

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

Nayane Rocha Manaut

**ANÁLISE SOBRE A TENDÊNCIA DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA
DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS.**

Porto Alegre

2017

Nayane Rocha Manaut

**ANÁLISE SOBRE A TENDÊNCIA DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA
DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa em 24 de maio de 2017.

Banca:

Prof. Dr.º Sérgio Roberto Kieling Franco

Prof.^a Dr.^a Clarisse Salette Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Maria Estela Dal Pai Franco - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Marília Morosini - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Manaut, Nayane Rocha
Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica
dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS. / Nayane
Rocha Manaut. -- 2017.
95 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ensino Superior. 2. Formação de Professores. 3.
Curso de Pedagogia. 4. Trajetória Acadêmica de
Estudantes de Graduação. I. Franco, Sérgio Roberto
Kieling, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Sérgio Roberto Kieling Franco, por ter generosamente apoiado esta pesquisa, com sua paciência e sabedoria suas orientações foram quase terapias.

À minha amiga e ex-colega de trabalho, Claudia Paz, por ser a grande incentivadora desta empreitada de muito trabalho e conhecimento. Sem seu incentivo jamais teria iniciado e concluído este trabalho.

Ao colega Ricardo Strack, pela incansável ajuda com as planilhas de excel, sem as quais eu não teria conseguido realizar minhas análises.

Aos meus chefes da Pró-Reitoria de Graduação, por entenderem a importância deste trabalho para meu desenvolvimento profissional e permitirem meu afastamento para concluir esta dissertação.

À minha família por todo apoio que me deram durante estes dois anos, em especial à minha sogra Noemi Marques, por cuidar tão bem do meu filho Vicente enquanto eu estava envolvida com o mestrado, e ao meu companheiro Thiago Marques.

À minha tia Nilse Rocha de Oliveira (*in memoriam*), pioneira da família Rocha na conclusão de um curso de graduação e grande incentivadora dos estudos de seus sobrinhos.

A todos muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa investigou a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS, em relação às variáveis de diplomação, evasão, retenção e mobilidade. A amostra pesquisada foi composta por 612 alunos ingressantes no referido curso, compondo 10 *coortes* de ingresso, no período de 2004/1 a 2008/2. A orientação metodológica utilizada foi o Diagnóstico de Fluxo de Estudantes. Para subsidiar teoricamente este estudo partiu-se do histórico da Educação Superior, as principais concepções de universidade e a legislação que envolve este nível de ensino, passando para uma análise da formação de professores no Brasil, abordando especificamente o Curso de Pedagogia. Finalmente aborda-se, teoricamente, as principais variáveis que compõem o estudo e a evolução dos estudos de trajetória que deram origem ao método do Diagnóstico de Fluxo de Estudantes partir das análises realizadas, neste estudo, chegou-se a conclusão de que o curso de pedagogia da UFRGS não possui uma tendência clara no que tange o percurso acadêmico de seus estudantes, especialmente no que se refere às variáveis de diplomação e evasão. Em relação ao percurso estudantil, foi possível identificar indicadores que apontam um risco potencial de evasão por parte dos alunos do curso. Tais resultados suscitam questões ligadas, especialmente, a gestão acadêmica de cursos de graduação e apontam para a necessidade de se realizar o acompanhamento sistemático da trajetória acadêmica e estudantil de alunos de graduação.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação de Professores; Curso de Pedagogia, Trajetória Acadêmica de Estudantes de Graduação.

ABSTRACT

In this research, it was investigated the tendency of the academic history of students taking the Pedagogy course offered by Federal University of Rio Grande do Sul referring to graduation, evasion, retention and mobility. The sample consisted of 612 entrant students of the referred course forming 10 admission *coortes* during 2004/1 to 2008/2. It was adopted the Diagnosis of Students Flow as methodological guidance. To theoretically uphold this study, the history of College Education, the main conceptions about University and laws and procedures that enclose this level of education were used, going through an analysis of the teacher training in Brazil, considering, specifically, the Course of Pedagogy. Finally, it is addressed, theoretically to the main variables that comprise this study and the evolution of the tracked studies that gave birth to the Diagnosis of Students Flow method. From the analysis carried out in this study, it was possible to conclude that the Course of Pedagogy at UFRGS does not have a marked tendency regarding academic pathways of their students, especially in the matters of graduation and evasion. With respect to the student background, it was possible to identify facts that point a potential risk of evasion in this course. The questions raised by these findings were especially linked to the academic management of these graduation courses and point out a necessity of carrying out a systematic monitoring of the academic and student history of graduation students.

Keywords: College Education; Teacher Training; Course of Pedagogy, Academic Pathways of Undergraduated Students.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Trajetória acadêmica dos alunos(as) do curso de Pedagogia (%).....	63
Gráfico 02 - Percentual médio das variáveis Diplomação, Evasão, Retenção e Mobilidade em relação as coortes de ingresso de 2004/1 a 2008/2.....	65
Gráfico 03 - Percentual de Diplomação do Curso de Pedagogia nas Universidades Brasileiras e na UFRGS no Período de 2004 a 2008.....	66
Gráfico 04 - Período de Diplomação dos Alunos do Curso de Pedagogia por Coorte de Ingresso (%).....	68
Gráfico 05 - Linear Diplomados e Evadidos.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Gerações a serem analisadas no Curso de Pedagogia.....	59
Quadro 02 - Trajetória estudantil do grupo de diplomados.....	69
Quadro 03 - Trajetória estudantil do grupo de evadidos.....	71
Quadro 04 - Trajetória estudantil do grupo da mobilidade.....	76
Quadro 05 - Trajetória estudantil do grupo dos retidos.....	79
Quadro 06 - Resumo da trajetória estudantil nas variáveis diplomação, evasão, mobilidade e retenção.....	82
Quadro 07 - Resumo da trajetória estudantil.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Ingressantes no período de 2004/1 a 2008/2, por currículo de ingresso e sexo.....	60
Tabela 02 - Média da idade de ingresso dos estudantes por coorte de ingresso.....	65
Tabela 03 - Percentual de alunos em situação de evasão de curso e evasão da instituição.....	74

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....	10
II - REVISÃO TEÓRICA.....	16
2.1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	17
2.1.1 Breve Histórico da Educação Superior.....	17
2.1.2 As Universidades no Brasil: Da Colônia aos dias atuais.....	22
2.2 – FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	34
2.2.1 História da Pedagogia da UFRGS.....	44
2.2.2 Breves reflexões sobre a formação atual do professor pedagogo.....	46
2.3 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO.....	49
III – METODOLOGIA.....	58
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	58
3.2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	58
3.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	61
IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
4.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	63
4.2 SOBRE A DIPLOMAÇÃO.....	66
4.3 SOBRE A EVASÃO E A MOBILIDADE.....	70
4.3.1 Sobre a Evasão.....	70
4.3.2 Sobre a Mobilidade.....	74
4.4 SOBRE A RETENÇÃO.....	78
4.5 ANÁLISES E DISCUSSÕES FINAIS.....	80
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88

I – INTRODUÇÃO

Iniciando este projeto de dissertação, gostaria de expor minha trajetória acadêmica e profissional, para deixar claro de que lugar eu falo. Sou graduada em Pedagogia – Habilitação em Multimeios e Informática Educativa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS).

Minha vida acadêmica iniciou cedo, antes mesmo de completar dezoito anos. Optei pelo curso de Pedagogia, com Habilitação em Séries Iniciais, na PUCRS, onde cursei apenas um semestre desta habilitação, no ano de 2001. A escolha do curso foi influenciada pela minha irmã mais velha, graças à oportunidade que tive de acompanhá-la em suas aulas no curso Pedagogia, também na PUCRS. O contato não parou por aí, pois a auxiliei, em tantos outros momentos, na organização de sua sala de aula e presenciei, por muitos anos, sua rotina de trabalho em casa na realização do planejamento de suas atividades de aula. Acompanhar sua prática docente com tamanho empenho e dedicação foi inspirador e suscitou em mim, anos depois, o desejo de trabalhar na área da Educação.

Durante o semestre em que cursava Pedagogia, com Habilitação em Séries Iniciais, conheci a nova habilitação do curso de Pedagogia, em Multimeios e Informática Educativa, e ao conversar com a coordenadora deste, fiquei tão encantada com a proposta inovadora oferecida pelo curso que acabei trocando de habilitação. Foi também nesta época que iniciei minha vida profissional, fazendo estágio no Diretório Central de Estudantes da própria Universidade. Neste estágio, tive oportunidade de aprender a lidar com estudantes universitários. Entretanto, após um ano, senti a necessidade de atuar na área em que estava estudando.

Foi então que em março de 2003 fui aprovada no processo seletivo para estagiária na área de Pedagogia, no Colégio Metodista Americano, pertencente à Rede Metodista de Educação do Sul, desenvolvendo atividades

nos laboratórios de informática da escola, mais precisamente no laboratório da Educação Infantil. Nessa Instituição trabalhei junto aos professores, tendo oportunidade de planejar e construir atividades que eram desenvolvidas no laboratório, bem como orientar os alunos durante os trabalhos. Este foi um período de grande aprendizado no qual pude perceber, assim como aborda Freire (1996, p.23), que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O trabalho realizado na escola durante o estágio me influenciou na escolha do tema do trabalho de conclusão de curso, voltado para a área dos multimeios, que versou sobre a influência do livro na construção do imaginário infantil. Em julho de 2005 concluí o curso de Pedagogia, obtendo nota máxima no trabalho de conclusão.

No ano de 2006, fui aprovada em um novo processo seletivo para atuar como Pedagoga Multimeios na recém constituída Equipe de Educação a Distância do Centro Universitário da Rede Metodista de Educação do Sul. Minhas atividades no cargo eram relativas ao suporte tecnológico e pedagógico aos estudantes no ambiente virtual (TelEduc e *Moodle*), administração do sistema (inclusão de alunos, exclusão de alunos, criação de salas) e elaboração de dados estatísticos sobre as demandas de educação a distância na Instituição. Após quatro meses na função fui convidada a supervisionar uma equipe composta de cinco funcionários dedicados a esta atividade.

A partir deste momento pude retornar para as atividades acadêmicas, pois sentia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em educação a distância e também de vivenciar a experiência de ser uma aluna nesta modalidade de ensino. Foi então que iniciei o curso de especialização em Educação a Distância oferecido pelo SENAC EAD. No mesmo período recebi a oportunidade de exercer a função de Orientadora Tecnológica, na qual tinha como principais atividades ministrar oficinas e capacitações para alunos e docentes, da Rede Metodista de Educação do Sul, e auxiliar os professores, que ministravam disciplinas semipresenciais, na elaboração de atividades no ambiente virtual MOODLE. Em 2008 concluí o curso com a certeza de que

muito ainda deveria ser construído em termos de estratégias de ensino em educação a distância.

Na vida profissional foi um momento profícuo, no qual fui promovida à função de Encarregada da Equipe de Educação a Distância da Instituição. Em 2010 iniciei a trabalhar na Secretaria Acadêmica como Articuladora do Núcleo de Controle Acadêmico. Aceitei o convite por acreditar que após mais de três anos trabalhando com Educação a Distância eu poderia ampliar meus conhecimentos e experiências no Ensino Superior.

Em dezembro de 2011 fui nomeada para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na UFRGS, com atuação junto ao Departamento de Cursos e Projetos Acadêmicos (DCPA) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). No Departamento, as minhas atribuições estavam entre o esclarecimento das dúvidas surgidas em relação aos aspectos específicos da legislação de ensino que regem o desenvolvimento das ações no ensino da graduação; o acompanhamento dos processos de criação de novos cursos, buscando mecanismos para que estes chegassem às instâncias deliberativas e consultivas da Instituição com o mínimo de lacunas possível; o acompanhamento de processos de reestruturações curriculares, considerando o ponto de vista legal; a atualização contínua das informações referentes aos Atos Legais dos Cursos de Graduação e o acompanhamento dos grandes Programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico¹ (PAAP), no que diz respeito ao atendimento às determinações legais, a estrutura e ao desenvolvimento destes.

Neste momento, senti novamente a necessidade de retomar às atividades acadêmicas e no primeiro semestre de 2013 participei como aluna do Projeto de Educação Continuada/PEC, da Faculdade de Educação da

¹ O Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico foi instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 1994, através da Resolução 01/1994 do COCEP. O PAAP é voltado aos docentes ingressantes na UFRGS e suas atividades devem ser cumpridas durante o período de estágio probatório. O Programa, atualmente, está organizado em três módulos, cada um com carga horária de 20h (vinte horas), de acordo com as seguintes temáticas: Carreira Docente na UFRGS; mini cursos com temas variados e de livre escolha dos docentes; e ferramentas Digitais.

UFRGS, na disciplina, seminário avançado Aprendizagem no Ensino Superior – abordagem piagetiana, ministrada pelo professor Sérgio Franco. A partir das discussões e leituras realizadas na disciplina, pude perceber uma evolução na minha compreensão em relação aos temas abordados, o que me auxiliou no desenvolvimento do meu trabalho e na organização do PAAP.

Ainda em 2013 houve uma mudança na estrutura da PROGRAD e o Departamento ao qual eu estava vinculada integrou-se ao Departamento de Programas Acadêmicos, passando então a se chamar Departamento de Cursos e Políticas de Graduação (DCPGrad). O novo DCPGrad foi organizado em três divisões, sendo estas: Divisão de Cursos de Graduação, Divisão de Políticas de Graduação e Divisão de Estágios.

Nesse contexto, passei a fazer parte da Divisão de Políticas de Graduação. Na Divisão, passei a atuar com o Programa de Apoio a Graduação (PAG) e conseguimos institucionalizá-lo através de uma Portaria Normativa, do Gabinete da Reitoria, nº 799, de 05 de fevereiro de 2014. A referida institucionalização se deu em consonância ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade para o período de 2011-2015, no qual consta que o ensino universitário deve comprometer-se com a construção da aprendizagem, buscando a excelência com inclusão social, sendo fundamentais às discussões acerca de estratégias de permanência dos estudantes. Suas ações passaram a se desenvolver em dois eixos gerais – a formação discente e a formação docente.

No final de 2013 tive a oportunidade de me tornar colaboradora do projeto de pesquisa, financiado pela CAPES, junto ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) - "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", com orientação e coordenação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

Por intermédio do OBEDUC tive acesso a dados institucionais dos cursos de licenciatura da UFRGS que apontam um crescimento baixo em seus

cursos em relação aos cursos de bacharelado e também em comparação aos dados do Censo da Educação Superior de 2011. Mas o dado que teve minha especial atenção foi a taxa de diplomação nestes cursos, pois enquanto a taxa média anual de diplomação dos cursos de bacharelado, no período de 2009 a 2011, foi de 54%, os cursos de licenciatura no mesmo período apresentaram apenas 30% de concluintes.

Dessa inquietação surgiu o problema de pesquisa desta dissertação, qual seja:

Qual a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS?

Nesse sentido, o objetivo geral deste projeto de dissertação ficou assim definido:

Investigar a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS.

A opção por esta orientação metodológica foi inspirada na pesquisa “*Diplomação Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação de Instituições de Ensino Superior Pública*”, da Comissão Especial da SESu/MEC (1996), bem como nos estudos de Ramos (1995). Para a realização dos trabalhos mencionados foram considerados dados relativos à evasão, retenção e diplomação, o que possibilitou a combinação destes indicadores de forma a refletir a realidade dos cursos analisados. Já a opção pelo curso de Pedagogia se deu por ser o curso no qual me graduei e também por apresentar uma característica que se difere das demais licenciaturas, pois não existe a opção pelo bacharelado. Conhecer a realidade deste curso, bem como analisar os índices relativos à evasão, retenção e diplomação dos estudantes, investigando como esses fatores se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem, pode ser uma importante contribuição na formulação de ações que fomentem a qualificação do curso e a criação de políticas voltadas a permanência de seus estudantes.

A amostra pesquisada foi composta por 612 alunos(as) ingressantes no referido curso, compondo 10 *coortes* de ingresso, no período de 2004/1 a 2008/2. O período escolhido levou em consideração o Art. 2º da Resolução CEPE/UFRGS nº38/1995, no qual fica instituído que o prazo máximo para integralização dos cursos de graduação da UFRGS é duas vezes o tempo previsto para integralização curricular. Após este período os discentes são desligados da Universidade.

Para subsidiar teoricamente este estudo, construí três capítulos teóricos. O primeiro deles, intitulado A Educação Superior, trata da educação superior no Brasil, abordando essa questão dividida em dois momentos, do Medievo até a Idade Colonial, e do Brasil Colônia até a atualidade. O segundo capítulo, intitulado Formação Docente e o Curso de Pedagogia no Brasil, busca trazer reflexões acerca da formação docente e do papel do professor no Brasil, focando no Curso de Pedagogia. E, por fim, o terceiro capítulo, intitulado Trajetória Acadêmica dos Estudantes de Graduação, trata das variáveis de evasão, mobilidade, retenção e diplomação, as quais compõem a trajetória acadêmica estudantil no ensino superior, buscando a compreensão do fluxo dos alunos nos cursos de graduação em Pedagogia.

II - REVISÃO TEÓRICA

Para dar conta teoricamente do objeto deste estudo, apresenta-se, neste momento, uma revisão teórica inicial, a qual foi aprofundada a partir das demandas surgidas na análise dos dados deste estudo. Assim a revisão teórica encontra-se organizada em três capítulos, conforme descrito abaixo:

Como um estudo que se propôs a analisar a tendência da trajetória acadêmica de estudantes de graduação do curso de pedagogia, tornou-se fundamental contextualizar a Educação Superior, através de um resgate histórico deste nível de ensino, a partir do período medieval, passando pelas principais concepções de universidade e pela legislação contemporânea brasileira. Para uma melhor organização das temáticas abordadas, estas foram divididas em dois subcapítulos intitulados: *Breve Histórico da Educação Superior* e *As Universidades no Brasil: Da Colônia aos dias atuais*.

Como não poderia deixar de constar nesta pesquisa a temática da formação docente e a organização do curso de pedagogia, especialmente no que se refere a sua concepção histórica, passando por seus principais marcos legais, foi trabalhada no capítulo intitulado *Formação Docente e o Curso de Pedagogia no Brasil*. Uma vez que o presente trabalho pesquisa, especificamente, o curso de pedagogia da UFRGS, seu histórico foi abordado no subcapítulo *História da Pedagogia da UFRGS*. Como elemento importante para as análises, foi constituído, ainda, um subcapítulo intitulado *Breves reflexões sobre a formação atual do professor pedagogo*.

O último capítulo da revisão teórica desta pesquisa, intitulado *Trajетória Acadêmica dos Estudantes de Graduação*, teve como objetivo apresentar os principais estudos de trajetória, suas origens e especialmente a evolução metodológica até a criação do Diagnóstico de Fluxo de Estudantes. Ainda neste capítulo foram contextualizadas teoricamente as variáveis que compõem este trabalho: diplomação, retenção, evasão e mobilidade.

2.1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1.1 Breve Histórico da Educação Superior

O ensino superior e o surgimento das primeiras universidades² na Europa remetem aos séculos XII e XIII, período da Idade Média. Autores como, Paviani e Pozenato (1979) apontam como precursoras as universidades de Salerno, Bolonha e Paris. Tais Instituições se constituem em um contexto marcado pelo desenvolvimento das cidades medievais, no século XII, o que tornou favorável a ampliação da cultura e da arte.

