

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado

**AS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS EM LICENCIATURAS COM BAIXAS TAXAS
DE DIPLOMAÇÃO: tendências e resistências**

Doutoranda: Cláudia Terra do Nascimento Paz

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Porto Alegre

2016

Cláudia Terra do Nascimento Paz

**AS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS EM LICENCIATURAS COM BAIXAS TAXAS
DE DIPLOMAÇÃO: tendências e resistências**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Paz, Cláudia Terra do Nascimento

As Trajetórias Estudantis em Licenciaturas com
Baixas Taxas de Diplomação: tendências e resistências
/ Cláudia Terra do Nascimento Paz. -- 2016.
211 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. educação superior. 2. formação inicial de
professores. 3. trajetória estudantil. 4. taxa de
diplomação em licenciaturas. 5. resistência. I.
Franco, Sérgio Roberto Kieling, orient. II. Título.

Cláudia Terra do Nascimento Paz

**AS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS EM LICENCIATURAS COM BAIXAS TAXAS
DE DIPLOMAÇÃO: tendências e resistências**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em 09 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - Orientador

Prof^a. Dr^a. Claudia Maffini Griboski - UNB

Prof^a. Dr^a. Clarice Salete Traversini – PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Para meu pequeno Arthurzinho, na esperança de
contribuir para uma vida escolar feliz e
cheia de realizações.

RESUMO

AS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS EM LICENCIATURAS COM BAIXAS TAXAS DE DIPLOMAÇÃO: tendências e resistências

Esta tese tratou da formação inicial de professores em cursos de licenciatura com baixas taxas de diplomação, buscando investigar as tendências das trajetórias estudantis nessas licenciaturas, a partir da perspectiva da resistência. Foram estudados os cursos de licenciaturas de Física e de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e investigadas as trajetórias de 845 estudantes, através do método do diagnóstico do fluxo de estudantes, no período de 2000 a 2015, compondo 15 *coortes* de análise em cada curso. A Licenciatura de Filosofia apresentou percentual médio de evasão de 60,64% por abandono, de 18,29% por mobilidade e de 20,5% de diplomação. Os alunos permaneceram no curso três anos e oito meses em média e integralizam 37,22% do currículo. A Licenciatura de Física apresentou percentual médio de evasão por abandono de 72,57%, de mobilidade de 11,70% e de diplomação de 15,72%. Os estudantes permaneceram no curso quatro anos em média e integralizam 31% do currículo. Vários estudos já identificaram que os principais motivos do abandono nesses cursos estão ligados a impossibilidade de conciliar estudos e trabalho; insatisfações relacionadas à ausência de trajetórias formativas flexíveis e altos percentuais de repetência em disciplinas distantes da prática pedagógica, além do desprestígio da profissão docente. Tais variáveis também se mostraram válidas para a realidade dos cursos investigados, uma vez que os mesmos possuem percentual significativo de estudantes trabalhadores, de um lado, e opções curriculares que explicitam estratégias de poder utilizadas em prol de percursos formativos conservadores, longos e rígidos, bem como elementos históricos nacionais envolvendo esses cursos, de outro. Assim, considerando os campos acadêmicos de disputas de poder, parece que os estudantes estão resistindo a essas mesmas forças que insistem no conservadorismo e que impedem a construção de uma identidade docente. No entanto, essa resistência não se dá como um enfrentamento frontal, mas como forma de re-existência e como possibilidade alternativa de escolha. Assim, a tese que defendo é a de que as trajetórias analisadas são de resistência e não de fracasso.

Palavras chave: educação superior; formação inicial de professores; taxa de diplomação em licenciaturas; trajetória estudantil; resistência.

ABSTRACT

STUDENT PATHWAYS IN BACHELOR'S DEGREES WITH LOW RATES OF GRADUATING: tendencies and resistances

This dissertation is focused on initial training of teachers attending bachelor's degrees with low rates of graduation, investigating tendencies of the student pathways in these bachelor's degrees from the perspective of resistance. The courses that have been studied were Physics and Philosophy of the Federal University of Rio Grande do Sul. It has been investigated pathways of 845 students through the diagnostic of students flow method from 2000 to 2015 with 15 *coortes* of analysis in each course. The Licentiate in Philosophy presented an average percentage of evasion of 60,64% due to abandonment, 18,29% due to mobility and 20,5% due to graduation. The students remained in the course on the average time of three years and eight months and integrated 37,22% of the academic curriculum. The Licentiate in Physics presented an average percentage of evasion of 72,57% due to abandonment, of 11,70% due to mobility and 15,72% due to graduation. The students remained in the course for an average of four years and integrated 31% of the academic curriculum. Several studies had already identified that the main reasons of evasion due abandonment in these courses are related to the impossibility of reconciling study and work purposes; dissatisfactions related to the absence of flexible training paths and high percentage of grade repetition in subjects that are far from a pedagogical practice, apart from the discredit of teaching profession. On one side these variables turned up applicable to the reality of the investigated courses as they have a meaningful percentage of working students and curriculum options that define empowerment strategies driven by a conservative prolonged and strict formation journey, as well as national historical elements involving these courses, on the other side. Therefore, considering the academic fields of power related disputes, it seems that the students are resisting to those same forces which insist in conservatism and hinder the construction of a teaching identity. Nevertheless, this resistance does not happen as a direct confrontation but as a re-existence and an alternative choice. Therefore, the thesis that I defend is that the analyzed pathways are of resistance and not of failure.

Keywords: college education; initial training of teachers; graduation rate in bachelor's degrees; student pathways; resistance.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	13
I – INICIANDO O PERCURSO.....	17
II – PERCURSO TEÓRICO.....	30
2.1. ORIGENS DA IDEIA DE UNIVERSIDADE	30
2.1.1 Origens Mundiais da Ideia de Universidade.....	30
2.1.2. A Ideia de Universidade no Brasil	36
2.2. AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES NO BRASIL.....	51
2.2.1 As Licenciaturas no Brasil e na UFRGS: Breves reflexões históricas ...	51
2.2.1.1. As Licenciaturas de Filosofia e Física no Brasil e na UFRGS	59
2.2.1.2. A Importância do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores no País	68
2.2.2 A Estrutura Curricular das Licenciaturas e o Modelo de Formação de Professores	71
2.3. A TRAJETÓRIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR	78
2.4. TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: fracasso ou resistência?	88
III - PERCURSO METODOLÓGICO	97
3.1. Tipo e Caráter da Pesquisa.....	97
3.2. A Escolha dos Cursos	98
3.3. Método de Pesquisa	98
3.4. A Composição das <i>Coortes</i>	99
3.4.1. Amostra da Licenciatura de Filosofia	101
3.4.2. Amostra da Licenciatura de Física.....	103

IV – ANÁLISE DOS DADOS	105
4.1. Trajetória Estudantil da Licenciatura de Filosofia da UFRGS	106
4.2. Trajetória Estudantil da Licenciatura de Física da UFRGS	124
4.3. Análises Comparativas entre Grupos de Estudantes e Cursos	141
V – DISCUSSÃO DOS DADOS: da constatação da resistência à produção de indicadores	149
5.1. Trajetórias Estudantis e o Distanciamento das Trajetórias Instituídas: uma questão de resistência?	150
5.2. Ao quê os estudantes estão resistindo?	158
5.3. Indicadores para a análise da formação inicial de professores.....	186
CONSIDERAÇÕES E FINALIZAÇÕES POSSÍVEIS	189
REFERÊNCIAS	193
REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS LEGAIS	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Percentual de estudantes cursantes na Licenciatura de Filosofia, 2010 a 2014.....	107
Tabela 02: Percentual de Diplomação e de Evasão na Licenciatura de Filosofia da UFRGS, 2000 – 2009.....	107
Tabela 03: Percentual de Mobilidade, Abandono, Evasão geral e Diplomação na Licenciatura de Filosofia da UFRGS, 2000 – 2009.....	110
Tabela 04: Tempo médio de permanência no curso e percentual de integralização curricular da Licenciatura de Filosofia da UFRGS, 2000 – 2009.	111
Tabela 05: Afastamentos na Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2009.	112
Tabela 06: Reprovações na Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2009.	113
Tabela 07: Trajetória estudantil do Grupo de Diplomados, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.....	115
Tabela 08: Reprovações para o Grupo de Diplomados, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.....	117
Tabela 09: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2014.....	118
Tabela 10: Reprovações para o Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.....	119
Tabela 11: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2014.....	120
Tabela 12: Reprovações para o Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.....	121
Tabela 13: Percentual de estudantes cursantes na Licenciatura de Física, 2010 a 2014.....	124
Tabela 14: Percentual de Diplomação e de Evasão na Licenciatura de Física da UFRGS, 2000 – 2009.....	125

Tabela 15: Percentual de Mobilidade, Abandono, Evasão geral e Diplomação na Licenciatura de Física da UFRGS, 2000 – 2009.	127
Tabela 16: Tempo médio de permanência no curso e percentual de integralização curricular da Licenciatura de Física da UFRGS, 2000 – 2009.	129
Tabela 17: Afastamentos na Licenciatura de Física, 2000 – 2009.	130
Tabela 18: Reprovações na Licenciatura de Física, 2000 – 2009.	131
Tabela 19: Trajetória estudantil do Grupo de Diplomados, Licenciatura de Física, 2000 – 2009.	134
Tabela 20: Reprovações para o Grupo de Diplomados, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2009.	134
Tabela 21: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.	135
Tabela 22: Reprovações para o Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.	137
Tabela 23: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.	138
Tabela 24: Reprovações para o Grupo de Estudantes em Evasão por Abandono, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.	139
Tabela 25: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2008, e do Questionário do Estudante, ENADE 2011 e 2014, Faixa de renda, Filosofia, UFRGS.	164
Tabela 26: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2011 e do Questionário do Estudante, ENADE 2014, Situação financeira, Filosofia, UFRGS.	165
Tabela 27: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2008, e do Questionário do Estudante, ENADE 2011 e 2014, Faixas de renda familiar, Física, UFRGS.	167
Tabela 28: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2011 e do Questionário do Estudante, ENADE 2014, Situação financeira, Física, UFRGS.	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Coortes de estudo - Licenciatura de Filosofia.....	103
Quadro 02: Coortes de estudo - Licenciatura de Física.....	104
Quadro 03: Resumo da trajetória estudantil, Licenciatura de Filosofia, período de 2000 – 2009.....	114
Quadro 04: Resumo da amostra da Licenciatura de Filosofia.	123
Quadro 05: Resumo da trajetória estudantil, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2009.....	132
Quadro 06: Resumo da amostra da Licenciatura de Física.	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Taxas anuais de diplomação e de evasão, Licenciatura de Filosofia, 2000 a 2009.....	108
Gráfico 02: Taxas anuais de mobilidade, abandono e diplomação na Licenciatura de Filosofia.....	110
Gráfico 03: Taxas anuais de diplomação e de evasão, Licenciatura de Física, 2000 a 2009.....	126
Gráfico 04: Taxas anuais de mobilidade, abandono e diplomação na Licenciatura de Física.	128
Gráfico 05: Principal contribuição do curso – Licenciatura de Filosofia da UFRGS, ENADE 2008.....	182
Gráfico 06: Principal contribuição do curso – Licenciatura de Física da UFRGS, ENADE 2008.....	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Resumo dos principais dados dos cursos analisados.	143
Figura 02: Resumo dos dados da Licenciatura de Filosofia.	146
Figura 03: Resumo dos dados da Licenciatura de Física.	148

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Discutir a formação inicial de professores no Brasil implica em refletirmos sobre a profissionalização docente no país, a fuga dos estudantes dos cursos de licenciatura e o desestímulo dos licenciados em exercer a docência. Essas são questões que passam pelo sucateamento da carreira docente, pelas más condições de trabalho do professor, pela remuneração pouco atraente, pela ausência de planos de carreira (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009). No entanto, o pouco prestígio social da profissão não pode ser entendido como único fator de explicação, o que nos remete a pensar nos cursos de licenciatura, ligados à história do ensino superior no país, bem como às políticas nacionais de formação de professores. Em um país como o nosso, que teve a consolidação do ensino universitário de forma tardia, a partir do modelo napoleônico de cursos isolados, e a consolidação das licenciaturas em cursos cuja estrutura e organização não oportunizaram uma identidade própria, fica fácil compreender a cultura ainda hoje persistente da aversão a mudanças, conforme nos apresenta Boaventura de Souza Santos (1989).

A situação preocupa ainda mais se pensarmos no papel que as licenciaturas têm à formação de professores de nível superior no Brasil, pois enquanto a educação básica expandiu-se nas duas últimas décadas, a expansão das licenciaturas foi tímida, não acompanhando a demanda da primeira, gerando déficit de professores no país (FONSECA, 2010; FRANCO *et al*, 2016). Assim, as análises realizadas neste estudo tentaram fazer visíveis as trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas de taxa de diplomação, possibilitando reflexões acerca das tendências das mesmas, buscando dar conta do seguinte **problema de pesquisa**: Como se apresentam as tendências das trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação, a partir da perspectiva da resistência?

O estudo buscou descortinar a trajetória dos estudantes nos cursos de licenciatura com baixas taxas de diplomação a partir do desbravamento de seus

percursos, gerando reflexões em torno dos conceitos de relações de poder e resistência, inspirados em Foucault. Por isso o **objetivo geral** ficou assim definido: Investigar as tendências das trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação a partir da perspectiva da resistência.

Este estudo se propôs a realizar uma investigação explicativa das trajetórias estudantis em dois cursos de licenciatura da UFRGS com taxas de diplomação baixas para o período de 2009 a 2014, quais sejam Licenciatura de Física (20,19% de diplomação) e Licenciatura de Filosofia (34,70% de diplomação). As trajetórias estudantis foram analisadas a partir do método de diagnóstico de fluxo de estudantes (RAMOS, 1995) e a amostra foi organizada a partir de 15 *coortes* de estudantes em cada curso, constituídas a partir do primeiro chamamento do ingresso via concurso vestibular no período de 2000 até 2014, totalizando 845 estudantes, dos quais 805 tiveram suas trajetórias estudantis efetivamente analisadas.

A Licenciatura de Filosofia apresentou percentual médio de evasão por abandono de 60,64%, de mobilidade de 18,29% e de diplomação de 20,5%. Os alunos permanecem no curso cerca de três anos e oito meses em média e integralizam 37,22% do currículo, em média. A Licenciatura de Física apresentou percentual médio de evasão por abandono de 72,57%, de mobilidade de 11,70% e de diplomação de 15,72%. Os estudantes permanecem no curso um tempo médio de quatro anos e integralizam nesse tempo cerca de 31% do currículo.

Algumas possíveis explicações foram levantadas a partir da análise dos afastamentos e das reprovações. Assim, os estudantes da Licenciatura de Filosofia podem estar integralizando mais o currículo em menos tempo porque estão se afastando menos e porque possuem menores índices de reprovação por desempenho. A média de alunos afastados nesse curso é de 35,37% e de alunos com reprovação por desempenho é de 55,02%. A Licenciatura de Física apresentou média de alunos afastados de 55,09% e média de alunos com reprovação por desempenho de 63,37%.

Já quando as análises são realizadas contrastando a trajetória dos alunos

diplomados com os que evadiram por abandono, percebe-se que os diplomados possuem altos percentuais de reprovação por desempenho, a maioria deles não segue a sequência aconselhada dos cursos, e eles ficam mais tempo do que o esperado para conseguirem se diplomar, enquanto os alunos evadidos por abandono são os que mais reprovam por frequência e se afastam ao longo das trajetórias curriculares, não seguem a sequência aconselhada dos cursos, e ficam bastante tempo nos cursos até desistirem.

Vários estudos já foram realizados, buscando identificar os motivos pelos quais os discentes desses cursos os abandonam (RIBEIRO, 2015; SILVA *et al*, 2014; ROCHA *et al*, 2014; ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011; AMARAL, 2009; PORTILHO *et al*, 2008; ATAIDE *et al*, 2006; BRUNS *et al*, 2003; PEREIRA e LIMA, 2000). Dentre os principais pontos verificados nesses estudos, que foram destacados pelos próprios alunos estão: exigência da dedicação exclusiva para os cursos, impossibilitando a conciliação de estudos e trabalho; insatisfações variadas com o curso, especialmente relacionadas à ausência de trajetórias formativas flexíveis e altos percentuais de repetência em disciplinas distantes da prática pedagógica; preocupação com o projeto pessoal de ascensão social e econômica, devido ao desprestígio da profissão docente.

O perfil dos estudantes desses cursos, identificado através do Questionário Socioeconômico, apresentado pelo ENADE, edições 2005, 2008, e do Questionário do Estudante, apresentado pelo ENADE nas edições de 2011 e 2014¹, mostrou percentual significativo de estudantes nas faixas inferiores de renda e que necessitam de ajuda para financiar seus estudos ou que já trabalham e colaboram no sustento de suas famílias. Já uma análise breve dos currículos dos cursos evidenciou que, apesar dos cursos remeterem como um dos objetivos de suas criações o grande percentual de estudantes trabalhadores, suas trajetórias formativas não oferecem muitas possibilidades de flexibilidade aos estudantes, demonstrando que as causas relatadas nacionalmente podem servir de explicação ao abandono nesses cursos.

¹ No ano de 2010, o ENADE passou uma alteração metodológica e o Questionário Socioeconômico foi substituído pelo Questionário do Estudante.

As opções curriculares feitas pelos cursos podem explicitar as múltiplas estratégias de poder utilizadas pelos campos acadêmicos em prol de determinados tipos de percursos formativos, os quais podem ser vistos como longos, rígidos e conservadores. Assim, considerando que também os cursos de graduação são campos acadêmicos de disputas de poder, bem como considerando que onde há poder há resistência, parece que os estudantes estão resistindo a essas mesmas forças que insistem no conservadorismo e na obstaculização às mudanças. Também é preciso considerar o aspecto histórico nacional envolvido, o qual adiou a construção de uma política de formação inicial de professores e impediu a construção de uma identidade docente. Por isso, entender essas trajetórias pelo olhar da resistência, passa pela compreensão de que as mesmas estão ligadas as relações de poder existentes.

No entanto, esse movimento de resistência não se dá como um enfrentamento frontal aos cursos, mas como renúncia a uma realidade sem perspectivas de solução. Tal qual aponta-nos Aspis (2012), resistência como forma de interromper, de calar, de sabotar; como possibilidade alternativa de escolha.

I – INICIANDO O PERCURSO...

Para iniciar este estudo, gostaria de brevemente expor minha própria trajetória acadêmica e profissional, para deixar claro de que lugar eu falo. Formei-me em Pedagogia em 1998 na UFSM. Após, fiz vários cursos de especialização (desenvolvimento humano, educação especial, design instrucional, psicopedagogia). De todos eles, especialmente minha formação em Psicopedagogia considero fundamental para chegar a este estudo, pois foi graças a ela que me apaixonei pelos problemas de aprendizagem. Sou uma psicopedagoga apaixonada e muito me dediquei à clínica psicopedagógica. Fiz meu mestrado em desenvolvimento humano voltado para as questões clínicas. E, nessa mesma época, atendia como psicopedagoga clínica e trabalhava no Hospital Universitário em Santa Maria. No entanto, com o tempo, algo começou a mudar em minhas reflexões. Apesar de gostar da clínica psicopedagógica, quanto mais atendia crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem, mais me dava conta de que tinha algo maior, que a questão não podia estar encerrada naqueles indivíduos. Eles não podiam ser os únicos responsáveis pelo insucesso escolar.

Terminado o Mestrado fiz seleção para professor substituto também na UFSM e comecei a dar aula nas várias licenciaturas e também no curso de Pedagogia. Estudando muito para trabalhar como docente universitária, percebi a importância de olhar para um outro lado dessa equação: a formação de professores. Desse ano (2004) até 2014, ano em que ingressei no Doutorado em Educação da UFRGS, dez anos se passaram e dentre idas e vindas, refletir sobre as licenciaturas foi temática recorrente em minha trajetória profissional e acadêmica.

No ano de 2012 ingressei na UFRGS como técnica em assuntos educacionais e no ano de 2013 comecei a atuar na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), junto ao Departamento de Cursos e Políticas de Graduação, trabalhando diretamente com as políticas de graduação da Universidade e, dentre

elas, em especial, com as políticas e ações institucionais de apoio à graduação, programa institucional conhecido como Programa de Apoio à Graduação (PAG). Nessa época percebi quase de imediato que o Programa estava voltado para disciplinas de cursos de bacharelado, especialmente Cálculo, Física e Química. Debrucei-me sobre dados institucionais de sucesso acadêmico dos vários cursos de graduação e dei-me conta que alguns cursos de licenciatura tinham taxas de diplomação muito baixas. No entanto, o PAG não dava conta de atender as demandas específicas desses cursos. Então, iniciei uma reflexão que se encontra presente nesse projeto de tese: Qual é o lugar das licenciaturas nas políticas de apoio à graduação da Universidade? Qual é o lugar da formação inicial de professores na Universidade? Para reforçar minhas perguntas, no ano de 2014, iniciei minha participação como representante da PROGRAD junto à COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas UFRGS.

No mesmo período iniciei minha participação em um grupo de pesquisa que investiga as licenciaturas na UFRGS, através do Programa Observatório da Educação, financiado pela CAPES, coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco. Fazer parte desse grupo e atuar diretamente com esse tema em meu dia-a-dia de trabalho fez com que me debruçasse cada vez com mais intensidade e afinco sobre as questões propostas neste projeto. Muitas de minhas reflexões têm emergido sobre o ensino superior público brasileiro e, especialmente, sobre os cursos de licenciatura em nosso país, com reflexões que passam pela discussão da profissionalização docente no país, pela fuga dos estudantes dos cursos de licenciatura e pelo desestímulo dos licenciados em exercer a docência.

Muito se discute acerca do sucateamento da carreira docente, das más condições de trabalho do professor, da remuneração pouco atraente, da ausência de planos de carreira (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009). Todas essas questões são verdadeiras. No entanto, o pouco prestígio social da profissão não pode ser entendido como fator único de explicação, o que nos remete a pensar nos cursos de licenciatura, ligados à história do ensino superior no país, bem

como às políticas nacionais de formação de professores.

Depois de muito estudar, entendi que esses cursos são frutos de construções históricas, tanto em nível nacional, quanto institucional e estão também atrelados à história da educação superior no país. Nesse sentido, é preciso considerar que:

As universidades nasceram na Idade Média no contexto de um intenso processo de transformações na esfera da produção, da economia, da vida social, da cultura, que se concretizou, sobretudo nas cidades; de laicização da existência humana nas esferas coletiva e pessoal, de crescimento demográfico, (...) no contexto de florescimento das escolas urbanas, (...) de dessacralização do mundo natural (COELHO, 2005, p.53).

Em suas origens, o que movia a universidade era o saber universal, o ensino, o raciocínio, o argumento, a busca e o cultivo do saber e da formação humana (COELHO, 2005). No Brasil, no entanto, o ensino superior esteve marcado, desde o seu início, por um modelo compensatório, através da adoção do modelo napoleônico, modelo este que abandonou a própria ideia de Universidade, optando pelas escolas superiores isoladas. Para Anísio Teixeira (2005), naquele momento, a opção realizada foi a de adotar substitutivos de solução, com implicações históricas e culturais até os dias de hoje. Assim, enquanto a universidade moderna já era realidade em vários países do mundo, no Brasil persistia a resistência à ideia de universidade. A primeira universidade brasileira, de fato e de direito, foi criada na década de 1930, demonstrando o nosso atraso na construção de uma tradição universitária e na definição de um modelo universitário nacional.

Entremeada nesse contexto, a formação de professores firmou-se como curso de educação superior também a partir da década de 1930. De acordo com Guedes e Ferreira (2008), os primeiros cursos de licenciatura no Brasil, criados especialmente à formação de professores em nível superior, surgiram através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, entre os anos de 1930 e 1939. A licenciatura, então, foi criada para ser um grau acadêmico de ensino superior que habilitava ao exercício do magistério. No entanto, sua estrutura e organização não

oportunizava uma identidade própria, senão que eram adendos dos cursos de bacharelado. Mais uma vez as questões históricas vêm explicar dificuldades que ainda são atuais no contexto universitário, pois ainda se discute a organização curricular das licenciaturas e, embora existam documentos legais, que tratem da identidade dos cursos, muitos ainda apresentam apenas um verniz pedagógico, conforme nos aponta Krahe (2007).

Como se pode perceber, esse debate muito interessa, ainda mais se considerarmos o novo Plano Nacional da Educação, aprovado para o período de 2014 – 2024, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciaturas. O novo PNE propõe a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior de jovens entre 18 e 24 anos para 50% e a taxa líquida para 33%, sendo 40% das novas matrículas de responsabilidade do sistema público de ensino superior (meta 12). E em relação específica à formação inicial de professores, a meta 15 trata da garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando aos professores da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014). Já as novas Diretrizes propõem alterações complexas e significativas na estrutura curricular dos cursos, buscando assegurar a formação pedagógica e os tempos de prática como componente curricular no âmbito do ensino (BRASIL, 2015).

A situação é preocupante, principalmente se pensarmos no papel das licenciaturas à formação de professores de nível superior do país. Assim, enquanto a educação básica expandiu-se nas duas últimas décadas, a expansão das licenciaturas foi tímida, não acompanhando a demanda da primeira, gerando um déficit grande de professores (FONSECA, 2010; FRANCO *et al*, 2016).

Mas as relações entre as licenciaturas e a educação básica não se restringem somente à expansão. Cunha *et al* (2012), tratando dessas relações, comentam que a Universidade possui duas funções que se relacionam diretamente com a educação básica: a formação de professores e a pesquisa educacional. A respeito da formação de professores, especificamente, os autores

afirmam que:

Trata-se, inegavelmente, de uma questão atual e de grande relevância para a educação brasileira, devido à crise de qualidade da educação básica que demanda urgentemente à Universidade brasileira ações consistentes para o fortalecimento dos programas de Licenciatura, visando elevar a qualidade da formação inicial e continuada de professores. As pesquisas vêm mostrando que, entre os fatores associados à aprendizagem, a qualidade da formação docente sobressai como um dos mais importantes (CUNHA et al, 2012, p. 01).

Na atual conjuntura, em que a Universidade começou a ser questionada acerca de seu compromisso com a formação de professores, as análises pretendidas neste estudo devem fazer visíveis as trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas de taxa de diplomação e seus distanciamentos dos percursos instituídos, com o lugar da formação de professores na Universidade, possibilitando reflexões acerca das trajetórias estudantis nos mesmos, a partir de um outro lugar, que não o do paradigma do fracasso escolar.

Assim, as trajetórias estudantis serão aqui analisadas a partir de um paradigma crítico de entendimento desses percursos, a partir dos conceitos de relações de poder e resistência, inspirados em Foucault. Olhar para dados de evasão e desempenho estudantil a partir desse entendimento implica em fugir do paradigma do fracasso escolar, o qual produz o próprio aluno fracassado. Sendo assim, tal qual Marchesi e Pérez (2004) o fizeram, este estudo também não busca culpados e, muito menos, colocar a culpa pelo abandono dos cursos nos estudantes, como únicos responsáveis pelo próprio fracasso. Este estudo enxerga o abandono massivo nesses cursos, que gira em torno dos 70%, como rotas de fuga dos estudantes, nas perspectivas apresentadas por Gallo (2004), Alvim (2009) e Aspis (2012), inspiradas nas ideias de Foucault.

A análise a partir do lugar da resistência é possível porque as trajetórias instituídas para esses alunos constroem verdades e significados e são vividos diariamente, definindo a compreensão do que é ser bom aluno, do que é ser estudante de graduação, do que significa formar professores na universidade, bem como do percurso acadêmico considerado correto. Assim, a resistência é aqui entendida como pontos móveis e transitórios, que não estão fixados em “um lugar

de grande recusa” (FOUCAULT, 1988, p. 91), mas como forma de interromper, de parar, de calar, de sabotar. Por isso, a resistência pode ser oposição, mas não termo a termo, senão um ato de resistência para se reconfigurar e re-existir.

Por isso situo este estudo em uma perspectiva histórico-crítica, já que considero os contextos históricos que envolveram e ainda envolvem a formação de professores no país, para buscar compreender institucionalmente a trajetória estudantil nesses cursos, buscando entender as principais dificuldades à diplomação. A opção por uma perspectiva histórico-crítica passa, então, pela consideração dos contextos sociopolítico-culturais e de seus efeitos na determinação do objeto do estudo sob uma perspectiva crítica, ou seja, não tomando a informação ou o dado como uma verdade absoluta, mas apontando suas fissuras.

Fundamento essa posição em Popkewitz (1997), quando o mesmo fala acerca do estudo do ensino contemporâneo, afirmando que a realização desse tipo de estudo implica colocar os fatos específicos do objeto estudado dentro de uma perspectiva histórica, o que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento. Ainda, cito Foucault (1987), quando o mesmo afirma que se existe um a priori, esse é histórico, esclarecendo como, historicamente, determinados discursos de uma época buscam condições para conseguirem se encontrar ‘na verdade’ e, dessa forma, serem sancionados como verdadeiros.

Assim, este estudo buscou ultrapassar as explicações educacionais reprodutivistas, as quais compreendem os fenômenos educativos a partir de um modelo estático, unilateral e determinista, mas a partir de uma concepção crítica que percebe as relações de poder entranhadas na própria história. É nesse contexto que se insere meu projeto de tese, buscando dar conta do seguinte **problema de pesquisa:**

Como se apresentam as tendências² das trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação, a partir da perspectiva da resistência?

A partir dessa questão principal, outras questões complementares surgiram:

- Quais as tendências da trajetória estudantil em cursos de licenciatura com baixas taxas de diplomação na UFRGS?
- Existem relações entre os macromovimentos acadêmicos (troca de grau acadêmico, transferência interna, abandono, diplomação, jubramento, sequência aconselhada, tempo de permanência no curso, reprovações, afastamentos), que levem ao entendimento dessas tendências?
- Qual o distanciamento dessa trajetória daquela instituída nos projetos pedagógicos dos cursos?
- Como as tendências nessas trajetórias podem auxiliar na compreensão do quê os estudantes resistem, quando optam por desistir dos cursos?
- Como esses dados podem servir de indicadores para se refletir à formação inicial de professores nesses cursos?

O estudo buscou, então, descortinar a trajetória estudantil nos cursos de licenciatura com baixas taxas de diplomação a partir do desbravamento do percurso dos estudantes, gerando reflexões em torno do que significa percorrer uma trajetória formativa, do que significa formar professores na universidade e do que significa ser estudante de licenciatura nesses cursos. Por isso, o **objetivo geral** ficou assim definido:

Investigar as tendências das trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação a partir da perspectiva da resistência.

² A análise de tendência da trajetória estudantil é uma possibilidade de análise prevista no método do diagnóstico de fluxo de estudantes, quando se opta por analisar, no mínimo, dez gerações completas de estudantes de um mesmo curso. Essa questão será aprofundada no capítulo que trata das questões metodológicas deste estudo.

A partir deste objetivo, **objetivos específicos** foram pensados:

- Traçar as tendências das trajetórias estudantis nos cursos de licenciatura investigados;
- Verificar a existência de relações entre os macro movimentos acadêmicos (troca de grau acadêmico, transferência interna, abandono, diplomação, jubramento, sequência aconselhada, tempo de permanência no curso, reprovações, afastamentos) e as taxas de evasão dos cursos;
- Demonstrar as principais rotas de fuga dos estudantes nesses cursos;
- Identificar os aspectos de sucesso e os aspectos críticos, que interferem nas trajetórias dos estudantes, ao longo dos cursos;
- Problematicar o abandono estudantil nos cursos de licenciatura, a fim de contribuir para o campo teórico da formação de professores;
- Identificar indicadores para se refletir a formação inicial de professores nos cursos analisados.

Para dar conta do objetivo do estudo e responder o questionamento proposto, este estudo se propôs a realizar uma investigação explicativa das trajetórias estudantis em dois cursos de licenciatura da UFRGS com taxas de diplomação, baixas para o período de 2009 a 2013, quais sejam Licenciatura de Física (20,19% de diplomação) e Licenciatura de Filosofia (34,70% de diplomação). As trajetórias estudantis foram analisadas a partir do método de diagnóstico de fluxo de estudantes (RAMOS, 1995) e a amostra foi organizada a partir de *coortes* ou gerações de estudantes, constituídas a partir do ingresso via concurso vestibular no período de 2000 até 2014, sendo que 845 estudantes compuseram a amostra de análise das trajetórias estudantis, perfazendo 15 *coortes*, que foram acompanhadas em cada curso até o final do ano letivo de 2015.

Neste ponto, destaco estudos que já foram feitos sobre as trajetórias estudantis, buscando investigações que foram efetuadas com sentidos conceituais

similares, conforme entendidas neste estudo.

A trajetória estudantil foi estudada no Brasil pela primeira vez pela Comissão Especial da SESu/MEC, através de uma adaptação do Método de Fluxo (RAMOS, 1995) na ampliação dos prazos de cobertura do acompanhamento do fluxo, denominando essa técnica de investigação de Fluxo ou Acompanhamento de Estudantes (Comissão Especial da SESu/MEC, 1996), sendo esse estudo considerado um marco de utilização da metodologia no Brasil.

A referida Comissão realizou ampla pesquisa na década de 1990, em várias instituições públicas de ensino superior sobre diplomação, retenção e evasão, utilizando-se o diagnóstico do fluxo de estudantes. O diagnóstico de fluxo ou de acompanhamento de estudantes visava acompanhar os estudantes ingressantes em determinado curso e semestre específico, até o prazo máximo de integralização curricular do curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação. Para tanto, utilizaram-se gerações ou *coortes* completas de estudantes (Comissão Especial da SESu/MEC, 1996).

Esse estudo foi considerado um marco porque foi a primeira vez que um grande estudo, em nível nacional, foi realizado utilizando-se o diagnóstico de fluxo de estudantes. O grande avanço está no relacionamento dos dados da retenção com os dados da evasão e diplomação, através do acompanhamento dos estudantes em seus percursos em um dado curso, possibilitando uma melhor compreensão das principais dificuldades acadêmicas enfrentadas por eles.

De acordo com Quevedo (2003, p. 75), o estudo realizado pela Comissão Especial da SESu/MEC contemplou “26 cursos em 8 grandes áreas de 53 instituições públicas. Isso representava uma participação de 89,7% das universidades federais do país”. A referida Comissão analisou três gerações completas de estudantes com ingresso anual e cinco gerações de estudantes com ingresso semestral. Pela falta de uma série histórica de no mínimo 10 gerações completas, não foi realizado um estudo de tendência.

A Comissão Especial da SESu/MEC (1996, p. 58), afirma que o método do diagnóstico de fluxo de estudantes revelou-se consistente e importante para

determinar os percentuais reais de diplomação, retenção e evasão dos cursos investigados por eles. “Significou a criação de uma primeira referência nacional do comportamento dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento, o que permite estabelecer padrões de comparabilidade”.

Tal técnica também já foi usada pela Universidade Federal de Ouro Preto, para realizar análise de acompanhamento discente em seus cursos de graduação (SANTOS, 1999a). Foi utilizada também pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, para analisar a trajetória acadêmica de seus ingressantes (BUENO, 1993). Já em nível internacional, a metodologia foi utilizada pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para conhecer dados sobre o abandono e o atraso nos estudos e na diplomação de quinze gerações de estudantes de 114 cursos, no ano de 2000 (VALLE; ROJAS; VILLA, 2001).

Além desses estudos, foram identificadas outras sete pesquisas, oriundas de dissertações e teses, encontradas junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES que analisaram a trajetória estudantil. Para identifica-los, foi feita pesquisa a partir dos descritores “trajetória estudantil”, “trajetória acadêmica”, “trajetória curricular”, “percurso curricular”, “diagnóstico de fluxo de estudantes” e “acompanhamento de fluxo de estudantes”, no mês de junho de 2015.

Esses estudos foram desenvolvidos entre os anos de 2000 e 2012 e corresponderam às áreas da Educação (4), Engenharia de Produção (1), Ensino Profissionalizante (1) e Políticas Públicas (1), sendo 4 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. A seguir, apresentarei os estudos resumidamente, obedecendo a ordem cronológica em que foram desenvolvidos.

A tese de doutorado de Soely Aparecida Jorge Polydoro, defendida em 2000, junto à Faculdade de Educação da UNICAMP, trouxe a questão do trancamento e destrancamento de matrículas na trajetória acadêmica de estudantes universitários entre os anos de 1995 e 1999, em um campus de uma universidade privada de São Paulo. Dentre os alunos ingressantes de 17 cursos, foram selecionados para compor a amostra aqueles que realizaram trancamentos de matrícula e, posteriormente, realizaram o destrancamento da mesma. Foi

realizada entrevista a fim de analisar os motivos e causas dos movimentos acadêmicos realizados dentro da instituição (POLYDORO, 2000). Observe-se que, apesar do estudo analisar a trajetória acadêmica estudantil, não utilizou o diagnóstico de fluxo de estudantes.

Em 2011, Rita de Cassia de Almeida Marinho defendeu sua dissertação de mestrado junto da Faculdade de Educação da UNICAMP, analisando o perfil e a trajetória acadêmica de estudantes que reingressaram no ensino superior, naquela instituição no período de 2004 a 2009 e que tiveram em seus percursos acadêmicos passagem por algum curso de licenciatura. O foco do estudo foi a situação de reingresso e análise das trajetórias acadêmicas de alunos licenciandos, motivo pelo qual não se utilizaram coortes de estudantes (MARINHO, 2011).

Buscando investigar a vida acadêmica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no sistema de internato e sua trajetória nesse tipo de regime escolar, avaliando o próprio sistema de internato e a influência deste em sua vida pessoal e acadêmica, Denilce Salvador defendeu sua dissertação de mestrado no ano de 2011, junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Participaram 40 estudantes, que responderam um questionário semiestruturado sobre suas vidas acadêmicas. O foco do estudo situou-se nas questões relacionadas às relações interpessoais, facilidades e dificuldades no percurso acadêmico (SALVADOR, 2011).

Também em 2011, Flavia Baccin Fiorante defendeu sua tese de doutorado, vinculada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, analisando a trajetória acadêmica de estudantes que estavam no último semestre dos cursos de licenciatura e bacharelado de Educação Física. Também foi utilizada uma entrevista semiestruturada para identificar expectativas em relação à vida acadêmica e profissional. A análise da trajetória acadêmica foi realizada com 10 estudantes selecionados para o estudo, motivo pelo qual o método não foi utilizado com nenhuma coorte completa (FIORANTE, 2011).

Ainda em 2011, Valeria Cordeiro Fernandes Belletati defendeu sua tese

de doutorado na Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, estudou a trajetória acadêmica de universitários que estudaram o ensino médio em escolas públicas, através de dois questionários abertos, buscando-se identificar as dificuldades desses sujeitos ingressantes na universidade, bem como perceber a permanência ou não das dificuldades apontadas no ano seguinte ao ingresso. A trajetória acadêmica não foi estudada a partir do método de diagnóstico de fluxo de estudantes (BELLETATI, 2011).

A dissertação de mestrado de Dulce Mary Rosa Pontes foi defendida em 2012, junto da Universidade Federal Fluminense, na área de Engenharia de Produção. Sua pesquisa refletiu sobre a importância das trajetórias acadêmicas de estudantes dos cursos de engenharias. Seu objetivo era traçar o perfil e apresentar a percepção de estudantes retidos nos cursos de engenharia da Universidade. Para tanto a autora utilizou um questionário, que foi encaminhado a 75 estudantes em situação de retenção (PONTES, 2012).

Por fim, apresenta-se a dissertação de mestrado de Sonia Maria Yassue Okido Rodrigues, defendida em 2012 junto à Universidade Estadual de Maringá, na área de Políticas Públicas. Seu objetivo residiu em levantar o índice de evasão de nove cursos de graduação vinculados à Área de Ciências e Letras. Para tanto, analisou a trajetória acadêmica de uma geração completa de estudantes de cada curso, com ingresso no ano de 2003, acompanhando-os até o ano de 2010, através do diagnóstico de fluxo de estudantes, tendo como base de investigação os estudantes que abandonaram o curso no período (RODRIGUES, 2012).

Como se pode observar, os estudos que analisam a trajetória estudantil são insipientes no Brasil e destinam-se, basicamente, a análise da evasão. Menor ainda é o número de estudos que utiliza o método do diagnóstico de fluxo de estudantes para análise da trajetória. Dos sete estudos encontrados apenas um analisou a trajetória estudantil através do fluxo de estudantes, priorizando a evasão como a variável de estudo. Há que se considerar também que a análise de uma única *coorte* não é suficiente para a realização de estudo de tendência de um curso de graduação, não sendo considerada probabilística. Ainda, apenas um

estudo buscou investigar a ‘vida acadêmica’ dos estudantes, buscando-se identificar facilidades e dificuldades vividas pelos estudantes para integralizar os currículos. Cabe reiterar que estudar evasão não é sinônimo de estudar a trajetória estudantil. Muitos estudos, nacionais e internacionais, já foram publicados a respeito da evasão no ensino superior. Porém, poucos foram desenvolvidos a respeito da trajetória acadêmica estudantil no ensino superior.

Verifica-se que o estudo traz um recorte inovador para se olhar as trajetórias estudantis no contexto da universidade, especialmente no que tange à formação de professores. A compreensão das trajetórias estudantis muito poderá auxiliar na descoberta dos gargalos de cada curso, de suas principais dificuldades, bem como trazer subsídios para investigar recorrências nas trajetórias estudantis nesses cursos, oferecendo subsídios concretos para apoiar ações institucionais de apoio à graduação, voltadas às especificidades das licenciaturas.

Partindo-se dessa abordagem histórico-crítica, o percurso teórico escolhido reveste-se de apanhados históricos para buscar compreender as tendências das trajetórias estudantis a partir de um outro lugar, que não o do fracasso escolar, nos cursos em questão. Assim, no primeiro capítulo, Origens da Educação Superior, apresenta-se um panorama histórico da ideia de universidade no mundo e, especialmente, no Brasil, buscando-se entender o modelo de universidade que temos atualmente no país. No capítulo segundo, As Licenciaturas no Contexto da Formação Superior de Professores no Brasil, reflete-se sobre os cursos de licenciatura e seus significados e implicações à formação inicial de professores no país. Em um terceiro capítulo, intitulado As Trajetórias Estudantis no Ensino Superior, apresenta-se o objeto deste estudo, as trajetórias estudantis. No quarto capítulo, reflete-se acerca das trajetórias estudantis enquanto rotas de fuga e formas de resistência. Por fim, segue-se à apresentação do percurso metodológico do estudo, da análise dos dados, da discussão teórica dos dados encontrados, além das considerações e finalizações possíveis do estudo.

II – PERCURSO TEÓRICO

Para dar conta teoricamente do objeto deste estudo, o percurso teórico percorrido abordou as temáticas que se entendem mais importantes à compreensão do mesmo, a partir dos elementos históricos e conceituais que permeiam o campo da investigação que se pretende realizar.

2.1. ORIGENS DA IDEIA DE UNIVERSIDADE

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico da ideia de universidade no mundo e, mais especificamente no Brasil, para que se consiga refletir acerca da universidade que temos hoje no país. Para tanto, se propõe a trazer alguns momentos, considerados historicamente essenciais, para o entendimento das origens da ideia de universidade, porém sem o compromisso de reproduzir a história completa, cuja riqueza e complexidade já foi tratada, com propriedade, por muitos autores.

2.1.1 Origens Mundiais da Ideia de Universidade

A origem da universidade remonta os primeiros séculos da era cristã, através de um longo e complexo processo, o qual, segundo Paviani; Pozenato (1979) tem sua origem na civilização greco-romana. No Oriente, as primeiras universidades a surgirem foram as de Constantinopla e do Cairo, enquanto que no Ocidente foram as de Salerno, Bolonha e Paris. Nesse processo, Lisbôa (1993) aponta os séculos VI e XI como período transição entre uma cultura escolar para uma cultura universitária.

O surgimento da Universidade, a partir de uma ideia próxima a que conhecemos hoje, ocorreu na Idade Média, em um período de grandes transformações. “A cultura do século XI, em vias de consolidação, necessitava de seus mestres”, como afirma Anísio Teixeira (2005, p. 171). Conforme afirma

Lisbôa (1993, p. 18), tudo desabrochava e com o surgimento das Universidades, “o saber foi colocado ao alcance de um maior número de pessoas”. Santos; Almeida Filho (2008) afirmam que a universidade medieval inaugurou uma reforma radical na educação que existia na época. Com o passar do tempo, as universidades foram se multiplicando na Idade Média e tornaram-se as grandes portadoras do saber. Nessa época, a identidade da Universidade estava descrita nos decretos reais e nas bulas papais, documentos estes que regulavam a criação das Universidades Medievais (LISBÔA, 1993).

