

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE QUÍMICA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

ALESSANDRA MAYRA DE LIMA

**VAMOS FALAR SOBRE EVASÃO? ANÁLISE DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UTFPR**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**CAMPO MOURÃO
2019**

ALESSANDRA MAYRA DE LIMA

VAMOS FALAR SOBRE EVASÃO? ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UTFPR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Câmpus Campo Mourão, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientador (a): Prof. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling

**CAMPO MOURÃO
2019**



TERMO DE APROVAÇÃO

VAMOS FALAR SOBRE EVASÃO? ANÁLISE DOS CURSOS
DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UTFPR

por

ALESSANDRA MAYRA DE LIMA

Este trabalho foi apresentado em 10 de julho de 2019 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química. O Candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Profª. Drª. Estela dos Reis Crespan
(UTFPR)

Profª. Ma. Vanessa Camargo Rocha
(UTFPR)

Profª. Drª. Natalia Neves Macedo Deimling
(UTFPR)
Orientadora

A minha família e meus professores.

“Se consegui enxergar longe é por que me apoio nos ombros de gigantes” - Isaac Newton.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por proporcionar a mim e a todas as pessoas envolvidas nesse trabalho saúde e motivação para falar de assuntos tão delicados. Por tocar o coração de cada um, para que parassem suas rotinas corridas, muitas vezes apenas para me ajudar.

A todos os professores que contribuíram para meu crescimento acadêmico de alguma maneira.

Agradeço especialmente a minha orientadora Dra. Natalia Neves Macedo Deimling, que fez da minha presunção seu objetivo, deixando de dormir ou ficar com a família muitas vezes, para ler, reler e contribuir de maneira única para esse trabalho. Sou grata por sua sabedoria e paciência, ao me instruir e me aconselhar, independentemente de saber a quão teimosa posso ser. Agradeço ainda por me proporcionar essa experiência única, fruto de um projeto seu, do qual participo com muito orgulho. Cresci muito com nossas conversas, reflexões, comentários ao longo do texto e a cada puxão de orelha. Ganho aqui uma amiga muito querida, que será levada para o resto da vida. Obrigada por confiar em mim.

Agradeço ao professor Marcos Antonio Piza, por sua contribuição com o pré-projeto, auxiliando com importantes considerações.

As professoras que aceitaram carinhosamente fazer parte da minha banca, Dr. Estela dos Reis Crespan e Vanessa Camargo Rocha, pelas contribuições e pela disposição em participar desse importante momento de meu percurso acadêmico.

Agradeço as coordenadoras e aos ex-alunos, que pausaram sua rotina para responder ao nosso questionário e as professoras do DAMAT de Campo Mourão, por ajudarem com minhas dúvidas.

A minha amiga Gabriela, pelos conselhos e ajuda, por me acalmar em dias difíceis. E a todos os meus amigos, pelas palavras que me acalmavam e pela ajuda, direta ou indiretamente.

Meus infinitos agradecimentos a minha família, meus pais Marcos e Marcia, por me ouvirem, me apoiarem nas dificuldades, em minhas ansiedades e preocupações. Também a meus avós, Neusa e Celso, por serem bases fortes, que sempre compreendem minha correria. Meu obrigado a minha Tia/irmã Cácia, pessoa que me incentivou a escolher a Licenciatura em Química, curso que amo.

Ao meu namorado David, que permaneceu comigo todos os dias, relendo inúmeras vezes meu trabalho comigo, deixando de fazer o dele. E que mesmo na correria foi um colo, um amigo e um conselheiro. Poder contar contigo, me motiva a sempre ir além, pois tenho em você um parceiro.

Sou grata por ter superado todas as dificuldades que apareceram ao longo do curso, e por ter pessoas únicas na minha vida que me ajudaram, pois, muitas pessoas as quais damos voz nesse trabalho infelizmente não conseguiram.

RESUMO

O abandono dos estudos é comum em diferentes níveis do Ensino Básico, situação que, em geral, é agravada no Ensino Superior pelo dispêndio financeiro, social e/ou acadêmico. A evasão, especificamente em cursos de licenciatura, afeta não apenas o Ensino Superior, mas, também, o Ensino Básico, pois influencia na ausência de futuros profissionais para mediar o conhecimento de determinada área em escolas ou Universidades. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão do fenômeno da evasão, com a finalidade de compreendê-lo efetivamente e contribuir para sua minimização. Considerando esses aspectos, o presente trabalho, teve por objetivo analisar e discutir os possíveis fatores desencadeadores da evasão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR, tendo como base o referencial teórico-metodológico norteador do estudo e a perspectiva dos coordenadores de curso e dos estudantes evadidos. Foram objetos de análise cinco cursos de Licenciatura em Química de seis *campi* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Londrina, Medianeira e Pato Branco. Para o alcance dos objetivos propostos, foi desenvolvido um estudo de abordagem qualitativa com os professores coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química e os estudantes deles evadidos por meio da aplicação de dois Questionários Semiabertos, disponibilizados virtualmente via formulários do Google®. Ao todo cinco coordenadoras e 126 ex-alunos participaram do estudo. A análise compreendeu dados que vão desde o período/ano em que os cursos iniciaram seu funcionamento até o ano de 2018. Para a organização, análise e discussão dos resultados foram utilizadas as técnicas de triangulação de dados e de criação de categorias. Os dados foram interpretados à luz de estudos que discutem sobre a formação de professores, os cursos de licenciatura e, mais especificamente, sobre a Licenciatura em Química. Os resultados indicam variados fatores que têm levado os estudantes a desistirem do curso, entre eles, destacam-se as dificuldades financeiras, a tentativa de conciliar trabalho e estudos, a distância e o tempo de deslocamento até a Universidade, a falta de uma base sólida de estudos advindos do Ensino Básico, que é agravada pela falta de tempo para estudar fora da sala de aula, a desvalorização da profissão docente, a falta de apoio familiar, problemas em relacionamentos interpessoais e doenças como ansiedade e depressão. Os resultados apresentam também algumas medidas apontadas pelos sujeitos participantes para a minimização dos índices de evasão nos cursos. Esperamos que este trabalho possa proporcionar reflexões e possibilidades de ação aos profissionais que se encontram envolvidos em cursos de licenciatura, sejam alunos, futuros alunos, professores, coordenadores, técnicos administrativos e todos os que possam se interessar pelo tema.

Palavras-chave: Formação de Professores. Evasão. Licenciatura em Química.

ABSTRACT

The abandoning of University is common in different levels of Basic Education, which is, in general, worsened in Higher Education by financial, social and/or academic expenditure. The evasion, specifically in Licentiate degree courses, affects as Higher Education as Basic Education, because it can influence on the absence of future professionals to mediate knowledge of determined area in schools or Universities. Thus, it is necessary to comprehend the evasion phenomenon effectively to contribute with its minimization. The present work has its main goal to analyze and discuss the possible triggering factors of academic evasion in Licentiate degree in Chemistry courses of UTFPR, based on the theoretical and methodological reference that comprised the study and the perspective of coordinating teachers of course and evaded students. Five courses of Licentiate degree in Chemistry were objects of analysis of six campi of Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Londrina, Medianeira e Pato Branco. For to seek to attain the proposed objectives, we had developed a research of qualitative approach with coordinating teachers of Chemistry courses and its evaded academics, by means of application of two semi-open questionnaires, made available virtually by Google® forms. Altogether, five coordinators and 126 former students had participated of this study. The data are include in the period/year in which the courses started operating until 2018. For an organization, analysis, discussion of the results, we used techniques of triangulation of data and category creation. The data were interpreted based on studies that discuss about teachers' formation, Licentiate degree courses and, more specifically, about Licentiate degree in Chemistry. The results indicates several factors that had been influenced academics to give up of the course, among them, the financial difficulties, the attempt to conciliate work and studies, the distance and the displacement of to go as far as the University, the lack of a solid basic platform of studies, which results from Basic Education, that is aggravated by the lack of time to study outside the classroom, the devaluation of teachers' formation, the lack of family support, problems in interpersonal relationships and diseases like anxiety and depression. The results also presents some measures pointed out by participants to minimize the evasion in the courses. We hope with this work, provide to professionals involved with Licentiate degree courses, academics, future academics, teachers, coordinators and all of people that have interest about the subject, reflexions and possibilities of action.

Keywords: Teachers' formation. Evasion. Licentiate degree in Chemistry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação do curso de Licenciatura em Química.....	42
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivação dos ingressos nos Cursos de Licenciatura em Química .	46
Gráfico 2 – Carreiras profissionais que os ex-alunos optariam caso concluíssem o curso	47
Gráfico 3 – Número de ingressos por semestre por curso.....	51
Gráfico 4 – Dados sobre o perfil dos ex-alunos: Idades e sexo.....	53
Gráfico 5 – Cor/raça autodeclarada	56
Gráfico 6 – Moradia	58
Gráfico 7 – Renda familiar média	60
Gráfico 8 – Atividades culturais	67
Gráfico 9 – Escolaridades antes e após a evasão do curso de Licenciatura em Química	69
Gráfico 10 – Tipo de escola do Ensino Básico	70
Gráfico 11 – Percepção dos estudantes sobre os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio (se contribuiu, não contribuiu ou pouco contribuiu para a compreensão dos conteúdos de nível superior)	72
Gráfico 13 – Escolaridade dos pais	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos cursos em atividade de licenciatura em Química	32
Quadro 2 – Estruturação das categorias pautadas nos questionários e articuladas aos objetivos específicos da pesquisa.....	35

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
MOODLE	Ambiente de aprendizagem dinâmico modular orientado a objetos
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
PISA	Avaliação Internacional de Alunos
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefet-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Deped	Departamento de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
Enade	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Fies	Programas de Financiamento Estudantil
PET	Programa Especial de Treinamento
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni	Programa Universidade para todo
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RAG	Relatório Analítico de Gestão
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SISU	Sistema de Seleção Unificada
e-MEC	Sistema eletrônico do Ministério da Educação para o Ensino Superior
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivo dos cursos de Licenciatura em Química segundo prioridade indicada pelos coordenadores	43
Tabela 2 – Localização da residência	59
Tabela 3 – Trabalho durante o Ensino Médio.....	61
Tabela 4 – Trabalho durante o Ensino Superior.....	63
Tabela 5 – Relação das disciplinas segundo os ex-alunos	76
Tabela 6 – Opinião dos professores sobre as principais dificuldades dos alunos	77
Tabela 7 – Disciplinas apontadas com reprovações	78
Tabela 8 – Reprovações por participante.....	80
Tabela 9 – Profissão dos pais	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Aspectos históricos da formação docente no Brasil.....	18
2.2 O curso Licenciatura em Química no âmbito da formação docente.....	25
3 OBJETIVOS	30
3.1 Objetivo Geral	30
3.2 Objetivos Específicos.....	30
4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS.....	31
4.1 Procedimentos de construção dos dados.....	31
4.2 Procedimentos de análise dos dados	34
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
5.1 Objetivos dos cursos e formação profissional	41
5.1.1 <i>Perfil acadêmico e profissional</i>	<i>41</i>
5.1.2 <i>Motivação dos alunos na escolha pelo curso</i>	<i>45</i>
5.2 Dificuldades e facilidades encontradas no percurso acadêmico	52
5.2.1 <i>Perfil Pessoal, Socioeconômico e Cultural.....</i>	<i>52</i>
5.2.2 <i>Nível de escolaridade dos ingressos.....</i>	<i>68</i>
5.2.3 <i>Apoio familiar na escolha e permanência nos cursos.....</i>	<i>86</i>
5.2.4 <i>Relações interpessoais.....</i>	<i>91</i>
5.3 Medidas adotadas e sugestões para a superação da evasão acadêmica.....	104
5.3.1 <i>A evasão e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.....</i>	<i>104</i>
5.3.2 <i>Medidas e sugestões para superação da evasão.....</i>	<i>110</i>
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	134
Apêndice A – Questionário Semiaberto aos coordenadores	134
Apêndice B – Questionário Semiaberto aos Alunos	137
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da evasão está presente em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil ao Ensino Superior. Nacional e internacionalmente, as causas da evasão tornaram-se passíveis de análise empírica e sistêmica, tendo em vista a superação do problema (SILVEIRA, 2015). Segundo o Ministério da Educação (MEC), evasão se refere ao desligamento do estudante do curso de graduação em diferentes situações: “abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou remoção (mudança de curso), exclusão por norma institucional” (BRASIL, 1997a, p. 20).

Utilizando o recurso da analogia podemos explicar o fenômeno da evasão tomando como exemplo uma empreiteira. Nela seus funcionários (engenheiro, contador, pedreiro, etc.) levantaram a estrutura de uma casa com base sólida e resistente para que pudesse ser coberta, findada e habitada. Com a imagem desta casa semiconstruída, tal obra foi abruptamente interrompida por tempo indeterminado. Observe que a curto prazo teremos apenas um terreno ocupado e uma estrutura de casa. Passados dois anos de obra parada, vários materiais se perderam, o terreno estava ocupado e com acúmulo de lixo, e a estrutura começou a ruir. Em longo prazo, sem habitação e manutenção, a estrutura representa apenas os gastos mal-empregados, espaço e materiais perdidos, pessoas desabrigadas, tempo mal aproveitado de cada membro da equipe e a possibilidade de continuar a obra aparenta ser um transtorno maior que um recomeço. À semelhança dessa casa, a evasão no ensino representa perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos, gerando assim desperdícios sociais, acadêmicos, institucionais e econômicos (GERBA, 2014).

A falta de docentes bem formados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares como Sociologia, Física, Filosofia, e Química no Ensino Médio é discutida tanto por artigos acadêmicos como pela mídia. A pouca busca dos jovens pelas licenciaturas não é a única responsável pela redução do número de professores; há também o alto índice de evasão nesses cursos (TARTUCE, 2010). Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apenas 18,9% das matrículas do Brasil são na área da licenciatura. No Estado do Paraná, 20% das matrículas são em cursos de licenciatura e, desses, apenas 24% dos ingressos estão cursando

licenciatura. Os demais, cerca de 80% dos estudantes, têm optado por cursos de tecnologia e bacharelado no Ensino Superior. Com isso, a educação vem sofrendo grande desfalque na área de formação de professores, ao ponto que poucos buscam pela carreira docente e, desses poucos, ainda há pessoas que desistem durante o curso (BRASIL, 2016a). Quando analisadas as áreas específicas do conhecimento, essa realidade pode parecer ainda mais precária.

Dados divulgados pelo Inep em 2017 mostram que apenas 61% dos professores que atuam na disciplina de Química no Brasil, por exemplo, são licenciados (BRASIL, 2017). Isso indica a necessidade de estudos que analisem de forma conjuntural os motivos que têm levado à baixa procura e aproveitamento das vagas nos cursos de licenciatura no Brasil, uma vez que esse fenômeno levanta assuntos imperativos relacionados à qualidade do ensino e à desigualdade social. Não se trata apenas de um curso que não foi concluído, e sim de uma interrupção que representa perda de investimentos, tempo, ócio de professores e que resulta na falta de profissionais qualificados para o mundo do trabalho (LOBO, 2007). Para o governo a evasão também significa gastos que não geraram retorno e para o ensino representa a perda de espaço, redução e escassez de profissionais.

Em um levantamento recente realizado no banco de teses e dissertações da Capes foram encontrados 59 trabalhos que discutem a evasão nos cursos de licenciatura e cinco que a discutem especificamente no curso de Licenciatura em Química. Quanto aos trabalhos de conclusão de curso defendidos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 13 têm a evasão como tema e dois abordam o tema na Licenciatura em Química. De maneira geral esses trabalhos encontrados discutem as causas da evasão e, em sua maioria, propõem soluções para minimização do problema. As pesquisas têm como sujeitos os gestores da instituição (coordenador, reitor, professores, etc.) ou os alunos e ex-alunos, bem como dados concedidos pelo Inep, havendo uma lacuna quanto à estudos que investiguem concomitantemente opiniões de servidores e alunos evadidos. Com investigação quali-quantitativa, os resultados desses trabalhos relacionam a evasão a níveis socioeconômicos e discutem, entre outros aspectos: os efeitos dos cursinhos na vida acadêmica, a opção dos alunos no ingresso na licenciatura, a dificuldade de alunos mais velhos em assumir uma rotina acadêmica, distinção entre sexo dentro de cursos, dificuldade quanto a compreensão dos alunos sobre

os conteúdos químicos, a ausência de políticas educacionais, a dificuldade dos graduandos para se imaginarem como professores do Ensino Básico, a omissão de instituições quanto a implementação de uma grade voltada para a licenciatura e a organização do aluno para se manter na vida acadêmica dependendo de um emprego e dos familiares.

Assim, considerando os estudos já desenvolvidos, e tendo em vista a ausência de pesquisas que tomem como base as percepções de professores e estudantes concomitantemente para a discussão sobre o fenômeno da evasão, o presente trabalho tem por objetivo analisar e discutir os possíveis fatores desencadeadores da evasão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná¹. Para tanto, desenvolveremos um estudo de abordagem qualitativa com os coordenadores de curso e os estudantes evadidos. A partir das respostas, espera-se contribuir com os resultados para com a comunidade acadêmica, futuros alunos, ex-alunos e aos envolvidos em estudos de tal fenômeno, apresentando diferentes perspectivas da evasão para os cursos de Licenciatura e, principalmente, dos cursos de Licenciatura em Química. Com este trabalho, esperamos também indicar sugestões sobre as medidas passíveis a serem tomadas para a minimização desse problema.

¹ Esse estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Estudo sobre a evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, também desenvolvido na UTFPR e coordenado pela professora orientadora desse Trabalho de Conclusão de Curso.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 Aspectos históricos da formação docente no Brasil

As reformas educacionais e a elaboração de programas educacionais ocorridos no Brasil na década de 1990 foram pautados na competitividade e na centralidade assumida nos modelos de produção que adotaram a flexibilidade, a autonomia e polivalência. Tais reformas marcam o início da produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais (Banco Mundial, A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD). A formação docente assume uma importância estratégica para a economia, discutida primeiramente no documento da Cepal de 1990 intitulado *Transformación productiva com equidad*, no qual se pregava a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais. Nesse momento o Banco Mundial direciona os investimentos aos insumos (textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e acessória aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais) (MAZZEU, 2008).

Uma das recomendações do Banco Mundial para a formação docente defendia que a formação inicial deveria ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Segundo o Banco, essa formação, entendida como capacitação, deveria ser diretamente relacionada com a atuação em sala de aula (numa perspectiva pragmática), podendo ser realizadas na modalidade a distância. Como se sabe, esses cursos na modalidade a distância se apresentam como uma forma de aligeirar e baratear a formação, havendo neles elevado abandono, onde os resultados avaliativos são encarados como responsabilidade individual dos estudantes sem considerar a desigualdade educacional/social existente. (FREITAS, 2007). Tais recomendações diminuiriam os dispêndios com uma formação profissional mais longa, sólida e aprofundada sobre a área de conhecimento. Apesar de conhecer a essencialidade do

profissional da educação, não se previam investimentos objetivos para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização do professor etc.) (MAZZEU, 2008). Essas recomendações são de uma política compensatória, que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, reproduzindo e produzindo desigualdades na formação de professores (FREITAS, 2007).

O Brasil seguiu as recomendações do Banco Mundial, mudanças que se iniciaram no governo Collor (1990) e se consolidaram entre 1995 e 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso sob os lemas da “modernização” e da “globalização”. Nesse momento a educação foi apresentada como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e desenvolvimento econômico do país no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no governo Itamar Franco em sintonia com o que determinavam os organismos multilaterais. Os documentos subsequentes expressam as diretrizes traçadas por esses organismos, com produção de documentos, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na Qualidade Total, com mecanismos competitivos e meritocráticos, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - nº 9.394/96) e o plano de exclusividade de formação docente inicial e continuada aos Institutos Superiores de Educação (ISE – Decreto nº 3.276/99). Ainda neste contexto nascem os Referenciais para a Formação de Professores (RFP – BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) e as mudanças de acordo com os perfis da educação culminaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MAZZEU, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados no bojo das reformas educacionais, sendo um documento balizador para as reformulações curriculares que deveriam ocorrer nos estados brasileiros. Esse documento trouxe o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas, os quais passaram a ser apenas um meio para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao ingresso do estudante no mercado de trabalho ao final do Ensino Médio (PARANÁ, 2008). Os RFP, por sua vez, propunham um referencial teórico e um modelo curricular do ideário da formação docente a partir de um “saber-fazer fazendo” por meio de um sistema de formação tutorado, no qual o aprendiz poderia “aprender a prática de

um prático praticando”. Esse modelo ignorava a necessária expansão da escolarização e da crítica, bem como o papel do Estado enquanto provedor dos recursos necessários a expansão da educação superior pública e de qualidade a todos os professores, o que alteraria significativamente o caráter da formação em nosso país (FREITAS, 2007). Essas bases e objetivos são confirmados pelas DCN (MAZZEU, 2008). Todavia, essa formação de professores preconizada pela ótica oficial incide na impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional.

Nessa epistemologia da prática parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória (MAZZEU, 2008, p. 15).

Louzano (2006) apresenta três ideias principais que são a base do desempenho dos países que apresentam as melhores colocações no Programa para Avaliação Internacional de Alunos (PIZA) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Uma delas se refere à capacidade que estes países têm de atrair para a carreira docente alunos do Ensino Médio com melhor desempenho, fornecendo formação de qualidade para o magistério e a seguridade quanto ao aprendizado das crianças. Essas medidas são reflexos de fortes investimentos no ensino e na valorização da carreira docente, tornando a educação o centro da política e da economia (LOUZANO, 2006). Em 2002, a OCDE realizou um exame sobre a política de formação docente em 25 países visando conhecer as medidas e estratégias colocadas em prática para atrair, formar e reter os professores mais qualificados, bem como investigar os fatores que atraem e retém os profissionais no magistério. A partir desse exame, a Organização indicou que a carreira atrai os alunos com menor rendimento no Ensino Médio, com as principais limitações para a baixa atratividade e retenção na carreira docente; baixo nível de exigência no ato do recrutamento; professor lecionando em disciplina que não corresponde a sua especificidade; aumento de horas de trabalho e aumento do número de alunos por turma. Tais aspectos fazem parte da realidade brasileira (MAUÉS, 2011).

A despeito dos discursos eloquentes que colocam a educação como eixo central das propostas, na prática encontramos o descaso do poder público com o

desenvolvimento de uma educação de qualidade (em termos reais, e não apenas formais) e com o encaminhamento de uma política ampla e global de formação de seus profissionais. Nas últimas décadas, o que se tem observado é o professor sendo constantemente responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do processo educativo, como se a qualidade desse processo dependesse apenas dele e de sua formação. Essa falácia não deixa de ser uma maneira de o governo se desresponsabilizar de suas obrigações no oferecimento das condições objetivas e subjetivas necessárias para a qualidade da educação pública e gratuita, em todos os níveis e modalidades.

Essa desregulamentação Estatal é ao mesmo tempo resultado e resultante dos relatórios emitidos pelo BM e OCDE para as políticas educacionais dos países emergentes, incluindo-se o Brasil. Um estudo da OCDE realizado em 2002, por exemplo, afirmava que os professores do mundo capitalista não se importam com o valor do salário e que o que mais atrai aos jovens à profissão é a segurança do emprego e o “tempo livre”. Segundo a OCDE, um aumento de salário a todos os professores seria um gasto dispendioso. Como consequência dessa ideia, no Brasil são criadas propostas distintas para professores iniciantes das disciplinas onde há carência de profissionais especializados como, por exemplo, das disciplinas de matemática, filosofia, biologia, química e física. Uma outra proposta que visa uma “melhoria salarial” seria por meio de bonificações e gratificações, assim como o que chamam de melhoria nas condições de trabalho é tornar os contratos mais flexíveis, para que os professores trabalhem “apenas” um período e possam concomitantemente trabalhar em mais locais, o que agrava ainda mais a desvalorização da profissão, com o professor tendo de buscar mais um emprego (MAUÉS, 2011).

No Brasil, os alunos com interesse de ingressar na universidade buscando a carreira de professor do Ensino Fundamental e Médio em 2005 era de 11% dos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e destes, apenas 5% dos estudantes com melhor desempenho tinham interesse de seguir a carreira docente. Com a LDB e a exigência da formação universitária, o número de professores com diploma universitário passou de 20% em 1996 para 60% em 2006 (LOUZANO, 2010), coincidindo, também, com a expansão do Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância, especialmente em Instituições de Ensino Superior privadas. Porém, essas mudanças não foram acompanhadas de um

melhor desempenho dos alunos na educação básica:

Apesar do aumento da escolaridade dos professores do Ensino Fundamental, o desempenho dos alunos de Ensino Básico não aumentou no mesmo período no país. Se partimos do pressuposto de que a qualidade dos professores é de fato um dos melhores preditores para a aprendizagem dos alunos, temos que ir além do nível de escolaridade desses docentes e da qualidade dos cursos de formação de professores, assim como a atratividade da carreira do magistério no Brasil (LOUZANO, 2010, p. 548).

A atratividade da carreira docente está relacionada geralmente aos seguintes fatores: flexibilidade de horário, férias mais longas (e mais frequentes) do que profissionais de outras áreas, taxas de desemprego baixas, altruísmo contribuindo para o desenvolvimento social e estabilidade no emprego para os contratados. Por outro lado, faltam incentivos financeiros significativos para conquistar os melhores alunos do Ensino Médio ou para convencer aqueles que escolheram a carreira docente de permanecerem nela. Aliado a isso, tem-se um salário inicial mais baixo que o de outras carreiras, baixo *status* social da profissão (LOUZANO, 2010), massificação do ensino, ausência de políticas globais de formação, precarização das escolas, grande complexidade e responsabilidade do trabalho docente, violência nas escolas, falta de apoio dos professores e pais, entre outros aspectos (TARTUCE, 2010). Quanto a esperarmos por bons professores:

Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor? (Cláudia, escola pública, Feira de Santana) (Tartuce, 2010, p. 475)

Geralmente nossos professores são funcionários públicos, quando não são de instituições privadas, sempre trabalhando submetidos a orientações e controles externos. Somado a isso tem-se a crise de identidade que se relaciona com a imposição da separação entre o eu pessoal e o eu profissional:

O professor muitas vezes desempenha funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante, contribuindo para a desvalorização (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Diversas denúncias foram realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre a necessidade de investimento público em políticas de profissionalização e formação continuada de professores com ensino de qualidade voltado para educação básica, além de infraestrutura, suporte para a produção de conhecimento e formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, porém as denúncias não se mostraram suficientes (FREITAS, 2007). Com a mudança de governos em 2016, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, houve um dos maiores cortes orçamentários para a educação brasileira, indo contrário a todos os movimentos que buscavam solucionar os problemas na área da educação (BRASIL, 1996). A Medida Provisória 746 decretada por Michel Temer em 2016 (MP - nº 746/16), instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configuraram-se potencialmente discriminatórias, acentuando ainda mais a dualidade educacional existente ao colocar sobre as instituições de ensino a responsabilidade pela oferta das modalidades e itinerários formativos, condicionando o Ensino Médio a uma base curricular minimalista e à relação com o empresariado para a oferta do Ensino Técnico Profissional (BRASIL, 2016c). A Medida Provisória 746 tornou-se Lei em 2017 (Lei n. 13.415/2017) (BRASIL, 2017b), legitimando ainda mais os prejuízos dessa medida lesiva para a educação brasileira. Medidas como essas apresentam-se como pontos eminentes no enfraquecimento da formação docente, aceitando o notório saber como profissional da educação. Ao aceita-lo como profissional, a legislação educacional enfraquece ainda mais as licenciaturas, *locus* privilegiado de formação de professores aptos, de fato, a atuar na educação básica. Com isso, a curto e médio prazo, poderemos observar um afastamento ainda maior da juventude da formação e carreira docentes no Brasil.

