na percepção de ex-alunos e as cotejou com as visões dos coordenadores de curso e gestores da universidade.

Buscou-se na teoria de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Jessé Souza e outros autores das Ciências Sociais e da Educação, o embasamento teórico necessário para a compreensão sobre a evasão, partindo da premissa defendida por Fernandes (1975;1984), Buarque (1994), Bourdieu (1998), Ristoff (1999), Romanelli (2003), Chauí (2003), Bourdieu e Passeron (2004), Santos

(2005), Teixeira (2005), Fávero (2006) e Cunha (2007) com viés de que o ensino superior no Brasil, em especial o ensino público e gratuito, desde sua origem caracteriza-se por ser destinado aos filhos da classe dominante, ou seja, da elite da sociedade brasileira.

De acordo com os autores estudados, a universidade reproduz desigualdades que limitam o acesso ao ensino superior e dificultam a permanência dos jovens em seu interior a partir do momento que se adota a cultura da elite. Portanto, esses pesquisadores demonstram que a universidade adota a cultura da classe dominante, tanto na produção e transmissão do conhecimento, quanto nas avaliações imputadas aos alunos e no relacionamento do dia a dia em sala de aula e demais dependências físicas da instituição. Com base nessa compreensão da Universidade, construiu-se a hipótese do trabalho de pesquisa: os evadidos seriam, portanto, herdeiros da classe social mais desfavorecida e, assim, seriam indivíduos que não se apropriaram do capital cultural da classe dominante, além disto, as dificuldades econômicas e sociais também poderiam interferir na permanência na Universidade.

Pierre Bourdieu dedicou-se, no início de sua carreira, em pesquisar o porquê da existência de alta probabilidade de fracasso escolar entre indivíduos de classe social mais desfavorecida. O autor buscou esta compreensão sem recorrer a hipótese mais comum à época de que o sucesso escolar era decorrente da ideologia do dom (BOURDIEU; PASSERON, 2014). De acordo com Nogueira e Catani (1998) consta da teoria bourdieusiana:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados esta relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.9).

Bourdieu assevera que o capital cultural herdado quando é investido na educação formal, tem maior probabilidade de sucesso acadêmico, uma vez que o currículo das escolas ou universidades e a metodologia utilizada nas avaliações discentes são totalmente condizentes com a cultura da classe dominante.

Desta maneira, ocorre a legitimação dos privilégios sociais e a naturalização das desigualdades existentes no âmbito da universidade. Assim como Bourdieu, o sociólogo, Jessé Souza, sustenta que a naturalização das desigualdades sociais faz com que as diferenças econômicas, sociais e culturais presentes na nossa sociedade se tornem invisíveis aos indivíduos. E, especificamente, com relação à educação, assevera:

A competição social não começa na Escola. Para que possamos ter tanto o desejo quanto a capacidade de absorção de conhecimento caro e sofisticado, é necessário ter tido, em casa, na socialização com os pais, ou com quem ocupe este lugar, o estímulo “afetivo” – afinal nos tornamos “seres humanos” imitando a quem amamos – para, por exemplo, a concentração nos estudos, ou a percepção da vida como formação contínua, onde o que se quer ser no futuro é mais importante que o que se quer no presente. Os filhos da classe média [...] possuem esses estímulos emocionais e afetivos [...] chegarão como “vencedores” nas Escolas e depois no mercado de trabalho [...]; em segundo lugar, reproduzem também a invisibilidade do processo social de produção de privilégios”. (SOUZA, 2015, p. 227).

Desta maneira, adotou-se a teoria destes autores como pano de fundo para essa pesquisa, em especial, sobre a bagagem que cada indivíduo herda de sua família e do convívio social que os diferencia de outros indivíduos e os posiciona em níveis hierárquicos distintos no início da vida acadêmica. A partir disso, procedeu-se ao levantamento dos dados necessários para se conhecer o perfil do aluno evadido e analisar as razões que motivaram a evasão. Buscou-se, também, conhecer a percepção que os Coordenadores de Curso e Gestores-Chave possuem sobre o fenômeno da evasão e, em específico, se eles conhecem as causas da evasão discente da Unioeste. Considerando que no Capítulo 5, desta tese, os dados foram detalhados e interpretados à luz da teoria consultada, nesse item, que trata das considerações finais, não se pretende repetir minúcias destes dados.

O perfil do evadido respondente revela, sucintamente, que a maioria dos alunos evadidos (60%) é composto por jovens da faixa etária entre 18 a 23 anos; 71% são solteiros; 49% são do sexo feminino e 51% do sexo masculino. Uma parcela expressiva (71%) deles são oriundos da escola pública; 26% eram cotistas e 68% não eram cotistas; 59% eram trabalhadores; 44% residiam com os pais ou familiares, 24% moravam sozinhos e 19% com cônjuge ou companheiro. A renda, para a grande maioria, (72%) deles, era suficiente para sua manutenção

financeira, e para 28% a renda não era suficiente. Uma grande parcela (46%) desistiu da graduação ainda no primeiro ano do curso e não estava engajada junto aos órgãos estudantis da universidade. Uma parcela elevada (40%) dos evadidos passou pela experiência da reprovação. Com relação à cor ou raça, a grande maioria (78%) dos evadidos, são da cor branca. No entanto, esse dado não expressa que os alunos brancos se evadem mais que os demais indivíduos de outra cor ou raça, pois, em média, 75% dos candidatos inscritos para seleção de vagas na instituição, são da cor branca. No que tange à escolaridade dos pais, identificou-se que 81% dos pais e 63% das mães dos evadidos não possuíam nível superior.

Assim, pode-se concluir pelo perfil levantado que os evadidos não fazem parte da elite da sociedade brasileira e que os pais da grande maioria dos evadidos respondentes não possuem nível superior. Em específico, sobre a questão da escolaridade dos pais dos alunos evadidos, destaca-se que a sociologia da educação de Bourdieu demonstra que os filhos, cujos pais tiveram sucesso na vida escolar e, portanto, em analogia com o nível superior, cujos pais possuem nível superior completo, são mais propensos ao sucesso na universidade. Por outro lado, os filhos de pais sem nível superior completo tendem, em maior grau, ao fracasso escolar ou a escolher cursos de graduação de baixa demanda e, conseqüentemente, de menor prestígio social. Isso acontece, de acordo com o autor, em vista das estratégias adotadas pelos indivíduos que mensuram suas potencialidades de acordo com o *habitus* familiar ou de classe. Se os pais tiveram sucesso social e econômico como resultado da escolarização, eles investirão mais robustamente na universidade do que as famílias que não tiveram os mesmos sucessos. Portanto, notadamente, na sociologia da educação de Pierre Bourdieu, o capital cultural dos pais, em especial em estado institucionalizado⁶⁴, tende a influenciar o destino escolar do indivíduo com maior peso que o capital econômico.