Ganhando cada vez mais prestígio e em processo de expansão, as Universidades tomam outro rumo, a partir do século XV, em razão da centralização do poder nacional, dos novos descobrimentos e do sentido de nacionalidade. “Como instituição cultural a Universidade Medieval pode considerar o seu ciclo encerrado no início do século XVI” (LISBÔA, 1993, p. 20). Mas a transição da universidade medieval para a universidade moderna não se deu facilmente. Mesmo nos países protestantes, onde o rompimento com as doutrinas aristotélico-tomistas ocorreu primeiro, a transição fez-se sentir. Segundo apontam Paviani; Pozenato (1979, p. 16), as Universidades passaram a apresentar uma série de características:

- Instituição jurídica, regulada por lei, compreendendo um corpo de mestres, alunos e funcionários, sujeitos de obrigações e direitos;
- Oferecimento de conjunto de disciplinas ordenadas segundo critérios pré-estabelecidos;
- Formação profissional;
- Desenvolvimento das ciências e das humanidades, através de ensino e da investigação científica, filosófica e teológica;
- Graus acadêmicos conferidos aos alunos no fim dos estudos.

De acordo com Prota (1987), a partir dessa transição, arraigada pelos ideais iluministas e positivistas, a universidade atrelou-se à ideia de centro universal do conhecimento, não só reprodutor, mas essencialmente produtor de novos conhecimentos. Colaborando com essa ideia, Immanuel Kant publica no ano de 1795 “O Conflito das Faculdades”, o qual pode ser considerado o primeiro movimento de reforma universitária do mundo. A obra é uma carta ao Rei da Prússia, onde ele analisa a estrutura do ensino superior de seu tempo, propondo

que o mesmo deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e se constitua em espaço livre, capaz de testar a verdade sem restrições (TEIXEIRA, 2005).

Nesse momento, países protestantes e católicos desenvolveram modelos próprios de universidade. Anísio Teixeira (2005), tratando dessa questão, afirma que, enquanto a universidade clássica renascentista se modernizou no mundo protestante, buscando acompanhar as transformações sociais, econômicas e científicas, no mundo católico, as universidades permaneceram essencialmente escolásticas.

Nos países protestantes dois exemplos de universidade moderna surgem advindos de dois modelos básicos: o modelo alemão de Humboldt e o modelo inglês de Newman, ambos centros de formação liberal. E a universidade alemã, com ênfase na pesquisa científica; a universidade inglesa, com ênfase na formação universal voltado às elites.

O modelo alemão foi proposto por Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835), funcionário do governo alemão, diplomata, filósofo, é particularmente reconhecido como o pai do sistema educacional alemão. Integrou o Conselho de Ministros e foi encarregado da direção do órgão responsável pelos educandários e escolas superiores de Berlim, no ano de 1809, quando defendeu a fundação de uma universidade em Berlim, através de uma reforma total da velha instituição e dos princípios de educação superior de toda a Alemanha. Ele vivenciou as guerras napoleônicas e os movimentos renascentistas, bem como os movimentos da reforma e contrarreforma. Sentiu a pressão da guerra e acreditava que poderia evitar a falência do Estado e a situação desoladora de seu país através da reorganização do sistema educacional. Foi em meio a todos esses desafios, que Humboldt dedicou-se à fundação da universidade, que atualmente tem seu nome (GERHARDT, 2002).

Através de dois textos escritos por ele, no ano de 1809, ao rei que havia fugido de Berlim devido à guerra, Humboldt declara sua ideia de universidade, na tentativa de convencer o rei de seus ideais. Inicia colocando que as dificuldades do Estado não justificam a falta de investimentos em prol da ciência. “A ciência

fomenta os melhores potenciais da pessoa, podendo dessarte ser sempre um meio para vencer as dificuldades que afligem um Estado” (GERHARDT, 2002, p. 15).

Por isso, recomenda Humboldt que a universidade deveria dispor de competência científica e se localizar na capital, tudo com vistas aos resultados transfronteiriços da ciência. As exigências da ciência, aliás, são o ponto principal da universidade, que deve organizar-se em torno dessa. Assim, o trabalho deve ser organizado a partir do ponto de vista científico e o ensino e a pesquisa devem andar a par e passo, considerando-se a prioridade da pesquisa (GERHARDT, 2002).

A universidade desenhada por ele fomenta o bem-estar do país, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, pois segundo Humboldt, o ganho no conhecimento serve a todos, sociedade e pessoas. Segundo ele, através da ciência é possível desenvolver a moralidade nos pupilos, desenvolvendo neles o espírito de pesquisa e aguçar seus instintos pelo novo. E já que os resultados científicos verdadeiros são sempre abertos, a universidade deve ser igualmente aberta para inovações (GERHARDT, 2002).

Já o modelo inglês foi desenhado por John Henry Newman (1801 - 1890), um sacerdote anglicano, convertido ao catolicismo, conhecido como um dos líderes do "Movimento de Oxford". Em 1851 foi convidado a presidir a criação de uma universidade da Irlanda, a Universidade Católica de Dublin. Essa foi fundada em 1854 e Newman foi seu reitor até 1858. Sua ideia de universidade pode ser evidenciada em uma série de discursos escritos por ele nessa época, em razão da fundação da universidade (GERHARDT, 2002).

Para Newman a universidade é um espaço privilegiado para o ensino do conhecimento universal, sendo seu objeto a difusão e a propagação do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Sua tarefa primordial reside no desenvolvimento de um hábito mental nos indivíduos, devendo a mesma introduzir nos alunos o que ele chama de ‘cultura do intelecto’ ou ‘cultivo da mente’. A esse processo chama de educação liberal, ou seja, aquela

que coloca a mente em forma (GERHARDT, 2002).

Conforme se pode identificar, Humboldt e Newman apresentam concepções de universidade diferentes. Enquanto Humboldt prega a ciência como escopo maior da universidade, Newman prega a difusão da cultura geral. Para Humboldt o avanço do conhecimento pertence à universidade; já para Newman a universidade cabe tão somente à difusão do conhecimento que já está posto. Outro ponto de distinção está na tarefa principal da universidade. Para Humboldt essa tarefa remete-se ao aperfeiçoamento moral do homem, enquanto que para Newman essa se remete à criação de hábito intelectual. Para Newman, ensinar e pesquisar são funções distintas, as quais exigem habilidades igualmente distintas, dificilmente encontradas juntas na mesma pessoa. Ainda afirma ele que se o objeto da universidade fosse a descoberta científica não deveria constituir-se de alunos, mas de cientistas.

Apesar das ideias distintas de universidade, existe um ponto para o qual ambos convergem: para ambos a universidade não é o local de formar profissionais. As objeções ao ensino profissional devem ser compreendidas a partir da compreensão da fundamentação do ensino em um princípio utilitarista de educação. Ou seja, o ensino superior não deve estar limitado a uma profissão. Da mesma forma, a universidade não deve estar assentada na filosofia da utilidade, pois em ambas as concepções seu papel é maior do que esse. De acordo com Martins (2002, p. 67), “trata-se de uma discrepância que em nada perdeu sua atualidade. É a que subsiste entre ‘formação humana’ e ‘formação profissional’, entre ‘perfeição’ e ‘utilidade’”. Esse ponto vai estar no cerne das reformas pombalinas para a educação superior propostas em Portugal e que influenciam diretamente esse nível de ensino no Brasil, enquanto colônia portuguesa.

Já nos países católicos, observou-se o extremo da dissolução da universidade tradicional, tendo a universidade francesa napoleônica como seu principal modelo. A Universidade de Coimbra também experimentou reforma semelhante, através da Reforma Pombalina de 1772, fato que motivou a criação, na colônia brasileira, não de universidades, mas de cursos isolados de educação

superior, fundamentados em uma pedagogia utilitarista, como veremos mais adiante. Interessante ressaltar desde já, que esse processo de renascimento universitário, experimentado pelas universidades protestantes, durante o século XIX, não chega ao Brasil, pelo menos até meados dos anos 1930.

Ainda tratando da ideia mundial de universidade, é interessante tocar em dois movimentos mais recentes dessa história: a Reforma Flexner e o Processo de Bolonha. A Reforma Flexner ocorreu nos Estados Unidos e o Processo de Bolonha na União Europeia.

A Reforma Flexner ocorreu no início do século XX, patrocinada pelos barões do petróleo e das ferrovias e organizada pela Carnegie Foundation. O relatório de Abraham Flexner, presidente da comissão, trazia em seu bojo a noção de reorganização de todo o sistema universitário americano, através de uma arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação (*undergraduate*), a qual levaria a mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição ao doutorado. O modelo Flexner é o que persiste até hoje nos Estados Unidos, com a atualização, na década de 1960, da criação dos *community colleges*, para garantir o acesso à universidade daquelas populações até então excluídas desse sistema.

Mais recente ainda é o Processo de Bolonha, lançado no ano de 1999, através da Declaração de Bolonha, documento assinado inicialmente por 30 ministros da educação dos países membros da União Europeia para compatibilização plena entre os sistemas universitários europeus. O principal ponto da Declaração reside no entendimento da educação superior como elemento estratégico de competitividade e dinamismo das economias europeias. Atualmente são 46 nações em mobilização para uma reforma universitária sem precedentes, buscando adotar princípios e critérios comuns para acreditação, avaliação, currículos, mobilidade, dentre outros aspectos (FIEGEHEN; DÍAZ; FERNÁNDEZ, 2013).

2.1.2. A Ideia de Universidade no Brasil

Existe uma máxima que afirma que a primeira universidade brasileira foi a Universidade de Coimbra, pois mesmo diante da vinda de D. João VI e sua corte para o Brasil, a elite brasileira continuou realizando sua formação em Portugal. A Universidade de Coimbra foi fundada em 1290, pelo então Rei D. Dinis de Portugal. Depois de algumas idas e vindas entre cidades sede, a Universidade viveu um período de calmaria, não sofrendo grandes transformações estruturais, até o ano de 1720 (LISBÔA, 1993).

De acordo com Lisbôa (1993), após esse período, no entanto, a necessidade de alterações no modelo da Universidade passou a ser sentida fortemente. Nessa época, o ensino público português estava nas mãos dos jesuítas e de sua *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Jesu*. Estava patente a necessidade de realização de uma reforma em todo o sistema de ensino e, principalmente, a reforma da Universidade. Coube ao Marquês de Pombal, iluminista e nacionalista, ministro de D. José I, a realização de tal reforma. Antes disso, já havia, no ano de 1759, expulsado os jesuítas de Portugal e reorganizado os Estudos Menores (nível médio). Criou as aulas régias, as aulas de comercio e os cursos militares. Para tanto, dois documentos tornam-se marcos dessa reforma: o “Verdadeiro Método de Estudar”, de Verney, em 1746; e o “Novo Método de Gramática Latina”, da Congregação do Oratório, em 1752. Através dessas ações, Pombal conduziu Portugal para fora da escolástica e introduziu-o no Século das Luzes.

Na questão da Universidade, a reforma deveria ocorrer a partir do auxílio do reitor D. Francisco de Lemos e do estudo e alteração dos Estatutos da Universidade. Pombal foi, então, à Coimbra, na condição de reformador da Universidade. Logo de início, tratou de instalar o Observatório de Astronomia, os Laboratórios de Física e de Química e o ensino experimental de Botânica, Medicina e Astronomia, cuidando, com isso, da parte prática e experimental das aulas.

No ano de 1761, criou o Colégio dos Nobres na Universidade, para prover

a esses, educação específica, através da contratação de docentes do exterior e da incorporação de várias matérias novas. No ano de 1770 criou a Junta Literária para redigir a reforma dos Estatutos da Universidade, que se deu em caráter profundo. Ainda no ano de 1772 as faculdades de Teologia, Cânones e Leis iniciaram suas aulas já no novo modelo pedagógico. Já as faculdades de Medicina, Matemática e Filosofia tiveram que esperar mais, devido à falta de professores considerados aptos.

O pombalismo foi, essencialmente, um movimento característico do iluminismo português, que buscou a modernização ideológica, política e econômica. Após a reforma pombalina, o núcleo central da Universidade passou a ser a filosofia natural, entendida como ciência incumbida de formar todos os profissionais necessários ao reino, trazendo à tona as questões da formação profissional e do utilitarismo, os quais serviam também à Colônia (LISBÔA, 1993). A partir dessa experiência, chegou-se a conclusão que a missão da universidade era a de agregar as escolas profissionais. E esse foi o raciocínio trazido ao Brasil, influenciado fortemente pelo modelo francês napoleônico das grandes escolas, que viria a coincidir com o pensamento de grande parte da elite brasileira³.

A sociedade que se implanta na Colônia, de acordo com Teixeira (2005), era arcaica e de cultura oral, pautada por uma educação escolástica e elitista, formatada para assegurar os privilégios de uma ordem social rígida. Nesse contexto, a Universidade de Coimbra era tida como o grande exemplo de ensino superior e os filhos da elite brasileira almejavam nela estudar. Na Colônia foram criadas escolas superiores isoladas, abandonando-se por um longo período a criação de universidades.

E foi assim que D. João VI limitou-se a criar escolas superiores isoladas. Inicialmente, foram criadas as seguintes: em 1808, foram criadas Escolas de Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro; em 1810, também no Rio de Janeiro, criou-se a Real Academia Militar; em 1812 foi criado o curso de Agricultura e em 1814, o de Botânica; em 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; em

³ A universidade francesa, após a reforma napoleônica, deixa de existir como estrutura orgânica e passa a funcionar a partir de faculdades isoladas, num sistema federativo (LISBÔA, 1993).

1817, a de Química e em 1818, a de Desenho Industrial.

As razões para a não criação da universidade passam pelo sentimento de desenraizamento com que os portugueses viam o Brasil, até chegar às questões políticas e econômicas, cerne da questão. “Para assegurar a dependência econômica, era fundamental a dependência política. E para a manutenção desta última era fundamental a dependência da inteligência e da cultura” (PAVIANI; POZENATO, 1979, p. 66). Também Anísio Teixeira (2005), complementa essa ideia, afirmando que a monarquia portuguesa tinha a intenção de impedir a autonomia da Colônia Brasileira. O objetivo era gerar um processo de dependência colonial à Metrópole, integrando-a em todos os sentidos a Portugal. Assim, as primeiras faculdades brasileiras eram independentes entre si, localizadas em grandes centros, elitizadas e organizadas em torno das cátedras vitalícias.

Já em 1823, o Brasil encontrava-se sob o Império de D. Pedro I, momento em que se reuniu a Assembleia Nacional Constituinte para elaboração da primeira Constituição Federal. Seus debates foram intensos e é possível identificar que entre a elite brasileira existia uma parte que desejava a criação de uma universidade. Na verdade, o próprio processo de emancipação nacional foi conduzido pela elite brasileira, elite esta graduada em Coimbra, com forte influência do pombalismo, da ciência e do novo pensamento europeu de modernidade⁴. Esse processo foi menos violento que nas demais Colônias, consistindo na simples substituição dos portugueses nascidos em Portugal pelos portugueses nascidos no Brasil, como afirma Anísio Teixeira (2005), e, por isso mesmo, conservando todo o sistema econômico e social que já existia.

Inicialmente, na própria Assembleia Nacional Constituinte, havia a ideia de criar duas Universidades no país, uma no norte e outra no sul, graças às dimensões territoriais da jovem nação. No entanto, ao final desse processo, optou-

⁴ Sobre essa elite, Anísio Teixeira (2005, p. 146) comenta: “Uma elite com uma educação de segunda mão, vaidosa de preferir o latim e, depois, o francês ao próprio português, mas com inequívocos traços de gosto intelectual, permitiu-nos a ilusão de considerar a espantosa estagnação como consolidação. (...) não só adiou o processo de desenvolvimento nacional, como criou no País uma imagem do Império profundamente distorcida”.

se pela criação de novos cursos jurídicos, acoplados ao sistema de escolas isoladas, já existentes.

No lugar da Universidade, seguiu-se no Brasil o modelo francês, de inspiração napoleônica, de criar escolas profissionais autônomas, para a formação de profissionais liberais. Esse modelo corresponde às necessidades da ordem social vigente. A Universidade teria uma função desestabilizadora, papel desempenhado em parte pelas Faculdades de Direito, onde se desenvolveu a ideologia republicana. No Período Imperial, essas faculdades foram uma espécie de embrião de Universidade (PAVIANI; POZENATO, 1979, p. 66).

De acordo com Lisbôa (1993), a resposta para esse desfecho está na discussão que foi travada na Assembleia Constituinte, com uma precária ideia de unidade nacional, onde o tema da Universidade servia para acirrar a rivalidade entre as províncias. Novamente postergou-se a criação de uma universidade brasileira, fato que perdurou por mais um século. Também os positivistas argumentaram contra a Universidade. Diziam que o Estado deveria se responsabilizar pelo ensino primário, pois viam o ensino superior como um privilégio para poucos, filosofia que foi absorvida pela Primeira Constituição da República, com consequências duradouras. Permanecemos com o modelo francês napoleônico de educação superior, modelo este que abandonou a ideia de Universidade, optando pelas escolas superiores isoladas. A universidade modelo para os brasileiros permaneceu sendo a Universidade de Coimbra.

Naquele momento, fez-se uma opção por adotar um modelo compensatório. Ou seja, adotou-se o modelo de escolas profissionais, mas deu-se a elas o caráter de ensino universitário, distorcendo seu objetivo, dando-lhes ambição de universidade. O país desejava para si uma cultura similar à europeia e, para tanto, adotou substitutivos de solução – soluções compensatórias, nas palavras de Anísio Teixeira (2005). Notem-se as implicações históricas e culturais desse modelo até à atualidade.

Pode-se afirmar, então, que durante o século XIX tentamos construir uma cultura nacional apenas com escolas de direito, engenharias e medicina, como se isso fosse possível. Sendo a Universidade a instituição responsável pelo cultivo e

transmissão cultural e não tendo o Brasil a sua Universidade, passamos várias décadas circulando em torno de uma cultura imposta pela dominação portuguesa. Apenas com a Proclamação da República começou-se a acordar para a necessidade de criação de uma verdadeira independência em nível cultural no país. Assim, enquanto a universidade moderna já era uma realidade em vários países do mundo, como centro universal do conhecimento e criação, no Brasil persistia o antigo propósito de resistir à ideia de Universidade, mantendo uma posição do final do século XVIII. A República continuou essa tradição da resistência, mantendo a pedagogia utilitarista voltada ao preparo profissional no ensino superior.

O governo brasileiro republicano iniciou sua gestão regulando a educação nacional e promovendo a educação privada, reforçando uma tradição nascida no Império. Tanto é verdade que, em 1918, o Brasil contava com 70 instituições de ensino superior, a maioria delas estabelecimentos privados. Isso graças as experiências tidas até então da universidade escolástica e, logo após, da universidade pombalina, gerando um ensino superior profissional, associado a um ensino secundário clássico e acadêmico, sem as fontes universitárias para formar os professores para ambos os níveis de ensino. Daí “guardamos aquela antiga tradição de que a universidade prepara para o ofício da profissão, pelo qual chegaríamos à cultura” (TEIXEIRA, 2005, p. 167). Anísio Teixeira (2005, p. 183) afirma inclusive que essa situação explicaria o processo que se costuma chamar de “alienação da cultura nacional”.

Em 1915 foi promulgada a Lei Carlos Maximiliano, que tratava da reforma do ensino superior no país. Através da mesma facultava-se ao governo, quando julgasse oportuno, reunir em universidade a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma escola privada de Direito do Rio de Janeiro. Assim surge a Universidade do Rio de Janeiro, cinco anos depois. Em 1920 deu-se o nome de Universidade às escolas profissionais do Rio de Janeiro, diante dos cem anos da Independência. No entanto, esse processo foi simbólico, visto que se constituiu na simples reunião das escolas sob uma mesma administração. Sobre esse fato,

Paviani; Pozenato (1979) comentam que tivemos a instituição, mas não a universidade, já que não se fez outra coisa senão agrupar escolas em uma reitoria única.

A criação da 'primeira universidade' foi seguida, em 1927, pela criação da Universidade de Minas Gerais. Em 1931 é promulgado o Estatuto da Universidade Brasileira através do Decreto nº 19.851/1931, também conhecido como Reforma Francisco Campos, o qual vigorou até 1961 (BRASIL, 1931). A Reforma possibilitava a criação de escolas de letras, ciências e educação, junto das universidades, bem como definia que a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (privada), correspondendo ao conjunto de faculdades ligadas por uma reitoria, mas mantendo a autonomia jurídica.

Nesse momento, não houve uma real definição de modelo de universidade a ser perseguido, evoluindo-se para o início de uma reflexão teórica sobre universidade, de acordo com Paviani; Pozenato (1979). O motivo mais imediato da reforma foi o surto desenvolvimentista deflagrado por Juscelino Kubitschek, o qual demandou a participação da universidade no sentido de colaborar com a elaboração de novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

No ano de 1934 surgem a Universidade de São Paulo e a Universidade de Porto Alegre (UPA), atual UFRGS, ambas por iniciativas estaduais. A UPA foi criada pelo Decreto Estadual nº 5758/1934, a partir da integração entre as Faculdades de Engenharia, Astronomia, Eletrotécnica, Química Industrial, Medicina, Farmácia, Odontologia, Direito, Agronomia, Veterinária, Belas Artes e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com Silva Filho (2010, p. 18), "a UPA foi criada nesse ambiente de intensa preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos". Em 1947 a Universidade passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) e em 1950 foi federalizada, passando à esfera administrativa da União.

Em 1935 a Universidade do Distrito Federal (federal), com projeto mais audacioso de universidade, de autoria de Anísio Teixeira. No entanto, é logo extinta (em 1939), por decreto presidencial. Em 1937 a Universidade Federal do

Rio de Janeiro é reestruturada no modelo da Universidade de São Paulo, constituindo-se em Universidade do Brasil com a Faculdade de Filosofia e depois a de Economia.

Até então, o cidadão brasileiro não tinha opção em relação à formação intelectual acadêmica, ou seja, sendo a formação meramente profissional, a chamada cultura acadêmica propriamente dita faltava e, por consequência, os estudos avançados e científicos em qualquer campo da cultura especializada ou geral. Todo o ensino pautava-se nas aulas magistrais dos grandes professores catedráticos, posição de muito privilégio e honra (TEIXEIRA, 2005).

A partir de 1940 o sistema de ensino superior do país entra em expansão, deixando fácil o reconhecimento de que “a falta de real experiência histórica da universidade (...), tornou difícil ao país vir a conceituar com precisão a ideia de universidade” (TEIXEIRA, 2005, p. 178). Esse fato torna-se evidente diante da persistência da escola superior autossuficiente, que se transforma em universidade do tipo confederação de escolas, sem uma verdadeira integração universitária.

Na década de 1960 chega ao Brasil o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica, a partir da criação da Universidade de Brasília. Seu modelo, segundo Anísio Teixeira (2005), era o de instrumento de incorporação da cultura nacional e instituição do desenvolvimento e da pesquisa. Infelizmente, com o Golpe Militar de 1964 houve a ocupação militar e intervenção na Universidade. Os militares optaram por outro modelo de universidade, diferente do adotado pela Universidade de Brasília. Um acordo firmado entre o Ministério da Educação e a USAID introduziu essa reforma ao sistema universitário, que foi financiada por empréstimos do FMI e do BID (Santos; Almeida Filho, 2008).

Em 1960 foi finalmente votada a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024/1961 (BRASIL, 1961), a qual se refletiu em expansão imediata do ensino superior, dentre outros motivos por essa ter acentuado a cooperação da atividade privada no campo da educação. A LDB de 1961 descrevia a universidade como a reunião, sob mesma administração, de pelo menos cinco estabelecimentos de

ensino superior, associados a institutos de pesquisa e de aplicação e treinamento profissional, constituída sob a forma de autarquia ou fundação, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, subordinada a um conselho universitário. A função principal do conselho universitário era analisar as equivalências entre estudos feitos em diferentes cursos. Ou seja, no bojo dessa ideia estava a concepção de flexibilização nos trajetos formativos, algo que nunca chegou a acontecer. A estrutura básica de isolamento das instituições permaneceu entre os cursos, com cada curso isolado, formando com exclusividade cada carreira profissional, deixando ileso o sistema de cátedras vitalícias.

Nesse contexto, o processo de expansão, ocorrido a partir da década de 1960, foi bastante peculiar, concretizando-se muito mais a partir da criação de novas instituições de ensino superior, do que a partir da expansão das instituições existentes, gerando uma multiplicação de pequenas instituições pelo país todo, respondendo à pressão pela expansão. A explicação para esse fenômeno está relacionada à cátedra vitalícia e ao currículo único. Como havia, em cada instituição, um único catedrático para cada matéria do currículo e esse currículo era único, para multiplicar o número de alunos era preciso multiplicar junto o número de catedráticos em cada área envolvida no processo de expansão. Assim, a grande questão estava em transformar a estrutura administrativa e de pessoal da universidade. Por conta disso, as alterações foram efetivadas a partir de 1966, através de leis e decretos que reorganizaram o ensino superior. De acordo com Anísio Teixeira (2005) foram 21 atos legislativos sobre ensino superior promulgados no período e outros 39 de legislação correlata.

O ano de 1965 foi rico em iniciativas governamentais para 'adequação' do sistema de ensino, em especial do ensino superior, à realidade econômica capitalista do país. Essas iniciativas se reverteram, cada qual com seu peso, na promulgação da Lei de Reforma Universitária. A primeira delas foi a criação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), com o objetivo de diagnosticar o sistema de ensino superior no país e oferecer sugestões de

melhorias ao mesmo. Como resultado produziu o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, em 1968 (MINTO, 2006).

Também em 1965, foi lançado o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), colocando a educação definitivamente na pauta econômica e estabelecendo orientações de adequação do setor, tais como adequação ao mercado e às necessidades produtivas nacionais, formas diretas e indiretas de pagamento do ensino nos estabelecimentos oficiais, deixando o mesmo de ser gratuito. Ainda no mesmo ano a Direção de Ensino Superior do MEC contratou Rudolph Atcon, especialista em planejamento educacional, para propor alterações às universidades brasileiras. O Relatório Atcon, publicado sob o título de “Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira”, propunha a racionalização da gestão universitária em moldes empresariais (MINTO, 2006).

Como resultados imediatos dessas ações, têm-se nos anos de 1966 e 1967 a promulgação dos Decretos-leis nº 53 e 252, para regradar a expansão do ensino superior, a partir das alterações desejadas no sistema. O primeiro propunha novos princípios e normas à organização universitária e o segundo tratou da departamentalização dos cursos. Em 1967, a Constituição Federal legitima a expansão da iniciativa privada, deixando clara a falta de compromisso do Estado em relação ao financiamento da educação pública.

Em 1968 o governo federal instituiu o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), através do Decreto nº 92.937/1968, o qual apresentou no mesmo ano o Relatório que culminou no Projeto de Lei nº 32, que deu origem à Lei nº 5540/1968 (BRASIL, 1968), conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Seus principais objetivos centravam-se na modernização administrativa, na renovação do conceito de ensino superior, na integração da universidade com o desenvolvimento da sociedade e na redefinição do papel do Estado em relação à Universidade, aumentando seu poder fiscalizador e ampliando o papel do Conselho Federal de Educação. A proposta era radical: supressão da cátedra, implantação da estrutura departamental, sistema de gestão e controle da universidade, implementação de uma supervisão através de conselho

universitário, sistema de créditos, vestibular classificatório, ciclo básico, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, regime de tempo integral e dedicação exclusiva, dentre outros aspectos. E assim chega-se a estrutura universitária que conhecemos hoje.

A proposta da Reforma Universitária estava fundamentada no modelo humboldtiano de pesquisa⁵. Assim, se por um lado constituiu-se em um processo voltado à elitização do ensino, fundamentado nos famosos acordos MEC – USAID, que trouxeram à baila a privatização do ensino, atrelado a sua necessidade de expansão, por outro lado, desempenhou papel decisivo na criação de um sistema de pós-graduação no país.

Com a redemocratização política, no ano de 1985, o então presidente da República, José Sarney, criou o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). Seu objetivo era discutir questões relativas às universidades brasileiras, as quais foram abordadas pelo Grupo em um anteprojeto divulgado pelo MEC em 1986. O Grupo continuou seus trabalhos até o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (MINTO, 2006).

A Constituição Federal de 1988 trouxe novos avanços à educação nacional. Os principais foram o estabelecimento de um mínimo de 18% da receita anual da União, resultante de impostos, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis; a reafirmação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em nível universitário e a autonomia universitária.

Em relação específica à educação superior, cabe refletir sobre o ideal de universidade previsto na Carta, bem como o que significa estar essa concepção vinculada à ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sobre esse princípio, Maciel; Mazzilli (2009) afirmam que o mesmo foi pensado como paradigma de uma universidade socialmente referenciada e expressão da expectativa de construção de um projeto democrático de sociedade, trazendo à

⁵ O modelo humboldtiano de universidade está pautado na competência científica, devendo seus resultados estar expressos na ciência. Seu objetivo principal está na produção de conhecimento e a ele as outras tarefas universitárias deverão submeter-se (ROHDEN, 2002).

tona o papel da universidade como locus de aquisição e produção do conhecimento. De fato, o período da reabertura política possibilitou fertilidade ao debate nacional acerca da educação superior, trazendo à tona, novamente, a ideia da universidade pública, gratuita, democrática, autônoma e socialmente relevante.

Desde a década de 1960 ocorriam debates em torno de um novo projeto de universidade para o país, especialmente no que tange à concepção de universidade elitista, promotora da ascensão social para uma parcela pequena da sociedade. A redefinição de premissas à ideia de universidade brasileira pode ser conferida em Fernandes (1979), Cunha (1986), Fávero (2000), Sguissardi (2006), dentre outros. Em todas elas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão aparece de alguma forma.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 30).

O referido princípio aponta para o chamado padrão unitário de qualidade na oferta de educação superior no país, conforme apontam Catani; Oliveira (2002). Ainda no início da década ocorre a eleição de Fernando Henrique Cardoso, e com ela ocorrem as reformas do ensino superior, atreladas à reforma do próprio Estado. Nesse contexto, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), para centralizar os esforços governamentais à reforma e também para formular propostas de reforma ao ensino superior na perspectiva da eficiência e da produtividade. No entanto, apesar da criação do MARE, as políticas para o ensino superior foram executadas de forma fragmentada durante toda a década de 1990, segundo Minto (2006).

No ano de 1996, após longo debate nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, foi promulgada (BRASIL, 1996). Coerente com a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB apresentou como princípio da organização do ensino superior a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade. Porém definiu, através do mesmo, os tipos de Instituições de Ensino Superior e, com isso, diferenciou a universidade das demais instituições.

Essa ideia da diferenciação institucional sofreu, ao longo da década de 1990, a influência de três documentos, que orientaram as principais decisões políticas do governo na área da educação superior. O primeiro foi o texto do BIRD de 1995, “O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência”, que fomentava a diversificação de instituições e o desenvolvimento de instituições privadas, previa incentivos à diversificação de fontes de financiamento às instituições públicas e redefinia a função do governo em relação ao ensino superior. O segundo foi o documento do MEC, de 1995, “Planejamento Político-Estratégico 1995-1998”, corroborando com os princípios do Banco Mundial, abordando a transformação das relações do poder público com as instituições de ensino, a expansão do sistema de ensino superior público através da otimização de recursos e a diversificação do sistema. Por fim, o terceiro documento foi o Relatório Delors, produzido em parceria com a UNESCO, no ano de 1997, sob o título de “Educação: um tesouro a descobrir”. No relatório constava a defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino, a autonomia da universidade e a necessidade de avaliação do sistema (MINTO, 2006). Os três documentos serviram de base às legislações educacionais brasileiras e justificam a diferenciação institucional no modelo universitário de pesquisa adotado desde a Lei nº 5540/1968. No entanto, apesar dos documentos deixarem claro que a universidade era a instituição ideal de ensino superior, o sistema cresceu muito a partir de instituições de ensino superior pautadas somente no ensino. Portanto, até os primeiros anos do século XXI, o sistema de ensino superior brasileiro estava fortemente formado por instituições não universitárias.

Denominam-se instituições não universitárias aquelas que não se organizam conforme a definição de universidade do artigo 52 da LDB de 1996, ou seja, os centros universitários, às faculdades isoladas, às faculdades, os institutos isolados e os centros de educação tecnológica. O Decreto nº 2306/1997 (BRASIL,

1997) regulamentou o disposto no artigo 45 da LDB de 1996, estabelecendo, oficialmente, a tipologia das instituições de ensino superior.

Em 2003 o Partido dos Trabalhadores sobe à Presidência da República através de Luis Inácio Lula da Silva e o tema da reforma universitária é novamente trazido à baila. Em 2004 a universidade brasileira defronta-se com esse 'fantasma', momento em que intensos debates ocorreram, gerando o documento intitulado "Proposta da ANDIFES para reestruturação da educação superior no Brasil". Como principais pontos, propunha a promoção de mudanças no ensino da graduação e da pós-graduação, bem como a revisão dos projetos acadêmicos e dos currículos para flexibilização da formação profissional. Em 2006 o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior, o PL nº 7200/2006.

Nesse momento, vários debates nacionais ocorreram. Cabe citar, especialmente, os seminários nacionais ocorridos em 2006 e 2007, para delinear um programa estratégico de desenvolvimento da educação superior brasileira. Em 2007, foi promulgado o Decreto Presidencial nº 6096/2007, instituindo o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, o REUNI (BRASIL, 2007). Esse se constituiu em programa de ampliação física e reestruturação pedagógica às Instituições Federais de Ensino Superior.

De acordo com Santos; Almeida Filho (2008), em 2008, um ano após o lançamento do REUNI, tínhamos apenas 10% de nossos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, quando a meta do Plano Nacional de Educação era de 30% até 2012. Assim, após a implantação nacional do REUNI, vivemos um momento de reflexão acerca da expansão e da qualidade do sistema. Interessante colocar que, apesar de todas as críticas ao Programa, foi graças a ele que no início de 2010, 12 universidades públicas haviam sido criadas. Ou seja, é inegável a sua participação na recapitalização do ensino superior público do país, embora não tenha eliminado a crise da universidade pública.

Boaventura de Souza Santos (1989) analisa que um dos maiores problemas da universidade está na sua aversão à mudança, apontando a

necessidade urgente de pensar a ideia de universidade brasileira e a partir daí, repensar seu modelo e estrutura.

A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade (SANTOS, 1989, p. 60).

Muitos pontos para reflexão podem ser, então, levantados acerca da ideia de universidade no Brasil. Alguns deles são:

- O fato de que muitos professores entram para as universidades públicas com a expectativa de serem pesquisadores, transformando o ensino da graduação no ônus a ser pago para fazer pesquisa científica no Brasil.
- A inexistência de interação entre graduação e pós-graduação. A existência de programas consolidados de pós-graduação não é uma garantia absoluta à associação ensino, pesquisa e extensão, já que nem sempre a graduação se beneficia das pesquisas e conhecimentos criados na pós-graduação. Essa é uma realidade bem conhecida por parte de quem atua na graduação.
- A necessidade da existência da pesquisa livre e desinteressada, em um momento histórico de grande pressão das grandes corporações liberais pelo conhecimento, visto como capital intelectual. Ou seja, a pesquisa universitária é aquela que deveria se fazer com autonomia e não com regulação mercadológica.
- O isolamento acadêmico que ainda persiste dentro das universidades, gerando pouca criação. Ainda temos cursos totalmente isolados dos demais, que sequer permitem o trânsito de seus estudantes em outros currículos. Ainda temos estruturas curriculares completamente engessadas, que impossibilitam os estudantes de escolherem percursos acadêmicos flexíveis, que os levem a experiências inovadoras.
- O elitismo persistente do ensino universitário, ponto histórico, que faz parte da própria ideia de universidade no Brasil. No entanto, em pleno século

XXI, trabalhar a ideia de universidade social é fundamental para a própria manutenção de sua existência.

- Por fim, mas não menos importante, a ausência de colaboração da educação superior para com a educação básica, apesar da Lei nº 13.174/2015 ter incluído junto da LDBEN o seu envolvimento com a educação básica, entre as finalidades da educação superior.

Em pleno século XXI, deveríamos estar trabalhando para construir uma ideia sólida de universidade brasileira e muito teríamos para fazer nesse sentido, pois a legitimidade da universidade é tarefa enorme. Nesse contexto, mais do que nunca, torna-se imprescindível a definição da universidade que queremos. Ao que tudo indica, não temos no Brasil uma ideia consolidada de universidade e, por consequência, não temos cultura universitária construída. A ideia de universidade brasileira, portanto, é trabalho ainda por fazer.

2.2. AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo pretendo trazer à tona a criação e a expansão do acesso nos cursos de licenciatura, dada a importância dos mesmos, graças ao papel social que exercem. Para clarificar questões relativas ao tema em questão, resgato brevemente a história das licenciaturas no Brasil e, em especial, a reforma curricular das licenciaturas na década de 1990, bem como uma breve história das licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

2.2.1 As Licenciaturas no Brasil e na UFRGS: Breves reflexões históricas

De acordo com Gatti (2014), a formação de professores tem se constituído em grande desafio às políticas educacionais em todo o mundo. Recentemente, vários países vêm adotando medidas agressivas, no sentido de formar de modo mais consistente seus professores para todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que tentam promover carreiras mais atrativas. No Brasil, porém, os rumos parecem ser diferentes. “Não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente”, diz Gatti (2014, p. 36), tratando das políticas nacionais de formação de professores. Nessa perspectiva, quando analisado o panorama nacional da formação de professores, o cenário que se apresenta não é muito animador, demonstrando um acúmulo histórico de impasses e dificuldades.

Reverendo brevemente alguns pontos dessa história, a tradição dos cursos de licenciatura no Brasil é recente. Segundo Cury (1996), o Brasil sempre enfrentou, desde o Império, grandes dificuldades em formar seus professores. De acordo com o referido autor, foi somente no ano de 1827, com a Lei de Educação Nacional, que a formação de professores foi mencionada formalmente pela primeira vez em um documento legal no país. Sua efetivação, no entanto, iniciou-se pelas Províncias a partir do ano de 1834, através do Ato Adicional de 12 de

agosto daquele ano.

Até a década de 1930, a formação de professores se dava, basicamente, através dos cursos normais. Foi apenas no início do século XX que a preocupação com a formação de professores para o “secundário” (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio) manifestou-se em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, até porque, tanto o número de escolas secundárias, quanto de alunos era mínimo no país. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, passou-se a acrescentar nessa formação um ano de disciplinas pedagógicas, visando à obtenção da licenciatura, voltada para a formação de docentes para o “ensino secundário”, modelo esse que ficou popularmente conhecido como Modelo “3 + 1” (GATTI, 2010).

Os primeiros cursos de licenciatura, modelados à formação de professores em nível superior, surgiram através da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no período entre 1930 e 1939, como apontam Guedes e Ferreira (2008). A criação desses cursos iniciou exatamente no ano de 1931, através do Decreto nº 19.852/1931, que criou a primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras do país, responsável pela qualificação ao exercício do magistério. Anteriormente a isso, a formação de professores ao ensino das chamadas “primeiras letras” se dava em cursos específicos nas Escolas Normais (nível secundário), modelo que se manteve paralelo à criação dos cursos em nível superior e ainda existe no país.

A licenciatura, então, foi criada para ser um grau acadêmico de ensino superior que habilita ao exercício do magistério. Para Gatti (2014), desde esse momento, o objetivo maior das licenciaturas no Brasil reside na formação profissional ao trabalho docente na educação básica. Pela legislação educacional brasileira, então, as licenciaturas são os cursos de graduação responsáveis pela formação de professores de toda a educação básica.

Interessante observar, conforme apontam Gatti, Barretto e André (2011) que a formação de professores para os anos iniciais da escolarização foi, desde o

seu início, separada da formação dos professores das disciplinas específicas, separação essa inclusive em nível escolar. Os professores para os anos iniciais eram formados em cursos de nível secundário e os professores das disciplinas específicas em nível superior, em cursos de bacharelado (antes da criação das licenciaturas).

É nesse mesmo período que a famosa estrutura curricular do “3+1” surgiu, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939), o qual definia que o curso de Pedagogia deveria ter três anos para o título de bacharel, possibilitando mais um ano de estudos de didática, a ser cursado pelos bacharéis, oportunizando, nesse caso, também o título de licenciatura, abrindo a possibilidade de atuação docente. A partir daí esse modelo foi amplamente copiado país a fora para constituição dos cursos de licenciatura, que se organizavam divididos entre os três primeiros anos, voltados à formação específica e o último ano, voltado para a formação pedagógica (COSTA, 2012). É do final dos anos de 1930, então, a estrutura perpetuada à formação inicial de professores no Brasil: formação de bacharéis acrescida de mais um ano de disciplinas pedagógicas, para a obtenção também do título de licenciatura, possibilitando o exercício do magistério.

Em 1961, com base no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Conselho Federal de Educação regulamentou os currículos mínimos e a duração dos cursos, regulamentação essa que incluiu os cursos de licenciatura. Assim, os currículos mínimos das licenciaturas deveriam incluir os conteúdos fixados para o bacharelado correspondente, mais os conteúdos voltados à compreensão do aluno e dos métodos de ensino. A adoção dos currículos possibilitou a permanência da estrutura do “3+1”. Tendo origem na Reforma Universitária de 1968, a qual fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior como um todo, a Resolução nº 09 de 1969, fixou os conteúdos mínimos e a duração da formação pedagógica nas licenciaturas de todo o país, tornando obrigatórias as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino (KRAHE, 2007).

Foi somente na década de 1980, com a reabertura política, que os debates sobre a formação inicial de professores ganharam força, dando origem ao Comitê Nacional Pró-Formação da Educação. Esse Comitê atuou com intensidade entre os anos de 1980 e 1983, articulando professores e alunos, com o objetivo de reformular os cursos de formação à docência, dando origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. A ANFOPE tem como principal foco de atuação a defesa e manutenção dos cursos de formação de professores, constituindo-se em resistência ao desmantelamento desses cursos.

Na década de 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), novas demandas formativas surgiram a partir de seu Art. 62, que afirma que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação”. Embora permitisse a formação mínima de nível médio para atuação com educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, estipulou prazo de dez anos para o cumprimento da meta de professores habilitados em nível superior. Esse prazo findou, em tese, no ano de 2006.

A proposta de formação de professores instaurada pela LDBEN foi disciplinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002), bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada curso. De acordo com Costa (2012, p. 03), as Resoluções do CNE propuseram “um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura”, possibilitando reflexões acerca da identidade dos cursos de licenciatura e do próprio professor enquanto profissional. Já em relação às DCN’S, a autora comenta que essas trouxeram às licenciaturas a perspectiva das relações dialógicas entre teoria e prática, bem como a aprendizagem da investigação e da interpretação da realidade.

Todos esses documentos legais trouxeram ideias novas em muitos pontos, para além de proporem reflexões ampliadas a respeito de possíveis

transformações às licenciaturas, tais como a estrutura curricular desses cursos, a prática investida em componente curricular, o maior contato com a realidade escolar e a própria identidade profissional. Assim, a década de 1990 foi marcada por reformas na educação brasileira, as quais não deixaram de fora os cursos de licenciatura. De acordo com Costa (2012), essas reformas sofreram forte influência de organismos internacionais, tais como a UNICEF, UNESCO e BIRD. Segundo a referida autora:

A formação docente passa a ter uma importância estratégica para a implementação das políticas educacionais a fim de dar conta da defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo para a preparação de recursos humanos capacitados para o mercado de trabalho (COSTA, 2012, p. 06).

Contudo, foi apenas em 2009 que o governo federal definiu uma política para a formação docente no país. É, então, publicada a Política Nacional de Formação de Profissionais, através do Decreto nº 6.755/2009, prevendo como princípio “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado” (BRASIL, 2009), vendo o acesso de professores já atuantes nas redes de ensino como possibilidade de melhoria da qualidade da educação básica, através da formação.

A regulamentação da política de formação docente se deu através da Portaria Normativa nº 9 de 2009, a qual instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica ou PARFOR. O PARFOR precisa ocorrer através da parceria com Instituições de Ensino Superior, que devem ministrar os cursos superiores aos professores da rede básica que não têm formação ou que estão atuando fora de sua área de formação.

Assim, Estados e Municípios deveriam elaborar um diagnóstico de demandas por formação e a partir dele construir o seu Plano de Ações Articuladas (PAR), contendo diagnósticos e demandas locais de formação. Essas demandas deveriam ser levadas aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos quais também participam as Instituições de Ensino Superior parceiras, momento em que se definem os cursos a serem ofertados. Os cursos

acordados entre os atores são disponibilizados na Plataforma Paulo Freire, onde os professores da educação básica podem fazer suas pré-inscrições. Essas pré-inscrições são submetidas às Instituições de Ensino Superior, que então procedem à inscrição dos professores nos cursos oferecidos (FERRO, 2014).