No decorrer deste período, as escolas urbanas tornaram-se independentes das escolas monásticas, recrutando seus mestres e alunos através de métodos e programas próprios. Nesta conjuntura o estudo e o ensino tornam-se um ofício. Florescem as instituições universitárias, onde a filosofia escolástica possui um amplo destaque. (LE GOFF, 2005).

As universidades, entendidas como estabelecimentos de ensino superior, a partir da Idade Média, surgiram, com o nome de *studium*. De acordo com Lisboa (1993, p.17):

O termo *Universitas*, que significava anteriormente qualquer corporação ou comunidade, passou a ser usado como sinônimo de *studia generalia*. Tal palavra significava faculdade ou conjunto de corpos de ensino que formavam a Universidade.

No início do século XIII, Bolonha, Paris e Salerno eram três *studia generalia* de grande prestígio. Seus docentes eram tão conceituados que obtinham a permissão para atuarem em outras universidades menos categorizadas. Aos docentes, oriundos de outras escolas, e que desejam atuar em uma das três Instituições anteriormente mencionadas, era cobrada a prestação de exames. Nesse sentido, tornar-se uma *studia generalia* era o objetivo de muitas escolas, porém ao final do século XIII a liberdade para se criar novas instituições fica restrita, uma vez que sua criação está ligada a dois

² Cabe destacar, que as origens destas Intuições advêm de um processo iniciado na civilização greco-romana, quando surgiram as primeiras escolas, tal como abordam Paviani e Pozenato (1979, p.16), “Entretanto, estas escolas não representavam ainda um serviço autônomo e organizado e nem eram uma corporação de mestres e alunos como nos séculos XII e XIII”.

poderes, o da Igreja e do Império, através das bulas de autorização (JANOTTI, 1992).

A respeito das universidades Alves (1992, p. 41), coloca que:

Nos séculos XII e XIII, tanto as que surgem de modo espontâneo pela projeção universal que ganham escolas locais pela fama de seus mestres ou pela especialização em algum setor do saber humano, quanto as que decorrem do desdobramento de outras já existentes ou de ato de um monarca cuja confirmação pelo Papa dava projeção universal pelo reconhecimento do *ius ubique docendi* (direito de ensinar onde quer que seja) resultante do grau acadêmico por elas conferido, desfrutaram de total autonomia nos planos jurídico, administrativo e intelectual.

Tais instituições eram regidas por corporações de mestres e alunos, chamadas de *universitas scholarium* e *universitas magistrorum*. Bolonha, por exemplo, era regida por uma corporação de estudantes, portanto uma *universitas scholarium*. Paris, por sua vez, caracterizava-se como uma *universitas magistrorum*, visto que era regida por uma corporação de mestres. (ALMEIDA FILHO, 2008).

Ao longo do medievo, as universidades multiplicaram-se e tornaram-se instituições portadoras do saber (LISBOA, 1993). Contudo, a partir do século XV, tais instituições tomaram outros rumos em decorrência do novo contexto histórico, marcado pela progressiva crise do sistema feudal, o fortalecimento da burguesia, o surgimento dos Estados Nacionais e pelos Descobrimentos. Para a autora, “a Universidade Medieval pôde considerar o seu ciclo encerrado no início do século XV” (LISBOA, 1993, p.20).

O século XVI trouxe mudanças significativas, com os movimentos da Reforma Protestante, na Alemanha, tendo como um dos principais nomes Martinho Lutero. E com Contra-Reforma católica, que gerou a criação da Companhia de Jesus³, tendo está um papel fundamental na história da

³ A respeito dos jesuítas, Neto e Maciel (2008, p.172) destacam que “A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

educação portuguesa e brasileira, conforme será aprofundado no Capítulo II deste estudo. Neste período, despontaram, também, as ideias filosóficas modernas com o racionalismo de Descartes (1546-1650) e o empirismo de Francis Bacon (1561-1626).

As mudanças ocorridas nos séculos XVI e XVII foram fundamentais para o desenvolvimento e autonomia da ciência, porém como aborda Prota (1987) tal desenvolvimento se deu fora da universidade. O autor destaca as Academias italianas como esboços rudimentares do papel científico e considera o norte europeu como o local em que houve uma maior valorização da ciência e que proporcionou condições para o seu desenvolvimento em consonância com as diferenças de classes e com o panorama religioso. Nesse contexto, alguns ramos do protestantismo contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da ciência, pois ao contrário da Igreja Católica, integravam o conhecimento científico às suas crenças religiosas.

Tomando como base a Ciência Moderna, Prota (1987) distingue dois caminhos tomados pelas universidades, sendo o primeiro em colisão com a ciência que resultou em na redução de seu papel. O segundo caminho defendido pelo autor é o da ruptura com o aristotelismo e adoção do humanismo renascentista que permitiu a introdução da Ciência Moderna.

A Universidade francesa pode ser considerada um exemplo de colisão com a ciência, sendo redesenhada a partir da Revolução Francesa. Porém os princípios Iluministas, com base em uma Revolução democrática e popular, cedem lugar aos interesses da burguesia.

Napoleão, com suas ideias-força intensamente marcadas por sua formação militar, transformou radicalmente a universidade francesa. O Decreto de 17 de março de 1808 configura um marco neste processo, pois nele é fixado o funcionamento da Universidade Imperial, ligada ao Estado, e a qual todas as instituições de ensino superior, escolas elementares e liceus estavam subordinadas (CUNHA, 1988).

Neste sentido, o papel da ciência livre cedeu lugar a formação de quadros profissionais através da criação de Grandes Escolas⁴. Cunha (1988) ressalta que há uma fragmentação do ensino superior, que passa a ser composto de instituições de ensino profissional, ligadas à universidade.

Prota (1987), por sua vez, aborda elementos importantes que contribuíram para a viabilização do projeto, do que se pode chamar, de universidade napoleônica. Tendo no sistema de ensino um instrumento ideológico para manutenção do seu poder, Napoleão contou com um corpo docente subordinado a ele para manter um tipo de ordem civil, não havendo espaço para a reflexão. Assim, na ausência da reflexão sobre a ideia de universidade, sendo esta relegada a uma espécie de instrumento, se constitui a organização das Grandes Escolas e universidades francesas, desta forma Prota (1987, p.86) aborda que “Desde o tempo napoleônico, as faculdades encontram-se isoladas, como hoje, ignorando a unidade orgânica que deveria ser a característica de toda Universidade”.

Diferentemente da Universidade francesa, porém marcada pelo rastro das conquistas napoleônicas se constitui a Universidade de Berlim. Com a vitória do Imperador francês e a ocupação da cidade de Halle, onde estava localizada a Universidade Real de Halle, a Alemanha optou por criar uma nova universidade como uma forma de manter a identidade nacional. Sobre esta questão, Castanho (2007, p.27) destaca que:

Toda a base teórica do modelo universitário alemão foi dada pelos filósofos idealistas, a começar do seu nome mais expressivo, Kant, que escreveu, em 1798, um trabalho sobre a disputa das faculdades. Os outros foram Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt. É verdade que nem todos coincidem em todos os pontos.

Para Cunha (1988), mesmo com divergências, este grupo produziu, em um curto período de tempo, a mais intensa reflexão sobre a ideia de universidade desde a criação destas instituições no medievo. As ideias de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) prevaleceram e em 1810 nasce a Universidade de Berlim.

⁴ Lisboa (1993) entende como Grandes Escolas de Nível Superior a Escola Normal superior, Escola Politécnica, Escola Central, Escola de Altos Estudos e o “Collège de France”.

A concepção de universidade para Humboldt extravasava as limitações do Estado e a ele não estava submetida, pois a liberdade dos indivíduos em busca da ciência produz meios para vencer dificuldades e potencializa o que há de melhor nas pessoas. Neste sentido, o Estado se beneficia da autonomia da universidade. Para o filósofo as instituições individuais de ensino deveriam se integrar de modo orgânico em prol da criação de uma universidade (GERHARDT, 2002). Em termos da organização do saber, Filho (2008, p.120), aborda que:

a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito de cátedra, instância de superposição orgânica da governança institucional com a repartição dos campos de conhecimento

A universidade alemã se caracterizou-se como um local de produção de conhecimento através do desenvolvimento da ciência, por meio da pesquisa. Como consequência contribuiu para a formação dos indivíduos e o bem-estar do país.

Ainda no século XIX, mas em contraponto com a universidade de pesquisa alemã está o modelo inglês. Alicerçado na ideia de universidade do sacerdote inglês, convertido ao catolicismo, John Henry Newman (1801-1845). Este entendia as instituições universitárias como locais de difusão e a extensão de conhecimentos universalizados.

Em 1851, Newman, foi convidado a liderar a criação da Universidade Católica Romana em Dublin, na Irlanda. A Instituição foi fundada em 1854, tendo Newman como seu Reitor até 1858. Neste período, o referido personagem, produziu uma série discursos a respeito do papel e função da universidade que culminaram na elaboração da obra *The idea of a university*, em 1873 (SEIFERT, 2002).

Para Newman, o objeto da universidade é o ensino e não a pesquisa, de modo que nestes locais não há uma “produção” de novos conhecimentos. Cabe a universidade fomentar a “cultura do intelecto”. Outro ponto de destaque das ideias de Newman, se dá em relação à crítica ao princípio de utilidade das instituições universitárias, pois este entendia que a universidade não poderia ficar limitada formação de quadros profissionais.

As concepções de universidade francesa, alemã e inglesa diferenciam-se significativamente, sendo suas raízes ainda hoje visíveis nas universidades europeias. Porém com a consolidação da União Europeia (UE), em 1993, tornou-se necessária a uma compatibilidade entre os sistemas universitários da Europa. Neste sentido, Almeida Filho (2008) destaca que, em 1999, os países signatários da UE assinaram a Declaração de Bolonha, o que desencadeou uma grande e complexa reforma universitária nestas nações.

Lima, Azevedo e Catani (2008) abordam que o processo de Bolonha tem como objetivo primordial o aumento da competitividade do Sistema Europeu de ensino superior. Para tal, seus signatários comprometem-se a equiparar graus, diplomas, currículos reconhecidos por todos os membros da UE.

2.1.2 As Universidades no Brasil: Da Colônia aos dias atuais

Ao contrário dos países vizinhos, de colonização espanhola, cujas primeiras universidades datam do século XVI, a implantação da Educação Superior no Brasil é recente e remete ao século XIX. Os motivos que marcam a demora na implementação deste nível de ensino, no Brasil, encontram raízes em uma colonização portuguesa regida com severidade e total submissão à Metrópole.

A simples menção de se criar instituições de ensino superior por estas terras era rapidamente cerceada por Portugal. Desta forma, Fávero (1980) coloca que, em 1605 o governo português negou aos jesuítas o pedido de reconhecimento do status de universidade ao Colégio da Bahia, em 1675 negou a equiparação da mesma instituição com Universidade de Évora e em 1786 indeferiu a solicitação de criação do curso médico na Província de Minas Gerais.

Neste sentido, Teixeira (2005, p. 137) afirma que “Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra...”. Assim a

formação das elites culturais do Brasil, durante o período colonial, ficou restrita a Metrópole e essencialmente a Coimbra.

Cabe ressaltar, que a formação recebida, na Universidade de Coimbra, pelos jovens nascidos no Brasil, diferia do restante das universidades europeias. Portugal encontrava-se atrasado em relação ao desenvolvimento técnico, científico e cultural crescente na Europa, e em especial nos países protestantes, no século XVI.

Em Coimbra, durante os séculos XVI, XVII e, até, parte do século XVIII a filosofia escolástica reinava absoluta, somado aos os valores da contra-reforma. Os jesuítas implementaram como sistema de ensino a *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Jesu* em todos os seus colégios. Baseado em São Tomás, a *Ratio* valorizava o espírito sobre a matéria, sendo classificada como uma metodologia de ensino sem a obrigação de promover novas ideias (LISBOA, 1993).

Somente no decorrer do século XVIII o Iluminismo chegou a Portugal e seu ápice ocorreu no reinado de D. José I, tendo como protagonista o Ministro Marquês do Pombal. Este culpou os jesuítas pelo atraso identificado em sua nação, o que culminou com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759. Neste período houve o fortalecimento do poder absoluto do Rei em detrimento do poder da Igreja.

Desta forma, é dado início a uma série de reformas progressistas, no que se refere a Instrução Pública. São instituídas as aulas régias como marca da secularização do ensino. E no que se refere à Educação Superior é criado o Real Colégio dos Nobres da Universidade de Coimbra, a faculdade de filosofia e de matemática.

Cabe ressaltar que as luzes vistas em Portugal não chegaram ao Brasil, uma vez que seu parco sistema de ensino foi desmantelado pela reforma pombalina e substituído, sem sucesso, pelas aulas régias. Teixeira (2005) aborda que o fortalecimento da Coroa serviu para acentuar aspectos da colonização. Para o referido autor a reforma de Pombal apenas chega ao Brasil por meio dos estudantes oriundos da, reformada, Universidade de Coimbra.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, fugida das tropas francesas que invadiram Portugal, surge a necessidade de formação de quadros profissionais para a sociedade que estava se constituindo. O Brasil, deixa de ser considerado colônia e passa a ser integrante do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, e com isso nascem as primeiras escolas de Educação Superior no país, embora, ainda, longe do espírito das universidades.

Conforme Teixeira (2005), o príncipe regente cria, ainda, em 1808, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, na Bahia. Após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, são criadas a Escola de Cirurgia, academias militares, escolas de belas-artes, Museu, Biblioteca Nacional e Jardim Botânico.

De acordo com Silveira (1984), a criação de universidades no Brasil não fazia parte das intenções do governo português e tampouco da sociedade brasileira da época. Esta última, caracterizada como patriarcal, escravocrata e intelectualmente pobre. Neste sentido, o ensino utilitarista voltado para a formação de profissionais liberais foi bem recebido neste país.

Com este pensamento, o Brasil chega à independência sem ter uma universidade. Ainda de acordo com Silveira (1984), a partir da Assembleia Constituinte de 1823 ganham espaço as ideias liberais emanadas da Revolução Francesa, e assim são retomados projetos com intuito de instituir universidades no país. Destes projetos, podemos destacar a proposta do deputado José Fernandes Pinheiro, que embora não tenha se concretizado deu origem à criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda⁵. Neste momento, ganham destaque, também, as propostas de Manoel Ferreira da Câmara de Bittencourt e Sá e Januário da Cunha Barbosa, ambos de inspiração napoleônica.

⁵ De acordo com Fávero (1980) estes dois cursos contribuíram de maneira significativa para a formação política das elites, no período do Império. Foram responsáveis por irradiar novas ideias filosóficas e, também, proveram os governos de quadros profissionais.

O período que perpassa o Segundo Reinado, pouco traz de avanços em relação ao ensino superior. Houve um aumento no do número de projetos de criação de universidades, porém todos revelaram-se infrutíferos.

Teixeira (2005) destaca como argumento utilizado para a não criação de uma universidade no Brasil, o proferido pelo conselheiro A. Almeida Oliveira, no Congresso da Educação Superior, realizado em 1882. Em seu depoimento o referido conselheiro lança mão do discurso, de cunho positivista, no qual a universidade seria uma instituição obsoleta oriunda da cultura medieval. Ainda de acordo com Teixeira (2005, p. 147):

O desenvolvimento da educação e do ensino superior no Império constituem exemplos de quanto uma elite, identificada com a Metrópole colonizadora e habituada a submissão a ela no seu sistema de valores, pode revelar-se incapaz de elevar-se à altura do projeto nacional que representava a inesperada independência que lhe trouxera um episódio do período napoleônico na velha Metrópole portuguesa.

Mesmo com a Proclamação da República, prevalecia, no Brasil, a ideia de que o ensino superior deveria ser utilitário e que o cultivo da ciência livre e desinteressada pouco poderia contribuir para o desenvolvimento da nação. As amarras impostas a um povo colonizado ainda faziam-se sentir na República. Não havia ali espaço para a criação, mas sim para reprodução de um sistema educacional.

Fávero (1980) destaca que, não ocorreram grandes alterações no quadro que se apresentava no período do Império. A Educação Superior seguia, prioritariamente, ligada ao poder central, mas surgem as primeiras escolas superiores privadas, a partir da Reforma Benjamim Constant. Neste período a Igreja Católica passa a pleitear a criação de uma universidade católica no país.

Inspirada pelo Decreto de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, nasce em 1920, a Universidade considerada por muitos autores, como a primeira instituição deste nível de ensino no Brasil. Batizada como Universidade do Rio de Janeiro e instituída pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, é consenso para autores como Fávero

(1980), Silveira (1984) e Teixeira (2005) que esta Instituição se tratava apenas da junção de instituições de ensino profissionais autônomas ao qual foi dado o rótulo de universidade.

Em 1925 é aprovada a Lei Rocha Vaz, através do Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Com a referida Lei os estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo Minas Gerais e Rio Grande do Sul foram autorizados a criarem instituições universitárias, desde que atendidas exigências de ordem financeira e não conceituais.

Com o que Fávero (1980, p.53) considera “o primeiro arcabouço de normas para as instituições universitárias brasileiras”, é instituído através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, conhecido como Reforma Francisco Campos. Cabe destacar, como elemento de renovação do Estatuto, a introdução da ideia de uma formação de nível superior puramente científica, para além do ensino utilitário e profissional.

Outros elementos de destaque, introduzidos pelo estatuto são: o ensino superior prioritariamente ministrado através do sistema universitário; a autonomia didático e científica destas instituições; a criação de universidades federais, estaduais e livres (sob forma de fundações ou associações privadas); a figura do professor catedrático. As universidades, após a Reforma, passaram a ser compostas pela congregação, de pelo menos três institutos de ensino superior, sendo estes: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras (BRASIL, 1931).

Para Silveira (1984) o projeto de influência alemã e americana induziu a elevação do número de faculdades e universidades no país. Cabe destacar, que em 1934 é criada a Universidade de São Paulo (USP) com os objetivos de “integrar todas as unidades universitárias, através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e desenvolver todos os campos, cultivados não apenas em função de formar profissionais liberais” (PAVIANI E POZENATO, 1979, p.68-69). Mesmo diante destes objetivos a pressão imposta pela tradição profissionalizante foi, ao longo dos tempos, modificando o projeto inicial da USP

Como um marco importante para este estudo, torna-se importante destacar que, no mesmo ano de criação da USP, é criada, através do Decreto Estadual nº 5.758, de 28 de novembro de 1934 a Universidade de Porto Alegre (UPA). Wasserman e Manfroi (2010), explicam que a instituição respondia aos clamores sociais pela expansão e modernização do ensino superior, no estado do Rio Grande do Sul, e foi composta inicialmente pelas Escolas de Engenharia, Odontologia e Farmácia; os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica, Química Industrial e Belas Artes; as Faculdades de Direito, Agronomia e Veterinária; Filosofia, Ciências e Letras. Em 1947 a UPA passou a ser chamada de Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) e, em 1950, esta foi federalizada e passou a se chamar Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (WASSERMAN E MANFROI, 2010).