Os hábitos culturais dos evadidos respondentes com relação à frequência a museus e afins não apresentaram índice favorável que permita inferir

⁶⁴ Conforme Bourdieu (1998, p. 74) capital cultural no “estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais”

participação relevante em atividades culturais na formação do *habitus* destes indivíduos. Os resultados levantados indicaram os seguintes percentuais: visita a museus (18%), a teatros (22%), cinemas (61%), prática de esporte coletivo (32%), leitura de livros (72%). No que tange à quantidade de livros lidos anualmente, identificou-se: 43% (1 a 6 livros); 7% (1 livro); 14% (7 a 12 livros); 12% (mais de 12 livros); 24% não responderam.

Bourdieu enfatiza que a origem social tem grande influência no meio estudantil, como na escolha do curso, ou seja, da profissão que o indivíduo irá exercer. E, em regra, os hábitos culturais, que, aliás, é um dos elementos que define o *habitus*⁶⁵ de um indivíduo, são transmitidos pelos pais de uma maneira indireta e assim, os indivíduos da elite:

“herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. Em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada”. (BOURDIEU; PASSERON; 2014, p.34).

Logo, a universidade ao adotar a cultura da elite, privilegia aqueles que já herdaram conhecimentos que os impulsionam naturalmente ao sucesso na universidade em termos de aprendizado.

Quando o aluno se sente parte da universidade quer dizer que ele está engajado, que está entrosado com a comunidade universitária ou parte dela, ou seja, está adaptado ao meio universitário, o que poderá ser uma grande motivação para sua permanência, mesmo que apareçam outros problemas. Uma das maneiras dos alunos se integrarem é por meio da participação dos espaços estudantis, como Diretório Acadêmico, Centros Acadêmicos ou Atléticas. Com relação a esta questão, identificou-se que 88%, logo, a grande maioria dos evadidos respondentes não participou de nenhum destes órgãos estudantis na Unioeste.

A segunda parte da análise buscou conhecer as causas relatadas pelos próprios alunos evadidos para uma melhor compreensão sobre o fenômeno da evasão discente no âmbito da instituição pesquisada. À essa investigação foi somada a análise da visão dos coordenadores de curso e gestores de modo a

⁶⁵ Disposições herdadas do meio de origem (família).

entender a percepção deles, tanto sobre as causas, quanto sobre os índices de evasão de curso e as políticas de combate à evasão implementadas pela Unioeste.

As causas que levaram os ex-alunos da *Unioeste/Campus de Cascavel*, a evadirem-se coincidem com as razões apontadas pela literatura pesquisada e, da mesma maneira, não se constituem em causa única, mas, em duas ou mais causas inter-relacionadas sendo que, a causa que mais afetou os ex-alunos foi a incerteza pela escolha do curso. Esta causa nos permite inferir que há uma certa falha de comunicação entre a instituição e a sociedade, pois, há flagrante ausência de ações na orientação profissional dos candidatos visando maior visibilidade das carreiras que os cursos da Unioeste proporcionam aos jovens universitários. Além disto, percebeu-se, comparando as causas indicadas pelos alunos evadidos e a percepção de coordenadores e gestores, um certo desencontro em suas percepções uma vez que, as entrevistas revelaram uma cultura de culpabilização do aluno.

O fenômeno da evasão na *Unioeste/Campus de Cascavel*, possui razões multifatoriais de conformidade com as pesquisas de: Paredes (1994); CEEEUP/MEC (1996); Polydoro (2000); Veloso e Almeida (2002); Pereira (2003); Biazus (2004); Gaioso (2005); Martins (2007) e Morosini et al (2012). De acordo com Morosini *et al.* (2012), que compilou pesquisas de vários autores, as principais causas de evasão são:

Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas progressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso. (MOROSINI *et al.*, 2012, p.8).

O questionário utilizado nessa pesquisa e aplicado aos evadidos da *Unioeste/Campus de Cascavel*, do período de 2012 a 2016, continha 34 opções de razões para que fosse indicado “se” e “em que” intensidade tais causas poderiam tê-los influenciado na decisão pela evasão. Para a elaboração deste

cardápio de causas, baseou-se na literatura pesquisada, em especial, no rol de hipóteses traçado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão no Brasil⁶⁶ (CEEEUP/MEC), que resultou na publicação do relatório: *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*.

Desta maneira, cada discente evadido indicou, para cada alternativa, o grau de influência de acordo com escala tipo *Likert* de cinco opções, com variância entre “nenhuma influência”, ou seja 0% de relação com sua decisão em desistir do curso, e “muita influência”, ou seja 100% da razão de sua decisão em evadir-se do curso de graduação da Unioeste. De posse dos resultados, organizou-se as causas de maneira a avaliar se elas eram decorrentes de razões internas à universidade: causas endógenas, em razão de dependerem da instituição para serem reduzidas ou eliminadas; - ou externas à universidade, exógenas, pois, fogem ao controle da instituição. Para tanto, estabeleceram-se componentes que agregaram tais causas, ficando assim classificados: a) causas internas: Componentes - Curso/ Turno e Currículo; Atitude Comportamental Docente; e Estrutura da Instituição; b) Causas externas: Componentes - Mercado de Trabalho; Questões Culturais, Sociais e Econômicas; e Fator Individual.

De acordo com o impacto médio, identificou-se que os componentes constituídos de causas internas à Unioeste influenciaram na decisão dos evadidos em maior valor que os componentes compostos pelas causas externas à Unioeste, conforme segue: Estrutura da Instituição (1,97); Curso, Turno e Currículo (1,88); Atitude Comportamental Docente (1,79); Mercado de Trabalho (1,77); Cultural, Social e Econômica (1,73); e Fator Individual (1,54).

Individualmente, as causas apontadas pelos evadidos respondentes que mais influenciaram no processo de evasão (Gráfico 20, p.169), considerando o intervalo de impacto médio entre 2,76 a 1,71, foram: incerteza em relação à escolha do curso (2,76); arrogância dos professores (2,57); ausência de programas de apoio estudantil (2,26); dificuldade de aprendizado (2,23); professores desmotivados com o Curso (2,21); curso ofertado em período integral (2,15); dificuldades financeiras (2,13); desvalorização da profissão (2,09);

⁶⁶ CEEEUP/MEC: Comissão constituída por meio de portaria da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), no ano de 1995, que resultou na publicação do relatório: *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*.

dificuldades na adaptação ao meio universitário (2,01); falta de apoio financeiro da instituição para moradia e alimentação (1,98); curso com baixo retorno financeiro (1,95); *currículum* do Curso não correspondia às necessidades do mercado de trabalho (1,87); ambiente da universidade – falta de integração (1,85); baixo reconhecimento social do curso (1,85); reprovação constante (1,84); o horário do curso era incompatível com o trabalho (1,81); inexistência/insuficiência de aulas práticas (1,77); sentimento de exclusão (1,71); falta atendimento fora da sala de aula por parte dos professores(1,71).