Sobre a história das licenciaturas no Brasil, Gatti (2014, p. 39), comenta que:

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico.

Com essa mesma concepção, os cursos de licenciatura foram estabelecidos na UFRGS na década de 1930, junto da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, através do Decreto nº 6.194/1936. As primeiras licenciaturas foram Matemática, Ciências Químicas, Ciências Físicas, História Natural, Educação, Geografia e História e Filologia, e tinham duração de três anos (KRAHE, 2008). Observe-se que as referidas licenciaturas formavam professores para as Escolas Normais e para o Ginásio. A formação de professores para a educação infantil e as series iniciais vai ocorrer muitas décadas depois (KRAHE, 2007).

Na década de 1940, os cursos de bacharelado e licenciatura da UFRGS não possuíam uma distinção clara, e o título de licenciado era conferido aos bacharéis que cursassem mais um ano no Curso de Didática. Conforme apontamos Krahe (2007), o Decreto nº 9092/1946 conferia o título de licenciado aos estudantes que realizassem o curso de didática, com duração de um ano letivo.

Conforme já se viu anteriormente, esse é o mesmo modelo “3+1”, praticado nacionalmente na época. De acordo com Krahe (2008), fica evidente, também na UFRGS, a dicotomia entre a formação voltada à especialidade e a formação pedagógica, sendo essa última acessória da formação da especialidade.

Esse modelo permaneceu dominante por muitas décadas e passou pela Reforma Universitária da década de 1970. Nos anos 1990 o famoso padrão, baseado no “3+1”, ainda era visível na maioria das licenciaturas da Universidade. Foi somente com a nova LDBEN de 1996 que esse modelo começou a ser questionado, denunciando uma crise nacional em relação à formação de professores (KRAHE, 2008).

Na UFRGS a reflexão sobre essas questões foi muito estimulada pelo Fórum das Licenciaturas, na década de 1990, o qual se transformou em Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) no ano de 2001, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, graças a sua importância institucional enquanto instância profícua de discussão a respeito da formação de professores na Universidade. No início dos anos 2000 o movimento era de transição para uma nova racionalidade à formação de professores. E foi assim que no ano de 2004, graças ao intenso trabalho da COORLICEN, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS aprovou a Resolução nº 04/2004, objetivando nortear as alterações curriculares das licenciaturas da Universidade, constituindo-se, ainda hoje, em parâmetro institucional aos currículos das licenciaturas (KRAHE, 2004).

Já no Artigo 1º, a Resolução deixa clara a necessidade de construção de uma identidade própria a cada curso de licenciatura, que deverá ter projeto pedagógico específico. No Parágrafo Primeiro, explica que identidade própria significa “um conjunto de conhecimentos e práticas envolvendo saberes e competências específicas e pedagógicas que irão constituir o perfil do futuro professor”.

Ainda nesse mesmo artigo, explicita a necessidade de o projeto pedagógico de curso ter de forma clara a concepção de educação que deverá orientar a formação do futuro professor, bem como que desde o seu início o curso deverá ter disciplinas dedicadas à formação do perfil docente. A Resolução também aborda de forma clara a articulação entre teoria e prática e a formação pedagógica e específica, que todo futuro professor deverá ter em sua formação inicial, considerando como mínima a carga horária de 400 horas para atividades

práticas de ensino e aprendizagem a serem vivenciadas pelo futuro professor ao longo de todo o curso.

No entanto, apesar da objetividade da Resolução, a pesquisa “Modificações curriculares decorrentes da LDBEN nas licenciaturas da UFRGS”, desenvolvida junto ao PPGEDU/UFRGS denuncia que na grande maioria dos cursos de licenciatura, no período de 1996 até 2001, o clássico modelo “3+1” não havia se alterado significativamente na Universidade. As licenciaturas ainda apresentavam a formação da especialidade com três vezes mais carga horaria em comparação com a formação pedagógica, normalmente deixada para o final dos cursos, perto dos estágios obrigatórios (KRAHE, 2004).

Atualmente na UFRGS, de acordo com Krahe (2008, p. 231), “numa perspectiva oposta a visão tradicional de profissionalização, tem-se almejado formar professores a partir de uma racionalidade prático/reflexiva”. No entanto, essas tentativas não se encontram facilidades, graças ao cenário atual da formação inicial de professores no país como um todo. A crise iniciada nos anos 1990, evidenciada pelo declínio na procura pela carreira docente, não só não se reverteu, como se agudizou, como aponta-nos Krahe (2008).

Recentemente dois documentos legais em nível nacional foram publicados e poderão trazer impactos significativos às licenciaturas brasileiras: o Plano Nacional de Educação e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas. O primeiro documento, para além da Meta 12, que trata da expansão da educação superior, a qual terá seus impactos também nos cursos de licenciatura, tem na Meta 15 a explicitação da política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurado formação específica de nível superior para todos os professores da educação básica, formação essa que deve ser obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014). O segundo documento, traz em seu bojo proposta de alterações significativas que devem ser efetuadas nos currículos das licenciaturas, mudanças essas que gerarão necessidades complexas de alterações curriculares, demandando novas concepções de entendimento da formação inicial de professores (BRASIL, 2015).

Nesse cenário, investigar o modelo de formação de professores associado às políticas de expansão e de permanência nas licenciaturas parece constituir-se em um dos pontos cruciais da questão.

2.2.1.1. As Licenciaturas de Filosofia e Física no Brasil e na UFRGS

Podemos afirmar que os primeiros professores de filosofia e também de física no Brasil foram os padres jesuítas, os quais, a partir do *Ratio Studiorum*, introduziram a primeira metodologia de ensino brasileira, a partir de níveis de ensino. O nível das Humanidades, denominado de estudos inferiores, abrangia cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia, denominados de estudos superiores (TOYSHIMA et al, 2012).

Nos estudos filosóficos estavam contemplados conhecimentos de lógica, cosmologia, física e metafísica. A filosofia geral servia para uma dupla finalidade: se por um lado, ela servia de suporte para formação do clero, por outro, ela tinha por finalidade adaptar a moral da civilização cristã aos índios. Já os conhecimentos específicos da física serviam para o desenvolvimento da racionalidade (TOYSHIMA et al, 2012).

Com a expulsão dos jesuítas, são implantadas as aulas regias, graças à reforma pombalina e o que se observa é a despreocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2009). Assim, o ensino da filosofia passa a ter um caráter de escrita puramente ensaístico, tendo contribuições de pessoas de diversas áreas do conhecimento, tais como juristas, romancistas, poetas e políticos. O maior pólo formador da erudição filosófica, nessa época, foram as faculdades de direito de São Paulo e Olinda (PINHO, 2014).

Em 1827 é promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, determinando que o ensino nessas escolas deveria ser desenvolvido através do método mútuo e os professores deveriam ser treinados nesse método às próprias custas, nas capitais das províncias. Em 1834 é promulgado o Ato

Adicional de 1834, colocando a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, que passam a adotar a criação de Escolas Normais como solução para a formação de professores (SAVIANI, 2009).

Nesse contexto, o ensino da filosofia, assim como o da física e das demais áreas do conhecimento, ficou a cargo dos professores primários, formados nas Escolas Normais, as quais, apesar de apresentarem um caráter generalista e enciclopédico, permaneceram como alternativa à formação de professores ao longo de todo o século XIX (SAVIANI, 2009). Essa realidade perdurou até a década de 1930, através da criação das primeiras universidades no país (ARAÚJO; VIANNA, 2010).

Em 1931 é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que comporia a USP, por meio do Decreto nº 19.852/1931, a qual seria responsável pela qualificação de pessoas consideradas capazes de exercer o magistério, utilizando para isso, um currículo seriado. Em 1939 é criada a Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939, tida como referência para as demais escolas de nível superior, que mais tarde integrará a Universidade Federal do Rio de Janeiro, e também marcando profundas mudanças na formação de professores. O Decreto-Lei nº 1.190/1939 deu origem ao modelo “3+1” que se espalhou pelo país como paradigma à formação de professores de nível superior, adotado em todas as licenciaturas (SAVIANI, 2009).

O ensino da filosofia passa, então, pelo início de um processo de profissionalização, inaugurando um movimento de incorporação à educação universitária (PIMENTA, 2016). Tal processo necessitou de filósofos docentes experientes. Para dar conta dessa demanda, organizou-se a "missão francesa da USP", cujo objetivo era contratar professores experientes de universidades e liceus franceses, para abrir e consolidar cursos de filosofia. De acordo com Pimenta (2016), esse movimento foi fundamental para a difusão do ensino de Filosofia no país. Esse momento é considerado o marco da profissionalização da

filosofia brasileira, a qual passou a contar com regras para separar os acadêmicos dos 'ensaístas amadores'.

Ja em relação ao ensino da Física, o mesmo Decreto nº 1.190/1939 passou a legislar, pela primeira vez, sobre os cursos de formação de candidatos ao magistério do ensino secundário em física e também de outras áreas do conhecimento. De acordo com Araújo e Vianna (2010) em seu Artigo 11, o referido Decreto definiu a estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Física, de forma seriada e com tres anos de duração. Apos concluído o Bacharelado, os estudantes tinham a opção de cursar uma etapa complementar de Didática, que após concluída, conferia o diploma de licenciado, habilitando ao exercício do magistério em Física.

Com a criação da estrutura departamental nas universidades, através do Decreto nº 53/1966, os cursos de Pedagogia ficaram isolados dos demais cursos superiores de formação de professores, pois se retirou o convívio entre eles, na medida em que os cursos das especialidades ficaram lotados em outras unidades acadêmicas, onde estavam os respectivos departamentos (ARAÚJO; VIANNA, 2010).

A próxima modificação de grande porte ocorreu com a Lei nº 5540/1968, que introduziu a Reforma do Ensino Superior Brasileiro, em plena ditadura militar. De acordo com Saviani (2009, p. 147):

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer MEC-CFE nº 349/1972, aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Seu Artigo 26 materializou-se na Indicação nº 23/1973 e nas Resoluções CFE nº 30/1974 e 37/1975, as quais definiram o currículo mínimo do curso de Licenciatura em Ciências para o ensino de 1º e 2º graus, currículo com modelo único e obrigatório, em substituição à formação da graduação plena pela formação de um professor polivalente. Em 1971, a LDB nº 5.692/1971 fixou a formação

mínima para o exercício do magistério e introduziu no cenário educacional brasileiro as Licenciaturas de curta duração, as quais, segundo o Parecer nº 895/1971, teriam duração entre 1.200 e 1.500 horas. Outras legislações desse período também influenciaram os cursos de Licenciatura em Física e Filosofia como, por exemplo, o estágio curricular supervisionado, que passou a se submeter aos artigos da Lei nº 6.494/1977 e ao Decreto nº 87.497/1982 (ARAÚJO; VIANNA, 2010).

As licenciaturas sofreram transformações através do processo de redemocratização da sociedade brasileira, especialmente no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, graças às legislações aprovadas no período. Os cursos de licenciatura curta são extintos e reformas curriculares foram propostas. De maneira geral, influenciaram nas licenciaturas brasileiras, a nova LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), as quais exerceram forte influência, apresentando um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos gerais a serem observados na organização institucional e curricular desses cursos.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a carga horária mínima dos cursos de formação de professores da Educação Básica é de 2.800 horas, as quais devem ser integralizadas em, no mínimo, três anos. A articulação teoria-prática prevê 400 horas de prática como componente curricular, outras 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas para conteúdos de natureza científico-cultural, 200 horas de outras formas de atividade acadêmico-científico-cultural, e 1/5 do total de horas dos cursos destinadas a dimensões pedagógicas, excetuando-se a prática como componente curricular e o estágio supervisionado.

De maneira específica, temos para a Licenciatura de Física, o Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 (Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física) e a Resolução CNE/CES nº 9/2002 (Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física), ambos desse mesmo momento histórico, apontando que na formulação dos projetos pedagógicos dessas

licenciaturas devem estar presentes: o perfil dos formandos; as competências e habilidades; a estrutura do curso; os conteúdos básicos; os conteúdos definidos para a Educação Básica; o formato dos estágios; as características das atividades complementares; e as formas de avaliação. Sintetizadamente, Araújo e Vianna (2010, p. 4403-8), referem que o curso passa a ocorrer em “um esquema modular composto por um núcleo comum e um módulo sequencial, complementar ao primeiro, onde se delineiam quatro perfis específicos: pesquisador; tecnólogo; interdisciplinar; e educador. Esse esquema pode, devido a esse aspecto modular, ser chamado de esquema 2+2”.

Para a Licenciatura de Filosofia, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, retificadas pelo Parecer CNE/CES nº 1363/2001, e a Resolução CNE/CES nº 12/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, apontam para uma sólida formação de história da filosofia, mantendo o elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral), devendo ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. Além disso, devem os projetos pedagógicos dos cursos explicitarem: o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; as competências e habilidades a serem desenvolvidas; os conteúdos curriculares das disciplinas básicas e das áreas escolhidas; os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; a estrutura do curso; o formato dos estágios; as características das atividades complementares; as formas de avaliação.

Recentemente, no ano de 2015, novas diretrizes foram aprovadas através da Resolução CNE/CES nº 02/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, estabelecendo que as licenciaturas devem ter projeto com identidade própria de curso, contendo no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos

com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, sendo destas 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelo núcleo de estudos de formação geral e pelo núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma das instituições públicas federais que oferece tanto a Licenciatura em Filosofia, quanto a de Física. O Curso de Filosofia foi criado na UFRGS em 1943 e reconhecido em 1944, através do Decreto nº 17.400/1944. Até o ano de 2004, os alunos tinham uma entrada única para um currículo denominado Filosofia Ênfase Zero. Após cursarem um tempo de curso, geralmente o primeiro ano, os alunos faziam a opção pelo grau acadêmico. Ambos os graus eram realizados no turno da tarde.

No ano de 2004 houve uma reformulação curricular grande, especialmente para atender as Resoluções CNE/CES nº 12/2002 e CNE/CP nº 01/2002. Com essa reforma curricular, implementada em 2005, a Licenciatura de Filosofia ganha projeto pedagógico independente do bacharelado e os alunos passam a escolher o grau acadêmico diante da matrícula para o primeiro semestre de cada curso. O curso de licenciatura era diurno e composto de oito etapas.

No ano de 2010 ocorre nova alteração curricular na Licenciatura, objetivando a troca de turno para o noturno. A partir desse ano, o bacharelado permanece no diurno e a licenciatura passa para o noturno, ampliando as etapas de curso da licenciatura para dez. A última versão da licenciatura conta com 2.850 horas de curso, 190 créditos, sendo destes 28 de práticas pedagógicas.

O Ensino da Filosofia como parte obrigatória do ensino médio é movimento importante nessa história, visto que expande o campo de trabalho dos licenciados em Filosofia. De 1961 até a década de 1990 essa disciplina esteve fora dos currículos escolares. Foi somente em 1999 que a Filosofia foi apontada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E foi somente em

2009, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996, que a filosofia tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país (LUZ; SANTO, 2012).

Já o Curso de Física foi criado na UFRGS em 1943 e reconhecido em 1944, também pelo Decreto nº 17.400/1944. O Instituto de Física da UFRGS foi criado no ano de 1959, um dos mais antigos e renomados do país. Um dos objetivos de sua criação foi a formação de professores de Física. Em 1999 a COMGRAD de Física encaminhou projeto pedagógico para a criação do Curso Noturno de Licenciatura de Física, que teve início no ano seguinte, em 2000/2. O curso diurno, com duração de oito etapas, não estava dando conta do perfil dos alunos, em geral trabalhadores e já professores da rede pública de ensino, conforme consta no Projeto Pedagógico acima citado. O curso noturno passa para dez etapas de duração.

Em 2004 o Projeto Pedagógico do Curso Noturno de Licenciatura de Física é reorganizado, para dar conta das novas exigências apontadas tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando pelas Resoluções CNE/CES nº 12/2002 e CNE/CP nº 01/2002, entrando em vigor em 2005/1. Em 2011 ocorre uma nova alteração curricular, buscando adequar o Curso às Resoluções CEPE/UFRGS nº 24/2006, CEPE/UFRGS nº 50/2009 e CEPE/UFRGS nº 20/2010, especialmente relacionadas às atividades complementares e às práticas pedagógicas. Nesse momento, a licenciatura passa a ter 34 créditos de prática pedagógica, totalizando 193 créditos de curso e 2.895 horas de curso.

Os Cursos de Licenciatura de Filosofia e Física da UFRGS, analisados neste estudo, não estão isolados, mas, ao contrário, fazem parte da realidade da formação inicial de professores no país. Atualmente, de acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2014, atualizada pelo INEP em fevereiro de 2016 (INEP, 2016), no item 3.2, que trata do Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos, no ano de 2014 o Brasil contava com um total de 155 cursos de Licenciatura em

Filosofia no país, sendo destes 49 em instituições públicas federais, 26 em instituições públicas estaduais e 80 em instituições privadas de ensino superior. Como mostram os dados, observa-se um número maior de cursos na iniciativa privada do que na esfera pública. Em relação à Licenciatura de Física, no mesmo ano, o Brasil contava com 267 cursos, sendo destes 143 em instituições públicas federais, 83 em instituições públicas estaduais, 07 em instituições públicas municipais e 34 em instituições privadas de ensino superior. Como mostram os dados, observa-se uma inversão na oferta desse curso em relação à Licenciatura de Filosofia, tendo um número maior de cursos na esfera pública do que na iniciativa privada.

Analisados sob a ótica de um panorama nacional em uma pequena série histórica, observamos que, de acordo com os Censos da Educação Superior de 2009 e 2014, respectivamente, o país possuía, em 2009, 85 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam Licenciatura de Filosofia e 155 IES que ofereciam Licenciatura de Física (INEP, 2009). Em 2014 o número subiu para 152 IES que ofereciam Licenciatura de Filosofia e diminuiu para 152 IES que ofereciam Licenciatura de Física, sendo a UFRGS uma delas (INEP, 2014). Ou seja, de 2009 até 2014 o número geral de IES que oferecem a Licenciatura de Filosofia aumentou e o número geral de IES que oferecem a Licenciatura de Física diminuiu.

Analisando esses mesmos dados a partir da Categoria Administrativa das IES, tem-se que em 2009 a Licenciatura de Filosofia era oferecida por 26 instituições públicas e 59 instituições privadas, e a Licenciatura de Física era oferecida por 116 instituições públicas e 39 instituições privadas (INEP, 2009). Em 2014, a Licenciatura de Filosofia é oferecida em 65 instituições públicas e em 87 instituições privadas, e a Licenciatura de Física é oferecida em 115 instituições públicas e 37 instituições privadas (INEP, 2014). Assim, enquanto a Licenciatura de Filosofia é mais oferecida em instituições privadas, a de Física é mais oferecida em instituições públicas.

No ano de 2009 foram oferecidas 5.800 vagas para ingresso na Licenciatura de Filosofia, em nível nacional. No entanto, apenas 2.556 novos estudantes ingressaram nesse curso, apesar de 6.764 candidatos terem se inscrito (INEP, 2009). No ano de 2014 foram oferecidas 8.092 vagas para ingresso nessa Licenciatura e, apesar de ter tido 28.042 candidatos inscritos para essas vagas, ingressaram somente 3.992 novos alunos (INEP, 2014). Essa realidade se repete para a Licenciatura de Física. No ano de 2009 foram oferecidas 7.257 vagas de ingresso, mas somente 4.203 novos estudantes ingressaram, apesar de 12.137 candidatos terem se inscritos (INEP, 2009). Em 2014 foram disponibilizadas 9.967 vagas para ingresso, mas o curso contou com 7.088 alunos ingressantes, apesar de ter tido 88.436 candidatos inscritos (INEP, 2014). Esses números mostram um fenômeno interessante, anterior à análise das trajetórias estudantis: a fuga dos alunos dos cursos de licenciatura no país, com vagas que sobram cada vez mais, ano a ano, nesses cursos.

Em ambos os cursos observa-se um incremento no número de vagas para ingresso do ano de 2009 para o ano de 2014. No entanto, o número de ingressantes não acompanhou o aumento nas vagas disponibilizadas. Na Licenciatura de Filosofia, no ano de 2009, a diferença entre o número de vagas disponibilizadas e o número de ingressantes foi de 3.244, aumentando para 4.100 em 2014. Na Licenciatura de Física esse número diminuiu de 3.054 em 2009, para 2.879 em 2014. Ou seja, parece que a questão principal não está relacionada a oportunidades de ingresso, mas a políticas de permanência estudantil nos cursos, considerando as especificidades dos estudantes das licenciaturas.

Por isso mesmo, ingressar nesses cursos não significa que a diplomação está garantida. Aliás, parece haver um abismo entre esses dois momentos – ingresso e diplomação. As trajetórias estudantis nos Cursos de Licenciatura de Filosofia e Física da UFRGS demonstram tal distanciamento, especialmente quando analisadas as variáveis de diplomação e evasão geral, motivo pelo qual foram escolhidos para este estudo.

Sabe-se que a baixa diplomação nesses cursos não é caso específico da UFRGS. O número de alunos que se diplomam nesses dois cursos também é baixo em âmbito nacional. A partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2009, consultando somente dados de instituições universitárias, tem-se que 237 alunos se diplomaram na Licenciatura de Filosofia e 400 na Licenciatura de Física. Nesse mesmo ano ingressaram 1.446 estudantes na Licenciatura de Filosofia e 3.321 estudantes na Licenciatura de Física nessas mesmas instituições (INEP, 2009). No ano de 2014, diplomaram-se em instituições universitárias na Licenciatura de Filosofia 1.279 alunos e na de Física 1.391 estudantes. Nesse mesmo ano ingressaram 2.928 estudantes na Licenciatura de Filosofia e 4.802 em Física (INEP, 2014).

Tem-se ciência de que esses números brutos não mostram o percentual de diplomação nacional desses cursos. Por outro lado, mostram o hiato que há, anualmente, entre o número de ingressantes e concluintes nesses cursos, possibilitando a visualização do quantitativo de estudantes que estão ingressando e se diplomando em nível nacional, já que a comparação dos dados locais com os dados nacionais não é tarefa fácil.

2.2.1.2. A Importância do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores no País

Ao longo de todo este Capítulo, ficam visíveis as contribuições que o Conselho Nacional de Educação (CNE) teve na construção da identidade e do modelo de formação inicial de professores que temos atualmente em nosso país. Por isso, é inegável o seu papel em relação à educação brasileira e, em especial, às licenciaturas.

Assim como afirma Dourado (2015, p. 300), “na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais”. Dentre esses movimentos, aquele realizado

pelo CNE foi significativo nesse processo, já que houve, em especial, um movimento em direção à busca por maior organicidade à formação de professores da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada (DOURADO, 2015).

Como bem coloca Saviani (2010, p. 770), não há como ignorar a constatação de que a consolidação de um Estado Nacional implica diretamente na fixação de um Sistema Nacional de Educação e, dentre seus mecanismos de funcionamento o Conselho possui papel relevante. “E este é um enunciado que pode ser demonstrado histórica e logicamente”, segundo o referido autor.

Historicamente, a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional. (...) O Brasil ainda esperaria a década de 1930 para que o problema começasse a ser formulado com maior clareza. O tema já aparece no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 e, a partir da Constituição de 1934, a competência da União para legislar sobre as diretrizes da educação nacional marcou presença na viga mestra da nossa ordenação jurídica, a indicar a necessidade de normas comuns válidas para toda a nação, orientando a organização da educação em todo o país na forma de sistema (SAVIANI, 2010, p. 770).

Nesse sentido, segundo Cury (2006), “um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania”. Esse é o caso do Conselho Nacional de Educação, que faz parte da administração direta do Ministério da Educação como órgão público, administrativo e colegiado, com funções normativas, consultivas e de assessoramento, sendo sua atividade de caráter permanente⁶.

⁶ De acordo com Cury (2006) a história do atual CNE se inicia em 1891, com a Proclamação da República, momento em que é criado o Conselho de Instrução Superior. Em 1911, através do Decreto nº 8.659/1911, o Conselho de Instrução Superior é transformado no Conselho Superior de Ensino, com a função de gestão superior e mediação entre o governo e as escolas. Isso porque, de acordo com a nova norma, ficava estabelecido que as instituições federais de ensino passariam a constituir-se em corporações autônomas e, para a administração superior dessas instituições, era criado o Conselho Superior de Ensino. No entanto, a desoficialização e a liberdade de criação de escolas constituíram-se em fracasso. O Decreto nº 11.530/1915 retoma a oficialização do ensino e reorganiza o ensino secundário e o superior. Em 1923, a Lei nº 4.632 autorizava o Presidente da República a remodelar o Conselho Superior de Ensino, instituindo o Conselho Nacional de

Desde 1995, as contribuições do CNE foram muitas, e vão desde a colaboração na instituição de um Sistema Nacional de Educação, através de seu papel importante junto ao Plano Nacional de Educação 2001, documento decisivo que teve caráter de Plano de Estado, cobrindo período de dez anos, com explícita vinculação de recursos para a sua execução, tornando-se um documento articulador desse Sistema, até a elaboração do documento “Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020”, o qual contribuiu à elaboração do Plano Nacional de Educação 2014. Além disso, o CNE foi o grande responsável pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, as quais têm papel importante na alteração da configuração dos cursos de licenciatura durante esse período.

Nesse sentido, segundo Dourado (2015, p. 301):

Especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério.

Instrução, com atribuições amplas para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento da instrução pública no Brasil. A reforma foi corporificada pelo Decreto nº 16.782/1925, que transformou o Conselho Superior de Ensino (1911) em Conselho Nacional de Ensino. Mas a criação de um conselho técnico se deu apenas com o Decreto nº 19.850/1931, o qual criou o Conselho Nacional de Educação, em substituição ao Conselho Nacional de Ensino, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. A Constituição Federal de 1934 constitucionalizava o referido Conselho, elevando-o à dignidade constitucional, diferentemente de seus similares, existentes desde a Velha República. Coube à Lei nº 174/1936 transformá-lo em órgão colaborativo e consultivo do poder executivo. A Lei nº 4.024/1961, fruto da Constituição Federal de 1946, substituiu o "velho" Conselho pelo Conselho Federal de Educação (CFE). No entanto, depois de constituir-se em alvo de críticas e denúncias de favorecimentos e conduta clientelística, no ano de 1994, o CFE foi extinto pelo então ministro Murílio Hingel, cujas causas foram o tráfico de influência e a sua suscetibilidade ao lobby das instituições de ensino privadas do país. Em 1995, a Lei nº 9.131, cria um novo Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, buscando assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. O recém-criado CNE é mantido pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e encontra-se ativo até a atualidade.

Ao longo desses anos contribuiu às licenciaturas propondo que as mesmas tivessem terminalidade e integralidade próprias em relação aos Bacharelados, necessitando constituírem-se a partir de projetos pedagógicos específicos, exigindo a definição de currículos próprios, dedicados à formação inicial de professores. Além disso, estabeleceu a duração, a carga horária e a sua divisão entre diferentes atividades (teóricas e práticas) que deveriam compor os projetos pedagógicos desses cursos.

Por todos esses elementos, assim como aponta-nos Dourado (2015), as discussões e estudos a respeito da formação de professores para a educação básica tem sido objeto de debates ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação. Merece ser ressaltado o papel assumido pelo referido Conselho como protagonista no âmbito da proposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos membros da Comissão.

Suas ações já foram alvo de críticas e elogios e serão sempre objeto de discussões e debates, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo educacional. No entanto, seu papel diante da formação inicial de professores no país é inegável.

2.2.2 A Estrutura Curricular das Licenciaturas e o Modelo de Formação de Professores

As políticas governamentais expansionistas introduzidas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), especialmente no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior, convocaram as instituições a coadunar esforços em prol da realização de licenciaturas de excelência, assumindo em conjunto com o Ministério da

Educação, a execução de formação docente para melhorar a qualidade do ensino na educação básica. De acordo com Costa (2012), nesse momento, fica clara a importância da universidade pública como espaço de formação de professores e de produção científica sobre essa formação, mas especialmente fica evidente o seu papel no sentido de assegurar a expansão de vagas das licenciaturas. No entanto, essa expansão foi efetuada, em muitos casos, através de currículos híbridos, com propostas ambivalentes e até mesmo contraditórias, como afirma Costa (2012). Também Gatti (2014, p. 39) comenta que em muitos casos os cursos ainda oferecem apenas “um verniz superficial de formação pedagógica” e que a estrutura curricular de formação inicial permanece a mesma.

Sobre esse aspecto, Gatti, Barretto e André (2011), apontam que as licenciaturas permanecem as mesmas de sempre, pois as mudanças impostas pelas legislações do início do século XXI não foram efetivadas. Por isso, temos um modelo de formação docente petrificado desde o início do século XX. Também Azevedo et al. (2012) afirmam que os cursos de licenciatura permanecem sem alterações significativas até os dias de hoje. As mudanças necessárias implicariam em uma reestruturação radical dos cursos de nível superior (licenciaturas) dentro das universidades, o que implicaria em mexer no isolamento dos cursos e nos departamentos disciplinares estanques (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nesse contexto, Silva Júnior (2010) afirma que a formação clássica, propedêutica, iniciada no começo do século XX, voltada à preparação individual para o trabalho, vem sendo mantida, apesar de ter se revelado ineficaz e insuficiente para a integralização da formação de um profissional da docência. Ainda há, portanto, em pleno século XXI, que se considerar as demandas de transformação do processo de ensino nas licenciaturas, já que as tentativas de alteração na formação inicial de professores não surtiram os efeitos e as transformações desejadas e necessárias.

Assim, entremeada nas questões curriculares, é preciso que a universidade que forma professores tenha consciência do real problema, conforme aponta-nos Tedesco (2010, p. 19): “os alunos do ensino básico, alunos dos

nossos alunos das licenciaturas, não estão aprendendo; existem enormes níveis de desigualdades nos resultados de aprendizagens desses alunos”. É a solução desse problema que define o sentido de se refletir sobre formação inicial de professores e é nesse contexto que essa formação adquire maior relevância.

Tem-se consciência de que a formação inicial dos professores não pode ser considerada como única responsável pelos processos de não aprendizagens na educação básica. Gatti (2010) já referenciava a impossibilidade de concentrar apenas na formação de professores ou no trabalho docente os problemas da educação básica. Mesmo assim, concorda-se com Gatti; Barreto; André (2011), quando elas comentam que há certa centralidade da ação docente em sala de aula. Ou seja, destacar os aspectos problemáticos na formação de professores, torna-se relevante nesse sentido e envolve a universidade, enquanto instituição que promove esses cursos. Imbricada de forma inexorável a essa questão, está o papel dos cursos de licenciatura, enquanto formação inicial dos professores.

(...) a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267).

Identificar e caracterizar o papel fundamental da formação inicial dos docentes ao desempenho de seu trabalho implica refletir seu impacto na construção da identidade desses professores, bem como no reconhecimento que a sociedade constrói dele. Por isso a importância de uma sólida formação inicial, a qual necessita de reconhecimento social (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essa perspectiva de formação docente caminha em direção à profissionalização do professor e chama atenção para o papel da formação na construção desse processo.

Sobre esse aspecto, Tardif (2006) aponta-nos o exercício do magistério como uma profissão de interações humanas, necessitando de uma formação específica que a configure com especificidades profissionais próprias. No

processo dessa formação, Tardif (2006) mostra a importância de se considerar o conjunto de saberes docentes, os quais se compõem desde os saberes experienciais, advindos da experiência profissional e por ela validados, até os saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional. O referido autor ainda aponta para o status que os professores conferem aos saberes experienciais, devendo os mesmos ser considerados como essenciais ao exercício do magistério.

Na perspectiva de Tardif (2013), a formação de professores deveria caminhar em outro rumo, diferente da perspectiva tradicional e disciplinar. Para ele, está na hora de superar a ideia da docência vinculada à vocação ou ao ofício e se trabalhar em prol da docência como profissão. No entanto, no Brasil, as instituições de educação superior responsáveis pela formação docente são muito heterogêneas do ponto de vista da qualificação acadêmica que oferecem (TARDIF; LESSARD, 2009).

Coadunando com essa perspectiva de necessidade de alterações nos rumos da formação docente, Gatti; Barretto; André (2011, p. 117), concordam que será preciso uma política de formação diferenciada para os professores, com modelos mais adequados à realidade do exercício da docência, até porque “formamos mal, mesmo na concepção tradicional, em que apenas o conhecimento disciplinar é o foco”. Assim, em que pese a trajetória histórica dos cursos de licenciatura, a qual encontra-se demarcada “por pequenos avanços e vários retrocessos” (COSTA, 2012, p. 02), as políticas recentes do MEC estiverem centradas na expansão da oferta de vagas e muito pouco na excelência dos cursos, não tocando no aparato básico desses cursos, que permanecem os mesmos desde o início do século passado.

Segundo Fonseca (2010) além do número de estudantes que optam por fazer uma licenciatura ser muito baixo no país, a taxa de abandono é bastante grande, provocando um déficit bastante grande de professores na rede básica de ensino. Nessa mesma perspectiva, Krahe (2008, p.230) afirma que:

Apesar da expressiva ampliação de vagas para os cursos de formação de professores em licenciaturas, nas IES públicas e privadas, constata-

se, de igual modo, estar localizado precisamente nas licenciaturas o maior volume de vagas universitárias ociosas, quer pelo não preenchimento, quer pelo elevado índice de desistência durante o curso.

Os dados acerca da diplomação nesses cursos podem ser reveladores da realidade referida anteriormente. No ano de 2006, se diplomaram 170.265 estudantes em cursos presenciais de licenciatura no país. No ano de 2012, a diplomação foi de 148.229 estudantes, uma diferença, para menos, em torno de 22 mil estudantes. Ou seja, a diplomação em cursos presenciais de licenciatura parece estar diminuindo nos últimos anos (FRANCO et al., no prelo). Esses dados são um tanto quanto assustadores, se pensarmos na expansão ocorrida entre as décadas de 1980 e 1990 na educação básica brasileira, pois demonstra que essa expansão não foi acompanhada da necessária expansão nas licenciaturas. A expansão da educação básica exigiria uma expansão compatível nos cursos de licenciatura. Sobre essa questão, concordo com Romanowski (2003, p. 80): “A formação de professores em relação à expansão da educação básica, apresenta defasagens, pois além do déficit histórico de professores devidamente formados existentes, a acentuada expansão desse nível de ensino exigiria uma acentuada expansão dos cursos de licenciatura”.

Discutindo o papel dos próprios cursos nessa questão, Gatti, Barreto e André (2011, p. 117), afirma que “as formas atuais de realização e institucionalização dos cursos de licenciatura favorecem o desgaste da própria identidade profissional desses trabalhadores”. Para Gatti (2010) o valor atribuído socialmente à formação inicial tem fortes implicações no componente da imagem social do professor. Nesse contexto, Gatti (2010) questiona o papel dos cursos de licenciatura, os quais são muito acessíveis e aligeirados. Também Krahe (2009) aponta como preocupação a acentuada diferença de exigência que há na formação mínima para o ingresso nos diferentes cursos da universidade.

Já Bordas (1997, p. 2) aponta o sucateamento da carreira docente como ponto de explicação para a diminuição de procura das licenciaturas. Esse ponto não pode ser esquecido, ou corre-se o risco de deixar de lado importante elemento social, tornado qualquer estudo sobre essa temática ingênuo em sua

essência. Mas o sucateamento da carreira explica de forma absoluta a falta de procura pelas licenciaturas ou existem outros elementos que merecem investigação mais aprofundada? Diante desse quadro, questiona-se: até que ponto a arquitetura dos cursos de licenciatura pode estar contribuindo às dificuldades de permanência dos estudantes, determinando, pelo menos em parte, as trajetórias dos mesmos? O questionamento é pertinente se considerarmos que o que se vê nas licenciaturas país afora referenda a falta de sucesso aos incentivos governamentais de incremento de acesso nesses cursos e quase nada existe em termos de políticas específicas de permanência estudantil.

A política de permanência estudantil para as licenciaturas, aliás, é algo sobre a qual a universidade pública ainda precisa refletir. No entanto, segundo Moura; Silva (2007, p. 31) a evasão nas licenciaturas de todo o país é excessivamente alta, “por vários fatores que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública”. Apesar do incentivo à formação de professores em nível de graduação constituir-se no ‘carro chefe’ da política educacional nacional nas últimas gestões do governo federal, essa política continua sendo um dos grandes desafios para o atual e os próximos governos.

É preciso refletir acerca do que representa a reforma na formação de professores, já que esta expressa uma preocupação básica a respeito do papel que esses profissionais devem desempenhar. Mello (2004) afirma que é necessário promover uma revisão radical nas formações realizadas pelas universidades. Para compor um novo modelo arquitetônico da formação docente, Castro (2008) destaca a formação como prática reflexiva e a formação de competências como eixo dessa formação.

Essa demanda de análise dos cursos de licenciatura é muito importante, dadas às condições atuais de atuação da docência na educação básica brasileira, como já se colocou anteriormente. Nesse contexto, a execução da política nacional de formação de professores para a educação básica passa, dentre outros aspectos, por mudanças estruturais dos cursos de licenciatura, associadas à

garantia de permanência dos estudantes nos cursos, ainda mais quando consideramos a licenciatura como única possibilidade de formação de nível superior aos docentes da educação básica do país.

Com articulação lenta e recente, os cursos de licenciatura no Brasil possuem uma história breve e cheia de dificuldades. Desde sua origem, a temática da formação de professores foi relegada a segundo plano pelos governos federais, deixando marcas que se perpetuam até os nossos dias. Sua primeira arquitetura, um adendo dos cursos de bacharelado, interfere até hoje na identidade dessa formação, auxiliando na perpetuação da cultura do exercício do magistério enquanto vocação ou ofício.

Complementarmente a essa ideia, tem-se a quase inexistência de iniciativas curriculares inovadoras, não tocando no aparato básico dos cursos, que permanecem iguais desde o início do século passado. Como consequência de todos esses aspectos, perpetua-se até esse momento a imagem negativa das licenciaturas, como cursos inferiores aos bacharelados, trazendo implicações reais à formação inicial de professores e à própria identidade profissional do professor. Trabalhar nesses pontos pode vir a ser um dos principais impactos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas que, pela natureza de seu conteúdo, dependerá de como as instituições irão trabalhar para adequar os currículos de seus cursos.

2.3. A TRAJETÓRIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Para iniciar este capítulo é preciso definir o que entendo por trajetória. A Física conceitua trajetória como o percurso realizado por um determinado corpo no espaço, com base em um sistema de coordenadas pré-definido. Essa trajetória pode variar de acordo com o observador, já que para cada referencial o sistema de coordenadas e a velocidade podem ser diferentes (MÁXIMO; ALVARENGA, 2007). Aqui, em uma tese em Educação, a trajetória dos estudantes é entendida como o percurso realizado por eles em seus cursos de graduação. Essas trajetórias, tal qual propõe a Física, também possuem sistemas de coordenadas pré-definido, que são os projetos pedagógicos dos cursos, que tentam disciplinar o percurso desses estudantes no tempo e no espaço acadêmicos.

Para tratar dessa trajetória, vou trabalhar com a ideia dos macro processos acadêmicos que compõem a vida dos estudantes, iniciando pela questão do acesso ao ensino superior. Tratar do acesso ao ensino superior em um país como o Brasil, com uma dívida histórica às populações menos favorecidas e sub-representadas, implica abordar o tema diante da necessidade de ampliação de vagas, fato que já está ocorrendo graças a políticas governamentais, mas também implica tratar da democratização dessa expansão, dois processos distintos. Segundo Ristoff (2008, p. 42), “a expansão, que não pode ser confundida com democratização, define-se pelo crescimento expressivo do sistema”. Ainda, segundo o mesmo autor, a ampliação do acesso se remete à expansão do sistema, num sentido de ampliação de oportunidades.

Os países da América Latina e do Caribe vêm realizando esforços para superar a baixa cobertura do ensino superior em seus contextos, o que, de acordo com Fiegehen, Díaz e Fernández (2013), têm implicado em expandir o sistema como um todo e em especial as vagas destinadas à população jovem. No entanto, os governos desses países vêm concluindo que apenas políticas de expansão não serão suficientes, pois o incremento no acesso se dará por parte da população que se manteve excluída desse nível de ensino e que tenderá à evasão, caso não

se estabeleçam políticas e estratégias institucionais adequadas.

Especificamente aqui no Brasil, a baixa cobertura do ensino superior em relação à população jovem de 18 a 24 anos, parece priorizar a questão do acesso. E não é para menos, pois segundo Ristoff (2008), essa cobertura tão baixa em relação a outros países implica em pensarmos na defasagem idade-série enfrentada em nossa realidade, que tem mais da metade dos estudantes de nível superior fora da idade apropriada (18 a 24 anos). Por isso, o acesso ao estudo universitário tornou-se tema comum das pautas políticas e sociais, demonstrando a importância da educação superior ao desenvolvimento do país. As principais políticas governamentais que auxiliam os cidadãos brasileiros a acessarem o ensino superior foram/são as seguintes: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)⁷, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁸, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁹ e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁰.

Essas políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, ampliadas nos últimos anos, já resultaram em incremento no número de matrículas nesse nível de ensino. Na última década, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas nas universidades brasileiras duplicou. No ano de 2001, o número total de matrículas era de 3.036.113. Em 2012, esse número estava em 7.037.688, um incremento de acesso de 57% (INEP, 2012). No Censo da Educação Superior do ano de 2014, o total de matrículas subiu para 8.139.120 (INEP, 2014). No entanto, apesar do aumento ser significativo, no ano de 2010 apenas 14,4% da população brasileira entre 18 e 24 anos estava matriculada na educação superior.

Sobre essa questão, Ristoff (2008, p. 43) contribui afirmando que o Brasil necessita de um projeto nacional de desenvolvimento, pois “o desequilíbrio de oferta de vagas pode ser observado no panorama das vocações profissionais dos

⁷ Para maiores informações ver o Decreto nº 6.096 de 2007 (BRASIL, 2007).

⁸ Para maiores informações ver o Decreto nº 7.234 de 2010 (BRASIL, 2010).

⁹ Para maiores informações ver Decreto nº 5.493 de 2005 (BRASIL, 2005).

¹⁰ Para maiores informações ver Lei nº 10.206 de 2001 (BRASIL, 2001)

jovens brasileiros, com alguns poucos cursos dominando largamente as matrículas”. Como consequência, desde o ano de 2004, observamos no país uma crescente ociosidade de vagas, especialmente na iniciativa privada, associada a uma ociosidade de infraestrutura pública universitária no período noturno (MANCIBO, 2008).

Ainda assim, o novo Plano Nacional de Educação, decênio 2014 – 2024 prevê como meta para o ano de 2024 elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior de jovens de 18 a 24 anos para 50% e a taxa líquida para 33%. Além disso, 40% das novas matrículas deverão ser efetivadas em instituições públicas (BRASIL, 2014). O tema continua sendo polêmico porque ainda envolve a seletividade social no acesso de um lado, e a perspectiva de democratização desse acesso, de outro. Oliveira et al. (2008, p. 80), explicam a questão, afirmando que:

O acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema polemico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio dos diplomas e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade, objetivando inserção profissional que garanta melhorias nas condições de vida e de ascensão social.

Diante de todos esses aspectos, é preciso ter a clareza de que o ingresso no ensino superior representa apenas o primeiro passo de uma longa jornada. Por isso, tratar das questões que compõem os processos de abandono versus permanência dos estudos em nível superior é fundamental. Porém, é preciso considerar que estudar o abandono dos estudos universitários é tarefa difícil, visto ser esse um fenômeno complexo e multifacetado. Existem muitas perspectivas de se olhar para ele e, de acordo com Latiesa (1992), uma das mais importantes vincula o abandono ao conceito de fracasso acadêmico.

Neste estudo faço outra opção de olhar para esse fenômeno, descartando a vinculação direta e imediata do abandono estudantil à concepção de fracasso. Prefiro abordar o abandono a partir dos principais movimentos acadêmicos que o constituem - a repetência, o atraso dos estudos ou retenção, e a evasão - para

assim melhor compreendê-lo. Para Fiegehen, Díaz e Fernández (2013), esses três elementos estão relacionados entre si.

Segundo Cinda (2006), a repetência pode ser entendida como a ação de cursar várias vezes a mesma atividade acadêmica. Já a retenção estudantil pode ser considerada como o prolongamento dos estudos para além das etapas acadêmicas planejadas pela instituição, também conhecidas como sequencia aconselhada. E a evasão pode ser concebida como o processo de abandono definitivo do estudante de seus estudos em um dado curso universitário. Cada um desses conceitos merece aprofundamento teórico, pois todos possuem nuances e detalhes que merecem ser explorados, ainda mais diante da análise da trajetória acadêmica de estudantes no ensino superior. Começarei pelo conceito considerado como o mais complexo dos três: a evasão.