A escassez de professores para a educação básica é estrutural, um problema crônico produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. As alternativas que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema podem ser descritas como a complementação pedagógica em licenciaturas e as bolsas aos estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por “treinamento”. Todavia, essas

medidas não equacionam a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores; pelo contrário, aprofundam o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007).

Nos últimos anos algumas medidas têm sido tomadas pelo Estado em resposta aos desafios enfrentados pela juventude oriunda da escola pública. Uma delas se refere à concessão de bolsas como o Programa Universitário para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em instituições privadas, além de programas que contemplam universidades públicas e particulares como o recente Programa de Residência Pedagógica e os programas de Iniciação Científica, Monitoria, Programa Especial de Treinamento (PET) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com esses programas o governo visa, ao mesmo tempo, inserir os estudantes nos cursos de licenciatura e mantê-los nela mediante realização de ensino, pesquisa e extensão. Apesar de importantes, essas iniciativas ocultam a desigualdade entre as instituições de ensino e as instituições de pesquisa, bem como entre alunos que estudam e pesquisam e aqueles que trabalham e não tem a oportunidade de participar de programas de fomento nas universidades (FREITAS, 2007).

Todavia, apesar dessas medidas, ainda são muitos os problemas a serem enfrentados na política educacional brasileira: desarticulação do sistema de formação de educadores, ausência de estruturação de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica e da educação superior; desarticulação dos órgãos do governo ligados à educação, refletindo na legislação; desorganização dos dispositivos legais relacionados com o sistema de formação de professores; políticas educacionais que não estão a serviço das escolas e dos professores por não decorrem das necessidades reais; dificuldade das entidades e sindicatos ligados ao professorado em formular uma frente ampla para se pensar o sistema de formação; falta de relação orgânica entre a universidade e a educação básica; desatenção das universidades em relação aos cursos de licenciatura; desconexão entre a pesquisa e as práticas escolares, aliada a uma linguagem acadêmica distanciada do mundo de representações dos professores (LIBÂNEO, 2004). Todos esses fatores concorrem para a escassez de professores no Brasil.

De acordo com o Pisa de 2015, o Brasil ocupa 27^o posição entre os 35

países participantes da OCDE quanto ao domínio de Ciências, Leitura e Matemática. Na área do domínio das Ciências o estado brasileiro com melhor desempenho foi o Espírito Santo, seguido do Distrito Federal e Paraná, enquanto o estado de Alagoas ocupa a última posição (BRASIL, 2016b). Com os dados da Sinopse do Ensino Básico do Inep divulgados em 2015, observa-se que no Brasil 28,2% dos professores atuantes no Ensino Básico não possuem formação em licenciatura. O Espírito Santo tem o maior índice de professores formados em licenciatura, sendo 87,5% dos profissionais do Ensino Básico, enquanto no Paraná 82,7% são licenciados e, em Alagoas, apenas 52,9% dos professores são formados em licenciatura. (BRASIL, 2015). As sucessivas mudanças no processo de formação docente revelam um quadro de involuções. A questão pedagógica ausente não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório revelando, assim, a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram o estabelecimento de um padrão consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009).

2.2 O curso Licenciatura em Química no âmbito da formação docente

A Química enquanto disciplina foi implantada no currículo escolar brasileiro pela primeira vez em 1862, sendo em 1916 fundada a Sociedade Brasileira de *Sciencias* que, mais tarde, teve seu nome modificado para Academia Brasileira de Ciências. A partir de 1931, a disciplina de Química passou a ser ministrada de forma regular com objetivos, voltados para a apropriação de conhecimentos específicos, entre eles, despertar o interesse científico nos alunos e enfatizar a sua relação com a vida cotidiana. Na Química, por exemplo, esse enfoque priorizou o estudo de fatos cotidianos, ambientais e industriais, sem, contudo, maiores aprofundamentos teóricos que utilizassem o próprio saber químico. Os PCN em 1998 representaram grande defasagem de ensino. Apesar de alguns fenômenos químicos estarem bem representados, sua explicação nos níveis teórico (racionalização conceitual sobre os fenômenos químicos) e representacional (simbologia química) deixavam a desejar, dando ao estudo das temáticas a um caráter generalista, uma vez que não permitia interconexões entre os níveis científicos (fenômeno, teoria, representação). Isso ocorria na ênfase da

abordagem de temas transversais propostos pelos PCN, que acabavam por serem trabalhados de forma superficial (PARANÁ, 2008).

O conhecimento químico não é algo pronto, acabado, inquestionável, neutro e imparcial, uma vez que está em constante transformação em função das necessidades humanas. Por ser elaborada e desenvolvida por todos, a ciência torna-se falível e inseparável dos processos sociais, políticos e econômicos, sofrendo diretamente a influência da prática social. Nessa perspectiva, a prática social se coloca, portanto, como o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre a necessidade um método pedagógico que parta da prática social, onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pelo contexto sócio-histórico (PARANÁ, 2008). Tendo como base essa perspectiva teórica, o Estado do Paraná segue as Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica. Neste documento busca-se a ressignificação, recuperação e compreensão críticas que ocorrem num processo de luta política e nas quais se constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim é apresentada a importância da disciplina de Química no currículo escolar com o objetivo de:

[...] subsidiar reflexões sobre o ensino de Química, possibilitando novos direcionamentos e abordagens da prática docente no processo ensino-aprendizagem, para formar um aluno que se aproprie dos conhecimentos químicos e seja capaz de refletir criticamente sobre o meio em que está inserido (PARANÁ, 2008, p. 50).

Muitos dos estudantes que ingressam no curso de Licenciatura em Química o fazem na expectativa de se tornarem químicos, e não necessariamente professores. Todavia, há uma grande distinção entre esses dois tipos de formação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Paraná, o papel dos químicos é o de desenvolver a ciência e a dos professores de Química, o de abordar os conteúdos norteados pela construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos vinculadas a contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais (PARANÁ, 2008). Ou seja, além do conhecimento específico, os professores de Química necessitam de formação sólida e abrangente para ensinar de forma clara e contextualizada esse conhecimento em

seu aspecto pedagógico, psicológico, histórico e político (GLUITZ, 2013). Todavia, diversos alunos que buscam por cursos de Licenciatura em Química se deparam com Matrizes Curriculares baseadas em cursos de bacharelado sem ou com pouca formação pedagógica, o que pode leva-los ao abandono do curso por este não atender as suas expectativas. Outro motivo que promove o afastamento dos jovens desse curso se refere à profissão e carreira docente. Por não desejarem ser professores, muitos jovens ingressam no curso de licenciatura apenas de maneira transitória. Para esses, a licenciatura tem se apresentado como uma alternativa profissional provisória, ou como a única viável. Isso pode gerar falta de compromisso do sujeito com o curso e com a profissão, cristalizando uma ideia errônea de profissão secundária (TARTUCE, 2010). Esses aspectos podem impactar diretamente no abandono do curso e levanta assuntos imperativos como a qualidade do ensino, economia e desigualdade social, pois não se trata apenas de um curso que não foi concluído, mas sim de uma interrupção que representa perda de investimentos, tempo, ócio de professores e que resulta na falta de profissionais qualificados para o mundo do trabalho (LOBO, 2007). Aos que ingressam na carreira docente mesmo tendo sido a licenciatura uma alternativa provisória, essa identidade profissional fragilizada pode interferir nas relações interpessoais e na prática pedagógica dentro do ambiente de trabalho.

A busca por dados referentes à evasão auxilia na busca por respostas sobre a minimização do fenômeno, mas não suplantam a necessidade de pesquisas aprofundadas sobre o tema. Os motivos que devem impulsionar a análise desse fenômeno da evasão devem ser de ordem social, política e humana e não apenas numérica e econômica. A educação é um dos elementos decisivos responsáveis pelo desenvolvimento social, trazendo possibilidades como sustentabilidade para uma sociedade que deseja evoluir de maneira intelectual, humana, estrutural e econômica. Por esse motivo, falar de evasão é falar de pessoas e não apenas de números e de gastos. Outrossim, para compreender e procurar soluções para que contribuam no combate à evasão, as causas iniciais do problema precisam ser estudadas a fundo.

Foi com essa finalidade que, em 1995, foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras que, ao adotar “um modelo metodológico capaz de dar uniformidade aos processos de coleta e tratamento dos dados”, constitui-se num importante trabalho para o Sistema de

Ensino Superior do país (BRASIL, 1997, p 11). Segundo essa Comissão, o modelo pode contribuir para o autoconhecimento de cada instituição e lhe situar em um panorama nacional com a finalidade de proporcionar índices de pesquisa e análise capazes de orientar os estudos sobre o tema. O motivo que move a iniciativa governamental para a criação de uma Comissão que trata sobre os índices de evasão está relacionado aos dados estatísticos que expõem gastos considerados voluptuosos, porém com resultados e declarações insatisfatórias, com altos índices de evasão e baixos índices de diplomação (BRASIL, 1997a).

Os fatores apresentados pela Comissão como os responsáveis pela evasão vão desde as características individuais dos estudantes (habilidades de estudo, formação anterior, incompatibilidade com a vida acadêmica, precoce escolha pela profissão, desmotivação, reprovações, desinformação sobre a natureza dos cursos, entre outros) até a fatores relacionados à instituição, tais como o fator curricular, rígida cadeia de pré-requisitos, pouca clareza no projeto pedagógico do curso, avaliação, desinteresse do corpo docente, ausência de programas institucionais como Iniciação Científica, Monitoria, PET, PIBID e a desvalorização da carreira docente. Além desses são avaliados também fatores externos relacionados, entre outros aspectos, ao mercado de trabalho, ao reconhecimento da carreira escolhida - principalmente a licenciatura - as dificuldades em lidar com avanços tecnológicos e a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas (BRASIL, 1997a). Além desses aspectos analisados pela Comissão, vale ressaltar e considerar, ainda, o contexto histórico, econômico e político nacional que tem, direta ou indiretamente, influência sobre os alunos que abandonam a graduação.

Apesar dos esforços, os números sobre as licenciaturas de 2016 não mostram que houve avanços significativos para superação da falta de profissionais capacitados. Dados de 2016 revelam que apenas 20,1% dos cursos do país são voltados para carreira docente, 55,5% para o bacharelado e 24,3% para a área tecnológica. Especificamente no curso de Licenciatura em Química, em 2013 haviam 376 cursos, diminuindo para 355 cursos ativos em 2016. Os dados para o Curso de Licenciatura em Química em 2016 mostram que 68 mil vagas foram oferecidas e houve 11 mil ingressos (superando o número de ingressos de Física com 9 mil, Filosofia com 8 mil e Sociologia com 8,5 mil) (BRASIL, 2016a).

No estado do Paraná existem 990 cursos de licenciatura em atividade, dos

quais 47 são cursos de licenciatura em Química (BRASIL, 2018a). Destes, cinco são ofertados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, oferecidos nos *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Londrina e Medianeira. Em 2010 o curso de licenciatura em Química do *campus* de Pato Branco foi fechado. A UTFPR advém de um trajeto eloquente na formação profissional, com sua história fundada na Escola de Aprendizes Artífices (1910) tornando-se, em 1942, a Escola Técnica de Curitiba. Em 1959 passa a ser a Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR) e, em 1978, passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), transformando-se em 2005 na primeira instituição brasileira com o nome de universidade tecnológica, denominando-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com sedes distribuídas em 13 *campi*, oferecendo atualmente apenas 17 cursos de licenciatura, pouco quando comparamos aos 67 cursos de bacharelado e as 22 cursos de tecnólogo que estão ativos no momento (BRASIL, 2018c).

Os cursos de licenciatura em Química da UTFPR têm tempo de duração de quatro anos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (PARECER CNE/CES 1.303/2001), o licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente nos diversos campos da Química com preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento teórico e experimental como educador na educação fundamental e média, refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem, avaliando criticamente aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade. (BRASIL, 2001). Apesar de sua importância, a formação nos cursos de licenciatura em Química tem sofrido com elevado índice de evasão, o que resulta num agravamento da formação de professores de Química e, conseqüentemente, na ausência de profissionais dessa área para atuar na educação básica. Considerando essa realidade, o foco desse trabalho se baseia em buscar respostas que contribuam com a análise de questões sobre a evasão nos cursos de licenciatura em Química da UTFPR, buscando maneiras de minimizar a ocorrência desse fenômeno assim como seus efeitos. Para isso contaremos com análise triangular de documentos e respostas a questionários semiabertos direcionadas aos Coordenadores dos cinco cursos de licenciatura em Química e aos ex-alunos desses cursos.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar os possíveis fatores desencadeadores da evasão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR, tendo como base o referencial teórico-metodológico norteador do estudo e a perspectiva dos coordenadores de curso e dos estudantes evadidos.

3.2 Objetivos Específicos

Com base no objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos:

(1) Analisar o perfil profissional que os cursos objetivam, assim como o perfil profissional dos coordenadores e alunos egressos.

(2) Analisar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, assim como a influência destes na consolidação das dificuldades e facilidades encontradas ao longo do curso de Licenciatura em Química.

(3) Analisar como (ou se) as relações interpessoais afetam a permanência dos estudantes no curso.

(4) Analisar as medidas contra a evasão recomendadas e tomadas por coordenadores, assim como as medidas indicadas pelos ex-alunos.

4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Diante do cenário e dos resultados de pesquisas sobre os cursos de licenciatura no Brasil, o presente trabalho de pesquisa se apresenta como fruto da inquietação sobre o fenômeno da evasão nos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR, nosso contexto de formação e de estudos. Segundo Lüdke e André (2014) a realização de uma pesquisa envolve confronto entre dados, evidências, informações coletadas e um referencial teórico fundamentado acerca do tema, sendo uma ocasião única que une a curiosidade ao pensamento e a ação de uma pessoa, determinada a explorar respostas reais. Os preceitos previamente estimados podem ser negados ou confirmados, mas não ignorados. Para isso, o estudo deve ser transparente, não selecionando eleitos dentre os indivíduos a serem questionados, tentando chegar o mais próximo possível da realidade educacional, a qual se encontra inserida num contexto histórico e social.

Com o objetivo do estudo delimitado, e em consonância com o problema proposto, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Lüdke e André (2014), permite um maior grau de liberdade com um plano aberto e flexível, rico em dados descritivos de uma realidade complexa e contextualizada. Além disso, essa abordagem favorece a retratação de diferentes pontos de vistas a serem confrontados.

4.1 Procedimentos de construção dos dados

Considerando esses aspectos, traçamos para esse estudo três etapas relacionadas entre si: 1) constituição do referencial teórico-metodológico, 2) procedimento de construção de dados e 3) análise e interpretação dos dados obtidos. A primeira etapa, constituição do referencial teórico-metodológico é a base do aprofundamento teórico sobre a visão de outros autores, com base em livros, documentos, pesquisas, artigos e demais trabalhos acadêmicos. Esse aprofundamento no tema garante uma perspectiva abrangente sobre a problemática, acompanhada de informações substanciais para as demais etapas da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Essa etapa foi contínua e concomitante as demais etapas do estudo.

A segunda etapa se refere à construção dos dados, processos esse que

visa o levantamento de dados dos cursos de licenciatura em Química da UTFPR. No total, são 5 cursos em atividade mais 1 extinto², conforme indicado no Quadro 1. Nessa pesquisa contamos com a participação das cinco coordenadoras de cursos ativos.

Quadro 1 – Relação dos cursos em atividade de Licenciatura em Química

Campus	Apucarana	Campo Mourão	Curitiba	Londrina	Medianeira	Pato Branco*
Início de funcionamento	02/2011	02/2011	02/2008	08/2011	11/2012	02/2007
Período	Noite	Noite	Manhã e Tarde	Noite	Noite	-
Duração	04 anos	04 anos	04 anos	04 anos	04 anos	04 anos
Vagas ofertadas por ano	88	88	88 ³	88	88	88
Coordenadora	Angélica Cristina Rivelini	Estela dos Reis Crespan	Dayane Mey Reis	Vanessa Kienen	Michelle Budke Costa	-
Alunos evadidos	360	332	132	375	236	82
Alunos respondentes	24	51	14	18	9	10

* Curso extinto.

Fonte: Adaptado de Brasil, 2018a.

Para a coleta de dados documentais foi necessário do auxílio da instituição para sua liberação. O principal ponto de acesso se deu por meio do Relatório Analítico de Gestão (RAG)⁴ localizado no sistema do portal Acadêmico disponibilizado apenas aos professores, acessado com as devidas autorizações. Outro meio de busca foram e-mails encaminhados a cada um dos Depeds (Departamento de Educação) dos *campi* da UTFPR. Como Lüdke e André (2014) destacam, os dados documentais são muito importantes para a confrontação

² O curso de Licenciatura em Química foi criado em 2007 na UTFPR, Campus de Pato Branco, com dupla formação de Licenciatura e Bacharelado. Porém no segundo semestre de 2009, ocorreu o cadastramento dos cursos no sistema e-MEC, não sendo mais reconhecida a dupla formação, gerando um desmembramento dos cursos. Considerando que o quadro docente não supria essa demanda, optou-se pela extinção da Licenciatura (BRASIL, 2019a).

³ De acordo com os dados do e-MEC, o curso de Licenciatura em Química de Curitiba tem a possibilidade de abrir 88 vagas anualmente, porém, segundo dos dados coletados no RAG, apenas 44 alunos ingressam anualmente, com ingresso no segundo semestre.

⁴ Acesso permitido apenas ao docente da instituição. Disponível em “Sistemas Corporativos UTFPR”. Acesso em 24 de abr. 2019.

analítica que se faz necessária para o tema abordado, sendo uma ferramenta ainda pouco explorada, mas que representa uma forte fonte histórica de informações, representando um contexto coeso com a complexidade do tema que está sendo analisado.

Ainda como instrumento de construção de dados, foram desenvolvidos dois questionários: um destinado aos coordenadores dos cursos (Apêndice A) e outro a alunos que desistiram, trancaram ou transferiram a matrícula (Apêndice B). Para a aplicação dos questionários contamos com o apoio da UTFPR para ter acesso aos endereços eletrônicos dos ex-alunos, realizando o envio do e-mail com *link* de acesso ao questionário disponibilizado virtualmente via formulários do Google®. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) antecede o questionário, e os participantes só têm acesso às questões após aceitarem os termos descritos. A importância desse termo é discutida em Marconi e Lakarto (2003), estando nele claro a natureza da pesquisa, sua importância e necessidade em receber respostas, além de garantir o anonimato ao indivíduo e direitos para trabalhar com as respostas, a importância do termo é defendida também pelos comitês de direitos humanos e Gil (2002).

Como pontuam Gil (2002) e as autoras Marconi e Lakarto (2003), o questionário deve ser bem estruturado, coerente com o objetivo da pesquisa e não pode ter nenhum tipo de ambiguidade ou persuasão que interfira tendenciosamente nas respostas. A busca pela obtenção das listas de e-mails dos ex-alunos se iniciou no mês de agosto de 2018. Inicialmente foram estabelecidos contatos com os responsáveis pelos DEPEDs⁵ e, posteriormente, com os coordenadores de cada curso. Foram requeridos os *e-mails* dos alunos que deixaram os cursos sem os concluir entre o primeiro semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2018. Posteriormente, foi possível acessar os *e-mails* por meio do RAG e os dados sobre: taxa de evasão, número de concluintes, preenchimento de vagas, disciplinas que mais reprovam, futuros formandos, quantos alunos estão em atividade e a regularidade dos mesmos de acordo com o período, além de outros dados que serão discutidos ao longo da análise.

O questionário *online* destinado aos ex-alunos foi enviado a 1517 desistentes. Por razões técnicas, tivemos acesso primeiro aos *e-mails* de alunos

⁵ Por considerarmos, inicialmente, esse o melhor setor para nos dar o retorno e oferecer os dados e documentos necessários para a análise.

evadidos dos *campi* de Campo Mourão e Pato Branco. Para esses o questionário foi enviado já no segundo semestre de 2018, o que representou um maior retorno por parte desses estudantes. Os contatos dos desistentes dos demais *campi* foram obtidos a partir de abril de 2019, o que refletiu num baixo – porém significativo - retorno de respostas desses *campi*. Vale ressaltar que os ex-alunos continuam respondendo ao questionário, mas foi necessário delimitar um período de conclusão de coleta dos dados para o início da análise.

4.2 Procedimentos de análise dos dados

Em posse dos dados construídos, iniciamos a terceira e última etapa do estudo: a análise e interpretação dos dados. Para tanto, utilizamos técnicas de triangulação de dados e de criação de categorias de análise. Segundo Lüdke e André (2014), a triangulação de dados se constitui na confrontação, comparação e possível concordância ou discordância de diferentes fontes de dados, não havendo critérios prévios absolutos para a determinação da validade das respostas, mas sim a elaboração desses critérios a partir da construção dos dados. A criação de categorias se configura na preparação dos dados, sendo uma maneira clara, coerente e potencializada para sua discussão, interpretação e análise.

A categorização depende de um quadro teórico consistente, sendo um processo dinâmico de confrontos constantes, devendo refletir os propósitos da pesquisa, além de apresentar inclusividade, coerência e plausividade (LÜDKE E ANDRÉ, 2014). Para a criação das categorias, recorreremos ao apoio do software NVIVO Pro Student⁶, um recurso que facilita o processo de triangulação, organização e categorização de dados qualitativos.

A categorização é um método de análise apresentado por diversos autores e descrita por Marconi e Lakatos (2003) como tabulação, que consiste na disposição dos dados em quadros possibilitando a verificação das inter-relações entre eles. A classificação acontece por meio de divisão de subgrupos, reunidos de modo a comprovar ou refutar hipóteses. Considerando esses aspectos, e tendo como base a triangulação das diferentes fontes de dados e as hipóteses formuladas, iniciamos a elaboração prévia dos eixos e categorias de análise de

⁶ Software NVIVO Pro Student (Licença 2017042) adquirido com recursos do projeto de pesquisa.

nosso estudo, elaborados em conformidade com a obtenção e análise prévia dos dados.

A estruturação dos eixos foi baseada em princípios chave, sendo o primeiro os objetivos dos cursos, o segundo as dificuldades e facilidades encontradas por alunos e coordenadores e o terceiro as medidas e alternativas para minimizar a evasão. A partir dos eixos foram criadas categorias que estão entrelaçadas aos objetivos específicos do estudo e as fontes de dados da pesquisa, conforme disposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Estruturação das categorias pautadas nos questionários e articuladas aos objetivos específicos da pesquisa

EIXO DE ANÁLISE 1	
Objetivo específico norteador	Analisar o perfil profissional que os cursos objetivam, assim como o perfil profissional dos coordenadores e alunos.
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Indique abaixo qual(is) tem sido o(s) principal(is) objetivo(s) desse curso de licenciatura por ordem de importância (1 menos importante; 5 mais importante; 0 não se aplica):**</i> – <i>Qual tem sido o perfil de profissional formado por este curso de licenciatura? Justifique sua resposta.**</i> – <i>Os trabalhos de conclusão de curso dos alunos têm sido, em sua maioria:**</i> – <i>Indique abaixo sua área de formação (na graduação e na pós-graduação).**</i> – <i>Como tem sido a procura dos estudantes por este curso de licenciatura? Como você justifica esse dado?* *</i> – <i>Por que você escolheu o curso de Licenciatura (você pode selecionar mais de uma opção):*</i> – <i>Se tivesse concluído o curso, em que área desejaria atuar?*</i>
Eixo	5.1 Os objetivos dos cursos e formação profissional.
Temas discutidos na Categoria	<ul style="list-style-type: none"> – Influência do objetivo do curso na proposta da matriz curricular. – Como a formação proposta no curso influencia na permanência dos alunos. – Coordenadores dos cursos de licenciatura e suas formações. – As diferentes possibilidades de formação dentro do curso de licenciatura. – Objetivos de carreira para quem ingressou no curso de licenciatura em Química.
Categorias	5.1.1 Perfil acadêmico e profissional. 5.1.2 Motivação dos alunos na escolha pelo curso.