As causas de menor influência na evasão, mas, que não podem ser desconsideradas pela instituição, cujo impacto médio está no intervalo entre 1,08 a 1,69, foram: assédio sexual por parte de Docentes (1,08); falta de incentivo dos pais (1,18); desinteresse pelo estudo (1,24); casamento (1,24); sensação de dificuldades e conformação devido ao fato de os pais também não terem nível superior (1,27); bullying (1,30); problemas de saúde (1,46); melhor perspectiva profissional com curso técnico-profissional (1,49); escolha do curso foi em decorrência de pressão familiar (1,50); mudança de cidade (1,51); discriminação na universidade (1,56); curso com baixa demanda no mercado (1,58); alto índice de desemprego na profissão escolhida (1,67); condições deficitárias da estrutura da universidade (1,69).

Comparando as causas apontadas pelos evadidos respondentes com as hipóteses de causas citadas pelos Coordenadores de Curso e Gestores-Chave (Quadro 9) percebe-se que a instituição tensiona a inferir responsabilidade pela evasão mais às razões externas do que às razões de responsabilidade institucional. Chegou-se a esta conclusão, uma vez que 81% dos Coordenadores de Curso e Gestores-Chave inferiram a desistência dos alunos à causa “questões financeiras do aluno” e 43% à “incerteza quanto a escolha do curso”. E a terceira hipótese, citada com 33%, foi o sucateamento ou a ineficiência do ensino médio.

Por outro lado, uma pequena parcela dos entrevistados citou três hipóteses relacionadas ao ambiente da instituição: 24% considera que é a “Prática Pedagógica do Docente”; 14% que é a “Ausência de Assistência Estudantil”; e 5%, ou seja, um único entrevistado, citou como possível razão, o fato da instituição adotar regime anual, matrícula por disciplinas e semestralização de disciplinas.

Em específico sobre a causa “Arrogância dos Docentes”, indicada por 61% dos evadidos respondentes (impacto médio de 2,57), embora não tenha sido citada como hipótese de causa pelos Coordenadores de Curso ou Gestores-Chave, procedeu-se confronto entre estes atores, neste quesito, para melhor elucidar os resultados encontrados. Assim, ao término de cada entrevista com os Coordenadores de Curso e Gestores-Chave, indagou-se se eles concordavam com os ex-alunos sobre esta causa ou não. Em resposta, ouviu-se, que há alguns docentes com atitudes arrogantes da mesma maneira que há alunos arrogantes e que não respeitam os docentes. Para eles, assim como os jovens possuem dificuldades em lidar com frustrações, os docentes possuem dificuldades para se reinventarem em suas práticas pedagógicas, pois reproduzem a metodologia aprendida na Academia. Por outro lado, trata-se de uma geração nova, acostumada a aprender com novas tecnologias e informações em tempo real. Além disso, há alguns docentes que se utilizam dessa relação de poder assimétrica na busca de se protegerem de fragilidades na formação em relação à parte didática.

A questão levantada pelos ex-alunos nos reporta a imagem que a literatura relata sobre o professor catedrático que, de acordo com o sociólogo Florestan Fernandes (1975), se opunha severamente à modernização do ensino superior que buscava, à época, se aproximar mais da sociedade, além de democratizar o acesso. O professor catedrático era dono de uma disciplina e tinha o poder absoluto sobre ela. Sobre a detenção do poder, Souza (2017) nos assevera que é uma questão central de toda sociedade e que é ele, o poder, que “nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado ou excluído”. (SOUZA, 2017, p. 11).

Isto posto, embora diferentemente do catedrático de outrora, pois, na Unioeste, cada curso de graduação possui um projeto político pedagógico, devidamente aprovado por Conselho Superior, bem como, um plano de ensino para cada disciplina, também aprovado por órgão colegiado, o professor tem autonomia em sala de aula para adotar as práticas pedagógicas que analisar mais condizentes com suas atividades de ensino. Portanto, pode ocorrer, conforme comprovado por meio desta pesquisa, que algum docente tenha atitudes menos democráticas e mais autoritárias por entender que o cargo de Docente lhe investe

certo poder na sala de aula, ou por dar continuidade a práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes que o formou. Com isso, dá-se continuidade ao processo de invisibilidade das diferenças culturais existentes entre indivíduos.

De acordo com Bourdieu (2005, p.53) a prática pedagógica de alguns docentes “serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”. Ou seja, aquele aluno que possui dificuldades de aprendizado diante de determinada prática pedagógica pode desistir do curso. Preocupados com esta questão, e por estarem cientes de que pode levar a evasão discente, a Pró-Reitoria de Graduação relatou que está iniciando um trabalho por meio da Diretoria Pedagógica que consiste na atualização ou reforço da prática pedagógica dos docentes, principalmente daqueles cuja modalidade do curso de formação é bacharelado.

Nessa esteira de desigualdades sociais e invisibilidades, identificou-se, também, a causa “dificuldade de aprendizado”, cujo impacto médio é de 2,23, portanto, indicada por 52% dos evadidos respondentes com algum grau de influência. Na opinião dos Coordenadores e Gestores, em sua grande maioria, a dificuldade de aprendizado do aluno é resultante do sucateamento ou ineficiência do ensino médio. Ressalta-se, que um dos entrevistados (CC1.1), que embora também aponte a precariedade do ensino médio, afirma que a partir do momento que o aluno entra na universidade o problema passa a ser da universidade, pois, não se resolve atribuindo a culpa ao estágio anterior de escolaridade. Percebe-se, nesta questão, um conflito que de acordo com Charlot (2005) passa a tensionar o cotidiano escolar, uma vez que, o professor responsabiliza o aluno por não compreender a matéria e, por outro lado, o aluno acha que é o professor que não sabe explicar. “O fracasso do aluno atinge a autoestima do professor, sua dignidade está sob questionamento”. (CHARLOT, 2005. p. 28).