No lastro da expansão universitária, mas enfrentando diversos desafios, foi inaugurada em 1935 a Universidade do Distrito Federal (UDF). Idealizada por Anísio Teixeira, Fávero (1980) ressalta que, esta instituição nasce com vocação científica e em moldes muito diferentes das demais instituições universitárias existentes no Brasil. Porém, como alvo de muitas críticas, em especial a do Ministro da Educação, à época, Gustavo Capanema, a UDF não sobreviveu ao Estado Novo

Para Almeida Filho (2008), a era Vargas não trouxe modernidade ao Brasil, no que tange à educação universitária, uma que vez que só ao final de sua ditadura é criada a rede de universidades federais. Neste sentido, o autor aborda que tais instituições foram criadas com estrutura de gestão e ensino semelhantes a Universidade de Coimbra, sendo esta considerada arcaica para os padrões europeus. Sobre este período Teixeira (2005, p. 178) destaca que, mesmo com muitas dificuldades para se implantar a universidade “A partir da década de 1940, romperam-se, entretanto, os diques de resistência e o ensino superior entrou em expansão indiscriminada”.

Após um período de treze anos de discussões, no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação. No que diz respeito a Educação Superior, a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,) de 1961, coloca como objetivo do nível universitário “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais” (BRASIL, 1961).

Em relação aos estabelecimentos de ensino superior, a LDB de 61 possibilitou a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. São estabelecidos, também, currículos mínimos, para cursos que habilitavam ao exercício de profissões liberais. O Art. 80 da referida Lei trazia em sua redação a garantia de “autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar [...]” (BRASIL, 1961) para as Universidades, ao passo os Artigos 84 e 70 aumentavam o poder do Conselho Federal de Educação em relação a normatização e regulação deste nível de ensino.

A LDB contribuiu para a expansão da Educação Superior no Brasil, em grande parte através das instituições privadas. Neste sentido Teixeira (2005, p.215) observa que “[...] em 1966, dos 180 mil estudantes de ensino superior, cerca de 82 mil se encontram em estabelecimentos privados, número superior ao total de alunos existentes em 1956 em todo ensino superior do País [...]”.

Em relação à concepção de universidade, promulgada pela LDB, Silveira (1984) salienta que, a demora na aprovação da Lei a tornou inadequada ao contexto histórico, no qual vivia o país. Para Fávero (2006), os clamores pela modernização da Educação Superior, tiveram como ápice a criação da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 1961.

Nascida como uma experiência para além das amarras da LDB, a UnB, foi concebida com a ambição de se tornar um centro acadêmico de referência para o país. Sem a cátedra e com a organização em centros compostos por grandes áreas do conhecimento, a UnB tinha clara inspiração no modelo de universidade norte-americano (ALMEIDA FILHO, 2008).

Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, a conjuntura nacional passa por momentos de turbulência. A UnB, sofre forte intervenção do governo militar e seu reitor, Anísio Teixeira, é destituído do cargo, juntamente com o vice-reitor, Almir de Castro. Vários professores foram presos e o projeto

inovador acabou sucumbindo ao modelo, retrógrado, vigente no restante do país.

O período que sucedeu o golpe militar, no que diz respeito ao ensino superior, foi pautado pelas ideias de eficiência e modernização. Neste sentido, é firmado o Acordo MEC-USAID, no qual assessores norte-americanos vieram ao Brasil prestar consultoria ao governo brasileiro na reformulação da Educação Superior.

Neste período, mesmo sofrendo resistências por parte de movimentos estudantis de esquerda e de grupos conservadores no interior das universidades, é gestada reforma da universidade brasileira, que teve como principal resultado a Lei nº 5.540, de novembro de 1968. Cabe destacar que o anteprojeto desta Lei foi elaborado por membros do extinto Conselho Federal de Educação, com base nas ideias da universidade alemã. Porém, Cunha (1988, p. 18), observa que “se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era o norte-americano”.

Com a Reforma Universitária de 1968, ocorre a extinção do sistema de cátedras vitalícias e do exame vestibular de caráter eliminatório. Em seus lugares entram o sistema departamental, o regime de créditos e o vestibular classificatório.

Como fruto da Reforma de 1968, Oliven (2002, p.39), destaca que:

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós graduação como das atividades científicas no país.

A expansão da Educação Superior no Brasil, pós-reforma Universitária, deu-se por meio da criação de escolas isoladas privadas, através de autorizações do Conselho Federal de Educação. A exceção para oferta de Educação Superior, em estabelecimentos isolados, prevista no Art. 2º, da Lei nº 5.540, não se consolidou na prática.

Na década de 1980, especialmente no período de redemocratização do país, as universidades públicas sofreram uma forte crise ligada ao processo de reabertura democrática e também a crise econômica pela qual passava a América Latina. Desta forma, Almeida Filho (2008, p. 138) aponta que tais instituições viveram “[...] anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores.”.

Com a entrada do governo Sarney, em 1985, foi instituída, através do Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Em sete meses, a Comissão apresentou o relatório intitulado “Uma Nova Política para Educação Superior Brasileira”. Tal documento trazia propostas polêmicas, tais como a reformulação do conselho federal de educação, a alteração do financiamento da Educação Superior e a democratização do acesso a este nível de ensino. Em meio a conjuntura política pela qual passava o Brasil, o relatório possibilitou uma reflexão sobre a Educação Superior, mas não gerou políticas públicas para este nível de ensino (NOGUEIRA, 2009). Para Almeida Filho (2008) o Relatório elaborado pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, trouxe uma única contribuição prática, que se refletiu na extinção do Conselho Federal de Educação (CFE)⁶.

Ainda na década de 1980, é promulgada a Constituição Federal de 1988, na qual a educação passa a figurar como um direito social, sendo garantida a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. No que se refere as universidades a Carta Magna cita, em seu Art. 207, a “autonomia didático-científica, administrativa e patrimonial” e também o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988)

⁶ Nesse sentido, Cunha (2003) aponta que o extinto Conselho Federal de Educação, tornou-se um órgão no qual suas posições eram cobiçadas por empresários do ensino, pois dele saíam as autorizações de reconhecimento e credenciamento, de cursos e de instituições de ensino superior, de modo que as denúncias de corrupção que envolviam o CFE tiveram seu ápice no governo Itamar Franco, o que levou a sua extinção. Em seu lugar foi enviado ao Congresso projeto de lei para criação de outro órgão colegiado em sua substituição. Em 1995 é sancionada a Lei nº 9.131/95 que cria o Conselho Nacional de Educação.

Em 1994 é eleito para seu primeiro mandato o candidato Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este teve sua proposta de governo elaborada pelo economista, e naquele momento, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Paulo Renato de Souza. No que diz respeito a proposta salientou o papel econômico da educação, e de acordo com Cunha (2003, p. 39) destaca que:

[...]a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Neste contexto, é promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com a atual LDB há a extinção dos currículos mínimos, de modo que os cursos de graduação passaram a ser orientados por Diretrizes Curriculares Nacionais. Entre os pontos de destaque da LDB, Oliven (2002) aponta a introdução de um processo regular e sistemático de avaliação em relação aos cursos de graduação e IES e, também, a vinculação das atividades de ensino, pesquisa e extensão somente às universidades, de modo que os demais estabelecimentos de ensino superior ficam dispensados de oferecer pesquisa e extensão. Quanto às universidades, a LDB institui, em seu Art. 52, §§ 2.º e 3.º, que pelo menos um terço do corpo docente precisa ser composto por mestres e ou doutores e um terço do corpo docente deve atuar em regime de tempo integral.

Minto (2006) destaca que a omissão de pontos fundamentais em relação a organização da Educação Superior na LDB, foi um mecanismo importante para que o Poder Executivo tivesse maior facilidade na aprovação de medidas, apoiadas por setores privatistas, em relação à Educação Superior. Neste sentido, o autor destaca, ainda, que a regulamentação deste nível de ensino ocorreu de forma fragmentada através de “medidas provisórias, decretos presidenciais e/ou ministeriais, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), portarias do MEC etc.” (MINTO, 2006, p.150).

Em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação, conforme determinado na Constituição de 1988 e pela LDB de 1996. A tramitação do referido Plano foi marcada por embates entre a proposta encaminhada ao Congresso, por setores organizados da sociedade civil e a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação. A proposta do Executivo acabou prevalecendo e em consonância com as políticas educacionais em curso. Entre as principais metas para a Educação Superior o referido Plano tinha a pretensão de elevar de 12% para 30% a oferta de Educação Superior para a faixa etária de 18 a 24 anos.

Como saldo do Governo FHC, destacam-se a diversificação das IES e da oferta de cursos, promulgada pela LDB e pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997⁷; a expansão de vagas, principalmente em IES privadas e a implementação do Exame Nacional de Cursos e a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁸. Em relação às matrículas na Educação Superior, no período 1995 a 2002, de acordo com dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2002), em 1995 as IES públicas representavam 39,8% das matrículas, enquanto as IES privadas detinham 60,2%, porém em 2002, há decréscimo no percentual de matrículas nas as IES públicas que passaram a representar 30,3% das matrículas, de modo que as IES privadas passaram a contar com 69,7% das matrículas.

Diante deste cenário, inicia a partir de 2003 o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu primeiro mandato é mantido e ampliado o FIES, sendo este destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010). De acordo com dados da Prestação de Contas Ordinárias Anual Relatório de Gestão do

⁷ O Decreto nº 2.306, de 19 de Agosto de 1997, foi revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001. Atualmente a organização do sistema federal de ensino está em vigente no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

⁸ Criado através da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 e transformado na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Em 2010 o Fundo sofreu alterações significativas através da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010.

Exercício de 2014, do FIES, o fundo chegou à marca de 1 milhão de contratos, sendo 96% dos estudantes pertencentes às classes C, D e E (BRASIL, 2015).

No que se refere à regulação da Educação Superior, em 2004 é instituído, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Através do SINAES são avaliadas IES, cursos de graduação e o desempenho dos estudantes de nível superior. De acordo com Art. 31, da Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) o credenciamento e credenciamento de IES passam a ser subsidiados pelos processos avaliativos do SINAES, bem como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Mantendo a expansão do acesso ao Ensino Superior, através de instituições privadas, o governo garantiu financiamento público por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O Programa foi instituído em 2005 através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Através do PROUNI passaram a ser concedidas bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em IES privadas com ou sem fins lucrativos. As IES que aderem ao Programa ficam isentas de uma série de impostos e contribuições.

Em relação às Universidades Públicas Federais é criado em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa teve como meta global, de acordo como o Art. 1º, parágrafo primeiro (BRASIL, 2007):

...a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Com vigência de cinco anos, o REUNI vigorou até o ano de 2012 e como saldo do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e início do Governo de Dilma Rousseff, de acordo com o relatório da Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (BRASIL, 2012), no período, houve a

criação de dezoito novas universidades públicas federais. Em termos de vagas em cursos de graduação presenciais em universidades federais houve um incremento em aproximadamente 111% da oferta.

Com a implementação de programas como PROUNI, FIES e REUNI verificamos, como aborda Ristoff (2008, p. 45), que:

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior.

Assim, pensar a democratização da Educação Superior passa necessariamente por garantir a permanência de seus alunos. Nesse sentido, acompanhar os estudantes deste nível de ensino em sua trajetória é um componente essencial para democratização das IES. Não basta criar políticas e programas para se ampliar o acesso, mas é necessário também se criar condições nestas Instituições para que seus estudantes possam concluir seus cursos com qualidade.

2.2 – FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A temática da formação docente causa inquietações desde os tempos de Comenius, mas o primeiro estabelecimento de ensino, para formar professores, teria sido instituído em 1684, na França, por São João Batista de La Salle. Já a institucionalização desta formação aconteceu, de fato, após a revolução Francesa, com a problematização da instrução popular. Desta época deriva o processo de criação de Escolas Normais, voltadas à preparação de professores, sendo a primeira instituição instalada em Paris no ano de 1795 (SAVIANI, 2009).

No Brasil, Saviani (2012) destaca que a pauta da instrução popular ganhou espaço após a independência, porém a educação escolar havia aportado por estas terras a partir de 1549 com o padre jesuíta Manuel da

Nobrega. Durante o período de 1549 a 1599 imperou no Brasil o que o autor denomina de “pedagogia brasílica”. De acordo com Ghiraldelli Junior (2009), o padre Manuel da Nobrega instituiu, como patamar básico, um plano de estudos que compreendia o ensino do português, a doutrina cristã (como parte da catequização do povo indígena) e a “escola de ler e escrever”. Como prosseguimento aos estudos os alunos poderiam ter aulas de música instrumental e canto orfeônico. Como fase final era possibilitado o aprendizado profissional ligado à agricultura ou o aprofundamento de aulas de gramática, porém a formação em nível superior ficava restrita à Europa.

Assim como em Portugal, no Brasil, é instituído, a partir de 1599, em todas as escolas jesuítas, um plano geral de estudos, denominado *Ratio Studiorum*. Teixeira (2005) ressalta que, em pleno século XVI, foi transplantado para o Brasil um modelo educacional baseado em um período decadente da escolástica, voltado a uma educação vocacional de padres e leigos, com o intuito de manter o contexto social existente. Aos jesuítas, foi dado o monopólio educacional da Colônia e em seu programa constava a cristianização do indígena e a formação do clero e da elite dominante através de um sistema de colégios reais. A *ratio* se manteve por um período de 160 anos, sendo substituída, em 1759, após as reformas educacionais, de cunho iluminista, promovidas por Marquês de Pombal.

Com a expulsão dos jesuítas, o curso de humanidades é substituído pelas aulas régias, sendo estas aulas isoladas de latim, grego, filosofia e retórica. A organização dos trabalhos era feita pelos professores, que solicitavam ao governo o pagamento por seus serviços de ensino. Após um período de quase cinquenta anos, a situação educacional do Brasil passou por mudanças, uma vez que a Colônia passou a condição de Reino com a mudança da Corte Real portuguesa para o país. Neste período, o ensino passou a se estruturar nos níveis primário, secundário e superior. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Com a criação do Reino do Brasil, acentua-se uma carência na formação de professores, uma vez que anteriormente a formação em

humanidades era proveniente da Universidade de Coimbra, porém após a Independência a nação contava apenas escolas profissionais superiores de medicina, direito e engenharias. Desta forma, não havia, como aborda Teixeira (2005) estudos superiores acadêmicos, o que tornou, anda mais precária a formação dos professores, que passou a se restringir ao autodidatismo.

Após a promulgação da Constituição Política do Império do Brasil (BRASIL, 1824), na qual passa a constar em seu texto a instrução primaria e gratuita a todos os cidadãos e, também, a criação de colégios, e universidades, voltados ao ensino de elementos das ciências, belas letras e artes, é apresentado o projeto de lei de Januário Cunha Barbosa. Desta proposta resulta a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras. Como um primeiro elemento de destaque, a referida norma instituiu que o ensino nas escolas de primeiras letras deveria ser desenvolvido através do método mútuo. Desta forma, cabia aos professores o treinamento neste método, sendo posta aí a exigência de uma formação didática. Cabe ressaltar, ainda, que a Lei das Escolas de Primeiras Letras (BRASIL, 1827) introduz de forma tímida a questão do acesso das meninas às escolas, mas faz uma ressalva em relação a formação de mestras, tal como transcrição abaixo:

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º.

Mesmo com a referida Lei, não houve um avanço na formação das meninas, pois as escolas públicas eram escassas e os salários pagos aos professores, pouco atraentes. De acordo com Hahner (2003, p.78), “A inadequação dos professores de instituições de ensino públicas e particulares levou a criação de escolas normais destinadas a formar professores ditos primários”. Através do Ato Adicional de 1834, no qual a instrução primária tornou-se responsabilidade das províncias, Tanuri (2000), destaca que, estas tenderam a adotar, como via de formação de professores, as Escolas Normais,

tal como ocorria na Europa, mais especificamente na França. A primeira Escola Normal foi instalada na província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. O caminho das Escolas Normais foi seguido pela maioria das províncias ao longo do século XIX, porém a concepção dos cursos de formação docente era pautada pelas matérias a serem ensinadas nas escolas e não pela formação didático-pedagógica.

Com uma baixa procura pelos cursos de formação de professores e o reduzido número de alunos formados, o então presidente da província do Rio de Janeiro Couto Ferraz, optou por fechar a Escola Normal de Niterói em 1849. Em seu lugar foi adotado o regime de professores adjuntos, no qual estes deveriam atuar nas escolas como ajudantes dos professores regentes de classe. O modelo que ficou conhecido através da Reforma Couto Ferraz não permaneceu por muito tempo e em 1859 a Escola de Niterói foi reaberta.

Para Hahner (2003) a situação das Escolas Normais era precária até meados de 1880 e o magistério, ao final do século XIX, tornou-se uma opção atrativa para mulheres das classes mais baixas, pois era um trabalho socialmente aceito, e uma alternativa aos trabalhos pesados. Autoras como Bruschini e Amado (1988) destacam que o ensino superior, no século XIX, era vedado às mulheres e com isso as escolas normais representavam uma opção profissionalizante para este público. O discurso sobre a docência nos anos primários era permeado de ideias a respeito da figura feminina como natural e biologicamente preparada para ensinar crianças, o que no século passado elevou o magistério a uma profissão predominantemente feminina ligada a vocação.

Com o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, que instituiu uma reforma no ensino primário e secundário em todo império, são criadas uma série de regulamentações a respeito das Escolas Normais. Em seu Art. 9^a, parágrafo 1^o, são listadas as disciplinas que deveriam compor os cursos de formação de professores, porém merece destaque a introdução, mesmo que de forma tímida, e ligado a prática

de ensino, do substantivo “pedagogia” entre as disciplinas relacionadas na norma.

Para Saviani (2012), o período que segue de 1890 a 1932 foi marcado pelo estabelecimento e ampliação do padrão das Escolas Normais, tendo como marco a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Tal reforma se pautou no enriquecimento de conteúdos curriculares e no fortalecimento dos exercícios práticos de ensino através da criação da Escola-Modelo, sendo esta um campo de atuação anexo a Escola Normal. O modelo pedagógico-didático de formação docente, adotado pela capital paulista, estendeu-se pelo interior do estado e a outras províncias. Neste período, também, é preciso mencionar tentativa, que não chegou a ser efetivada, do estado de São Paulo de criar de o curso superior da Escola Normal, sendo este dividido em duas seções: científica e literário.

A formação docente em nível superior teve de esperar até a década de trinta para constar em norma, sendo o primeiro capítulo de sua implementação decorrente do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, no qual foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, elaborado pelo ministro, do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Através do referido Decreto ficou estabelecido que para que fosse constituída uma universidade, esta deveria congregar ao menos três institutos superiores, sendo estes: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. No bojo da Reforma Francisco Campos, é publicado, no mesmo dia o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, no qual se dá a organização da Universidade do Rio de Janeiro, sendo esta composta por uma série de institutos de ensino superior, dentre estes a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

De acordo com Decreto nº 19.852 a Faculdade de Educação, Ciências e Letras estaria estruturada nas seções de educação, ciências e letras e seriam conferidos diplomas de licenciatura, de acordo com as seções frequentadas. Para SAVIANI (2012, p. 20), proposta elaborada por Francisco Campos, era ambígua, uma vez que tinha caráter de formação profissional, tendo como

função primordial a formação de professores para o magistério do ensino normal e secundário, mas "...deveria ir muito além de sua função didática em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica". Cabe ressaltar que mesmo constando em lei, a criação da referida faculdade não se efetivou.