Fontes	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos disponibilizados via RAG. – Informação disponibilizada pelo site da UTFPR. – Questionário semiaberto disponibilizado aos alunos desistentes dos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR. – Questionário semiaberto direcionado aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR.
EIXO DE ANÁLISE 2	
Objetivo específico norteador	<p>Analisar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, assim como a influência destes na consolidação das dificuldades e facilidades encontradas ao longo do curso de Licenciatura em Química.</p> <p>Analisar como (ou se) as relações interpessoais afetam a permanência dos estudantes no curso.</p>
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Você considera que o curso atendeu às suas expectativas? Justifique sua resposta.*</i> – <i>Qual o nível de dificuldade que esperava encontrar no curso? E qual encontrou?*</i> – <i>Quais foram as disciplinas em que teve maior facilidade? E em quais teve maior dificuldade?*</i> – <i>Teve alguma reprovação? Se sim quantas reprovações e em quais disciplinas?*</i> – <i>O que te fez trancar ou desistir do curso?*</i> – <i>Qual foi sua maior dificuldade no decorrer do curso?*</i> – <i>Você teve apoio/incentivo da sua família na escolha do curso e da universidade? Justifique sua resposta.(questão destinada apenas aos ex-alunos).*</i> – <i>Quando você ingressou no curso de Licenciatura qual era o seu nível de escolaridade?*</i> – <i>Em qual período você cursou o Ensino Médio?*</i> – <i>Em que tipo de escola você cursou: Ensino Fundamental e Ensino Médio.*</i> – <i>Você considera que o Ensino Médio garantiu os conhecimentos necessários para o Ensino Superior? Justifique sua resposta da questão anterior:*</i> – <i>Qual foi sua nota do Enem?*</i> – <i>Qual o nível de conhecimento acadêmico (básico ou superior) dos alunos que ingressam neste curso de licenciatura?***</i> – <i>Ao longo do curso, foram/são identificadas dificuldades/defasagens de conteúdos de Ensino Médio nos estudantes? Se sim, há alguma medida sendo tomada em relação a esse aspecto? Qual(is)?**</i> – <i>Qual o nível de escolaridade de: Pai e Mãe.*</i> – <i>Em qual atividade seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?*</i> – <i>Em qual atividade sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?*</i> – <i>Atualmente, qual o seu nível de escolaridade? De acordo</i>

*com sua resposta na questão anterior, indique o curso de formação:**

- *Com qual frequência você: Lê jornais; Lê revistas de informação; Lê revistas científicas; Lê revistas científicas; Frequenta o cinema; Pratica esporte; Frequenta o teatro; Participa de atividades culturais.**
- *Em que cidade/estado você mora?**
- *Curso de Licenciatura e Campus:**
- *Com quantos anos entrou na universidade? Você considera que sua idade facilitou ou dificultou sua permanência na universidade?**
- *Estado Civil:**
- *Com quem você mora atualmente?**
- *Possui filhos?**
- *Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa).**
- *Você exerceu atividade remunerada durante seus estudos no Ensino Médio? Se sim, qual atividade.**
- *Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava no Ensino Médio:**
- *Quantas horas diárias você trabalhava durante seus estudos na universidade? **
- *Caso tenha trabalhado durante sua permanência na universidade, como você avalia ter estudado e trabalhado, simultaneamente, durante esse período?**
- *Enquanto cursava Licenciatura, chegou a participar (com bolsa ou como voluntário) de algum projeto de iniciação científica, de iniciação à docência (PIBID), projeto de extensão ou bolsa permanência? Se sim, por quanto tempo?**
- *Sexo:**
- *Como era sua relação com os professores? Gostaria de compartilhar alguma experiência?**
- *Você sofreu algum constrangimento quanto à sexualidade, gênero, abuso de poder, assédio moral, cor, raça, religião, etc.? Se sim, foi tomada alguma medida para a superação do problema? Qual(is).**
- *Quantos períodos você cursou antes de deixar/trancar o curso?**
- *Você trancou sua matrícula ou desistiu do curso?**
- *Enquanto cursava licenciatura sentia alguma diferenciação em relação aos demais cursos do campus? Se sim, qual?**
- *Antes de deixar o curso você chegou a conversar com professores, coordenador, pedagogo ou psicólogo? Se sim, quais foram os encaminhamentos dados?**
- *Quais têm sido as principais facilidades e/ou dificuldades identificadas por você na coordenação desse curso de licenciatura? Justifique sua resposta.***
- *Indique abaixo quais têm sido as principais dificuldades*

	<p><i>relatadas pelos alunos desde o início desse curso de licenciatura por ordem de importância (1 menos importante; 5 mais importante; 0 não se aplica).**</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Liste os principais fatores/motivos que, na sua opinião e de acordo com sua experiência, têm levado à evasão dos estudantes neste curso de licenciatura, argumentando-os.**</i> – <i>Você tem conhecimento de fatos que possam ter ocasionado constrangimento entre alunos e/ou entre alunos e professores e demais servidores quanto à sexualidade, gênero, abuso de poder, assédio moral, cor, raça, religião, etc.? Se sim, foi tomada alguma medida para a superação do problema? Qual(is).**</i> – <i>Como coordenador você tem observado algum tipo de diferenciação, no âmbito do campus universitário, entre o curso de licenciatura e outros cursos de bacharelado ou tecnologia? Justifique sua resposta.**</i> – <i>Como você avalia a relação entre professores e alunos, alunos e alunos e entre os professores no curso? Há dificuldades? Se sim, como você lida com elas enquanto coordenador?***</i>
Eixo	5.2 Dificuldades e facilidades encontradas no percurso acadêmico.
Temas discutidos na Categoria	<ul style="list-style-type: none"> – Características dos alunos (perfil socioeconômico e social) – As dificuldades em conciliar trabalho e faculdade. – Como a defasagem de conteúdos no Ensino Médio interfere na permanência dos alunos. – As disciplinas que apresentam maior grau de dificuldade no curso. – Como as reprovações afetam a permanência no curso. – Como o apoio familiar influencia na escolha e permanência do curso. – Como as relações interpessoais afetam a convivência dos alunos, seja no relacionamento aluno/aluno ou aluno/servidor e até mesmo servidor/servidor. – A preocupação por parte da universidade em conversar com seus alunos e o contato que é estabelecido quando o aluno abandona o curso.
Categorias	<p>5.2.1 Perfil Pessoal, Socioeconômico e Cultural. 5.2.2 Nível de escolaridade dos ingressos. 5.2.3 Apoio familiar na escolha e permanência nos cursos. 5.2.4 Relações Interpessoais.</p>
Fontes	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos disponibilizados via RAG. – Questionário semiaberto disponibilizado aos alunos desistentes dos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR. – Questionário semiaberto direcionado aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR.
EIXO DE ANÁLISE 3	
Objetivo específico	Analisar as medidas contra a evasão recomendadas e tomadas por coordenadores, assim como as medidas

norteador	indicadas pelos ex-alunos.
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> – <i>O que você considera que poderia ser melhorado no curso para garantir a permanência dos alunos?*</i> – <i>Pretende voltar a cursar Licenciatura? Se sim, em qual área?*</i> – <i>Com relação à questão anterior, existiram ou existem medidas sendo tomadas para a superação dessas dificuldades? Se sim, quais?***</i> – <i>Você considera que a matriz curricular, da forma como se encontra estruturada, tem contribuído para a permanência dos estudantes no curso? Justifique sua resposta.**</i> – <i>Em sua opinião, quais medidas poderiam ser tomadas a nível de política nacional para a superação dos índices de evasão ou melhor aproveitamento das vagas nos cursos de licenciatura no Brasil?***</i> – <i>Qual tem sido o índice de evasão dos estudantes neste curso de licenciatura?***</i> – <i>Você considera que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) estão coerentes com o perfil de profissional formado por este curso? Justifique sua resposta.**</i>
Eixo	5.3 Medidas adotadas e sugestões para a superação da evasão acadêmica.
Temas discutidos na Categoria	<ul style="list-style-type: none"> – As diferentes recomendações feitas por ex-alunos. – A atual matriz curricular dos cursos e se ela condiz com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. – A oferta de cursos preparatórios para as disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade. – A oferta de bolsas, como de Iniciação Científica, Extensão, Iniciação à docência e bolsa permanência. – A receptividade dos professores e sua formação na área pedagógica. – A disponibilidade de psicólogo, professores e demais profissionais abertos a dialogar com os alunos que pensam em deixar o curso. – A valorização e motivação por parte dos professores na perspectiva dos estudantes. – A compreensão por parte dos professores em atender as dificuldades dos alunos. – Como que cada um dos 5 campi lida com o fenômeno da evasão.
Categoria	<p>5.3.1 A evasão e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.</p> <p>5.3.2 Medidas e sugestões para superação da evasão.</p>

Fontes	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos disponibilizados via RAG. – Questionário semiaberto disponibilizado aos alunos desistentes dos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR. – Questionário semiaberto direcionado aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR.
---------------	---

* Questões direcionadas aos ex-alunos dos cursos de licenciatura em Química.

** Questões direcionadas aos coordenadores dos cursos de licenciatura em Química.

Fonte: adaptado de Deimling (2014).

A organização de todas as perguntas de ambos questionários pode ser observada no Quadro 2, essas questões foram organizadas nas categorias indicadas em conformidade com as respostas dadas pelos participantes. Como já ressaltado, todas as respostas presentes neste trabalho foram obtidas posterior a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos da pesquisa.

Ao longo dos resultados são apresentados excertos de falas provenientes das respostas tanto de coordenadores como dos ex-alunos. Tais falas foram dispostas no trabalho em consonância com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em itálico, com o propósito de diferenciá-las das citações referenciais. Como sistema de identificação os cursos e seus coordenadores foram utilizadas as letras de A à E, aleatoriamente, a fim de preservar o anonimato dos participantes no momento da transcrição. A grafia receberá ajustes que se fizerem necessários⁷.

⁷ Conforme pontua Manzini (2008), a transcrição é fundamental para o trabalho, e devemos analisar de acordo com os resultados se a grafia deve ou não ser ajustada. Segundo o autor, a fala pode chocar os leitores, além de incomodar os participantes do estudo com, por exemplo, as seguintes grafias: *alcanzá* (*alcançar*), *tá* (*estar*), *vô* (*vou*). Um leitor desavisado pode criar estigmas desnecessários.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo principal do presente trabalho consiste em analisar e discutir os possíveis fatores desencadeadores da evasão acadêmica nos cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR. Para isso traçamos três importantes eixos centrais de análise, sendo eles: “Objetivos dos cursos e formação profissional”; “Dificuldades e facilidades encontradas no percurso acadêmico” e “Medidas adotadas para a superação da evasão”. Cada eixo tem seu objetivo específico articulador e suas categorias resultantes.

Iniciamos essa importante sessão pautada na discussão dos dados, tendo como base o referencial teórico-metodológico norteador. Buscamos garantir a fidelidade dos fatos e uma compreensão, ainda que limitada - visto a complexidade do estudo -, dos motivos que levam tantos graduandos a abandonar seus respectivos sonhos e não concluir o curso de Licenciatura em Química. Neste momento, daremos foco ao seguinte objetivo específico: (1) Analisar o perfil profissional que os cursos objetivam, assim como o perfil profissional dos coordenadores e alunos egressos.

5.1 Objetivos dos cursos e formação profissional

5.1.1 Perfil acadêmico e profissional

O curso (Licenciatura em Química) visa formar e capacitar profissionais com a visão sistêmica para atuação no vasto campo das ciências administrativas. A ênfase está nas posturas gerenciais, decisórias, de controle e de análise, a partir da compreensão de questões científicas (UTFPR⁸).

Não apenas os alunos, mas todos aqueles fazem parte de seu percurso acadêmico tem papel importante dentro dos motivos que os levam a desistir do curso. O tema evasão pode parecer incômodo, pois ele não isenta de ninguém a responsabilidade pelo o que está acontecendo dentro de cada curso. O objetivo de formação de um curso de licenciatura em Química influencia diretamente na

⁸ Página da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, direcionada a todos os campi, disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura/licenciatura-em-quimica>>. Acesso em 24 abril. 2019

organização de sua matriz curricular, nas prioridades de cada professor e em suas respectivas disciplinas.

Quanto aos objetivos do curso de Licenciatura em Química, se nos basearmos nos dispositivos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (PARECER CNE/CES 1.303/2001), teríamos que o curso objetiva a formação de um professor do Ensino Básico. Porém, a realidade acadêmica se revela com peculiaridades. Ao acessarmos o *site* da UTFPR para os cursos de Licenciatura em Química, nos deparamos com um objetivo de formação contrário ao Parecer CNE/CES 1.303/2001, onde em nenhum momento é citado que a principal atuação profissional é a do magistério. O objetivo é completamente voltado a pesquisa, com características voltadas ao bacharelado e a aspectos industriais, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Apresentação do curso de Licenciatura em Química

Licenciatura em Química

publicado 29/04/2016 12h04, última modificação 19/03/2019 17h17



Apucarana | Campo Mourão | Curitiba | Londrina | Medianeira



O curso visa formar e capacitar profissionais com visão sistêmica para atuação no vasto campo das ciências administrativas.

A ênfase está nas posturas gerenciais, decisórias, de controle e de análise, a partir da compreensão de questões científicas, técnicas, sociais, ambientais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional, nos diferentes modelos de organizações, empresariais ou não, públicas ou privadas.

Também assegura o domínio de ferramentas tecnológicas e responsabilidades ético-funcionais em atividades que envolvem planejamento, controle, arbitragens, quantificações e análise de informações para subsidiar as tomadas de decisões. O bacharel poderá atuar nas áreas de administração agroindustrial, administração de cooperativas, administração de empresas públicas e privadas, administração hospitalar, análise de sistemas, comércio exterior, controladoria, marketing ou mercadologia, orçamento e finanças e produção.

Fonte: Site da UTFPR⁹.

A ausência de um objetivo claro e coerente com as finalidades de um curso

⁹ Página da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, direcionada a todos os campi, disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura/licenciatura-em-quimica>>. Acesso em 24 abril. 2019.

de Licenciatura na página da instituição pode influenciar servidores e, principalmente, estudantes que buscam por informações sobre o curso antes de nele ingressar. Por muitas vezes não compreenderem a diferença entre um curso de bacharelado e um curso de licenciatura, os alunos podem ingressar no curso com uma expectativa que não condiz com os ideais de formação.

Quando os coordenadores são questionados sobre os principais objetivos do curso, devendo enumerá-los de 0 a 5 (sendo 5 a resposta de maior importância), todas as coordenadoras elegeram a formação de um professor como o principal objetivo do curso:

Tabela 1 – Objetivo dos cursos de Licenciatura em Química segundo prioridade indicada pelos coordenadores

Objetivo do curso	Média
Formar professores	5
Formar profissionais aptos a trabalhar em empresas e indústrias	2,8
Formar sujeitos empreendedores	2,6
Formar pesquisadores	3,2

Fonte: Autoria própria, 2019.

Apesar dessa ênfase na formação docente, uma das cinco coordenadoras elegeu todos os objetivos com mesmo grau de importância. Apesar do pensamento positivo ao elencar todos os objetivos como substanciais, e considerando que todas essas atribuições¹⁰ podem motivar os estudantes a permanecer no curso, é necessário compreender que não é possível se aprofundar igualmente em todos eles num curso de Licenciatura, uma vez que isso poderia gerar uma superficialidade na formação devido à falta de tempo e espaço para o devido aprofundamento de cada uma das áreas. Além disso, talvez não seja interessante que em um curso de licenciatura, do qual espera-se uma maior ênfase na formação do professor de Química, o coordenador considere um mesmo nível de empenho do curso para tantas áreas distintas. É válido ressaltar ainda que das 5 coordenadoras, 4 são licenciadas em Química e uma formada em Química Industrial, um fato que pode influenciar na visão do coordenador sobre o mundo do trabalho e a carreira profissional.

¹⁰ Vale ressaltar que as demais atribuições indicadas na questão como “objetivos de formação do curso” são fornecidas pelo Conselho Regional de Química. Assim, se o egresso opta por seguir em outra área que não a docência, essas atribuições tornam-se importantes para sua formação.

Ainda no que se refere a essa questão, mesmo a formação docente tendo sido elencada como prioridade, é possível observar que as médias de respostas para as áreas da empresa e da pesquisa são relativamente altas. Esses objetivos, ainda que não sejam as prioridades dos cursos, podem se mostrar muito atrativos àqueles estudantes que, mesmo ingressando em um curso de licenciatura, não desejam seguir na carreira do magistério. Todavia, caso esses objetivos sejam colocados como prioridade ao longo do curso, pode levar os alunos a se desviar do foco da licenciatura, o que pode influenciar, inclusive, em sua permanência, especialmente daqueles que desejam seguir na carreira do magistério. Isso vai de encontro com o que propõe a literatura sobre formação inicial nos cursos de licenciatura. Conforme ressaltam Gluitz (2013) e Silva (2017), é necessário ampliar a oferta de disciplinas pedagógicas ao longo dos cursos de licenciatura (além das disciplinas de estágio obrigatório), a fim de que desviem de seu foco e preparem com maior profundidade e solidez seus estudantes, futuros professores, para a realidade da Educação.

Além do objetivo, a matriz curricular tem também grande influência no tipo de formação que o aluno receberá. Espera-se que um curso de licenciatura ofereça a formação plena da licenciatura ao indivíduo que nele ingressa, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Porém, conforme pontua Gluitz (2013), é comum ver cursos que se isentam da responsabilidade de fornecer a base histórica, educacional, política e psicopedagógica que um professor necessita para sua formação e atuação profissional. Segundo a autora, comparando a carga horária total do curso de Licenciatura em Química e a carga horária destinada as disciplinas pedagógicas, foi identificado que em muitas IES essas disciplinas correspondem de 15% a 37% da carga horária total do curso. Alterações quanto a carga horaria da licenciatura e outros aspectos estruturais do curso, foram propostas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), de acordo com essas Diretrizes (Art.13), a carga horária dos cursos de licenciatura não pode ser inferior a 3200h, e a dimensão pedagógica deve corresponder a quinta parte dessa carga horaria total:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015b, p. 11).

Com isso, podemos observar que muitos cursos de Licenciatura ainda não contemplam em sua carga horária o espaço ideal e necessário para a formação pedagógica, visto que o prazo para adaptação dos cursos é de 4 anos, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 com limite estabelecido no ano de 2022 (BRASIL, 2018b). Essas Diretrizes, ainda não regulamentadas, estão fomentando reestruturações curriculares nos cursos de Licenciatura do país.

Ainda no que se refere ao perfil de formação foi perguntado as coordenadoras quais têm sido as opções profissionais dos egressos do curso. Duas das cinco coordenadoras apontaram que os formados têm optado em sua maioria pela pós-graduação, o que pode, de certa forma, indicar a falta de oportunidades dos professores de Química para atuarem na Educação Básica. O cenário, de fato, não tem sido otimista. Como apontam os dados do Inep de 2017, apenas 61% dos professores de Química no Brasil são licenciados, estando os demais atuando sem formação específica na área (BRASIL, 2017). No estado do Paraná, o último concurso para professores foi realizado em 2013, resultando em 6 anos sem efetivações de professores de Química e de outras áreas do conhecimento (PARANÁ, 2019a). Essa realidade também pode influenciar, direta ou indiretamente, nas opções profissionais e na permanência (ou desistência) dos estudantes no curso de Licenciatura.

5.1.2 Motivação dos alunos na escolha pelo curso

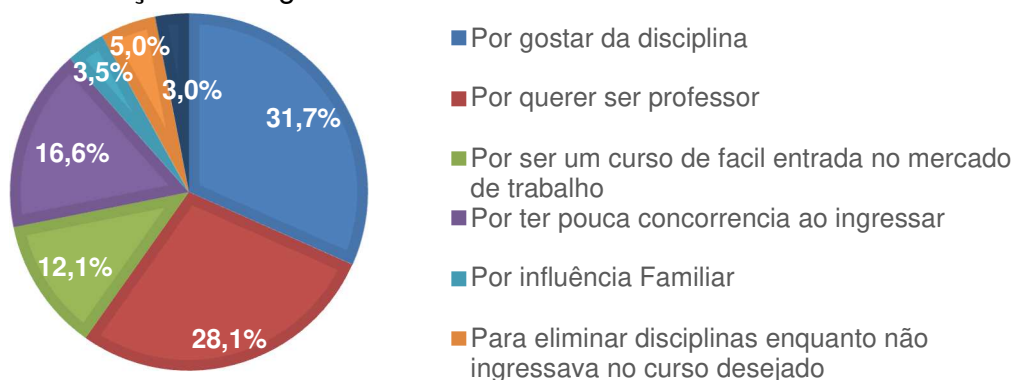
[...] Muitos não querem ser professores devido à baixa valorização, as condições de trabalho e o salário não tão atrativo. Querem o status de outras carreiras como as Engenharias e a Medicina. (Coordenadora do curso B)

O baixo interesse em formação docente é apontado nos estudos desenvolvidos por Tartuce (2010). A autora revela que parte majoritária dos jovens do Ensino Médio não sente interesse em ingressar em uma licenciatura. Em nosso estudo, 28,1% dos ex-alunos revelaram que ser professor foi sua motivação para ingressar no curso de Licenciatura em Química¹¹ e 31,7% dos desistentes

¹¹ Neste questionamento foi disponibilizado a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, pois levamos em consideração os diferentes motivos que levam uma pessoa a escolher o curso de graduação.

indicaram ter escolhido o curso pela afinidade com a área do saber (Química), o que pode ter ligação direta com suas vivências escolares. Os demais respondentes, que somam 40,2%, tiveram suas motivações divididas entre a baixa concorrência ao ingressar, a possibilidade de uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, a influência familiar, entre outras (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Motivação dos ingressos nos Cursos de Licenciatura em Química



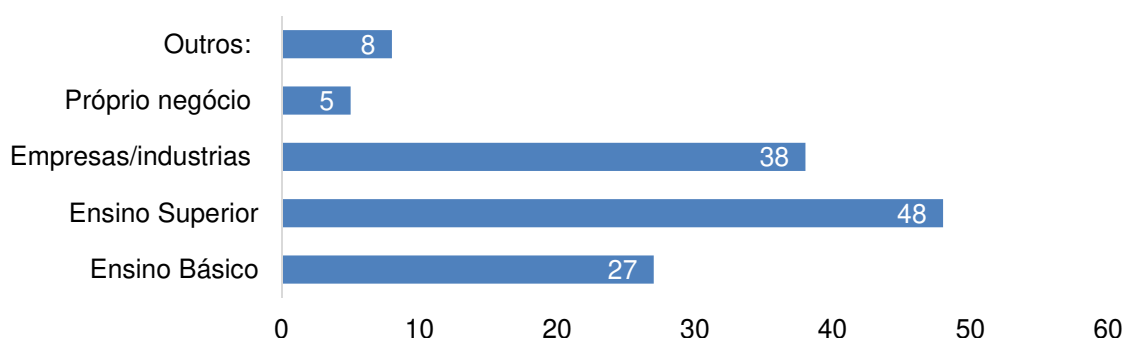
Fonte: Autoria própria, 2019

Os respondentes também apontaram outras motivações que não constavam nas alternativas e que também justificavam seu ingresso no curso, como, por exemplo, para eliminar disciplinas do curso desejado e por ser uma universidade pública. Uma das motivações citadas foi a baixa concorrência no ingresso do curso, atrativa entre os estudantes. A influência familiar, por sua vez, foi indicada por 3,5% dos ex-alunos. Sobre esse aspecto, Tartuce (2010) descreve que as experiências familiares podem ter forte influência sobre os cursos escolhidos ao final do Ensino Médio, uma vez que muitos alunos levam em consideração a vivência de pais professores para optar ou não pela licenciatura, por exemplo.

Ao egresso do curso de Licenciatura em Química são possíveis algumas possibilidades profissionais que dependerão, também, do currículo no curso que realizou, sendo levado em consideração, além das obrigatórias, disciplinas optativas ou de enriquecimento curricular. Quando perguntado aos ex-alunos sobre a carreira profissional e o que buscariam ao concluir a graduação, foi possível se identificar que a área industrial é uma opção tão almejada quanto a carreira docente. Podemos compreender com isso que muitos alunos escolhem a licenciatura por um motivo inicial, seja por gostar da ideia de lecionar ou por gostar da disciplina. Todavia, uma vez no curso, acabam por ver a indústria como uma

melhor opção de carreira. Ainda que analisando juntamente as opções de atuação nos Ensinos Médio e Superior, identificamos que apenas 59,5% dos alunos que frequentaram a licenciatura optariam pela carreira docente e que, dos 40,5% que não gostariam de lecionar, 30,1% demonstram vontade de ingressar na indústria. Esses dados estão dispostos no Gráfico 2 e podem representar os possíveis caminhos a serem seguidos pelos egressos.

Gráfico 2 – Carreiras profissionais que os ex-alunos optariam caso concluíssem o curso



Fonte: Autoria própria, 2019.

Esses dados apresentados tanto na Gráfico 1 como no Gráfico 2 corroboram a ideia de Maúes (2011), segundo a qual um professor não escolhe a profissão pelo incentivo financeiro. Em seu estudo a autora apresenta que o salário influencia de 1% a 2% dos docentes, enquanto a segurança no emprego atrai 20% dos interessados. A ausência de contratações pode afetar diretamente na opção dos alunos que estão mais próximos da profissão, visto que 12,1% dos respondentes apontam como motivação pessoal a possibilidade de um fácil ingresso no mundo de trabalho. A realidade das contratações quanto aos cargos de professores pode contrariar as expectativas quanto ao mundo do trabalho. No caso do estado do Paraná, por exemplo, não há contratações há mais de 6 anos. Essa ausência de estabilidade na carreira desagrada qualquer candidato ao cargo de professor, além dos inúmeros fatores que contribuem para a desvalorização da carreira, como salas superlotadas, infraestrutura escolar precária, deveres e direitos presentes na LDB que não são sustentados e uma reforma no Ensino Básico que aceita legítima o notório saber.

O estado do Paraná cessou as contratações, admitindo novos professores nas escolas por meio apenas do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Nele a

seleção acontece por meio de uma somativa onde é levado em consideração a formação inicial (ou a porcentagem do curso que foi concluído), cursos de pós-graduação e a experiência docente do candidato, ou seja, todo esse processo de escolha acontece com base em títulos e na experiência que os candidatos já possuem (PARANÁ, 2019b). O incentivo financeiro de um temporário é ainda menor que o salário de um professor efetivo. Como apontado no estudo realizado por Louzano (2010), o salário dos professores não condiz com o longo caminho de estudos percorrido por esses profissionais, validando empregos de contrato com término determinado, sem esperanças de uma contratação efetiva.

Já na década de 1990 a formação aligeirada era prevista para os que desejavam ingressar na carreira docente. A Resolução nº 02/1997 definia que a formação docente pode ser definida pela formação inicial e/ou continuada, de modo que qualquer formação de nível superior pode ingressar em programas especiais de formação pedagógica, fornecendo ao interessado possibilidades de atuação no Ensino Básico ou Superior (BRASIL, 1997b). Segundo Macedo (2017):

Por meio de uma operação quase embaraçada, farmacêuticos foram transformados em docentes de química, médicos em docentes de biologia, engenheiros em docentes de matemática. O resultado foi o aumento de trabalhadores docentes formados em cursos aligeirados de complementação pedagógica (MACEDO, 2019, p. 1245).

Atualmente, medidas como a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), que atribui reconhecimento ao notório saber (bacharéis ou tecnólogos que podem atuar como professores) como profissional da educação, também acarretam na desvalorização da educação, da formação e da profissão docente, simbolizando um verdadeiro retrocesso. A medida se apresenta como um posicionamento capitalista de promover a educação como algo comercial, descartando a preparação que deve ser investida por um profissional da área, desvalorizando a formação docente dentro das universidades e abrindo espaços para profissões aligeiradas e fragmentadas (MACEDO, 2017). Estudos realizados por Macedo (2017) apontam que o reconhecimento do notório saber vislumbra a desprofissionalização do trabalho docente, afetando todos os cursos de licenciatura, inclusive os de Química, bem como gerando uma porta giratória em que professores temporários entrarão e sairão o tempo todo. Ademais, medidas como essa convertem a profissão docente em “bico” de diplomados

desempregados que, tão logo se localizem no mercado em sua profissão de origem, abandonarão a escola.

A desvalorização profissional foi apontada pelos sujeitos de nossa pesquisa como um dos motivos que os levou a deixar a licenciatura. Quando questionados sobre esses motivos, 5 participantes¹² apontaram a baixa remuneração e desvalorização do professor como o principal motivo para abandonar a docência. Destacamos alguns excertos que representam essa percepção:

*Desisti **por não ter aptidão** para lecionar a adolescentes e **pela baixa remuneração** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*A UTFPR é uma excelente instituição e nos ofereceu um grande suporte como alunos. **Porém os incentivos externos a universidade como valorização dos professores, respeito a classe e uma drástica mudança na organização do Ensino Básico em relação a ponte estado e instituições de ensino**, seriam extremamente incentivadoras (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).*

*A evasão de modo geral pode estar ligada ao não sucesso no decorrer dos semestres. Matérias que acumulam, sensação de fracasso e incapacidade, cansaço do trabalho, ansiedade. Amenizando cada um desses pontos é possível? **Especificamente a Licenciatura, acredito que o problema deva ser ligado a realidade do professor no Brasil. Não só hoje como sempre. Sem previsão de melhoras na atual gestão governamental, cujas guerras ideológicas são mais importantes que planos educacionais.** Grandes cargas horárias, retorno financeiro baixo e exaustão mental são parte do problema. Licenciatura em Química é um curso particularmente difícil, denso e de muito cálculo. Mistura em si Humanas e Exatas, áreas antagônicas que raramente é de fácil domínio a uma única pessoa. Sendo assim, para todos que passam pelos 4 anos, certamente grandes sacrifícios foram feitos, e grandes dificuldades superadas (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

Justificativas como a apresentada no primeiro excerto, em que o ex-aluno apresenta a falta de aptidão como a causa de sua desistência, corrobora o estudo de Tartuce (2010). A autora descreve essa desculpa como usual onde, desde o Ensino Médio, os alunos se dirigem à docência como uma profissão que exige uma paciência ou um “dom”, “amor” ou “vocação” para lecionar. De acordo com Almeida (2014) à docência é romantizada, considerada quase que uma atividade filantrópica, onde o indivíduo desenvolve seu trabalho por dom e amor a profissão, possuindo vocação para tal, pois, além de ter que conquistar diariamente a atenção dos seus alunos em sala de aula, depende de uma baixa remuneração e exige se reinventar perante condições precárias do ensino público. Tartuce (2010) destaca

¹² Foram recebidas 126 respostas.

que essa justificativa de falta de aptidão é incomum para outras profissões, sendo comum alunos ingressos em cursos diferentes de licenciatura apontarem a influência familiar como motivação pela opção profissional.