A dificuldade na aprendizagem pode estar atrelada, também, à desigualdade social e cultural dos alunos da instituição pesquisada, pois, identificou-se que 63% das mães e 81% dos pais dos ex-alunos não possuem nível superior, ou, na nomenclatura utilizado por Bourdieu (1998), não possuem capital cultural institucionalizado. Além disto, com relação aos hábitos culturais, conforme os dados já citados anteriormente, não se identificou grande apreço à

atividades ligadas a teatro, museu ou leituras. Assim, os alunos de classe popular e média são comparados e julgados pela cultura e, portanto, valores, da classe privilegiada, “aferido pelo diletantismo do homem culto e bem-nascido”. (BOURDIEU, 2005, p. 54).

Assim como Bourdieu, ao analisar a importância da leitura na formação do capital cultural, Jessé Sousa (2017; 2015) afirma:

O hábito da leitura dos pais, o estímulo à fantasia por meio dos livros, jogos e histórias contadas pelos pais, a familiaridade com línguas estrangeiras despertada desde cedo, tudo milita a favor da incorporação pré-reflexiva de uma atitude que valoriza pressupostos do capital cultural. (SOUZA, 2017, p.97).

Os filhos de classe média, com grande probabilidade, possuem esses “estímulos” emocionais e afetivos, ou seja, possuem esse “capital cultural” [...] chegarão como “vencedores” na escola e depois no mercado de trabalho. (SOUZA, 2015, p.227).

Por meio das causas que mais influenciaram os evadidos, nota-se que há desigualdade cultural e econômica e que estes fatores influenciaram a evasão da instituição pesquisada.

Percebe-se, também, que há invisibilidade na reprodução das desigualdades sociais, bem como na sua legitimação no âmbito da instituição, tanto pelas causas supramencionadas, quanto pela importância que Coordenadores e Gestores apontam no que tange à seleção de candidatos às vagas dos cursos de graduação da instituição. Para eles, o vestibular deve selecionar os melhores candidatos para que o nível das turmas seja elevado em termos de aprendizado. O entrevistado CC1.14 comentou que a universidade está recebendo alunos que não estão devidamente preparados para serem “moldados, torneados, como um universitário” (CC1.14). Outros comentários evidenciam a crença de parte dos coordenadores e Gestores-chave de que o vestibular seleciona os melhores alunos e, portanto, a evasão tem relação com o nível cultural do aluno.

De acordo com Souza (2017), os indivíduos de diferentes classes sociais disputam o acesso aos capitais que são os facilitadores da competição social. O vestibular é um instrumento de legitimação dos privilégios das minorias, pois restará aprovado neste processo o indivíduo que estiver mais bem preparado. Ou seja, os pais que possuem capital cultural e econômico suficiente irão custear “o tempo livre de seus filhos só para o estudo” (SOUZA, 2017, p.96). Para isso, além

da escola particular, pagaram cursinhos preparativos ao vestibular, além de aulas específicas, como redação e língua estrangeira. Portanto, a valorização que alguns Coordenadores e Gestores-Chave empreendem na eficácia do vestibular ou nota de corte do ENEM evidencia esta invisibilidade das desigualdades sociais que os autores utilizados nesta pesquisa comprovam existir nas universidades e outros níveis escolares.

Outra questão observada é que os cursos de licenciatura são acessados, na sua grande maioria, por egressos da escola pública, independentemente das cotas, e que, por outro lado, os cursos de maior prestígio social começaram a ser acessados por um percentual representativo somente após a aprovação no âmbito da instituição do regime de cotas. Cita-se, como exemplo, o curso de Medicina, que possuía mais de 90% de seus discentes sendo egressos de escolas privadas. No entanto, não se pode deixar de mencionar que entre os alunos da Escola Pública também há diferenças entre capital cultural, social e econômico. Desta maneira, embora seja fundamental o regime de cotas para a redução do acesso desigual às vagas públicas, o vestibular segue excluindo aqueles que mais precisam da universidade pública.

Desta maneira, muitos indivíduos acabam optando por cursos menos concorridos e de menor prestígio social. Sobre isso Bourdieu e Passeron nos esclarecem:

todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo do ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistam a essa escolha e que sobreviverão a mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.165).

As causas que compõem o Componente “Estrutura da Instituição”, cujo impacto médio é de 1,97, influenciou os evadidos da seguinte maneira: 47% dos evadidos respondentes citaram a ausência de programa de apoio estudantil; 37% a falta de apoio financeiro; e 36% as deficiências da estrutura da universidade. Ressalta-se, com relação ao Restaurante Universitário, que os evadidos respondentes dessa pesquisa não o vivenciaram, pois, foi criado apenas no ano de 2018. A instituição pesquisada, por meio de 81% dos atores entrevistados,

acredita que as questões financeiras do aluno se constituem em razão da evasão de seus alunos.

Por outro lado, identificou-se que a instituição não possui Políticas de Assistência Estudantil e, tão pouco, Programa de Combate à Evasão. Este fato aliado ao desconhecimento do índice de evasão indica que não há a devida compreensão, por parte da instituição, sobre o fenômeno da evasão ou que encaram a desistência dos alunos como uma normalidade.

A inexistência de ações voltadas ao combate da evasão pode significar, também, que a universidade não se envolveu com o tema, por não se responsabilizar de alguma maneira pela evasão de seus alunos. Ou seja, os dados nos permitem aferir que a instituição tende a responsabilizar o próprio aluno, sua família, o professor, mas, não olha para si própria, não faz a sua culpa neste complexo processo.

No que se refere ao Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), Programa Federal que a Unioeste aderiu por meio da participação ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), nota-se que foi fundamental para a construção ou reformas dos Restaurantes Universitários nos cinco *campi* da instituição e manutenção por aproximadamente dez meses. Porém, considerando que houve apenas um repasse de verbas, o PNAEST foi mais uma das políticas públicas voltadas à educação sem continuidade de efetividade e eficácia à população brasileira. Neste caso em específico, aos alunos da Unioeste. Logo, não se pode afirmar que os objetivos⁶⁷ do PNAEST, em específico aquele definido no inciso III, que trata da redução da evasão, tenham sido alcançados na Unioeste.

Enfim, longe de ter esgotado as discussões do tema evasão, procurou-se nesta pesquisa, por meio da interação com os evadidos respondentes e com os Coordenadores de Curso e Gestores-Chave da instituição, aumentar o som das vozes que indicaram as causas que influenciaram na decisão pela evasão. Também foi possível o entendimento sobre quais ações são ou foram

⁶⁷ Objetivos do PNAEST: I - fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; IV – aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes; V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

empreendidas pela instituição para a redução ou eliminação da evasão discente, na intenção de colaborar com o processo de combate à evasão.