De acordo com López (2013), os estudos sobre a evasão evoluíram ao longo do tempo. Em uma primeira etapa (até a década de 1970), as análises estavam centradas nas características, atributos pessoais, habilidades e motivações dos estudantes evadidos, focalizando a evasão como um processo individual. Em uma segunda etapa, a evasão foi tratada de forma integral, na qual o estudante foi reconhecido como parte integrante de um contexto. Esse modelo vigorou até meados dos anos 2000, e buscava as conexões entre as questões individuais e do ambiente. Atualmente, estamos em uma terceira etapa histórica de entendimento da evasão, chamada de relacional, que compreende que estamos vivendo um momento de massificação da educação superior e, por consequência, para entender a evasão será preciso analisar a adaptação da instituição aos novos estudantes.

Nessa perspectiva de evolução do entendimento de evasão, o próprio conceito possui vários entendimentos. Tinto (1982) define evasão como “a situação que enfrenta um estudante quando aspira e não logra concluir seu projeto educativo”. Rumberger (2001) chama de evasão a consequência final de um processo dinâmico e cumulativo de desencantamento do estudante com a instituição e com o curso. Para Bueno (1993), a evasão corresponde a uma

postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade, existindo uma diferença para o autor entre evasão e exclusão, sendo que esta última implica em responsabilização institucional, pela ausência de mecanismos de aproveitamento e direcionamento do estudante. Pascarella e Terenzini (2005) e também Braxton et al. (2007), consideram que a evasão é um processo individual dos estudantes.

Ristoff (1995) também conceitua evasão, distinguindo-a do fenômeno da mobilidade acadêmica. Para o referido autor, evasão implica em abandono de estudos, enquanto que mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do estudante para outro curso. Nesse caso, a troca de um curso por outro pode ser percebida como algo positivo e importante, “desmistificando a ideia ainda corrente no senso comum de que a escolha por uma carreira deve ser imutável e definitiva para ser considerada adequada” (SANTOS; SANTOS; DAVOGLIO, 2013, p. 104).

Ao contrário do conceito adotado por Ristoff (1995), a Comissão Especial da SESu/MEC (1997), em seu estudo “Diplomação, evasão e retenção nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, definiu evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. O conceito adotado pela referida Comissão não considerou a questão da mobilidade acadêmica¹¹. Outros autores, como Fiegehen; Díaz; Fernández (2013) tratam a evasão não como um fenômeno único, mas trabalham com a perspectiva da existência de tipos de evasão. Para eles pode ocorrer evasão de um curso, de uma instituição de ensino ou do sistema de ensino superior. Esses três níveis de evasão implicam em olhares diferentes para o fenômeno.

Neste estudo, a evasão será tratada como processo de desligamento da matrícula do estudante da universidade, exceto por diplomação (egresso) e mobilidade acadêmica (transferência interna). Assim, evadido é o estudante que

¹¹ Para ampliar essa reflexão, é importante analisar resumidamente o estudo de Paredes (1994), que investigou a evasão no ensino superior de Curitiba. Os resultados encontrados por ele indicaram que a evasão da universidade e do sistema era menor do que a evasão de curso, mostrando que o abandono definitivo do ensino superior correspondeu a apenas 12,8% dos casos no grupo investigado, enquanto que 64% dos estudantes concluíram os estudos em outros cursos e instituições.

não se diplomou e não mais está vinculado a um curso de graduação na instituição de estudo. Esse conceito está coerente com o que postula o Artigo 28 da Resolução CEPE/UFRGS nº 11 de 2013, que trata das Normas Básicas da Graduação na UFRGS, que em seu parágrafo segundo afirma que: “Os discentes em situação de abandono, e que ainda não incorreram em desligamento definitivo, serão considerados aptos à matrícula” (UFRGS, 2013). Ou seja, apesar de poder ser considerado um evadido em potencial, ainda não o é. Assim, matrículas ativas não podem ser consideradas como dados de evasão, apenas matrículas efetivamente desligadas.

Para além do conceito adotado, é preciso deixar claro que a evasão de estudantes no ensino superior é sempre fenômeno abrangente. De acordo com Ramos (1995), existem vários métodos para aferir índices de evasão, que vão desde análises específicas da evasão, até análises que envolvem outras variáveis associadas, tais como retenção e diplomação. O autor cita como exemplos os métodos do “Tempo-Médio” (número de vagas preenchidas no vestibular nos anos do tempo de conclusão do curso menos o número de alunos vinculados ao curso nesse tempo); de “Quase-Fluxo” (comparação entre as vagas preenchidas no vestibular e o número de alunos vinculados em cada ano do tempo médio do curso) e, por fim, o Método de Fluxo de Estudantes (considera o ingresso, retenção e saída dos alunos por ano de ingresso).

No Brasil, os estudos sobre a evasão se iniciaram na segunda metade da década de 1980, por iniciativa do Ministério da Educação e de algumas universidades públicas, e se constituíram em levantamentos estatísticos de tempo-médio, associados a estudos de casos. Como consequência da opção metodológica, não resultaram em ações que gerassem impacto significativo em relação à questão (ADACHI, 2009).

Alguns estudos realizados foram: Análise dos índices de evasão, relacionando o número de desligamentos ao número de diplomações/ano, realizada pela Universidade Federal de Ouro Preto, no período de 1984 e 1993, (SANTOS, 1999a). O estudo com estudantes evadidos, utilizando o parâmetro

número de desligamentos versus número de diplomações realizado pela UFRGS, nos anos de 1985 a 1987 (UFRGS, 1991). O estudo da evasão, procurando identificar a percepção dos alunos evadidos, feito pela Universidade Federal de Minas Gerais (ADACHI, 2009). Também a Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou pesquisa em 2012 para investigar os fatores que cooperam para a evasão (QUADROS, 2013). Mais recentemente, outros estudos mostraram a forte tendência de evasão na universidade pública brasileira. Dentre eles podem-se citar Sampaio et al. (2011), Bardagi; Hutz (2009), Lobo et al. (2007) e Nunes; Carvalho (2003). No entanto, a maioria deles não conseguiu verificar a retenção real nos cursos.

Nesse contexto, associado à evasão o fenômeno de retenção é elemento chave de investigação. Por retenção entende-se a situação dos estudantes que possuem vínculo ativo com a Universidade, mas estão fora da sequência aconselhada de seus cursos, fato que afeta de forma negativa a eficiência de todo o sistema. Ainda, é preciso considerar que a análise sobre a retenção nos cursos se faz necessária porque a evasão é identificada com rapidez, mas a retenção não. Ela traz a falsa sensação de que a instituição está “cheia” e que, portanto, está cumprindo com seu papel social (DIAS et al., 2009).

Isso porque a retenção discente excessiva, de acordo com Silva Filho et al. (2007), tende a ser detectada quando o aluno já está bastante avançado no cumprimento dos créditos curriculares, mas não o suficiente para terminar todos eles no prazo esperado. Por isso mesmo, acompanhar os estudantes ao longo do curso parece ser fundamental para a melhor compreensão do fenômeno. Ainda, é preciso considerar que um alto índice de retenção se remete ao fato dos alunos não estarem conseguindo seguir o percurso acadêmico planejado, o que deveria suscitar análises curriculares.

Intimamente vinculada à retenção está a reprovação estudantil. O fenômeno da reprovação define-se pelo não aproveitamento de uma dada atividade acadêmica, obrigando o estudante a repeti-la novamente. Por óbvio, sucessivas reprovações tendem a tirar o estudante da sequência aconselhada de

seus cursos, atrasando o tempo planejado institucionalmente para diplomação.

Os três elementos abordados (evasões, retenção e reprovação), corroboram para o abandono dos estudos e correspondem a movimentos acadêmicos estudantis que possuem causas complexas e multifatoriais. Os principais obstáculos para a permanência estudantil no ensino superior foram investigados por Santos; Santos; Davoglio (2013). Nesse estudo, os próprios estudantes apontaram como dificuldades o aspecto financeiro, a escolha precoce da carreira, a falta de valorização social da profissão, que acarreta em dificuldades empregatícias futuras ou em carreiras profissionais precárias. Ainda, corroboram para permanência dos estudantes, fatores relacionados à gestão e às políticas institucionais, acadêmicas e curriculares. Por isso, de nada adianta atrair mais estudantes aos cursos, se a instituição não estiver comprometida em mantê-los.

As taxas de permanência estudantil de uma instituição universitária, especialmente se pública, devem ser analisadas pela gestão, curso a curso se necessário. Porque estamos falando de recursos públicos desperdiçados, mas principalmente de sonhos e projetos de vida abandonados. Sobre essa questão, cabe ainda citar o Artigo 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual prevê como um dos princípios do ensino a igualdade de condições para acesso e permanência em todos os seus níveis. Assim, o que se espera são bons índices de permanência, que se reflitam em boas taxas de diplomação. Por diplomação entende-se o movimento acadêmico de finalização do percurso acadêmico de um aluno, que, diante da integralização curricular, obtém a titulação.

De acordo com a Comissão Especial da SESu/MEC (1996, p 55), “as preocupações maiores de qualquer instituição de ensino superior, em especial quando públicas, devem ser a de bem qualificar seus estudantes e a de garantir bons resultados em termos de diplomados”. Estudar o processo de diplomação deveria ser uma política de gestão permanente das instituições, voltada à garantia do direito à educação. Por isso, de acordo com Lobo et al. (2007), análises devidamente documentadas, sistematizadas e sistemáticas dos índices de diplomação deveriam ser preconizadas como boas práticas às instituições de

ensino superior.

É nessa perspectiva que entram as análises das trajetórias dos estudantes dentro das instituições de ensino. Estudar a trajetória acadêmica é muito importante, pois como colocam Fiegehen, Díaz e Fernández (2013), muitas instituições de ensino superior realizam estudos para analisar a transição entre o primeiro e o segundo ano dos estudos universitários, mas poucas analisam a progressão de um estudante desde o momento de seu ingresso na instituição até a diplomação. No entanto, a única maneira de obter resultados confiáveis, segundo os autores, é através de análises de *coortes* de estudantes desde o seu ingresso até obterem a diplomação. Santos, Santos e Davoglio (2013) afirmam que analisar a trajetória dos estudantes no ensino superior é muito importante, pois muito pouco se sabe sobre esse aspecto. Os autores colocam que:

Buscar saber se os estudantes concluem seus estudos, se ocorrem evasões, desistências e/ou transferências e quais suas causas torna-se primordial para avaliar as políticas de gestão atuais. Primeiramente, porque isso permite conhecer a realidade dos estudantes e, em seguida, mas não menos importante, porque leva a descobrir os motivos pelos quais os estudantes desistem de seus estudos, além de compreender a percepção dos estudantes em relação à universidade e à vida acadêmica (SANTOS, SANTOS, DAVOGLIO, 2013, p. 98).

Analisar a trajetória estudantil em um curso de graduação significa, então, percorrer os caminhos realizados pelos estudantes. A análise dessa trajetória implica em olhar a movimentação dos estudantes ao longo do curso, ou seja, implica em analisar também suas aprovações e reprovações, suas facilidades e dificuldades em cumprir com um percurso formativo.

Assim, para fins de sistematização de dados neste estudo, a análise da trajetória estudantil será efetivada através do Método do Diagnóstico de Fluxo de Estudantes e se valerá dos macro movimentos acadêmicos: trancamentos, abandono, reprovações por desempenho e por frequência, jubramento e diplomação (RAMOS, 1995). Nessa perspectiva de acompanhar a trajetória estudantil, torna-se fundamental refletir sobre as paradas e retornos dos estudantes em seus cursos, sobre suas aprovações e reprovações, se as reprovações ocorrem mais por conceito ou por frequência, enfim, acompanhar o

percurso estudantil, observando a formalização das escolhas que foram feitas em termos de percursos formativos.

Obviamente que não podemos esquecer que estamos falando de cursos com taxas muito baixas de diplomação, ou seja, os estudantes estão fazendo opções de não finalização dos cursos. Nesse sentido, cabe a discussão acerca da compreensão dessa ausência de diplomação nesses cursos e a busca pelo entendimento do significado do abandono curricular dos estudantes.

2.4. TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: fracasso ou resistência?

Analisar as trajetórias estudantis, enquanto objeto de pesquisa, requer do pesquisador uma opção teórica. Existem algumas concepções, por vezes divergentes entre si, que possibilitam olhar para as trajetórias estudantis de abandono massivo, como é o caso deste estudo. De maneira geral, podemos dizer que dois grandes entendimentos teóricos se contrapõem nas explicações para esse fenômeno: um entendimento mais antigo e tradicional, conhecido genericamente como perspectiva do fracasso escolar e outro mais crítico e contemporâneo, que se contrapõem as explicações do primeiro.

Nesse contexto, uma opção de análise dessas trajetórias marcadas pelo abandono poderia se dar a partir da perspectiva do fracasso escolar. A vertente do fracasso escolar nos diria que altas taxas de evasão devem-se a dificuldades individuais dos estudantes, que não conseguem acompanhar as demandas de aprendizagem dos cursos e que por isso, acabam abandonando-os, em uma decisão consciente, porque compreenderam que não têm capacidade para terminá-lo (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Assim, tal qual nos apontam Marchesi e Pérez (2004), a concepção é de que o fracasso é do estudante, ele é o fracassado, centrando unicamente nele a responsabilidade pelo abandono. A partir dessa centralização da culpa, ocorre um distanciamento da responsabilidade de outros agentes e instituições. Ainda de acordo com os autores, a partir desse entendimento, por muito tempo os casos considerados como fracasso escolar foram tratados a partir de entendimentos clínicos, especialmente médicos, fato que trouxe a medicalização e a patologização como solução para as dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Também Soares (1994) relaciona a perspectiva do fracasso escolar com as explicações acerca da falta de cultura de alguns alunos, o que os levaria ao fracasso na escola. Nesses termos, o filho de uma família da classe dominante teria maior probabilidade de ter sucesso escolar do que um filho de um operário,

porque esse último não teria o capital cultural necessário. Nesse caso, é a posição da família, frente aos meios culturais, que faz o êxito existir. Essa perspectiva de entendimento foi amplamente discutida e criticada, já que do ponto de vista social e antropológico, a noção implícita de 'carência cultural' nessa discussão é inaceitável. "Não há cultura superior e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea" (SOARES, 1994, p. 14).

Em qualquer desses entendimentos, há uma culpabilização pelo fracasso escolar e o culpado é o próprio aluno, sua família ou seu entorno cultural. A partir dessa perspectiva muitos estudos foram efetivados e, embora muito se tenha estudado, trajetórias estudantis marcadas pelo insucesso ainda se impõem de forma persistente, tanto na educação básica, quanto superior.

Uma das pesquisadoras mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro a questionar essa perspectiva tradicional de entendimento foi Maria Helena de Souza Patto, que no final da década de 1980 lançou a obra "A Produção do Fracasso Escolar", demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, explicadas até então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente. Para tanto, Patto (1999) fez uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e analisou as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, partindo do pressuposto de que um modelo positivista de produção de conhecimento não consegue explicar a complexidade da escola.

A autora enfatizou que a análise das dificuldades de aprendizagem escolar, especialmente aquela realizada nos países capitalistas ao longo do século XX, esteve influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas, associada a uma concepção fundamentada em causas ambientais, fato que produziu um discurso sobre as causas do fracasso escolar pautado em uma "teoria da carência cultural", discurso esse carregado de pressupostos racistas e elitistas (PATTO, 1999).

Nesta tese, que analisou trajetórias estudantis marcadas por altas taxas de abandono, as quais poderiam ser entendidas como fracasso, também se optou por um paradigma crítico de entendimento, aqui chamado de perspectiva da resistência, porque está aportado nos conceitos de relações de poder, resistência e de rotas de fuga, inspirados no pensamento do filósofo francês Michel Foucault.

Situando o estudo em uma perspectiva crítica, o uso de alguns conceitos foucaultianos se dá com o objetivo de complementar a ideia central da perspectiva de análise. Por isso este estudo não pretende ser um estudo foucaultiano e não tem a preocupação de detalhar a obra de Foucault, tal qual fazem os estudos fundamentados exclusivamente em seus pressupostos. Nesse sentido, tomaram-se alguns conceitos de Foucault como inspiração à perspectiva analítica (especialmente os conceitos de relações de poder e resistência), tal qual ‘um horizonte aberto de possibilidades’, mas não como um ‘catecismo metodológico ou epistemológico’, nas palavras de Veiga-Neto (1995, p.41).

Assim, ao invés de olhar as trajetórias estudantis pela perspectiva do fracasso, dedicando aos estudantes toda a culpa pelo abandono, este estudo faz a opção de olhá-las como rotas de fuga. A partir desse outro lugar, entender as trajetórias estudantis passa pela compreensão de que as mesmas estão ligadas as relações de poder existentes nos cursos, o que não significa necessariamente movimentos de repressão ou punição, como bem coloca Foucault (1984).

Por isso, conforme nos explica Gallo (2004), referenciando Foucault (1988, p. 104), onde há poder, há resistência. Trazer à tona a questão do poder, então, parece fazer pensar também a questão da resistência. Michel Foucault, através de sua analítica do poder, delinea pontos chaves para pensar o ato de resistência por meio de conceitos como “linhas de fuga” ou “rotas de fuga”. Outros autores, que realizaram leituras muito importantes desse pensador, também são importantes para se compreender o conceito de resistência neste estudo. Dentre eles, cita-se especialmente Silvio Gallo, Davis Moreira Alvim e Renata Lima Aspis.

Assim, o conceito de resistência está diretamente ligado ao entendimento de poder. Em sua concepção “clássica”, o poder é topológico, ou seja, em uma

determinada sociedade, existem lugares onde há a concentração do poder e lugares onde ele não existe. Para que se visualize esse poder, que está em um lugar definido (*topoi*), é preciso que se tenha uma visão macroscópica dessa sociedade, olhando para ela de um lugar de afastamento. Mas Foucault optou por visualizar o poder de outro ângulo, de um lugar microscópico, daí sua ‘microfísica do poder’, porque quis contrapor a noção clássica de poder. Nesse outro entendimento, o poder não está concentrado em um lugar, mas disseminado pela teia social (GALLO, 2004).

E é justamente dessa concepção que podemos entender que os poderes são múltiplos, assim como também o são os contrapoderes e a resistência. E nesse sentido, o poder não pode mais ser entendido somente como repressão.

A partir do século XVIII, a vida se faz objeto de poder, a vida e o corpo. Antes existiam sujeitos, sujeitos jurídicos dos quais se podiam retirar os bens, e até a vida. Agora existem corpos e populações. E o poder materializa-se. Deixa de ser essencialmente jurídico. Agora deve-se lidar com essas coisas reais que são o corpo, a vida. A vida entra no domínio do poder, mutação capital, uma das mais importantes sem dúvida, na história das sociedades humanas e é evidente que pode-se perceber como o sexo se torna a partir desse momento, o século XVIII, uma peça absolutamente capital, porque, no fundo, o sexo está exatamente situado no lugar da articulação entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações da população (FOUCAULT, 1990, p. 33).

A partir dessa nova concepção, o poder também tem suas conotações positivas; é o poder como fonte de produção social, que Foucault chama de tecnologia do poder. A partir desse entendimento, será preciso compreender que uma instituição como a universidade é feita de múltiplas relações entre o campo acadêmico e os campos de poder que a produzem. Um campo acadêmico pode ser compreendido como “um campo de disputas entre indivíduos, subgrupos e grupos reunidos em áreas do conhecimento, e instituições científicas e pedagógicas, pelo poder de estabelecer e definir o conhecimento legítimo” (PINTO, 1999, p. 54).

É nesse espaço que as práticas acadêmicas se concretizam. Por práticas acadêmicas podemos entender “o sistema de relações práticas que permitem a ação e a interação dos agentes entre si, com as instâncias institucionais e com os

diversos saberes e suas respectivas fontes, no contexto do campo acadêmico” (MOREIRA, 2005, p. 17).

Já um campo de poder pode ser entendido, de acordo com Gomes (1996, p. 98), como “espaço de jogo no interior do qual novos atores lutam pelo poder sobre a nova especialização de funções e a interpretação regulada dos instrumentos de diagnóstico e avaliação”. Ou seja, quando se fala em campo de poder dentro de um grupo específico como o grupo acadêmico, está se colocando uma arquitetura específica de correlações de forças, fundamentadas nos múltiplos micropoderes capilarizados no seio desse grupo.

Nesse sentido, o poder também é fonte de produção de saberes. Aliás, para Foucault (1996), poder e saber estão intimamente interligados. “Tanto o poder produz saberes quanto o saber põe a funcionar poderes vários” (GALLO, 2004, p.91). Nas palavras do próprio Foucault (1996, p. 23): “E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento”.

Nessa perspectiva, o próprio saber é uma construção histórica e, enquanto tal, produz suas verdades. Para Foucault (1984), investigar um saber implica em considerar que não há saber neutro ou que não seja político. “Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. (...) É enquanto é saber que tem poder” (FOUCAULT, 1984, p. 21-22).

Por isso, Foucault busca pelo poder não mais no topo, mas na base das relações sociais. “O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1984, p. 183).

E é por isso que se há poder, há resistência. Porque um poder só se define em relação aos seus contrapoderes.

A resistência não vem de fora, não é exterior ao poder, mas faz parte do

próprio jogo de sua existência. Como já foi dito, um poder só se define em relação a um ou vários contrapoderes – a resistência. Em toda rede de poder, assim como há nós de poder, também há nós de resistência, distribuídos de forma irregular, variando sua densidade no tempo e no espaço. É essa distribuição que faz com que, em determinados momentos, presenciemos o levante de grupos de indivíduos contra certas estruturas de poder (GALLO, 2004, p. 90).

Então, se o poder existe numa rede vasta e multiforme de relações, também os pontos de resistência se apresentam como multiplicidade. Por isso, para Alvim (2009, p. 05), “as resistências apresentam-se como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no jogo relacional com o poder. Podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis e precários”.

Nesse sentido, é interessante observar como os movimentos de resistência não se constituem em lugares específicos, mas como “pontos móveis e transitórios” que também se distribuem pelo tecido social. Isso significa que esses pontos de resistência não estão fixados em “um lugar de grande recusa” (FOUCAULT, 1988, p. 91), mas são, geralmente, focos de resistência, que podem ser abrangentes ou pequenos, mas mutantes por natureza. Por isso, a ideia da resistência vai muito além da ideia de opor-se a algo. Nesse sentido, a resistência não é o antagonismo do poder. Como nos afirma Veiga-Neto (1995, p. 32):

E porque o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis, as resistências têm de se dar dentro da própria trama social e não a partir de algum externo; simplesmente porque não há exterioridades. A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força.

Foucault fala em uma liberdade que Veiga-Neto (2003, p. 26) chama de “homeopática, concreta, cotidiana e alcançável”, que se manifesta na luta diária por pequenas vitórias. É através dessa liberdade, que os estudantes também estão instituídos de poder. Nesse caso, é possível pensar em rotas de fuga como possibilidades de resistência encontradas pelos estudantes, conectadas com as trajetórias que escolhem percorrer.

Nessa percepção, as práticas curriculares que instituem formas de ser

estudantes universitários, formas de ser estudantes de licenciatura, formas de ser professor, produzem esses sujeitos a partir de regras a que esses sujeitos estão submetidos nesses cursos. Esses sujeitos precisam, desde o primeiro dia que ingressam nesses cursos, adaptarem-se a essas formas e regras. Por isso, este estudo entende currículo em uma perspectiva crítica, situado no campo das relações de poder e das resistências, compreendendo que o currículo de um curso tem seus sentidos concretizados em projetos pedagógicos, que podem ser vistos como textos de expressão do currículo. Não como um texto qualquer, mas como um texto situado política e historicamente, que foi construído por um grupo específico e que produz sentidos e significados. Nesse sentido, suas consequências podem ser visualizadas nas trajetórias realizadas pelos atores que por ele transitam – os estudantes.

Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação podem ser lidos como textos curriculares, que trazem as opções feitas acerca dos princípios, diretrizes e orientações para organizar e sistematizar as atividades que são desenvolvidas nos cursos oferecidos pela universidade. No entanto, um projeto pedagógico não pode ser lido somente como “uma carta de intenções”, como bem afirmam Veiga e Naves (2005, p. 204). Um projeto pedagógico contém o referencial básico para o desenvolvimento de um curso de graduação, incluindo sua intencionalidade e o conjunto de orientações teórico-práticas, sócio-políticas e educacionais voltadas a uma formação específica (VEIGA; NAVES, 2005). Por isso, concebe-se que esses projetos instituem verdades, constroem significados e sentidos, que são vividos cotidianamente nesses cursos.

Nesse sentido, um projeto pedagógico não é simplesmente uma peça burocrática, um apanhado de planos de ensino, ou um somatório de conteúdos. Como bem coloca Freitas (2004, p. 69), um projeto pedagógico é “um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico”. Por isso mesmo, é um organizador do percurso formativo de um grupo de indivíduos, trazendo em sua construção conhecimentos, saberes, conteúdos e métodos acadêmicos considerados os mais adequados para aquele percurso.

Tal qual nos aponta Popkewitz (2001, p. 120), as normas curriculares implicam, também, na incorporação de um contínuo de valores, cujo objetivo é a subjetivação¹² dos sujeitos. Mas como bem coloca Veiga-Neto (2003, p. 151), em um tecido social todos os indivíduos estão em posição de exercer o poder e também de sofrer sua ação. E, nesse sentido, como todo currículo é construção, ele também é passível de contestação.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder e, também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, debilita e permite barra-lo (FOUCAULT, 1988, p. 95).

Refletindo sobre as possibilidades de construção e de escolhas, Aspís (2012), traz uma ideia interessante de resistência. Resistência como forma de interromper, de calar, de sabotar; como possibilidade alternativa de escolha.

As sociedades de controle funcionam por meio da comunicação de modos de vida que devem ser acatados mimeticamente sem nenhum questionamento e que, no entanto, se configurem como escolha. Não se faz efetivamente com que se tomem decisões, mas que se escolha, que se escolha entre as alternativas dadas, que desembocam todas no mesmo. A decisão, como ação de criação de outras alternativas, desvios, saídas, é quase nula. As escolhas moduladas se fazem passar por decisão (ASPIS, 2012, p. 65).

Complementando essa ideia, Aspís (2012) utiliza a ideia de ‘sub-versão’, no sentido de versões menores, versões que façam a enunciação coletiva de uma minoria. A autora ressalta que normalmente se entende subversão em um sentido negativo, de destruição. Subverter, então, geralmente é compreendido como destruir, arruinar, revoltar-se, tumultuar, perturbar, insubordinar-se. No entanto, ela traz o entendimento da sub-versão como criação de resistência, como re-existência, como insistência em re-existir.

Nesse sentido, a resistência pode ser sim oposição, mas não uma oposição termo a termo, senão um ato de resistência para se reconfigurar.

¹² “Processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade” (REVEL, 2005, p. 82).

“Resistência como insistência em existir vivo, re-existir em movimentos criadores de significados, moventes, renitentes”. E assim sendo, criando sub-versões que possam elaborar problemas que calem as respostas ou, pelo menos, as respostas prontas (ASPIS, 2012, p. 74).

A resistência, então, pode estar em lugares inimagináveis em um primeiro momento, inclusive no abandono acadêmico, pois quando quase 70% dos estudantes de um curso o abandonam, é difícil pensarmos no paradigma do fracasso como explicação. E é, então, a partir dessa noção de resistência que o lugar do abandono massivo pode ser o de criação de rotas de fuga, fuga no sentido de criação de uma saída, minando o curso a partir de dentro, criando uma nova versão para a própria vida acadêmica.

Analisar o abandono massivo nos cursos em questão a partir do lugar da resistência torna-se possível, então, porque as trajetórias instituídas para esses alunos constroem verdades e significados e são vividos diariamente, definindo a compreensão do que é ser bom aluno, do que é ser estudante de licenciatura, do que significa formar professores na universidade, bem como do percurso acadêmico considerado correto. E a resistência pode ser encarada, então, como um ato de re-existir em relação a todos esses significados.

III - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos que foram adotados pela pesquisa, incluindo o detalhadamente do tipo de pesquisa, o método de pesquisa e a composição da amostra.

3.1. Tipo e Caráter da Pesquisa

O estudo ora apresentado caracteriza-se como uma pesquisa explicativa, a qual segundo Gil (2008) tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos, sendo esse o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade. O caráter da pesquisa é de cunho quantitativo, pois trabalhou com dados numéricos, gerados a partir do método de coleta de dados escolhido para o estudo.

No entanto, apesar do caráter quantitativo dos dados, a análise realizada foi qualitativa em sua essência, colocando o quantitativo e o qualitativo em cooperação. Sobre esse ponto, Silva (1998), afirma que existem potencialidades nas articulações das posturas quantitativas e qualitativas. Para Minayo (1994) “uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa” (MINAYO, 1994, p. 32).

Assim, tal qual foi utilizado neste estudo, “em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação” (MINAYO, 1994, p. 32). Essa relação de complementaridade pode ser visualizada, como coloca Ortí (1994), como uma relação por deficiência. Ou seja, “enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável” (ORTÍ, 1994, p. 89).

3.2. A Escolha dos Cursos

O estudo investigou dois cursos de licenciatura da UFRGS, quais sejam Licenciatura de Física e Licenciatura em Filosofia. Os dois cursos foram escolhidos por terem tido taxas de diplomação pequenas no período de 2009 a 2013. O curso de Licenciatura em Física apresentou média de diplomação de 20,19% e o curso de Licenciatura em Filosofia 34,70%.

Para se chegar às taxas de diplomação, recorreu-se aos dados do Projeto de Pesquisa “Os fatores de acesso e permanência que envolvem a formação docente na UFRGS e seus contrastes com as expectativas e demandas do mundo do trabalho em escolas públicas da rede básica no Estado do RS”, vinculado ao Programa Observatório da Educação (FRANCO *et al.*, 2013).

3.3. Método de Pesquisa

Para analisar as trajetórias estudantis em cursos de licenciatura com baixas taxas de diplomação utilizou-se o método do diagnóstico de fluxo de estudantes (RAMOS, 1995). Esse pode ser definido como um método de painel, um recurso estatístico amplamente utilizado em outros campos de estudo. Para implementá-lo é necessário usar os procedimentos de “acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, utilizando-se gerações completas, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização curricular do referido curso” (COMISSÃO ESPECIAL SESu/MEC, 1996, p. 57).

Por geração completa entende-se “aquela em que o número de diplomados, mais o número de evadidos, mais o número de retidos é igual ao número de ingressantes no ano-base, considerando o tempo máximo de integralização do curso” (Comissão Especial da SESu/MEC, 1996, p. 57). Ou seja, deve-se acompanhar a evolução de cada *coorte*, considerando-se, para tanto, a movimentação geral de cada aluno dentro de um curso (SANTOS, 1999a).

O método implica na análise, em cada *coorte*, dos principais movimentos dos estudantes em seus percursos em um dado curso, possibilitando uma melhor

compreensão das principais dificuldades acadêmicas enfrentadas por eles. As informações da trajetória estudantil devem ser recolhidas individualmente para cada estudante da amostra, buscando-se o acompanhamento de seu percurso acadêmico dentro da UFRGS, o que inclui paradas e retornos (afastamentos), tipos de reprovação (por desempenho e por falta de frequência), percentual de integralização curricular, abandono, jubramento e diplomação, a fim de acompanhar seus fluxos dentro do curso, até a diplomação ou abandono definitivo do mesmo.

Os dados das trajetórias estudantis foram coletados a partir do sistema de dados institucional da graduação da Universidade, através do Portal Web, Banco de Dados da Graduação. Para tanto, o estudo seguiu os seguintes procedimentos de coleta de dados:

1º) Consulta ao Banco 'Curso e Situação Acadêmica' por matrícula, buscando informações dos macro movimentos acadêmicos, quais sejam troca de grau acadêmico, transferência interna, abandono do curso, diplomação e jubramento, acrescidos de informações sobre a sequência aconselhada e tempo de permanência no curso.

2º) Consulta ao Banco 'Histórico do Curso' por matrícula, buscando informações de afastamentos do curso e seus retornos, reprovações por falta de frequência e por desempenho, e percentual de integralização curricular.

A análise dos fenômenos encontrados nas trajetórias dos estudantes foi efetivada a partir da verificação das recorrências nos movimentos estudantis, bem como das possíveis relações entre esses movimentos. Para tanto, foi utilizada a estatística descritiva.

3.4. A Composição das Coortes

Para análise da trajetória estudantil, a organização da amostra deu-se através de *coortes* de estudo. Uma *coorte* se remete a um conjunto de pessoas

que têm em comum uma dada característica, que pode ser a ocorrência de um evento que se deu em mesmo período (GIL, 2008). No caso deste estudo, as *coortes* referem-se a estudantes de dois cursos de licenciatura da UFRGS. O evento a ser estudado é a trajetória desses estudantes em seus cursos, no período de 2000 até 2015. Para fins de constituição das *coortes* foi adotado o procedimento de ingresso via vestibular (primeiro chamamento).

As *coortes* foram, então, definidas a partir do ano de ingresso em ambos os cursos via primeiro chamamento do vestibular, no período de 2000 até 2014. O período total de acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes deu-se entre os anos de 2000/1 e 2015/2, perfazendo 15 *coortes* acompanhadas em cada curso, tentando-se garantir, 10 *coortes* com a cobertura de análise até o prazo máximo para integralização curricular. Chegou-se ao número de estudantes de cada *coorte* a partir da análise de ingresso, primeira matrícula, desistência de vagas, transferência interna. Para tanto, seguiu-se os seguintes passos:

1º) Localização dos estudantes chamados pela COPERSE/UFRGS, por ano e curso, os quais compuseram o Primeiro Chamamento do Vestibular;

2º) Localização de cada estudante e matrícula no sistema de graduação da UFRGS;

3º) Construção da composição de cada *coorte* a ser estudada, a partir do número de matrícula de cada estudante, garantindo o anonimato dos mesmos;

4º) Coleta dos dados do perfil dos estudantes, quanto ao sexo e idade no ingresso do curso.

O ingresso via vestibular (primeiro chamamento) foi escolhido por dois motivos. O primeiro remete-se à facilidade de se conseguir os dados para compor cada *coorte* a ser estudada. Esses dados são públicos e podem ser retirados do site da COPERSE/UFRGS para todas as gerações de estudantes. O segundo motivo remete-se ao fato de que o percentual de ingresso através de outras vias, no período de análise, era extremamente baixo, o que oferece uma boa margem de confiabilidade amostral a partir dos dados do primeiro chamamento do

vestibular. Nesse sentido, no curso de Física o percentual de ingresso no primeiro chamamento do vestibular ficou em 90% e o curso de Filosofia em 91%.

Considerando-se, então, o tempo máximo de integralização dos cursos, fez-se a escolha do período de análise. Essa ocorreu a partir do Artigo 2º da Resolução CEPE/UFRGS nº 38 de 1995, que definia que o prazo máximo para conclusão de todos os cursos de graduação era de duas vezes o prazo fixado para integralização dos currículos (UFRGS, 1995). Essa Resolução foi revogada no ano de 2011 pela Resolução CEPE/UFRGS nº 19/2011. O Artigo 15 continua considerando que o tempo máximo para conclusão de todos os cursos de graduação da Universidade é de duas vezes o tempo previsto para a integralização de seus currículos (UFRGS, 2011).

“A utilização de metodologia de fluxo, limitada às gerações completas implica contemplar, no estudo, um período no mínimo igual ao tempo máximo de integralização de cada curso” (COMISSÃO ESPECIAL SESu/MEC, 1996, p. 58). As dez gerações completas são importantes para que o estudo possibilite análise de tendências em cada um dos cursos investigados, já que a consistência das tendências se dá a partir da ampliação da série histórica analisada, sendo as dez gerações a abrangência mínima para garantir essa consistência.

3.4.1. Amostra da Licenciatura de Filosofia

Do ano 2000 até o ano de 2003, o Curso de Filosofia oferecia 60 vagas de ingresso no vestibular em um currículo único, chamado Filosofia Ênfase Zero, perfazendo um total de 240 vagas nesse período. A opção por licenciatura ou bacharelado deveria ser feita pelo aluno durante o 1º ano do curso. Nessa situação, 107 alunos optaram pelo bacharelado (45%) e 94 alunos optaram pela licenciatura (39%). Assim, as *coortes* desse período foram constituídas dos estudantes que fizeram a opção pelo curso de licenciatura. É importante esclarecer, ainda, que 18 alunos não fizeram essa opção (7,5%). Nessa situação, estão 13 alunos que abandonaram o curso e 05 alunos que conseguiram

transferência interna para outros cursos, ainda durante o 1º semestre letivo. Esses casos, assim como os alunos que optaram pelo bacharelado, não serão objeto de análise deste estudo.

Do ano de 2004 até o ano de 2009, 360 vagas foram oferecidas. Alterações curriculares ocorreram na Filosofia, havendo a separação entre os graus acadêmicos (Bacharelado/Licenciatura). O vestibular, no entanto, continuou oferecendo 60 vagas de ingresso, devendo os alunos fazer a opção pelo grau diante da 1ª matrícula no curso. Nessa situação, 135 alunos optaram pela licenciatura (37,5%), 200 alunos optaram pelo bacharelado (55,5%) e 3 alunos desistiram da vaga (1%).

Por fim, do ano de 2010 até o ano de 2014, outra mudança curricular ocorreu na Filosofia, de modo que um novo currículo foi implementado para o Curso de Licenciatura, sendo as vagas dos graus acadêmicos separadas desde o ingresso no vestibular, sendo esta uma determinação do MEC, a qual exigiu cursos com formação única, levando à separação dos cursos por grau acadêmico desde o processo seletivo. As vagas destinadas à licenciatura perfizeram 200 vagas no período, 40 por ano. No 1º chamamento do vestibular foram preenchidas 175 vagas (87,5%) nesse período.

O Quadro 1, que se segue, apresenta a amostra do Curso de Licenciatura em Filosofia, que tem como características gerais, quanto ao gênero, 69% de homens e 31% mulheres, e uma idade média de 27 anos quando do ingresso no curso.

Quadro 01: Coortes de estudo - Licenciatura de Filosofia.

COORTES DE ESTUDO - LICENCIATURA EM FILOSOFIA						
Ano de Ingresso	Nº alunos	Coortes	Currículo de Ingresso	Nº etapas do curso	Prazo Previsto Integralização Curricular	Prazo Máximo Integralização Curricular
2000/1	23	Coorte 1	Filosofia Ênfase Zero	8	2003/2	2007/2
2001/1	24	Coorte 2	Filosofia Ênfase Zero	8	2004/2	2008/2
2002/1	24	Coorte 3	Filosofia Ênfase Zero	8	2005/2	2009/2
2003/1	23	Coorte 4	Filosofia Ênfase Zero	8	2006/2	2010/2
2004/1	30	Coorte 5	Licenciatura em Filosofia	8	2007/2	2011/2
2005/1	20	Coorte 6	Licenciatura em Filosofia	8	2008/2	2012/2
2006/1	20	Coorte 7	Licenciatura em Filosofia	8	2009/2	2013/2
2007/1	20	Coorte 8	Licenciatura em Filosofia	8	2010/2	2014/2
2008/1	23	Coorte 9	Licenciatura em Filosofia	8	2011/2	2015/2
2009/1	22	Coorte 10	Licenciatura em Filosofia	8	2012/2	2016/2
2010/1	37	Coorte 11	Licenciatura em Filosofia Noturno	10	2014/2	2019/2
2011/1	35	Coorte 12	Licenciatura em Filosofia Noturno	10	2015/2	2020/2
2012/1	32	Coorte 13	Licenciatura em Filosofia Noturno	10	2016/2	2021/2
2013/1	35	Coorte 14	Licenciatura em Filosofia Noturno	10	2017/2	2022/2
2014/1	36	Coorte 15	Licenciatura em Filosofia Noturno	10	2018/2	2023/2
Total	404					

3.4.2. Amostra da Licenciatura de Física

Do ano de 2000 até o ano de 2010, o Curso de Licenciatura em Física oferecia 30 vagas de ingresso no concurso vestibular, separadas do Curso de Bacharelado em Física, perfazendo um total de 330 vagas. Das 300 vagas preenchidas (91%), 288 estudantes iniciaram o curso, outros 10 alunos desistiram da vaga e outros 02 alunos conseguiram transferência interna para outros cursos, ainda durante o 1º semestre letivo. Compõem a amostra para fins de análise do diagnóstico de fluxo, os 288 estudantes que possuem trajetória no curso.

Do ano de 2011 até 2014 houve alteração curricular no Curso e o mesmo passou a oferecer 35 vagas anuais no vestibular, perfazendo um total de 140 vagas nesse período. Das 121 preenchidas (88%), 114 estudantes iniciaram o

curso, outros 04 alunos desistiram da vaga e outros 03 conseguiram transferência interna para outros cursos, ainda durante o 1º semestre letivo. Compõem a amostra para fins de análise do diagnóstico de fluxo, os 114 estudantes que possuem trajetória no curso.

O Quadro 2, que se segue, apresenta a amostra completa do Curso de Licenciatura em Física, que apresentou como características gerais o percentual de 87% de homens e 13% de mulheres, e uma idade média de 26 anos quando do ingresso no curso.

Quadro 02: Coortes de estudo - Licenciatura de Física.

COORTES DE ESTUDO - LICENCIATURA EM FÍSICA						
Ano de Ingresso	Nº alunos	Coortes	Currículo de Ingresso	Nº etapas do curso	Prazo Previsto para Integralização Curricular	Prazo Máximo de Integralização Curricular
2000/2	30	Coorte 1	Licenciatura em Física Noturno	10	2005/1	2010/1
2001/2	26	Coorte 2	Licenciatura em Física Noturno	10	2006/1	2011/1
2002/2	29	Coorte 3	Licenciatura em Física Noturno	10	2007/1	2012/1
2003/2	28	Coorte 4	Licenciatura em Física Noturno	10	2008/1	2013/1
2004/2	24	Coorte 5	Licenciatura em Física Noturno	10	2009/1	2014/1
2005/2	28	Coorte 6	Licenciatura em Física Noturno	10	2010/1	2015/1
2006/2	26	Coorte 7	Licenciatura em Física Noturno	10	2011/1	2016/1
2007/2	26	Coorte 8	Licenciatura em Física Noturno	10	2012/1	2017/1
2008/2	23	Coorte 9	Licenciatura em Física Noturno	10	2013/1	2018/1
2009/2	28	Coorte 10	Licenciatura em Física Noturno	10	2014/1	2019/1
2010/2	20	Coorte 11	Licenciatura em Física Noturno	10	2015/1	2020/1
2011/2	25	Coorte 12	Licenciatura em Física Noturno	10	2016/1	2021/1
2012/2	28	Coorte 13	Licenciatura em Física Noturno	10	2017/1	2022/1
2013/2	30	Coorte 14	Licenciatura em Física Noturno	10	2018/1	2023/1
2014/2	31	Coorte 15	Licenciatura em Física Noturno	10	2019/1	2024/1
Total	401					

IV – ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados do diagnóstico de fluxo de estudantes foi efetuada em três momentos, para melhor organização dos achados da pesquisa, para cada curso investigado, a saber:

1ª parte: Análise geral da tendência das variáveis que compõem a trajetória estudantil (diplomação *versus* evasão geral do curso; mobilidade por troca de grau acadêmico¹³ e por transferência interna¹⁴; abandono definitivo¹⁵ por jubramento¹⁶, recusa de matrícula¹⁷, transferência de instituição de ensino¹⁸, desistência da vaga¹⁹; tempo de permanência no curso; percentual de integralização curricular; afastamentos²⁰; reprovações por frequência e por desempenho), a partir dos dados das coortes de 2000 a 2009, sendo essas as que possibilitam a análise até o prazo máximo para a integralização curricular;

2ª parte: Análise da trajetória por grupo investigado (estudantes diplomados; estudantes em mobilidade; estudantes evadidos por abandono), a partir de dados das *coortes* de 2000 até 2014;

¹³ Troca de grau acadêmico é a troca de aluno regularmente matriculado para o outro grau acadêmico do curso, curso este no qual o aluno tenha ingressado mediante processo seletivo (Manual Virtual do Aluno, UFRGS, 2016, p. 18).

¹⁴ Transferência interna é a possibilidade de aluno regularmente matriculado e que tenha ingressado através de Concurso Vestibular, realizar uma troca interna de curso, quando houver vaga disponível (Manual Virtual do Aluno, UFRGS, 2016, p. 08).

¹⁵ Abandono definitivo do curso ocorre quando não há a renovação do vínculo acadêmico através da realização de matrícula, trancamento/renovação de trancamento de matrícula, ou afastamentos acadêmicos, nos períodos estabelecidos pelo Calendário Acadêmico (Manual Virtual do Aluno, UFRGS, 2016, p. 03).