Todas as coordenadoras indicaram que os cursos apresentam baixos índices de procura que, segundo elas, se justificam por fatores como: baixa atratividade e desvalorização profissional em comparação, por exemplo, com a profissão de médico ou engenheiro. Essa percepção sobre a procura pelo curso endossa a discussão já apresentada sobre atratividade, principalmente com o reconhecimento do notório saber. Em outra resposta, uma das coordenadoras reforça a baixa procura, mas ressalta os trabalhos que têm sido desenvolvidos para trazer novos estudantes para o curso. Essas afirmações podem ser evidenciadas pelos depoimentos a seguir:

*Geralmente não é o curso com grande procura. Muitos não querem ser professores devido à baixa valorização, as condições de trabalho e o salário não tão atrativo. **Querem o status de outras carreiras como as Engenharias e a Medicina** (Coordenadora do curso B, grifos nossos).*

Observa-se que a procura pelo curso tem aumentado, em comparativo com outros anos, acredito que algumas ações de divulgação do curso e da Instituição na região possam ter contribuído. Mas é claro que ainda tem muito a se fazer, mas acredito que estamos no caminho (Coordenadora do curso D, grifos nossos).

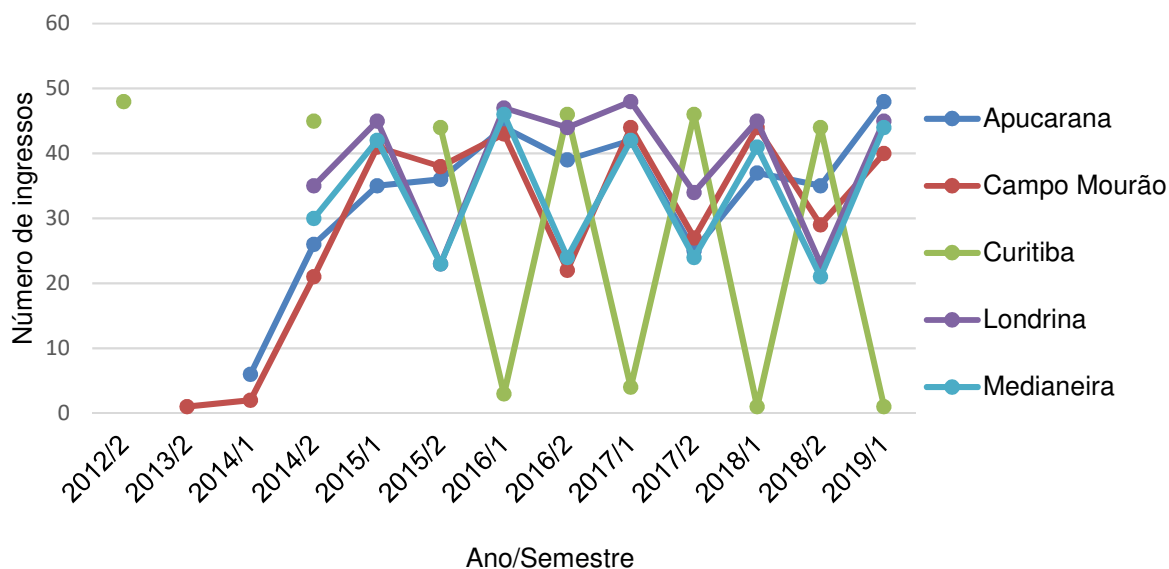
Quando questionados sobre as possíveis mudanças que poderiam ser realizadas nos cursos para auxiliar na permanência, os ex-alunos indicaram uma maior divulgação, corroborando a resposta da Coordenadora do curso D. O excerto a seguir faz menção à essa proposta de divulgação na visão do ex-aluno:

***Promover a divulgação nas escolas da região.** Que os estudantes possam conhecer o curso e saber que ele é ofertado gratuitamente e comentar sobre os trabalhos desenvolvidos. Fortalecendo um vínculo instituição comunidade. Acho pertinente ter um projeto itinerante, Química nas escolas, **pois isso pode ajuda a desenvolver o interesse e conhecimento pela Química** (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

De fato, a procura pelos cursos de Licenciatura em Química tem sido baixa. Segundo dados do RAG (Gráfico 3), considerando alunos que ingressaram por meio do SISU e outras maneiras entre os períodos de 2012/1 e 2019/1, apenas 75,8% da capacidade total de vagas desses cursos têm sido preenchidas. Nesse cenário, as turmas se iniciam com um baixo número de ingressos, principalmente

na segunda metade do ano, visto que no 1ª semestre de cada ano tem-se uma procura superior quando comparado ao 2º semestre do mesmo ano (com exceção do curso C, que tem sua seleção apenas no 2º semestre e em todos os anos preencheu pelo menos 99% das vagas oferecidas).

Gráfico 3 – Número de ingressos por semestre por curso



Fonte: adaptado de UTFPR, 2019.

Com esses dados podemos considerar que os professores que poderiam dar aulas para 44 alunos levam o mesmo tempo para lecionar para 75% da capacidade total no início do semestre, isto é, acabam dando aulas para 33 ingressos ou menos, número ainda agravado pela evasão ao longo do curso. Esses dados representam investimentos que podem não oferecer o retorno esperado. Como aponta Lobo (2007), temos tido um mau aproveitamento da capacidade dos cursos, com salas abaixo da capacidade, gerando ócio dos docentes ou a sobrecarga dos mesmos

Quando os investimentos institucionais são destinados a uma demanda de 88 alunos anualmente, espera-se que essa demanda seja suprida, pois há um pessoal responsável por ajudar na preparação e desenvolvimento das aulas - desde técnicos que ficam a cargo da organização de aulas práticas a professores que desenvolvem as aulas, sem contar todos os demais profissionais da instituição indiretamente envolvidos nesse processo. Cada profissional irá receber para trabalhar com 44 alunos semestrais, porém atendem muitas vezes a turmas com 30 alunos ou menos, principalmente a partir do segundo semestre (quando o

ingresso muitas vezes é menor).

Todavia, diante desse mal aproveitamento das vagas, devemos nos questionar: quanto dessa realidade não tem sido intencionalmente provocada dentro do projeto de desmonte da universidade pública? Quanto dessa ociosidade de vagas não tem sido reflexo de políticas sociais e educacionais cada vez mais precárias que, ao invés de garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de graduação, têm os obrigado a se afastar ou mesmo a não ingressar no Ensino Superior? Essa realidade nos faz entender que para estudar o fenômeno da evasão precisamos ir além do senso comum e de dados perceptuais e imediatos, buscando captar as diferentes variáveis responsáveis por esse fenômeno a partir de uma perspectiva mais ampla e global da política educacional.

5.2 Dificuldades e facilidades encontradas no percurso acadêmico

5.2.1 Perfil Pessoal, Socioeconômico e Cultural

Ingressei no curso aos 18 anos e a idade interferiu sim (garota do interior que nunca havia saído da casa dos pais e que não conhecia absolutamente nada), pois foi uma mudança muito grande e como a maioria dos adolescentes, ainda não tinha certeza sobre a carreira (Ex-aluna do curso extinto, grifos nossos).

Neste novo eixo tomaremos como base de análise os seguintes objetivos específicos: (2) Analisar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, assim como a influência destes na consolidação das dificuldades e facilidades encontradas ao longo do curso de Licenciatura em Química, e (3) Analisar como (ou se) as relações interpessoais afetam a permanência dos estudantes no curso. Para essa discussão tomaremos como objetos de análise os dois questionários semiabertos disponibilizados via *web* para ex-alunos e coordenadores dos cursos, assim como os documentos disponibilizados no RAG, assim como o referencial teórico.

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997a), os fatores que influenciam na evasão fazem parte de um universo de possibilidades, do qual devemos considerar inúmeros aspectos que podem afetar a decisão de uma pessoa ao ingressar e ao desistir do curso, incluindo-se o contexto histórico, social e econômico. Para compreendermos como os múltiplos fatores influenciam na decisão dessas

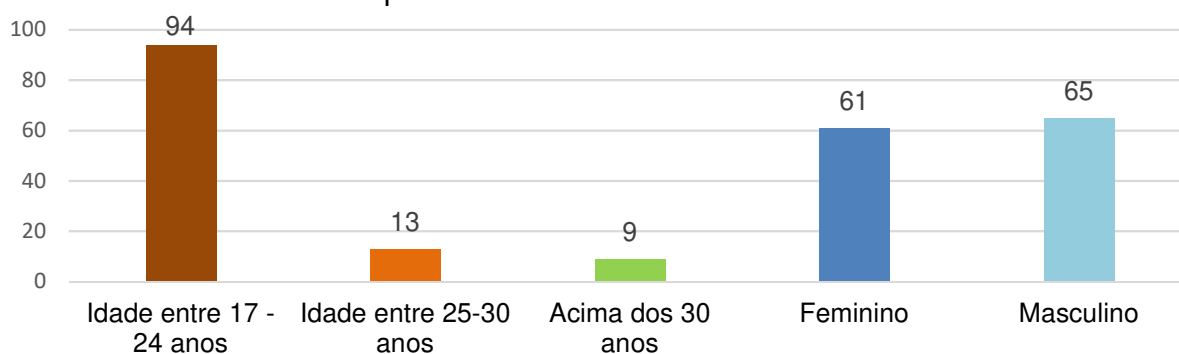
peças, precisamos de antemão entender como são essas pessoas, qual o perfil desses ex-alunos para, então, analisar o que constitui as dificuldades e facilidades vividas por eles, tendo em vista compreendermos suas dificuldades no mundo acadêmico. Considerando esses aspectos, buscamos nessa categoria articular a realidade dos estudantes evadidos e suas justificativas para a desistência do curso ao seu contexto socioeconômico e cultural.

A idade dos ingressantes está distribuída da seguinte forma: 74,6% tem menos de 24 anos de idades, 10,3% ingressaram com idade entre de 25 a 30 anos de idade e 7,14% tinha idade acima de 30 anos (Gráfico 4). Segundo Gatti e Barreto (2009), a faixa etária ideal para ingressar no curso é entre 18 e 24 anos, momento em que os alunos findam o Ensino Médio e ingressam direto numa graduação, o que poderia demonstrar um interesse precedente pela profissão docente.

Se considerarmos o período de 18 a 24 anos como ideal para o início dos estudos no Ensino Superior é necessário considerar a percepção desses estudantes sobre as características e peculiaridades de um curso de licenciatura. Adachi (2009) apresenta a imaturidade do graduando como um fator que interfere tanto na escolha pelo curso quanto no seu comprometimento para com ele. A faixa etária dos 15 aos 17 anos pode ser considerada um momento de alta pressão para algumas pessoas, pois logo após saírem do Ensino Médio precisam definir a carreira que irão ingressar. Geralmente, ao ingressarem na universidade, são ainda confrontados com um rígido sistema, com toda uma dinâmica específica, muito diferenciada do Ensino Médio.

O Gráfico 4 mostra a faixa etária de ingresso e o sexo dos estudantes participantes desse estudo:

Gráfico 4 – Dados sobre o perfil dos ex-alunos: Idades e sexo



Fonte: Autoria própria, 2019.

A idade em que os ex-alunos ingressaram nos cursos de Licenciatura em Química é um ponto relevante para esta pesquisa, pois pode revelar as diferentes dificuldades que são vivenciadas ao longo dos anos, seja para quem prefere ingressar na universidade logo após o término do Ensino Médio, seja para pessoas com mais idade. Das 116 respostas obtidas nessa questão, 81,0% dos alunos evadidos dos cursos de Licenciatura em Química indicaram ter ingressado com menos de 24 anos de idade; 10,3% ingressaram com idades entre 25 e 31 anos, e 7,1% indicaram ter ingressado com mais de 30 anos. Quando questionados sobre a idade ter ou não facilitado ou dificultado na permanência no curso, 36% dos 126 respondentes apontaram que a idade influenciou (desses, 68,8% tinha menos de 24 anos de idade), 21% revelaram que a idade facilitou o percurso acadêmico e 21% afirmaram que a idade não interferiu na sua decisão. Vinte e dois por cento não responderam a essa pergunta.

Um dos principais fatores atribuídos à idade pelos ex-alunos, além da imaturidade para escolha do curso e dedicação aos estudos, foi a pressão da família e o início da independência financeira. Alguns relatos indicam a pressão direta por parte da família para um rápido ingresso numa universidade. Outros relatos associam a imaturidade com a falta de experiência para vencer certas adversidades encontradas no curso, como é possível observar nos excertos abaixo:

*Ingressei com 17 anos, **isso fez com que me empenhasse mais**, pois havia acabado o Ensino Médio e entro em uma universidade (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Ingressei os 18 anos. Acredito que idade propriamente dita, **não interfere diretamente na permanência ou não do aluno na universidade, pois há aqueles que sabem o que querem indiferente da idade e aqueles que mesmo com 30 anos ainda não sabem que curso querem fazer ou se estão no caminho certo**. No meu caso, (garota do interior que nunca havia saído da casa dos pais e que não conhecia absolutamente nada) interferiu sim, pois foi uma mudança muito grande e como a maioria dos adolescentes, ainda não tinha certeza sobre a carreira (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).*

*Entre na universidade aos 19 anos. Apesar de estar passando por alguns problemas pessoais e familiares, o **que dificultou o progresso no meu primeiro ano de faculdade, de modo geral foram meus colegas de classe** que eram em média 2 anos mais novos do que eu. O que pessoalmente, às vezes, me fazia refletir se ingressei no Ensino Superior muito tarde (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Ingressei com 24 anos de idade, e dificultou pois já tinha meus deveres de dona de casa, trabalho e faculdade. Bem corrido e sem tempo de estudar, mas isso não foi o motivo pelo qual desanimei. **O principal***

motivo são os horários da UTFPR, na minha localidade não tem transporte para o horário de início das aulas. Deveria iniciar após as 19hs (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

O fato de não ter tido condições para ingressar no terceiro grau recém-formada no médio pela necessidade de trabalhar, resultou em algumas frustrações a priori. Porém, acredito que a maturidade obtida nesse tempo foi significativa para lidar com a vida acadêmica na sua totalidade (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

Para Rozar (2015), a imaturidade, a busca pela independência financeira e as incertezas com o início da vida adulta são fatores que podem dificultar tanto na escolha profissional quanto no prosseguimento dos estudos. Para a autora, essa é uma fase repleta de efeitos psicossociais variados, momento em que os ex-alunos deixam a casa dos pais, tendo que depender, na sua maioria, do trabalho ou de bolsas que a universidade disponibiliza para a sua sobrevivência fora do ambiente familiar.

Como é possível observar nos relatos, algumas pessoas com mais de 24 anos, mesmo destacando a maturidade para encarar a graduação, expressaram a dificuldade que encontraram ao retomar um ritmo de estudos. Segundo esses sujeitos, o longo período de tempo em que ficam afastados das salas de aulas, aliado ao preconceito que relatam ter vivido na graduação pela diferença de idade e a dificuldade em conciliar trabalho e estudos, foram alguns dos motivos que contribuíram para sua evasão acadêmica.

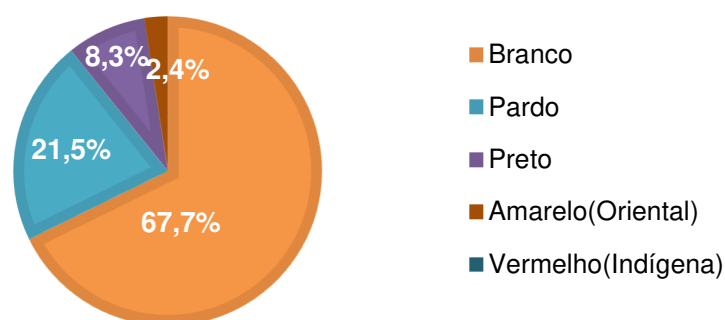
O sexo¹³ é outro fator peculiar nesse estudo. Um exemplo é o fato de todas as coordenações de curso terem mulheres a frente. Como é possível observar no Gráfico 4, 65 pessoas indicaram ser do sexo masculino, enquanto que 61 são do sexo feminino, corroborando com os estudos desenvolvidos por Adachi (2009). Os homens continuam sendo maioria no Ensino Superior, apesar de ser uma diferença menor, no caso dos cursos de Licenciatura em Química (ao menos do contexto analisado na UTFPR), o número de mulheres na área do ensino é descrito pelas autoras Gatti e Barreto (2009) como a feminização da docência. Segundo as autoras, 75,4% das pessoas que optam pela docência são do sexo feminino. A escolha pela docência possui dois principais fatores: o primeiro é a influência sociocultural que se promulga desde o final do século XIX, quando mulheres eram recrutadas para o magistério, o segundo, a diferenciação salarial sexista capaz de

¹³ No questionário destinado aos participantes não foi incluída, nessa questão, a alternativa “não deseja opinar”. Admitimos nosso equívoco.

afetar muitas profissões. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, as mulheres com a mesma formação que os homens recebem em média 23,5% a menos quando comparado a cargos de mesmo nível. Essa desigualdade na docência é menor, de modo que a parte majoritária é constituída por mulheres, com salários mais próximos dos homens. No caso dos cursos de Licenciatura em Química analisados, a relação entre homens e mulheres é relativamente equilibrada. Segundo estudo realizado por Olindo (2011), alguns testes realizados indicaram que as mulheres se desenvolvem melhor em leitura, enquanto que os homens têm maior facilidade com os cálculos, fator que leva – ainda que não de modo determinante -, a haver menos mulheres em cursos da área de ciências exatas. Todavia, segundo dados apresentados pela autora, o empenho de ambos no trabalho é igual, e cada vez mais as mulheres vêm apresentando maiores resultados em produção científica, ficando cada vez menor essa “supremacia masculina” na área das ciências exatas.

Outro fator que tem ainda influenciado na diferenciação salarial e nas dificuldades encontradas pelos estudantes, mesmo antes de ingressar no Ensino Superior, se refere à cor/raça. Trata-se de uma diferenciação produzida historicamente, numa sociedade marcada pelo legado de um longo período de escravidão, capaz de influenciar, até os dias de hoje, pensamentos e atitudes preconceituosas que interferem na vida, nos direitos e na liberdade desses cidadãos. Em referência a cor/raça autodeclarada, 67,7% dos 84 ex-alunos respondentes se consideram brancos, enquanto que apenas 30,3% dos participantes se declararam pretos/pardos.

Gráfico 5 – Cor/raça autodeclarada



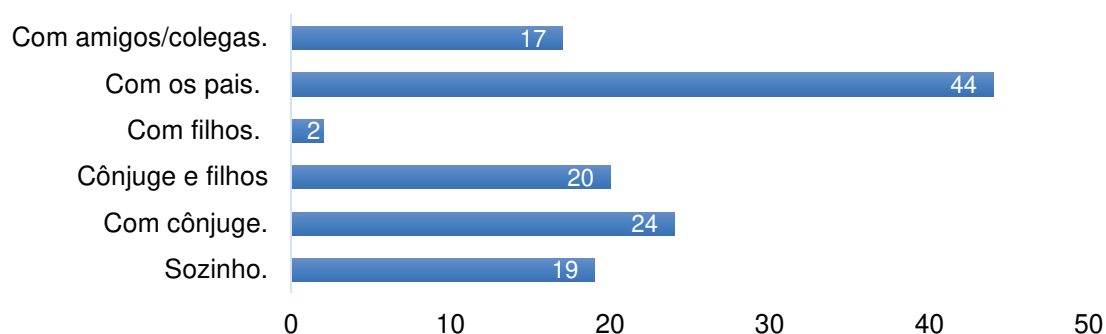
Fonte: Autoria própria, 2019.

Certamente, menos pessoas negras indicaram ter evadido do curso porque há mais pessoas brancas cursando o Ensino Superior. Dados do IBGE (2018) revelam que apenas 10,4% das mulheres negras com mais de 25 anos tem o Ensino Superior completo, enquanto 23,5% das mulheres de mesma idade que se autodeclararam brancas possuem o mesmo nível de escolaridade. Entre os homens, apenas 7,0% de negros acima de 25 anos de idade possuem Ensino Superior, enquanto 20,7% dos homens brancos de mesma idade possuem graduação.

A conhecida Lei de Cotas (Lei nº 12.711) foi aprovada em 2012 sob muitos debates e opiniões controversas. Sua função tem sido determinar a obrigatoriedade a Universidades, Institutos e Centros Federais em reservar 50% das vagas ofertadas a pessoas autodeclaradas negras e indígenas (essa parte é definida com base nos dados de proporção da distribuição das raças no território onde está instalada a unidade, segundo o último censo do IBGE) (BRASIL, 2012). As cotas universitárias, como aponta as autoras Guarnieri e Melo-Silva (2017), têm a finalidade de reparar um dano histórico a uma classe que vive a diferenciação e o preconceito dia-a-dia. Todavia, mesmo de extrema relevância para a democratização do acesso ao Ensino Superior, essa Lei não garante a permanência e conclusão do curso por esses estudantes, visto que outros pontos são cruciais, tais como a oferta de bolsas como incentivo financeiro.

Outro fator importante a ser analisado se refere a organização familiar. Os participantes foram questionados sobre seu estado civil, quantidade de filhos e moradia, e as respostas revelam que 63% dos ex-alunos são solteiros, 25% casado, 9% estão em uma união estável e 3% divorciado. Dos 126 respondentes, 77% deles não têm filhos, 10% têm um filho, 9% têm dois filhos e 4% tem três ou mais filhos. O Gráfico 6 indica a distribuição dos estudantes por residência: 15% indicaram que moram sozinhos e os demais 85% moram com os pais, amigos, filhos ou cônjuge. Das 29 pessoas que possuem filhos, 22 afirmaram morar com eles, o que indica que 7 pessoas podem ter condições de moradias delicadas: ou moram longe dos filhos ou residem com seus pais e com os filhos.

Gráfico 6 – Moradia



Fonte: Autoria própria, 2019.

A constituição familiar pode afetar diretamente na permanência (ou não) do alunos na graduação, pois no momento que uma pessoa constitui sua família, buscando morar longe da casa dos pais, com filhos e/ou com cônjuge, ela se torna a provedora da residência, ou seja, passa a ter que garantir o seu sustento, geralmente por meio de trabalho assalariado. A chegada do primeiro filho pode ter um impacto direto na vida de qualquer pessoa, pois há um aumento significativo da reponsabilidade e do comprometimento quanto ao tempo que é dedicado a criança, principalmente para a realidade de uma mulher, que continua sendo a maior responsável por atender as necessidades dos filhos. Toda essa construção social, segundo Osse (2008), é gerada em torno das escolhas realizadas por cada um desses jovens, decisões essas que podem gerar importantes consequências futuras. Osse (2008) descreve a fase pré-adulta (18 aos 24/25 anos) como uma nova fase do desenvolvimento humano em que as mais diversas dúvidas e incertezas surgem, além das dificuldade financeira, falta de experiência profissional, preconceitos e adversidades como, por exemplo, o uso de drogas, que é um problema social recorrente, principalmente em residências em crise (falta de estrutura para orientar pessoas que estão passando por mudanças fisiológicas, cognitivas e sociais). Todos esses elementos podem ajudar na compreensão dos motivos pelos quais a maioria dos desistentes dos cursos de graduação são pessoas jovens, sem filhos e que moram sozinhas com pais ou amigos.

A moradia próxima da instituição é um ponto importante a ser analisado. A partir das respostas obtidas sobre a localização da moradia, é possível observar que os estudantes estão distribuídos nas regiões do entorno dos 5 *campi* que possuem o curso de Licenciatura em Química, mais o *campus* de Pato Branco (Tabela 2). O tempo de viagem que o estudante leva para chegar a instituição, os

valores do transporte e o transporte em si podem ser empecilhos, visto que 42,8% das pessoas que moram próximas aos *campi* não residem na mesma cidade, o que exige um tempo de trânsito muito maior. Além disso, 16 pessoas (entre as 126 respondentes) não residiam nas regiões de nenhuma instituição.

Tabela 2 – Localização da residência

Localização	Participantes	
	Nº	% ¹⁴
Região de Apucarana	24	83,3
Região de Campo Mourão	36	70,6
Região de Curitiba	18	-
Região de Londrina	18	10,0
Região de Medianeira	8	88,9
Região de Pato Branco	5	50,0
Nenhuma proximidade	16	-

Fonte: Autoria própria, 2019

Quando questionados sobre as maiores dificuldades vividas na graduação, 9 desistentes pontuaram a distância da universidade, principalmente por horário de ônibus e deslocamento de uma sede para outra. O fato de chegar atrasado é apontado também como um grande problema devido a perda do início da primeira aula (com início às 18:40h). Quanto aos motivos da desistência, 7 pessoas também indicaram a distância como motivação:

O horário que meu ônibus chegava era incompatível com o da universidade. Na cidade todas as faculdades normalmente iniciam suas aulas após as 19hs e por isso os transportes de outras regiões trabalham com esses horários, a UTFPR sempre fica por último, sendo que inicia primeiro. Sempre chegava em torno de 19:20hs na faculdade e já tinha perdido muito tempo de explicação. Era o mesmo que estudar por conta e só ir lá pra fazer prova (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Transporte da minha cidade para o campus, pois sempre chegava as 19h05. Tinha que me deslocar da minha cidade para outra para ter acesso ao transporte para a UTFPR e conseguir chegar um pouco mais cedo, caso contrário sempre perderia a primeira aula (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Transporte diário para a universidade que juntamente com o trabalho ocupava praticamente a maior parte da carga horária (Ex-aluno do curso

¹⁴ Para esse cálculo foi levado em consideração o número de ex-alunos que responderam ao questionário e que são do *campus* daquela região. Por exemplo, para a região de Apucarana foi levando em conta os 25 respondentes que marcaram alternativa no *campus* de Apucarana.

D, grifos nossos).

Na verdade, foi a distância da universidade, pois eu não tenho condição de pagar um transporte escolar (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).

Lidar com a carga horária excessiva juntamente com os deslocamentos entre sedes e a dificuldade de aprovação nas matérias (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

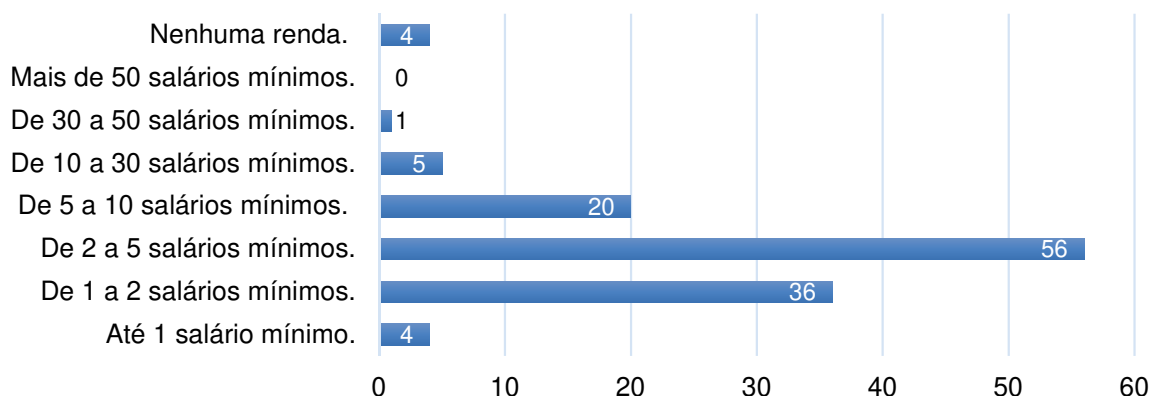
Distância da Faculdade. Pois eu realmente precisava da bolsa estudantil (Ex-alunos do curso A, grifos nossos).