A partir de 1932, com o advento dos institutos de educação novos olhares, destacando-se o papel de Anísio Teixeira, trazem a preocupação de garantir a formação pedagógica para dentro destas instituições. Dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, anexados às Universidades do Distrito Federal e de São Paulo, constituiu-se a base de formação de professores para as escolas secundárias. Neste sentido, Cruz (2011), destaca que:

A Pedagogia, antes mesmo de se constituir em um curso, adentrou contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências ecolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo.

Em 1934, um novo capítulo da formação de professores, em nível superior, ganha destaque com a criação da Universidade de São Paulo (USP) através do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Em contraponto com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de Francisco Campos, no qual é proposta a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada a formação de professores, é criada na USP, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e anexado a esta o antigo Instituto de Educação Caetano de Campos. Aos alunos que concluíssem os cursos de filosofia, ciências e letras provenientes da Faculdade, era conferida uma licença cultural, mas para aqueles que gostariam de receber uma licença para lecionar no magistério secundário era necessário concluir, além destes, o curso de formação pedagógica oferecido pelo Instituto de Educação. Desta forma, a Faculdade primava pelo cultivo desinteressado da ciência, enquanto o Instituto de Educação tinha o compromisso de formar um profissional. Este modelo de formação permaneceu até 1938, quando o Instituto de Educação foi extinto e

dando lugar a uma seção de Educação junto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Concebido por Anísio Teixeira, o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, através de sua Escola de Professores Tendo a formação docente como um de seus fins a UDF incorporou, ainda, instituições complementares como campo de prática de ensino, pesquisa e divulgação cultural. No mesmo ano de sua criação, Anísio Teixeira foi afastado da direção de Instrução pública do Distrito Federal. Em 1939 é extinta a UDF, através do Decreto Decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, e suas Faculdades de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciências, a Faculdade de Política e Economia e os cursos transferidos da Faculdade de Educação foram incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (BRASIL, 1939a).

Ainda em 1939, é promulgado o Decreto-lei nº 1.190, de abril de 1939 (BRASIL, 1939b), no qual se deu a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil. A referida Lei estrutura a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções e mais uma seção especial, sendo estas: filosofia, ciências, letras, pedagogia e a seção especial de didática. No que se refere à formação, o Decreto-lei nº 1.190 deixava clara a distinção entre bacharelado e licenciatura, pois os três primeiros anos de estudos, de cada seção, conferiam aos alunos o diploma de bacharel. Para tornarem-se licenciados e conseqüentemente habilitados para o exercício do magistério secundário ou normal, os alunos deveriam cursar mais um ano referente ao curso da seção especial de didática. Este tipo de formação ficou popularmente conhecido com 3+1.

Nestes moldes, o curso de Pedagogia foi criado ao final da década de trinta, e formava inicialmente bacharéis que poderiam atuar em cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação e também das secretarias estaduais e municipais. Para atuar na Escola Normal, os Pedagogos deveriam concluir, também, o curso de didática.

Krahe (2008) destaca um aspecto clássico do sistema 3+1 que traz implicações até os dias atuais. Neste sistema, prevalece a ideia de que é possível construir a identidade profissional de um professor a partir do somatório de conteúdos específicos de cada área do conhecimento, acrescido de uma formação básica em metodologias e técnicas pedagógicas. Desta lógica baseia-se o que a referida autora chama de racionalidade técnico/instrumental. Como uma crítica a este modelo de formação para o curso de Pedagogia, BRZEZINSK (2007, p. 237), coloca que:

Alerto para o fato de que o instituído imprimiu uma identidade ambígua ao recém criado curso de Pedagogia que passou a ser organizado curricularmente nos anos 1940. A meu ver, esta obrigatoriedade representa uma tautologia da “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da Didática, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo.

Nascido desta ambiguidade, o curso de Pedagogia tornou-se alvo de críticas e disputas, no que diz respeito à formação de técnicos de educação de docentes para escolas normais e para o ensino secundário. Entre os debates em questão destaca-se a concepção de que o curso deveria formar, em nível superior, o professor primário cabendo à pós-graduação a formação do técnico. Em relação aos docentes do ensino secundário, estes deveriam ser formados através dos diversos cursos organizados nas demais seções da Faculdade de Filosofia (CRUZ, 2011).

Neste contexto é promulgado o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, no qual é instituído o currículo mínimo do curso de Pedagogia. Permaneceu no documento a dicotomia entre a formação do docente das disciplinas pedagógicas da Escola Normal e a formação do Técnico em Educação. O Parecer mencionava, ainda, a necessidade de formação do professor primário em nível superior e do “especialista” em nível de pós-graduação, mas de acordo com Brzezinski (2007), tais orientações não foram cumpridas.

Cabe salientar que a formação docente para os anos iniciais ou ensino das “primeiras letras” permaneceu em nível secundário (ensino médio) até recentemente. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), passou-se a exigir à formação em nível superior, para docentes dos anos iniciais e educação infantil, sendo estabelecido um prazo de dez anos para que os profissionais se adequassem a nova exigência. Neste sentido Gatti, Barretto e André (2011, p.97), constatam que:

...a formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores de disciplinas específicas, e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio), e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações para as carreiras dos respectivos docentes.

Em meio ao Governo Militar é instituída a Lei nº 5.540 de 1968, conhecida como a “Lei da Reforma Universitária”. Para Minto (2006, p. 25) “A política educacional da Ditadura, no contexto da “modernização do ensino”, institucionalizou a linguagem tecnicista no campo educacional”. O autor destaca que a formulação de medidas para a Educação Superior, neste período, pautou-se em concepções de racionalização, eficácia e eficiência, influenciadas pelo Relatório Atcon, pelas propostas do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), pela Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES).

Com a Reforma Universitária as seções da Faculdade de Filosofia são substituídas por departamentos, institutos ou faculdades. Desta forma o curso de Pedagogia passa a ser ofertado através de uma Faculdade de Educação ou até mesmo por um Departamento. Face aos impactos da Reforma sobre a estrutura da Faculdade de Filosofia, Cruz (2011) aborda o ponto de vista de Newton Sucupira, então integrante do Conselho Federal de Educação e Coordenador da Comissão de Estudos para Implementação da Faculdade de Educação. Para Sucupira a concepção de inspiração Humboltiana da Faculdade de Filosofia, como local de cultivo e desenvolvimento da ciência livre

e desinteressada, não chegou a ser atingido, bem como a formação docente oferecida por esta instituição, esta última caracterizada como prática e utilitarista. Neste contexto, para o Conselheiro, o curso de Pedagogia ficou restrito a habilitar professores para as matérias do curso secundário, o que o distanciou do campo científico (CRUZ,2011).

No ano de 1969, foi publicado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, o qual extinguiu o Bacharelado em Pedagogia e instituiu e difundiu amplamente as habilitações para o Curso de Pedagogia. Dentre elas podem-se citar a Orientação Educacional, a Administração Escolar, a Supervisão Escolar e o Ensino Normal. Essas habilitações, conforme aponta Cruz (2011), tornaram-se nucleares para o curso de Pedagogia a partir desse período, permanecendo vigentes pelas próximas três décadas.

Este tipo de formação imperou nas universidades, em relação a maioria dos cursos de licenciatura até a promulgação da Lei nº 9.394/1996, embora desde o início da década de 1980 existisse um movimento forte pró-reforma dos cursos de formação de professores, coordenado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). No cerne desse movimento, estava a docência como base da formação, “levantando a bandeira de um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental” (CRUZ, 2011, p. 50).

Sobre a influência da nova LDB nos cursos de licenciatura, Gatti, Barretto e André (2011, p.98) afirmam que:

Com a publicação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), alterações são propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) são promulgadas, e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo CNE.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), salvo período reservado para a transição dos cursos em andamento, a formação de professores, em nível superior, passou a ser somente em cursos de licenciatura plena. Neste sentido, a Resolução CNE/CP nº1 de 18 de

fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002, p.4) institui em seu Art. 7º, parágrafo I, que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Com isso fica evidente o movimento para a criação da identidade dos cursos licenciatura, visando romper com a ideia de uma formação em bacharelado com um toque pedagógico.

No ano de 2006, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2006, com o objetivo de fixar as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Essa Resolução associada aos Pareces nº 05/2005 e 03/2006 do Conselho Nacional de Educação configuram uma nova fase para o Curso de Pedagogia, tendo a docência como fundamento da identidade profissional do pedagogo. Essa ideia da identidade docente do pedagogo é reforçada pela Resolução nº 02/2015, a qual institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

2.2.1 História da Pedagogia da UFRGS

Para este estudo, tornou-se de fundamental importância relatar brevemente a história do curso de Pedagogia da UFRGS e sua relação com a Faculdade de Educação. Para tal, utilizou-se, como referências, a memória do curso expressa em seu Projeto Pedagógico e o artigo *Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS*, de autoria dos professores Merion Campos Bordas e Balduino Antonio Andreola (2010).

O curso de Pedagogia foi criado em 1942, na extinta Universidade de Porto Alegre, inserido na Faculdade de Filosofia. De acordo com seu Projeto Pedagógico⁹ o curso buscava atender uma demanda social, com especial atenção para a formação docente de nível superior. Ao longo de sua construção o curso acompanhou as mudanças institucionais e do contexto

⁹ O Projeto Pedagógico referido neste estudo foi disponibilizado pela Comissão de Graduação do Curso, porém não se encontra divulgado no site da Faculdade, pois tramita em instâncias da Universidade para sua aprovação.

político nacional. Assim, como abordado anteriormente neste estudo, em 1947 o curso se viu integrado à Universidade do Rio Grande do Sul e em 1950 com a federalização, integrado a UFRGS.

De acordo com Bordas e Andreola (2010), a formação docente na UFRGS, no período que segue até 1970, era integrada ao Departamento de Educação ligado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. No referido Departamento, encontravam-se todos os cursos relacionados a área de licenciatura para um ano de formação pedagógica. Ligado ao Departamento de Educação encontrava-se também o Colégio de Aplicação.

Em meio a Reforma Universitária, é criada em 1970, a Faculdade de Educação, e a ela anexado o curso de Pedagogia. Para compor a Faculdade na estrutura da Reforma são criados três Departamentos, sendo estes: Departamento de Estudos Básicos, Departamento de Ensino e Currículo e Departamento de Estudos Especializados. Tal estrutura permanece até os dias atuais, no entanto as linhas de formação oferecidas pelo curso passaram por alterações ao longo dos anos. Assim de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, até 1982 foram ofertadas as seguintes habilitações para o curso de Pedagogia:

- Magistério das Matérias Pedagógicas;
- Orientação Educacional;
- Supervisão Escolar e Administração Escolar.

A partir de 1982, o curso passou por mudanças e passaram a ser ofertadas as seguintes habilitações:

- Pedagogia Magistério para Pré-Escola / Magistério para Educação Infantil;
- Pedagogia Magistério Séries Iniciais – 1º grau / Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir do ano de 2007, os currículos dos cursos: Magistério para Educação Infantil e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental são extintos e em seus lugares é criado o curso de Licenciatura em Pedagogia. Tal medida foi impulsionada por uma obrigação legal no sentido de atender as determinações legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que regulamentam os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e, também, pela Resolução CEPE/UFRGS nº 04/2004 que trata da regulamentação relativa às diretrizes para o plano pedagógico das Licenciaturas da UFRGS.

Além da legislação, os documentos constantes no processo administrativo nº 23078.022223/06-08, através do qual tramitou a referida alteração curricular, mencionam que a discussão relativa à reestruturação estava em consonância com a formação realizada pela FACED/UFRGS desde os anos 1980, quando já se entedia o pedagogo para além da docência em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil. Estes profissionais deveriam ser também pesquisadores em Educação e gestores de processos educacionais. Tais discussões já vinham ocorrendo em espaços como o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

2.2.2 Breves reflexões sobre a formação atual do professor pedagogo

No contexto atual, o desafio de, efetivamente, se implementar as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em licenciatura, para além dos documentos legais que regem os mesmos, torna-se fundamental. Legalmente o modelo 3+1 não pode mais ser utilizado na estrutura curricular, porém romper com sua estrutura, junto aos docentes dos cursos, ainda faz parte de um processo corrente. Para abordar a questão, Krahe (2008, p.229a) traz o conceito de simetria invertida:

Através dele discutimos que a preparação dos docentes tem duas peculiaridades específicas: a) o futuro professor aprende a profissão num lugar similar ao qual vai atuar, e b) isso se dá numa situação invertida.

Para Tardif (2002, p.261), os professores pedagogos são mergulhados aproximadamente 16 anos em seu espaço de trabalho, a escola, antes mesmo de começarem a trabalhar, neste sentido:

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo.

Ainda sobre o tema, o autor coloca que mesmo após passarem pelos cursos de formação docente, as crenças sobre o ensino, oriundas dos tempos de aluno, são difíceis de serem mudadas. Nessa perspectiva, romper com o paradigma oriundo do sistema 3+1 torna-se um desafio aos cursos de licenciatura, principalmente por serem constituídos de docentes advindos deste tipo de formação.

De acordo com Krahe (2008b), precisamos passar de uma racionalidade técnico/instrumental para uma racionalidade prático/reflexiva, na qual a identidade do professor pedagogo é trabalhada desde o início dos estudos superiores. Assim, os cursos de formação de professores e, em especial os Cursos de Pedagogia, podem contribuir para o que Tardif (2013) chama de profissionalização do ensino, voltado a uma visão reflexiva do ato de ensinar, deixando de ser meramente uma atividade em que se executa, passando a ser uma prática pensada, problematizada, objetiva, crítica e em constante aprimoramento.

Neste sentido, cabe uma breve reflexão sobre a natureza do saber pedagógico e suas implicações no que se refere à constituição do curso de Pedagogia. A partir dos achados de Cruz (2011) em seu estudo com entrevistas a pedagogos denominados por esta como primordiais¹⁰, a autora traz que:

¹⁰ Cruz(2011) entrevistou em seu livro os pedagogos: Alda Junqueira Marin, Amélia Americano Domingues de Castro, Bernadete Angelina Gatti, Carmem Silva Bissoli da Silva, Celestino Alves da Silva Júnior, Célia Frazão Soares Linhares, Eulina Fontoura de Carvalho, Ilma Passos Alencastro Veiga, Jorge Nagle, José Cerchi Fusari, Leonor Maria Tanuri, Maria Amélia Santoro

Predomina entre os depoentes a perspectiva de que a Pedagogia, mesmo não tendo um estatuto científico inteiramente definido, é detentora de um corpo de conhecimentos plurais, que fundamenta os processos de formação e de atuação do pedagogo e, também, do professor, contribuindo por meio das práticas desenvolvidas para o processo mais abrangente e contínuo de transformação social.

Ainda em Cruz (2011), encontra-se uma crítica na relação histórica no qual a Pedagogia é constituída sendo objeto de várias disciplinas, tais como a filosofia, sociologia e a psicologia. Neste sentido, ainda que situada no campo da Ciência da Educação, a Pedagogia precisa nutrir-se de outros campos do saber para se constituir, porém como um desafio esta precisa reconhecer-se de forma orgânica para ter sua área e seus saberes fortalecidos.

Na concepção de Libâneo (2002), a questão da cientificidade da Pedagogia é clara, uma vez que o autor defende a Pedagogia como um campo científico o que não pode ser sinônimo de um curso de formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais. Assim, um curso de formação para esta ciência deveria ter como base o campo investigativo teórico e prático da educação.

O debate a respeito do que é a Pedagogia e qual o papel do Pedagogo é amplo, complexo e necessita de uma incansável investigação, por este motivo, neste momento optou-se por trazer a questão da formação do Pedagogo a partir de seu marco legal vigente. Diferente do posicionamento de autores como Libâneo, o curso de Pedagogia através da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2006 (BRASIL, 2006) tem como objetivo formar pedagogos para atuarem na docência junto a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos cursos da modalidade Normal. Assim, a formação do pedagogo pauta-se pela docência com um viés generalista, o que para os cursos tornou-se um desafio, uma vez que ao reformularem seus currículos as IES tiveram que abandonar as habilitações e dar conta de em um único curso habilitar seus egressos a atuarem em, especialmente, em três diferentes áreas que possuem características próprias

e saberes específicos. Este viés de formação marcadamente docente é ressaltando, também, mais recentemente através da Resolução nº 02/2015, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

Desta forma, especialmente, no que diz respeito ao curso de Pedagogia, superar os desafios impostos pela forte tradição que marca a formação docente no Brasil ainda é um caminho a ser percorrido pelos profissionais da educação. A busca pela construção da identidade docente e especialmente do pedagogo deve ser um compromisso constante das instituições de ensino superior na construção e aprimoramento de seus cursos de licenciatura.

2.3 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Os estudos acerca da trajetória acadêmica estudantil são recentes. No Brasil as análises dessa trajetória estiverem atreladas aos estudos de evasão. Neste estudo, a evasão fará parte da análise enquanto variável que compõem o trajeto possível dentro de um curso de graduação, assim como a diplomação, a mobilidade e a retenção. Desse entendimento, resulta que analisar a trajetória acadêmica estudantil significa acompanhar, a partir dos macromovimentos acadêmicos (evasão, retenção, mobilidade e diplomação), o trajeto percorrido pelos estudantes dentro de um curso de graduação, desde o seu ingresso até a diplomação ou até o abandono definitivo do curso.

Adachi (2009) comenta que desde a segunda metade da década de 1980, uma série de levantamentos estatísticos e estudos de caso foram desenvolvidos em nosso país, a grande maioria por iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas. Estes buscavam aprofundar os conhecimentos que se tinham na época sobre o problema da evasão no ensino superior, possibilitando novas intervenções pedagógicas e políticas para diminuir seus impactos.

O ano de 1995 representa um marco nessas iniciativas, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC) instituiu a Comissão Especial para o Estudo da Evasão, convocando as universidades públicas brasileiras a participarem de um macroestudo acerca da evasão. Seus objetivos consistiam em clarear o conceito de evasão, definir e explicar uma metodologia para coleta e análise de dados de evasão, identificar taxas de evasão, retenção e diplomação, apontar as principais causas da evasão na graduação e definir estratégias de ação para minimizar os índices de evasão.

De acordo com Kipnis (2000, p. 111):

A evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995 (...). A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior e tendo como um dos apoios o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50%, nas IFES, além de baixos índices de diplomação. Como consequência desse seminário surgiu a proposta, por parte da SESU, de se criar uma comissão, composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC, para estudar em profundidade o tema da evasão.

O estudo realizado pela Comissão Especial constituiu-se, então, em um primeiro grande esforço conjunto para compreender a evasão nos cursos de graduação do país, conforme afirma Adachi (2009), e contemplou 26 cursos em 8 grandes áreas de 53 instituições públicas, tanto federais, quanto estaduais. Quevedo (2003, p. 75), complementa essa informação, afirmando que a proporção de alcance do estudo representou “uma participação efetiva de 67,1% do total das instituições federais de ensino superior e 89,7% das universidades federais do país”.

Da perspectiva metodológica, o estudo constituiu-se em uma abordagem quantitativa rigorosa. Foi a primeira vez que se conseguiu adotar uma metodologia única para determinar os índices de diplomação, retenção e, em

especial, de evasão em nível nacional. A opção adotada foi o método do fluxo ou de acompanhamento de estudantes.