A palavra evasão significa o ato de fugir, escapar, abandonar ou desistir de alguma coisa. Neste caso, a fuga, a desistência ou abandono é de completar o nível superior e adquirir o direito de exercer uma profissão, bem como o direito de adquirir a cultura e os saberes necessários para bem viver na sociedade que se caracteriza por ser elitista. De acordo com Scalon (2011, p. 58), “existe uma grande valorização da educação que é vista como o principal recurso para inclusão e ascensão social. Isso acaba por legitimar os ganhos diferenciais dos grupos mais educados”.

Embora, a instituição não tenha um programa específico de combate à evasão, percebeu-se movimentação no sentido de instituí-lo, pois, no ano de 2018 foi criado o Programa de Pronto Atendimento Psicopedagógico e Social Integrado (PAPSI). O Programa ainda é bastante incipiente para a redução dos índices encontrados de evasão, mas, é o reconhecimento da necessidade de instituir ações voltadas a permanência dos alunos. De acordo com as informações levantadas, o Pronto Atendimento Psicopedagógico e Social Integrado (PAPSI) pretende integrar todos os procedimentos existentes de atendimento e acolhimento aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade emocional, pedagógica ou socioeconômica.

De acordo com Veloso e Almeida (2001) o fenômeno da evasão discente é reflexo da inexistência de políticas de permanência que acabam por excluir o aluno da universidade. O primeiro passo para formular uma política pública eficaz é ter as informações necessárias para definir os programas e transformá-los em ações para atingir o resultado almejado. Ou seja, para instituir programa eficiente de permanência estudantil, com fulcro na redução da evasão discente, faz-se necessário conhecer os dados da evasão, seu índice e suas causas.

Desta maneira, e sem nenhuma pretensão de ter esgotado o tema, espera-se que essa pesquisa inspire proativamente a instituição para a construção coletiva de um processo de reflexão sobre as consequências que a evasão acarreta no indivíduo, na sociedade e na própria instituição. As causas de evasão, apontadas pelos alunos evadidos, indicam que a instituição precisa introduzir mecanismos institucionais de abertura da universidade e ampliação de sua

comunicação tendo em vista o novo comportamento que os jovens vêm apresentando na atualidade cotejado pela causa de maior relevância, de acordo com os alunos evadidos da instituição, que é a incerteza na escolha do curso.

Embora o capital cultural e social seja responsável por uma parcela da evasão, os resultados alcançados nesta pesquisa apontam para múltiplas razões, portanto, o capital cultural e social não é o único fator responsável por explicar o fenômeno da evasão discente na Unioeste, Campus de Cascavel. Desta maneira, cabe a instituição, estudar cada uma das causas apontadas pelos seus ex-alunos e protagonizar solução frente àquelas que lhe cabem, ainda que, compreendendo os limites e fragilidades, do alcance da estrutura da universidade para a solução de algumas delas.

Espera-se, que os achados desta pesquisa possam auxiliar a universidade na formatação e implementação de um programa efetivo de combate à evasão. É importante, lembrar que as ações a serem instituídas pela Unioeste devem focar, principalmente, no primeiro ano dos cursos, uma vez que 46% dos evadidos estavam ainda neste estágio quando desistiram do curso.

E, por fim, eu não posso deixar de mencionar, e agora utilizo a primeira pessoa do singular, que alguns relatos me deixaram muito emocionada e preocupada, tanto considerando meu papel enquanto servidora da Unioeste, quanto considerando meus papéis de mãe e de cidadã. E foi no desenvolvimento desta pesquisa e no decorrer das disciplinas do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Unisinos que, verdadeiramente, percebi que eu também, mesmo sendo filha de pais operários, ou seja, da classe excluída, torno, por vezes, invisíveis algumas situações do cotidiano, como a fome, a violência e, voltando ao tema, o fracasso escolar presente na Unioeste e o privilégio dos privilegiados que têm o capital cultural legitimado e valorizado. Portanto, deixo registrado, neste parágrafo de minhas considerações finais, a afirmação de Nogueira e Catani (1998), organizadores do livro *Escritos de Educação*, de Pierre Bourdieu que trata sobre o sistema educacional e nossa invisibilidade das desigualdades sociais:

Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados. [...] a escola permanece uma das instituições principais de manutenção dos privilégios. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.13).

Assim, nas últimas linhas desse trabalho, que teve início há quatro anos, quero ressaltar a importância de um dos papéis da universidade: a formação humana e sua responsabilidade perante a sociedade no que tange à cultura, à desigualdade social, à inclusão e à exclusão de indivíduos em seu interior.

Por fim, tendo explicitado a percepção dos coordenadores de curso e gestores-chave, identificado as causas e os índices da evasão, da Unioeste/Campus de Cascavel, cabe à universidade a tarefa de protagonizar o processo de implementação de ações efetivas de assistência estudantil, visando a permanência dos alunos. É imprescindível alertar que a instituição deve olhar para si mesma e não imputar somente aos fatores externos as dificuldades da permanência dos alunos na universidade.

A presente pesquisa apontou para a existência de uma nova geração de jovens na universidade. Assim, deixa-se como sugestão para investigações futuras as seguintes questões: os docentes estão preparados para trabalhar com essa nova geração de jovens? As práticas pedagógicas e o comportamento docente deve ser adaptado à essa nova geração de jovens? Como a universidade pode interferir proativamente na pressão que a sociedade impõe ao jovem em sua trajetória de escolarização e auxiliá-lo na decisão da escolha do curso?

REFERÊNCIAS

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Universidade pública, direito de todos: vamos barrar essa reforma universitária!!!**. Brasília, 2004. Disponível em: portal.andes.org.br. Acesso em: 10 jun. 2017.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

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**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009), v. 7, n.4. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art17.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

BAGGI, C. A. S; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Revista da Avaliação da Educação Superior, 2011. Sorocaba, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, julho.

BARDAGI, M; HUTZ, C.S. **Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira**. Psicologia Revista. São Paulo, nov. de 2005. V.14, n.2 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>. Acesso em 20 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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**. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o Ensino Secundário e o Superior na República.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o Ensino Superior no Brasil.

BRASIL. **Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras (CEEEUP/MEC). Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso: julho de 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Anexo da Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 24-09-2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], DF, n. 7, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 72, 15 abr. 2004, seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 107, de 22 de julho de 2004**. Dispõe sobre a inscrição de alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 141, 23 jul. 2004, seção 1, p. 24.

BRASIL. **Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 10, 14 jan. 2005, seção 1, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade: expandir até ficar do tamanho do Brasil**.

Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/expansao/revistaexpansao.pdf>>. Acesso em 26-06-2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12-12-2007**. Institui Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI. Brasília, 2007.

Brasil. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil

para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília, 28 mar. 2010 a 1.º abr. 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 01.02.2018.

BRASIL. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei n.º 13.409, de 2016**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, ago. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01-02-2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08-02-2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18-04-2018.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M e CATTANI, A. (org.) **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-69.

_____. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M; CATTANI, A (org.) **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.73-79.

_____. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: NOGUEIRA, M; CATTANI, A (org.) **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.73-79.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M; CATTANI, A (org.) **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.73-79.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M e CATTANI, A (org.) **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-69.

_____. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica de Campo Científico. São Paulo: ed. UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

_____. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 2ª ed., 1982.

BRAGA, M. M., PEIXOTO, M. C., BOGUTCHI, T. F. (2003). **A evasão no ensino superior brasileiro**: o caso da UFMG. Avaliação – Campinas, 8 (1), 161-189.

BRITO, C.R; CAPRIO M.; ROSIN-PINOLA, A. R. Estratégias pedagógicas para prevenir a evasão. Ribeirão Preto, 2015. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_321.pdf. Acesso em 10-06-2018.

BUARQUE, C. **A Aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A Universidade numa encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>. Acesso em 12-01-2018.

CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus Cascavel*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

CEVASCO. Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, nº 24. *On-line version* ISSN 1809-449X. Rio de Janeiro. Set/Dec. 2003.

CORBARI, E. **Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste**: quem de fato foi incluído? 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

COSTA, A. L. da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. *et al.* (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A Universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A Universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A Universidade crítica:** o ensino superior na república populista. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, A. M.; TUNES, E. SILVA, R. R. (2001). **Evasão do curso de química da universidade de Brasília:** a interpretação do aluno evadido. *Quim. Nova*, 24 (2), 262-280.

CUNHA, E.R.; MOROSINI, M.C. **Evasão na Educação Superior:** uma temática em discussão. Belém: Revista Cocar, 2013. vol.7, n.14, p. 82-89.

CURY, C. R. J. **A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia.** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>. Acesso em 08-03-2017.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis, SC: Insular, 2002.

_____. Avaliação da Educação Superior – valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: APPEL, E. (org.). **A Universidade na encruzilhada.** Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, 2003. MEC/UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968por.pdf>. Acesso: 10-08-18.

_____. **Democratização, qualidade e crise da educação superior:** Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10-04-2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p.195-224, mar.2010.

DEUS, M. A. P de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais:** O planejamento institucional na universidade federal de Viçosa. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). 2008. Universidade Federal Fluminense.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e Privada. In: Schwartzman , S.; Brock, C. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2005

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão. 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 2007 (Coleção Tópicos).

EAGLETON, T. **A Ideia de cultura**. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FÁVERO, M. L. A. **As universidades no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educar; Curitiba, n 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

_____. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272478868> . Acesso: 19-07-2017.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

_____. **A Questão da USP**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

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

GOERGEN, P. Universidade e Compromisso Social. In: DILVO, R.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Educação superior em debate: Universidade e Compromisso Social: v.4**. Brasília, INEP, 2006.

GONÇALVES, M. A. S. **Questões metodológicas e as ciências naturais e humanas**. Revista Síntese Nova Fase. Belo Horizonte, v. 22, n. 70, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KROEBER, A.L. O superorgânico. In: Donald P. (org.). **Estudos de organização social**. São Paulo: Martins, 1949.

KUIAVA J. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras - oeste do Paraná: 1973 – 1992**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. *Acta Cir. Bras.* [online]. 2002, vol.17.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Pedro Leopoldo, 2007.

MARTINS, F. J. **E agora?** Em defesa da Universidade Pública. Artigo publicado na edição de janeiro de 2019. Le Monde Diplomatique Brasil. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/e-agora-em-defesa-da-universidade-publica>. Acesso em 05-02-2019.

MICELI, S. Introdução: A Força do Sentido. In: **A Economia das Trocas Simbólicas**. Pierre Bourdieu. São Paulo: Perspectivas, 2013.

MINAYO, M. C. S.(Org.).**Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: JESÚS A. G. de A. *et al.* (org.). **I CLABES**: Primeira Conferência Latino-americana sobre *el Abandono en la Educación Superior*. 1 ed. Madri - ES, 2012, v. 1, p. 65-73.

NAGAMINE, J.M. **Universidade e compromisso social**: a experiência da Reforma da PUC de São Paulo. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1997.

NOGUEIRA, M. A; CATTANI, A. M. Introdução. In: Pierre Bourdieu. **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: CATTANI, A.M. et al.(orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEN, A C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de dez anos, a partir da publicação da lei.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. Documento de Trabalho. n. 6. São Paulo: NUPES/USP, 1994.

PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C.A.B. (orgs.). **Ciências humanas**: pesquisa e métodos. Porto Alegre. Editora da UFRS, 2008. 148 p.

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

REGO, W.L. **Aspectos teóricos das políticas de cidadania**: uma aproximação ao bolsa família. Lua Nova. São Paulo, 2008.

RIBEIRO, D. **A Universidade necessária**. Editora Paz e Terra S.A. Rio de Janeiro, 1969. 272 p.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: reflexões sobre educação superior. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

_____. **Políticas para a educação superior no Brasil**: Deselitização e desprivatização. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.29-42, maio/ago. 2003.

_____. Considerações sobre evasão. in: VASCONCELOS, S. I. C. C. de. (org.). **Expressão sobre a graduação**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 1997, p. 09-32.

_____. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: Norberto F. L.; PAULA, M. de F. C. (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2011. p. 191-216.

_____. **Vinte e um anos de educação superior**: expansão e democratização. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 3, p. 3 50, jan. - jun. 2013. Disponível em: <
http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 25-09-2018

_____. **O novo perfil do campus brasileiro**: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). v.19, n.3. Sorocaba. Nov. 2014.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Modelos institucionais de educação superior**: Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 327 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 7)

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Editora Vozes. 28 ed. Petrópolis, RJ, 2003.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**: 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES). Universidade de São Paulo: 1991. Disponível em:
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em 25-05-2017.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: edições afrontamento, 1999.

_____. **A Universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S.M.R., (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. ISBN 978-85-232-1211-7.

SANTOS, T. S. **Do Artesanato intelectual ao contexto virtual**: Ferramentas Metodológicas para a Pesquisa Social. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun. 2009. p. 120-156.

SCALON, Celi. **Desigualdade, pobreza e políticas públicas**: notas para um debate. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 1, p. 49-68.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 93-115.