¹⁶ Jubramento é o desligamento da Universidade de alunos que ultrapassarem o prazo máximo de tempo para a conclusão de seus cursos (Resolução CEPE/UFRGS nº 38/1995, Art. 2º).

¹⁷ Recusa de matrícula é o desligamento, a qualquer tempo, de alunos que apresentarem aproveitamento abaixo de padrões estabelecidos pela UFRGS (Resolução CEPE/UFRGS nº 38/1995, Art. 5º).

¹⁸ Transferência de instituição de ensino trata-se do desligamento de aluno para que esse dê continuidade a seus estudos em outra Instituição de Ensino Superior (Manual Virtual do Aluno, UFRGS, 2016, p. 17).

¹⁹ Desistência da vaga ocorre quando um estudante regularmente vinculado a Universidade desiste de seu curso por qualquer motivo, ficando essa vaga como evasão a ser utilizada para outras formas de ingresso na Universidade (Manual Virtual do Aluno, UFRGS, 2016, p. 07).

²⁰ Afastamento trata-se da possibilidade de estudante regularmente matriculado trancar sua matrícula por tempo determinado (Manual Virtual do Aluno, UFRGS, 2016, p. 04).

3ª parte: Comparativo dentro de cada curso, a partir dos grupos de estudantes, e comparativo entre os cursos.

4.1. Trajetória Estudantil da Licenciatura de Filosofia da UFRGS

Antes de iniciar a análise das tendências da trajetória estudantil da Licenciatura de Filosofia, apresento algumas considerações, importantes para a compreensão do processo de análise. As análises foram divididas em três grandes momentos: entre as *coortes* de 2000 a 2004, momento da vigência do Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Ênfase Zero; entre as *coortes* de 2005 a 2009, momento da vigência do Projeto Pedagógico da Licenciatura de Filosofia; e, por fim, entre as *coortes* de 2010 a 2014, momento da vigência do Projeto Pedagógico da Licenciatura de Filosofia Noturno. Para as análises gerais do curso foram incluídas as *coortes* de 2000 a 2009, já que essas são as gerações completas, com cobertura até o prazo máximo para integralização curricular. As *coortes* de 2010 a 2014 não entraram nessas análises porque ainda possuem alunos cursantes, fato que distorceria os percentuais encontrados.

Para as análises por grupo de estudantes (diplomados, em mobilidade e evadidos por abandono) foram analisadas as *coortes* até 2014 ou até o ano em que tiveram estudantes na situação analisada, mas com a consciência de que os percentuais poderão mudar em futuras análises, tendo em vista o percentual de alunos que ainda têm suas trajetórias para finalizar. Para deixar clara a quantidade de alunos nessa situação, a Tabela 01 apresenta o percentual de estudantes cursantes entre as *coortes* de 2010 a 2014, quando a coleta de dados foi finalizada.

Tabela 01: Percentual de estudantes cursantes na Licenciatura de Filosofia, 2010 a 2014.

<i>Percentual de Estudantes Cursantes, Licenciatura em Filosofia.</i>		
<i>Coortes</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
2010	07	18,92
2011	14	40,00
2012	15	46,88
2013	23	71,00
2014	32	88,89
Total	92	52,00

Início a análise geral das tendências da trajetória estudantil, comparando duas das principais variáveis que compõem o método do diagnóstico de fluxo de estudantes: o percentual de diplomação *versus* o percentual de evasão geral do curso. Essas variáveis, que são complementares, se comportaram da seguinte maneira, conforme apresenta a Tabela 02, que se segue:

Tabela 02: Percentual de Diplomação e de Evasão na Licenciatura de Filosofia da UFRGS, 2000 – 2009.

<i>Percentual de Diplomação e de Evasão na Licenciatura de Filosofia da UFRGS</i>		
<i>Coortes</i>	<i>Percentual de Evasão Geral</i>	<i>Percentual de Diplomação</i>
2000	78,26	21,74
2001	83,33	16,67
2002	66,67	33,33
2003	82,61	17,39
2004	73,33	26,67
2005	85,00	15,00
2006	80,00	20,00
2007	85,00	15,00
2008	86,96	13,04
2009	68,18	22,73
X	78,93	20,50

Conforme se observa, a tendência de diplomação do curso é pequena. O percentual médio de diplomação entre as *coortes* de 2000 a 2009 foi de 20,5%, dado muito próximo ao percentual encontrado no Projeto coordenado pelo Prof. Sérgio Franco na UFRGS, pelo Programa Observatório da Educação, para o período de 2000 a 2009, já referido anteriormente neste estudo, na página 95. Já o percentual médio encontrado para evasão geral do curso, para as mesmas *coortes*, foi de 78,93%. Interessante destacar que, para calcular a evasão geral foram utilizados dados relativos a abandono definitivo do curso, recusa de matrícula, desistência da vaga, transferência de instituição de ensino, jubilamento, troca de grau acadêmico e transferência interna.

As tendências de evasão e de diplomação podem ser melhor visualizadas para os dez anos da série histórica analisada, a partir do Gráfico 01, que se segue:

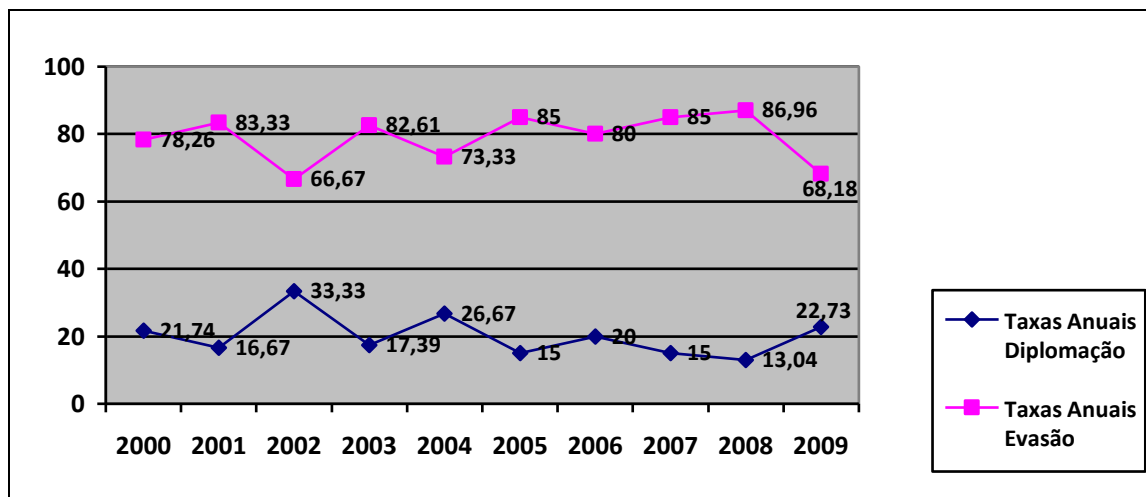


Gráfico 01: Taxas anuais de diplomação e de evasão, Licenciatura de Filosofia, 2000 a 2009.

Conforme mostra o Gráfico 01, em relação à diplomação, a *coorte* de ingresso do ano de 2000 teve o percentual de diplomação de 21,74%. A *coorte* do ano de 2002 foi a de percentual mais elevado do período analisado, com 33,33% de diplomados. O período de análise encerra com a *coorte* de 2009, com 22,73% de diplomados, um percentual muito próximo ao do início do período. Ou seja, há

uma tendência de diplomação desse curso gira em torno dos 20,5%. Ainda, se analisarmos a diplomação separando os momentos referentes aos currículos vigentes, conforme informado no início da análise, observa-se uma queda nesse percentual médio, de 23,39% nas *coortes* de 2000 a 2004, para 17,14% nas *coortes* de 2005 a 2009, podendo indicar uma tendência de diminuição da diplomação nesse curso.

Já em relação à tendência de evasão geral do curso, a *coorte* de ingresso do ano de 2000 teve o percentual de evasão de 78,26%. A *coorte* do ano de 2008 teve o maior percentual do período, com 86,96% de evadidos. O período de análise encerra em 2009, com 68,18% de evadidos naquela *coorte*. Ou seja, a evasão geral desse curso possui uma tendência elevada, permanecendo em torno dos 78,26%. Quando os dados são analisados por períodos curriculares, tem-se que nas *coortes* de 2000 a 2004 o percentual médio de evasão foi de 76,84% e nas *coortes* de 2005 a 2009 foi de 81,03%.

Importante destacar que na análise da evasão do curso realizada até aqui estão computados todos os estudantes que por algum motivo deixaram o curso, não estando separados os dados do abandono real, dos dados de mobilidade acadêmica.

Separando-se os sujeitos que abandonaram o curso, daqueles que saíram por mobilidade, computando-se esses dados a partir dos estudantes que trocaram de grau acadêmico ou realizaram transferência interna, temos os seguintes dados, apresentados na Tabela 03, que segue:

Tabela 03: Percentual de Mobilidade, Abandono, Evasão geral e Diplomação na Licenciatura de Filosofia da UFRGS, 2000 – 2009.

Coortes	Mobilidade Acadêmica		Abandono		Evasão Geral do Curso	Diplomação
	Troca Grau	Transferência Interna	Jubilamento	Abandono		
2000	17,39	8,70		52,17	78,26	21,74
2001	4,17	12,50	4,17	62,50	83,33	16,67
2002	4,17			62,50	66,67	33,33
2003	26,09			56,52	82,61	17,39
2004	10,00			63,33	73,33	26,67
2005	20,00			65,00	85,00	15,00
2006	5,00	5,00		70,00	80,00	20,00
2007	30,00			55,00	85,00	15,00
2008	17,39	4,35		65,22	86,96	13,04
2009	13,64	4,55		50,00	68,18	22,73
X	14,78	3,51	4,17	60,24	78,26	20,50

Nessa situação, se entendemos, assim como Ristoff (1995), os casos de troca de grau acadêmico e de transferência interna como sendo casos de mobilidade e não de evasão, então a evasão do curso reduz na maioria dos anos do período, conforme mostra o Gráfico 02, abaixo:

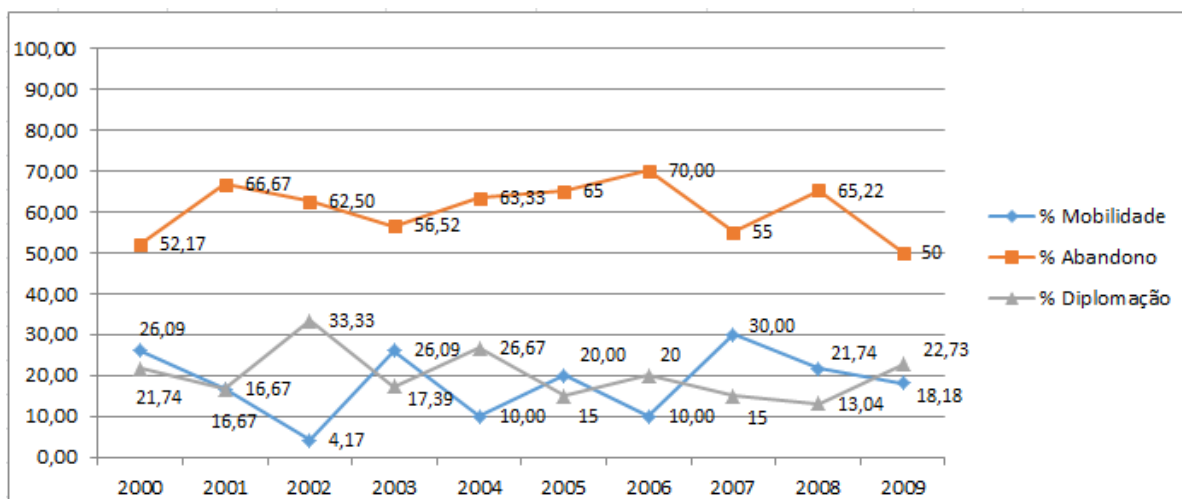


Gráfico 02: Taxas anuais de mobilidade, abandono e diplomação na Licenciatura de Filosofia.

Conforme apresenta o Gráfico 03, separando-se os casos de mobilidade daqueles de abandono propriamente dito, a evasão do curso cai de um percentual médio de 78,93% para 60,64%. A mobilidade entra como um novo fator de cálculo, com um percentual médio de 18,29% para o período analisado. Ou seja, nessa nova análise, a média de abandono da Licenciatura de Filosofia é de 60,64% dos estudantes, enquanto que a média de mobilidade desse mesmo curso é de 18,29% dos estudantes.

Quando a análise separa os períodos curriculares, entre as *coortes* de 2000 a 2004, o percentual médio de mobilidade foi de 16,60% e entre as *coortes* de 2005 a 2009 foi de 20%, demonstrando aumento nesse percentual. Já o percentual médio de abandono do curso iniciou nas *coortes* de 2000 a 2004 em 60,24% e aumentou para 61,04% nas *coortes* de 2005 a 2009.

Já a Tabela 04, apresenta as variáveis de tempo médio de permanência dos estudantes no curso e percentual de integralização curricular, considerando todos os estudantes – diplomados e evadidos. As análises foram efetuadas para o período de 2000 a 2009.

Tabela 04: Tempo médio de permanência no curso e percentual de integralização curricular da Licenciatura de Filosofia da UFRGS, 2000 – 2009.

<i>Tempo médio de permanência no curso e percentual de integralização curricular da Licenciatura de Filosofia da UFRGS</i>		
Coortes	Tempo Médio de Permanência no Curso	Percentual de Integralização Curricular
2000	3,8	44,91
2001	3,8	30,29
2002	3,8	48,96
2003	3,8	38,83
2004	3,8	38,33
2005	3,8	40,15
2006	3,8	33,20
2007	3,8	30,60
2008	3,8	26,52
2009	3,8	40,36
X	3,8	37,22

Nesses dez anos de análise, os estudantes permaneceram no curso em média três anos e oito meses e nesse intervalo de tempo integralizaram em média 37,22% do currículo do curso. Ou seja, abandonaram o curso com um percentual de integralização curricular de 37,22%.

Quando analisamos esses dados, separando os períodos curriculares, temos um dado interessante: apesar do tempo de permanência no curso não ter mudado ao longo dos anos de análise, a média de integralização curricular parece estar diminuindo. Nas *coortes* de 2000 a 2004, a média dessa integralização foi de 40,26%. Essa mesma média para as *coortes* de 2005 a 2009 ficou em 34,17%. Ou seja, apesar dos alunos ficarem o mesmo tempo no curso, eles estão deixando o curso com trajetórias curriculares menores.

Uma das variáveis que pode explicar essa questão é o afastamento. Em relação a essa variável, a Tabela 05, que se segue, apresenta o número e o percentual de alunos com afastamentos por período curricular.

Tabela 05: Afastamentos na Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2009.

<i>Afastamentos na Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2009.</i>		
Períodos curriculares	Alunos com Afastamento (n)	Alunos com Afastamento (%)
2000 – 2004	43	34,68
2005 – 2009	38	39,19
Total	81	35,37

O percentual médio de alunos com afastamentos na Licenciatura de Filosofia foi de 35,37%, para a série histórica de 2000 a 2009, somando-se 81 afastamentos totais. Mas quando analisamos por períodos curriculares, temos que entre as *coortes* de 2000 a 2004 o percentual médio de alunos afastados foi de 34,68%, e entre as *coortes* de 2005 a 2009, esse percentual médio subiu para 39,19%.

Assim, parece que mais alunos estão realizando trancamentos ao final da série histórica. Se os estudantes estão permanecendo no curso pelo mesmo tempo

(três anos e oito meses), mas estão diminuindo o percentual de integralização curricular, então o aumento do percentual de alunos afastados no curso pode estar implicado nessa equação.

Ainda, temos a variável relacionada às reprovações para analisar nesse contexto. A Licenciatura de Filosofia apresentou uma tendência clara dos estudantes reprovarem mais por frequência do que por desempenho. Ao longo da série histórica analisada foram verificados 177 sujeitos com reprovação por falta de frequência (FF) e 126 com reprovação por desempenho (PD). A Tabela 06, que se segue, mostra o número e os percentuais de estudantes que reprovaram, para ambos os tipos de reprovação, por período curricular.

Tabela 06: Reprovações na Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2009.

<i>Reprovações na Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2009.</i>				
Períodos curriculares	Alunos com Reprovação FF (n)	Alunos com Reprovação FF (%)	Alunos com Reprovação PD (n)	Alunos com Reprovações PD (%)
2000 - 2004	93	75,00	67	54,03
2005 - 2009	84	80,00	59	56,19
Total	177	77,29	126	55,02

Em relação ao percentual de estudantes que tiveram reprovação por falta de frequência, 77,29% deles tiveram ao menos uma reprovação desse tipo ao longo da série histórica de 2000 e 2009, e 55,02% deles tiveram ao menos uma reprovação por desempenho no mesmo período. Realizando a análise subdividindo os períodos curriculares, tem-se que:

- No período curricular de 2000 a 2004, 75% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por falta de frequência e 54,03% deles tiveram ao menos uma reprovação por desempenho;
- No período curricular de 2005 a 2009, 80% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por falta de frequência e 56,19% tiveram ao menos uma reprovação por desempenho.

Ou seja, evidencia-se que o percentual de alunos com reprovações está aumentando. Já em relação ao somatório de reprovações, ao longo de todo o período de análise, foram verificadas 842 reprovações por falta de frequência e 316 reprovações por desempenho, comprovando a tendência de maior reprovação por falta de frequência do que por desempenho.

Nesse contexto, o aumento no percentual de estudantes com reprovação, associado ao aumento no percentual de alunos com afastamento, pode estar interferindo na diminuição do percentual de integralização curricular do curso, mesmo com a diminuição do número geral de reprovações.

Resumidamente, a trajetória estudantil nesse curso pode ser apresentada a partir do Quadro 03, que se segue:

Quadro 03: Resumo da trajetória estudantil, Licenciatura de Filosofia, período de 2000 – 2009.

<i>Resumo da trajetória estudantil, Licenciatura de Filosofia.</i>		
Variáveis de Análise	Períodos de Análise	
	2000 - 2004	2005 - 2009
Total de Alunos	124	105
Media de Abandono	60,24	61,04
Media de Mobilidade	16,60	20,00
Media de Diplomação	23,39	17,14
Tempo Médio de Permanência do Curso	3 anos, 8 meses	3 anos, 8 meses
Percentual Médio de Integralização Curricular	40,26	34,17
Percentual Médio de Alunos Afastados	34,68	39,19
Percentual Médio de Alunos com Reprovação FF	75,00	80,00
Percentual Médio de Alunos com Reprovação PD	54,03	56,19

A partir do Quadro 03, depreende-se que as médias de abandono e de mobilidade parecem apresentar tendências de aumento, enquanto que a média de diplomação parece apresentar uma tendência de queda no mesmo período. Outro

dato interessante é que, enquanto o tempo médio de permanência no curso permanece o mesmo para todo o período de análise, o percentual de integralização curricular está diminuindo, demonstrando tendência de queda.

Já os percentuais de estudantes com afastamentos e com ambas as reprovações apresentaram tendência de incremento ao longo do período, o que pode explicar o fato do tempo de permanência permanecer o mesmo, apesar da taxa de integralização estar diminuindo. Tais percentuais aumentando também podem explicar o aumento da evasão geral e a diminuição da diplomação. Ainda, há que se registrar a tendência da reprovação por frequência ser maior nesse curso do que a reprovação por desempenho.

Para entendermos melhor essas trajetórias, as variáveis serão novamente analisadas, separando-se os estudantes em três grandes grupos: grupo de estudantes diplomados, grupo de estudantes em mobilidade e grupo de estudantes evadidos por abandono, agora abrangendo todo o período da coleta de dados.

Iniciarei essa segunda parte da análise, pelo grupo de estudantes diplomados. A Tabela 7, que se segue, apresenta um resumo da trajetória estudantil desse grupo. A variável de integralização curricular não foi analisada para esse grupo porque esta corresponde a 100% para todos os diplomados. Os dados foram analisados de 2000 a 2012, *coortes* nas quais o curso teve estudantes diplomados, dividindo-se os períodos curriculares.

Tabela 7: Trajetória estudantil do Grupo de Diplomados, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.

<i>Trajetória Estudantil do Grupo de Diplomados, Licenciatura em Filosofia.</i>					
Períodos curriculares	Alunos Diplomados (n)	Alunos Diplomados (%)	Tempo Médio de Permanência no Curso	Alunos com Afastamento (n)	Alunos com Afastamento (%)
2000 - 2004	29	23,39	5,7	04	13,79
2005 - 2009	18	17,14	6,0	02	11,11
2010 - 2012	12	6,86	4,7	01	8,33
Total	59	14,60	5,5	07	12,0

O percentual médio de diplomação já foi apresentado anteriormente neste estudo e ficou em 20,5% para o período de 2000 a 2009. Quando o percentual médio do período de 2010 – 2012, que foi de 6,86%, é acrescentado no cálculo, o mesmo cai para 14,60%. No entanto, como ainda tem estudantes cursantes no último período de análise, esse percentual poderá se modificar.

O tempo médio de permanência no curso entre os estudantes diplomados foi de cinco anos e cinco meses. Essa variável apresentou uma elevação do primeiro para o segundo período curricular e depois uma queda significativa no último período (2010 a 2012). No entanto, identificou-se que não há uma tendência de queda no tempo de diplomação, pois especialmente no último período de análise foram verificados estudantes que cursavam o Bacharelado e que ingressaram na Licenciatura através de novo vestibular. Esses alunos aproveitaram um número significativo de créditos e se diplomaram em 24 meses, o que fez com que o tempo médio de permanência diminuísse no período de 2000 a 2012.

Analisando-se somente os dois primeiros períodos, o tempo de permanência no curso entre os alunos diplomados aumentou em aproximadamente um semestre letivo (cinco meses de permanência a mais do primeiro período para o segundo), podendo ser este um indício de que, mesmo entre os diplomados, o tempo médio de permanência no curso poderia estar aumentando.

Em relação ao percentual de alunos diplomados com afastamentos, parece haver uma tendência de diminuição no mesmo, enquanto que a tendência geral do Curso é de aumento nessa variável. Parece que os estudantes que se diplomam apresentam uma tendência de afastarem-se menos do que aqueles que não se diplomam, elemento que pode constituir-se interessante para futuras análises de possíveis evasões no curso. Esse grupo somou um total de 15 afastamentos para todo o período de análise.

Já a Tabela 8, abaixo, apresenta as reprovações para o grupo de estudantes diplomados, no período de 2000 a 2012.

Tabela 8: Reprovações para o Grupo de Diplomados, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.

<i>Reprovações para o Grupo de Diplomados, Licenciatura em Filosofia.</i>				
Períodos curriculares	Alunos Reprovados FF (n)	Alunos Reprovados FF (%)	Alunos Reprovados PD (n)	Alunos Reprovados PD (%)
2000 - 2004	19	65,52	19	65,52
2005 - 2009	16	88,89	11	61,11
2010 - 2012	07	58,33	05	41,67
Total	42	71,19	35	59,32

Em relação ao percentual de estudantes com reprovações por falta de frequência, houve um aumento significativo de alunos com essas reprovações do primeiro para o segundo período de análise. No período de 2010 a 2012, a diminuição no percentual pode ser explicada pelo ingresso de estudantes no curso com um número significativo de créditos já concluídos no Bacharelado.

O aumento de reprovações por falta de frequência, verificado nas *coortes* de 2005 a 2009, pode ser um fator explicativo para o aumento do tempo de permanência desses estudantes no mesmo período (2005 – 2009). Já o percentual de estudantes com reprovações por desempenho parece estar diminuindo entre o grupo de diplomados. O total de reprovações por falta de frequência desse grupo foi de 160 e de reprovações por desempenho foi de 114.

As mesmas variáveis foram analisadas para o grupo dos estudantes em mobilidade, acrescido do percentual de integralização curricular. Os dados estão apresentados na Tabela 9, que se segue. Os tipos de mobilidade analisadas foram a troca de grau acadêmico, com 61% das mobilidades efetuadas pelo grupo de estudantes desse curso e a transferência interna, com 39%.

Tabela 9: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2014.

<i>Trajetória Estudantil do Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura em Filosofia.</i>						
Períodos curriculares	Alunos Mobilidade (n)	Alunos Mobilidade (%)	Tempo Médio de Permanência no Curso	Integralização Curricular (%)	Alunos Afastados (n)	Alunos Afastados (%)
2000 - 2004	20	16,13	1,9	41	03	15,0
2005 - 2009	21	20,0	2,3	25	02	9,5
2010 - 2014	21	12,0	2,4	15	12	57,14
Total	62	15,35	2,2	27	17	27,42

O percentual de alunos em mobilidade parece estar aumentando nesse curso. Iniciou com 16,13% nas *coortes* de 2000 a 2004 e aumentou para 20% nas *coortes* de 2005 a 2009. As *coortes* de 2010 a 2014 apresentaram percentual de 12% de estudantes em mobilidade, mas como referido em outros momentos deste estudo, neste período ainda tem-se alunos cursando, fato que poderá aumentar esse percentual.

O tempo médio de permanência no curso parece apresentar uma tendência de aumento nesse grupo, quando analisados os dois primeiros períodos, iniciando as análises em um ano e nove meses e terminando-as em dois anos e quatro meses. Ou seja, os alunos estão ficando mais tempo no curso antes de trocar de curso ou de grau acadêmico. O percentual de integralização curricular, no entanto, está diminuindo, demonstrando que apesar de estarem ficando mais tempo na Licenciatura, estão trocando de curso com trajetórias curriculares cada vez menores no curso de origem.

A explicação, assim como na tendência geral do Curso, pode estar nas variáveis de afastamento e reprovações. A média de alunos em mobilidade com afastamentos está aumentando ao longo do Curso e já atingiu 57,14% desses estudantes no último período de análise, sendo que pode aumentar ainda mais até o final da integralização curricular desses estudantes, visto que ainda não se

diplomaram. Esse grupo apresentou um somatório de 27 afastamentos em todo o período de análise.

Já a Tabela 10, abaixo, apresenta as reprovações para o grupo de estudantes em mobilidade, para o período de 2000 a 2012.

Tabela 10: Reprovações para o Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.

<i>Reprovações para o Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura em Filosofia.</i>				
Períodos curriculares	Alunos Reprovados FF (n)	Alunos Reprovados FF (%)	Alunos Reprovados PD (n)	Alunos Reprovados PD (%)
2000 - 2004	11	55,0	12	57,0
2005 - 2009	13	62,0	12	60,0
2010 - 2012	19	90,5	16	76,2
Total	43	67,7	40	64,5

O percentual médio de estudantes com reprovações, tanto por falta de frequência, quanto por desempenho apresentou uma tendência de aumento nesse grupo, sendo que o percentual de estudantes em mobilidade com reprovações por falta de frequência atingiu os 90% nas coortes de 2010 a 2012. O número bruto de reprovações por falta de frequência foi de 161 reprovações e 85 reprovações por desempenho, demonstrando que também nesse grupo a reprovação por frequência é maior do que a reprovação por desempenho.

Dado interessante para contribuir para essa reflexão está no percentual de cursos, para os quais os estudantes estão migrando: 41% migraram para outras licenciaturas, sendo que a Licenciatura de Ciências Sociais foi a mais procurada, seguida da Licenciatura de História. Outros 59% de estudantes migraram para bacharelados, sendo deles os Bacharelados em Geografia e em Políticas Públicas os mais procurados. Mais da metade dos estudantes que trocaram de curso, o fizeram para cursos de bacharelado. Ou seja, estão deixando para trás a possibilidade da docência.

Já no grupo dos estudantes evadidos por abandono, analisado através das mesmas variáveis do grupo anteriormente apresentado, os dados são trazidos no Tabela 11, que se segue. Os tipos analisados de evasão foram o abandono definitivo (80,11%), a desistência da vaga (17,20%), a recusa de matrícula (1,08%), a transferência de Instituição de Ensino Superior - IES (0,54%), o desligamento por mandado judicial (0,54%) e o jubramento (0,54%).

Tabela 11: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2014.

<i>Trajetória Estudantil do Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura em Filosofia.</i>						
Períodos curriculares	Alunos Evadidos por Abandono (n)	Alunos Evadidos por Abandono (%)	Tempo Médio de Permanência no Curso	Percentual de Integralização Curricular	Alunos com Afastamento (n)	Alunos com Afastamento (%)
2000 - 2004	75	60,24	2,9	17	36	48,00
2005 - 2009	64	61,04	3,7	15	35	54,69
2010 - 2014	47	26,86	2,5	09	30	63,83
Total	186	49,38	3,1	14,34	101	54,30

O percentual de alunos evadidos por abandono iniciou em 60,24% nas *coortes* de 2000 a 2004 e aumentou para 61,04% nas *coortes* de 2005 a 2009. A média de abandono desse período (2000 a 2009) é de 60,64%. No entanto, quando acrescentamos o período de 2010 a 2014, essa média se altera, em razão do percentual ainda inconsistente desse período, que apresentou percentual de 26,86% de estudantes evadidos. Utilizando todo o período de análise, a média de abandono cai para 49,38%, pelo mesmo motivo já explicado: no último período de análise ainda tem-se alunos cursantes, fato que poderá aumentar o percentual de abandono do curso em futuras análises.

O tempo médio de permanência no curso parece apresentar uma tendência de aumento entre o grupo de alunos evadidos por abandono, quando analisados os dois primeiros períodos, iniciando as análises em dois anos e nove meses e

terminando-as em três anos e sete meses. Ou seja, parece que os alunos estão ficando mais tempo no curso, antes de abandonarem o mesmo. O percentual de integralização curricular diminuiu dois pontos percentuais, demonstrando que apesar de estarem ficando mais tempo na Licenciatura, estão abandonando o Curso com trajetórias curriculares menores, fato que também apareceu no grupo de estudantes em mobilidade.

A explicação, assim como na tendência geral do Curso e no grupo dos estudantes em mobilidade, pode estar nas variáveis de afastamento e reprovação. Mais uma vez, a média de alunos com afastamentos está aumentando ao longo do Curso, atingindo 63,83% dos estudantes no último período de análise, sendo que esse percentual ainda pode aumentar. Esse grupo apresentou um total de 178 afastamentos no período de análise.

Já a Tabela 12, abaixo, apresenta as reprovações para o grupo de estudantes em evasão por abandono, para o período de 2000 a 2012.

Tabela 12: Reprovações para o Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura de Filosofia, 2000 – 2012.

<i>Reprovações para o Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura em Filosofia.</i>				
Períodos de Análise	Alunos Reprovados FF (n)	Alunos Reprovados FF (%)	Alunos Reprovados PD (n)	Alunos Reprovados PD (%)
2000 - 2004	63	84,00	36	48,00
2005 - 2009	55	86,00	36	56,28
2010 - 2012	32	68,09	23	48,94
Total	150	80,65	95	45,70

Conforme mostra a Tabela 12, o percentual médio de estudantes com reprovações, tanto por falta de frequência, quanto por desempenho, também apresenta uma tendência de aumento, sendo que a reprovação por falta de frequência atingiu os 86% de estudantes nas *coortes* de 2005 a 2009 e a reprovação por desempenho 56,28% no mesmo período. Considerando o

percentual de estudantes cursantes, o percentual para ambas as reprovações poderá aumentar ainda mais até o final da integralização curricular dos mesmos.

Chama a atenção, ainda, o número bruto de reprovações, que contou com um somatório de reprovações, ao longo de toda a série histórica, de 690 reprovações por frequência e 209 reprovações por desempenho entre os estudantes evadidos por abandono, evidenciando que nesse grupo, a reprovação por frequência é maior do que a reprovação por desempenho.

Ainda, para encerrar as análises da trajetória estudantil nesse Curso, é preciso relatar que foram verificados cinco estudantes, que não foram colocados nas análises anteriores. Esses estudantes foram desligados do Curso pelo Regime de Observação de Desempenho (ROD)²¹, entre os anos de 2011 a 2013. Esses alunos permaneceram no Curso, em média, um ano e quatro meses, e tiveram um percentual médio de integralização curricular de 4,8%. Todos eles reprovaram por frequência, com uma média de 4,4 reprovações por aluno.

Esse movimento acadêmico não foi considerado nas análises porque está sendo questionado, não somente pela comunidade acadêmica, mas também judicialmente. Durante o ano letivo de 2015, 998 alunos, que haviam sido desligados por conta do regime de observação de desempenho, foram reintegrados ao vínculo com a Universidade. A decisão foi da 3ª Vara da Justiça Federal do Rio Grande do Sul, localizada em Porto Alegre.

Resumidamente a amostra da Licenciatura de Filosofia ficou constituída da seguinte maneira, conforme mostra o Quadro 4:

²¹ De acordo com o Art. 10 da Resolução CEPE/UFRGS nº 19/2011 (UFRGS, 2011), o aluno entrará em Regime de Observação do Desempenho ou ROD sempre que uma avaliação de desempenho verificar que seu coeficiente de desperdício foi maior do que o número de créditos aprovados e sairá do ROD quando seu coeficiente de desperdício for menor ou igual ao número de créditos aprovados. Nesse procedimento está previsto o desligamento por insuficiência de desempenho, quando o aluno não conseguir sair do ROD em no mínimo dois semestres letivos.

Quadro 4: Resumo da amostra da Licenciatura de Filosofia.

<i>Resumo da amostra da Licenciatura de Filosofia</i>	
Grupos de Estudantes	n
Cursantes	92
Diplomados	59
Mobilidade	62
Evadidos por Abandono	186
Desligados por ROD	05
Total	404

4.2. Trajetória Estudantil da Licenciatura de Física da UFRGS

Antes de iniciar a análise das tendências da trajetória estudantil do Curso de Licenciatura em Física, assim como fiz em relação à Licenciatura de Filosofia, apresento as considerações importantes à compreensão do processo de análise. As análises foram divididas em três períodos: de 2000 a 2004, momento em que estava vigente o Projeto Pedagógico da Licenciatura Noturna em Física; de 2005 a 2009, momento em que estava vigente a primeira alteração curricular no Projeto Pedagógico do Curso; e, por fim, de 2010 a 2014, momento da vigência da segunda alteração curricular do Projeto Pedagógico do Curso.

Para as análises gerais do curso foram analisadas as *coortes* de 2000 a 2009, que são as gerações completas do curso, com a cobertura de análise até o prazo máximo para integralização curricular. As *coortes* de 2010 a 2014 não entraram nessas análises porque ainda possuem alunos cursantes. Para as análises por grupo de estudantes (diplomados, em mobilidade e evadidos por abandono) foram analisadas as *coortes* até 2014 ou até o ano em que tiveram estudantes na situação analisada.

Para deixar clara a quantidade de alunos nessa situação, abaixo a Tabela 13, apresenta o percentual de estudantes cursantes de cada *coorte* do período de 2010 a 2014, quando a coleta de dados foi finalizada.

Tabela 13: Percentual de estudantes cursantes na Licenciatura de Física, 2010 a 2014.

<i>Percentual de Estudantes Cursantes, Licenciatura em Física.</i>		
<i>Coortes</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
2010	07	35,00
2011	09	36,00
2012	12	42,86
2013	18	60,00
2014	25	80,65
Total	71	53,00

Início a análise geral das tendências da trajetória estudantil, comparando o percentual de diplomação *versus* o percentual de evasão do curso, duas das principais variáveis que compõem o método do diagnóstico de fluxo de estudantes. Essas variáveis, que são complementares, se comportaram da seguinte maneira, conforme apresenta a Tabela 14, que se segue:

Tabela 14: Percentual de Diplomação e de Evasão na Licenciatura de Física da UFRGS, 2000 – 2009.

<i>Percentual de Diplomação e de Evasão Geral na Licenciatura de Física da UFRGS</i>		
Coortes	Percentual de Diplomação	Percentual de Evasão Geral
2000	16,67	83,33
2001	26,92	73,08
2002	10,34	89,66
2003	25,93	74,07
2004	20,83	79,17
2005	10,71	89,29
2006	23,08	76,92
2007	7,69	92,31
2008	4,35	95,65
2009	10,71	89,29
X	15,72	84,28

Conforme se observa na Tabela 14, a tendência de diplomação do Curso de Licenciatura de Física é pequena, tal qual já se verificou para o Curso de Licenciatura de Filosofia. O percentual médio de diplomação para as *coortes* de 2000 a 2009 foi de 15,72% e o percentual médio de evasão geral do curso foi de 84,28%. Para calcular a evasão geral foram utilizados dados relativos às formas de abandono do curso (abandono definitivo, recusa de matrícula, desistência da vaga, transferência da instituição de ensino, jubramento), além da troca de grau acadêmico e da transferência interna. Essas tendências podem ser melhor visualizadas no Gráfico 03, que se segue:

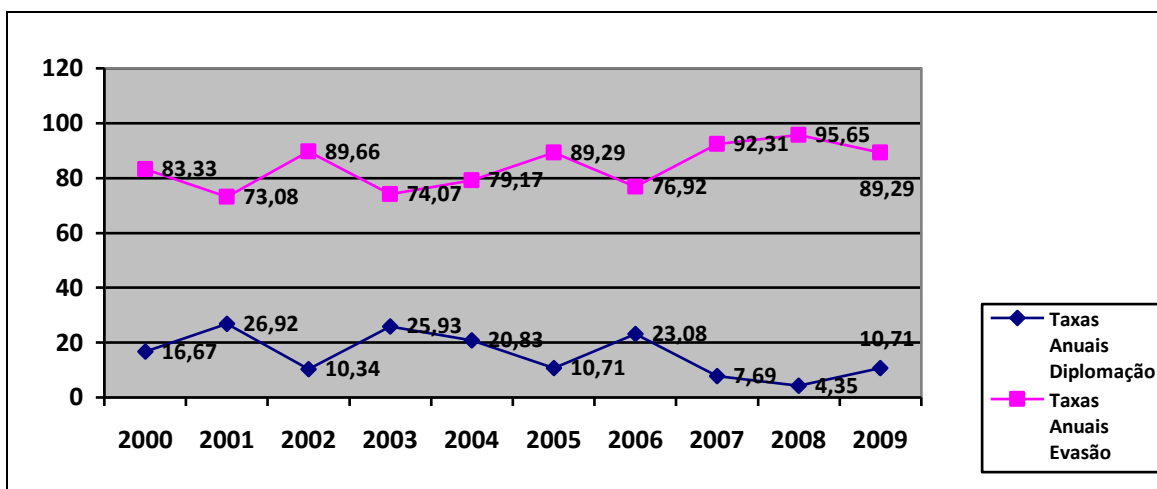


Gráfico 03: Taxas anuais de diplomação e de evasão, Licenciatura de Física, 2000 a 2009.

Conforme mostra o Gráfico 03, em relação à diplomação, a *coorte* do ano de 2000 teve o percentual de diplomação de 16,67%. A *coorte* do ano de 2002 foi a de maior percentual do período, com 26,92% de diplomados. O período de análise encerra em 2009, com 10,71% de diplomados para aquela *coorte*, percentual menor do que o do início do período. Ou seja, a tendência de diplomação desse curso gira em torno dos 15,72%. Analisando-se a diplomação, separando-se os períodos referentes aos currículos vigentes, observa-se uma queda nesse percentual de 20,14% nas *coortes* de 2000 a 2004 para 11,31% nas *coortes* de 2005 a 2009, evidenciando que o percentual de diplomação parece estar diminuindo.

Já em relação à evasão, a *coorte* do ano de 2000 teve o percentual de evasão de 83,33%. A *coorte* do ano de 2008 foi a que obteve maior percentual do período, com 95,65% de evadidos. O período de análise encerra em 2009, com 89,29% de evadidos naquela *coorte*, percentual maior ao do início do período. Ou seja, a evasão geral desse curso possui uma tendência elevada, permanecendo em torno dos 84,28%. Quando os dados são analisados por períodos curriculares, observa-se uma tendência de elevação da evasão geral do curso. Assim, nas *coortes* de 2000 a 2004 o percentual médio de evasão foi de 79,86% e nas *coortes*

de 2005 a 2009 foi de 88,69%, demonstrando um incremento nesse percentual no último período.

Importante destacar que na análise da evasão do curso realizada até aqui estão computados todos os estudantes que deixaram o curso, não estando separados os dados de mobilidade acadêmica. Separando-se os sujeitos que abandonaram o curso, daqueles que saíram por mobilidade, temos os seguintes dados, apresentados na Tabela 15, que segue:

Tabela 15: Percentual de Mobilidade, Abandono, Evasão geral e Diplomação na Licenciatura de Física da UFRGS, 2000 – 2009.

Coortes	Mobilidade Acadêmica		Abandono		Evasão Geral do Curso	Diplomação
	Troca Grau	Transferência Interna	Jubilamento	Abandono		
2000		13,33	6,67	63,33	90,00	16,67
2001		3,85		69,23	73,08	26,92
2002				89,66	89,66	10,34
2003	3,70	3,70		66,67	74,07	25,93
2004	4,17	4,17		70,83	79,17	20,83
2005	14,29	10,71		64,29	89,29	10,71
2006		7,69		69,23	76,92	23,08
2007	3,85	11,54		76,92	92,31	7,69
2008	13,04	8,70		73,91	95,65	4,35
2009	3,57	10,71		75,00	89,29	10,71
X	4,26	7,44	6,67	72,57	84,28	15,72

Nessa situação, assim como já fizemos para as análises de diplomação e evasão da Licenciatura de Filosofia, se entendemos como Ristoff (1995), os casos de troca de grau acadêmico e de transferência interna como sendo casos de mobilidade e não de evasão, então a evasão do curso reduz na maioria dos anos do período, conforme mostra o Gráfico 04, abaixo:

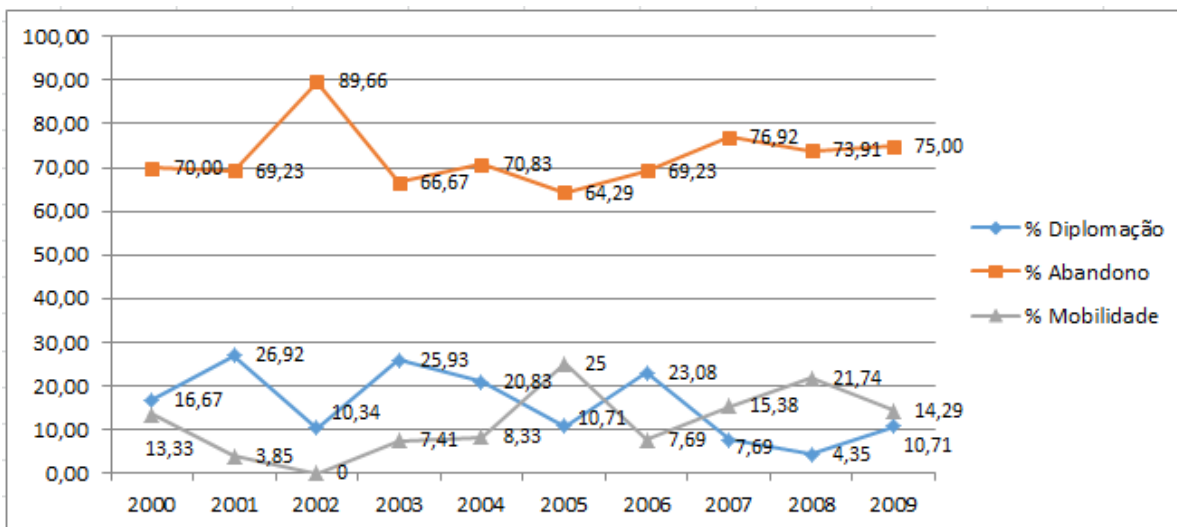


Gráfico 04: Taxas anuais de mobilidade, abandono e diplomação na Licenciatura de Física.

Conforme apresenta o Gráfico 04, separando-se os casos de mobilidade daqueles de abandono propriamente dito, a evasão do curso cai de um percentual médio de 84,28% para 72,57%. A mobilidade entra como um novo fator de cálculo, com um percentual médio de 11,70% para o período analisado. Ou seja, nessa nova análise, a média de abandono da Licenciatura de Filosofia é de 72,57% dos estudantes, enquanto que a média de mobilidade é de 11,70% dos estudantes.

Quando a análise separa os períodos curriculares, entre as *coortes* de 2000 a 2004, o percentual de mobilidade foi de 6,58% e entre as *coortes* de 2005 a 2009 foi de 16,82%, demonstrando aumento nesse percentual. Já o percentual de abandono iniciou entre as *coortes* de 2000 a 2004 em 73,28% e diminuiu para 71,87% entre as *coortes* de 2005 a 2009. Ou seja, evidencia-se que os estudantes estão recorrendo mais ao movimento acadêmico da mobilidade no final do período de análise.

Já a Tabela 16, apresenta outras duas variáveis que compõem o estudo, o tempo médio de permanência dos estudantes no curso e o percentual curricular que conseguiram integralizar, para o período de 2000 a 2009, para todos os estudantes, diplomados e evadidos.