Sobre o referido método, Ramos (1995) destaca três métodos que foram evoluindo na sua constituição para aferir índices de evasão. O primeiro é denominado de Método do Tempo Médio e corresponde a análise do número de vagas preenchidas com ingressantes em um curso em relação ao número de diplomados no tempo médio de conclusão do curso. O segundo método é o de Quase Fluxo, que analisa comparativamente as vagas preenchidas e o número de alunos vinculados em cada ano do tempo médio do curso. Por fim, o Método de Fluxo que analisa o ingresso, retenção e diplomação dos alunos por ano de ingresso no curso. O método do diagnóstico do fluxo de estudantes avança em relação ao método do fluxo quando se propõe a fazer a análise até o prazo máximo de integralização curricular do curso, avançando temporalmente à análise.

O diagnóstico do fluxo de estudantes já foi usado pela Universidade Federal de Ouro Preto, para realizar análise de acompanhamento discente em cursos de graduação (SANTOS, 1999). Foi utilizado também pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, para analisar a trajetória acadêmica de seus ingressantes (BUENO, 1993). 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).

Como bem coloca a própria Comissão Especial (1996), é preciso observar que a utilização do método do diagnóstico do fluxo de estudantes implica contemplar um período mínimo de análise que não pode ser inferior ao tempo máximo de integralização curricular de cada curso analisado. Estando esse requisito atendido, é possível ampliar a análise no sentido de investigar a consistência das tendências de diplomação, retenção e evasão cada curso. Para tanto, torna-se necessário ampliar a série histórica para no mínimo dez gerações de ingresso.

Por conta da necessidade de em uma série histórica, o método do diagnóstico do fluxo de estudantes, quando usado para fins de análise de tendência, é conhecido como uma técnica de painel, ou seja, quando informações de unidades ou indivíduos podem ser acompanhadas ao longo do tempo. Trata-se de um número significativo de unidades, observadas repetidamente por vários períodos, em um estudo de caráter longitudinal (RAMOS, 1995).

Sobre a eficácia do método, a Comissão Especial (1996, p. 58), assim se pronunciou: “o método adotado revelou-se consistente e importante como balizador do desempenho dos cursos das IESP em nível nacional, podendo ser estendido a todo sistema de ensino superior do país”. A Comissão Especial (1996, p. 59) também colocou que o estudo contribuiu para melhorar o conhecimento e o diagnóstico das Instituições de Ensino Superior Públicas, possibilitando conduzir de forma objetiva os processos de troca de experiências educacionais. Além disso, o estudo favoreceu a possibilidade de “uma avaliação objetiva dos resultados das universidades, unificando minimamente conceitos básicos”.

Para implementar o método, a Comissão Especial teve que usar os seguintes procedimentos, de acordo com Adachi (2009, p. 26):

- 1) acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização do referido curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação – CFE ou, na ausência deles, estabelecidos naqueles por analogia pela Comissão;

- 2) utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres 1992/2, 1993/1, 1993/2, 1994/1 e 1994/2.

Alguns conceitos foram fundamentais na aplicação do método. Dentre eles, os de prazo máximo de integralização e de geração completa merecem destaque. Um prazo máximo de integralização curricular corresponde ao tempo máximo que um estudante tem para diplomar-se ou jubilar em um curso. Por sua vez, uma geração completa corresponde ao conjunto de ingressantes em

um curso de graduação, em um dado período (semestre ou ano), ao final do prazo máximo de integralização curricular (COMISSÃO ESPECIAL, 1996).

Além desses conceitos, as três grandes variáveis investigadas pelo método são evasão, retenção e diplomação, as quais merecem destaque e contextualização neste projeto de dissertação.

Por evasão entende-se a situação do estudante que perdeu o vínculo com a Universidade, exceto por diplomação (egresso) e transferência interna. Como consta no Art. 28, da Resolução CEPE/UFRGS nº11/2013¹¹, que estabelece as normas básicas da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “os discentes em situação de abandono, e que ainda não incorreram em desligamento definitivo, serão considerados aptos à matrícula”. A Comissão Especial (1996, p. 56) entendeu evasão como “a saída definitiva do aluno(a) de seu curso de origem, sem concluí-lo”, incluindo a transferência interna nos dados de evasão, diferente deste estudo que tratará além das variáveis tradicionais do método (evasão, retenção e diplomação), também a transferência interna.

Este posicionamento se deve ao fato de que estudos mais recentes vêm fazendo uma diferenciação entre evasão e mobilidade. Nesse contexto, especialmente Ristoff (1995), distingue evasão de mobilidade. Para o referido autor, evasão relaciona-se ao abandono dos estudos, enquanto que mobilidade corresponde à migração para outro curso. Segundo Ristoff (1995):

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição, mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Para este estudo os estudantes que possuem situação de transferência interna, cadastrada no sistema de graduação online serão considerados como mobilidade. Como evadidos serão considerados os alunos, que após o prazo

¹¹ Foi utilizado o Art. 28 da Resolução CEPE/UFRGS nº11/2013, pois este mantém o entendimento acerca do abando como nas Resoluções que as antecedem.

máximo para integralização curricular, possuem os seguintes registros no sistema online de graduação: Abandono, jubilado, desistência de vaga, desistência de vaga por ingresso em novo concurso e transferência para outra Universidade.

Por retenção entende-se a situação dos alunos que possuem vínculo com a Universidade, mas não estão acompanhando a seriação aconselhada¹² dos cursos aos quais estão vinculados, pois os estudantes que acompanham as etapas aconselhadas do curso não se enquadram como retidos no curso. Para a Comissão Especial (1996, p. 59), retido é o aluno que “apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado”.

Neste estudo são considerados retidos os alunos(as) que passado o período máximo para integralização curricular permanecem aptos a matrícula. Estes estudantes possuem as seguintes situações no sistema de graduação online da Universidade: Ativo; afastamento com vínculo; e trancamento de matrícula.

Por fim, os alunos diplomados são aqueles que integralizaram o currículo do curso, ao qual estavam vinculados, até o período de tempo máximo estabelecido pelo o Art. 15, § 1º da Resolução CEPE/UFRGS nº 19/2011. A Comissão Especial (1996, p. 59) estabeleceu por diplomado o aluno que “concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, contado a partir do período de ingresso”.

Para identificar estudos que já foram feitos sobre o tema, realizou-se, no mês de junho de 2015, pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos descritores “trajetória estudantil”, “trajetória acadêmica”, “trajetória curricular”, “percurso curricular”, “diagnóstico de fluxo de estudantes” e “acompanhamento de fluxo de estudantes”. Foram identificadas sete pesquisas, oriundas de dissertações e teses.

¹² Entende-se por seriação aconselhada, na UFRGS, o seguimento do curso na ordem ideal apresentada pelo currículo. Como decorrência, o aluno que segue a seriação aconselhada consegue se formar no prazo previsto, que, no caso, é de 4 anos. Para efeitos de análise, considerou-se que os estudantes que se formaram no prazo previsto, seguiram a seriação aconselhada.

Esses estudos foram desenvolvidos entre os anos de 2000 e 2012, correspondendo a 4 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, nas seguintes áreas do conhecimento:

- Educação: 4 estudos;
- Engenharia de Produção: 1 estudo;
- Ensino Profissionalizante: 1 estudo;
- Políticas Públicas: 1 estudo.

A tese de doutorado de Polydoro (2000) analisou a situação dos trancamentos e destrancamentos 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 seu destrancamento. Foi realizada entrevista a fim de analisar os motivos e causas dos movimentos acadêmicos realizados dentro da instituição. A autora não utilizou o método do diagnóstico de fluxo de estudantes, apesar de ter analisado a trajetória estudantil.

Fiorante (2011) defendeu sua tese de doutorado, 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, não utilizando *coortes* completas.

Belletati (2011) estudou em sua tese de doutorado 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. Não utilizou o método de diagnóstico de fluxo de estudantes.

Marinho (2011) analisou o perfil e a trajetória acadêmica de estudantes

de cursos de licenciatura que reingressaram no ensino superior na UNICAMP, no período de 2004 a 2009. O foco do estudo foi o reingresso e a análise das trajetórias acadêmicas de alunos licenciandos, motivo pelo qual a autora não utilizou *coortes* de estudantes.

Salvador (2011) investigou em seu mestrado 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 na vida pessoal e acadêmica dos estudantes. 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.

A dissertação de mestrado de Pontes (2012) refletiu sobre a importância das trajetórias acadêmicas de estudantes dos cursos de engenharias. Seu objetivo foi traçar o perfil e apresentar a percepção de estudantes retidos nos cursos de engenharia da Universidade. Para tanto, utilizou um questionário, que foi encaminhado a 75 estudantes em situação de retenção.

Por fim, Rodrigues (2012) teve como principal objetivo em sua dissertação de mestrado 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.

A partir desse levantamento, fica claro que os estudos já realizados, que buscaram analisar a trajetória estudantil são poucos no Brasil e destinam-se, em sua grande maioria, a analisar a evasão como foco principal de pesquisa. Nesse contexto, a utilização do método do diagnóstico de fluxo de estudantes para análise da trajetória acadêmica é mínima, pois dos sete estudos encontrados apenas um analisou a trajetória estudantil através do fluxo

de estudantes e, ainda assim, priorizando a evasão. Quanto à possibilidade de realização de estudo de tendência, constatou-se que nenhuma pesquisa realizou análise dessa envergadura, já que a análise de uma única coorte de estudantes não é suficiente para o estudo de tendência de um curso de graduação, não podendo ser considerada probabilística.

Por fim, cabe a reflexão de que estudar evasão não é sinônimo de estudar trajetória acadêmica estudantil. A partir do levantamento de estudos realizado pôde-se constatar que muitos estudos já foram feitos sobre evasão no ensino superior, porém poucos foram feitos sobre a trajetória acadêmica estudantil no ensino superior. Assim, entende-se que este projeto poderá trazer uma importante reflexão para o ensino superior em universidades públicas.

III – METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo apresenta-se com uma pesquisa de cunho descritivo, o que de acordo com Martins e Theóphilo (2009) trata-se da organização, sumarização e descrição de um conjunto de dados. A partir destes dados é possível compreender o comportamento das variáveis envolvidas nesta pesquisa.

Caracteriza-se como um estudo quantitativo, tendo como orientação metodológica o diagnóstico do fluxo ou de acompanhamento de estudantes. Esta metodologia, conforme a Comissão Especial da SESu/MEC (1996), propõe o acompanhamento de alunos ingressantes de um determinado curso, em um determinado ano ou semestre, até o prazo máximo de integralização curricular, conforme os prazos estipulados pelas normas que regem o curso e ou a Instituição de Ensino na qual este é vinculado.

A opção por esta orientação metodológica foi inspirada nas pesquisas “*Diplomação Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação de Instituições de Ensino Superior Pública*”, da Comissão Especial da SESu/MEC (1996), e pelo trabalho “*Diagnóstico do Fluxo de Estudantes nos Cursos de Graduação da UFOP. Retenção, Diplomação e Evasão*”, realizado por SANTOS (1999). Para a realização dos trabalhos mencionados foram considerados dados relativos a evasão, retenção e diplomação, o que possibilitou a combinação destes indicadores de forma a refletir a realidade dos cursos analisados.

3.2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Neste estudo, serão analisadas dez gerações completas de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, utilizando-se a terminologia utilizada por SANTOS (1999, p.59) que “corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo

máximo de integralização curricular”. A opção por acompanhar dez gerações completas se justifica, pois de acordo com a Comissão Especial da SESu/MEC(1996), possibilita a análise de tendências do curso investigado e dez gerações é a abrangência mínima para garantir a consistência do estudo.

Cada geração a ser acompanhada será denominada *coorte*, pois este conceito estatístico se refere a um grupo de pessoas marcado por uma mesma característica ou evento, ocorrido em um mesmo período. Para este estudo será adotado o estudo de *coorte* retrospectivo, já que os grupos acompanhados são de períodos anteriores ao atual.

Neste sentido, a amostra será composta por 10 *coortes* de alunos ingressantes, no referido curso, no período de 2004/1 a 2008/2, totalizando 612 estudantes, conforme quadro abaixo:

Gerações (Coortes)	Ingresso	Nº de estudantes	Tempo Mínimo para Integralização Curricular	Tempo Máximo para Integralização Curricular
1	2004/1	63	2007/2	2011/2
2	2004/2	61	2008/1	2012/1
3	2005/1	63	2008/2	2012/2
4	2005/2	62	2009/1	2013/1
5	2006/1	61	2009/2	2013/2
6	2006/2	61	2010/1	2014/1
7	2007/1	60	2010/2	2014/2
8	2007/2	60	2011/1	2015/1
9	2008/1	61	2011/2	2015/2
10	2008/2	60	2012/1	2016/1

Quadro 1: Gerações a serem analisadas no Curso de Pedagogia.

O período escolhido levou em consideração o Art. 2º da Resolução CEPE/UFRGS nº38/1995, no qual fica instituído que o prazo máximo para integralização dos cursos de graduação da UFRGS é duas vezes o tempo previsto para integralização curricular. Cabe ressaltar que a mencionada Resolução foi revogada no ano de 2011 sendo substituída pela Resolução CEPE/UFRGS nº 19/2011, permanecendo o prazo inalterado, conforme consta no Art. 15, § 1º. Como o curso de Pedagogia é composto por oito etapas, os

alunos ingressantes no primeiro semestre letivo de 2008/2 terão até o primeiro semestre do ano de 2016 para concluírem o curso. Após este período os discentes serão desligados da Universidade, com exceção dos alunos que utilizaram os afastamentos previstos nas normas da Universidade.

Cabe salientar, que durante o período de análise realizado neste estudo, houve uma importante alteração curricular no curso de Pedagogia. Assim, em 2007/1 passa a vigorar o currículo único do curso de Pedagogia, nomeado *Licenciatura em Pedagogia*. Os currículos das habilitações *Pedagogia Magistério para Educação Infantil* e *Pedagogia Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental* foram extintos e seus alunos migrados automaticamente para o currículo da nova formação.

Na tabela 01, pode-se observar a organização das *coortes* ingressantes nos períodos de 2004/1 a 2006/2 e 2007/1 a 2008/2, de acordo com seus currículos de ingresso e distribuição por sexo:

CURRÍCULO DE INGRESSO	Ingressantes 2004/1 a 2006/2				Total	%
	Feminino	%	Masculino	%		
PEDAGOGIA MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	161	97,58	4	2,42	165	26,96
PEDAGOGIA MAGISTÉRIO SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	187	90,78	19	9,22	206	33,66
Total	348		23		371	
CURRÍCULO DE INGRESSO	Ingressantes 2007/1 a 2008/2				Total	%
	Feminino	%	Masculino	%		
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	217	90,04	24	9,96	241	39,38
Total	217		24		612	

Tabela 1: Ingressantes no período de 2004/1 a 2008/2, por currículo de ingresso e sexo.

De acordo com a tabela 01, pode-se verificar no período de ingresso das *coortes* de 2004/1 a 2006/2, que a habilitação do curso de Pedagogia em Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental possui um maior número de ingressantes em relação a habilitação em Pedagogia Magistério para Educação Infantil. Dos ingressantes na habilitação do curso de Pedagogia em Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 9,22% são do sexo masculino enquanto na habilitação em Pedagogia Magistério para Educação Infantil, apenas 2,42% são do sexo masculino. Os alunos(as) ingressantes nos dois currículos, nas *coortes* de 2004/1 a 2006/2, representam 60,62% da amostra.

Em relação às *coortes* ingressantes, currículo de Licenciatura em Pedagogia, as *coortes* de 2007/1 a 2008/2, são compostas por 90,04% de estudantes do sexo feminino e apenas 9,96% de estudantes do sexo masculino. Os alunos(as) ingressantes no referido período representam 39,38% da amostra.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para este estudo foram coletados os dados dos alunos(as) do curso de Pedagogia no Portal Web da UFRGS, onde se encontram os dados institucionais da Graduação. Estes dados foram verificados semestralmente até o semestre 2016/2, o que tornou possível o acompanhamento de 10 (dez) gerações completas de estudantes. Cada aluno(a) teve suas informações acadêmicas coletadas individualmente, o que se deu conforme as etapas abaixo relacionadas:

1º) Consulta no Portal Web sobre os dados dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS, disponíveis 2005/1 a 2016/2, na planilha denominada *alunos vínculo ativo*;

2º) Solicitação de dados dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFRGS ao Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mediante processo administrativo (nº23078.014115/2016-59);

3º) Organização dos dados dos estudantes em planilhas excel;

4º) Consulta ao curso e situação acadêmica, histórico de curso e ao histórico escolar para obter as informações de trajetória acadêmica;

A partir das informações coletadas, os dados foram analisados quantitativamente. A referida análise foi realizada de forma descritiva, utilizando-se de uma revisão bibliográfica e documental através de documentos institucionais e da legislação brasileira e a partir da estatística descritiva.

IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a descrição e análise dos dados obtidos durante o desenvolvimento desta pesquisa e tem como objetivo responder a questão que mobilizou este estudo. Para uma melhor organização, os dados obtidos foram analisados, inicialmente, a partir de um quadro geral contendo as variáveis diplomação, evasão, retenção e mobilidade.

Dando seguimento ao processo, as variáveis foram analisadas individualmente, relacionando-as, quando possível, com dados da realidade nacional, obtidos através do Censo da Educação Superior e dados Institucionais da realidade UFRGS, obtidos através dos primeiros resultados do estudo realizado no projeto de pesquisa, financiado pela CAPES, junto ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) - "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", com orientação e coordenação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

Para fazer a análise da trajetória dos 612 estudantes, estes foram acompanhados, ainda, em relação as variáveis abaixo relacionadas:

- Tempo de Permanência no Curso;
- Média do Percentual de Integralização Curricular;
- Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF¹³;
- Média do nº de Reprovações por FF;
- Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho;
- Média do nº de Reprovações por Desempenho;
- Percentual de Estudantes que se Afastaram¹⁴ durante o curso;
- Média do nº de Afastamentos Antes da Diplomação;

¹³ Conforme parágrafo segundo, do Art. 44, da Resolução CEPE/UFRGS nº 11/2013 "São conceitos de reprovação: D e FF. O conceito D será atribuído por desempenho acadêmico insatisfatório, e o conceito FF por falta de frequência em mais de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária prevista para a Atividade de Ensino no seu Plano de Ensino".

¹⁴ Os afastamentos encontrados neste estudo são: Trancamento de Matrícula; Abandono de Curso e Licenças e Afastamentos por Força Maior (Licença para Tratamento de Saúde e Licença Maternidade) (Resolução CEPE/UFRGS nº 11/2013). Não foram computados como afastamentos os Afastamentos Acadêmicos previstos no Art. 61 da mesma Resolução, pois não tratam de um afastamento do curso da Educação Superior, uma vez que os alunos estão ausentes da Universidade para complementarem seus estudos em outras Instituições.

- Percentual de Estudantes com Histórico Progresso de Abandono de Curso de Graduação na UFRGS.

4.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

A partir dos dados levantados através do acompanhamento de *coortes* de alunos(as) ingressantes no curso de Pedagogia, no período de 2004/1 até 2008/2, foi possível levantar os dados da trajetória acadêmica dos alunos(as) do curso de Pedagogia, apresentados abaixo no gráfico 01.