Horário, falta de vaga nas turmas e com certeza o pior de todos o descolamento ainda mais quando você tinha uma aula em sedes diferentes (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Devido à distância, a moradia compartilhada acaba por ser uma opção na vida dos estudantes. Lacerda (2018) descreve o impacto da moradia estudantil no desempenho acadêmico. De acordo com os dados de seu estudo, os jovens que moram no *campus* da universidade com colegas e amigos por meio do programa Moradia Estudantil (com um responsável institucional para auxiliar e manter regras e normas que são fundamentais) têm uma melhora significativa em seu rendimento acadêmico, além de participarem de mais atividades extracurriculares, passando a trancar menos disciplinas, o que ajuda na permanência dos estudantes nos cursos. Segundo o autor, esse aspecto mostrou-se positivo independente do sexo, cor/raça e *status* de habitação (qualidade da moradia) dos estudantes.

Outro fator impactante na permanência dos estudantes no curso de formação inicial se refere a condição econômica. A renda média familiar dos ex-alunos dos cursos de Licenciatura em Química pode ser observada no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Renda familiar média



Fonte: Autoria própria, 2019

De acordo com os dados, a maioria dos alunos tem renda familiar média entre 1 e 5 salários mínimos. A situação socioeconômica dos ingressantes em cursos de formação para a docência é também analisada por Gatti e Barreto (2009). Segundo as autoras, 50,4% dos estudantes de licenciatura tem uma renda média familiar entre 3 e 10 salários mínimos, sendo expressiva a quantidade de alunos que têm uma renda de até 3 salários mínimos. Todavia, dados mais recentes divulgados pelo ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), indicam que 70,2% dos estudantes das instituições públicas de Ensino Superior no Brasil em 2018, possuem renda de até 1,5 salários mínimos *per capita* (BRASIL, 2019c).

Financiar os filhos em outras cidades também pode ser um problema na vida de muitas famílias. De acordo com os dados obtidos, a renda média é muito abaixo dos 10 salários mínimos: 73,0% com renda familiar entre 1 a 5 salários mínimos, 3,2% sem renda mensal fixa, 3,2% com 1 salário mínimo e apenas 20% com renda superior a 10 salários. Silva (2017), descreve que há uma ascensão de classes menos favorecidas quanto à busca por uma melhor qualificação, especialmente no que se refere à Universidade Pública, apesar das inúmeras dificuldades. Esse é um dos principais motivos para se incentivar, investir e ampliar os auxílios financeiros nessas universidades, visto que parte majoritária dos evadidos vem de uma classe desfavorecida economicamente, o que os leva, muitas vezes, a trabalhar durante os estudos, até mesmo antes de ingressar no Ensino Superior (Tabela 3).

Tabela 3 – Trabalho durante o Ensino Médio

Atividade Remunerada	Participantes	
	Nº	%
Sim, todo o tempo.	35	27,7
Sim, menos de 1 ano.	12	9,5
Sim, de 1 a 2 anos.	19	15,1
Sim, de 2 a 3 anos.	5	4,0
Não.	55	44,0

Fonte: Autoria própria, 2019.

O trabalho já no período do Ensino Médio pode ser reflexo dos dados referentes à renda média familiar. Dos 126 respondentes, 56% indicaram ter

realizado atividade remunerada durante o Ensino Médio. Desses, 29,4% trabalharam com o objetivo de ser “independente e garantir seu próprio sustento”, 24,0% para “ajudar os pais nas despesas de casa”, 8,0% para “adquirir experiência” e 4,8% para “sustentar a família”. O trabalho durante o Ensino Médio demonstra a preocupação dos jovens entre 15 e 18 anos de idades em ajudar suas famílias, o que nos faz refletir sobre o horário dedicado aos estudos. Foi questionado aos alunos evadidos sobre o período de estudo durante o Ensino Médio: das 126 pessoas, 1 não cursou, 70 estudaram no período da manhã, 45 no período noturno e 10 no período vespertino. Dos que indicaram ter trabalhado durante os estudos, as principais funções apresentadas foram: jovem aprendiz, vendedor, serviços gerais de produção, babá, garçom, auxiliar de escritório, servidor público, agricultor, produção industrial, auxiliar de saúde e fotógrafo. Das 65 respostas obtidas, 43 delas estão no setor terciário, 1 do setor primário e 4 no setor secundário da economia.

Alguns estudos discutem sobre as diferenças existentes no Ensino Médio diurno e noturno, refletindo num estudo de menor qualidade aos estudantes que precisam trabalhar durante o dia e frequentar a escola a noite. Souza e Oliveira (2008) pontuam que os professores do período noturno costumam fazer menções as dificuldades de levar a vida de trabalhador-estudante, justificando uma “menor exigência” nos conteúdos para que esses alunos não desistam do compromisso de estudar. As atitudes “menos exigentes” vão desde facilitar a entrada dos alunos, aceitando-se atrasos devido as longas jornadas de trabalho, até a ausência de trabalhos para serem desenvolvidos fora da sala de aula, todas justificadas pela necessidade de auxiliar na permanência do aluno. Essas atitudes geram uma série de problemas, tais como o esvaziamento curricular e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se a avaliação), gerando tanto por parte de professores e alunos um descompromisso para com a qualidade de ensino. O fato de serem muitas vezes subjugados pelo fato de serem trabalhadores pode influenciar as escolhas futuras desses trabalhadores-estudantes. Os autores ainda apresentam que esse não é o desejo desses alunos e que, apesar do cansaço, eles querem um ensino de qualidade que permita o ingresso no Ensino Superior ou em cursos profissionalizantes, a fim de que possam melhorar suas condições de vida:

Esses jovens, por sua vez, expressam o desejo de não serem vistos como alunos trabalhadores cansados, mas gostariam de regras e exigências claras. O cansaço é atribuído, pelos alunos, mais à monotonia das aulas e à falta de espaço para participação do que à fadiga decorrente do trabalho. Expressam, ainda, o desejo de que o Ensino Médio proporcionasse condições para se entrar em um curso superior. [...] Há, também, nos alunos um sentimento de inferioridade (é constante a comparação com o turno diurno) (SOUZA e OLIVEIRA, 2008, p.58).

Alguns dos ex-alunos participantes de nosso estudo indicaram as influências negativas do Ensino Médio noturno em sua permanência na universidade, como podemos observar nos relatos que se seguem:

*Estudei no período noturno, por serem mais alunos adultos e aqueles que trabalhavam, a escola **não dava tanta importância para a educação destes para a faculdade** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

*Fiz Ensino **Fundamental em um ano pelo Projovem¹⁵ e no ano seguinte fiz o Enem, fui certificado e aqui estou. Trocando em miúdos. Sai da 5 série direito pro superior. Foi bem difícil no início. Cheguei na universidade sem saber o que era um elétron, um átomo, fazer uma regra de três então, eu não sabia de nada. Quando chegou o cálculo diferencial e integral foi a fase mais difícil** (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).*

As dificuldades em conciliar trabalho e estudos também foi indicada pelos estudantes como fator limitante. Quando questionados sobre as horas de trabalho diário, apenas 21,4% dos 126 respondentes indicaram não ter trabalhado durante o percurso acadêmico e 46,0% trabalharam 8 horas diárias (Tabela 4).

Tabela 4 – Trabalho durante o Ensino Superior

Finalidades do trabalho durante a graduação	Participantes	
	Nº	%
Trabalhei eventualmente.	9	7,1
Trabalhei até 4 horas diárias.	14	11,1
Trabalhei até 6 horas diárias.	18	14,3
Trabalhei em tempo integral – 8 horas diárias.	58	46,0
Não trabalhei.	27	21,4

Fonte: Autoria própria, 2019.

Os alunos que também trabalharam durante o Ensino Médio foram, em sua

¹⁵ Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens que visa a inclusão de jovens de 18 a 29 anos de idades, que saibam ler, mas não tenham o Ensino Fundamental concluído. O curso tem a duração de 18 meses (BRASIL, 2019b) e é geralmente oferecido no período noturno.

maioria, os que permaneceram em um trabalho de oito horas diárias durante o ensino superior, porém com um nível de exigência diferente.

Para Silva (2017), a mudança de ambiente e o ritmo diferente de estudos (menos tolerância as faltas e atrasos, mais conteúdo) pode assustar o ingressante na graduação logo no início do curso. Quando questionados sobre as facilidades ou dificuldades na relação trabalho-estudos, 38,1% deles indicaram que trabalhar “atrapalhou os estudos”, 24,0% apontaram que o trabalho “atrapalhou os estudos, mas que possibilitou o crescimento pessoal”, 12,7% indicaram que trabalhar “não atrapalhou os seus estudos” durante o percurso acadêmico e 4,0% apontaram o trabalho durante o curso como um “crescimento pessoal” (21,4% não trabalhou).

Perguntando sobre as maiores dificuldades foram obtidas 105 respostas, 6 participantes apontam a dificuldade financeira como a principal barreira para permanecer na graduação, 6 colocam a falta de tempo para estudos como a principal dificuldade e 19 indicam como principal impedimento vivido a conciliação do tempo para trabalhar e estudar. Todas estas dificuldades estão de certo modo interligadas, visto que todos foram afetados ou com a falta de tempo ou com a falta de remuneração. Os excertos a seguir simbolizam as dificuldades apresentadas por eles:

*Conseguir me sustentar enquanto estudava, **conseguir fazer todos os trabalhos, relatórios, tarefas, estudar para provas enquanto trabalhava. Nessa época eu dormia cerca de 3 a 4 horas por dia** (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

*Horário de início das aulas, **as matérias de cálculos aplicado, devido a rotina de trabalho, a falta de tempo para estudar** (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

***Eu não conseguia ter tempo para minha esposa e filhas** (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

***Precisar de dinheiro para me manter e não conseguir estágio** na área que pagasse razoavelmente (Ex-aluno do curso C, grifos nosso).*

Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a desistir do curso, 15 apontaram as dificuldades em conciliar trabalho e estudos como o motivo principal para deixar o curso, 7 pessoas indicaram a mudança de cidade para trabalhar e 11 pessoas deixaram o curso por estarem passando por dificuldades financeiras. Desse modo, 26,2% das desistências tem relação com o trabalho ou a falta dele. Alguns relatos foram destacados, representando as razões desses ex-

alunos:

*A falta de tempo para estudar, realizar atividades e os trabalhos propostos. **O curso em tempo integral não me permitia trabalhar durante o dia, desta forma estudava das 7:30 as 17:30 e trabalhava das 19:00 as 02:00** (Ex-aluno do curso extinto, grifos nosso).*

*Fiquei desempregado, **o novo trabalho era no mesmo horário, tive que escolher** (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

*Morava em outra **cidade além do deslocamento trabalhava o dia todo em serviço pesado, não tinha tempo para descansar**, isso atrapalhou meu desenvolvimento, e começou a prejudicar meu trabalho (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

*Passei por problemas em uma disciplina. **Tinha pegado duas matérias para conseguir trabalhar**. No entanto, em uma delas, não consegui cumprir o requisito mínimo de aprovação pois o professor não se mostrou disposto a ajudar (Ex-aluno do curso C, grifos nosso).*

*Dificuldade em algumas disciplinas, greve, distância, gastos com transporte, **falta de dinheiro para investir em cursos para me auxiliar nas disciplinas mais complicadas** (Ex-aluno do curso D, grifos nosso). **Dificuldades financeiras, morava e trabalhava em outra cidade**, chegava exausta e não conseguia estudar por cansaço **e não poder ter internet em casa pra ajudar nos estudos** (Ex-aluno do curso E, grifos nosso).*

***Minha mãe não tinha condições financeiras pra me manter na cidade**, pois o curso era o dia todo e não tinha como eu trabalhar, então não dava pra pagar o pensionato **estudos** (Ex-aluno do curso C, grifos nosso).*

***Acabei me mudando a trabalho**, e como já havia trancado uma vez, não pude trancar novamente, e perdi a vaga na rematrícula (Ex-aluno do curso D, grifos nosso).*

Ao enumerarem de 0 a 5 (sendo 0 não se aplica e 5 a mais importante) as principais dificuldades dos enfrentadas pelos alunos no curso de graduação, as coordenadoras apontam a dificuldade financeira como principal fator, atribuindo a média de 4 pontos (a maior pontuação entre outras dificuldades). A falta de tempo aos estudos tem média atribuída de 3,6 pontos, também com alta relevância. Não podemos desarticular esses fatores, uma vez que, com dificuldades financeiras, muitos alunos buscam por um emprego para se sustentar ou ajudar no sustento da família, o que, por sua vez, pode comprometer seu tempo dedicado aos estudos.

No Ensino Superior os estudantes precisam resgatar os conhecimentos do Ensino Médio, amadurecer rapidamente e, em muitas situações, conciliar o trabalho com os estudos. Costa e Dias (2015) descrevem as dificuldades que os

estudantes do Ensino Superior encontram em desenvolver uma maior autonomia de pesquisa e estudos e dominar conhecimentos prévios de alta complexidade que não ter sido aprendidos na escola. Os autores destacam também as dificuldades financeiras para aquisição de materiais para o estudo (livros, computador, fotocópias, entre outros), o deslocamento para a universidade e a necessidade de realizar atividades extraclasse no cumprimento de horas complementares. Alguns alunos ainda precisam se manter longe da casa dos pais com ou sem a ajuda deles, o que demanda um investimento ainda mais complexo, visto que 2 dos 5 cursos são ofertados no período diurno, o que dificulta significativamente a possibilidade de o estudante trabalhar durante a graduação.

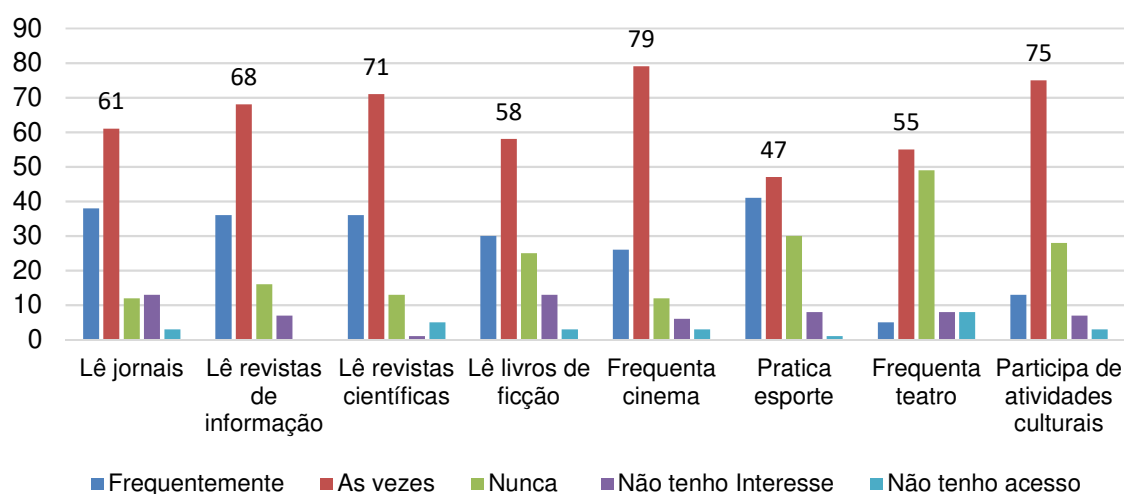
Considerando esses aspectos, as bolsas (permanência, pesquisa, iniciação à docência, PET, entre outras) tornam-se fundamentais para pessoas que não conseguem conciliar o emprego com os estudos, mesmo com o apoio familiar. Apenas 28 dos alunos participantes de nosso estudo tiveram a oportunidade de receber algum tipo de bolsa durante a graduação, enquanto 98 não receberam nenhum tipo de bolsa e nem tiveram contato com programas de iniciação à docência ou científica. A oferta de bolsas permanência, iniciação à docência, iniciação científica e extensão, podem representar a renda financeira necessária para ajudar o estudante. Atualmente essas bolsas contam com a remuneração de R\$400,00, apenas 40,1% do salário mínimo atual, mas tem um efeito importante nesse percurso, principalmente se os familiares não podem ajudar. Deimling (2014), descreve a oferta de bolsas como condições de permanência, pois não bastam as políticas que facilitam acesso a graduação, se os alunos não conseguem concluir sua formação. A autora destaca ainda a contribuição dos projetos, para a sociedade e formação desses alunos, pois estão sendo orientados por professores e não precisam assumir precocemente salas de aulas (atividade comum a alunos de licenciatura, devido a condições financeiras). No caso da Licenciatura em Química, os estágios não obrigatórios na indústria também podem contribuir pelo mesmo princípio de identificação de carreira, de modo que o egresso pode optar por distintas possibilidades de atuação profissional.

A partir das respostas dos ex-alunos foi possível construir o Gráfico 8 sobre as Atividades Culturais. Tais atividades podem ser responsáveis por ajudar no desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos contribuindo, segundo Ehrenberg e Silva (2017) no processo de aprendizagem, no autoconhecimento e nas relações

sociais.

Com base nos questionamentos sobre as atividades culturais destacam-se os hábitos de leitura (de modo geral) e o cinema. Observa-se, ainda, que uma pequena parcela dos respondentes não tem acesso as atividades, o que indica que os bens culturais não são comuns a todos. Aos que tem acesso, uma alternativa que acaba aparecendo em todas opções é a falta de interesse em desenvolver as essas atividades.

Gráfico 8 – Atividades culturais



Fonte: Autoria própria, 2019.

Os dados coletados podem responder algumas questões sobre quem são os estudantes dos cursos de Licenciatura em Química, além de revelar diversas dificuldades descritas por eles, principalmente quando o tema é trabalho e tempo. A renda e a falta de tempo podem justificar a falta de interesse em realizar atividades de cunho cultural, pois acabam sendo consideradas como ações de menor prioridade. Tartuce (2010) indica em sua pesquisa que os estudantes em sua maioria têm poucos recursos para investir em experiências culturais. Todas essas experiências ou a ausência delas compõem o arcabouço cultural dos estudantes, em suas facilidades e dificuldades. Caôn e Frizzon (2011) relatam que a distonia do acesso cultural pode produzir um sentimento ao ingresso de que a universidade não faz parte de seu universo.

5.2.2 Nível de escolaridade dos ingressos

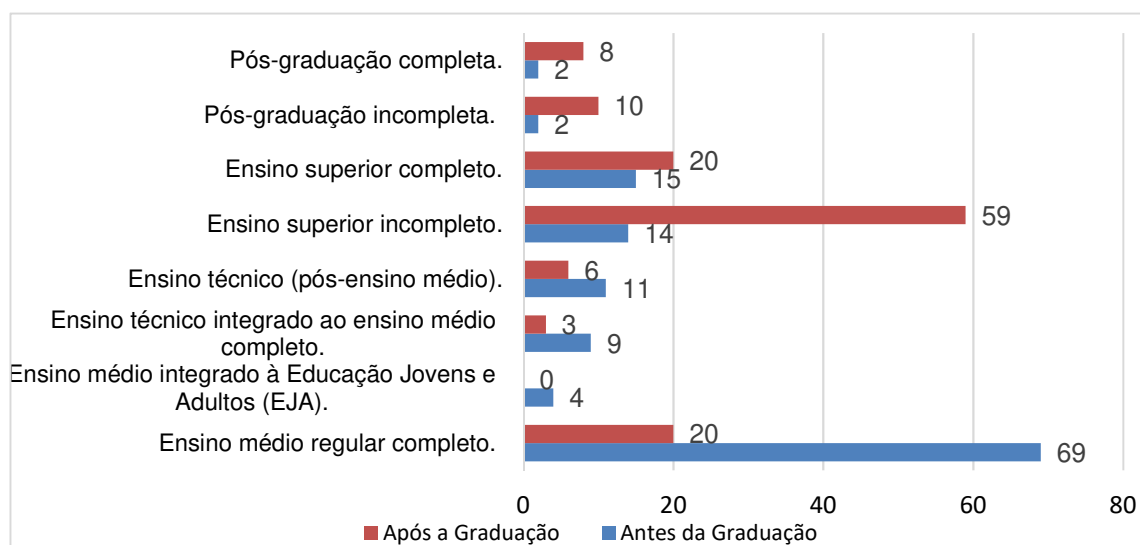
Quando cheguei a faculdade senti que tinha um grande déficit em relação ao Ensino Médio. Quando cursei o Ensino Médio não precisava sentar pra estudar a não ser em véspera de prova, sempre tirei notas boas e não tinha dificuldade nenhuma nas matérias na área de exatas. Já na faculdade eu precisava de uma disciplina de estudo enorme disciplina essa que eu não tinha no Ensino Médio, e ainda tinha o agravante de ter que trabalhar o dia todo pra só depois ir a faculdade. Chegava já cansada e com sono na faculdade, durante um ano de permanência na faculdade até parei de trabalhar, mas depois de um tempo não tive como me manter e voltei a trabalhar, e algum tempo depois acabei desistindo da faculdade (Ex-aluno do curso D).

A escolaridade dos ingressos é um fator importante para compreender as dificuldades que os alunos podem sentir ao ingressar em um curso de graduação. Segundo os dados obtidos, dos 126 respondentes, 54,8% dos participantes ingressaram na graduação com o Ensino Médio regular completo, 23,0% com um curso superior¹⁶ incompleto ou concluído, 9,5% com curso técnico-profissionalizante¹⁷ e 3,2% com pós-graduação concluída. Os dados sobre a escolaridade dos ex-alunos após sua evasão do curso de Licenciatura em Química estão dispostos no Gráfico 9. Nele é possível observar que apenas 15,9% dos desistentes não retomaram os estudos, permanecendo com o Ensino Médio e 46,8 % estão dando continuidade a uma graduação.

¹⁶ Quanto ao curso superior: 5 pessoas indicaram o curso de Administração, 3 Licenciatura em Matemática, 2 Análise e desenvolvimento de sistema, 2 Direito, 2 Engenharia civil, 2 Bacharelado em Química, além de cursos que foram indicados apenas uma vez, que são Enfermagem, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Materiais, Engenharia Elétrica, Farmácia, Física e Informática, e Tecnólogos como Tecnologia e Processos Gerenciais, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Polímeros e Tecnologia em Construção civil.

¹⁷ Quanto ao curso técnico: 5 pessoas com Técnico em enfermagem, 2 pessoas com Técnico e Qualidade e 1 em Técnico Agrícola, Técnico em administração, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Química, Técnico em Segurança do Trabalho

Gráfico 9 – Escolaridades antes e após a evasão do curso de Licenciatura em Química

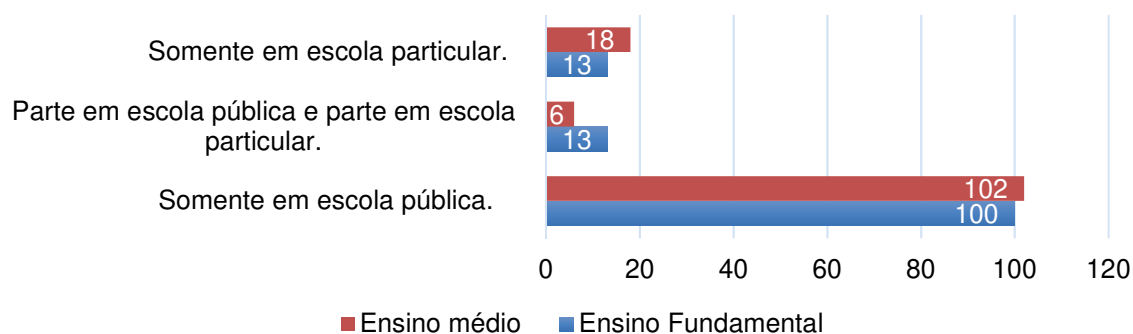


Fonte: Autoria própria, 2019.

Os cursos escolhidos por eles para dar continuidade ao Ensino Superior são de áreas diferenciadas. Alguns alunos (19%) optaram por permanecer na Licenciatura: Licenciatura em Ciências Biológicas (3 ex-alunos), Licenciatura em Letras Inglês e Português (1 ex-aluno), Licenciatura em Ciências Exatas (1 ex-aluno), Licenciatura em Matemática (2 ex-alunos), Licenciatura em História (1 ex-aluno), Pedagogia (7 ex-alunos) e Licenciatura em Química em outra instituição (9 ex-alunos). Dos demais cursos escolhidos por eles destacam-se Engenharia Química (5 ex-alunos), Serviço Social (4 ex-alunos), Arquitetura e Urbanismo (2 ex-alunos), Bacharelado em Química (2 ex-alunos). Duas pessoas indicaram estar com doutorado em Química em andamento e 1 pessoa com mestrado em Química.

Como é possível observar, parte majoritária dos desistentes não retomou os estudos na área da Química, o que pode refletir, entre outros aspectos, uma não identidade vocacional com a Licenciatura ou uma dificuldade com a Química, especificamente.

Quando questionados sobre os estudos na Educação Básica, 79,4% dos respondentes indicaram tê-lo cursado na rede pública de ensino, conforme é possível observar no gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Tipo de escola do Ensino Básico

Fonte: Autoria própria, 2019.

Essa realidade vai ao encontro com o estudo realizado por Louzano (2010), segundo o qual as pessoas que mais demonstram interesse pela docência são alunos da escola pública - 80% das pessoas que optam pela docência são de escola pública e apenas 20% de escolas particulares. Para os estudantes da escola pública, em sua maioria de classes sociais menos favorecidas econômica e socialmente, a Licenciatura pode representar uma oportunidade de melhoria das condições de vida. É válido lembrar que as escolas públicas, em sua maioria, têm oferecido um ensino mais fragilizado quando comparado as escolas privadas (por variados motivos, entre eles as condições precárias de trabalho e o currículo, cada vez mais esvaziado de conhecimento filosófico/científico), o que pode, de acordo com a autora, influenciar nos estudos de nível superior. Ainda segundo este estudo, o principal motivo de os alunos da rede particular não optarem pela docência se refere à desvalorização profissional da docência, uma vez que para esse público que, no geral, possui melhores condições econômicas e sociais, a Licenciatura representaria um alto investimento com pouco retorno financeiro.