Tabela 16: Tempo médio de permanência no curso e percentual de integralização curricular da Licenciatura de Física da UFRGS, 2000 – 2009.

<i>Tempo médio de permanência no curso e percentual de integralização curricular da Licenciatura de Física da UFRGS</i>		
Coortes	Tempo de Permanência no Curso	Percentual de Integralização Curricular
2000	3,7	33
2001	3,9	36
2002	3,5	23
2003	4,3	40
2004	5,1	35
2005	4,2	37
2006	4,3	37,5
2007	3,5	23
2008	3,1	20
2009	4,3	22,5
X	4,0	31

Os estudantes permaneceram no curso em média quatro anos e nesse intervalo de tempo integralizaram cerca de 31% do currículo do curso. Ou seja, abandonaram o curso com essa média de percentual de integralização curricular. Quando analisamos esses dados, separando os períodos curriculares, temos dados interessantes. O tempo de permanência no curso parece estar diminuindo ao longo dos anos. Nas *coortes* de 2000 a 2004 esse tempo correspondia há quatro anos e um mês, e nas *coortes* de 2005 a 2009 esse tempo diminuiu para três anos e nove meses. A média de integralização curricular acompanhou a queda do tempo permanência e também parece estar diminuindo. Assim, nas *coortes* de 2000 a 2004, a média dessa integralização era de 33%. Essa mesma média para as *coortes* de 2005 a 2009 ficou em 28%. Ou seja, parece que os alunos estão ficando menos tempo no curso e estão deixando-o com trajetórias curriculares menores.

Já a Tabela 17, apresenta o percentual geral de afastamentos na Licenciatura de Física para o período de 2000 a 2009.

Tabela 17: Afastamentos na Licenciatura de Física, 2000 – 2009.

<i>Afastamentos na Licenciatura de Física, 2000 – 2009.</i>		
Períodos curriculares	Alunos com Afastamento (n)	Alunos com Afastamento (%)
2000 – 2004	72	52,94
2005 – 2009	75	57,25
Total	147	55,09

O percentual médio geral de alunos com afastamentos para o período girou em torno de 55,09% e somou 285 afastamentos totais. Quando separamos a análise por períodos, temos que nas *coortes* de 2000 a 2004 o percentual médio de alunos afastados foi de 52,94%, e entre as *coortes* de 2005 a 2009 esse percentual subiu para 57,25%. Ou seja, mesmo no período que apresentou o menor percentual, esse corresponde à quase metade dos alunos do curso.

O percentual de alunos com afastamentos parece estar aumentando, havendo uma tendência, nesse caso, dos estudantes desse curso se afastarem cada vez mais em suas trajetórias curriculares, já que esse percentual está em elevação ao longo da série histórica. Assim, uma possível explicação para a diminuição do percentual de integralização curricular parece estar na diminuição do tempo de permanência dos estudantes no curso, associada à elevação no percentual de estudantes com afastamentos.

Ainda, as reprovações podem estar implicadas nesse quadro. Os estudantes da Licenciatura de Física apresentaram uma tendência geral muito próxima para ambas as reprovações, por falta de frequência e por desempenho. Ao longo do período analisado foram verificados 187 sujeitos com reprovação por falta de frequência (FF) e 169 sujeitos com reprovação por desempenho (PD). A Tabela 18, abaixo, mostra os valores.

Tabela 18: Reprovações na Licenciatura de Física, 2000 – 2009.

<i>Reprovações na Licenciatura de Física, 2000 – 2009.</i>				
Períodos Curriculares	Alunos com Reprovação FF (n)	Alunos com Reprovação FF (%)	Alunos com Reprovação PD (n)	Alunos com Reprovações PD (%)
2000 - 2004	93	68,38	78	57,35
2005 - 2009	94	71,76	88	67,18
Total	187	70,08	166	62,17

Em relação à reprovação por falta de frequência, 70,08% dos estudantes que frequentaram o curso entre os anos de 2000 e 2009 tiveram ao menos uma reprovação por FF e 62,17% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por desempenho no mesmo período. Esses percentuais são muito próximos e enquanto tendência geral, a Licenciatura de Física parece não possuir diferença nítida entre os tipos de reprovação. Realizando-se a análise subdividindo o período, tem-se a seguinte visão dos dados, conforme segue abaixo:

- Nas *coortes* de 2000 a 2004, 68,38% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por falta de frequência e 57,35% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por desempenho;
- Nas *coortes* de 2005 a 2009, 71,76% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por falta de frequência e 67,18% dos estudantes tiveram ao menos uma reprovação por desempenho.

A análise mostra que o percentual de estudantes com reprovação por falta de frequência é mais prevalente, do que o percentual de estudantes com reprovação por desempenho. Mas essa diferença parece estar diminuindo ao longo da série histórica. Interessante destacar que a análise evidencia que os percentuais de estudantes com reprovações para ambas as reprovações parece estar aumentando. Porém, a reprovação por desempenho parece estar crescendo mais. Assim, enquanto o percentual de estudantes com reprovação por falta de

frequência aumentou três pontos percentuais, o percentual de estudantes com reprovação por desempenho aumentou dez pontos percentuais no mesmo período.

Ao longo de todo o período de análise, foram verificadas 748 reprovações por falta de frequência e 507 reprovações por desempenho, uma diferença de 241 reprovações. Na Licenciatura de Filosofia, cuja tendência de reprovação por falta de frequência parece ser mais nítida, essa diferença foi de 540 reprovações.

Resumidamente, a trajetória estudantil nesse curso pode ser apresentada a partir do Quadro 5, que se segue:

Quadro 5: Resumo da trajetória estudantil, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2009.

<i>Resumo da trajetória estudantil, Licenciatura de Física.</i>		
Variáveis de Análise	Períodos de Análise	
	2000 - 2004	2005 - 2009
Total de alunos	136	131
Media de Abandono	73,28	71,87
Media de Mobilidade	6,58	16,82
Media de Diplomação	20,14	11,31
Tempo Médio de Permanência do Curso	4 anos, 1 mês	3 anos, 9 meses
Percentual Médio de Integralização Curricular	33	28
Percentual Médio de Alunos com Afastamento	53,31	50,00
Percentual Médio de Alunos com Reprovação FF	68,38	71,76
Percentual Médio de Alunos com Reprovação PD	57,35	67,18

A partir do Quadro 5 depreende-se que a mobilidade apresentou uma tendência de aumento nos períodos de análise, o que parece ser uma nova rota de fuga para esse curso, já conhecida na Licenciatura de Filosofia, enquanto que a média de abandono diminuiu um pouco ao longo da série histórica. Já a média de diplomação apresentou uma tendência de diminuição nos períodos de análise.

O tempo médio de permanência no curso parece estar diminuindo ao longo do período de análise, acompanhado do percentual de integralização curricular, o qual também está diminuindo, demonstrando tendência de queda, acompanhando a diminuição do tempo de permanência no curso.

O percentual de estudantes com afastamento parece estar aumentando ao longo da série histórica, permanecendo sempre muito elevado, acompanhado de ambos os tipos de reprovação, os quais apresentaram evidências de aumento ao longo do período, sendo que o percentual de estudantes com reprovação por desempenho apresentou maior incremento do que o percentual de estudantes com reprovação por falta de frequência, sem, no entanto, apresentar uma diferença grande entre os tipos de reprovação.

Para entendermos melhor essas trajetórias, as variáveis foram novamente analisadas, separando-se os estudantes em três grandes grupos: grupo de estudantes diplomados, grupo de estudantes em mobilidade e grupo de estudantes evadidos por abandono.

Iniciando pelo grupo de estudantes diplomados, a Tabela 19 apresenta um resumo da trajetória desse grupo, para as variáveis de tempo de permanência no curso e afastamentos. A variável de integralização curricular não foi analisada para esse grupo porque esta corresponde a 100% para todos os estudantes diplomados. Os dados foram analisados de 2000 a 2009 com consistência para análise²², períodos nos quais o curso teve estudantes diplomados. Os períodos foram divididos em 2000 a 2004, e 2005 a 2009.

²² O curso teve mais 02 diplomados em 2010 e 2012, um em cada ano. Porém, em razão do pequeno número de diplomados nesse período, os mesmos não foram incluídos nas análises, visto que distorceria muito os percentuais.

Tabela 19: Trajetória estudantil do Grupo de Diplomados, Licenciatura de Física, 2000 – 2009.

<i>Trajetória Estudantil do Grupo de Diplomados, Licenciatura em Física.</i>					
Períodos curriculares	Alunos Diplomados (n)	Alunos Diplomados (%)	Tempo Médio de Permanência no Curso	Alunos com Afastamento (n)	Alunos com Afastamento (%)
2000 - 2004	27	20,14	5,5	05	18,52
2005 - 2009	15	11,31	5,5	05	20,0
Total	42	16,67	5,5	10	19,05

O tempo médio de permanência no curso entre os estudantes diplomados da Licenciatura de Física foi de cinco anos e cinco meses, permanecendo o mesmo para a série histórica. Já em relação aos afastamentos, há um pequeno aumento desse percentual entre os alunos diplomados. No entanto, os percentuais de afastamento entre o grupo de diplomados é bem menor do que o percentual do Curso, denotando que os estudantes que se diplomam no curso se afastam menos do que aqueles que não se diplomam, somando para todo o período de análise 10 afastamentos. No curso como um todo, o percentual médio de estudantes com afastamentos ficou em 55,09%, enquanto que entre os diplomados ficou em 19,05%.

Já a Tabela 20, abaixo, apresenta as reprovações para o grupo de diplomados, para o período de 2000 a 2009.

Tabela 20: Reprovações para o Grupo de Diplomados, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2009.

<i>Reprovações para o Grupo de Diplomados, Licenciatura em Física.</i>				
Períodos curriculares	Alunos Reprovados FF (n)	Alunos Reprovados FF (%)	Alunos Reprovados PD (n)	Alunos Reprovados PD (%)
2000 - 2004	12	44,4	16	59,3
2005 - 2009	06	40,0	12	80,0
Total	18	42,9	28	66,7

Em relação ao percentual de estudantes diplomados com reprovações por falta de frequência, a análise aponta uma diminuição de quatro pontos percentuais do primeiro para o segundo período de análise, podendo sugerir que esse tipo de reprovação está diminuindo entre os alunos diplomados. Essa tendência é oposta aquela do Curso em geral, onde o percentual desse tipo de reprovação parece estar aumentando. Já o percentual de estudantes com reprovações por desempenho está aumentando entre os estudantes diplomados, tal qual a tendência geral do Curso para esse tipo de reprovação.

As mesmas variáveis foram analisadas para o grupo dos estudantes em mobilidade, acrescido o percentual de integralização curricular. Os dados estão apresentados na Tabela 21, abaixo. Os tipos de mobilidade analisadas foram a troca de grau acadêmico, as quais totalizaram 46% das mobilidades efetuadas pelo grupo de estudantes e a transferência interna, que obtiveram percentual de mobilidade de 54%.

Tabela 21: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.

<i>Trajetória Estudantil do Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura em Física.</i>						
Períodos de Análise	Alunos Mobilidade (n)	Alunos Mobilidade (%)	Tempo Médio de Permanência no Curso	Integralização Curricular (%)	Alunos Afastados (n)	Alunos Afastados (%)
2000 - 2004	09	6,62	2,6	23	04	44,4
2005 - 2009	22	16,79	3,1	31	05	22,7
2010 - 2014	26	19,40	1,5	11	09	35,0
Total	57	14,21	2,4	22	18	31,6

O percentual de alunos em mobilidade está aumentando no Curso. Iniciou com 6,62% nas *coortes* de 2000 a 2004, aumentou para 16,79% nas *coortes* de

2005 a 2009, e aumentou novamente para 19,40% nas *coortes* de 2010 a 2014, percentual que ainda pode aumentar.

Interessante observar os cursos para os quais os alunos estão migrando: 29% migraram para outras licenciaturas, sendo que a Licenciatura de Matemática foi a mais procurada, seguida da Licenciatura de Filosofia; outros 71% de estudantes migraram para bacharelados, sendo que a metade deles migraram para algum curso de Engenharia. Ou seja, estão migrando mais para cursos de engenharia, deixando para trás a possibilidade da docência, assim como ocorreu na Licenciatura de Filosofia.

As variáveis de tempo médio de permanência no curso e de percentual de integralização curricular apresentaram uma oscilação entre os períodos analisados, aumentando do primeiro para o segundo período, e diminuindo no terceiro período de análise. Ou seja, os estudantes das *coortes* de 2005 a 2009 permaneceram mais tempo no curso e obtiveram as maiores trajetórias curriculares. Nas *coortes* de 2010 a 2014 fizeram opções de mobilidade mais cedo e integralizaram menos o currículo do curso de origem.

Já a variável de percentual de alunos com afastamento fez a oscilação inversa entre os períodos analisados, ou seja, diminuíram seus percentuais do primeiro para o segundo período, e aumentaram novamente no terceiro período de análise. Esse grupo teve um total de 33 afastamentos para todo o período de análise. Esse movimento ajuda a explicar os percentuais de integralização curricular, pois na medida em que os alunos ficam mais no curso e se afastam menos, integralizam mais o currículo e vice-versa.

Já a Tabela 22, abaixo, apresenta as reprovações para o grupo de estudantes em mobilidade, para o período de 2000 a 2014.

Tabela 22: Reprovações para o Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.

<i>Reprovações para o Grupo de Estudantes em Mobilidade, Licenciatura em Física.</i>				
Períodos curriculares	Alunos Reprovados FF (n)	Alunos Reprovados FF (%)	Alunos Reprovados PD (n)	Alunos Reprovados PD (%)
2000 - 2004	05	55,6	06	66,67
2005 - 2009	12	55,0	13	59,0
2010 - 2014	15	57,7	18	69,2
Total	32	56,1	37	66,1

O percentual médio de estudantes com reprovações, tanto por falta de frequência, quanto por desempenho, apresentou o mesmo movimento dos estudantes com afastamentos, diminuindo do primeiro para o segundo período de análise, voltando a aumentar no terceiro período de análise. No caso das reprovações, o percentual de alunos com reprovações no terceiro período superou os percentuais dos períodos anteriores, atingindo 56,1% dos estudantes em mobilidade para reprovações por falta de frequência e 66,1% desses estudantes para reprovações por desempenho nas *coortes* de 2010 a 2014. Encontrou-se um somatório de 121 reprovações por falta de frequência e 98 reprovações por desempenho entre os estudantes em mobilidade.

Já no grupo dos estudantes evadidos por abandono, analisado através das mesmas variáveis do grupo anteriormente apresentado, os dados estão apresentados na Tabela 23, abaixo. Os tipos de evasão analisados foram o abandono definitivo (77,63%), a desistência da vaga (17,98%), a transferência de Instituição de Ensino Superior - IES (2,63%), a recusa de matrícula (0,88%) e o jubramento (0,88%).

Tabela 23: Trajetória estudantil do Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.

<i>Trajetória Estudantil do Grupo de Estudantes Evadidos por Abandono, Licenciatura em Física.</i>						
Períodos curriculares	Alunos Evadidos por Abandono (n)	Alunos Evadidos por Abandono (%)	Tempo Médio de Permanência no Curso	Percentual de Integralização Curricular	Alunos com Afastamento (n)	Alunos com Afastamento (%)
2000 - 2004	100	73,28	3,8	16	63	63,0
2005 - 2009	93	71,87	3,9	16	54	58,06
2010 - 2014	35	26,12	3,3	08	24	68,57
Total	228	57,35	3,6	13	141	61,8

O percentual de alunos em evasão por abandono iniciou o período curricular de 2000 a 2004 com 73,28% e diminuiu para 71,87% no período de 2005 a 2009. O período de 2010 a 2014 apresentou percentual de 26,12% de estudantes evadidos, mas como referido em outros momentos deste estudo, neste período ainda tem-se alunos cursando, fato que poderá aumentar esse percentual significativamente. Assim a média geral ficou em 57,35%, distinta da média do período restrito entre os anos de 2000 a 2009, já relatada neste estudo, a qual ficou em 72,57%.

O tempo médio de permanência no curso permaneceu praticamente inalterado nesse grupo, nos dois primeiros períodos de análise, o que está de acordo com o percentual de integralização curricular, que também permaneceu inalterado. No terceiro período de análise, os estudantes apresentaram os menores percentuais de integralização curricular e de tempo de permanência no curso, percentuais esses que se associaram ao maior percentual de alunos com afastamento da série histórica.

Já os afastamentos oscilaram, apresentando uma diminuição do primeiro para o segundo período, aumentando significativamente no terceiro período de análise, atingindo mais de 68% dos estudantes nesse último período. O total de afastamentos desse grupo foi de 281 afastamentos.

Já a Tabela 24, abaixo, apresenta as reprovações para o grupo de estudantes em evasão por abandono, para o período de 2000 a 2014.

Tabela 24: Reprovações para o Grupo de Estudantes em Evasão por Abandono, Licenciatura de Física, período de 2000 – 2014.

<i>Reprovações para o Grupo de Estudantes em Evasão por Abandono, Licenciatura em Física.</i>				
Períodos curriculares	Alunos Reprovados FF (n)	Alunos Reprovados FF (%)	Alunos Reprovados PD (n)	Alunos Reprovados PD (%)
2000 - 2004	76	76,0	56	56,0
2005 - 2009	76	81,72	63	67,74
2010 - 2014	19	54,29	17	48,57
Total	171	75,0	136	59,65

Conforme mostra a Tabela 24, o percentual médio de estudantes com reprovações, tanto por falta de frequência, quanto por desempenho, apresenta uma tendência de aumento do primeiro para o segundo período de análise, atingindo os percentuais de 81,72% de estudantes evadidos por abandono com reprovações por falta de frequência e 67,74% desses estudantes com reprovações por desempenho. Considerando o percentual de estudantes cursantes, o percentual para ambas as reprovações poderá aumentar ainda mais até o final da integralização curricular dos mesmos. Em relação ao somatório de reprovações, ao longo de toda a série histórica foram verificadas 692 reprovações por falta de frequência e 399 reprovações por desempenho entre os estudantes evadidos por abandono.

Ainda, para encerrar as análises da trajetória estudantil nesse Curso, é preciso relatar que foi encontrado um estudante que foi desligado do Curso pelo Regime de Observação de Desempenho, no ano de 2012. Esse aluno permaneceu no Curso três anos e meio, e teve um percentual de integralização curricular de

25%. Ele trancou o curso quatro vezes e teve uma reprovação por falta de frequência.

Resumidamente a amostra da Licenciatura de Física ficou constituída da seguinte maneira, conforme mostra o Quadro 6:

Quadro 6: Resumo da amostra da Licenciatura de Física.

<i>Resumo da amostra da Licenciatura de Física</i>	
Grupos de Estudantes	N
Cursantes	71
Diplomados	42
Diplomados que não entraram nas análises	02
Mobilidade	57
Abandono	228
Desligados por ROD	01
Total	401

4.3. Análises Comparativas entre Grupos de Estudantes e Cursos

Embora exista a percepção de que cada curso possua suas especificidades e que, nesse contexto, análises comparativas não façam tanto sentido, a ideia de fazer algumas comparações torna-se importante para verificar tendências, comuns ou contrárias, entre cursos de licenciatura de áreas diferentes do conhecimento. No caso da análise das trajetórias estudantis, observou-se que os dois cursos em questão parecem possuir algumas tendências parecidas e outras distintas para as variáveis investigadas.

Assim, a Licenciatura de Filosofia, quando em comparação com a Licenciatura de Física, possui tendência maior de seus alunos realizarem mobilidade. Em média 18,29% dos alunos da Licenciatura de Filosofia solicitaram transferência interna ou troca de grau acadêmico, enquanto que na Licenciatura de Física essa média foi de 11,70%, demonstrando que essa rota ainda está sendo descoberta pelos alunos da Física. Por outro lado, a Licenciatura de Física possui índices maiores de abandono, em média 72,57%, enquanto que na Licenciatura de Filosofia essa média foi de 60,64%. Complementarmente, a média de diplomação também é maior na Licenciatura de Filosofia, com 20,5% de diplomados para o período investigado, enquanto que na Licenciatura de Física essa média foi de 15,72%.

Interessante pontuar que os alunos da Licenciatura de Filosofia, em geral, permanecem menos tempo no curso, cerca de três anos e oito meses em média, mas eles integralizam mais o currículo, 37,22% em média. Na Licenciatura de Física, os estudantes permanecem no curso um tempo médio de quatro anos e integralizam nesse tempo cerca de 31% do currículo.

Algumas possíveis explicações foram levantadas analisando-se as demais variáveis que compõem o método do diagnóstico do fluxo de estudantes – análise dos afastamentos e das reprovações. Nesse sentido, uma explicação plausível para os estudantes da Licenciatura de Filosofia integralizarem mais o currículo do curso em menos tempo pode estar na tendência desses se afastarem menos, pois

a média de alunos afastados nesse curso é de 35,37% e também porque possuem menores índices de reprovação por desempenho, cerca de 55,02%. Já a Licenciatura de Física apresentou média de alunos afastados em 55,09% e média de alunos com reprovação por desempenho de 63,37%. Interessante observar que os índices de estudantes com reprovações por falta de frequência são maiores na Licenciatura de Filosofia, com média de 77,29%, enquanto que na Licenciatura de Física essa média foi de 70,08%.

A seguir a Figura 1, resume os principais achados em relação aos cursos analisados:

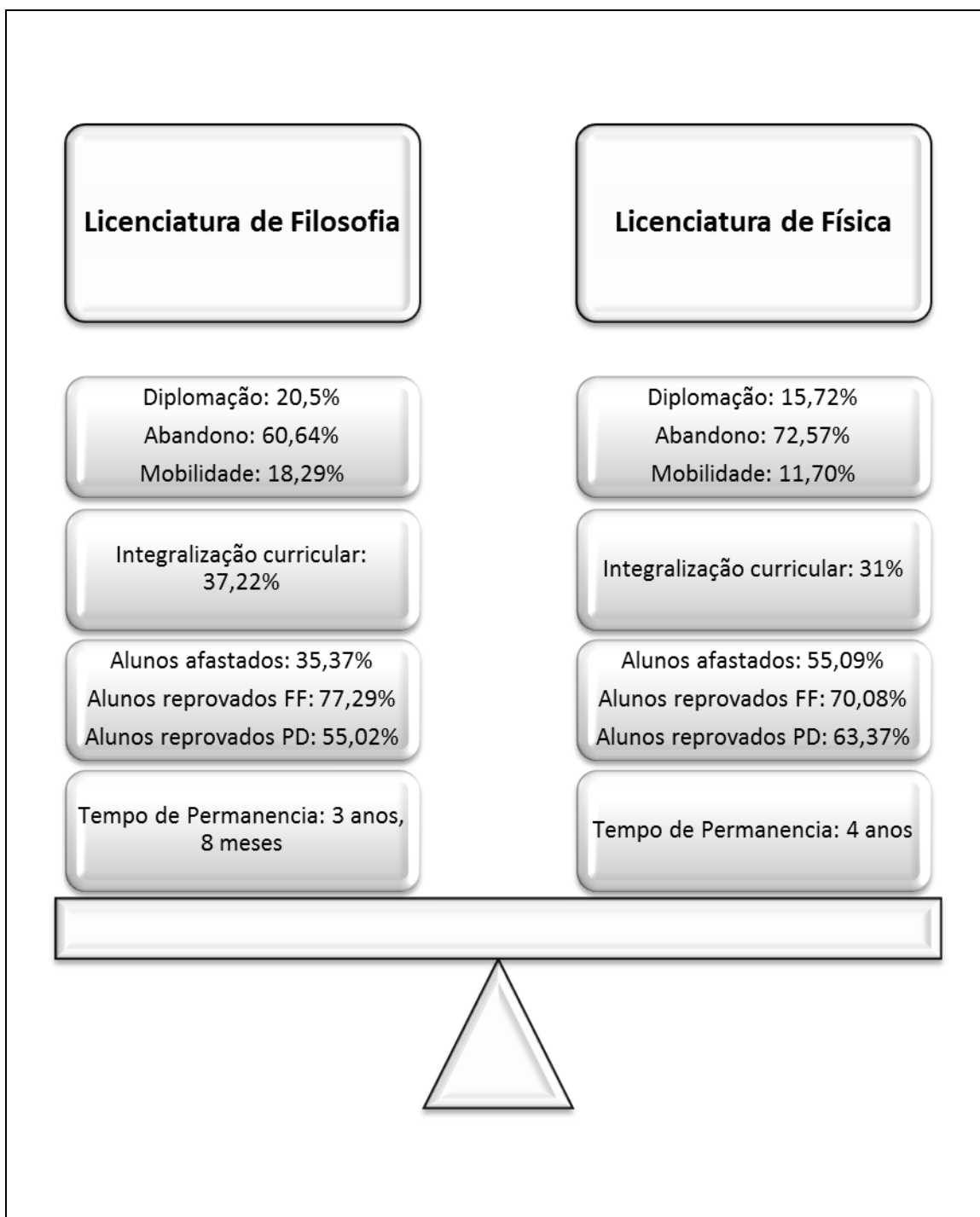


Figura 01: Resumo dos principais dados dos cursos analisados.

Analisando-se internamente a Licenciatura de Filosofia, identificou-se que o grupo de diplomados desse curso fica mais tempo no curso do que a média geral, cerca de cinco anos e cinco meses, e se afastam menos (12%) quando em comparação com a média geral do curso (35,37%). Em relação às reprovações, o grupo de diplomados possui índice menor de estudantes com reprovação por falta de frequência (71,19%) e maior por desempenho (59,32%), quando em comparação com os percentuais gerais do curso (77,29% e 55,02% respectivamente). Desse dado depreende-se que um número significativo de estudantes que se diplomam nesse curso reprovam, especialmente por desempenho, até conseguirem integralizar seus currículos.

O percentual de alunos diplomados que reprovaram por falta de frequência aumentou entre os estudantes das *coortes* de 2005 a 2009. Esse dado pode estar implicando no fato dos alunos dessas *coortes* terem tido o menor percentual de diplomação da série histórica do curso (17,14%), bem como o maior tempo de permanência no curso, cerca de seis anos, indicando que, por conta do aumento no percentual dessas reprovações, tiveram que permanecer mais tempo no curso para se diplomar.

Já entre o grupo da mobilidade, observou-se que esses alunos permanecem menos tempo no curso, cerca de dois anos e dois meses, quando em comparação com o tempo médio e também se afastam menos (27,42%). Eles integralizam em média cerca de 27% do currículo antes de migrarem para outros cursos. A média geral do curso para integralização curricular é de 37,22%. Em relação às reprovações, esse grupo possui percentual menor de estudantes com reprovações por frequência (67,7%) e maior de estudantes com reprovação por desempenho (64,5%).

Por fim, o grupo de estudantes evadidos por abandono fica menos tempo no curso do que a média geral de tempo, cerca de três anos e um mês, enquanto que a média geral de tempo foi de três anos e oito meses. Nesse tempo eles integralizam 14,34% do currículo antes de abandonarem o curso, um percentual bem menor do que o percentual médio do curso (37,22%). Entre esse grupo de

estudantes cerca de 54,30% deles se afasta ao longo de sua trajetória no curso, um percentual médio maior do que o do curso em geral (35,37%). Em relação às reprovações, esse grupo possui percentual maior de estudantes com reprovações por frequência (80,65%) e menor de estudantes com reprovação por desempenho (45,70%). O percentual de reprovações por frequência, associadas ao alto índice de afastamentos, parecem decisivas no abandono entre esses alunos.

A Figura 2, que se segue, apresenta, resumidamente, os percentuais para a Licenciatura de Filosofia:

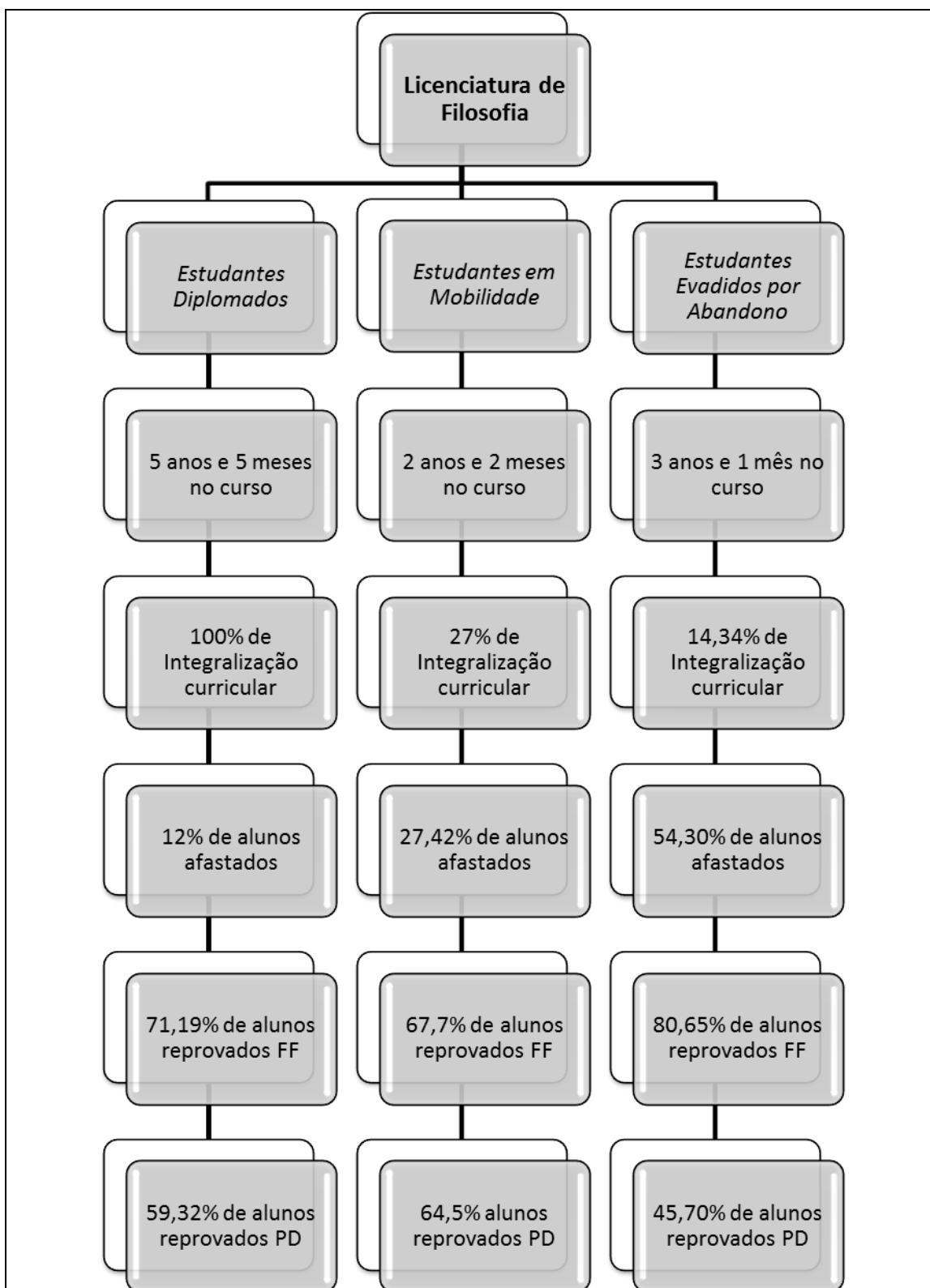


Figura 02: Resumo dos dados da Licenciatura de Filosofia.

Analisando-se internamente a Licenciatura de Física, identificou-se que o grupo de diplomados desse curso fica mais tempo no curso do que a média geral, cerca de cinco anos e cinco meses, e se afastam menos (19,05%) quando em comparação com a média geral do curso (55,09%). Em relação às reprovações, o grupo de diplomados possui índice maior de estudantes com reprovação por desempenho (66,7%) e menor por frequência (60%), quando em comparação com os percentuais gerais do curso (70,08% e 63,37% respectivamente).

Já entre o grupo da mobilidade, observou-se que esses alunos permanecem menos tempo no curso, cerca de dois anos e quatro meses, quando em comparação com o tempo médio do curso e também se afastam menos (18%). Eles integralizam em média cerca de 22% do currículo antes de migrarem para outros cursos. A média geral do curso para integralização curricular é de 31%. Em relação às reprovações, esse grupo possui percentual menor de estudantes com reprovações por frequência (56,1%) e maior de estudantes com reprovação por desempenho (66,1%).

Por fim, o grupo de estudantes evadidos por abandono fica menos tempo no curso do que a média geral de tempo, cerca de três anos e seis meses, enquanto que a média geral de tempo foi de quatro anos. Nesse tempo eles integralizam 13% do currículo antes de abandonarem o curso, um percentual bem menor do que o percentual médio do curso (31%). Entre esse grupo de estudantes cerca de 61,8% deles se afasta ao longo de sua trajetória no curso, um percentual médio maior do que o do curso em geral (55,09%). Em relação às reprovações, esse grupo possui percentual maior de estudantes com reprovações por frequência (75%) e menor de estudantes com reprovação por desempenho (59,65%). O percentual de reprovações por frequência entre esses estudantes é maior do que os percentuais gerais do curso por indivíduo, as quais associadas ao alto índice de afastamentos parecem decisivas na decisão do abandono entre esses alunos, tal qual ocorreu na Licenciatura de Filosofia.

A Figura 3, que se segue, apresenta, resumidamente, os percentuais para a Licenciatura de Física:

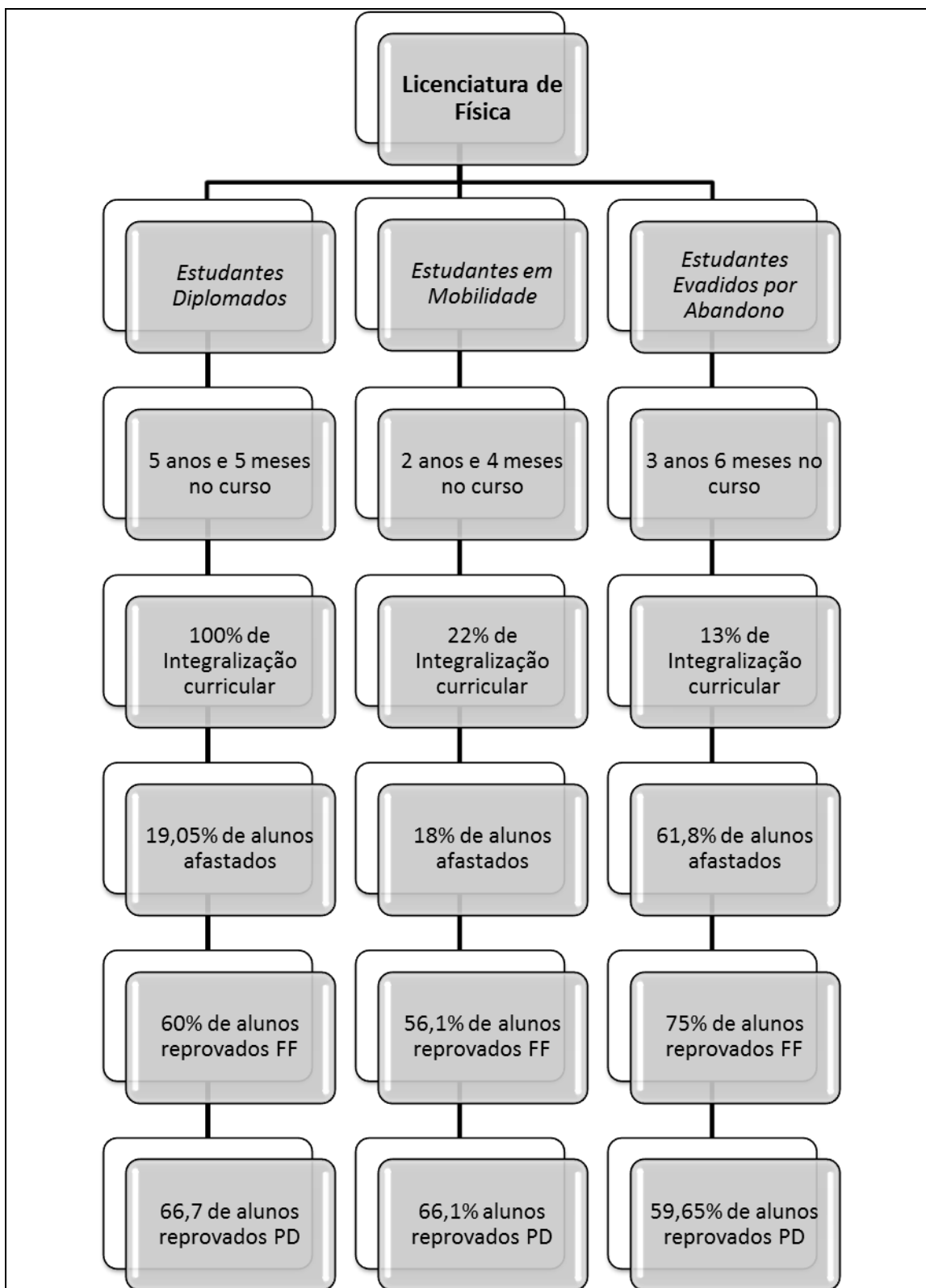


Figura 03: Resumo dos dados da Licenciatura de Física.

V – DISCUSSÃO DOS DADOS: da constatação da resistência à produção de indicadores

A partir da análise de dados, neste capítulo tentarei responder ao questionamento deste estudo: *Como se apresentam as tendências das trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação?*

Para organizar essa discussão, a mesma foi dividida em três momentos, a saber:

- Em um primeiro momento se buscou discutir a respeito das principais tendências das trajetórias estudantis e o distanciamento dessas trajetórias daquelas instituídas nos currículos dos cursos, trazendo à tona os conceitos de resistência e de rotas de fuga, visibilizando as relações encontradas entre os macromovimentos acadêmicos, que podem explicar essas trajetórias.
- Em um segundo momento se tentou identificar a quem os estudantes estão resistindo quando optam por desistir dos cursos, trazendo à tona os conceitos de relação de poder e de resistência.
- Por fim, se tentou chegar em indicadores aos cursos de licenciatura, a partir das tendências das trajetórias estudantis.

5.1. Trajetórias Estudantis e o Distanciamento das Trajetórias Instituídas: uma questão de resistência?

Para analisar as principais tendências das trajetórias estudantis encontradas fiz a opção de, primeiro, visibilizar a trajetória dos estudantes diplomados em comparação com a trajetória dos estudantes que evadiram do curso por abandono, justamente porque nesses grupos situam-se as trajetórias que se contrastam. Olhando para esses dados a partir do paradigma do fracasso escolar, poderia se afirmar que, de um lado estão aqueles que obtiveram ‘sucesso’ no curso e de outro, aqueles que ‘fracassaram’. Mas, olhando-se para essas mesmas trajetórias a partir de um paradigma crítico, é possível ter outra visão dos mesmos dados. Depois, apresento a trajetória dos estudantes em mobilidade, demonstrando a importância de se separar os dados da mobilidade acadêmica dos dados do abandono real.

Resumindo a trajetória estudantil dos alunos diplomados, podemos afirmar que esses alunos possuem altos percentuais de reprovação por desempenho, a grande maioria deles não segue a sequência aconselhada dos cursos, e eles ficam mais tempo do que o esperado para conseguirem se diplomar. Contrapondo essa trajetória com a dos alunos evadidos por abandono, podemos colocar que esses alunos são os que mais reprovam por falta de frequência e se afastam ao longo de suas trajetórias curriculares, não seguem a sequência aconselhada dos cursos, e ficam bastante tempo nos cursos até desistirem.

Na Licenciatura de Filosofia o tempo médio de permanência dos estudantes diplomados é de doze semestres letivos e na Licenciatura de Física é de onze semestres letivos, de acordo com a análise das *coortes* até 2009. Ou seja, mesmo aqueles que se diplomam nesses cursos, em geral, não estão seguindo a sequência aconselhada dos cursos e estão ficando mais tempo que o esperado para conseguirem integralizar os currículos dos cursos, que possuem como tempo esperado para a diplomação o período de oito semestres letivos para currículos diurnos (caso da Licenciatura de Filosofia até 2009) e dez semestres letivos para

os currículos noturnos (caso da Licenciatura de Física e da Licenciatura de Filosofia a partir de 2010). Além disso, possuem percentuais altos de afastamento e de reprovação, as quais são importantes fontes de explicação para o tempo de diplomação nos cursos ser maior do que o planejado.

Ou seja, mesmo entre os alunos que se diplomam, a sequência aconselhada dos cursos não é seguida e o percentual de reprovação, especialmente por desempenho, é grande. Assim, parece que o perfil de 'aluno ideal' não se concretiza mesmo entre os que se diplomam, pois eles também reprovam e não seguem a sequência planejada no currículo dos cursos.

Mas quem é o aluno ideal para a Universidade? Tentando responder a esse questionamento, Amorim et al (2005), buscou investigar a representação social do bom aluno na concepção de professores universitários e chegou a conclusão de que os docentes idealizam o bom aluno. A partir de um questionário aberto, respondido por trinta e seis docentes, da Universidade Federal do Paraná, os autores descobriram que a principal característica do bom aluno é apresentar um ótimo processo reflexivo o que, em grande medida, é a consequência de se ter um bom professor. O bom aluno também deve apresentar as características de interesse, participação, dedicação, assiduidade e respeito.

Então, cabem os questionamentos: Para que tipo de estudante foi pensado o currículo dos cursos? Que aluno se está buscando? Realizando uma breve análise de alguns documentos, tais como o Processo Administrativo de criação da Licenciatura de Filosofia Noturna de 2009 e do Relatório de Auto-avaliação do Instituto de Física do ano de 2005 foi possível identificar as justificativas para a criação desses cursos²³. No primeiro caso, mesmo o Processo Administrativo datando do ano de 2009 e tratando da criação para o curso noturno, ele traz um resgate histórico dessa licenciatura na Universidade, em termos pedagógicos e curriculares. No caso do Relatório de Auto-avaliação do Instituto de Física, mesmo

²³ Num primeiro momento, tentou-se buscar os Projetos Pedagógicos dos Cursos, os quais deveriam estar inseridos no Sistema de Graduação da Universidade. No entanto, somente os projetos vigentes constam no sistema de forma completa. Os projetos anteriores estão inseridos de forma incompleta, faltando muitos dados, inclusive faltando informações pedagógicas, o que impossibilitou a utilização dos mesmos e recorreu-se a outras fontes de informação.

datado de 2005, ele resgata o histórico da licenciatura naquele Instituto desde a sua criação, trazendo características curriculares e pedagógicas do curso.

No Projeto Pedagógico da Licenciatura de Filosofia, na página 03 do Processo Administrativo de criação do curso noturno, estão colocadas as justificativas para a criação do mesmo. Essas se remetem à necessidade de novas políticas institucionais para conter as elevadas taxas de evasão do curso e à necessidade de reestruturação do mesmo, ainda mais diante da introdução da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Assim, para dar conta de todos esses aspectos, aliados às demandas de horários compatíveis a carga diurna de trabalho dos alunos, a criação de um curso noturno apareceu como opção viável e inevitável.

No Relatório de Auto-avaliação do Instituto de Física do ano de 2005, na página 13, estão expressas preocupações com os altos índices de evasão da Licenciatura de Física, atreladas a altas taxas de reprovação nas etapas iniciais do curso e ao grande percentual de estudantes trabalhadores, os quais acabam não conseguindo acompanhar o curso no ritmo desejado, tendo como consequências o atraso na seriação aconselhada e o baixo aproveitamento em geral.

Percebe-se que os cursos estavam preocupados com as altas taxas de evasão e identificaram o percentual significativo de alunos trabalhadores. As alterações curriculares realizadas foram movimentos desses cursos para tentar projetar trajetórias curriculares mais viáveis para seus alunos, reflexão essa presente nas justificativas dos cursos. Por outro lado, mesmo após as alterações curriculares realizadas, as trajetórias estudantis continuaram a demonstrar altos percentuais de afastamentos e de reprovação por falta de frequência, evidenciando que as alterações curriculares realizadas não foram suficientes ou não tocaram nos aspectos necessários, a ponto de alterar a tendência dessas variáveis junto aos cursos.

Assim, ao que parece, os alunos vão dando sinais de desistência ao longo de suas trajetórias curriculares, especialmente através dos afastamentos e das reprovações por falta de frequência, até que, por fim, acabam por abandonar os

cursos. Então, esses percentuais podem ser considerados como sinais de resistência, na perspectiva de resistência apresentada por Aspis (2012), como forma de interromper, de parar, de calar, de sabotar? Não uma resistência como ataque, como enfrentamento frontal, mas como recusa, silêncio, ausência?