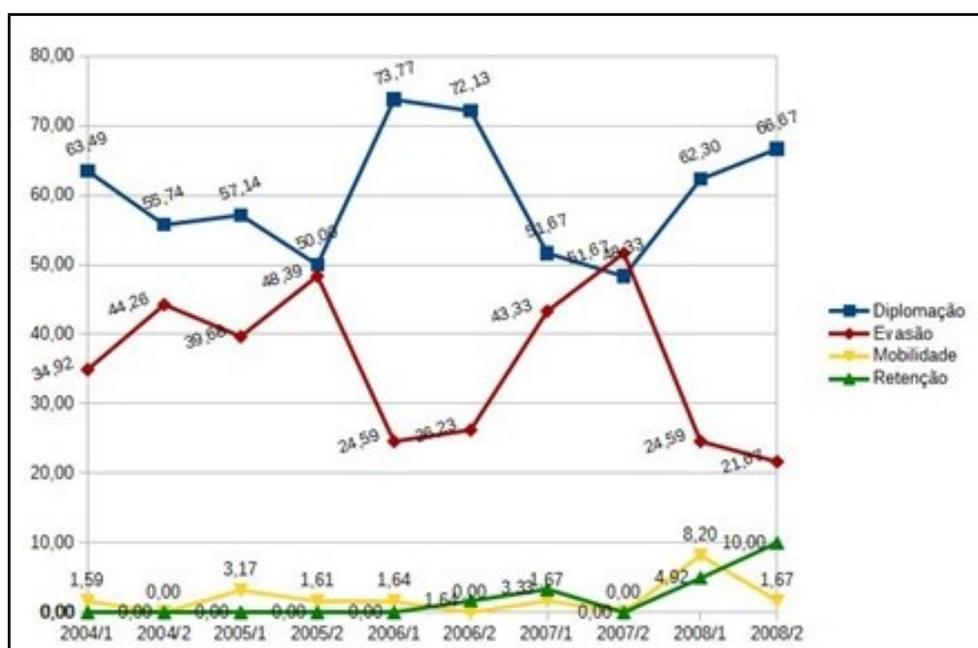


Gráfico 1: Trajetória acadêmica dos alunos(as) do curso de Pedagogia (%)

Conforme fica evidente no gráfico 01, há uma oscilação em relação as variáveis diplomação e evasão. Em relação a variável diplomação, há uma queda que chega a 13 pontos percentuais em relação às *coortes* de ingresso de 2004/1 a 2005/2. No entanto, na *coorte* de 2006, há um aumento deste percentual que chega a 23 pontos percentuais, assim superando a queda do período anterior com um incremento de 10 pontos percentuais. As *coortes* ingressantes no ano de 2007 apresentam nova queda, chegando-se na menor

taxa de diplomação encontrada em todo o período analisado (*coorte* de 2007/2). O último ano analisado apresenta novo crescimento que chega a 66,67, na taxa de diplomação.

No que se refere a variável evasão, essa apresenta uma menor variação entre as *coortes* de 2004/1 a 2005/2. Acompanhando o crescimento da taxa de diplomação nas *coortes* de 2006/1 e 2006/2, há um declínio na taxa de evasão que chega a 22 pontos percentuais. Nas *coortes* de 2007/1 e 2007/2 há novamente um crescimento da evasão, chegando a superar a taxa de diplomação na *coorte* do segundo semestre letivo.

A variável relativa à mobilidade apresenta pouca variação no período, atingindo seu maior percentual na *coorte* 2008/1, quando chega a 4,92%. Em relação à retenção, no período analisado, esta aparece de forma inexpressiva na *coorte* de 2006/2 e, novamente, na *coorte* de 2007/1, tendo um crescimento a partir das *coortes* de 2008.

Conforme fica evidente no gráfico 01, não foi possível traçar uma tendência para o curso em relação as variáveis diplomação e evasão. Não foi possível prever se o curso terá um aumento ou queda em relação a estas variáveis, uma vez que elas oscilaram significativamente ao longo do período das *coortes* analisadas. A realidade do curso de Pedagogia difere dos cursos de Licenciatura em Filosofia e Física da UFRGS, estudados por Paz (2016). Em sua tese, a autora utiliza a metodologia do Diagnóstico do Fluxo e do Acompanhamento de Estudantes, porém no curso de Licenciatura em Física é visível a tendência de diminuição da taxa de diplomação e no curso de Licenciatura em Filosofia esta taxa se mantém ao longo das *coortes* analisadas.

Na tentativa de entender esta ausência de tendência foram descartadas as hipóteses de influência da idade de ingresso no que se refere à oscilação das variáveis de diplomação e evasão, uma vez que há pouca variação das médias de idade de ingressantes na composição de cada *coorte* de ingresso. Assim, a média de idade dos estudantes ingressantes no curso é

de 24 anos. Segue abaixo a tabela 02 contendo a média da idade de ingresso dos estudantes por *coorte* de ingresso.

	2004/1	2004/2	2005/1	2005/2	2006/1	2006/2	2007/1	2007/2	2008/1	2008/2
Média de Idade Ingressantes	24 anos e 4 meses	22 anos e 3 meses	24 anos e 5 meses	22 anos e 4 meses	23 anos e 5 meses	22 anos e 6 meses	24 anos e 3 meses	27 anos e 2 meses	25 anos e 4 meses	24 anos e 28 dias

Tabela 02: Média da idade de ingresso dos estudantes por *coorte* de ingresso.

Outra situação que parece não ter influência direta nas oscilações presentes na trajetória acadêmica dos estudantes é a reformulação curricular pela qual o curso passou e que teve início em 2007/1. Mesmo após este período, o curso seguiu apresentando crescimento e queda abruptos nas variáveis de diplomação e evasão.

Neste sentido, o que podemos levantar de dados a partir dos percentuais levantados por *coorte*, são os percentuais médios da amostra, conforme mostra o gráfico 02.

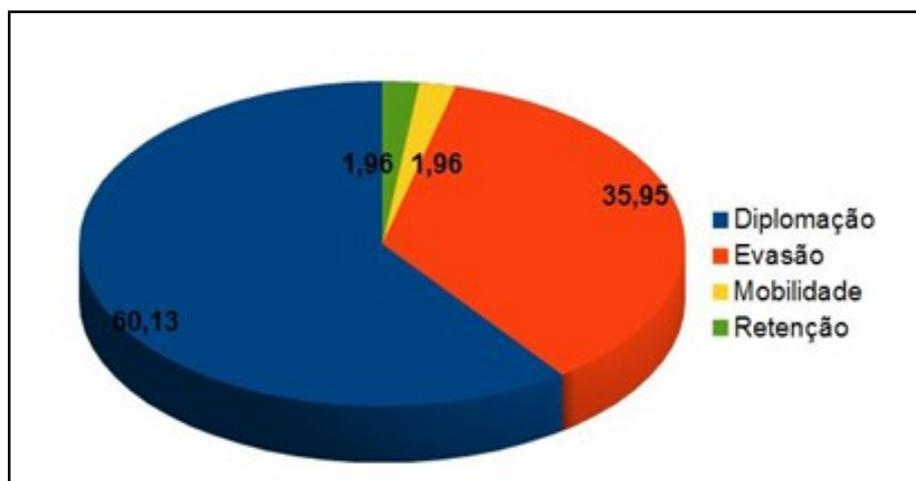


Gráfico 2: Percentual médio as variáveis Diplomação, Evasão, Retenção e Mobilidade em relação as coortes de ingresso de 2004/1 a 2008/2.

Como se pode observar o gráfico 02 mostra que a diplomação do curso de Pedagogia, em relação ao período analisado, fica em 60,13% reaperentando a variável com o percentual mais elevado. O segundo percentual mais elevado é o da variável evasão, que representa 35,95% da

amostra. A mobilidade e a retenção representam apenas 1,96% da amostra, cada.

4.2 SOBRE A DIPLOMAÇÃO

Conforme mostra o gráfico 02, no período de 2004/1 a 2008/2 o percentual médio de diplomação das *coortes* foi de 60,13%. No mesmo período, porém em uma taxa de diplomação anual extraída através das Sinopses Estatísticas da Educação Superior¹⁵, utilizando o Método do Tempo Médio,¹⁶ o percentual médio de Diplomação dos alunos de universidades¹⁷ brasileiras no curso de Pedagogia é de 70,62%, conforme demonstrado abaixo no gráfico 03.

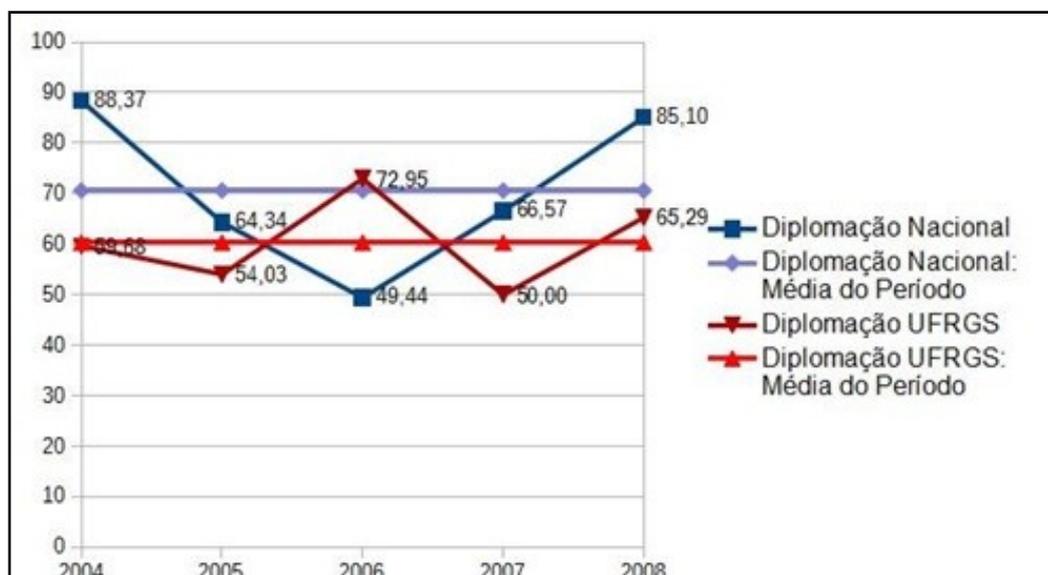


Gráfico 3: Percentual de Diplomação do Curso de Pedagogia nas Universidades Brasileiras e na UFRGS no Período de 2004 a 2008.

¹⁵ As Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 encontram-se disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 23 de fevereiro de 2017.

¹⁶ Conforme descrito na Revisão Teórica, item 2.3 deste estudo intitulado Trajetória Acadêmica dos Estudantes de Graduação, de acordo com Ramos (1995) o Método do Tempo Médio corresponde a análise do número de vagas preenchidas com ingressantes no curso de Pedagogia em relação ao número de diplomados no tempo médio de conclusão do curso. Para este cálculo foi utilizado o tempo mínimo de integralização curricular de 4 anos previsto no Currículo da UFRGS.

¹⁷ Os dados coletados dizem respeito a organização acadêmica universidade, uma vez que as Sinopses Estatísticas da Educação Superior não fazem distinção entre as categorias administrativas Públicas e Privadas, no que se refere aos alunos ingressantes em cursos de graduação presenciais, através de concurso vestibular e outros processos seletivos.

Assim, pode-se verificar que o curso de Pedagogia da UFRGS, no período em questão, encontrava-se 10 pontos percentuais abaixo da média de diplomação nacional. Outro ponto de destaque é que, em relação ao cenário nacional, a curva de crescimento parece ser ascendente após 2006, porém como já mencionado anteriormente neste estudo, no contexto da UFRGS a oscilação do percentual de diplomação não possibilita afirmar se o crescimento da taxa de diplomação evidente no ano de 2008 se manteve nos anos seguintes.

Mesmo estando abaixo da média nacional, o curso de Pedagogia da UFRGS, está muito acima da média de diplomação dos demais cursos de Licenciatura oferecidos pela Instituição, que gira em torno de 30%, conforme dados encontrados no Projeto OBEDUC, entre os anos de 2009 a 2011 (FRANCO et al., 2013). Entre outros fatores, tal índice pode estar ligado a estrutura dos cursos, como aborda Azevedo et al (2012, p.999), “os cursos de licenciatura que ofertam formação para o professor atuar na educação básica permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas em seu modelo”.

Outro dado que pode estar ligado entre outros fatores à estrutura dos cursos é o tempo que os alunos levam para se diplomarem. No gráfico 04, pode-se observar como se dá a diplomação do curso de Pedagogia em relação a sua seriação aconselhada¹⁸.

¹⁸ De todas as coortes analisadas foram encontrados 6 casos de alunas que colaram grau antes do período da seriação aconselhada. Este número representa apenas 1,63% dos estudantes que compõem o grupo dos diplomados. Estas alunas possuem atividades de ensino com liberação de crédito, o que faz presumir que as estudantes ingressaram na UFRGS e aproveitaram as atividades de ensino cursadas em outra IES. Este fator possivelmente contribuiu para a conclusão do curso em um menor tempo.

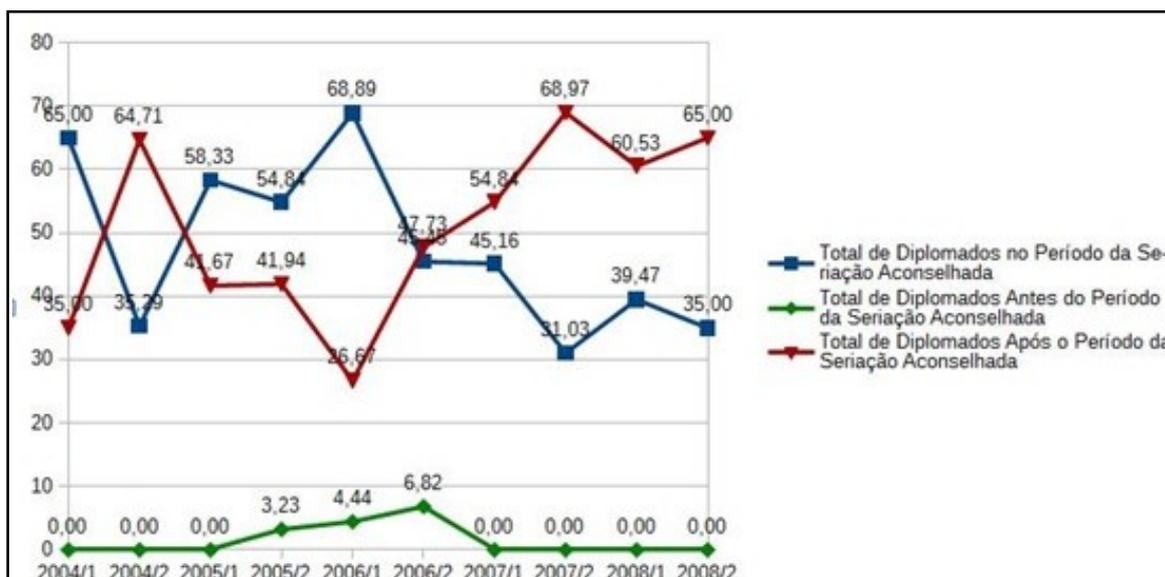


Gráfico 4: Período de Diplomação dos Alunos do Curso de Pedagogia por *Coorte* de Ingresso (%).

Conforme o gráfico 04, em relação aos estudantes que concluem o curso no período da seriação aconselhada, ou seja, em 4 (quatro) anos, este percentual apresenta variação entre as *coortes* de 2004/1 e 2006/1. Na *coorte* de 2006/1 houve a maior taxa de diplomação, no período da seriação aconselhada, chegando a 68,89%. Cabe ressaltar que esta mesma *coorte* de ingresso atingiu o maior percentual de diplomação, conforme mostra o gráfico 01, chegando a 73,77% de alunos(as). Assim, esta *coorte* conseguiu atingir os melhores índices em termos de percentual de diplomados e tempo de conclusão de curso. A partir da *coorte* de 2006/2 o percentual de alunos que concluem o curso em 4 anos passa cair, chegando a 31,03% na *coorte* de 2007/2, sendo esta a segunda *coorte* de alunos(os) ingressantes após a reformulação curricular de 2007/1. Esta *coorte* também apresenta o menor percentual de diplomação de toda a amostra, chegando a 48,33%.

Após a *coorte* de 2006/2, o percentual de estudantes que se formam após o período da seriação aconselhada se mantêm acima do percentual de estudantes que concluem o curso em 4 anos. A média de tempo de diplomação encontrada em toda a amostra foi de 4 anos e 8 meses, de modo que em média os alunos(as) ficam um semestre a mais matriculados no curso.

Quando acompanhamos os alunos do grupo que compõe o grupo dos diplomados em relação ao tempo de permanência no curso; média do percentual de integralização curricular; percentual de estudantes com reprovações por FF; média do nº de Reprovações por FF; percentual de Estudantes com reprovações por desempenho; média do nº de reprovações por desempenho; percentual de estudantes que se afastaram durante o curso; média do nº de afastamentos antes da diplomação e percentual de estudantes com histórico progresso de abandono em curso de graduação na UFRGS encontramos os dados disponíveis no quadro 02. Para uma melhor visualização dos dados o quadro 02 apresenta um panorama de toda amostra e um recorte nos períodos pré-alteração curricular e pós-alteração curricular.

O grupo dos diplomados é composto por 369 estudantes, sendo 361 estudantes do sexo feminino e 8 estudantes do sexo masculino os quais representam 17,02% do total de integrantes deste sexo.

Trajétoria Estudantil do Grupo de Diplomados			
	Geral	Coortes 2004/1 a 2006/2	Coortes 2007/1 a 2008/2
Média de idade das <i>Coortes</i> Ingressantes	23 anos e 2 meses	22 anos e 9 meses	23 anos e 9 meses
Tempo de Permanência no Curso	4 anos e 8 meses	4 anos e 5 meses	4 anos e 11 meses
Média do Percentual de Integralização Curricular	100,00%	100,00%	100,00%
Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF	43,63%	36,52%	55,38%
Média do nº de Reprovações por FF	1,51	1,07	2,24
Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho	12,50%	5,65%	23,91%
Média do nº de Reprovações por Desempenho	0,27	0,08	0,57
Percentual de Estudantes que se Afastaram durante o curso	23,91%	18,26%	33,33%
Média do nº de Afastamentos Antes da Diplomação	0,41	0,23	0,71
Percentual de Estudantes com Histórico Progresso de Abandono de Curso de Graduação na UFRGS	6,79%	6,52%	7,25%

Quadro 2: Trajetória estudantil do grupo de diplomados.

Como é possível observar no quadro 02, um aumento nos percentuais de estudantes com reprovações por FF, por desempenho e afastamentos, anteriores à diplomação, influenciaram no tempo de permanência no curso, o

que fica mais visível após a alteração curricular. Nesse sentido, quando analisamos isoladamente a *coorte* de 2007/2, na qual constam as menores taxas de diplomação (48,33%) e diplomação no período da seriação aconselhada (31,03%), encontramos um aumento dos percentuais de estudantes com reprovações por FF (72,41%), por desempenho (34,48%) e afastamentos anteriores a diplomação (37,93%), em relação às médias encontradas no período das *coortes* de ingresso de 2007/1 a 2008/2. O contrário aparece quando observamos a *coorte* de 2006/1, na qual constam as maiores taxas de diplomação (73,77%) e diplomação no período da seriação aconselhada (68,89%). Para esta *coorte* quando olhamos para os percentuais de estudantes com reprovações por FF (28,89%), por desempenho (4,44%) e afastamentos anteriores a diplomação (17,78%), encontramos uma diminuição em relação a estes mesmos percentuais em relação a média das *coortes* de 2004/1 a 2006/2.