SETI. **Relatório Anual de Atividades do ano de 2012**. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br>. Acesso em 13-04-2017.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Artigo publicado no ABMES, **Cadernos de Pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, V-37, N-132 (set/dez, 2007).

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUZA, J.. **A gramática social da desigualdade brasileira**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol. 19, nº. 54, fevereiro/2004.

_____. **A Tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: Leya, 2015.

_____. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TRIGUEIRO, M. G. S. **reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Instituto Internacional para la Educación Superior e Caribe. IESALC/UNESCO. Brasília.2003. Disponível em: www.iealc.unesco.org.ve. Acesso em 20-07-2017.

UNIOESTE. **Planejamento Estratégico da Unioeste (1996-1999)**. Cascavel: Gráfica da Unioeste, 1996.

UNIOESTE. **Estatuto da universidade estadual do oeste do Paraná**. 1999.

UNIOESTE. Resolução 069/2004-COU. Aprova alteração da Seção I, do Capítulo I - Título VI, e do Capítulo I, do Título VIII, da Resolução nº 028/2003-COU - Regimento Geral da Unioeste. Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0692004-COU.pdf>. Acesso em 20-04-2017.

UNIOESTE. **Projeto político pedagógico institucional - PPPI**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

UNIOESTE. **Plano de desenvolvimento institucional da Unioeste - PDI**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013

UNIOESTE. **Projeto de desenvolvimento institucional - PDI**. Cascavel: Edunioeste, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **A história da Universidade Federal do Paraná**: Histórico da UFPR. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portafulpr/historico-2/>. Acesso em 10-09-2018.

VELOSO, C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da universidade federal de mato grosso, *Campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão*. Trabalho apresentado na 24 reunião da ANPED, Caxambu, outubro de 2001. Série Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 13. P. 133-148, jan/jun. 2002.

VIOLA, S. E. A. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 197-213, jan./jun. 2012.

VIOLA, S. E. A; ALBUQUERQUE, P.P. Ditadura e Educação: Conexões a serem Ressignificadas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. v.23, n.2, p.78-96, jul./out.2015 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

_____. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZAINKO, M. A. S. Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M.L (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: Florianópolis: Editora Champagnat/INSULAR, 2003.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS DISCENTES EVADIDOS DA UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL (2012-2016)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da Tese: A EVASÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE: um estudo de caso na Unioeste, *Campus* de Cascavel

Pesquisadora: Marines da Cruz Monteiro

Convidamos você para participar de nossa pesquisa cujo objetivo é de dar voz aos alunos evadidos da Unioeste, Campus de Cascavel, a fim de identificar e compreender o que os motivou a abandonar o curso de graduação.

Para tanto, precisamos que você participe desta pesquisa respondendo este questionário. A primeira questão se refere ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). Caso concorde em fazer parte da pesquisa você precisa assinalar que "sim" concorda em participar da pesquisa.

Esperamos, com este estudo, subsidiar a Unioeste na compreensão da motivação da evasão ao longo dos últimos cinco anos visando para além de propiciar elementos que auxiliem na definição de políticas de permanência auxiliá-la na compreensão da importância da inclusão dos jovens na universidade tendo em vista a origem elitista das Universidades.

Durante a execução do projeto, devido ao teor de alguma pergunta do presente questionário, você pode sentir-se constrangido ou desconfortável, em função disso, estarei à disposição sempre que necessário para tirar dúvidas sobre o questionário. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará, nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar a pesquisadora pelo telefone (045) 99XXXX ou o Comitê de Ética pelo número (045) 3220-3272.

Eu, Marines da Cruz Monteiro, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável, mas caso, precise de mais informações estou disponível para dirimi-las.

Cascavel, 01-09-2017.

Declaro estar ciente do exposto no TCLE e desejo participar do projeto de pesquisa sobre evasão. Eu concordo com este termo: *

Sim

DADOS PARA O PERFIL DO ALUNO EVADIDO

Qual é o seu nome?

Qual era sua idade quando desistiu/evadiu-se da Unioeste? *

- < 18
 18 a 20
 21 a 23
 24 a 26
 27 a 29
 acima de 30

Qual era seu estado civil quando desistiu/evadiu-se da Unioeste? *

- solteiro (a)
 casado (a)
 divorciado (a)
 separado (a)
 viúvo (a)
 Outro:

Que ano do curso você estava quando desistiu /evadiu-se da UNIOESTE: *

- 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano

Qual é seu sexo?

- masculino
 feminino

Sua Cor/Raça é?

- Preta
 Branca
 Parda
 Amarela
 indígena

O curso que você desistiu/evadiu-se na Unioeste/Campus de Cascavel era: *

- Administração

- Ciência da Computação
 Ciências Biológicas Licenciatura
 Ciências Biológicas Bacharelado
 Ciências Contábeis
 Ciências Econômicas
 Enfermagem
 Engenharia Agrícola
 Engenharia Civil
 Farmácia
 Fisioterapia
 Letras Português / Inglês
 Letras Português / Italiano
 Letras Português /Espanhol
 Matemática
 Medicina
 Odontologia
 Pedagogia

O curso marcado anteriormente foi sua primeira opção? ou seja, era o curso que você realmente queria à época ou você fez matrícula porque não passou no curso que realmente queria. *

- sim, era o curso de primeira opção
 não, não era meu curso de primeira opção.

Você teve reprovações? *

- sim em 01 (uma) matéria;
 sim em 02 (duas) matérias;
 sim em mais de 02 (duas) matérias;
 não tive reprovações.

Você acessou sua vaga no curso de graduação da Unioeste por meio de: *

- Vestibular
 Sisu
 Transferência de outra IES para a Unioeste
 Portador de Diploma de Graduação
 Provaré
 Outro:

Você fez Teste Vocacional para auxiliá-lo (a) na escolha do curso? *

sim
 não

Concluiu seu ensino médio em: *

escola pública
 escola particular

Utilizou-se do sistema de cotas para acessar sua vaga na Unioeste? *

sim
 não

Na época da desistência do curso morava: *

sozinho;
 com amigos;
 com os pais;
 com seu cônjuge ou companheiro (a)
 Outro

Sua renda pessoal, na época da desistência, era suficiente para manter-se na Unioeste? *

Obs: Independente se a renda era fruto de seu trabalho ou de seus pais ou cônjuge/companheiro(a).

sim
 não

Se você estava empregado quando desistiu/evadiu-se informe qual era sua renda.