A despeito dessa questão, quando questionados sobre os motivos/fatores que tem levado tantos jovens a desistirem da licenciatura, as 5 coordenadoras responderam que a principal dificuldade se refere à compreensão de disciplinas da área da matemática. Elas justificam essa dificuldade pela falta de base de conteúdo dos estudantes, reflexo de um Ensino Básico de baixa qualidade que não tem contemplado todos os conteúdos necessários para compreensão mais ampla da realidade, tampouco para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. Para essas coordenadoras, a maior dificuldade dos alunos dos cursos de Licenciatura em Química está nas disciplinas que envolvem cálculo, tais como

Geometria Analítica e Álgebra Linear, Cálculo Integral e Diferencial e as Físicas I, II e III. Os professores citam ainda as dificuldades financeiras e a falta de tempo dos estudantes, resultantes de longas horas de trabalho fora da universidade. Alguns excertos podem ser destacados:

*Muitos não se identificam com o curso. Não querem ser professores. Mas também apresentam muitas dificuldades por ser um curso de exatas. **Não conseguem aprovação nas disciplinas devido à grande dificuldade, acabam abandonando o curso** (Coordenadora de curso B).*

*Como comentado anteriormente o principal fator observado para justificar a evasão envolvia **a dificuldade com as disciplinas da matemática, o que em função das reprovações repetitivas acabava desestimulando os acadêmicos os levando a desistir**. Observa-se também que muitos trabalham o dia inteiro e a noite estão bastante cansados, isso somado as retenções nos primeiros períodos e a dificuldade nas disciplinas, acabam desistindo (Coordenadora de curso D).*

É importante ressaltar que, no momento em que o coordenador se refere à falta de conhecimentos prévios (principalmente de base matemática), ele não quer dizer que o aluno não é capaz, mas que ele leva um tempo maior para compreender as disciplinas, uma vez que a matemática básica se faz fundamental para a compreensão e apreensão dos conhecimentos de nível superior. Souza (2015) justifica essas dificuldades por se tratar de disciplinas que usam um nível acentuado de abstração dos conhecimentos, principalmente em áreas como Química, que requer do aluno um certo nível de formalidade e imaginação para assimilar alguns conceitos específicos da área. As escolas, especialmente da rede pública, têm um tempo muito curto para ensinar todos os conteúdos fundamentais e na profundidade necessária. Aliado a isso, tem-se ainda pouco tempo disponível para o preparo das aulas, atividades burocratizadas, salas com muitos alunos, pouca ou nenhuma estrutura para o desenvolvimento das disciplinas em suas diferentes dimensões e em seus aspectos teórico-práticos, poucos recursos, entre outros aspectos. Essa realidade pode afetar direta ou indiretamente os alunos que conseguem ingressar no Ensino Superior:

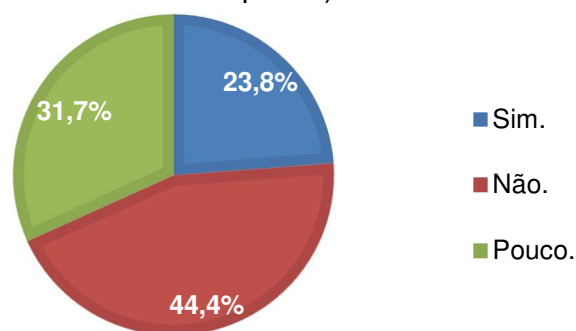
*Maioria apresenta dificuldade por ter tido um **Ensino Médio fraco** ou ter terminado esses estudos há muito tempo (Coordenadora do curso A).*

*Temos percebido que **os alunos têm** bastante dificuldade com os conteúdos básicos (Coordenadora do curso E).*

Os ex-alunos foram questionados se consideravam que os conhecimentos

do Ensino Médio haviam garantido a base para os conteúdos de Ensino Superior. Dos 126 respondentes, 44,4% demonstraram insatisfação com os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, como é possível observar no gráfico 11. Se considerarmos aqueles que indicaram que o Ensino Médio pouco contribuiu, essa porcentagem sobe para 76,1%.

Gráfico 11 – Percepção dos estudantes sobre os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio (se contribuiu, não contribuiu ou pouco contribuiu para a compreensão dos conteúdos de nível superior)



Fonte: Autoria própria, 2019.

Essa dificuldade encontrada pelos estudantes pode ser reflexo de políticas que visam apenas a ampliação do acesso à educação escolar, pouco incidindo sobre as condições de permanência das crianças, jovens e adultos nos diferentes níveis e modalidades da educação. Caôn e Frizzo (2011) argumentam que a democratização não deve se referir apenas à abertura da escola para todos, mas também ao desenvolvimento de práticas que sejam capazes de promover o crescimento da formação cidadã, a fim de que todos os indivíduos sejam livres de fato.

Esses alunos que consideram ter recebido uma educação de baixa qualidade no Ensino Médio têm dificuldades em acompanhar as disciplinas e podem se sentir excluídos ou fracassados, visto que não conseguem acompanhar outros colegas que, por outros e variados motivos, encontram mais facilidade no percurso acadêmico. Os excertos a seguir são de participantes que consideram que o Ensino Médio não lhes garantiu os conteúdos necessários para a realidade do Ensino Superior:

Quando cheguei a faculdade senti que tinha um grande déficit em relação ao Ensino Médio. Quando cursei o Ensino Médio não precisava sentar pra estudar a não ser em véspera de prova, sempre

tirei notas boas e não tinha dificuldade nenhuma nas matérias na área de exatas. Já na faculdade eu precisava de uma disciplina de estudo enorme, disciplina essa que eu não tinha no Ensino Médio, e ainda tinha o agravante de ter que trabalhar o dia todo pra só depois ir a faculdade. Chegava já cansada e com sono na faculdade, durante um ano de permanência na faculdade até parei de trabalhar, mas depois de um tempo não tive como me manter e voltei a trabalhar, e algum tempo depois acabei desistindo da faculdade (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Senti dificuldade principalmente em Matemática, **pois a primeira prova de cálculo, geometria e Química geral diminui 50% da sala, pois algumas matérias os alunos como eu, que vieram de escola pública nunca tínhamos visto na vida**. E no meu caso que tinha mais de 20 anos que não estudava, tive a triste decepção vendo os colegas que **no ensino público nada mudou. Por esse motivo trabalhei muito para manter meus filhos em cursinhos e escola particular no Ensino Médio**. E hoje meu filho estuda na UTFPR fazendo o curso de Engenharia, íamos juntos para a faculdade (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

Ensino Médio, assim como o fundamental 1 e 2, muito fraco. **O conteúdo é mastigado, simplório e os professores explicam o mais fácil do mais fácil, para nenhum aluno fazer perguntas. Quanto eu questionava alguma coisa, me diziam que eu iria ver isso na faculdade, mas quando entrei na faculdade descobri que já era para mim saber aquilo**. A matemática básica é o mais difícil de se aprender, pois não era ensinado como deveria ser (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Forneceu o básico e nas condições que os professores tinham. Por ser escola pública e com professores já com longa docência pode ter faltado algo mais atualizado da parte deles, mas o que estava dentro de suas capacitações foi passado. Porém, **acredito que são raras as escolas que consigam preparar os alunos para as universidades com conhecimentos necessários, até porque isso é bem amplo** (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

Me deparei com situações onde o professor dizia, **"este assunto é de 5ª série" como vocês não sabem, e isso me entristecia muito**, pois era realmente um assunto que nunca tinha visto! (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Alguns alunos revelaram a necessidade de um cursinho preparatório para o ingresso na universidade pública. Um dos relatos indicou também um cursinho solidário, o que pode ser uma proposta muito interessante por parte das próprias universidades em disponibilizá-lo à comunidade. Existem algumas iniciativas dessa natureza em universidades públicas brasileiras, inclusive na UTFPR em seus campi Campo Mourão, Londrina e Cornélio Procópio. Esses projetos têm como objetivo a inserção de alunos da rede pública nas diversas universidades públicas e particulares, sem fins lucrativos, contando com a participação de alunos voluntários.

A escola pensava apenas na aprovação dos alunos que não tinham o mínimo de interesse em aprender, querendo "equilibrar" os alunos, mas na verdade era um método de empurrá-los adiante, deste modo lesando os que queria aprender (2 ou 3 alunos), não passando todo o conteúdo que deveriam e nem cobrando em nível suficiente o que era lecionado. Tive que buscar por cursinhos solidários (gratuitos) para aquisição do conhecimento necessário pra entrar na universidade (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

***Necessitei de cursinho para atingir o conhecimento necessário para Universidade pública (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).
Com ajuda do Cursinho Preparatório (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).***

Entre aqueles que indicaram que o Ensino Médio contribuiu para a compreensão dos conteúdos de nível superior (23,8%) houve poucas justificativas. Alguns apenas escreveram “foi bom” ou mencionaram o fato de ter sido bom por ter sido em escola particular. Outro tipo de referência utilizado foi o curso técnico integrado ao Ensino Médio que a UTFPR¹⁸ oferece em dois de seus *campi*. Destacamos algumas respostas dos participantes que consideram que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram satisfatórios:

O período que fiquei em escola particular, vi assuntos que me ajudaram no curso de graduação, e como fiz somente o terceiro ano em escola pública, a garantia foi menor, porém também me auxiliou (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

A escola que estudei, mesmo sendo pública era referência de Ensino na região. O técnico me deu conhecimento da área química bem aprofundados, algo que mesmo com 1 ano de curso, era revisto na graduação, pois muitos colegas não tinham base de ensino bons auxiliou (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Meu Ensino Médio foi cursado na UTFPR, então meu ensino foi superior aos demais alunos da rede pública. O que me garantiu passar no vestibular da UFPR, SISU UFRJ e SISU UTFPR sem precisar fazer cursinho pré-vestibular auxiliou (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Tive a oportunidade de estudar em um colégio particular de nível médio para bom. auxiliou (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

A escola na qual estudei era pública, porém, o nível de ensino sempre foi muito bom, os professores eram, na sua maioria, compromissados com sua função, o que me garantiu um bom desempenho nos vestibulares. (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos)

As respostas utilizadas pelos participantes para justificar a garantia dos

¹⁸ A UTFPR disponibiliza curso Técnico de formação integrada ao Ensino Médio atualmente em dois *campi*: Pato Branco e Campo Mourão. Cada curso tem sua especificidade. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/tecnico#b_start=0&c6=%2FPlone%2Fcursos%2Ftecnico%2Finte grado>. Acesso em 17 mai. 2019.

conhecimentos de Ensino Médio estava geralmente voltada ao tipo de instituição, comparando geralmente o ensino de qualidade a uma formação no sistema privado. Essas comparações podem ser reflexo da visão (em algumas situações distorcidas) desses alunos sobre o ensino público. Houve também exceções, nas quais alguns alunos elogiaram o ensino público e o consideraram satisfatório, o que pode refletir, em contrapartida, numa valorização da rede pública, apesar de todas as precariedades que tem sido submetida.

Ao serem questionados sobre o motivo da desistência, 35 pessoas deixaram claro que o curso de Licenciatura em Química não era desde o começo a opção desejada. Alguns deles optaram por ingressar no curso para não ficarem ociosos ou utilizaram o curso para eliminar disciplinas que são necessárias para cursos mais concorridos (que seriam suas primeiras opções), admitindo estarem no curso de maneira transitória. Tartuce (2010) descreve que grande parte dos alunos que ingressam na licenciatura o fazem como segunda opção. Tal atitude pode gerar alguns prejuízos, tanto de ocupação de vagas, considerando aqueles que realmente desejariam ingressar no curso (e as vagas acabam sendo ocupadas por pessoas que não desejam a área) quanto financeiros, uma vez que recursos são investidos na formação de estudantes que não pretendem permanecer no curso que ingressou. Alguns dos excertos abaixo refletem essa realidade, apresentando os motivos pelos quais alguns estudantes trancaram o curso e suas expectativas em relação a ele:

*Como já disse, **não era o curso que eu queria**, e eu estava muito chateada por não conseguir passar nas matérias e por estar com muitas dependências auxiliou (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

***Tive que focar na minha área profissional (Direito)**. A área que eu mais gosto (Química) ficou pra outra oportunidade (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

***Troquei de curso e de universidade**. O curso não era como eu esperava (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

***Ou eu continuava a licenciatura ou terminava o Doutorado**, não estava conseguindo conciliar os dois ao mesmo tempo, ambos demandam de muita dedicação (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

A Licenciatura nunca foi um plano de carreira. Como muitos que entram na UTFPR já pensando em um bacharelado, ou esperam as chamadas de outra instituição**. Mas a experiência de cursar uma Licenciatura superou minhas expectativas, sobretudo, porque além de aprender a disciplina era necessário saber passá-la adiante com aulas apresentadas pelos alunos. O que fixava o conteúdo de uma forma mais consistente do que, por exemplo, **na Engenharia, que muitas vezes

realizamos provas com fixação mínima. Além da complexidade envolvida nas disciplinas de ensino, que envolvem História, Políticas Educacionais, Psicologia, etc (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

Apesar de ter entrado apenas pela nota de corte estar mais baixa. Eu gostei bastante do curso. Imaginava uma coisa muito focada e acabou sendo bem abrangente (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

A falta de afinidade com o próprio curso e com as possibilidades de carreira são ainda agravadas pelas dificuldades que alguns deles encontram com as disciplinas da graduação. Como pode ser observado na resposta do ex-aluno do curso D, as dependências podem representar um desestímulo ao discente. Perguntamos aos alunos evadidos quais disciplinas consideravam ter maior e menor afinidade. De acordo com os dados, a dificuldade nas disciplinas de ciências exatas é um ponto em comum para 15,9% dos estudantes, as eleitas como as mais difíceis foram: Cálculo Diferencial e Integral I, Física, Geometria Analítica e Álgebra Linear, seguidas de todas as de Cálculo. Todavia, apesar de serem eleitas as mais complexas, as dificuldades não se concentraram apenas nas disciplinas de ciências exatas. De acordo com a Tabela 5 podemos verificar que a disciplinas de cunho pedagógico agregaram 8 votos. Com isso, podemos considerar que as dificuldades se ampliam, também às ciências humanas, as quais exigem dos estudantes uma visão mais ampla, interpretativa e crítica da realidade, especialmente considerando o foco de um curso de licenciatura: a formação de professores. Todavia, quando questionados sobre as disciplinas em que encontraram maior facilidade, as mesmas disciplinas pedagógicas foram citadas por 27,8% dos ex-alunos, seguidas de Química Geral e Cálculo Diferencial e Integral I.

Tabela 5 – Relação das disciplinas segundo os ex-alunos

Disciplinas que apresentam maior dificuldades	Participantes	
	Nº	%
Cálculo Diferencial e Integral I	47	37,3
Física	24	19,0
Geometria Analítica e Álgebra Linear	18	14,3
Ciências Exatas	20	15,9
Química Geral	12	9,5
Disciplinas Pedagógicas	8	6,3
Química Orgânica	5	3,9

Físico-química	5	3,9
Química Inorgânica	3	2,4
Não opinaram	21	16,7
Disciplinas que apresentam maior facilidade	Participantes	
	Nº	%
Disciplinas Pedagógicas	35	27,8
Química Geral	25	19,8
Cálculo Diferencial e Integral I	11	8,7
Comunicação Linguística	5	3,9
Ciências Exatas	5	3,9
Física I	4	3,1
Introdução Laboratorial	4	3,1
Metodologia de Pesquisa	4	3,1
Segurança Química	4	3,1
Química Inorgânica I	3	2,4
Geometria Analítica e Álgebra Linear	2	1,6
Físico-química	1	0,8
Química Analítica I	1	0,8
Não opinaram	21	16,7

Fonte: Autoria própria, 2019.

As coordenadoras também foram questionadas sobre as principais dificuldades encontradas pelos licenciandos no percurso acadêmico (com as respostas pontuadas de 0 a 5, sendo 0 não se aplica e 5 a mais importante). A partir de suas respostas, obtivemos as médias constantes na Tabela 6.

Tabela 6 – Opinião dos professores sobre as principais dificuldades dos alunos

Itens	Nota média atribuída
Falta de tempo para dedicação aos estudos	3.6
Dificuldades financeiras	4
Falta de base de conhecimento	3.4
Dificuldades no relacionamento entre alunos	1,2
Dificuldades no relacionamento alunos/servidor	1.8
Falta de identificação com o curso	3.2
Dificuldades com disciplinas específicas.	3.8

Fonte: Autoria própria, 2019.

A partir dos itens pré-estabelecidos, foi possível perceber que elas entendem que há dificuldades em disciplinas específicas, a falta de tempo para os estudos e da falta de base de conhecimentos. Como já discutimos, o trabalho e as condições de vida influenciam no tempo dedicado aos estudos, representando, de fato, uma grande dificuldade em sua permanência no curso. Nesse momento continuaremos nossa discussão sobre as dificuldades com as disciplinas específicas por estarem diretamente relacionadas à falta de base de conhecimentos básicos prévios.

Ao marcarem o último item da questão sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos, as coordenadoras indicaram também quais eram as disciplinas específicas que eles apresentavam maiores dificuldades. Todas as 5 coordenadoras citaram as disciplinas que envolvem cálculos como as que apresentam maior complexidade, incluindo as disciplinas de Física. No RAG também é possível identificar as disciplinas que representam maiores índices de dependência por meio de um cálculo de porcentagem. As que aparecem mais vezes nos 5 cursos (considerando o segundo semestre de 2018) são: Cálculo Diferencial e Integral I, Geometria Analítica e Álgebra Linear, Física I, Química Geral e Probabilidades e Estatística, corroborando os dados de nosso estudo pela percepção dos participantes. A Tabela 7 apresenta os dados referentes as reprovações dos alunos evadidos em disciplinas do curso de Licenciatura em Química:

Tabela 7 – Disciplinas apontadas com reprovações

Disciplinas com Reprovações	Participantes	
	Nº	%
Cálculo Diferencial e Integral I	31	24,6
Geometria Analítica e Álgebra Linear	24	19,0
Física I	16	12,7
Química Geral	8	6,3
Química Orgânica I	7	5,6
Química Analítica I	6	4,8
Cálculo Diferencial e Integral II	5	3,9
Física III	4	3,2
Química Inorgânica I	4	3,2
Físico-química III	3	2,4

Química Orgânica II	3	2,4
Probabilidade e Estatística	3	2,4
Cálculo Diferencial e Integral III	2	1,6
Didática	2	1,6
História da educação	2	1,6
Metodologia de Pesquisa no Ensino de Química	2	1,6
Psicologia da educação	2	1,6
Química inorgânica II	2	1,6
Estágio 2	1	0,8
Libras	1	0,8
Práticas de Físico-química	1	0,8Ca
Práticas de Orgânica	1	0,8
Políticas educacionais	1	0,8
Química Orgânica III	1	0,8
Segurança Química	1	0,8
Trabalho de Conclusão de Curso 1	1	0,8
Sem reprovações	20	15,9
Não respondeu ou não concluiu o semestre	48	38,1

Fonte: Autoria própria, 2019.

Como pode ser observado, a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I é a que apresenta maior índice de reprovações (31 ex-alunos indicaram ter reprovado pelo menos uma vez nessa disciplina); seguida de Geometria Analítica e Álgebra Linear, com 24 reprovações, e Física, com pelo menos 16 reprovações. As disciplinas com maiores índices de reprovação são no geral aquelas que exigem do aluno noções de matemática básica, provenientes dos conteúdos dos Ensinos Fundamental e Médio. Todavia, como já analisado, a maioria dos participantes de nosso estudo relatou a insuficiência ou fragilidade de sua educação básica para a permanência no Ensino Superior.

A Tabela 8 apresenta a quantidade de reprovações que cada aluno teve durante sua permanência no curso. Para esse cálculo consideramos todas as dependências, em disciplinas repetidas ou diferentes. Muitos participantes indicaram ter reprovado até 3 vezes em Cálculo Diferencial e Integral, Física I e Geometria Analítica e Álgebra linear. Apenas 20 desistentes alegaram nunca terem reprovado. É válido ressaltar que em 2018 os cursos passaram por algumas

modificações no currículo (em atendimento, também, à CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), o que podemos entender como uma atitude que visa à diminuição da evasão. Disciplinas como Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Analítica e Álgebra Linear, por exemplo, foram divididas disciplinas em duas ou mais, com o intuito de aumentar a carga horária de noções básicas de matemática, com exemplo podemos citar os cursos de Londrina e Medianeira que adicionaram o Pré-Cálculo e dividiram a disciplina de Geometria Analítica e Álgebra Linear. O campus de Campo Mourão também realizou mudanças na matriz curricular, com substituição de Cálculo Diferencial e Integral I e II, por Tópicos de Matemática I, II e III.

Tabela 8 – Reprovações por participante

Quantidades de reprovações no percurso acadêmico	Participantes	
	Nº	%
1 Reprovação	9	7,1
2 Reprovações	20	15,9
3 Reprovações	9	7,1
4 Reprovações	7	5,6
5 Reprovações	3	2,4
6 Reprovações	4	3,4
9 Reprovações	1	0,8
10 Reprovações	1	0,8
14 Reprovações	1	0,8
Nenhuma Reprovação	20	15,9
Outros ¹⁹	51	40,5

Fonte: Autoria própria, 2019.

Pessoas que passam por um alto número de reprovações ainda precisam lidar com o aumento do período de permanência no curso para concluir todas as disciplinas obrigatórias. Ferreira (2016) descreve as reprovações como um caso de insucesso acadêmico. De acordo com o autor, alguns fatores precisam ser levados em consideração para a compreensão dos motivos que leva tantos alunos a reprovarem nas disciplinas, tais como a defasagem de conteúdos matemáticos,

¹⁹ Quando perguntados sobre as reprovações, os respondentes marcados como “outros” na tabela responderam de maneira incerta, como, por exemplo: “Não conclui o semestre”, “não me recordo”, “não fiz as provas”, “perdi a conta”, “reprovei em todas as disciplinas”, entre outros.

os fatores socioeconômicos e a relação aluno/professor. As consequências do alto índice de insucesso acadêmico são salas cada vez mais lotadas, ampliação do tempo de conclusão do curso, sobrecarga de professores e perda em investimentos de cunho social e econômico.

A retenção parcial dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Química tem uma média semestral de 52,1%, inclusive para o curso de Curitiba, que admite alunos apenas uma vez ao ano. Com isso, mais da metade dos alunos reprovam em pelo menos uma disciplina todos os semestres. Alguns cursos chegam a ter 61,0% dos alunos com alguma reprovação em dois semestres consecutivos. Todas essas reprovações afetam o total de horas aulas obrigatórias a cada período, aumentando o tempo de permanência dos estudantes para a conclusão do curso.

O caso se agrava principalmente se a disciplina em questão é pré-requisito para outras disciplinas, o que pode ser um transtorno ainda maior aos alunos que não conseguem atingir o pré-requisito. Entretanto, entendemos a importância dos pré-requisitos para a composição da base de conhecimentos necessários a disciplinas subsequentes. A maneira como é estabelecido o pré-requisito aos cursos de Licenciatura em Química pelo Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos de graduação da UTFPR não impõe que o aluno deva passar em disciplinas, mas que atinja pelo menos nota igual ou superior a 4,0:

§ 5.o - Ficarà liberado do pré-requisito para efetivação da matrícula, o aluno que já tenha cursado a disciplina/unidade curricular pré-requisito e tenha obtido frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) e Nota Final igual ou superior a 4,0 (quatro). No caso da modalidade a distância será considerada a nota final igual ou superior a 4,0 (quatro)

Observados os pré-requisitos e a existência de vagas, o aluno poderá adiantar disciplinas/unidades curriculares de seu currículo previstas para os períodos posteriores ao que se encontra (BRASIL, 2016d, p.4).

Além da retenção parcial, há também a retenção total, responsável por bloquear o avanço do aluno no curso em períodos subsequentes caso possua 16 ou mais aulas de disciplinas em dependência, conforme o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos de graduação da UTFPR:

§ 4º - Para efeito de matrícula, define-se como período do aluno aquele, até o qual a soma da carga horária semanal, de disciplinas/unidades curriculares em dependência, totalize 16 aulas ou mais, excetuando-se Estágio Curricular Obrigatório e Atividades Complementares (BRASIL, 2016d, p. 4).

Além da retenção total há a questão que incide sobre o conflito de horários e turmas superlotadas em disciplinas que recebem mais reprovações. Muitas vezes os estudantes querem cursar as disciplinas nas quais obteve reprovação, mas não conseguem vaga. Uma alternativa foi a oferta de turmas não presenciais das disciplinas de Geometria Analítica e Álgebra Linear e Cálculo Diferencial e Integral I, comumente utilizada por todos os campi, de maneira opcional aos cursos²⁰. Essas duas disciplinas eram frequentemente ofertadas no primeiro período pelos cursos, e ambas somam juntas 12 horas/aula semanais, o que representa grande parte da carga horaria semanal do primeiro período sendo preenchida por cálculos. Quando os alunos reprovam em disciplinas do início do curso sentem maiores dificuldades para conseguir vagas ao tentar cursá-las novamente. Essas dificuldades podem promover o desinteresse por parte dos alunos em continuar no curso, que pode ser agravado caso as disciplinas sejam pré-requisitos de outras, ou se o aluno adquiriu mais reprovações ao longo do semestre/curso. A partir do RAG, foi possível observar mudanças nas matrizes curriculares dos cursos. Alguns cursos adicionaram o Pré-cálculo ao currículo e outros separaram Geometria Analítica da Álgebra Linear. Até o momento, mesmo após as mudanças, o Pré-cálculo e as disciplinas de Geometria Analítica e de Álgebra Linear (agora separadas) permanecem entre as 10 disciplinas com maior reprovação.

Novamente, quando questionados sobre a maior dificuldade encontrada no decorrer do curso de Licenciatura em Química, 29,4% responderam que os cálculos se apresentaram como o principal empecilho para conclusão do curso. A quantidade de disciplinas de cálculo somada ao tempo que os professores dispõem para atendimento aos alunos e à defasagem de conteúdos de nível básico constitui-se, de acordo com os dados obtidos, a grande barreira para a permanência e conclusão da graduação, especialmente aos estudantes que precisam trabalhar em período integral. Os excertos a seguir representam essas dificuldades vivenciadas pelos ex-alunos:

²⁰ De acordo com um professor do Departamento de Matemática de Campo Mourão, a oferta das disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I e Geometria Analítica e Álgebra Linear na modalidade EAD foram inseridas em todos os *campi* no ano de 2014. A partir do ano de 2018, tais disciplinas passaram a ser opcionais aos curso, como pode ser observado por meio do *site* do Moodle Institucional da UTFPR (<http://moodle.utfpr.edu.br/course/index.php>).