Assim, parece que após a reestruturação curricular do curso, o tempo de permanência dos estudantes até a diplomação aumentou 1 semestre letivo, configurando o possível aparecimento de uma tendência de diplomação após o período da seriação aconselhada. Para confirmação desta tendência seria pertinente a realização de novos estudos utilizando *coortes* a partir do ano de 2009, bem como para o entendimento dos fatores que influenciam nas reprovações por FF, por desempenho e no percentual de afastamentos por estudantes.

4.3 SOBRE A EVASÃO E A MOBILIDADE

Neste estudo, como já foi abordado, se optou por fazer uma diferenciação em relação à evasão e mobilidade. Desta forma, as análises destas duas variáveis foram realizadas separadamente.

4.3.1 Sobre a Evasão

No grupo dos estudantes evadidos encontrou-se 219 estudantes, sendo 187 do sexo feminino e 33 do sexo masculino (representa 70,21% do total de

integrantes do sexo masculino). O quadro 03, que representa a trajetória estudantil deste grupo, foi organizado de modo a apresentar as variáveis de acompanhamento relativa a todas as *coortes* de ingresso e também seu recorte nos períodos pré-alteração curricular e pós-alteração curricular.

Não foi possível, fazer o comparativo dos dados relativos a variável evasão em relação ao cenário nacional e aos dados locais das licenciaturas da UFRGS, uma vez que o Censo da Educação Superior não disponibiliza estes dados e os dados levantados pelo Projeto Programa Observatório da Educação (OBEDUC) - "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", coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, até o momento, não chegaram a acompanhar os estudantes até seu prazo máximo para integralização curricular.

Trajétória Estudantil do Grupo de Evadidos			
	Geral	Coortes 2004/1 a 2006/2	Coortes 2007/1 a 2008/2
Média de idade das <i>Coortes</i> Ingressantes	25 anos e 1 mês	24 anos e 07 dias	26 anos e 9 meses
Tempo de Permanência no Curso	3 anos e 6 meses	3 anos e 2 meses	4 anos e 14 dias
Média do Percentual de Integralização Curricular	18,02%	13,17%	25,72%
Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF	66,21%%	57,78%	78,82%
Média do nº de Reprovações por FF	5,37	3,83	7,93
Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho	20,00%	15,56%	27,06%
Média do nº de Reprovações por Desempenho	0,42	0,37	0,49
Percentual de Estudantes Afastamento Anterior ao Abandono	74,88%	70,15%	82,35%
Média do nº de Afastamentos Antes do Abandono	2,18	2,1	2,32
Percentual de Estudantes com Histórico Progresso de Abandono de Curso de Graduação na UFRGS	15,91%	18,52%	11,76%

Quadro 3: Trajetória estudantil do grupo de evadidos.

Diante do quadro 03, se visualiza um cenário no qual os alunos permanecem em média 3 anos e 6 meses no curso, antes do abando definitivo do curso. Quando se observa o recorte por *coortes*, relativos aos períodos pré-alteração curricular e pós-alteração curricular, é possível verificar que há um

aumento de quase 10 meses no tempo de permanência dos estudantes no curso após a reestruturação curricular. As variáveis média do percentual de integralização Curricular, percentual de estudantes com reprovações por FF, média do nº de reprovações por FF, percentual de estudantes com reprovações por desempenho, média do nº de reprovações por desempenho, percentual de estudantes que se afastaram durante o curso e média do nº de afastamentos antes da diplomação também tiveram um aumento após a reestruturação. A única variável que diminuiu em relação ao período anterior à reestruturação curricular foi o percentual de estudantes com histórico progresso de abandono de curso de graduação na UFRGS, passando de 18,52% para 11,76%.

Como saldo dos levantamentos realizados a partir da Trajetória estudantil do grupo de evadidos, é possível verificar algumas variáveis que podem “alertar” a gestão do curso sobre a situação dos alunos que, possivelmente, poderão evadir. Abaixo seguem os sinais que em conjunto indicam possibilidade de abandono do curso por parte de seus estudantes.

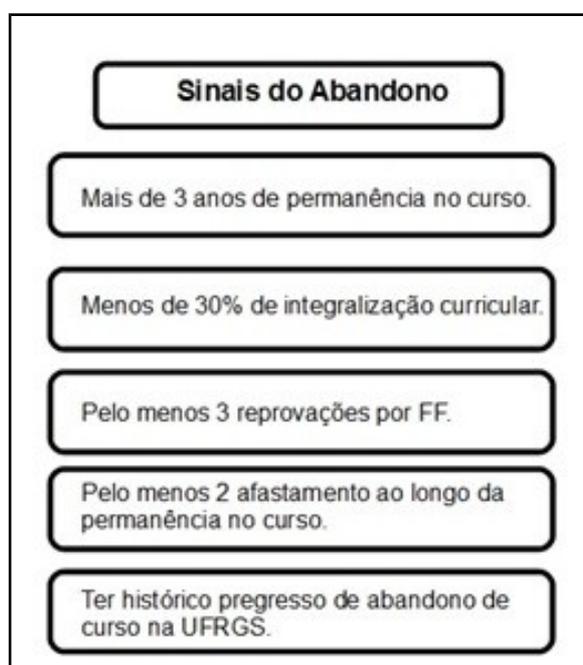


Figura 1: Sinais do Abandono.

Como principais causas que levam à evasão, Lobo (2011, p.18) destaca:

- Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade;
- Formação básica deficiente;
- Dificuldade financeira;
- Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;
- Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;
- Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES;
- Mudança de curso; e
- Mudança de residência.

Assim, pode-se perceber que a evasão não possui uma única causa e pode estar ligada a problemas pessoais de cada estudante e, também, ter sua causa em questões institucionais. Em relação ao caso específico do curso de Pedagogia da UFRGS, é possível pensar que o alto percentual de alunos que reprovam por FF (66,21%) e se afastam do curso até evadirem (74,81%), poderia estar ligado a maior parte das causas acima levantadas por Lobo (2011). Aliado a elas pode-se conjecturar a possibilidade dos estudantes não se “encontrarem no curso”. Ao passarem em média mais de 3 anos matriculados, os alunos buscam por uma formação em nível superior, mas parecem não encontrá-la no curso. Desse modo, poderia ser interessante pesquisar no currículo do curso se há atividades de ensino que introduzam os alunos no curso, que conceituem o que é o curso de Pedagogia e o o que é ser Pedagogo. De forma simples e didática, que mostre as possibilidades de atuação deste profissional.

Tal medida, se tomada no início do curso, poderia facilitar a escolha dos estudantes em permanecerem ou não no curso, sem que necessitem de um longo período para uma tomada de decisão que pode, inclusive ser positiva, como no caso do grupo dos estudantes evadidos, para 15,98% dos alunos. Tais estudantes abandonaram o curso de Pedagogia, ingressaram novamente na UFRGS através de concurso vestibular, e se diplomaram em outros cursos da Universidade. Deste grupo, 80% dos alunos se diplomaram em cursos de bacharelado e, apenas, 20% se diplomaram em cursos de licenciatura. Um dado que precisa ser mencionado, na composição da amostra do grupo dos evadidos é que 1,86% dos alunos que abandonaram o curso retornaram através de um novo concurso vestibular e concluíram o curso de Pedagogia.

A partir dos dados acima levantados, fez-se necessário conceituar as concepções de evasão abordadas por Ramos (1995, p.), pois o referido autor faz distinção entre a *evasão de curso*, “quando o aluno abandona seu curso de origem na instituição” e a *evasão da instituição*, quando o aluno abandona a IES, na qual estava vinculado. Há, ainda, a *evasão do sistema de ensino superior*, porém esta não teve como ser analisada neste estudo.

Assim, pode-se verificar que o grupo que compõe os evadidos, neste estudo, se divide entre os alunos que evadiram do curso e os alunos que evadiram da instituição. Os percentuais relativos a cada concepção encontram-se abaixo, conforme tabela 03:

Concepções de Evasão	%
Evasão de Curso	17,81%
Evasão da Instituição (UFRGS)	82,19%
Total	100,00%

Tabela 03: Percentual de alunos em situação de evasão de curso¹⁹ e evasão da instituição.

Ao analisarmos a tabela 03, podemos pensar que os alunos que representam 17,81% das evasões de curso seguiram buscando uma formação profissional, em nível superior, e que, possivelmente, se encontraram em outros cursos e, também, na Pedagogia, desta forma este “abandono” não pode ser considerado prejudicial. No entanto, os 82,19% de estudantes representam a evasão da instituição carecem de um olhar especial, uma vez que não há como mensurar se estes abandonaram o sistema de ensino superior.

4.3.2 Sobre a Mobilidade

Compõem o grupo de estudantes que deixaram o curso de Pedagogia por mobilidade, apenas, 12 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 3 do sexo masculino (representa 6,38% do total de integrantes do sexo masculino). Assim

¹⁹ Para o cálculo da evasão de curso foram considerados todos os alunos que abandonaram o curso de Pedagogia e posteriormente ingressaram novamente na UFRGS, por meio de concurso vestibular, se diplomando. Isso inclui os alunos que se diplomaram em outros cursos e os que se diplomaram no curso de Pedagogia.

como no caso da evasão não foi possível fazer comparação dos dados com o cenário nacional e com os dados relativos ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), uma vez que a variável mobilidade não é considerada nesta pesquisa. No entanto, o conceito de mobilidade aparece presente no estudo de Paz (2016), ao analisar os cursos de Licenciatura em Física e Filosofia da UFRGS. Em seu estudos Paz (2016) encontrou, após analisar 10 *coortes* de ingressantes no curso de Licenciatura em Física, no período de 2000 a 2009 um percentual médio de 11,70% de alunos que saíram do curso por mobilidade. Já em uma análise de 10 *coortes* de ingressantes, no mesmo período para o curso de Licenciatura em Filosofia a autora encontrou um percentual médio de 18,29% de alunos que saíram do curso por mobilidade. A realidade destes cursos difere significativamente da realidade encontrada no curso de Pedagogia, uma vez que os alunos que abandonaram o curso por meio de mobilidade representam apenas 1,96% da amostra total analisada.

Uma possível explicação para a baixa mobilidade no curso é que para um aluno, pode estar ligada a dificuldade que seus alunos têm em participarem do processo seletivo extravestibular através da modalidade transferência interna por recálculo da média do vestibular²⁰, se dá pelo curso de Pedagogia possuir uma das menores médias dos últimos classificados no Concurso Vestibular (CV). No período deste estudo, nos anos divulgados pela Comissão Permanente de Seleção da UFRGS²¹, responsável pelo concurso vestibular o curso de Pedagogia ficou em média com a 4º menor média em termos da média mínima alcançada pelo último candidato que entrou no curso. Tal situação dificulta que os alunos possam concorrer a transferência interna, uma vez que o Art. 6º, da Resolução CEPE/UFRGS nº10/2004 que trata das normas complementares ao processo de ingresso extravestibular na UFRGS prevê que:

Para participar do processo seletivo, o candidato deve ter obtido, no Concurso Vestibular (CV) que o habilitou ao concurso que está matriculado ou com a matrícula trancada, média igual ou superior à

²⁰ A modalidade de saída do curso por transferência interna é a única considerada neste estudo como mobilidade.

²¹ Dados disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores>> Acesso em: 05 de abril de 2017.

do aluno que ingressou com a menor média no curso pretendido pelo candidato, naquele mesmo ano. A média será recalculada tendo como base os pesos das provas do curso pleiteado (UFRGS, 2004).

Ainda sobre a baixa média no concurso vestibular cabe salientar de acordo com dados da análise dos resultados do exame nacional dos estudantes de 2005 e 2008, o curso de Pedagogia das IES públicas da região sul, possui em seu perfil de alunos no ano de 2005, 75,7% de seus estudantes egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. No ano de 2008 esse percentual passa para 82,4% (INEP, 2015). Estes dados, aliados a um número significativo de ingressantes que cursaram o Ensino Médio na modalidade Normal, e que portanto não contam em seu currículo com disciplinas exigidas no concurso vestibular, podem ser fatores que contribuam para essa média mais baixa em relação aos demais cursos da Universidade.

O quadro 04, conforme consta abaixo, representa a trajetória estudantil do grupo de alunos com saída do curso por mobilidade. Assim como as variáveis diplomação e evasão, este foi organizado de modo a apresentar as variáveis de acompanhamento relativa a todas as *coortes* de ingresso e também seu recorte nos períodos pré-alteração curricular e pós alteração curricular.

Trajétoria Estudantil do Grupo da Mobilidade			
	Geral	Coortes 2004/1 a 2006/2	Coortes 2007/1 a 2008/2
Média de idade das <i>Coortes</i> Ingressantes	22 anos e 2 meses	22 anos e 9 meses	21 anos e 8 meses
Tempo de Permanência no Curso	3 anos e 8 meses	3 anos e 4 meses	3 anos e 10 meses
Média do Percentual de Integralização Curricular	17,52%	9,33%	23,37%
Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF	75%%	60,00%	85,71%
Média do nº de Reprovações por FF	5,17	1,6	7,71
Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho	16,57%%	0,00%	28,57%
Média do nº de Reprovações por Desempenho	0,17	0	0,29
Percentual de Estudantes Afastamento Anterior ao Abandono	75%%	100,00%	57,14%
Média do nº de Afastamentos Antes da Saída do Curso	1,42	1,4	1,43
Percentual de Estudantes com Histórico Progresso a saída do Curso de Graduação na UFRGS	8,33%	20,00%	0,00%

Quadro 4: Trajetória estudantil do grupo da mobilidade.

No que se refere a aspectos da trajetória estudantil, pode-se perceber que os alunos permanecem em média 3 anos e 8 meses no curso até sua saída definitiva. Não há uma alteração muito significativa quando se observa os recortes relativos aos períodos relativos às *coortes* de ingressantes pré e pós- alteração curricular. Em relação à média das idades que compõem as *coortes* de ingressantes esse a variação é de quase um ano, passando de 22 anos e 9 meses para 21 anos e 8 meses.

Quando se observa a média do percentual de integralização curricular pós- alteração curricular esta chega a aumentar 14 pontos percentuais em relação ao período das *coortes* de ingresso pré- alteração. Outros percentuais que apresentam crescimento nas *coortes* de 2007/1 a 2008/2, dizem respeito ao percentual de estudantes com reprovação por desempenho e o percentual de estudantes com reprovação por FF, representando respectivamente um acréscimo de 15 e 28 pontos percentuais. As reprovações por desempenho, inclusive, não ocorrem nas *coortes* de 2004/1 a 2006/2.

Uma outra elevação significativa evidenciada no quadro 04 é a média do número de reprovações por FF, que passa de 1,6 nas *coortes* de 2004/1 a 2006/2, para 7,71 nas *coortes* de 2007/1 a 2008/2. Em relação a média de número de afastamentos antes do abandono, esta parece se manter estável nos dois recortes. No entanto, o percentual de estudantes que se afastaram antes da saída definitiva do curso cai 43 pontos percentuais no período das *coortes* de 2007/1 a 2008/2. Outro dado curioso se dá em relação ao percentual de estudantes com histórico pregresso de abandono de curso na UFRGS, pois este passa de 20% para zero nas *coortes* pós- alteração curricular.

A partir dos dados da trajetória estudantil do grupo da mobilidade, que compõe o recorte das *coortes* pré- alteração curricular, parece que estes estudantes embora permaneçam mais de 3 anos no curso não chegam a concluir com aprovação 10% do currículo do curso. Este grupo, ao longo do percurso, se afastou pelo menos uma vez o que faz pensar que possivelmente já estavam procurando outras opções de graduação. Em relação ao grupo

relativo as *coortes* pós-alteração, a elevação do percentual de 14 pontos percentuais em relação as *coortes* pré-alteração, aliado ao decréscimo do percentual de alunos que se afastaram ao longo do curso pode evidenciar uma tentativa maior dos estudantes em se manter na Pedagogia, antes de procurarem por outras opções de curso de graduação.

Cabe salientar que dos 12 estudantes que fazem parte do grupo dos estudantes que deixaram o curso por meio da mobilidade, apenas 25% seguiram em curso de licenciatura.

4.4 SOBRE A RETENÇÃO

A variável retenção, no contexto deste estudo, aparece de forma residual, uma vez que trata-se de uma pesquisa retrospectiva, que acompanhou alunos até seu período máximo de integralização curricular. Assim os alunos em situação de retenção pertencem as *coortes* de 2006/2, 2007/1, 2008/1 e 2008/2, e todos possuem afastamentos ao longo de seu percurso acadêmico que lhes possibilitaram a manutenção do vínculo com o curso, mesmo tendo transcorrido o período de máximo para integralização curricular, de 16 etapas (semestres).

Assim como no grupo dos alunos com saída por mobilidade, compõem o grupo de estudantes retidos, apenas, 12 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 3 do sexo masculino (representa 6,38% do total de integrantes do sexo masculino). Ao contrário das variáveis diplomação, evasão e mobilidade o quadro 05 que representa a trajetória estudantil do grupo de estudantes retidos não foi dividido em um recorte por *coortes* de ingressantes pré e pós-alteração curricular, pois apenas 1 estudante possui ingresso anterior à alteração. Abaixo, conforme quadro 05, pode-se observar as variáveis que compõem a trajetória estudantil do grupo de estudantes retidos:

Trajétoria Estudantil do Grupo dos Retidos	
	Geral
Média de idade das <i>Coortes</i> Ingressantes	35 anos e 28 dias
Média do Percentual de Integralização Curricular	35,19%
Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF	91,67
Média do nº de Reprovações por FF	16,42
Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho	58,33%
Média do nº de Reprovações por Desempenho	2,5
Percentual de Estudantes com Afastamento	100,00%
Média do nº de Afastamentos ao Longo do Curso	4,5
Percentual de Estudantes com Histórico Progresso de Abandono de Curso de Graduação na UFRGS	25,00%

Quadro 5: Trajetória estudantil do grupo dos retidos.

Em um primeiro momento, um dado que chama a atenção em relação ao grupo dos retidos se refere a média de idade das estudantes pertencentes a esse grupo, pois ao contrário das variáveis diplomação, evasão e mobilidade, que encontram-se na faixa etária dos 20 anos, a idade dos ingressantes que encontram-se retidos é de 35 anos. A partir deste dado, para que fosse possível analisar a trajetória estudantil deste grupo foi necessário fazer um comparativo com os dados levantados nos quadros 02, 03 e 04 apresentados anteriormente, em relação às variáveis que compõem a trajetória estudantil dos alunos.

Relacionando os dados do quadro 05, com os quadros 02, 03 e 04, pode-se observar que o grupo que compõe os estudantes retidos se diferencia substancialmente dos demais em todos os aspectos analisados. Neste caso, possível, apenas, verificar com qual grupo há uma maior proximidade e com isso conjecturar para qual variável estes alunos migrarão ao final do curso. Assim, possivelmente os estudantes retidos possuem mais chances de compor os grupos de evadidos, pois são os mais próximos em relação a idade, percentual de integralização curricular, percentual de estudantes com reprovação por desempenho, média do número de afastamentos e percentual

de estudantes com histórico progresso de abandono de curso de graduação na UFRGS.