Obs: Nesta pergunta, considere a renda como fruto do seu trabalho. *

menos de um salário mínimo
 um salário mínimo
 entre um e dois salários mínimos
 entre dois e três salários mínimos
 acima de três salários mínimos
 não trabalhava

A renda familiar (pais), em salário mínimo era de:

até um salário mínimo;
 entre um e dois salários mínimos;
 entre dois e três salários mínimos;
 acima de três salários mínimos.

Qual é a escolaridade do seu pai: *

Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Ensino médio incompleto
 Ensino médio completo
 Ensino superior incompleto;
 Ensino superior completo
 Mestrado

Doutorado

Qual é a escolaridade de sua mãe: *

Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Ensino médio incompleto
 Ensino médio completo
 Ensino superior incompleto;
 Ensino superior completo
 Mestrado
 Doutorado

Com relação aos seus hábitos culturais costuma:

Obs:pode escolher mais de uma opção e complementar com outra atividade não relacionada aqui. *

ler livros
 ir ao cinema
 ir ao teatro
 visitar museus
 shows musicais
 esportes coletivos
 Outro:

Se você respondeu que costuma ler livros na questão anterior, indique quantos livros costuma ler por ano:

um livro
 de 01 a 6 livros
 de 7 a 12 livros
 acima de 12 livros

Você concluiu o ensino superior em outra instituição após ter saído da Unioeste? *

sim, no mesmo curso em instituição particular;
 sim, em outro curso em instituição particular;
 não. Mas, estou matriculado (a) no MESMO curso em
 instituição privada;
 não. Mas, estou matriculado (a) em OUTRO curso em
 instituição particular;
 não pretendo voltar a estudar no ensino superior;
 sim, no mesmo curso em instituição pública;
 sim, em outro curso em instituição pública.
 não. Mas, pretendo voltar para Unversidade.
 Outro:

Causas da sua evasão

Por favor, essa seção objetiva levantar as causas de sua evasão, responda com muita atenção. Na primeira coluna constam possíveis causas. Nas cinco colunas seguintes, consta o grau que estas causas podem ter afetado sua decisão.

A intensidade da influência varia entre "nenhuma influência" até "muita influência". No caso de não ter nenhuma influência, responda "nenhuma influência". No caso de ter influenciado 100% sua decisão, responda, "muita influência". E, no caso de ter influenciado de alguma maneira, escolha dentre as opções entre estes dois extremos.

Identifique a causa que o (a) influenciou na decisão em desistir/cancelar o curso: *

CAUSAS	nenhuma influência	pouca influência	alguma influência	bastante influência	influen
1. Condições deficitárias da estrutura da universidade no que tange: biblioteca, salas de estudo, computadores, laboratórios, salas de aula, recursos audiovisuais, outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Falta de Apoio Financeiro da instituição para moradia e alimentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. As disciplinas do Curso não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Professores desmotivados com o curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Arrogância dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Inexistência/insuficiência de aulas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Professores não prestavam atendimento fora da sala de aula, não havia atendimento extraclasse aos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ambiente da universidade – sentia-me discriminado (a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ambiente da universidade – não me sentia integrado (a), havia segregação entre alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Você se sentia excluído pela Unioeste – professores ou gestores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 11. Ausência de Programas de Apoio Estudantil, como RU, Casa do Estudante, Apoio psicológico e afins. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Curso ofertado em período integral. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Dificuldade de aprendizado. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Incerteza quanto à escolha do curso; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Dificuldades na adaptação ao meio universitário: método de ensino menos personalizado que o ensino médio, conteúdo mais dinâmico, trabalhos em grupo, apresentação de seminários. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Reprovação constante porque não tinha tempo de estudar, precisava trabalhar; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. O horário do curso era incompatível com meu trabalho; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Dificuldades financeira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Sofri assédio sexual por parte de Docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Sofri bullying por parte dos colegas e/ou docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Casamento, decidi cuidar da família e não estudar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Descobri que não gostava de estudar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Senti dificuldades e como meus pais também não tem nível superior achei melhor focar no trabalho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. A escolha do curso não foi minha. Foi decorrente de pressão familiar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Problemas de saúde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Mudança de endereço/cidade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

27. Gravidez sem planejamento
28. Meu pai, ou minha mãe, ou ambos, me falaram que trabalhar era mais importante que estudar.
29. Curso escolhido com baixo retorno financeiro no mercado de trabalho
30. Desvalorização da profissão de formação do curso.
31. Melhor perspectiva profissional com curso técnico-profissional.
32. Alto índice de desemprego na profissão escolhida
33. Baixo reconhecimento social do curso.
34. Não há demanda no mercado de trabalho pela profissão resultante deste curso.

Você participou/integrou o Diretório Central de Estudantes (DCE), Centro Acadêmico ou instituições afins enquanto foi aluno da Unioeste?

- sim
- não

Considera que a decisão de abandonar/evadir-se da Unioeste:

- Afetou o seu futuro de forma positiva.
- Afetou o seu futuro de forma negativa.
- Não afetou o seu futuro.
- Não sei.

Se a causa da sua evasão não estava listada nas opções anteriores, solicito, por gentileza, que a/as informe aqui?

Gostaria de fazer algum desabafo sobre sua experiência de evasão na Unioeste?

APÊNDICE 2 - TCLE DIRECIONADO AOS COORDENADORES DE CURSO DA UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL E GESTORES-CHAVE

TESE: A EVASÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE: um estudo de caso na Unioeste, *Campus* de Cascavel

Título do Projeto: A EVASÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE: um estudo de caso na Unioeste, *Campus* de Cascavel Pesquisadora: Marines da Cruz Monteiro

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo investigar, descrever e refletir sobre as causas que motivaram os discentes da Unioeste, Campus de Cascavel, a abandonar o curso de graduação antes da conclusão. Para tanto, precisamos que você participe desta pesquisa por meio desta entrevista.

Esperamos, com este estudo, subsidiar a Unioeste na compreensão da motivação da evasão ao longo do período de 2012 a 2016, visando, propiciar elementos que auxiliem na definição de políticas de permanência voltadas a redução da evasão, bem como, a inclusão de alunos que possam de alguma maneira estarem sendo excluídos ou sentindo-se excluídos do meio universitário.

Antes de realizar a entrevista será colhida a assinatura no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e durante a execução da entrevista se você se sentir constrangido ou desconfortável com alguma pergunta estarei à disposição para tirar dúvidas.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará, nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar a pesquisadora pelo telefone (045) 99134XXXX ou o Comitê de Ética pelo número (045) 3220-XXXX.

Declaro estar ciente do exposto neste documento e concordo em participar da pesquisa por meio de entrevista.

Nome:

Eu, **Marines da Cruz Monteiro**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante,

Cascavel, 23-08-2018.