*A maior dificuldade foi sentida devido a **defasagem em alguns conteúdos**, os quais nunca vivenciei no Ensino Médio (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

*A maior dificuldade com certeza é **não conseguir acompanhar os estudos**, pela lacuna de ensino que temos no Ensino Médio e os estudos que encontramos na faculdade (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*As questões dos cálculos para lembrar e também a **correria dos conteúdos era muito um em cima do outro, pouco tempo para assimilar** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Tive dificuldade em conseguir entender as explicações e **principalmente matemática**, pois não tive base no Ensino Médio e fundamental o que dificultava muito, **pois os professores não podiam explicar por disser não ser obrigação dos mesmos** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

*A maior dificuldade é **na área de exatas, pela quantidade de material a ser passado em pouco tempo**. É realmente difícil acompanhar. **Pois mal pegamos o entendimento de uma matéria e já passa pra outra**. Muitas vezes sem ter entendido ou aprendido a anterior (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).*

Perguntamos aos ex-alunos sobre o nível de dificuldade que esperavam ao ingressar no curso e o nível que foi encontrado no decorrer dele. Vinte e cinco participantes indicaram ter encontrado um nível superior ao esperado; 15 pessoas encontraram o nível de dificuldade esperado para o curso; 9 pessoas disseram ter encontrado um curso mais fácil do que o esperado; 11 pessoas relacionaram o nível de dificuldade com o relacionamento estabelecido com os professores; 2 pessoas descreveram os problemas financeiros como o indicativo para os níveis de dificuldade; 28 pessoas não responderam e 36 pessoas relacionaram o nível de dificuldade diretamente com as disciplinas da matriz curricular. Alguns excertos sobre os níveis de dificuldades foram destacados:

*Não esperava tanta dificuldade, mas **eu vi que não conseguiria passar nunca**. Eu percebi que minha base de matemática e química eram minúsculas para continuar no curso (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

*Achei que seria muito difícil, e **foi ainda mais difícil do que eu esperava, levando em conta o pouco conhecimento que obtive no Ensino Médio** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Não fazia ideia da dificuldade pois nunca tive Química na escola. **Quando vi que na faculdade era tudo muito diferente do que eu havia estudado antes, percebi que não aprendi matemática nenhuma na escola, ou melhor, nenhum conteúdo de exatas é passado de modo aprofundado na escola** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Esperava ser capaz de concluir o curso sem reprovar, pelo meu histórico durante o Ensinos Fundamental e Médio, **mas o curso estava muito além das minhas capacidades na época, os professores esperavam***

que eu soubesse coisas que não me foi ensinado no Ensino Médio, o ensino da minha cidade não me deixou preparado para ingressar na Universidade, principalmente na área de exatas, com Cálculo e Geometria Analítica e Álgebra Linear (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Acreditei ter uma dificuldade elevada, mas teve uma dificuldade razoável, no entanto por já possuir uma formação eu já estava acostumado a estudar e a ter mais disciplina (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

Eu esperava um nível de dificuldade bem alto. No primeiro semestre não achei difícil, mas logo depois (a partir do segundo) minhas notas já abaixaram um pouco e a situação ficou um pouco mais preocupante (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

As expectativas quanto as disciplinas podem afetar a permanência dos alunos, tendo relação com a satisfação do ingresso em desenvolver as atividades. Muitos respondentes declaram que tiveram suas expectativas frustradas, principalmente quanto as disciplinas que envolviam Ciências Exatas. De acordo com os relatos, alguns não esperavam encontrar tanta dificuldade na compreensão dos cálculos, enquanto outros esperavam por mais conteúdos novos. A insatisfação é acentuada quando os alunos não dispõem de tempo fora da sala de aula para se dedicar plenamente aos estudos, ou quando não tiveram uma base matemática capaz de alicerçar a chegada de novos conteúdos de nível superior. Alguns excertos foram destacados representando os alunos que disseram que o curso não atendeu ou atendeu parcialmente suas expectativas com base nas disciplinas cursadas:

Atendeu as expectativas, me identifiquei com o curso, mas começou ficar muito puxado trabalhar e estudar, pois matérias como cálculo I davam exercícios para o portfólio toda semana, e eu particularmente preferia que fosse prova (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Não atendeu as expectativas, infelizmente existe um grande abismo entre o Ensino Médio e a universidade (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Não atendeu a minhas expectativas, houve um grande estranhamento principalmente com as matérias bastante puxada pra matemática universidade (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Fiquei frustrado, pois achei que as matérias seriam diferentes, no total as expectativas não foram atendidas (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

Não atendeu as expectativas. Pelo menos quando eu estava frequentando o curso, achei que a faculdade não deu base suficiente para os alunos de licenciatura (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

*Não atendeu as minhas expectativas, **não imaginava que teria muitas disciplinas de cálculos, como matemática aplicada.** Se eu soubesse teria feito, graduação para matemática e não química (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Não atendeu as minhas expectativas. **Nenhum curso é aquilo que idealizamos, imaginamos uma coisa e a realidade é outra.** Tem professores ótimos, mas como era uma primeira turma de licenciatura estava tudo bagunçado (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*Como todo curso, há disciplinas que não compreendemos o porquê dela. Entretanto, não tive problemas quantos as disciplinas básicas de exatas (do começo do curso). **Como não queria continuar, deixei de lado as disciplinas de educação e não tenho opinião sobre elas** (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

*Não atendeu as expectativas. A formação da parte pedagogia em si atendeu muito bem. **Porém, na hora da química mesmo, deixou a desejar demais, ainda mais quando retiraram matérias de base que considero importante** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

De fato, a maneira como os alunos lidam com as disciplinas pode afetar as decisões de permanência no curso. Várias pessoas (15,1%) relacionam sua desistência no curso de Licenciatura em Química com as dificuldades encontradas nas disciplinas. A seguir, apresentamos mais excertos que evidenciam esse fator:

***Eu não tinha nenhuma base para continuar no curso.** Meu Ensino Médio foi muito fraco, então cheguei sem saber quase nada (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

***A dificuldade na área de exatas** estava a muito tempo longe da academia então tive muita dificuldade (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

***As matérias de Cálculo Integral e Diferencial I, e Geometria Analítica e Álgebra Linear,** e o horário que as aulas começam muito cedo, e devido morar em outra cidade até chegar na faculdade eu perdia a primeira aula sempre (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Desisti **pela grande dificuldade em algumas matérias** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Eu não desisti, a universidade não ofertava mais licenciatura, apenas bacharelado. Portanto, fui obrigada a me formar apenas em bacharelado e aceitar a perda das matérias que cursei em licenciatura, sem contar no Trabalho de Conclusão de Curso já defendido e todos os estágios concluídos, **isso pois reprovei em uma matéria. No meu caso, o jubramento fez com que eu perdesse uma titulação,** no caso o da licenciatura, mas, o bacharelado não. Quando uma situação dessa acontece, poderia ser aberto uma exceção para que eu pudesse cursar apenas está matéria e receber o diploma, e não simplesmente, ser negado. Se metade do curso de licenciatura eu ainda tivesse que cursar, acredito que o julgamento estaria certo! Mas apenas uma matéria, que era ofertada em ambas as titulações, não teria necessidade. É de extrema tristeza que não me formei em licenciatura devido a coordenação do curso, que não quis nem me dar uma chance de continuar (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).*

Mudança de matriz que tirou matérias de base da Química e estar mais na frente no curso de Bacharel em Química (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

Os dados apresentados vão ao encontro da pesquisa desenvolvida por Silva (2017), no qual a autora descreve o curso de Licenciatura em Química como um curso que possui disciplinas majoritariamente das Ciências Exatas, o que é um fator que pode gerar altos índices de reprovação que acontecem desde o primeiro semestre. De acordo com a autora, no momento em que o aluno entra no curso e se depara com um currículo rígido acaba se vendo engessado em possibilidades de atuações, o que é ainda maior quando há reprovações em disciplinas que são consideradas por eles como difíceis. Todos esses aspectos são relevantes e influenciam no interesse do aluno pelo curso, e como visto, afeta diretamente em suas decisões quanto a permanência.

5.2.3 Apoio familiar na escolha e permanência nos cursos

Tive todo apoio da minha mãe, pois quando trabalhei durante o período que fiz o Ensino Fundamental. Isso me fez compreender a importância de se ter uma formação e ser um profissional de destaque, queria dar condições dignas a minha mãe, queria algo diferente da minha infância de pobreza. (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

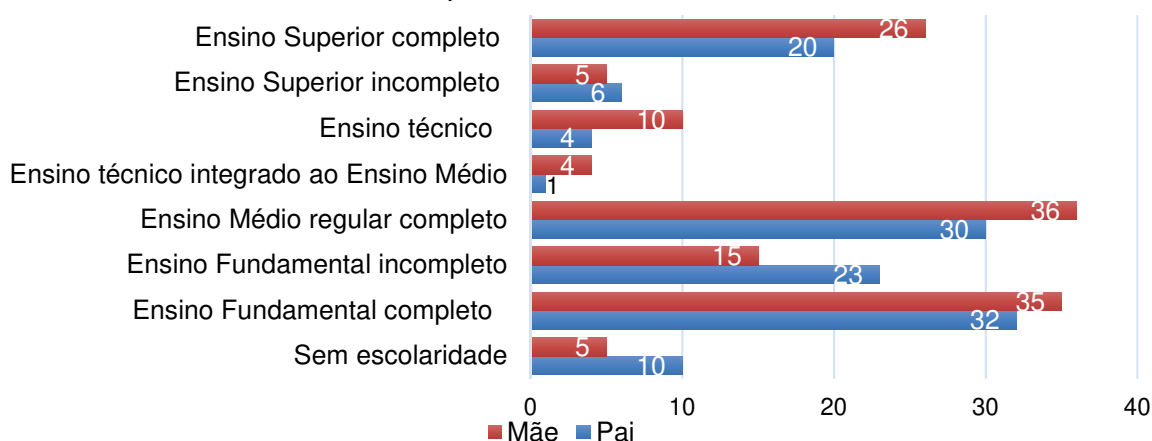
A construção social depende de uma série de acontecimentos que permeiam desde a infância à vida adulta, influenciando também nas escolhas profissionais. Como pontuam Almeida e Silva (2011), as escolhas se intensificam na adolescência, como por exemplo com a opção pelo curso de graduação, que pode ser a primeira grande decisão de um adolescente, implicando em diversas reflexões que nem sempre são respondidas por imaturidade. São constantes as incertezas no cenário atual e as figuras parentais assumem papel fundamental, principalmente quanto a unidade doméstica (geralmente os pais). As autoras apontam algumas situações que podem influenciar na vida acadêmica, como: instabilidade do lar; ansiedade dos filhos em corresponder às expectativas dos pais; projeção de sonhos frustrados dos pais sobre os filhos, ausência dos pais e de um acolhimento; apoio incondicional e não interferente; condições financeiras delicadas; incompreensão do papel do Ensino Superior. De acordo com dados do questionário destinado aos ex-alunos, 35 deles trocaram de curso (27,8%), o que

pode ser reflexo de uma opção inicial impulsiva. Sobre o apoio familiar, um dos respondentes relatou:

*Não me deram apoio. **Meus pais não tinham e não tem o interesse em ajudar financeiramente com os custos na universidade** e o restante da família preferiram ficarem omissos sobre o assunto (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

A família foi indicada como motivação para a ingressar na Licenciatura em Química por 3,5% das pessoas que ingressaram no curso. A assistência familiar ou a ausência dela interfere diretamente nas dificuldades e facilidades vivenciadas pelos alunos. A escolaridade dos pais, conforme pontuado pelas autoras Gatti e Barreto (2009), também pode ser um indicador da bagagem cultural desses estudantes, além de influenciar na renda familiar, especialmente considerando os 21,4% dos ex-alunos que indicaram não ter trabalhado no período em que permaneceram na graduação.

É possível observar no Gráfico 13 que as mulheres (mães dos ex-alunos) possuem níveis de formação mais altos que dos homens. Quanto a escolaridade básica, 5 desistentes apontaram que suas mães não tiveram acesso à escola e 10 ex-alunos que os pais não possuem escolaridade. Segundo os dados, 18,3% dos respondentes tem pais que concluíram um curso do Ensino Superior, enquanto parte majoritária dos pais tem formação de nível Fundamental e Médio, correspondendo a 73,8% participantes. Para Costa e Dias (2015) e Silva (2017), os alunos que representam a primeira geração a ingressar na graduação podem ter dificuldades diferentes em comparação aos dos demais, isso por sentir menos confiança quanto ao ambiente escolar e ao cumprimento das disciplinas, baixa expectativa de seu próprio desempenho e medo do fracasso que pode estar relacionado a uma auto crítica.

Gráfico 12 – Escolaridade dos pais

Fonte: Autoria própria, 2019.

A profissão dos pais, é um quesito que pode afetar na relação dos filhos com a academia. Como aponta Santos (2005), é na família que os planos se iniciam, que são criados os sonhos em conformidade com a situação financeira. A ajuda financeira da família pode ser uma segurança no projeto do estudante ou uma barreira, dependendo da renda familiar e de como as relações interpessoais são estabelecidas. A autora descreve que o apoio monetário pode atuar em algumas situações como um controlador, pois alguns jovens buscam uma graduação insatisfatória para não contrariar os pais. Conforme os dados coletados, parte majoritária dos pais trabalham no setor terciário (61,1% dos pais e 73,8% das mães). Quanto a não trabalhar fora de casa, apenas as mães permanecem no lar (19,0%). Alguns alunos não descreveram as atividades dos pais (Tabela 9).

Tabela 9 – Profissão dos pais

Profissão dos pais	Pais dos Participantes		Mães dos Participantes	
	Nº	%	Nº	%
Trabalha no Setor Primário	9	7,14	2	1,6
Trabalha no Setor Secundário	2	1,6	0	0,0
Trabalha no Setor Terciário	77	61,1	93	73,8
Aposentado	6	4,8	1	0,8
Não trabalha fora de casa	0	0,0	24	19,0
Não respondeu	8	6,3	6	4,8

Fonte: Autoria própria, 2019.

Dentre as principais profissões, destaca-se como mais frequente

profissional: agricultor, comerciante, autônomo, trabalhadores da construção civil (pedreiro, pintor e outros), motorista, professor, costureira, servidor público e diarista. Tais profissionais dependem de longas jornadas de trabalho, e poucas delas exigem uma graduação. Muitos patriarcas, que sustentam a família sem o Ensino Superior, podem não compreender a importância de uma formação, interpretando como perda de tempo o curso. Enquanto outros veem como uma chance de crescimento financeiro, profissional e/ou pessoal. Alguns excertos sobre o apoio familiar foram destacados:

*Não recebi apoio. A família apenas deseja que a gente se forme e **consiga independência financeira** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos). Não recebi apoio, **minha família não se importa com estudos** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Sim, tive apoio, para minha família **a Universidade é um passo muito importante para o crescimento pessoal** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*Tenho apoio da minha família, porém em assuntos que não dizem respeito a escolha do curso ou universidade. **Meus pais não têm curso superior e não entendem do que se trata minha área de atuação** (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).*

*Meu esposo me apoiou, incentivou mesmo sendo em outra cidade, e ele sabia da **importância do curso na minha vida profissional** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

As dificuldades enfrentadas pelos alunos são diversas, não apenas financeiras, mas também em lidar com o tempo de estudos e com as novas responsabilidades adquiridas com a graduação. O apoio familiar nesse momento é fundamental para auxiliar o aluno, seja de perto ou de longe. Vale destacar que a família nesse caso, consiste na unidade residencial, seja filhos, cônjuge, pais ou parentes. Uma base parental que apoie as decisões dos alunos não é unânime, pois 37,3% dos ex-alunos relatam não receber apoio, seja pela escolha do curso ou a graduação em si:

***Na realidade não tive apoio.** Meu pai já havia falecido, minha mãe pouco entendia sobre isso e **meus irmãos sempre quiseram que eu fizesse Direito e não algo na licenciatura** (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).*

***Não recebi nenhum incentivo para a escolha do curso.** No início do ano, na primeira seleção do SISU escolhi um curso relacionado com uma disciplina que gostava no Ensino Médio, pois com minha nota do ENEM, não conseguiria entrar no curso desejado (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Não tive apoio, **eles não se importam com faculdade** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Não recebi apoio, **eles nem sabem o que é Química**. Nem eu sabia na verdade (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).*

*Apoio sim, **mas na ajuda das responsabilidades não, marido quem mais cobrava** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

*Não tive apoio. **Optei pelo que tinha disponível sem custo com mensalidade**. Também considerando meus conhecimentos adquiridos com estudos anteriores, que não me garantiam concorrência em igualdade para cursos mais concorridos (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

Enquanto 62,7% relatam ter apoio de pelo menos um membro da família, entretanto diversos ex-alunos descrevem sentir influência direta ou indiretamente da família, principalmente devido ao apoio financeiro. Destacamos alguns excertos que retratam as vivências dos desistentes quanto as experiências familiares:

*Da universidade tive apoio, **até porque nem se tinha condições de cursar algo particular e meus irmãos já haviam se formado na UTFPR, então era meio meta da minha mãe**. Do curso nem tanto (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).*

*Eu tive o apoio e incentivo deles, pois além de ser um curso superior por si só, é um curso **que proporciona um certo status e abrangência de áreas para atuar**. Nesse aspecto, **os olhos deles brilhavam e eles queriam sentir orgulho de mim** (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

*Sim, tive apoio. **Me sustentaram!** (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

*Sim, recebi apoio. Acabei iniciando um curso **que era o que meu pai gostaria, não me adaptei, mudei para química, que era algo que meus tios me aconselharam**, porém não me identifiquei (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

*Sim, tive apoio. A partir do 2º ano de graduação deixei de trabalhar integral para me dedicar-me aos estudos. Tudo isso foi incentivado pelos meus avôs **que me ajudaram financeiramente em toda minha formação acadêmica** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Tive todo apoio da minha mãe, pois quando trabalhei durante o período que fiz o Ensino Fundamental. Isso me fez compreender a importância de se ter uma formação e ser um profissional de destaque, **queria dar condições dignas a minha mãe, queria algo diferente da minha infância de pobreza** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

Essa falta de apoio não é relacionada as dificuldades dos coordenadores, mas a um estado cultural. Quando indagados sobre os motivos para desistirem do curso 7 ex-alunos (5,6%) descreveram a razão por problemas familiares, que vão desde doenças ou morte na família, gestação, perda de emprego, distância da

família, problemas financeiros e imaturidade na opção do curso. Todavia, em nenhum momento as coordenadoras citam a falta de apoio familiar como um dos problemas enfrentados pelos ex-alunos. Isso talvez, pelo fato de tratarem os ingressos como adultos, que deveriam saber os motivos pelos quais estão naquele curso; mas o cenário é outro, com alunos que sentem a falta de apoio familiar. Além disso, a falta de apoio financeiro contribui para que mais pessoas tenham que conciliar estudos e trabalho. Nesse sentido, reafirmamos a importância do incentivo financeiro por parte da universidade.

A assistência estudantil (que inclui auxílios e incentivos financeiros, atendimentos pedagógico, psicológico e de assistência social, entre outros) na graduação pode ser um ponto de ajuda, especialmente aos alunos que não têm encontrado apoio dentro de casa ou que sentem muita pressão quanto a sua formação. Da mesma forma, o diálogo entre alunos e professores pode contribuir para diminuir o abismo entre a vida do estudante e as vivências dos professores.

Vale ressaltar, todavia, que as patologias enfrentadas por muitos estudantes durante a vida acadêmica derivam de problemas político-sociais muito mais amplos e complexos. Culpabilizar os graduandos pelo sucesso ou fracasso no percurso acadêmico devido a essas patologias significa desconsiderar os problemas sociais vivenciados por eles, os quais refletem em sua saúde mental – e na de todos os demais envolvidos no processo. Essa análise mais ampla e conjuntural, não obstante, só é possível a partir de uma perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento humano e da realidade educacional.

5.2.4 Relações interpessoais

Diante de todas as dificuldades, me senti fracassado e desanimei. Durante uma semana (semana de eventos acadêmicos do curso), era necessário pagar para participar, mas eu não tinha dinheiro. Isso me ajudou a não ir mais. Ninguém me ligou, ou algo assim e entendi que não era mesmo pra eu continuar, confesso que me arrependo (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

O início da graduação é marcado por insegurança com a chegada de novas responsabilidades. Osse (2008) a descreve como uma fase de diversas mudanças pessoais e de autoconhecimento, além de influenciar nas relações interpessoais. As relações sociais são fundamentais para as experiências acadêmicas. Soares (2016) descreve a adaptação social como tarefa do graduando, o qual passa por

exigentes atividades pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais. As tarefas acadêmicas estão relacionadas a aprendizagem e a maneira como o aluno consegue lidar com as disciplinas, e as tarefas profissionais tem relação direta com o engajamento no curso, principalmente com a futura profissão. No âmbito pessoal, articulam-se autoestima, autoconhecimento, identidade e como o indivíduo lida com suas pulsões e sonhos. As relações sociais condizem com as atitudes dentro e fora do curso, com as decisões e influenciam como se estabelecem os relacionamentos entre família, colegas e servidores.

A porcentagem de alunos que desistiram dos seis cursos é de 65,0% (deixaram de frequentar as aulas ou fecharam o curso); 25,4% trancaram, 7,9% trocaram de curso e 1,5% jubilou. A parte majoritária dos alunos não tem a intenção de voltar ao curso. Isso pode ser reflexo do sentimento de insegurança, desconhecimento, insatisfação ou desmotivação, principalmente considerando que 42,1% das desistências aconteceram no primeiro período do curso, 28,6% no segundo e terceiro períodos, 17,5% entre o quarto e quintos períodos e 7,14% nos sextos e sétimos períodos. A incidência de desistência é superior no primeiro semestre, mas continua ocorrendo nos demais períodos, até mesmo no sexto e sétimos períodos, fase em que os alunos estão se encaminhando para o final do curso, resultando numa perda de investimentos de todas as partes.

A baixa autoestima pode ser um reforço para desistência, principalmente quando há dificuldades em disciplinas, cansaço e exclusão por parte dos colegas e servidores. Para Soares (2016), o bem-estar é fundamental a todos os estudantes, e a promoção do bem-estar pode estar fortemente ligada as habilidades sociais. De acordo com a autora, a docência exige habilidades sociais tanto do profissional quanto do futuro profissional. Há certa intensidade nas relações estabelecidas no âmbito acadêmico, por isso o estresse é elemento comum na vida desses estudantes. Aprender a trabalhar em equipe, respeitar opiniões divergentes e interagir com pessoas diferentes é fundamental, principalmente para evitar casos extremos que podem surgir (por exemplo, agressividade) e influenciar na desistência, seja na relação docente-docente, discente-discente ou docente-discente.

Relações difíceis entre docentes é um ponto de estremecimento no curso, causando eventuais momentos de desconforto, indisciplina, estresse e perda de foco. Quando questionadas sobre suas facilidades e dificuldades, 2 coordenadoras

indicaram sentir dificuldades quanto a comunicação entre coordenação e professores, assim como a falta de comprometimento de alguns colegas de trabalho. Outra coordenadora descreveu como grande dificuldade a conversa entre coordenação e *campus*. Quanto as facilidades, 4 coordenadoras destacaram a receptividade e envolvimento dos alunos e professores (uma coordenadora não respondeu à questão). A maioria das respostas apresentadas tem relação direta ou indireta com relações interpessoais, o que reforça a importância de boas relações sociais nos cursos de Ensino Superior. Apresentamos a seguir algumas dessas respostas:

*Dificuldades: **Falta de comprometimento de muitos professores; falta de incentivo aos cursos de licenciatura como mobilidade; baixa procura; pouca pesquisa e projetos na área de ensino de química.** Facilidades: **Alunos muito receptivos e participativos; professores envolvidos na área de química básica desenvolvendo pesquisa com os alunos** (Coordenadora curso A, grifos nossos).*

*Facilidade: **Com relação ao envolvimento de alguns professores que estão dispostos a ajudar na melhoria e nas tarefas que o curso exige.** Dificuldade: **Muitos alunos apresentam grande dificuldade no curso o que contribui para a evasão do curso. E muitas vezes a Licenciatura não é a opção mais atrativa de curso quando comparada com as Engenharias** (Coordenadora curso B, grifos nossos).*

*Facilidade: **Contato com os alunos e as atividades pedagógicas.** Dificuldade: **contato com os professores, pois não temos departamento de química** (Coordenadora curso E, grifos nossos).*

Perguntando às coordenadoras sobre as relações interpessoais no decorrer do curso, tanto dos servidores como dos alunos, 4 responderam que as relações são boas, mas que dificuldades acontecem, enquanto uma descreveu que a intervenção acontece sempre que necessário, de forma individual, o que pode significar a presença de algumas dificuldades no processo. Alguns excertos foram destacados:

*O relacionamento é muito bom. **Pouquíssimos problemas até hoje** (Coordenadora do curso A, grifos nossos).*

*De forma geral é boa. **Mas tem casos mais delicados. Conversas tem sido realizada como um mediador nestas situações** (Coordenadora do curso B, grifos nossos).*

*Considero que em nosso curso, com algumas poucas exceções, temos um bom relacionamento entre alunos e professores. **Quando necessário procuro conversar com as partes envolvidas, tentando resolver da melhor maneira possível** (Coordenadora do curso D, grifos nossos).*

As relações interpessoais fazem parte das dificuldades dos coordenadores, pois recai sobre eles a tarefa de mediar situações que podem ocorrer entre os pares ou entre alunos e professores. O modo como o coordenador trabalha as relações, intercede e resolve conflitos, influencia no resultado, visto que há diferentes maneiras de trabalhar assuntos delicados. Como pontua Soares (2016), os alunos podem vivenciar situações frustrantes na universidade, e quando isso acontece, podem recorrer a seus direitos, sendo fundamental uma devolutiva atenciosa por parte da instituição. A autora explica que o atendimento por parte da universidade pode ter ação direta nas expectativas dos alunos, e um bom atendimento pode fazer com que o estudante se sinta valorizado e priorizado. Em contrapartida, uma má recepção pode motivar uma eventual desistência.

Segundo Soares (2016), a relação mais importante e delicada dentro da universidade é estabelecida entre docente-discente. Há uma cumplicidade e uma confiança forte nessa ligação que pode motivar e engajar os alunos a participarem do curso e das atividades ou desmotiva-los. A autora descreve a docência como uma profissão capaz de formar opiniões e como um modelo de identidade para os estudantes. O estabelecimento de uma comunicação saudável, com trocas de experiências, pode produzir frutos positivos quanto ao empenho dos alunos. Entretanto, alguns professores se negam a ter um tipo de interação com os alunos, estabelecendo-se como o detentor do conhecimento dentro da sala de aula. Ao serem questionados sobre suas principais dificuldades, 4 estudantes apontaram as relações interpessoais como maior obstáculo para a permanência no curso e 2 indicaram a falta de empatia e interesse dos professores. Quando relataram sobre o nível de dificuldade esperado, 10 ex-alunos relacionaram o curso com as atitudes dos professores. Os excertos abaixo destacam o nível de dificuldade esperado pelos alunos sobre o curso, e alguns relacionam essa dificuldade a sua relação com docentes:

*Esperava encontrar dificuldade alta mais pela fama que universidades federais tem. **A dificuldade existia sim, mas acredito que era mais pela falta de interação e apoio de professores** (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).*

*Em cálculo, a maior dificuldade era conseguir pegar matéria com **professor bom, porque a maioria não estava nem aí para os alunos e ainda prejudicava nas provas** (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

Esperava encontrar professores com ideias defasadora, buscando estimular nossa curiosidade e interesse em aprender cada vez mais,

encontrei repassadores de conteúdo, que pouco dialogam, pouco sabem expor suas ideias, e obviamente só ocupam as vagas pelo salário (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Achei o curso impossível para quem trabalha e estuda. **Falta de flexibilidade dos professores, os horários péssimos.** Mesmo trabalhando em Call Center, como faço há algum tempo, eu não dei conta (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Os professores não ensinam a matéria (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

Como podemos observar, as expectativas quanto ao curso podem refletir a satisfação com a instituição, com o corpo docente, com a matriz curricular, com as interações sociais entre alunos, com a organização acadêmica e com a importância que os docentes dão as aulas. Reis (2019) aponta que a satisfação tem ligação direta com as relações interpessoais, especialmente com os professores. Segundo ele, a maneira como o estudante julga sua satisfação acadêmica pode implicar nas suas decisões quando a sua permanência no curso.