Tal qual apresentado por Foucault, o ato de desistir não está vinculado em “um lugar de grande recusa”, (FOUCAULT, 1988, p. 91), mas vinculado a pequenos focos pessoais de resistência. No caso deste estudo, focos de resistência manifestados diariamente nos cursos, quando esses alunos tomam decisões como as de se afastarem temporariamente dos cursos ou de desistirem de frequentar disciplinas.

Esses movimentos podem ser vistos a partir de uma liberdade cotidiana e homeopática, tal qual aponta-nos Veiga-Neto (2003), manifestada nas decisões diárias, em momentos de pequenas reflexões. E é a partir dessa liberdade, que os estudantes expressam seu poder. Por isso, suas rotas de fuga parecem ser formas de resistência, conectadas com as trajetórias curriculares que escolhem percorrer.

Mas se desistir dos cursos é uma rota de fuga, também a mobilidade acadêmica o é. Esse grupo de estudantes possui o menor tempo de permanência nos cursos e, ainda assim, suas trajetórias curriculares são marcadas por altas taxas de reprovação. Parecem ser estudantes que não demoram muito para perceber que precisam resistir e trocar de curso.

Nesse caso, parece que a resistência pode ocorrer como uma forma de re-existência, tal qual aponta-nos Aspis (2012). Migrar para outro curso pode significar um ato de resistência para se reconfigurar, para se reencontrar. “Resistência como insistência em existir vivo, re-existir em movimentos criadores de significados, moventes, renitentes” (ASPIS, 2012, p. 74).

Para este estudo, foi muito importante distinguir as trajetórias dos estudantes evadidos por abandono, das trajetórias dos estudantes em mobilidade. Em um primeiro momento, porque estatisticamente tem-se uma ideia mais clara do percentual de alunos que saem da Instituição, demarcando os percentuais reais de abandono, no sentido que Ristoff (1995) expressou. Mas também porque a

mobilidade acadêmica possui um sentido, a partir do conceito de resistência, o qual pode remeter-se a uma forma de re-existência dentro da própria Universidade.

Ainda, é preciso colocar que parece haver relação entre os macromovimentos acadêmicos e as tendências das trajetórias estudantis encontradas. A principal delas refere-se ao tempo de permanência no curso e o percentual de integralização curricular. A relação óbvia seria a de que quanto maior o tempo de permanência em um curso, maior seria o percentual de integralização curricular. No entanto, essa é uma afirmação nem sempre verdadeira, visto que os percentuais de integralização curricular também podem variar em relação aos afastamentos e reprovações. Assim, mesmo com um tempo grande de permanência no curso, é possível encontrarmos percentuais pequenos de integralização curricular, dependendo dos percentuais de alunos com afastamentos e com reprovações.

Outra relação significativa parece situar-se entre a evasão por abandono e os percentuais de afastamentos e reprovações por frequência. O grupo de estudantes evadidos por abandono foi o que apresentou os maiores percentuais de estudantes com afastamentos e reprovações por falta de frequência, demonstrando que há uma inter-relação entre esses movimentos acadêmicos e a decisão de abandonar os cursos. Conforme já se colocou anteriormente, esses podem ser sinais de resistência, que poderiam servir como indicadores para se repensar esses cursos e suas trajetórias instituídas.

Ainda há que se colocar a questão do aumento, em ambos os cursos, de estudantes com afastamentos nos grupos de estudantes em mobilidade e evadidos por abandono, especialmente no último período de análise. Importante destacar aqui a possível influência da Resolução CEPE/UFRGS nº 19 de 2011 (UFRGS, 2011), a qual alterou as normas da Universidade para a realização do acompanhamento do desempenho discente, acrescentando o desligamento por insuficiência de desempenho, após um período de observação do desempenho. A ideia da referida Resolução era possibilitar uma reflexão por parte dos discentes para que fizessem uma matrícula consciente, evitando o desperdício de matrícula

em disciplinas que o levariam à reprovação por falta de frequência, por exemplo. No entanto, uma nova variável foi colocada em jogo: o afastamento como forma de zerar o ordenamento do aluno e possibilitar, no semestre seguinte ao afastamento, a matrícula em disciplinas fora do semestre letivo do aluno. Mas isso explicaria o aumento de afastamentos e não o de reprovações.

Outro ponto importante refere-se às alterações curriculares, que deveriam ser efetivadas no sentido de melhorar as condições gerais dos cursos. No entanto, observa-se que nem sempre elas auxiliam para qualificar as tendências gerais dos cursos, especialmente as de diplomação. Nos casos analisados as alterações curriculares não possibilitaram taxas mais altas de diplomação ou a diminuição das taxas de abandono. Em relação aos percentuais de afastamentos, fica visível o aumento desse movimento acadêmico ao longo da série histórica, talvez pela influência da Resolução CEPE/UFRGS nº 19 de 2011 (UFRGS, 2011), como já se colocou anteriormente. Mas também os percentuais de estudantes com reprovações parecem não ter diminuído.

Entre o período de 2000 a 2009, alterações curriculares foram promovidas pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002, alterações essas que os cursos buscaram dar conta através de alterações internas que realizaram, as quais entraram em vigor no ano de 2005. A Resolução CNE/CP nº 01/2002 instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Para compor a sua organização curricular, cada curso deveria observar a orientação inerente à formação para a atividade docente, bem como as competências e os princípios norteadores para o exercício profissional. Já a Resolução CNE/CP nº 02/2002 instituía a duração e a carga horária dos cursos, a partir de seu Artigo 1º, conforme segue.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científicos-culturais.

Ainda, o Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 trazia observações gerais a respeito das Diretrizes Nacionais Curriculares, especialmente para os cursos de Física, colocando ser consenso na sociedade contemporânea a importância da flexibilidade do currículo, possibilitando alternativas formativas aos estudantes. Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 trazia observações sobre a importância da existência de currículos flexíveis ao ensino da Filosofia, possibilitando ao egresso, habilidades para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica.

De acordo com o Relatório de Auto-avaliação do Instituto de Física, de julho de 2005, a Licenciatura de Física Noturna foi criada em 1999, mas com as mesmas disciplinas que compõem a Licenciatura de Física Diurna, inclusive com as mesmas súmulas e pré-requisitos. A diferença, além do turno de oferecimento do curso, está na seriação aconselhada, que deveria cumprir-se em dez semestres letivos, ao invés dos oito semestres do curso diurno (UFRGS, 2005).

O curso possui um núcleo comum que é o mesmo do bacharelado, constituído das disciplinas de Física Geral e Experimental, Matemáticas, Astronomia e Astrofísica, Física Clássica, Física Moderna, Eletrônica, Informática e Química, todas de caráter obrigatório. Após cursar o núcleo comum, os licenciandos voltam-se para a etapa instrumental da formação, através da física aplicada, das disciplinas pedagógicas e da prática docente (UFRGS, 2005).

Em 2004 foi organizada uma revisão do projeto pedagógico do curso, com vistas a dar conta das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas, a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e da Resolução CNE/CP nº 02/2002. No entanto, o número total de créditos não foi alterado. Por isso, a carga horária do curso de licenciatura noturno compõe-se de 2.895 horas-aula. Até 2004 essa carga horária estava dividida em 185 créditos obrigatórios, dos quais 34 créditos eram relativos a disciplinas pedagógicas. A partir de 2005 os créditos obrigatórios passaram para

193, levando a uma carga horária semanal média de envolvimento dos estudantes de 18 horas (UFRGS, 2005).

Já à Licenciatura de Filosofia da UFRGS, inicialmente diurna, também sofreu alterações no ano de 2004 visando adaptar-se às normas legais do CNE. Em 2009 foi novamente reformulada, passando a funcionar no noturno, para dar conta do público trabalhador. Conforme consta no Processo Administrativo que trata dessas alterações curriculares, a estrutura curricular da Licenciatura é a mesma do Bacharelado, no tocante às disciplinas filosóficas ou específicas. No núcleo específico a ênfase está na História da Filosofia e no estudo dos textos clássicos, assim como já o era na Licenciatura diurna (UFRGS, 2009).

O currículo do curso está organizado de modo que o estudante trabalhe com o corpo de conhecimentos nucleares, recomendado pelo Parecer CNE nº 492/2001, organizado a partir da História da Filosofia, Lógica, Ética, Teoria do Conhecimento, Filosofia Geral e Metafísica, bem como a partir de disciplinas eletivas filosóficas e científicas. A carga horária do curso sofreu mudanças nas alterações curriculares. Até 2009, a licenciatura, então diurna, tinha 156 créditos obrigatórios. A partir de 2010, a licenciatura noturna compõe-se de 2.910 horas-aula, 164 créditos obrigatórios, dos quais 28 créditos são relativos a disciplinas pedagógicas, levando a uma carga horária semanal média de envolvimento dos estudantes de 18 horas (UFRGS, 2009).

O que fica aparente é que os cursos tentaram dar conta em suas reformas curriculares de questões como carga horária mínima, organização e distribuição de disciplinas pedagógicas ao longo do curso, carga horária de prática docente, previstas nos documentos legais da época. Por isso, análises a respeito dos discursos contidos nos Projetos Pedagógicos tornam-se muito importante para alavancar conclusões mais consistentes a respeito das alterações curriculares realizadas e de seus objetivos. No entanto, mesmo tendo-se como objetivo inicial a realização dessas análises, não foi possível realiza-las neste estudo.

Nesse momento, para melhor se discutir a questão da resistência, relacionada ao abandono massivo nesses cursos, torna-se muito importante a

compreensão do quê os estudantes estão resistindo. Na tentativa de melhor compreender essa possibilidade de resistência, a seguir se fará a tentativa de identificar a quê os estudantes estão resistindo.

5.2. A quê os estudantes estão resistindo?

Para dar conta de tentar explicar o possível movimento de resistência, que os estudantes desses cursos, com altos percentuais de abandono, parecem estar fazendo, identificar a quê os estudantes estão resistindo torna-se muito importante. Por isso, outros estudos que analisaram a evasão nesses mesmos cursos em outras instituições de ensino superior serão trazidos, tentando identificar as razões para o abandono nesses cursos, através de explicações dadas pelos próprios discentes, especificamente nas duas Licenciaturas em questão, já que, neste estudo, não se propôs a realização de entrevistas.

Os primeiros achados revelam dados da Licenciatura de Filosofia, da Universidade Federal de Alagoas, em estudo realizado por Silva et al (2014), durante o período de 2008 a 2012, quando as autoras analisaram dados de ingresso, evasão e diplomação dos estudantes desse curso. Em seus achados identificaram que, nesse período de análise, ingressaram 300 estudantes via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), evadiram do curso 591 estudantes e outros 23 se diplomaram. Embora não tenham conseguido identificar o total de alunos do curso, o número de evadidos e, especialmente, de diplomados possibilitou uma visão geral das dificuldades enfrentadas.

A partir desses dados, Silva et al (2014) buscaram entender os motivos dessa evasão, através da aplicação de um questionário com estudantes do curso. As justificativas encontradas por elas passam por questões relacionadas à desvalorização da disciplina de Filosofia no currículo escolar, à desqualificação do papel social e pedagógico do professor de Filosofia, bem como com as precárias condições estruturais para a execução do trabalho docente nas escolas. Outras

questões, não menos importantes, também foram relacionadas pelos alunos. Dentre elas destacam-se a precarização das estruturas materiais do ambiente de formação, dificuldades de aprendizagem em disciplinas específicas, as quais são percebidas pelos alunos como de difícil utilização didática, levando a altos índices de reprovação, e a ausência de disciplinas complementares, para somar e aprofundar às disciplinas nucleares já existentes na grade curricular do curso, de acordo com os interesses individuais dos estudantes. Nas palavras das autoras:

Diante dessas problemáticas, é difícil que um jovem queira assumir a formação de professor de Filosofia como projeto profissional. Por mais que o licenciando sinta prazer pela licenciatura, seguir essa carreira em meio a tantos obstáculos parece ser uma escolha equivocada, e desistir do curso pode caracterizar-se como um meio de oportunizar a si mesmo uma chance de sucesso profissional em outro campo de trabalho (SILVA et al, 2014).

Também Rocha et al (2014) analisaram a evasão na Licenciatura de Filosofia na Universidade Federal de Tocantins, tomando como base a turma de ingresso 2009/2. A partir dos dados levantados pelos autores, no período previsto para a formatura dessa turma, apenas 05 estudantes se diplomaram (12%), 24 estudantes ainda permaneciam vinculados (59%) e 12 tinham evadido (29%). Considerando o número de alunos vinculados ao curso, o percentual de evasão ainda poderia aumentar. Como causas para a evasão, os autores encontraram como predominantes as questões financeiras, relacionadas ao trabalho, que necessitava de prioridade na vida desses estudantes (horários, dedicação, gastos, etc), em detrimento da vida acadêmica.

Outro estudo encontrado em relação à Licenciatura de Filosofia, desenvolvido por Amaral (2009), buscou identificar as causas da evasão nesse curso junto à UNB, no período de 2004 a 2008. Dados oficiais da Instituição revelaram que a evasão no curso investigado girava em torno dos 43%. Através de questionários dirigidos aos alunos, a autora identificou que as principais razões da evasão nesse curso se relacionavam às condições socioeconômicas e interesses pessoais dos estudantes, os quais dificultavam conciliar estudo, trabalho e família.

Já em relação à Licenciatura de Física, início pelo estudo realizado por Pereira e Lima (2000), que analisaram as causas do abandono discente da Licenciatura de Física na Universidade Federal do Maranhão. Para os autores, as dificuldades em conciliar estudo e trabalho, frustração com o curso, e a exigência da dedicação exclusiva para o curso, são as principais causas relatadas pelos estudantes.

Bruns et al (2003) estudando as causas mais frequentes para a desistência da Licenciatura de Física, concluiu que as principais estão relacionadas às necessidades de entrada no mercado de trabalho com retorno financeiro, dificuldades de conciliar estudos e trabalho, e as várias repetências por anos seguidos do curso, especialmente em disciplinas que não são vistas como úteis ao exercício da docência.

Ataide et al (2006) buscaram analisar a repetência e o abandono na Licenciatura de Física, junto à Universidade Estadual da Paraíba, no ano letivo de 2005. Os dados foram coletados a partir de um questionário dirigido aos alunos. Como principais justificativas para o abandono, os alunos relataram: pressões da família; dificuldades de adaptação ao ambiente universitário; falta de estrutura oferecida pela Universidade; relacionamento distante entre professor e aluno; frustração ao projeto de ascensão social e econômica a partir de um curso superior; dificuldade de conciliar trabalho e estudo; dificuldades econômicas para manutenção dos estudos.

Também Portilho et al (2008) investigaram a evasão na Licenciatura de Física na UNB, através da aplicação de dois questionários, um dirigido aos estudantes ativos e outro aos estudantes evadidos do curso. Ambos foram aplicados ao maior número possível de estudantes, ao longo do ano de 2007. Os autores indicam como percentuais médios de evasão para o curso em 63,6%, para o período de 2001 a 2006. Como principais motivos para evasão, indicados pelos estudantes evadidos estão as perspectivas desanimadoras quanto a boas oportunidades de trabalho, a falta de tempo ou de disposição para os estudos em decorrência do trabalho, as dificuldades de adaptação ao ritmo da universidade, e

problemas de ordem institucional, tais como laboratórios de ensino com problemas, ausência de orientação educacional, dificuldades com os professores.

Almeida e Schimiguel (2011) analisaram a evasão e suas causas na Licenciatura de Física do Instituto Federal do Maranhão, no período de 2001 a 2009. As defasagens já iniciam no ingresso, segundo os autores, pois das 320 vagas oferecidas no período, somente 245 foram preenchidas e, desses ingressantes, 96 evadiram do curso. Dos 96 estudantes evadidos, 53 retornaram questionário, respondendo os motivos da desistência do curso. Os principais motivos relacionaram-se à profissão e ao campo de trabalho, bem como à desvalorização da profissão docente, seguidos das questões de desempenho no curso e dificuldades de aprendizagem em disciplinas extremamente abstratas e teóricas, e dificuldades em conciliar estudos e trabalho.

Ribeiro (2015) buscou investigar a evasão e a permanência na Licenciatura de Física da Universidade Federal do Paraná, no período de 2002 a 2008. Como elemento que mais dificulta a permanência estudantil no curso está a preocupação com o futuro docente, sendo que a maioria dos alunos, apesar de desejar atuar como professor, preocupa-se em relação à profissão.

A partir dos estudos encontrados, observa-se a preocupação generalizada nas mais diversas Instituições de Ensino Superior do país acerca das altas taxas de evasão e das baixas taxas de diplomação nessas licenciaturas, comprovando que tal situação ocorre em âmbito nacional. As razões para a evasão, verificadas nesses estudos, trazem motivos variados, desde questões de ordem pessoal, até questões institucionais e sociais. Sobre esse ponto Moraes e Teófilo (1997) afirmam que:

Por mais que se pesquisem os fatores determinantes da evasão discente, percebe-se que os mesmos se manifestam em graus distintos nos mais variados cursos das Instituições de Ensino Superior, não havendo uma lógica uniforme que possa explicar homogeneidade à sua ocorrência no conjunto dos cursos, pois normalmente esses fatores estão relacionados a características individuais, fatores internos e externos as IES.

Resumindo as principais razões apontadas pelos estudos encontrados, podemos citar:

- A exigência da dedicação exclusiva para os cursos, impossibilitando a conciliação dos estudos e do trabalho;
- Frustrações e insatisfações variadas com o curso, especialmente aquelas relacionadas à ausência de trajetórias formativas mais flexíveis e aos altos percentuais de repetência, especialmente em disciplinas vistas como distantes da prática pedagógica;
- Preocupação com o projeto pessoal de ascensão social e econômica, devido ao desprestígio social da profissão docente.

Percebeu-se que em várias pesquisas, a dificuldade em conciliar estudo e trabalho apareceu como motivo recorrente para a desistência dos cursos, demonstrando que o estudante dessas licenciaturas, em geral, são trabalhadores, que têm nas questões socioeconômicas uma razão importante para abandonar os estudos, quando eles se tornam impedimentos para a manutenção do trabalho paralelo. Então, qual é o perfil socioeconômico desses alunos?

Uma análise do perfil do estudante, através das análises do Questionário Socioeconômico, apresentado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nas edições 2005 e 2008, e do Questionário do Estudante nas edições 2011 e 2014, pode nos dar pistas para responder essa pergunta. De acordo com o INEP (2008, p. 02), a finalidade da aplicação do Questionário Socioeconômico remete-se à:

Compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES) por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

Antes da apresentação da compilação dos dados relacionados à faixa de renda mensal familiar, situação financeira e trabalho e carga horária, cabe o esclarecimento de que os Cursos de Filosofia e Física tiveram a realização do ENADE nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Os dois primeiros anos têm seus dados por área, de modo que não estão separados os dados da licenciatura e do

bacharelado, além de apresentar dados para estudantes ingressantes e concluintes. Os dois últimos anos referem-se a dados exclusivos dos cursos de licenciatura, além de apresentar dados apenas para estudantes concluintes, já que a partir de 2010 a metodologia do INEP mudou, não sendo mais realizada a prova para ingressantes.

A seguir, apresento uma compilação das questões relacionadas à faixa de renda mensal familiar e situação financeira, para Filosofia, nas Tabelas 25 e 26, e nas Tabelas 27 e 28, para Física, conforme seguem.

Tabela 25: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2008, e do Questionário do Estudante, ENADE 2011 e 2014, Faixa de renda, Filosofia, UFRGS.

<i>ENADE 2005, 2008, 2011 e 2014, Faixas de renda, Filosofia, UFRGS</i>							
Questão	Item	Ingressantes (%)		Concluintes (%)			
		2005	2008	2005	2008	2011	2014
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	31,9	12,2	26,4	32,3	25,0	30,0
	De 3 até 10 salários mínimos	49,8	46,5	55,1	50,7	--	--
	De 3 a 4,5 salários mínimos	--	--	--	--	12,5	40,0
	De 4,5 a 6 salários mínimos	--	--	--	--	0,0	20,0
	De 6 a 10 salários mínimos	--	--	--	--	37,5	5,0
	De 10 até 30 salários mínimos	15,5	28,5	15,2	17,0	12,5	5,0
	Mais de 30 salários mínimos	2,8	12,8	3,3	0,0	12,5	0,0

Observa-se que entre os ingressantes, houve uma diminuição da renda de até 3 salários mínimos de 2005 para 2008 e incremento nos percentuais mais elevados de renda no mesmo período. Já entre os concluintes a renda de até 3 salários mínimos girou entre 30% desses estudantes, enquanto que as faixas de renda mais elevadas caíram no mesmo período, demonstrando que entre os estudantes concluintes a renda familiar parece ter sofrido uma inflexão.

Já a Tabela 26, apresenta a questão relacionada à situação financeira, para os Questionários dos anos de 2005, 2011 e 2014, já que em 2008 essa questão não apareceu.

Tabela 26: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2011 e do Questionário do Estudante, ENADE 2014, Situação financeira, Filosofia, UFRGS.

		<i>ENADE 2005, 2011 e 2014, Situação financeira, Filosofia, UFRGS</i>		
Questão	Item	Concluintes (%)		
		2005	2011	2014
Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsa)?	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	--	--	20,0
	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	36,1	25,0	20,0
	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	21,1	62,5	30,0
	Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	14,7	12,5	10,0
	Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	17,2	0,0	20,0
	Sou o principal responsável pelo sustento da família.	11,0	0,0	0,0

Observa-se que entre os estudantes de Filosofia, 20% deles relatou em 2014 precisar de auxílio governamental para financiar seus gastos. Esse item não aparece nas edições anteriores, então não temos como saber quanto esse percentual alterou durante o período. Chamou a atenção, também, que o percentual de estudantes que relataram ser sustentados pela família diminuiu, assim como aqueles que relataram não precisar de ajuda financeira para seus

gastos por possuir renda própria. Já o percentual de estudantes que relataram ter renda e contribuir com o sustento da família encerrou o período em 20% em 2014.

Apesar de não apresentar a questão sobre a situação financeira, o ENADE 2008 trouxe uma questão sobre trabalho e carga horária, extremamente importante para este estudo. Os dados apresentam os seguintes percentuais para o Curso de Filosofia:

- Em relação aos estudantes ingressantes no ano de 2008, 25% deles relataram não trabalhar; 12,8% relataram trabalhar eventualmente; 9,3% trabalhavam até 20 horas semanais; 8,6% trabalhavam entre 20 e 40 horas semanais; e 41,4% relataram trabalhar 40 horas semanais.
- Já em relação aos estudantes concluintes do ano de 2008, 14% relataram não trabalhar; 9,6% relataram trabalhar eventualmente; 13,2% trabalhavam até 20 horas semanais; 28,7% trabalhavam entre 20 e 40 horas semanais; e 34,5% relataram trabalhar 40 horas semanais.

Observa-se um percentual elevado de estudantes, tanto ingressantes, quanto concluintes, que relataram trabalhar. Mais de 50% desses estudantes relataram trabalhar mais de 20 horas semanais no ano de 2008.

A seguir, a Tabela 27 apresenta às faixas de renda mensal familiar, para os estudantes de Física da UFRGS.

Tabela 27: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2008, e do Questionário do Estudante, ENADE 2011 e 2014, Faixas de renda familiar, Física, UFRGS.

<i>ENADE 2005, 2008, 2011 e 2014, Faixas de renda, Física, UFRGS</i>							
Questão	Item	Ingressantes (%)		Concluintes (%)			
		2005	2008	2005	2008	2011	2014
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	35,4	31,3	25,5	12,7	18,2	41,7
	De 3 até 10 salários mínimos	49,0	44,6	52,3	46,7	--	--
	De 3 a 4,5 salários mínimos	--	--	--	--	0,0	16,7
	De 4,5 a 6 salários mínimos	--	--	--	--	18,2	0,0
	De 6 a 10 salários mínimos	--	--	--	--	45,5	16,7
	Mais de 10 até 30 salários mínimos	13,6	24,1	19,4	40,6	18,2	16,7
	Mais de 30 salários mínimos	1,5	0,0	2,4	0,0	0,0	8,3

Observa-se na Tabela 27 que entre os ingressantes, houve uma diminuição da renda de até 3 salários mínimos de 2005 para 2008 e incremento no percentual entre 20 e 30 salários mínimos de renda no mesmo período. Já entre os concluintes, a renda de até 3 salários mínimos aumentou significativamente em 2014, enquanto que a faixa de renda entre 10 e 30 salários mínimos diminuiu no período.

Já a Tabela 28, que se segue, mostra os percentuais relacionados à situação financeira relatada pelos estudantes de Física da UFRGS, para os Questionários dos anos de 2005, 2011 e 2014.

Tabela 28: Análise do Questionário Socioeconômico, ENADE 2005, 2011 e do Questionário do Estudante, ENADE 2014, Situação financeira, Física, UFRGS.

Questão	Item	Concluintes (%)		
		2005	2011	2014
Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsa)?	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	--	--	16,7
	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	27,3	0,0	16,7
	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	29,1	45,5	16,7
	Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	16,2	9,1	25,0
	Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	17,9	36,4	8,3
	Sou o principal responsável pelo sustento da família.	9,3	9,1	16,7

A situação financeira dos alunos de Física da UFRGS apresenta percentual importante de estudantes que relataram precisar de ajuda governamental no ano de 2014. Já o percentual de estudantes que relataram ter seus gastos financiados pela família diminuiu, enquanto que o percentual de estudantes que relataram ter renda própria aumentou. O percentual de estudantes que relatam sustentar a família oscilou muito durante o período, porém aqueles que relataram ser os principais responsáveis pelo sustento da família aumentou no mesmo período.

Sobre a questão relativa ao trabalho e carga horária, o ENADE 2008 apresentou os seguintes percentuais, relativos ao Curso de Física:

- Em relação aos estudantes ingressantes no ano de 2008, 35,3% deles relataram não trabalhar; 9,3% relataram trabalhar eventualmente; 16,7% trabalhavam até 20 horas semanais; 14,9% trabalhavam entre 20 e 40 horas semanais; e 23,8% relataram trabalhar 40 horas semanais.
- Já em relação aos estudantes concluintes do ano de 2008, 28,7% relataram não trabalhar; 8,6% relataram trabalhar eventualmente; 12,3% trabalhavam até 20 horas semanais; 25,1% trabalhavam entre 20 e 40 horas semanais; e 25,3% relataram trabalhar 40 horas semanais.

Da mesma forma como ocorreu na Filosofia, entre os estudantes da Física, percentuais elevados de estudantes relataram trabalhar, especialmente se somarmos os percentuais entre aqueles que relataram trabalhar mais de 20 horas.

Conforme mostram os dados do Questionário Socioeconômico do ENADE, os estudantes dessas licenciaturas estão divididos em duas realidades: temos de um lado, um percentual significativo de estudantes que dependem de financiamento governamental para se manter na Universidade e que, portanto, precisam conseguir conciliar estudo e trabalho, entendendo trabalho também como tempo para assumir uma bolsa de trabalho ou de estudo. De outro lado, temos um percentual considerável de estudantes que já trabalham e que, inclusive, são responsáveis pelo sustento de suas famílias, em parte ou de forma majoritária, trazendo à tona novamente a demanda da possibilidade de conciliar estudo e trabalho, identificando a questão socioeconômica tão repetidamente mostrada pelos estudos de evasão nesses cursos, conforme já apresentado anteriormente.

Essas questões levantam outra, para a qual a própria Universidade não possui consenso: a possibilidade do desenvolvimento de currículos menores e mais flexíveis para a graduação, especialmente para as licenciaturas, possibilitando

assim trajetórias curriculares mais dinâmicas, auxiliando na permanência do estudante trabalhador. Olhando-se para o período no qual as trajetórias estudantis foram analisadas, os cursos de licenciatura estavam regulamentados a partir das Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002. Ainda, o Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 apresentava observações gerais a respeito das Diretrizes Nacionais Curriculares, especialmente para os cursos de Física e o Parecer CNE/CES nº 492/2001 indicava observações sobre a importância da existência de currículos flexíveis ao ensino da Filosofia. Essas documentações legais já foram trazidas neste estudo, a partir da página 153.

Na UFRGS, ambos os cursos remetem como um objetivo para suas criações o grande percentual de estudantes trabalhadores. No entanto, o curso de Licenciatura em Física, com as atuais 2.895 horas-aula, e o curso de Licenciatura de Filosofia, com 2.910 horas-aula, levam a uma carga horária semanal média de 18 horas-aula.

Conforme se pode observar, os currículos dos cursos em questão exigem muito tempo dos estudantes dentro da universidade, especialmente porque são cursos noturnos e precisam contar com a existência de um percentual elevado de alunos trabalhadores, em empregos formais ou não, mas que não terão tempo integral de dedicação ao curso. Mesmo assim, esses cursos exigem dos estudantes dezoito horas-aula semanais de dedicação à Universidade, de um total de vinte horas-aula possíveis da jornada noturna.

Quando esses alunos estudam? Quando fazem leituras e trabalhos acadêmicos? Quando ficam com a família? Essas são perguntas pertinentes, quando um dos pontos cruciais ao abandono dos cursos, apontados por muitas pesquisas trazidas anteriormente, é justamente a impossibilidade de conciliar o trabalho, os estudos e a família (ROCHA *et al*, 2014; AMARAL, 2009; PEREIRA e LIMA, 2000; BRUNS *et al*, 2003; ATAIDE *et al*, 2006; PORTILHO *et al*, 2008; ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011).

Na Licenciatura de Filosofia os estudantes que abandonam o curso estão deixando o mesmo em um tempo médio de três anos e um mês e nesse período

estão integralizando apenas 14,34% do currículo. Na Licenciatura de Física os estudantes estão abandonando o curso em três anos e seis meses, em média, e nesse tempo integralizam apenas 13% do currículo do curso. Ou seja, eles estão ficando no curso mais da metade do tempo de duração do curso (cinco anos), mas nesse período não conseguem concluir 15% do currículo.

Conforme as análises anteriores indicam, o alto percentual de estudantes com afastamentos e com reprovações são pontos de explicação para o percentual de integralização baixo nesses cursos, apesar de um tempo relativamente longo de permanência nos cursos. Em média, 35,37% dos estudantes da Licenciatura de Filosofia e 55,09% dos estudantes da Licenciatura de Física se afastam em algum momento de suas trajetórias curriculares. Em ambos os cursos, as análises por períodos curriculares mostraram que os percentuais de estudantes com afastamentos estão aumentando.

De imediato, cabe aqui questionar, que significados têm para os estudantes o movimento acadêmico do afastamento? Ele pode estar relacionado a dificuldades dos estudantes em conciliar os estudos com outros aspectos da vida, então por isso afastam-se um tempo, na tentativa de conseguir uma reorganização entre esses aspectos? Cabe salientar que não se encontraram, nos dados coletados e analisados para ambos os cursos, números significativos de afastamentos por motivos de tratamento de saúde ou afim. Na Licenciatura de Filosofia foram identificados sete trancamentos por licença saúde e um por licença gestante em todo o período de análise, e na Licenciatura de Física foram seis trancamentos por licença saúde e um por licença gestante.

Assim, os trancamentos realizados pelos estudantes demonstram a necessidade dos mesmos de afastarem-se um tempo do curso por outros motivos, quaisquer que sejam. No entanto, é significativa a diferença do percentual de alunos com afastamentos entre os grupos de estudantes diplomados e de estudantes que evadem por abandono, sendo que este último grupo possui percentual muito mais elevado de afastamentos.

Em relação às reprovações, em média, na Licenciatura de Filosofia, 77,29% dos estudantes tiveram reprovações por falta de frequência ao longo de suas trajetórias curriculares e 55,02% tiveram reprovações por desempenho. Na Licenciatura de Física, 70,08% tiveram reprovações por falta de frequência e 63,37% tiveram reprovações por desempenho. Interessante observar que percentuais elevados dessas reprovações referem-se a disciplinas das primeiras etapas dos cursos. De acordo com Castro (2007), um percentual alto de estudantes que abandonam seus cursos o faz devido aos altos índices de reprovação no curso. Também outros autores trazidos anteriormente colocam a reprovação como um dos motivos para o abandono dos cursos (SILVA *et al*, 2014; BRUNS *et al*, 2003; PORTILHO *et al*, 2008; ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011).

Então, o que significa uma reprovação? Institucionalmente significa lidar com consequências que passam pelos altos índices de retenção nesses cursos, com o consequente protelamento da diplomação. Esse fato gera a necessidade de acomodar turmas com um número cada vez maior de estudantes, provocando uma demanda por espaços físicos cada vez maiores ou a divisão das turmas, demandando um número maior de professores, o que, por sua vez, pode gerar dificuldades variadas à efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Na vida acadêmica dos alunos significa, de imediato, abandonar a sequência aconselhada dos cursos. Não seguir essa sequência, significa deixar para traz uma ou mais disciplinas de outro período do curso, que precisarão ser refeitas em outro momento. Isso significa ter que conseguir, em termos de tempo e horário, cursar essas disciplinas com as outras dos demais períodos do curso, além de ter que concorrer à matrícula nessas disciplinas junto com os estudantes do período. Como consequência, em médio prazo, pode significar atrasar a integralização curricular e a diplomação.

Nesse sentido, a exigência de uma carga horária semanal elevada pode estar relacionada aos percentuais de afastamentos e reprovações encontrados, além da possível influência da Resolução CEPE/UFRGS nº 19/2011, já levantada anteriormente neste estudo? Em seus estudos, Castro (2007) também ressalta a

influência negativa de currículos longos e rígidos, com disciplinas muito específicas e o ensino que não acompanha as rápidas transformações sofridas pelo mercado de trabalho.

Analisando-se brevemente os currículos dos cursos, observa-se que Licenciatura de Filosofia tinha, até o ano de 2009, 156 créditos obrigatórios, 0 créditos complementares e 24 créditos eletivos, passando para 164 créditos obrigatórios, 18 créditos complementares e 12 créditos eletivos, a partir de 2010. Já a Licenciatura de Física Noturno relata a existência de um único perfil formativo, explicitado, até 2004 através de 164 créditos obrigatórios e nenhum crédito eletivo. A partir de 2005 passaram para 193 créditos obrigatórios, 6 créditos complementares e nenhum crédito eletivo. Esses foram os números encontrados nos documentos analisados, considerando que somente os Projetos Pedagógicos vigentes estão completos no Sistema de Graduação.

As opções curriculares feitas pelos cursos podem explicitar as múltiplas estratégias de poder utilizadas pelos campos acadêmicos em prol de determinados tipos de percursos formativos, vistos como percursos longos, rígidos e de difícil integralização, especialmente por estudantes trabalhadores. É interessante observar que a criação dos cursos noturnos está justificada no alto percentual de alunos trabalhadores e que, portanto, precisam estudar de noite, conforme já citado anteriormente, demonstrando a percepção que já existia em ambos os cursos em relação a esses estudantes.

No entanto, fica claro que também os cursos de graduação são campos acadêmicos de disputas entre determinados grupos. Esses grupos se revezam no poder que tem em definir o conhecimento que será tido como legítimo, tal qual aponta-nos Pinto (1999). E legitimar o conhecimento implica também em legitimar os percursos curriculares tidos como verdadeiros. E é nesse lugar que as práticas acadêmicas se concretizam, no interior de espaços onde novos e antigos atores lutam pelo poder, em uma arquitetura específica de correlações de forças fundamentada nos múltiplos micropoderes capilarizados no seio desses grupos.

Então, em meio a tais relações de poder, como foram pensadas as especificidades e demandas dos alunos em geral e dos alunos trabalhadores, em licenciaturas que funcionam de noite? Quais estratégias pedagógicas foram pensadas para se ocupar em média 18 horas-aula semanais e em uma trajetória praticamente 'única' para todos? A consequência imediata dessa decisão é a de que as configurações possíveis para os percursos curriculares são mínimas.

Ainda, muitos dos créditos obrigatórios desses cursos são originários dos cursos de bacharelado e praticamente existem nesses currículos desde que eles foram criados na década de 1930 no Brasil, comprovando a tradição curricular que existe nessas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a ausência de trajetórias mais flexíveis também pode ser vista a partir da tradição curricular enquanto estratégia de poder dos cursos, que escolhe um percurso formativo considerado como correto e verdadeiro.

Isso porque os projetos pedagógicos dos cursos podem ser compreendidos como opções curriculares feitas institucionalmente. Mas também é preciso deixar claro que, para além das relações de poder internas aos cursos, essas opções também são construções históricas, que precisam dar conta de documentos legais, que apontam para um modelo nacional de formação de professores.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010), podemos entender currículo como um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, e não apenas uma simples listagem de conteúdos. Conforme apresentam Lopes e Macedo (2011), não há um conceito objetivo e definitivo para currículo, já que esse pode assumir diferentes significados. Mas uma das possibilidades de conceitua-lo transita pela ideia de constituir-se em uma lente para enxergar, produzir e reproduzir uma dada realidade. Currículo, então, é construção de significados; é exclusão e inclusão; é corporificação de relações sociais e de relações de poder; é cultura. Nessa perspectiva crítica de conceber currículo, o mesmo pode ser visualizado como uma forma política de transmitir a cultura de uma sociedade, uma transmissão não passiva, mas, ao contrário, ativa e, por isso mesmo, passível de contestação.

Complementando essa ideia, Paraíso (2010), afirma que o currículo fala sobre o tipo de sujeito que se pretende formar, sobre os objetivos a serem perseguidos no ensino, sobre os saberes que devem ser ensinados, mas também fala do tipo de sociedade que se quer e dos valores que se pretendem construir. Para a referida autora, o currículo é entendido como um artefato cultural, “que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11).

É claro que currículo trata dos ordenamentos institucionais, tais como a organização de disciplinas, a sequência dos conteúdos, os tempos do processo de ensino-aprendizagem e seus pré-requisitos, a avaliação, dentre outros. Mesmo assim, não podemos esquecer que currículo também é espaço de silêncios, de captura, de desigualdades. Por isso, um documento curricular “produz sentidos e significados sobre o mundo”; “governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p. 12).

É a partir de definições de currículo, realizada pelos grupos que estão no poder, internos e externos aos cursos, que conhecimentos, conteúdos, valores, identidades são autorizadas e desautorizadas; são incluídas e excluídas; são visibilizadas ou esquecidas. Como bem coloca Tomaz Tadeu da Silva (1999), a partir de escolhas curriculares definem-se, por exemplo, os papéis dos professores e dos alunos em um dado contexto, bem como as relações entre eles.

Esses conceitos críticos de currículo levam a indagações sobre as relações de poder vigentes, induzindo questionamentos sobre o que o currículo faz e como faz. Através dessa lente crítica de entendimento, o currículo está centrado na cultura dominante. A linguagem que utiliza é a dominante, seu código cultural de base é o dominante, suas formas de expressão são as dominantes. Nesse sentido, sujeitos dessa classe social têm condições facilitadas de traçar percursos bem-sucedidos, enquanto que sujeitos de outras classes, cujos códigos são outros, terão seus percursos escolares e acadêmicos dificultados.

O domínio exercido por esse currículo é da ordem do simbólico, ou seja, é o domínio efetivado pela cultura. Sua força está justamente na definição da cultura

dominante como sendo 'a' cultura.

Para que essa definição alcance sua máxima eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora prioritariamente econômica) da classe dominante. É essa força original que permite que a classe dominante possa definir sua cultura como a cultura, mas nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária (SILVA, 2010, p. 34).

Por isso, as opções curriculares podem ser vistas como percursos formativos escolhidos porque foram considerados como adequados e necessários para formar professores. Tais opções curriculares são frutos da tradição que, através de estratégias de poder, mobilizadas pelo discurso da excelência acadêmica, impedem o rompimento com a tradição curricular das áreas.

Nesse sentido, o discurso da excelência acadêmica pode ser visto como a reedição do discurso do fracasso escolar na universidade contemporânea. Esse discurso recoloca os conhecimentos necessários para formar professores nessas áreas e reafirma o perfil que esses estudantes devem ter e as capacidades necessárias para se diplomarem nesses cursos. A partir desse entendimento é comum ouvir que, se os estudantes estão reprovando massivamente nesses cursos e desistindo dos mesmos, é porque não têm perfil ou capacidade para integralizar os currículos.

De acordo com Quaresma (2015), a excelência é um dos conceitos-chave da nova retórica educativa. Com maior ou menor intensidade, o conceito da excelência está baseado nos critérios da qualidade, da eficiência, da competitividade e da meritocracia. Os valores da excelência e da meritocracia têm vindo, de fato, a ganhar uma relevância crescente nos discursos universitários. Especialmente no Brasil, após a Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, o discurso da excelência acadêmica ganhou corpo em torno do dilema entre alargar as oportunidades educativas na universidade a um maior número de estudantes, supostamente sem competências necessárias para chegar ao ensino superior, aceitando então a inevitabilidade do suposto abaixamento da qualidade desse

ensino, ou educar um número menor de estudantes, mas mais bem preparados, e então manter os padrões elevados de qualidade. Dessa forma, desnaturalizar esse discurso possibilita visualizar as relações de poder exercidas diante da definição de percursos formativos e da definição de normas que servirão para avaliar a suposta excelência que não pode ser perdida (QUARESMA, 2015).

Também Grisa (2013) aponta a força do discurso da excelência acadêmica na Universidade, vinculado à lógica acadêmica tradicional e conservadora, que hegemoniza o *'modus operandi'* do fazer acadêmico. Segundo o autor, o termo “excelência” está sendo cooptado pelo “discurso competente” da meritocracia e do mercado.

As alterações do público que acessa a Universidade e do caráter do ensino têm provocado tensões que colocam em jogo dois projetos de cultura universitária. Por um lado, temos a versão clássica de pensar e fazer a universidade, aquela pautada pela “excelência acadêmica”, que tem seus modos de produzir o ensino, a pesquisa e a extensão, mas que é marcada, primordialmente, pelos seus métodos e fundamentos avaliativos. Por outro lado, temos uma proposta de universidade emancipatória e diversificada, esse modelo se encontra mais em caráter propositivo e em construção do que concretizado.

O modelo orientado pela “cultura da excelência acadêmica” traz consigo um conjunto de valores que se constituem como válidos e soberanos no ambiente acadêmico, isto é, a universidade gestada nessa ótica e que herda essa forte tradição tem, em seus quadros e estrutura, a solidificação dessa cultura que perpassa todo o corpo administrativo, docente e discente. A questão que se coloca hoje é a de como continuar desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão e ainda avaliar esse processo na lógica da excelência, tendo em vista o novo público que tem acessado à universidade (GRISA, 2013 p. 09).

Ainda, cabe a análise de que, os discursos e decisões tomadas em nível local, a partir das estratégias e relações de poder dentro desses grupos, não estão desvinculados de um discurso maior, relacionados às regulamentações nacionais, em forma de leis e diretrizes que, inseridas em um contexto histórico, revelam expectativas de tendências aos cursos de formação inicial de professores, podendo ser consideradas, como aponta-nos Barcellos (2013), como modelos de formação que impactam cada curso especificamente.

Conforme já apresentado anteriormente, o chamado Modelo 3+1 consolidou-se de forma expressiva no Brasil aos cursos de licenciatura e o que se

observa na prática dos cursos é que esse modelo continua presente, disfarçado com nova roupagem nos currículos. A principal crítica a esse modelo está justamente na pouca valorização dos saberes pedagógicos, que ficam como um apêndice das disciplinas específicas da área, o que colabora, na opinião de Alves (2010), para a redução do prestígio acadêmico das licenciaturas pela ausência de uma identidade.

A ausência de identidade das licenciaturas já foi tema amplamente discutido por autores como Gatti (2009) e Krahe (2004; 2008; 2009), as quais apontam que um dos graves problemas desses cursos está na sua estruturação curricular, com um desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, em que quase não existe uma perspectiva de formação integradora, na medida em que o pequeno número de disciplinas pedagógicas não consegue ‘conversar’ com as demais disciplinas que compõem o currículo.

Em pesquisa que analisou o currículo e as ementas das disciplinas de 32 cursos de Licenciatura de Letras, 31 de Licenciatura de Matemática e 31 de Licenciatura de Ciências Biológicas, Gatti (2009) refere que nos cursos de Licenciatura de Letras e Ciências Biológicas, em média 10,5% dos currículos estavam dirigidos para conhecimentos específicos da docência e 30% na Licenciatura de Matemática. Nos cursos analisados neste estudo, aproximadamente 16% das disciplinas parecem estar dedicadas à formação específica para docência.

Conforme se pode verificar nos currículos da grande maioria das licenciaturas por todo o país, apesar das tentativas de ajustes promovidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 e das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, o que se observa, conforme Gatti (2010, p. 1357), é “a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo

consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

No entanto, não é de hoje que os cursos de licenciatura vêm sendo questionados, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Muitos estudos já mostraram que esses currículos possuem várias questões a serem repensadas (CANDAUI, 1987; BRAGA, 1988; ALVES, 1992; MARQUES, 1992; GATTI, 2010), especialmente quando postos à prova em relação ao propósito de sua existência, que é formar professores.