Estes alunos parecem ser os que mais enfrentam dificuldades ao longo do curso, uma vez que possuem os maiores percentuais de reprovações por FF (91,67%) e por desempenho (58,33%). Ao passo que possuem, também, a maior média em relação ao número de afastamentos (4,5). São muitos os fatores que podem estar por trás destes levantamentos, mas pela média de idade destes estudantes pode-se questionar se uma das dificuldades não estaria ligada ao turno de oferecimento do curso, que é matutino. Assim, alunos trabalhadores talvez não consigam conciliar as atividades acadêmicas com o mundo do trabalho.

4.5 ANÁLISES E DISCUSSÕES FINAIS

A partir das análises relativas à trajetória acadêmica e estudantil dos alunos do curso de Pedagogia, no que se refere as variáveis diplomação, evasão, mobilidade e retenção, buscou-se responder à questão de pesquisa que norteou este estudo sendo esta: *Qual a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS?*

Ao analisar a trajetória acadêmica dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, utilizando como orientação metodológica as pesquisas realizadas pela Comissão Especial da SESu/MEC (1996), e SANTOS (1999), e identificou-se que não há tendência, relativa às variáveis investigadas. Para tanto, realizou-se uma tentativa de traçar, graficamente, uma Linha de Tendência Linear das variáveis investigadas. No entanto, não foi possível encontrar uma tendência clara para o curso, não sendo possível prever os resultados relativos às próximas coortes.

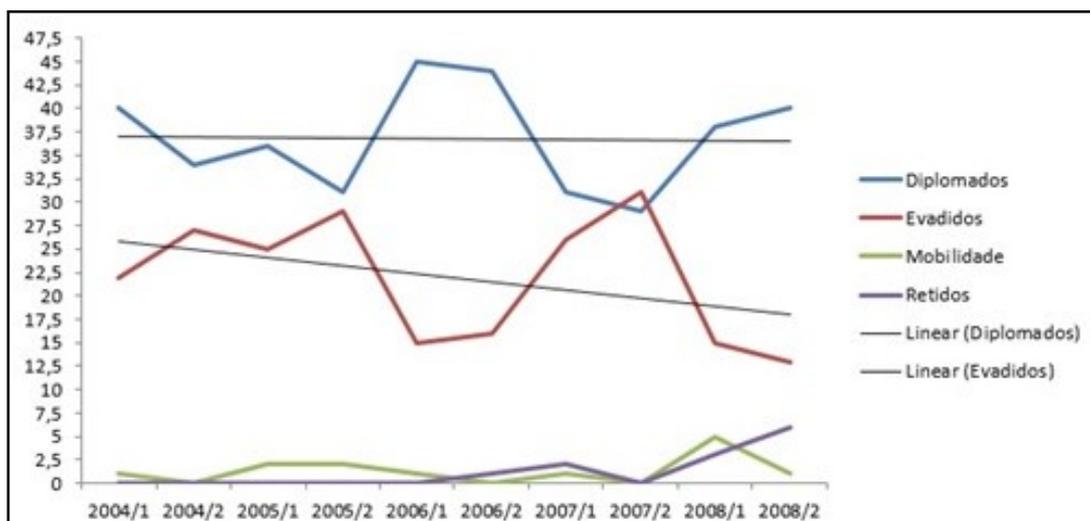


Gráfico 05: Linear Diplomados e Evadidos.

A partir desses resultados, é possível questionar a eficiência acadêmica de sua organização e gestão? Será que o curso conhece o próprio curso, no que se refere a trajetória de seus estudantes?

Com esse estudo podemos conhecer uma parte deste curso, o que pode ser de fundamental importância para dar subsídio a novos estudos que busquem as causas de não se ter uma tendência, de haver uma variação nas taxas de diplomação e evasão. Por hora, o quadro 06, que contém um resumo da trajetória estudantil no que se refere as variáveis diplomação, evasão, mobilidade e retenção, evidencia as características próprias da trajetória estudantil em cada uma destas variáveis.

	Estudantes Diplomados	Estudantes Evadidos	Estudantes em Mobilidade	Estudantes Retidos
Média de idade das <i>Coortes</i> Ingressantes	23 anos e 2 meses	25 anos e 1 mês	22 anos e 2 meses	35 anos e 28 dias
Tempo de Permanência no Curso	4 anos e 8 meses	3 anos e 6 meses	3 anos e 8 meses	-
Média do Percentual de Integralização Curricular	100,00%	18,02%	17,52%	35,19%
Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF	43,75%	65,91%%	75%%	91,67
Média do nº de Reprovações por FF	1,51	5,37	5,17	16,42
Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho	12,50%	20,00%	16,57%	58,33%
Média do nº de Reprovações por Desempenho	0,27	0,42	0,17	2,5
Percentual de Estudantes Afastamento	23,91%	74,88%	75,00%	100,00%
Média do nº de Afastamentos	0,41	2,18	1,42	4,5
Percentual de Estudantes com Histórico Progresso de Abandono de Curso de Graduação na UERGS	6,79%	15,91%	8,33%	25,00%

Quadro 06: Resumo da trajetória estudantil nas variáveis diplomação, evasão, mobilidade e retenção.

A partir da adoção de um acompanhamento sistemático dos estudantes por parte da gestão do curso de Pedagogia, essa diferenciação de perfis, presentes especialmente nas variáveis evasão e retenção, pode auxiliar na busca por ações que possam minimizar esses índices. Em um contato mais próximo com os estudantes que apresentam essa trajetória é possível entender e buscar alternativas para que estes possam permanecer no curso e se diplomar.

Neste sentido, autores como Peixoto (2003) e Jacobi (1999), abordam a questão da gestão da educação superior e as dificuldades e desafios impostos às IES, em especial as instituições públicas. Peixoto (2003), levanta como um problema a ser enfrentado por gestores de IES a crise do Estado de bem-estar social, com a qual há uma deterioração progressiva de políticas sociais e com ela a redução de verbas públicas. Em meio a este cenário as instituições vêm cada vez mais adotando uma cultura gerencialista no setor público, tal cultura traz consigo a introdução de mecanismos de controle e responsabilização. Assim, Peixoto (2003, p.207-208) coloca que:

A avaliação, voltada mais para o produto do que para o processo, tem sido considerada um pré-requisito para a implementação desses mecanismos na educação, sendo sua prática na educação superior concebida com base no mérito, orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e voltada para a

identificação e seleção dos “melhores” por meio de *rankings* classificatórios, com vistas ao estabelecimento de políticas de incentivos e financiamento.

Somado a estas questões Jacobi (1999), traz como desafio a gestão educativa, a descontinuidade político-administrativa que permeia o contexto político brasileiro. Assim, torna-se um desafio à gestão dos cursos de graduação a manutenção de políticas e estratégias que visam a qualificação e aperfeiçoamento de seus cursos com vistas a proporcionar um espaço de democratização do conhecimento para a comunidade universitária e a sociedade em geral.

Para Chauí (2001, p.124-125):

a universidade, em lugar de criar seus padrões e critérios próprios de avaliação, imita, e mal, os padrões da empresa privada e da lógica do mercado. [...] a universidade, que é responsável pela criação e invenção de métodos de pesquisa e de avaliação da realidade, até agora mostrou-se incapaz de criar os métodos e critérios de sua auto-avaliação [...] e passou a usar um indicador que tem sentido nas empresas, mas não se sabe bem qual seria o seu sentido na docência e na pesquisa: a chamada produtividade.

Desta forma, cabe a gestão analisar o tipo de avaliação que está sendo realizada em seu curso. Buscar superar questões como a descontinuidade de políticas de acompanhamento dos cursos e uma avaliação voltada mais para o produto do que para o processo é um desafio à gestão de um curso de graduação. Acompanhar o processo, como pode-se observar a partir dos dados levantados abaixo, pode revelar questões muito importantes para serem analisadas pela gestão dos cursos.

Abaixo pode observar um panorama da trajetória estudantil dos 612 estudantes que compõem a amostra deste estudo. Para melhor organização do quadro 07, as variáveis da trajetória estudantil foram divididas em um quadro geral e por recortes relativos às *coortes* de ingressantes pré e pós-alteração curricular:

	Geral	Coortes 2004/1 a 2006/2	Coortes 2007/1 a 2008/2
Média de idade das <i>Coortes</i> Ingressantes	24 anos	23 anos e 3 meses	25 anos e 2 meses
Tempo de Permanência no Curso	4 anos e 2 meses	4 anos	4 anos e 6 meses
Percentual de Estudantes Com Reprovações por FF	53,27%	45,01%	65,15%
Percentual de Estudantes Com Reprovações por Desempenho	16,01%	9,43%%	22,41%
Percentual de Estudantes Afastamento ao Longo do Curso	44,61%	38,27%	54,36%

Quadro 07: Resumo da trajetória estudantil.

Como é possível observar o curso possui uma média de alunos ingressantes que gira em torno de 24 anos. Estes passam em média 4 anos e 2 meses no curso, destes alunos 53,27% possui reprovações por FF, 16,01% possui reprovação por desempenho e 44,61% possuem pelo menos um afastamento ao longo do curso. Mas o que chama a atenção em relação ao quadro 07 é a comparação entre essas variáveis por *coortes* de ingressantes nos períodos pré e pós-alteração curricular. Após a alteração os alunos aumentaram 6 meses o tempo de permanência no curso, o percentual de estudantes com reprovação por FF teve uma elevação de 20 pontos percentuais. Em relação ao percentual de alunos com reprovação por desempenho o percentual no período aumenta 12 pontos percentuais, já os afastamentos tiveram um crescimento de 15 pontos percentuais.

No entanto, como foi anteriormente mencionado neste estudo, parece que a alteração curricular não impactou diretamente na trajetória acadêmica do curso, mantendo-se as mesmas oscilações em relação as variáveis diplomação e retenção. Porém, ao logo das análises por variáveis, e como encontra-se claramente no quadro 07, a alteração curricular parece ter gerado um impacto na trajetória estudantil dos alunos do curso de Pedagogia.

Este fato, pode ter relação com os apontamentos de Cruz (2011) a respeito do curso de Pedagogia, especialmente a partir as demandas geradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Neste sentido a autora percebe como um desafio a implementação do currículo

que possua abrangência suficiente para dar conta de uma formação generalista do pedagogo, tal como previsto na norma.

Nesse sentido, será que o curso de Pedagogia da UFRGS, após passar de duas habilitações específicas voltadas a formação de professores para atuação na Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conseguiu se organizar para dar conta da abrangente formação descrita em Projeto Pedagógico? Como perfil do egresso o documento coloca que:

A/o aluna/o deverá ser preparado/a para o trabalho pedagógico na docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na docência Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Gestão Escolar, na docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal e na docência em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar (UFRGS,2017, p.4)

Assim, a partir da trajetória estudantil pós-alteração curricular parece ser de importante contribuição um estudo deste novo currículo para entender o que leva os estudantes a permanecerem no curso por mais tempo, com um maior percentual de reprovações e afastamentos. Esse novo estudo pode auxiliar a gestão do curso no aprimoramento de seu currículo e quem sabe auxiliar no entendimento ou no estabelecimento de uma tendência a partir das novas turmas de ingressantes.

Portanto, a partir dos dados levantados ao longo deste estudo foi possível constatar que não há uma tendência relativa à trajetória acadêmica do curso de Pedagogia, o que fica evidenciado na própria imagem gerada no gráfico 01(pág.63).

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de encerrar o processo de construção desta pesquisa, o que não quer dizer que todas as inquietações que motivaram este trabalho se encerram aqui.

Assim, a partir das leituras realizadas e dos dados levantados nesta pesquisa é possível verificar que o acompanhamento sistemático do curso de Pedagogia no que se refere a trajetória acadêmica e estudantil é um trabalho que pode ser adotado pela Coordenação do Curso ou no caso da UFRGS, a Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia. Desta forma, com dados claros da realidade do curso é possível se fazer uma avaliação completa do curso no que se refere ao seu turno de atividades, seu currículo e atividades extracurriculares que possibilitam uma vivência acadêmica para os alunos extraclasse.

Outro ponto de destaque se dá em relação aos dados levantados por este estudo, principalmente no que se refere à evasão, pois a partir destes a gestão do curso pode realizar um acompanhamento de seus alunos e identificar possíveis alunos prestes a incorrer em abandono de modo a agir preventivamente. Em um contato mais próximo com os estudantes é possível entender, ainda, o que os leva a evadir. Esta resposta poderia impactar inclusive em alterações curriculares que potencializem a taxa de diplomação do curso de modo a pelo menos alcançar média nacional.

No entanto, para alcançar este objetivo seria necessário manter sistematicamente o acompanhamento a partir dos dados levantados no sistema de graduação. Aliado a este acompanhamento seria necessário, também, ouvir os estudantes e orientá-los em relação a sua matrícula, uma vez que as reprovações por FF aparecem em mais de 50% do total da amostra analisada, seguida do percentual de alunos que se afastaram ao longo do curso que representam mais de 40% da amostra. Isso possibilitará entender o que está por trás destes números, para além de uma tendência que pode ou não em maior ou menor grau levar a evasão.

Como uma sugestão de estudo futuros é possível, ainda, analisar o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS e buscar identificar se nele é trabalhado o que é ser Pedagogo e como o curso se constituiu no Brasil desde a década de 1930. Conhecer o curso e suas possibilidades de atuação, também, pode ser um fator que motive os alunos a concluírem a graduação ou pode ajudar de imediato os alunos que estão em dúvida se querem ou não seguir esta carreira a buscarem outras opções sem se passar os 3 anos e 6 meses, que é o tempo médio, no qual os estudantes das *coortes* acompanhadas permanecem no curso antes de evadirem. Além disso, seria interessante investigar essa realidade a luz das políticas de educação básica e de formação de professores.

Ao final deste estudo fica claro que o acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos é fundamental para que os cursos possam ser organizados e gerenciados. Fazer o acompanhamento sistemático dos alunos ao longo do seu percurso acadêmico, possivelmente, auxiliará sua gestão a entender os motivos pelos quais a Pedagogia, ao contrário do que se apresenta nos cursos de Licenciatura em Física e Filosofia, conforme verificamos no estudo de PAZ (2016), não possui uma tendência no que se refere as variáveis diplomação e evasão.

Como contribuição penso que esta pesquisa, mais do que respostas trouxe questões, e com elas possibilidades. A partir dos dados aqui levantados abre-se uma gama de possibilidades para novas pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento da gestão do curso de Pedagogia e, possivelmente, de cursos que possuam características semelhantes.

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 FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, _____. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, Out. 2008.
- ALVES, J. C. M.; Universidade, Cultura e Direito Romano. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 87, p. 39-56, 1992.
- AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: Trajetórias e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, nº37, p.997-1026, set/dez. 2012.
- 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.
- BORDAS, BORDAS, M. C. e ANDREOLA, B. A.. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação e Realidade**, maio/agosto, 2010, Porto Alegre.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.
- BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827.
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939**. Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 1939a.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 1939b.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1961.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Ministério da Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Casa Civil. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2010.

BRASIL. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

BRASIL. **Prestação de Contas Ordinárias Anual Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p.4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, Iria. A formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas: Papirus, 2007.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Edunesp, 2001.

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.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e formação com pedagogos primordiais**. São Paulo: Ed. Wak, 2011.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, abr, 2003.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade & Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

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.

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, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERHARDT, Volker. A Ideia de Humboldt. Sobre a atualidade do programa de Wilhelm von Humboldt. In: ROHDEN, Valerio (Org.). **Ideias de Universidade**. Ed. ULBRA: Canoas, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HANNER, June E. **Emancipação do sexo feminino**. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUISC, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Resumo Técnico. Ministério da Educação, INEP, Brasília, DF: 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Análise dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das Áreas Avaliadas em 2005 e 2008, com Ênfase nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia e Pedagogia**. v. 1. Ministério da Educação, INEP, Brasília, DF: 2015.

JACOBI, P. R. Os desafios de inovar na gestão educativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 167-172, jul./dez. 1999.

JANOTTI, Aldo. **Origens da Universidade**. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v.6, n 11, jul/dez-2000, p.109- 130.

KRAHE, E. D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**, 2008, Itajaí, SC. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí, SC: Univali - Itajaí: Programas de Pós Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

KRAHE, E. D. Mudanças de Racionalidade na Pedagogia Universitária: Reflexos Nos Currículos de Formação Docente. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 3, nº 2, p. 227-237, maio/ago. 2008.

LE GOFF, Jaques. **A civilização do Ocidente Medieval**. Tradução de José Rivair de Macedo. Bauru: Edusc, 2005.

LIBÂNIO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista de Avaliação da Educação Superior**. Campinas: Vol.13 nº1, Sorocaba: Mar. 2008.

LISBÔA, M. G. C. **A Ideia de Universidade no Brasil**. Edições EST: Porto Alegre, 1993.

LOBO. M. B. de C. M. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. **Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia**, 2011.

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.

MARTINS, G. A. e THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2ª ed., Atlas: São Paulo, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NOGUEIRA, André Magalhães. **Educação Superior na Assembleia Nacional Constituinte**: Agenda de Transição e Debates na Constituinte. Rio de Janeiro, RJ: Observatório Universitário, 2009. (Documento de Trabalho nº. 85). Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_85.pdf>. Acesso em: 16/dez. 2015.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PAVIANI, J.; POZENATO, J. C. **A Universidade em Debate**. Caxias do Sul: Edição UCS, 1979.

PAZ, C. T. do N. AS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS EM LICENCIATURAS COM BAIXAS TAXAS DE DIPLOMAÇÃO: tendências e resistências. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

PEIXOTO, M. do C. de L. Gestão da Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Currículos. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: Transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa: 2003.

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

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

PROTTA, Leonardo. **Um Novo Modelo de Universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

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, Mozart Neves. **Quadro da Evasão na UFPE**: Metodologia, causas e ações. UFPE: Pernambuco, 1995.

RISTOFF, Dilvo. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995 (MIMEO).

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.

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.

SALVADOR, Denilce. **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.

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/1999.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia no Brasil: História e teoria**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEIFERT, Paulo A. Newman sobre a universidade. In: ROHDEN, Valério (Org.). **Ideias de Universidade**. Ed. ULBRA: Canoas, 2002.

SILVEIRA, Maria J. A Evolução da Concepção de Universidade no Brasil. In: TUBINO, M. J. G. (org). **Universidade Ontem e Hoje**. IBRASA: São Paulo, 1984.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14 mai/jun/jul/ago de 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 2ª. ed.

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.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ: 2005.

UFRGS. **Resolução CEPE nº 38 de 1995**. UFRGS, Porto Alegre: 1995.

UFRGS. **Resolução CEPE nº10/2004**.UFRGS, Porto Alegre: 2004.

UFRGS. **Resolução CEPE nº 11 de 2013**. UFRGS, Porto Alegre: 2013.

UFRGS. **Resolução CEPE nº 19 de 2011**. UFRGS, Porto Alegre: 2011.

UFRGS. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Faculdade de Educação, Porto Alegre: 2017.

VALLE, G. R.; ROJAS, A. G.; VILLA, L. A. El análisis de las trayectorias escolares em 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.

WASSERMAN, C.; MANFROI, W. C. UFRGS – Patrimônio do Estado. In: FILHO, A. P. F. S. (Org.). **UFRGS – Patrimônio do Estado**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.