A tradição curricular herdada da formação das áreas de conhecimento parece pesar mais do que a natureza do curso. Justamente esse é o ponto de encontro entre o discurso da excelência acadêmica e da tradição curricular. Ambos estão juntos, se retroalimentando, porque, supostamente para muitos grupos, a excelência acadêmica está na tradição curricular. Nas palavras de Gatti (2010, p. 1375):

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo.

Assim, tanto o discurso excelência acadêmica quanto a tradição curricular podem ser visualizados na dissonância entre a argumentação pedagógica inicial contida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a estrutura curricular construída posteriormente, fazendo parecer que são documentos distintos e que não pertencem ao mesmo curso. E nessa trama de poder, que legitima o que é considerado verdadeiro dentro da Universidade, o desenvolvimento curricular das licenciaturas permanece inalterado, sem inovações ou avanços, lançando o licenciado no início de sua carreira docente sem uma base consistente de conhecimentos pedagógicos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

Então, esse mesmo discurso, carregado de significados e que impacta a trajetória estudantil, através das relações de poder instituídas, pode fazer surgir

atos de resistência? Para continuar com a tentativa de responder a essa pergunta, outro elemento merece destaque, relacionado ao desprestígio da profissão docente, ponto que também apareceu de forma recorrente nos estudos que buscaram investigar as causas do abandono nas Licenciaturas de Filosofia e Física (SILVA *et al*, 2014; BRUNS *et al*, 2003; ATAIDE *et al*, 2006; PORTILHO *et al*, 2008; ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011; RIBEIRO, 2015).

Para tratar dessa questão, torna-se fundamental retomarmos a concepção de Tardif e Lessard (2005) sobre o magistério, o qual, para os autores supracitados, constitui-se em profissão fundamental nas sociedades contemporâneas, já que é uma das principais peças da economia das sociedades modernas. No entanto, de acordo com Gatti (2009), apesar de sua importância, ainda não se tem no Brasil uma política de valorização e um estatuto de carreira e de remuneração, que reflitam a importância retórica atribuída a esse profissional.

Como consequência, Gatti (2009) aponta-nos que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, especialmente entre os jovens que se consideram com melhores chances em outras atividades. Assim, salários baixos, como o salário inicial de professores em geral, leva à falta de procura por esse trabalho, especialmente entre aqueles jovens que estão em início de carreira, que tendem a procurar empregos mais rentáveis. De acordo com a autora, mesmo aqueles que iniciam no magistério, tendem a não permanecer nessa atividade, diante da primeira oportunidade de um novo emprego com melhores condições salariais. A sua conclusão é a de que “entre outros fatores, carreira e salários estão associados a desprestígio profissional e com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão” (GATTI, 2009, p. 240).

Especificamente sobre a docência em Física, por exemplo, Ribeiro (2015) discute sobre a falta desses professores no país, a partir do conceito de evasão profissional. Para Ribeiro (2015) o estudante pode até concluir o curso de licenciatura e iniciar-se na carreira como professor, mas, com o passar do tempo, acaba desistindo da mesma. De acordo com sua pesquisa, as taxas da evasão

profissional na docência em Física chegam a 32,5% e ocorre, principalmente, nos cinco primeiros anos de carreira.

Nesse contexto, as oportunidades de emprego, tanto na iniciativa privada, quanto pública, ligadas ao magistério, não são mais consideradas como oportunidades de emprego para muitos licenciandos. Isso porque a própria docência da educação básica não é mais vista como uma opção viável de carreira profissional para muitos jovens.

A condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual (...). Em média, ela não pode ser considerada atraente quando comparada a outras profissões com exigência de grau universitário. Ao se olhar o conjunto de dados relativos a salários, constata-se que há regiões em que a remuneração dos professores tem sido sistematicamente muito baixa (...). Para certo conjunto de jovens o magistério não é uma carreira que estimula sua procura (GATTI, 2009, p. 240).

Também Franco *et al* (2015), investigando a satisfação com as vivências acadêmicas de estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS, associadas ao desejo de ser professor, verificaram que os estudantes possuem satisfação intermediária em relação as suas vivências acadêmicas na UFRGS, sendo a dimensão da carreira a que obteve média mais elevada. No entanto, a carreira a que esses estudantes se referem não é a docente, senão que outras carreiras para as quais possuir um curso superior torna-se fator decisivo para a inserção ou a manutenção no mercado de trabalho.

Neste estudo, identificou-se que os estudantes que saem dos cursos por mobilidade acadêmica para outros cursos da Universidade não estão migrando para outras licenciaturas, mas buscando outras profissões, aparentemente mais rentáveis. Assim, 59% dos estudantes da Licenciatura de Filosofia migram para bacharelados, sendo deles os Bacharelados em Geografia e em Políticas Públicas os mais procurados. Já em relação aos estudantes da Licenciatura Física, 71% deles migram para bacharelados, sendo a metade para algum curso de Engenharia.

Gatti e Barreto (2009) realizaram estudo que tomou por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos de 2005, o qual abrangeu 137.001

sujeitos. As autoras buscaram, através da questão que indaga sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, identificar os motivos que levou os sujeitos a escolherem esses cursos. Identificaram que em torno de 35% dos licenciandos de áreas específicas de conhecimentos atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, concluindo que a escolha da docência é uma espécie de “seguro desemprego”, uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercer outra atividade.

Analisando-se a questão que trata da principal contribuição do curso, do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos de 2008, verificaram-se os seguintes resultados, para a Licenciatura de Filosofia da UFRGS, conforme apresenta o Gráfico 5, que segue:

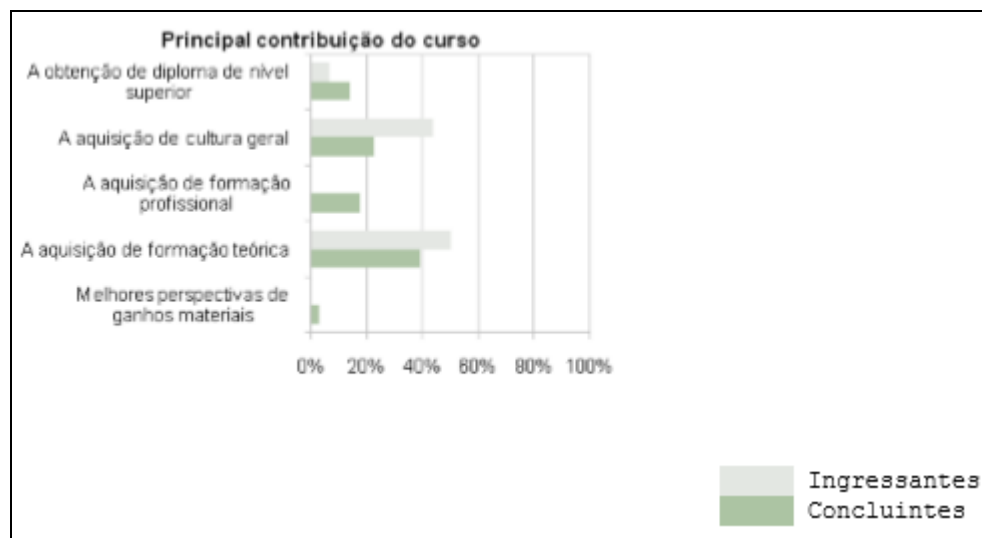


Gráfico 05: Principal contribuição do curso – Licenciatura de Filosofia da UFRGS, ENADE 2008.

Observa-se que um percentual elevado de estudantes relaciona a formação com a aquisição de formação teórica e de cultura geral, podendo-se afirmar que esses aspectos juntos somam um pouco mais de 60% das respostas dos estudantes concluintes do curso naquele ano. A aquisição de formação

profissional, pelo que se pode observar, não chega a 20% das respostas dos estudantes concluintes. E a melhoria na perspectiva de ganhos materiais é irrisória.

A seguir apresentam-se os mesmos dados para a Licenciatura de Física da UFRGS:

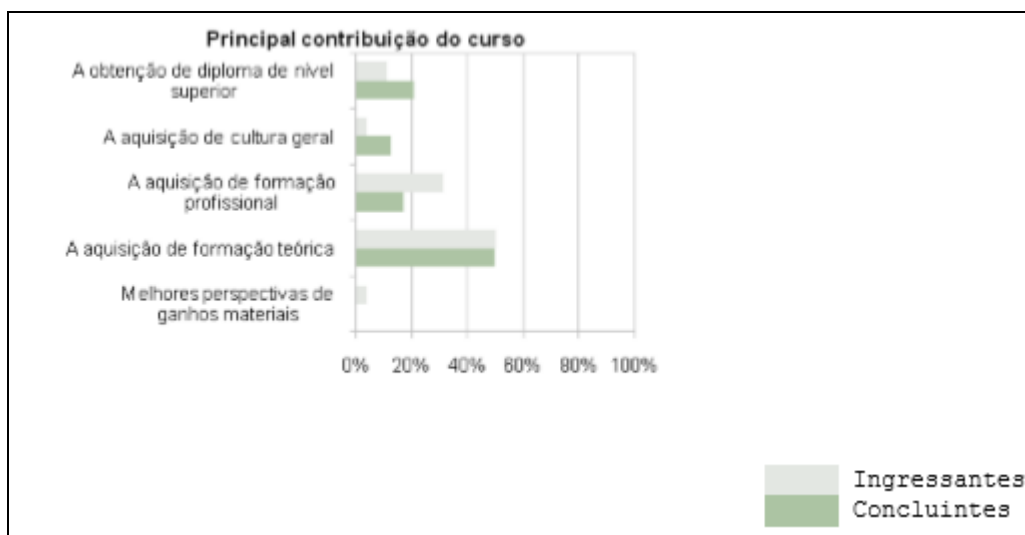


Gráfico 06: Principal contribuição do curso – Licenciatura de Física da UFRGS, ENADE 2008.

Conforme se pode verificar, os percentuais são próximos da Licenciatura de Filosofia. Assim, observa-se, novamente, um percentual elevado de estudantes que relaciona a formação com a aquisição de formação teórica e de cultura geral, podendo-se afirmar que esses aspectos juntos somam um pouco mais de 60% das respostas dos estudantes concluintes do curso naquele ano. A aquisição de formação profissional, pelo que se pode observar, não chega a 20% das respostas dos estudantes concluintes. E a melhoria na perspectiva de ganhos materiais não aparece entre os estudantes concluintes.

A partir de todos esses dados levantados, parece que o desprestígio da profissão docente, associado à ausência de uma identidade docente e a dificuldades de permanência nos cursos, tais como dificuldades de conciliar estudo e trabalho, trajetórias curriculares rígidas e longas, altas taxas de reprovação, estão

afastando os alunos dos cursos de licenciatura. Ainda, daqueles que ingressam nesses cursos, um grande percentual deles, acabam fazendo escolhas por migrarem para outras formações ou por abandonarem os cursos.

Então, ao final de tudo, se onde há poder, há resistência, ao quê os estudantes resistem? Parece que resistem exatamente às mesmas forças que insistem em instituir currículos inflexíveis e trajetórias curriculares rígidas e longas, já que na concepção de resistência utilizada neste estudo, a mesma não ataca diretamente uma instituição ou um grupo, mas uma relação de poder. A resistência é, então, uma forma de lidar com a realidade.

Parece que na balança do que vale a pena pesar para um futuro profissional, transitar por percursos formativos sem opções reais de escolha e sem uma identidade real, para concluir uma formação que talvez não traga uma carreira profissional rentável, não está pesando mais do que resistir, renunciar, desistir e re-existir em outro curso e em outra carreira profissional. Por isso, parece que a resistência aqui não é sinônimo de enfrentamento frontal, mas demonstra ser renúncia e denúncia de uma realidade sem perspectivas de solução.

Essas evidências demonstram o porquê das políticas de permanência estudantis já tentadas nas universidades públicas não deram certo para os alunos específicos desses cursos, porque apesar de muito necessárias não são suficientes. Para além das monitorias, das bolsas de toda ordem, da assistência estudantil, do PIBID, será preciso reinventar os cursos e aumentar em possibilidades os percursos formativos, para que esses estudantes se sintam em uma formação que tenha uma identidade própria e que não seja uma adaptação do bacharelado.

A Universidade precisará construir a consciência de que a formação inicial de professores precisa de uma base consistente, mas contextualizada e inovadora, que dê conta dos desafios que esse futuro professor irá encontrar no exercício da sua profissão. Assim, nas palavras de Freire (1998, p. 42):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo

que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse sentido, o incremento na permanência estudantil nesses cursos parece passar também pelo entendimento de que possibilidades de trajetórias formativas mais flexíveis e inovadoras precisarão ser desenvolvidas, trajetórias essas que favoreçam um pensar crítico construído e vivenciado ao longo da formação, num espaço de diálogo, de amorosidade, de trocas e aprendizagens que irão se consolidar no decorrer do curso. Fazer mais do mesmo não está funcionando e, enquanto não reinventarmos o mapa, não descobriremos terras novas. Colocando de outra forma: precisamos urgentemente de uma política nacional inovadora de formação inicial de professores.

Somente o tempo nos dirá se as proposições da Resolução CNE nº 02 de 2015, que institui as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior foram suficientes ou não. Como alguém que não é especialista nessa área, posso apenas contribuir com a minha impressão de que a referida Resolução, apesar de avançar em pontos importantes, como a definição mais precisa do que são as horas de prática e a inter-relação entre teoria e prática, parece não ter alterado na essência a estruturação original dos cursos, mantendo a separação dos conhecimentos específicos da área em um núcleo de estudos de formação geral e das áreas específicas, e os conhecimentos pedagógicos no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

Nesse sentido, se minhas impressões estiverem corretas, as críticas de Nóvoa (1992) à formação inicial de professores permanecem válidas, especialmente quando o autor afirma que é preciso situar a reflexão para além das clivagens tradicionais, que mantém, por exemplo, a separação dos componentes curriculares tidos como científicos e pedagógicos. Sugere ele que pensemos em novas formas, maneiras, formatos à formação de professores. Ou, então, nas palavras de Cunha et al (2012, p. 209), precisamos de uma política que redesenhe

os cursos, para que consigamos sanar um problema que advém de um “defeito” que é “congenito” dos cursos.

5.3. Indicadores para a análise da formação inicial de professores

O não ingresso e a evasão nos cursos de licenciatura são realidades nacionais e não exclusivas da UFRGS, já que as licenciaturas, a profissão e a carreira docente no Brasil têm enfrentado inúmeros desafios. Autores como Pergher *et al* (2013), apontam questões como a não atratividade dos salários e planos de carreira, bem como as condições de trabalho e a realidade das salas de aula, como alguns dos fatores determinantes na escolha em ser ou não ser docente. Mas, para além das questões de carreira, muitos estudos também apontam questões internas aos cursos de licenciatura como razões para o abandono massivo nesses cursos (SILVA *et al*, 2014; ROCHA *et al*, 2014; CUNHA *et al*, 2012; ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011; PORTILHO *et al*, 2008; BRUNS *et al*, 2003; PEREIRA e LIMA, 2000).

Partindo-se do pressuposto de que as tarefas de identificação dos fatores que mais estão contribuindo para a desistência dos cursos para planejamento de intervenções adequadas, bem como de oferecimento de condições necessárias à permanência estudantil, através de ampla política institucional, também são da instituição de ensino, apresentar alguns indicadores poderá contribuir para esse árduo e complexo trabalho institucional.

De acordo com o documento “Indicadores da qualidade na educação”, elaborado pelo Unicef, PNUD, Inep-MEC (2004, p. 05), podemos entender por indicadores “os sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”. Nesse sentido, a variação dos indicadores possibilita a constatação de mudanças. A ideia da utilização de indicadores relaciona-se à possibilidade de identificar a situação de determinado processo, a partir de um quadro de sinais, de forma que a Instituição tome conhecimento das reais

condições desse processo e tenha possibilidades de discuti-lo e de refletir sobre possibilidades de ações para melhorá-lo.

Neste estudo, a partir da utilização do método do diagnóstico do fluxo de estudantes, o qual possibilitou a realização das análises das trajetórias estudantis em dois cursos de licenciatura, foi possível levantar alguns indicadores para se refletir acerca da permanência estudantil nesses cursos. Os indicadores apresentados dividem-se em dois grupos, a saber: aqueles advindos diretamente das trajetórias estudantis e que parecem estar diretamente associados ao abandono nos cursos investigados; e os indicadores relacionados ao currículo dos cursos, os quais se relacionam, possivelmente, as causas desse abandono.

Os indicadores de fluxo de estudantes levantados neste estudo são o percentual de alunos com afastamentos e o percentual de alunos com reprovações por frequência. Percebeu-se ligação direta desses dois elementos com o abandono nos cursos, na medida em que são percentuais muito mais frequentes entre o grupo de estudantes que evadiram dos cursos por abandono. Portanto, parecem elementos para os quais os cursos deveriam ficar atentos, na tentativa de melhor estudá-los para planejar políticas de permanência estudantil específicas para os estudantes das licenciaturas.

Já os indicadores curriculares levantados neste estudo são o tempo semanal de dedicação ao curso e o número de créditos eletivos. Depois de muito estudar aspectos que levam estudantes desses cursos a abandonarem seus cursos, as dificuldades em conciliar trabalho e estudo, bem como a ausência da possibilidade de se construir trajetórias curriculares flexíveis, apareceram como aspectos muito importantes nesse quadro de abandono massivo nas licenciaturas. Assim, esses parecem ser dois fatores decisivos para o abandono nesses cursos, fazendo acirrar o percentual de afastamentos e de reprovações por frequência e que deveriam ser repensados nos currículos desses cursos.

Por fim, sugere-se que o número de disciplinas de caráter pedagógico seja revisado no currículo dos cursos de licenciatura, no sentido de incrementá-lo. Vários outros estudos e autores já citados nesta tese (SILVA *et al*, 2014; GATTI,

2010 GATTI, 2009; KRAHE, 2007; BRUNS *et al*, 2003) apontam esse fator como fundamental para se desenvolver e consolidar a identidade desses cursos enquanto graduações que formam para o exercício da docência, possibilitando aos licenciandos o desenvolvimento dessa identidade de futuro professor, aspecto que evidencia-se ser fundamental à permanência desses jovens nesses cursos.

Especialmente os indicadores curriculares, associados ao incremento de disciplinas pedagógicas, que façam sentido à prática docente, parecem estar no centro da resolução de um ponto fundamental à evasão nesses cursos: a ausência da construção de uma identidade docente. Sobre essa questão Cunha *et al* (2012, p. 183), afirmam que:

As licenciaturas que preparam os docentes para lecionar as disciplinas específicas tendem a girar basicamente em torno das disciplinas de referência do campo acadêmico. Quase não se detêm em como elas devem ser ensinadas, tampouco costumam propiciar conhecimentos relevantes sobre as características dos alunos da escola básica e discutir com alguma profundidade as questões mais gerais da educação e dos sistemas de ensino.

Esses indicadores evidenciam o que vários outros estudos já mostraram acerca da própria concepção dos cursos de licenciatura no Brasil: eles parecem não priorizar a docência.

CONSIDERAÇÕES E FINALIZAÇÕES POSSÍVEIS

Este estudo procurou contribuir para o debate que busca incrementar a permanência estudantil em cursos de formação inicial de professores, entendendo as licenciaturas como essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações, tal qual aponta-nos Gatti (2009). Nesse sentido, estudar e refletir sobre a trajetória estudantil nesses cursos parece ponto importante para as instituições de ensino superior analisar a evasão real que ocorre nas licenciaturas de todo o país, entendendo-as não somente como um movimento de abandono de uma carreira, mas também como um movimento de resistência aos próprios cursos, da forma como estão estruturados e organizados na Universidade.

Com o estudo foi possível trazer à tona reflexões críticas sobre o percurso realizado pelos estudantes em cursos de licenciatura, fugindo da explicação simplista do fracasso acadêmico para as baixas taxas de diplomação, explicação essa que desvaloriza o ato de abandono do aluno. Ao contrário desse tipo de explicação, este estudo buscou reflexões acerca das rotas de fuga desses estudantes, enquanto possível ato de resistência dos mesmos. No cerne deste estudo, então, está a 'tese' de que a compreensão das trajetórias estudantis muito pode auxiliar em um movimento de repensar os cursos de licenciatura, na medida em que poderão possibilitar reflexões acerca da maneira como os alunos transitam pelos mesmos. Nesse sentido, repensá-los é possível porque são construções passíveis de desnaturalização.

A partir do diagnóstico do fluxo de estudantes e das análises subsequentes foi possível identificar, então, que as trajetórias encontradas nos dois cursos analisados não são trajetórias de fracasso, mas, ao contrário parecem ser trajetórias de resistência e, portanto, podem ser entendidas como rotas de fuga dos cursos. Nesse sentido, evidencia-se que os estudantes estão resistindo através de um movimento de renúncia às trajetórias instituídas dos cursos, as quais

demonstram ser rígidas e longas, dificultando o trânsito pelos cursos em direção ao propósito final, a diplomação.

Assim, a resistência parece dar-se, não através de um enfrentamento frontal aos cursos, mas através do silenciamento, da falta, da ausência, tal qual aponta-nos Gallo (2004); Alvim (2009); e Aspis (2012). E, nesse sentido, essa parece ser uma forma potente de resistência, basta identificarmos o número significativo de estudos encontrados que tentam desvendar a evasão nesses cursos, bem como a existência desta tese.

No contexto deste estudo foi possível identificar a possibilidade da resistência porque quando os alunos abandonam esses cursos, dando sinais anteriores através de seus afastamentos e reprovações por falta de frequência ao longo de seus percursos formativos, eles parecem estar resistindo às trajetórias curriculares instituídas de forma rígida, difíceis de conciliar com outros aspectos de suas vidas pessoais, tal qual outros estudos já apontaram (ROCHA *et al*, 2014; AMARAL, 2009; PEREIRA e LIMA, 2000; BRUNS *et al*, 2003; ATAIDE *et al*, 2006; PORTILHO *et al*, 2008; ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011). Trajetórias essas instituídas através de relações de poder existentes que optaram por modelos curriculares pautados no discurso da excelência acadêmica, mas que na verdade servem ao conservadorismo advindo do Modelo “3+1”, ainda impregnado nesses cursos, que permanecem disfarçadamente, tal qual já apontava Krahe (2004; 2009).

Nesse sentido, assim como colocam Cunha *et al* (2012), a lógica da excelência não visa um modelo de formação de professores que atenda às condições da escolarização para todos. E nessa mesma lógica, a não priorização das licenciaturas reflete o grau de prioridade governamental acerca da educação como um todo.

Na verdade, parece que esses estudantes estão apontando para uma forma de resistir aos cursos no sentido de re-existir em outros cursos e, quem sabe, até mesmo em outras carreiras. Assim, não deixa de ser um movimento de resistência ao conservador, ao mais do mesmo, ao que sempre se fez. Interessante

perceber que eles resistem ao curso, mas não sem antes lutar, já que permanecem muito tempo nesses cursos, sem conseguir avançar na integralização curricular. Nesse sentido, também os currículos engessados, com muitos créditos obrigatórios e com poucas opções de trajetória curricular, são aspectos que podem estar levando à resistência. Por fim, a licenciatura parece não mais se apresentar como uma formação que permita uma carreira economicamente viável a esses jovens. Assim, “o desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e um jogo de pequenos poderes” (GATTI, 2014, p. 36).

Evidencia-se, então, que um dos principais problemas está nas opções curriculares realizadas, as quais permaneceram com “arquétipos de modelos de formação de professores” que remontam seus períodos fundacionais, nas palavras de Barreto (2010). Ou seja, parece que estamos, hoje, sofrendo as consequências de um “defeito congênito” no desenho dos cursos (CUNHA et al, 2012, p. 209).

Desse fato resulta um desenho curricular que privilegia uma larga parte da carga horária em disciplinas da área específica de conhecimento, ministradas, em geral, da mesma forma que no bacharelado, demandando um envolvimento semanal enorme para dar conta das mesmas. A formação pedagógica é acrescida nessa formação. Nesse desenho fica clara a supervalorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar e com ela, a supervalorização da teoria, que bastaria ser aplicada na prática.

No entanto, o que temos como consequência desse desenho curricular são projetos isolados de formação inicial de professores, cada qual vinculado às especificidades de suas áreas, em contraposição a um projeto identitário de formação de professores. A consequência última dessas opções é a ausência da construção de uma identidade docente e esse parece ser um ponto que as licenciaturas, em geral, ignoram. Como apontam Cunha *et al* (2012, p. 173), “a identidade de um professor que observa a desvalorização de sua profissão e o descaso com a escola pública é construída de forma negativa”.

Assim, parece que a solução viável está em uma renovação significativa desses cursos, não apenas através de uma remodelação ou rearranjo, mas na

construção coletiva de uma política de formação inicial de professores. E essa não é uma tarefa isolada de um curso ou de uma instituição de ensino, mas uma tarefa coletiva de uma nação, que pretende adotar políticas públicas de valorização da docência.

Como consta na própria revisão de literatura deste estudo, as políticas públicas em nível nacional interferem sobremaneira na forma como os cursos se organizam internamente. Então, como já dito no início desta pesquisa, a ideia não era achar culpados e com os resultados encontrados estou tentando mostrar que as opções curriculares realizadas são historicamente construídas e, nesse sentido, estão intimamente relacionadas com as relações de poder estabelecidas internamente nos cursos, mas também com essa construção histórica, que direciona as políticas de formação de professores no país.

Para encerrar, gostaria de visibilizar as possibilidades institucionais de utilização do método do diagnóstico de fluxo de estudantes para os cursos de licenciatura e demais cursos da Universidade. Acompanhar a trajetória estudantil pareceu ser um ponto importante para a gestão dos cursos, já que pode trazer às análises e reflexões os reais movimentos dos estudantes ao longo de seus percursos formativos, oportunizando a tomada de decisões relativas a políticas estudantis mais adequadas às demandas desses estudantes.

Por fim, sugere-se para outras pesquisas a realização de análise aprofundada dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a partir dos discursos neles contidos, bem como de escuta aos alunos desses cursos em relação as suas resistências, como tentativa de melhor qualificar o entendimento dos movimentos de resistência nos cursos. Considera-se esse um ponto muito importante para complementar a análise das trajetórias estudantis, qualificando o entendimento dessas trajetórias no seio de cada curso.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós-Graduação em Educação: Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

ALMEIDA, João Batista; SCHIMIGUEL, Juliano. Avaliação sobre as Causas da Evasão Escolar no Ensino Superior: estudo de caso no Curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Maranhão. **REnCiMa**, v. 02, n. 02, p. 167-178, jul/dez 2011.

ALVES, M. R. F. Multiculturalismo e Formação de Professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVIM, D. M. O Rio e a Rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. **Intuíto**. Porto Alegre: Volume 2, nº 3, Nov. 2009.

AMARAL, Liliane Maria Belo. Causas da Evasão Discente no Curso de Filosofia de uma Instituição Pública de Ensino Superior. UNB, Brasília. Especialização em Gestão Universitária. **Monografia de Especialização**. 2009.

AMARAL, N. C. **Avaliação e Financiamento de Instituições de Educação Superior**: Uma comparação dos Governos FHC e Lula. Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/ME FURB, v. 4, nº 3, p. 321-336: 2009.

AMORIM, C., PONIWAS, M., ALMERIM, M., ALVES, R., LOPES, S. Representação Social do Bom Aluno na Concepção de Professores Universitários. EDUCERE, **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES**, nº 2, 3ª ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. v. 32, n. 4, 2010.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 22, nº 74, abr. 2001.

ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e resistência e sub-versões. **Polyphonia**, Campinas: v. 23/2, jul./dez. 2012.

ATAIDE, Jair Stefanini Pereira. et al. A Evasão Escolar e a Repetência no Curso de Licenciatura em Física: Um Estudo de Caso. **Phisicae**, Campinas: nº 06, 2006.

AURICH, G. R. Jogos de verdade na constituição do bom professor de Matemática. **Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação**. UFRGS, Porto Alegre. 2011.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, V. 12, nº 37, p. 997-1026, set. / dez. 2012.

BARCELLOS, M. E. Conhecimento Físico e Currículo: problematizando a Licenciatura em Física. Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Doutorado em Ensino de Ciências. **Tese de Doutorado**, USP. São Paulo: 2013.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2009, p. 95-105.

BARRETTO, E. S. S. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, nº 140, mai-ago 2010.

BELLETATI, V. C. F. Dificuldades de Alunos Ingressantes na Universidade Pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária. **Tese de Doutorado em Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campos, 1990.

BONETTI, L. W. B. et al. Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 521-540, maio/ago. 2013.

BORDAS, M. Formação de professores: profissionalização X desqualificação. **Extra Classe**, Porto Alegre, v.2, n.9, p.2, 1997.

BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1993.

BRAXTON, J.; BRIER, E.; STEELE, S. Shaping retention from research to practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9 (3): 2007.

BRUNS, M. A. T. **Evasão escolar**: causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CANDAU, V.M.F. (Org.). Novos rumos da licenciatura. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças no mundo do trabalho: Impactos na política de formação de professores. **Trabalho & Educação**, Vol. 14, nº 1, jan-abr.: 2008.

CASTRO, M. H. G. **Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 2007.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. A educação superior. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. Xamã: 2002.

CINDA. UNESCO-IESALC. **Repitencia Y deserción universitária en América Latina**. Santiago, Talca: 2006.

COÊLHO, I. K. A Universidade, o Saber e o Ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1ª ed., Araraquara: Junqueira & Marim, 2005.

COMISSÃO ESPECIAL SESU/MEC. Diplomação, Retenção e Evasão nos Curso de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABURUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas: Vol. 1, nº 02, Sorocaba: 1996.

COSTA, F. F. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul. **Anais...** Caxias do Sul: 2012.

CUNHA, C. et al. **Universidade e Educação Básica**. Políticas e articulações possíveis. Coleção Políticas Públicas de Educação. Liber Livro: São Paulo: 2012.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.).

Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 2003.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE**. Vol. 22, nº1, jan.-jun. 2006.

CURY, C. R. J. Estado e Educação na Revisão Constitucional de 1926. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, nº 55, ago. 1996.

DIAS, A. F. et al. Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em Engenharia de Produção. **COBENGE**, Recife, Pernambuco: 2009.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade do Brasil** – Das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, v.1, 2000.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1979.

FERREIRA, M. S.; TRAVERSINI, C. S. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, nº 1, p. 207 – 226, jan./mar, 2013.

FERRO, M. G. D. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção.** Piauí: UFPI. Endereço eletrônico: <<http://www.ufpi.br/parfor/index/pagina/id/5492>> Acessado em: outubro de 2014.

FIEGEHEN, L. E. G.; DÍAZ, O. E.; FERNÁNDEZ, L. L. Deserción y Fracasso Académico em la Educación Superior em América Latina e el Caribe: resultados y implicancias. IN: SANTOS. et al. **Una Visión Integral del Abandono.** EDIPUCRS: Porto Alegre, 2013.

FIORANTE, F. B. A Trajetória Escolar dos Alunos do Curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. **Tese de Doutorado em Educação Escolar**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197 – 223, nov., 2001.

FONSECA, S. M. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:**

diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de física e matemática oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para o PARFOR no Estado do Maranhão. Relatório. Brasília: CPES, UNESCO, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU/PUC-Rio, 1996.

FOUCAULT, M. Las redes del poder. In: FERRER, Christian (Comp.). **El Lenguaje Libertário**. Volume 1. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1990, p. 25-26.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCO, S. R. K. et al. Formação Inicial de Professores No Brasil: uma análise do declínio nas diplomações dos cursos de licenciatura. **LASA**. Encontrado em: <<http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congresspapers/Past/lasa2016/files/44556.pdf>> 2016.

FRANCO, S. R. K. et al. As Vivências Acadêmicas de Licenciandos da UFRGS e o Desejo de Ser Professor. Seminário Internacional de Educação Superior. **Anais...** Porto Alegre: 2015.

FRANCO, S. R. K. et al. Os Fatores de Acesso e Permanência que envolvem a Formação Docente na UFRGS. **IV Seminário do Observatório da Educação**. Brasília: 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Relatório Preliminar. São Paulo, 2009.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1994.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**: 29(1),

Jan./Jun., 2004.

GATTI, B. A. **A Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** São Paulo: Revista USP, nº 100, dez./fev. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação De Professores No Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GERHARDT, V. A Ideia de Humboldt. Sobre a atualidade do programa de Wilhelm von Humboldt. In: ROHDEN, V. (org). **Ideias de Universidade.** Ed. ULBRA: Canoas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola.** Porto: Editora Porto, 1996.

GRISA, G. D. As Ações Afirmativas e a Excelência Acadêmica: um estudo da experiência da UFRGS. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES | "Coimbra C: Dialogar com os Tempos e os Lugares do(s) Mundo(s)", Coimbra, **Anais...** Dezembro 2013.

GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. História e construção da profissionalização nos Cursos de Licenciaturas. V Congresso Brasileiro de História de Educação. Aracajú, Sergipe: **Anais...**, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2014.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 01 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Filosofia.** UFRGS. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Curso. **Licenciatura de Filosofia.** UFRGS. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Curso. **Licenciatura de Filosofia**. UFRGS. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Física**. UFRGS. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Curso. **Licenciatura de Física**. UFRGS. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Curso. **Licenciatura de Física**. UFRGS. 2014.

JESUS, A. R. Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional. VIII Congresso Brasileiro de Educação – Formação de Professores. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2008.

KRAHE, E. D. **Licenciaturas e suas modificações curriculares**: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS. Educação, UFSM, Vol. 29, nº 2, Santa Maria: 2004.

KRAHE, E. D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: reflexos nos currículos de formação docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, vol. 3, nº 2, maio/ago. 2008.

KRAHE, E. D. **Reforma Curricular de Licenciaturas**: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – Década de 1990. Ed. UFRGS, Porto Alegre: 2009.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Série RIES/PRONEX, vol. 1, Ed. PUC RS, Porto alegre: 2007.

LATIESA, M. **La deserción universitária**: Desarrollo de la escolaridad em la enseñanza superior: êxitos y fracasos. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Siglo XXI Editores, 1992.

LISBÔA, M. G. C. **A Ideia de Universidade no Brasil**. Edições EST: Porto Alegre, 1993.

LOBO, R. L. et al. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de**

Pesquisa, v. 37, nº 132, set./dez. 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, L. La Retención y Experiencia de Aprendizaje de los Estudiantes de Primer Año de Ingeniería. **Tesis Doctoral**. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 2013.

LUKE, A. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIM, L. A. (Org.). **Educação em tempos incertos**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUZ, L. C. S.; SANTO, E. E. O ensino de filosofia no ensino médio: desafios e possibilidades para a prática filosófica enquanto ação transformadora. **Revista Intersaberes**. Vol. 7 n.14, p. 30 – 45, ago. – dez. 2012.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: percursos de um princípio constitucional. 32ª Reunião Anual da ANPED, **Anais...**, Caxambu, Minas Gerais, 2009.

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. IN: INEP. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, C. H. G. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto alegre: Artmed, 2004.

MARINHO, R. C. A. Perfil e Trajetória Acadêmica de Estudantes Reingressantes: reflexões sobre a licenciatura. **Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MARTINS, E. R. Educar para a Humanidade. História e Iluminismo. In: ROHDEN, V. (org). **Ideias de Universidade**. Ed. ULBRA: Canoas, 2002.

MÁXIMO, A.; ALVARENGA, B. **Física - Volume Único**. Ed. Scipione: São Paulo, 2007.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. nº 14, v. 1, 2004.

MINTO, L. W. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil**: o público e o privado em questão. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MORAES, J. O.; TEÓFILO, C. R. Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. **Química Nova**, vol. 1, nº 3, São Paulo, mai/jun. 1997.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Revisada, Ed. Unijuí: Ijuí, 2013.

MOREIRA, A. F. B. O Processo Curricular no Ensino Superior no Contexto Atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A Evasão no Curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, Ano 23, Vol. 3, (p. 26-42): 2007.

MYNAIO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento Científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed., São Paulo – Rio de Janeiro: Hubitec – Abrasco, 1994.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. Universidade brasileira: acesso, exclusão social e perspectivas dos egressos. In: MORHY, Lauro (Org.). **Universidade em Questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 427-454.

OLIVEIRA, J. F. de. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. IN: INEP. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008.

ORTÍ, A. La Confrontacion de modelos y niveles epistemológicos em La genesis e história de La investigacion social. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y Tecnicas cualitativas de investigación em ciências sociales**. Madrid: Ed. Síntesis, 1994.

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: CFV, 2010.

PAREDES, A. S. A evasão do terceiro grau em Curitiba. **Documento de Trabalho** 6/94. Curitiba, NUPES/USP/PUC-PR, 1994.

PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. T. How College Affects Students. Jossey-Bass. PREAL. “Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar”. **Em Serie Política**, Anõ 5, nº 14, Santiago. Disponível em: <<http://preal.org>> . 2005.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAVIANI, J.; POZENATO, J. C. **A Universidade em Debate**. Caxias do Sul: Edição UCS, 1979.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. Tradução: Maria Júlia Goldwaser. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, L. J. M.; LIMA, M. C. A. Evasão no Curso de Física da UFMA nos primeiros períodos do curso. XVII Simpósio Nacional de Ensino da Física. São Luiz, **Anais...** 2007.

PERGHER, Calinca Jordânia et al. A Não Permanência dos Acadêmicos do IF Farroupilha Campus Alegrete nos Cursos Licenciaturas: possíveis causas. II Seminário de Licenciaturas do IF Farroupilha. Santa Maria. **Anais...** 2013.

PIMENTA, A. **O Ensino de Filosofia no BRASIL**: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/37562775/o-ensino-de-filosofiano-brasil-pimenta>> Acesso em: 24 de abril de 2016.

PINHO, R. I. B. V. O Ensino da Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

PINTO, P. G. H. R. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade. Niterói: Ed. UFF, 1999.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. **Tese de Doutorado em Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

PONTES, D. M. R. Retenção Discente no Ensino de Graduação: um estudo na área de Engenharias da Universidade Federal Fluminense. **Dissertação de Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2012.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em Defesa da Alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTILHO, Oyanarte. Et al. Um Estudo da Evasão no Curso de Graduação em Física da UnB. **Relatório à Comissão de Graduação do Instituto de Física**. Brasília: UNB, 2008.

PROTTA, L. **Um Novo Modelo de Universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

QUADROS, D. F. M. A Evasão Discente na Universidade: O caso da UEPG. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, **Anais...**, Curitiba: 2013.

QUARESMA, M. L. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1487-1501, dez., 2015.

QUEVEDO, M. L. H. A eficiência nos cursos de graduação diurnos em Cuba. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-Graduação em Educação: Belo Horizonte, UFMG /FAE, 2003.

RAMOS, M. N. **Quadro da Evasão na UFPE**: Metodologia, causas e ações. UFPE: Pernambuco, 1995.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Everton. Evasão e Permanência num Curso de Licenciatura em Física: o ponto de vista dos licenciandos. Universidade Federal do Paraná, Pós Graduação em Educação, **Dissertação de Mestrado**. Curitiba: 2015.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB: da expansão à democratização. IN: INEP. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008.

RISTOFF, D. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995 (MIMEO).

ROCHA, Josely Lucélia Barros de Aquino. et al. A Percepção da Comunidade Universitária acerca da Evasão Escolar Absoluta no Curso de Licenciatura em Filosofia da UFT. 10º Seminário de Iniciação Científica da UFT. Palmas. **Anais...** 2014.

RODRIGUES, S. M. Y. O. Investigando a Evasão Acadêmica para subsidiar propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR/FECILCAM. **Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

ROHDEN, V. (org). **Ideias de Universidade**. Ed. ULBRA: Canoas, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. Expansão do Ensino Superior no Brasil e os Cursos de Formação de Professores: uma avaliação preliminar. Campinas: Avaliação – **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Vol. 8, nº 3, set. 2003.

RUMBERGER, R. W. **Why students dropout of scholl and what can be done**. Conferencia “Dropouts in America: How severe is the problem?”. Harvard University, January 13: 2001.

SALVADOR, D. **Vida Acadêmica dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Sistema de Internato: percepções e desafios**. 01/04/2011 58 f. Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2011.

SAMPAIO, B.; SAMPAIO, Y.; MELLO, E. P. G. de; MELO, A. S. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**. vol.15, n. 2, Ribeirão Preto abr./jun., 2011, p. 287-309.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político-Pedagógico e Organização Curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 9ª ed., São Paulo: Papirus, 2012.

SANTOS, A. P. dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Avaliação**, Campinas, Vol. 04, nº 04: Dez/1999a.

SANTOS, B. de S. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 27/28, Coimbra: Junho de 1989.

SANTOS, B. de S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, et al (Org.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999b.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, Out. 2008.

SANTOS, B. S.; SANTOS, P. K.; DAVOGLIO, T. R. A Percepção dos Estudantes sobre o Abandono e a Permanência na Educação Superior. IN: SANTOS. et al. **Una Visión Integral del Abandono**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2013.

SARAIVA, K. Outros Tempos, Outros Espaços: internet e educação. **Tese de Doutorado em Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 1021 – 1056, out. 2006.

SILVA FILHO, A. P. F. **UFRGS**: patrimônio do Estado. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. set. / dez. – 2007 – v. 37 – n. 132.

SILVA JUNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o Estado da Bahia. Relatório UNESCO/CAPES, Brasília: 2010.

SILVA, Pércia Alves. et al. De Estudantes a Egressos: os desafios do Curso de Filosofia da UFAL. VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Alagoas. **Anais...** 2014.

SILVA, R. C. A Falsa Dicotomia Qualitativo – Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. USP Editora, São Paulo: 1998.

SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. São Paulo, 11ª ed., 1994.

SOARES, T. C. et al. REUNI e as Fontes de Financiamento das Universidades Federais Brasileiras. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais...** Florianópolis: 2009.

SOUZA, A. M. Arqueologia das práticas discursivas sobre o fracasso escolar no Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul. **Tese de Doutorado em Educação**. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2011.

SOUZA, C. A. et al. Um Panorama da Evasão e dos Concluintes do Curso de Licenciatura em Física na USP: 1997-2007. São Paulo: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física. **Anais...** 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. A Profissionalização do Ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três passos para trás. Campinas: **Educação & Sociedade**, vol. 34, nº 123, abr./jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEDESCO, J.C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ: 2005.

TINTO, V. Limits on theory and practice of student attrition. **Journal of Higher Education**. Vol. 3, nº 6, 1982.

TITMUS, R. **Essays on teme Welfare State**. London, Allen e Unwin: 1963.

TOYSHIMA, A. M. S. et al. Algumas Considerações sobre o *Ratio Studiorum* e a Organização da Educação nos Colégios Jesuíticos. In: IX Simpósio Internacional Processos Civilizadores. **Anais...** Londrina: 2012.

UNICEF, PNUD, INEP-MEC. **Indicadores da qualidade na educação**. Brasília: 2004.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Evasão nos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Manual Virtual do Aluno**. Encontrado em: <http://www.ufrgs.br/wp-content/uploads/2016/02/Manual-do-Aluno.pdf>
Acessado em: junho de 2016.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Auto-avaliação do Instituto de Física**. Porto Alegre: Julho de 2005.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Alteração Curricular do Curso de Licenciatura de Filosofia da UFRGS**. Processo Administrativo nº 23078.008996/09-88. Porto Alegre: 2009.

VALLE, G. R.; ROJAS, A. G.; VILLA, L. A. El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: um método de análisis. In: R. R., Chaín, O. M., Fresán, Y. Legoterra, F. Martínez Rizo, F. L. Pérez y Valle, R. **Deserción, Regazo y Eficiencia terminal em las IES**. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES, 2001.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. O Processo de Reestruturação Curricular de Cursos de Graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto de 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2ª ed., Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2004.

REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS LEGAIS

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o estatuto das universidades brasileiras. Gabinete do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1931.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República, 1939.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1961.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1966.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53/1966, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e Funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta disposições para o Sistema Federal de Ensino. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.206 de 12 de julho de 2001**. Institui o FIES. Presidência da República, Brasília: 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.304, de 06 de novembro 2001**. Define as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001.** Retifica o Parecer CNE/CES nº 492/2001. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE, Brasília: 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE, Brasília: 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002.** Define Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 12, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.493 de 18 de julho de 2005.** Institui o PROUNI. Presidência da República, Brasília: 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o REUNI. Presidência da República, Brasília: 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.** Institui o PNAES. Presidência da República, Brasília: 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.513 de 27 de outubro de 2011.** Altera a Lei nº 10.206. Presidência da República, Brasília: 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

UFRGS. **Resolução CEPE nº 38 de 1995**. UFRGS, Porto Alegre: 1995.

UFRGS. **Resolução CEPE nº 19 de 2011**. UFRGS, Porto Alegre: 2011.

UFRGS. **Resolução CEPE nº 11 de 2013**. UFRGS, Porto Alegre: 2013.