Quando questionados especificamente sobre as expectativas quanto ao curso, 62,7% dos 126 ex-alunos, apontaram ter suas expectativas correspondidas, enquanto 31,7% não tiveram suas expectativas atendidas (5,6% preferiram não opinar). Entre os que tiveram suas expectativas frustradas, são comuns referências aos professores:

*Nos 3 semestres que fiz não atendeu as minhas expectativas, pois de modo geral **os professores não tinham a mínima paciência com os alunos. Se aprendia ótimo, se não, se virem em aprender sozinhos** (mesmo nos casos de tutoria, não procuravam explicar de forma diferenciada, **apenas repetiam o que haviam dito em sala e mesmo você não entendendo ficava por aquilo mesmo**). Claro, salvo as exceções* (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

*O curso não atendeu as minhas expectativas. Nem um curso é aquilo o que realmente idealizamos, imaginamos uma coisa e a realidade é outra. **Tem professores ótimos, mas como era uma primeira turma de licenciatura estava tudo bagunçado*** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

*Não atendeu as minhas expectativas. **A parte de licenciatura é limitada e muitos professores desconhecem a realidade das escolas, pois passaram a vida estudando e pouco atuaram na educação básica*** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

*Não correspondeu às expectativas, **devido ao mau ensino de alguns professores*** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

*Não correspondeu as minhas expectativas, **acreditava que as atividades do curso (extensão/IC) seriam feitas com o objetivo social. Mas a grande maioria é feita para colocar no LATTES, não***

senti a preocupação do professor em atingir o público (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

*Me decepcionei com o curso, **por conta de a falta de profissionalismo dos professores não entenderem que chegava atrasado por conta do emprego** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

Quanto aos ex-alunos que tiveram as expectativas alcançadas, alguns também fazem referências aos professores, evidenciando suas relações positivas:

*Em geral, tive as expectativas correspondidas. **Tirando os professores machistas**. A coordenação sempre foi muito atenciosa (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*O curso é excelente, **com ótimos professores** e ótima estrutura (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

*As expectativas correspondidas, **tive professores excelentes** (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).*

*O curso correspondeu as minhas expectativas. Obtive todo o material que precisava, a biblioteca atendeu minhas necessidades quando precisei e **os professores muito esclarecidos** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

Os respondentes utilizaram de várias outras questões para discorrer sobre a relação com os professores, o que demonstra a insatisfação quanto as relações interpessoais no curso. Todavia, uma das questões era específica sobre esse aspecto. Perguntamos como era a relação entre os alunos e os professores e, dos 126 participantes que responderam a essa questão, 22,2% respondeu com certa imparcialidade, 11,1% descreveram as relações como ruins e 66,7% relatam relações positivas. Destacamos algumas respostas:

*Algumas boas outras nem tanto, os **professores de alguns departamentos são extremamente ruins e outros arrogantes** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

***Não fiquei por muito tempo na Universidade por isso não tive contato** com os professores (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).*

***A maioria dos professores eram inacessíveis** e não respeitavam a condição particular dos estudantes (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Cada professor tem sua metodologia de ensino, isso é inquestionável. **Contudo a inflexibilidade de alguns professores acaba desmotivando os alunos**. No meu primeiro semestre fui reprovada por 0,5. Não me entendam mal, não estou dizendo aqui que professor deve passar aluno sem nota, jamais! Mas valorizar os esforços desse aluno. Nesse caso, como era uma matéria que tinha uma certa dificuldade (não só eu mas 95% da turma) sempre ia em monitorias, procurava o professor para tirar dúvidas, fazia todos os trabalhos, exercícios e tudo o que estava*

no meu alcance para compreender e aprender a matéria em questão, se não alcancei a nota esperada, não foi por falta de esforços, mas mesmo assim reprovei (e só reprovei nessa matéria). No semestre seguinte fiz a matéria em questão com o mesmo professor, a rotina se repetiu, ele com a mesma metodologia e petulância e eu correndo atrás pra tentar entender, novamente reprovei por pouquíssimos pontos. Nesse momento, comecei a me desmotivar pois mesmo me esforçando não encontrava estímulos para persistir em algo que procurava me dedicar ao máximo e não encontrava êxito algum. **Não falo aqui em notas somente, falo em incentivo do professor** (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

Normal, mas magoam muito os alunos mais velhos, tipo vocês não têm capacidade para cursar química. **Uma vez o professor M. que era coordenador do curso disse que eu não conseguiria nem cursar química tão pouco Engenharia Química. Isso me fez desistir do curso** (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

As relações eram boas, **mas alguns professores da universidade não se importam muito em ajudar o aluno, e passam o ar de superioridade e intolerância** com a realidade individual do aluno (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Tive relações boas, mas acredito que como um espaço para debate de ideias e de crescimento pessoal, os professores oferecem pouco, alguns por orgulho profissional e outros por não saber exatamente como direcionar um debate quando há diferenças ideológicas (não necessariamente politicamente falando). **É comum ver alguns professores humilhando alunos, o que faz o aluno se calar e se desanimar. Não tem a oportunidade de viver o que deveria ser um ambiente de troca de conhecimentos. Ao invés disso, a universidade te oferece uma formação passiva onde você apenas é exposto e não expõe.** Ela oferece a você a oportunidade de repetir informações e não lhe ensina apropriadamente a construir um conhecimento, as poucas pessoas que o fazem tiveram de aprender sozinhas. **Já passei por situações de ridicularização por parte de professores que se sentiram vulneráveis diante de um questionamento** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Professora de comunicação soube da minha desistência, **e foi bastante atenciosa e acolhedora** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Desisti por não ter mais saúde mental. A UTFPR e o contexto (familiar, financeiro, emocional), me mandaram direto pro psiquiatra (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Minha relação com eles era boa, **eles eram bem legais na questão de mudar datas de prova ou trabalhos caso a turma,** tivesse muitas avaliações no mesmo período (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Por meio dessas respostas é possível destacar os elogios e reclamações quanto a flexibilidade dos professores. Como já mencionado, o número de alunos que trabalha é alto, sendo comum o cansaço e o pouco tempo para se dedicar aos estudos. Nesse momento, a compreensão de um professor pode fazer uma grande diferença. As notas não deveriam ser utilizadas de maneira punitiva, mas acabam sendo muitas vezes um artifício de desacerto. Outros ex-alunos ressaltam a

insatisfação como comentários ofensivos, que desqualificam suas capacidades. Isso pode ser, de fato, um fator desestimulante, pois, como afirma Soares (2016), quando o próprio docente desestimula seus alunos e, no caso mencionado, o coordenador, o aluno pode receber a crítica e acreditar nela, pesando na decisão de permanência ou não no curso.

Soares (2016) ressalta os professores com mais experiência que possivelmente já tenham passado por situações semelhantes à dos alunos. Por isso uma conversa, uma ajuda ou um pequeno ato de atenção por parte dos docentes pode ser importante para esses alunos. Líbâneo (2004) discute a partir das obras de Vygotsky e Davydov que as ações humanas são resultantes de sentimentos subjetivos, criados em todas as fases da vida do sujeito, e que seria impossível separar as emoções do processo de aprendizagem. O autor descreve ainda a relevância dos sentimentos que muitas vezes são esquecidas em comparação as tarefas a serem desenvolvidas, deixando claro que as emoções constituem parte importante da atividade científica, uma vez que são responsáveis por capacitar pessoas sobre suas decisões. Ou seja, não há proveito do conhecimento científico se o aluno não compreende a aula ou abandona o curso.

Conhecendo a importância das emoções e da afetividade em sala de aula, surge a necessidade de conhecer melhor os alunos, respeitando suas limitações e auxiliando-os para que todos, mesmo em situação de desigualdade no ponto de partida, alcancem o mesmo ponto de chegada no processo educativo. Ignorar as dificuldades dos alunos pode representar descaso com o ensino e mal aproveitamento do tempo em sala, visto que cognição e emoção possuem o mesmo *status* de importância (LIBÂNEO, 2005). Conhecendo os efeitos da atenção dos professores na vida acadêmica dos estudantes, foi perguntado aos ex-alunos se buscaram por serviços de apoio antes de deixar a graduação. Segundo os dados obtidos, 83,3% dos 126 respondentes não conversaram com um representante da instituição antes de deixar o curso, e apenas 21 conversaram com alguém antes de desistir do curso, o que representa 16,7%. Sabe-se que a quantidade de alunos que permanecem nos cursos é relativamente baixa e, de acordo com o RAG, os cursos estão com 52,5% da capacidade de trabalho considerando 4 anos de curso, com diversas turmas com um pequeno número de alunos, o que possibilita um maior contato entre professores e alunos. Porém, nem sempre isso reflete nas conversas que poderiam ser estabelecidas entre docente-

discente (não numa perspectiva positiva). Alguns excertos foram destacados, representando as respostas dos ex-alunos:

Conversei com professores, e me aconselharam a sair do curso e procurar universidades no exterior. Porque lá eu seria reconhecido como bom aluno que sou, com mais oportunidades, mais atenção, diferente do que aconteceu na UTFPR (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Quando pensei em desistir, procurei ajuda. **Conversando com uma professora fiquei constrangida pelo que ela disse: "O que você está fazendo aqui ainda. Não consegue passar nem em cálculo".** Isso me deixou mais triste e magoada, poderia ter desistido (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

O coordenador do curso entrou em contato comigo, falei com ele sobre o porquê eu queria desistir, ele me orientou a escolher o melhor para mim (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

Sim, mas conversei com o orientador do bacharelado. Não foi o que me fez tomar a decisão, mas foi importante por ele me contar as possibilidades (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Tentei ligar para ver se conseguia voltar a estudar, mas me disseram que eu não precisava e que já havia dado desistência (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Não conversei, **muitas vezes notei que os professores não estavam nem aí para o estado emocional dos alunos** em relação a não entenderem as matérias (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Não conversei, **nem pensei nisso na verdade, entrei em desespero, só chorava e um dia desisti de tudo e respirar** (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

Não conversei. **Na época não havia uma preocupação com a evasão dos acadêmicos,** eles desistiam e apenas era notado a falta do aluno por que simplesmente não aparecia mais na universidade (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

Diante de todas as dificuldades, me senti fracassado e desanimei. Durante uma semana (semana de eventos acadêmicos do curso), era necessário pagar para participar, mas eu não tinha dinheiro. **Isso me ajudou a não ir mais. Ninguém me ligou, ou algo assim e entendi que não era mesmo pra eu continuar, confesso que me arrependo** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

São fortes as percepções dos alunos sobre os professores. Certamente precisamos considerar que o professor não é um psicólogo. Oliveira (2008) argumenta que atualmente o docente acaba ocupando várias posições, desde professor até assistente social, o que constitui desvalorização e foge das atribuições da profissão. Por esse motivo, a instituição deve disponibilizar profissionais que ajudem na orientação dos alunos, e o professor também pode

indicar esses profissionais, trabalhando em conjunto. Todavia, não podemos desconsiderar o importante papel que esses docentes desempenham na vida acadêmica dos estudantes, positiva ou negativamente. Um ponto que merece destaque é o fato de um aluno acreditar que ter deixado a faculdade foi a melhor opção, principalmente por ninguém ter entrado em contato com ele. Outro ainda tentou voltar e lhe disseram que não havia necessidade. Comentários e ações despreziosos e impensados podem influenciar significativamente na permanência dos alunos. O mesmo vale para a maneira como são tratados em sala de aula. É importante ressaltar que as coordenadoras relataram boas relações nos cursos, enquanto uma grande quantidade de alunos revelou insatisfação e relações complexas entre docente-discente, o que pode refletir não falta de compreensão, por parte de muitos professores, sobre os reais (e muitos) motivos que têm levado à evasão nos cursos de licenciatura em Química da UTFPR.

Como abordado anteriormente, o número de cursos na área da licenciatura na UTFPR é inferior se comparado aos cursos de bacharelado (17 cursos em licenciatura e 67 no bacharelado) (BRASIL, 2018c). Essa diferença em si já pode representar uma desvalorização da área dentro dos *campi*, e de acordo com duas coordenadoras essas diferenças fazem parte das dificuldades vivenciadas por elas em suas funções. De acordo com a coordenadora do curso E, o fato de não existir no *campus* em que atua um Departamento de Licenciatura em Química acaba por distanciar os professores. Essa reclamação é de cunho estrutural, havendo necessidade de se compreender o motivo pelo qual o curso não possui esse espaço e identidade dentro da instituição. Outra coordenadora revela as dificuldades em resolver problemas burocráticos por não haver diferenciação do curso por parte dos servidores responsáveis pelos cargos de direção do campus. Quando questionadas especificamente sobre as diferenciações entre os cursos, as 5 coordenadoras relatam sentir fortes diferenciações, sendo o bacharelado mais valorizado em comparação a licenciatura. A coordenadora do curso E descreve que a principal diferença está relacionada a maior dificuldade dos alunos da licenciatura com conteúdo básicos quando comparados aos alunos dos cursos de bacharelado. A seguir apresentamos outras respostas que evidenciam essas diferenciações entre os cursos:

[...]Encontro algumas dificuldades principalmente no que diz respeito a questões burocráticas da Instituição, desenvolvendo tarefas que

*considero pertinentes à um técnico administrativo, **assim como também encontro alguns obstáculos em relação ao diálogo com a direção do campus, pois a Licenciatura acaba muitas vezes não sendo vista com os mesmos olhos como as Engenharias do campus. [...] a Licenciatura em alguns momentos nem é lembrada como curso do Campus.** Quando analisamos por exemplo que o curso é noturno e a Direção de Graduação ou o Departamento de Educação, que têm como função o atendimento aos estudantes, não funcionam a noite, já dá pra ter uma ideia do quanto somos lembrados e considerados em nosso Campus (Coordenadora do curso D, grifos nossos).*

***Licenciaturas e tecnologias por serem noturno não possuem as mesmas oportunidades que os cursos diurnos no que se refere ao atendimento administrativo na instituição.** Incentivos para mobilidade e bolsa permanência são dados a bacharelados e inclusive os editais de TCCs, que solicitam inovação tecnológica o que muitas vezes não é possível na área de Ensino de Química. Além de outros editais como os de extensão que exigem itens que não podem ser cumpridos por alunos do noturno (Coordenadora do curso A, grifos nossos).*

O primeiro excerto faz referência a falta de atendimento e assistência aos alunos que estudam à noite, exigindo que pendências sejam resolvidas no período diurno, período em que muitos se encontram no trabalho. Outra, ainda, destaca a falta de acesso, condições e oportunidades aos estudantes a diferentes setores ou projetos por se tratar de um curso noturno. Não apenas a coordenação; os ex-alunos (38,0%) também escreveram sobre a diferenciação sentida entre os cursos, seja por parte dos professores ou dos próprios alunos. Algumas respostas foram destacadas por representarem essa visão:

***Senti que a Licenciatura em Química é um curso abandonado** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*Havia preconceito, **um certo menosprezar pelos próprios acadêmicos de outros cursos**, justamente por estar cursando **uma licenciatura como se isso fosse inferior aos bacharelados** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*O curso sofre grande preconceito na Universidade, **as pessoas da engenharia costumam desdenhar da licenciatura** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Com certeza. Na época a reitora do campus era da área de agronomia, **então sempre o curso de agronomia tinha prioridade nos investimentos, nas salas e equipamentos** (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).*

***Geralmente éramos tratados como inferiores**, comparados pelas engenharias (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).*

***Desvalorização do curso em relação aos outros cursos do campus**, em especial a oportunidades de participações extracurriculares ou de outros programas como Atléticas, Estágios e Intercâmbios (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

Trata-se de algo muito sério que precisa ser refletido e colocado em pauta pelas diretorias dos *campi*, especialmente pela diretoria de graduação e educação profissional, responsável pelos diferentes cursos de graduação. Todos os cursos de graduação presentes na instituição devem possuir o mesmo grau de importância e, igualmente, a mesma igualdade de oportunidades e condições, respeitadas as suas especificidades, sob pena de não serem desqualificados gerando ainda mais índices de evasão. Se a própria Universidade fizer diferenciação à licenciatura (no sentido de desqualificá-la direta ou indiretamente), o que esperar da sociedade sobre a valorização da profissão docente?

Em relação aos alunos que não sentiram diferenciação, todos responderam sem argumentação, apenas com uma pequena negativa, ou ainda justificando não ter permanecido tempo suficiente para responder à pergunta.

Outros tipos de constrangimento podem acontecer nos cursos - vinculados a cultura, cor, religião e política. Pereira (2003), descreve o preconceito como a atitude negativa direcionada as características de uma pessoa ou grupo, podendo ser quanto a suas crenças, raça ou costumes culturais. Todo o processo de preconceito gera momentos de desconfortos, piadas sobre uma pessoa, relação de superioridade velada, exclusão, olhares indiscretos, comentários impróprios, violência verbal ou física. Atividades preconceituosas influenciam na incidência de julgamentos precipitados e apócrifos, atingindo diretamente a vítima de maneira física, econômica, social, histórica e principalmente emocional. Brito (2010) descreve os danos causados as vítimas por violência psicológica como mais profundos do que a violência física, afetando o trabalho, estudo, família, amigos e vida social, podendo afetar na decisão de permanência no curso.

Questionamos as coordenações sobre os casos de constrangimentos a alunos e professores. Apenas duas de 5 coordenadoras responderam que houve alguns casos a partir dos quais foram tomadas providências e apenas uma delas descreveu as providências que foram tomadas. De acordo com a coordenadora, quando há uma situação se estabelece em um primeiro momento uma conversa com ambas as partes, caso não seja resolvido, os fatos são levados a Diretoria de Graduação e Educação Profissional e, se necessário a Direção Geral, com abertura de sindicâncias. O fato de apenas duas coordenadoras citarem casos de constrangimento não significa que eles não aconteçam. Quando questionados

sobre possíveis constrangimentos durante o curso, 84,1% dos ex-alunos relatam não ter presenciado ou sofrido nenhum ato de constrangimento, entretanto, 15,9% indicaram ter vivido casos de preconceito, abuso de poder ou repressão. Algumas respostas são destacadas a seguir:

Sim discriminação por parte de alguns professores por ser mais velha, menos capacidade de aprender. Me senti muito discriminada nessa universidade (Ex-aluno do curso B, grifos nossos).

Abuso de poder e assédio moral. A superação ficou por minha conta individual, **uma vez que a universidade não se encarrega de dar prioridade ao aluno** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Acho isso inútil, eu me senti constrangido sim, mas o melhor que pode ser feito dentro de um ambiente tão corrompido quanto as universidades é sair, e procurar meios jurídicos (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Sofri situações de machismo. Há alguns professores concursados que são machistas, no entanto não são feitas reclamações por conta da efetivação dele (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Desde 2014 quando solicitei o uso do nome social. Como fui o primeiro tive que esperar um semestre até fazerem a normativa. Depois disso foi uma dor de cabeça com os funcionários da instituição que me desrespeitavam. **Funcionário da secretaria dando ordem de prisão por eu solicitar o crachá com nome social falando que era falsidade ideológica. Colegas de sala sabotando trabalhos e fazendo cyberbullying²¹, além do bullying regular.** O coordenador não fez nada quando eu solicitei ajuda. Apenas quando eu solicitei o nome social que uma senhora me atendeu que tive meus problemas tratados com atenção, em outros momentos quando reclamei do bullying sofrido nunca fizeram nada. **Motivo que contribuiu muito para eu trancar** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Desisti pelo sentimento de incapacidade e estresse gerado pelo curso (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Sofri assédio moral, constrangimento quanto a minha religião. Porém não foram tomadas nenhuma medida (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Abuso de poder vindo de professores, **o problema foi imediatamente resolvido pela coordenação do curso** (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).

Como relatado em questões anteriores, um professor em específico tentou me prejudicar. **Não tem como você querer confrontar alguém que se sente dono do mundo, nesses casos você é a minoria e vai estar sempre errado.** Outro caso aconteceu em uma prova de química geral onde ao comparar com a prova de um colega as respostas estavam iguais, mas na minha prova foi considerado errada e na dele estava como certo, fui questionar o professor que ao comparar as duas provas disse

²¹ *Cyberbullying* é o termo utilizado para uso de tecnologias de comunicação, com o objetivo de ofender, difamar, caluniar, disseminar conteúdos impróprios/indesejados (sem autorização) e denegrir terceiros (SCHREIBER; ANTUNES, 2015).

que não iria mudar minha nota, questionei ele por que disso e ele extremamente grosso me respondeu com rispidez (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos).

Das 20 respostas em que os alunos relataram constrangimento, preconceito, transfobia, machismo e outras situações, há a indicação da ação efetiva da coordenação em auxiliar o aluno em apenas uma delas; ou seja, 95% das pessoas que passaram por algum constrangimento não tiveram acolhimento ou ajuda dentro da Universidade, o que afetou na permanência dos estudantes no curso, com 13 pessoas desistindo por problemas pessoais e outros 6 devido a atitudes de professores. Novamente, isso pode estar refletindo no desconhecimento, por parte de muitos servidores, sobre os reais motivos que têm levados os estudantes a abandonar o Ensino Superior.

5.3 Medidas adotadas e sugestões para a superação da evasão acadêmica.

5.3.1 A evasão e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

Acredito que as DCN estão coerentes a proposta de formação do curso. Algumas questões que não eram trabalhadas de forma tão aprofundada no curso passaram a ser após a reformulação da matriz curricular, temas como a inclusão, questões de gênero, diversidade, assim como a interdisciplinaridade ganharam disciplinas específicas [...] (Coordenadora do curso D).

A evasão como fenômeno conjuntural e reincidente – considerando um aluno que ingressa mais de uma vez no mesmo curso - não pode ser apenas analisada de maneira isolada em gráficos ou porcentagens. Mesmo que os cálculos sejam muito importantes, a relação entre o estudante e o curso não é quantificável. Quando estabelecemos apenas números para analisar os casos de evasão desconsideramos os fatores que podem levar os estudantes a tomar a decisão de abandonar o curso. Mas os números não deixam de ser importantes para traçar um diagnóstico, ainda que inicial e parcial, da evasão. No RAG foi possível obter o percentual de evasão dos 5 cursos analisados. A média de evasão nesses cursos é de 29,4%, e apenas um curso não teve aumento de evasão no ano 2017 quando comparado ao ano anterior. Outro ponto interessante a ser analisado é que o curso extinto de Licenciatura em Química apresentava percentuais de evasão negativos e relativamente baixos, e mesmo assim foi

extinto.

Ao analisarmos informações gerais sobre o número de alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Química nos deparamos, no RAG, com a seguinte realidade: no 1º semestre de 2019 constavam 830 alunos matriculados e frequentando regularmente os cinco cursos em andamento. São 72 alunos com as matrículas trancadas, o que representa a 8,7% dos alunos. Considerando o tempo de duração regular desses cursos (4 anos), é possível calcular quantos alunos poderiam estar regularmente matriculados. Se considerarmos, ainda, um preenchimento total de vagas, o número seria o equivalente a 352 alunos ativos por curso (exceção para o curso de Curitiba que abre 44 vagas anuais). Em um contexto utópico, onde não haveria nenhuma desistência, teríamos 1580 alunos cursando Licenciatura em Química nos cinco *campi*; porém, o número real corresponde a apenas 52,5% da capacidade total dos cursos, ou até menor, pois nesse pequeno comparativo desconsideramos as pessoas que estão há um maior tempo na universidade. Isso sem levarmos em consideração as pessoas que levam mais de 4 anos para concluírem o curso e estão matriculados regularmente.

De acordo com dados do RAG, o extinto curso de Licenciatura em Química do *campus* Pato Branco, foi o primeiro a iniciar suas atividades no ano de 2007. Foram 82 desistências (contabilizando os alunos que optaram por se formar apenas bacharelado), entre o ano de sua criação à 2018. O segundo curso foi o do *campus* de Curitiba (2008), entretanto os dados disponibilizados no sistema são referentes ao período compreendido entre 2012 a 2018, com 132 desistências e 13 egressos. Os cursos de Apucarana e Campo Mourão tiveram início no primeiro semestre de 2011. Entre os anos de 2011 a 2018, foram 360 desistentes e 66 egressos no *campus* de Apucarana, enquanto Campo Mourão teve 332 desistentes e 85 egressos. Em Londrina, o curso de Licenciatura em Química começou no segundo semestre de 2011, apresentando 375 desistentes e 41 egressos entre os anos de 2011 e 2018. O curso mais recente é o de Medianeira, iniciado em 2012, com 236 desistentes e 25 egressos no período entre 2013 e 2018.

O número de alunos que se formaram entre o começo de cada curso até o ano de 2018 chama bastante a atenção. O curso do *campus* Curitiba, por exemplo, teve início em 2012 e, desde então, abre turmas menores anualmente, com 44 alunos; porém, apenas 13 alunos concluíram o curso até 2018, o que representa

91% de abandono no curso. Em contrapartida, o curso de Campo Mourão abre anualmente 88 vagas desde 2011 e, desde sua abertura, formou, até 2018, 20,4% ingressantes. Esses percentuais podem afetar direta ou indiretamente na motivação de alunos, professores e demais profissionais envolvidos nesse processo formativo. Não se espera uma competição entre um curso e outro, mas sim uma melhor compreensão de como as coisas estão acontecendo e de como um curso pode se destacar com uma porcentagem superior de formação se comparado aos demais cursos de mesma área.

Ressalta-se que é difícil estabelecer um índice de evasão claro e fidedigno, visto que muitos fatores precisam ser considerados, inclusive o tempo do ingresso no curso. É incorreto, por exemplo, relacionar o índice de evasão de um ano com a turma que entrou no mesmo ano, pois não haverá desistência apenas dessa nova turma. Considerar que apenas alunos que ingressaram em um determinado ano são os mesmos que abandonaram o curso é colocar uma “venda nos olhos”. Se o problema da evasão afeta todos os períodos do curso, faz-se necessário um estudo mais profundo e conjuntural. Por isso reafirmamos, também com base em Silva (2017) que, apesar de importantes, os índices estatísticos não são suficientes para um debate tão complexo. Assim, não nos detemos neste estudo apenas aos dados numéricos: consideramos, juntamente, as percepções dos próprios estudantes evadidos e dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química sobre o fenômeno da evasão.

Perguntando as coordenadoras sobre o índice de evasão, todas consideram alto o percentual de desistências, apontando os dois períodos iniciais com maiores índices. Entretanto, como já discutido, a evasão acontece em todos os momentos do curso, de modo que 30,9% dos estudantes participantes de nosso estudo desistiram entre o terceiro e sétimo períodos, o que significa que os fatores que contribuem para a desistência não são de uma única natureza. Quando questionados se retomariam o curso de Licenciatura em Química, 26,9% dos participantes (dos 126 respondentes) indicaram que não retomariam estudos na área da docência, enquanto 73,0% voltariam para um curso na área da docência. Perguntando a qual curso eles retornariam, 39,4% reingressariam no curso de Licenciatura em Química (dos 66 respondentes), 15,8% na Licenciatura em Matemática, 13,6% em Pedagogia e os demais (31,2%) partiriam para outras áreas como da Física, Letras, História e Biologia.

Saber que os ex-alunos tem interesse em reingressar no curso, é um dos motivos pelos quais estudos como este são indispensáveis, tendo em vista refletir sobre medidas passíveis de serem desenvolvidas para a superação da evasão. É fundamental que as medidas não sejam emergenciais, mas que atinjam a raiz do problema. Desse modo, retomamos o importante papel das políticas educacionais dentro de todas as áreas, níveis e modalidades de ensino. Libâneo (2005), alerta sobre a importância de uma relação orgânica entre as políticas de formação de professores e as práticas pedagógicas, assim como a necessidade em se estabelecer proximidade entre Ensino Superior e Educação Básica. As mudanças devem ocorrer em caráter tanto endógeno, quanto exógeno. Os processos endógenos são fundamentais para que as melhorias aconteçam, desde que não pecam de vista as influências externas que são sentidas pelo meio no qual a instituição está inserida - realidade política, social, cultural e econômica (fatores exógenos) há, entre eles, uma relação de reciprocidade.

A formação docente sempre foi um campo de disputas mercantis que comercializam o ensino e o condicionam a cursos agilizados para formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as DCN para formação inicial e continuada de professores e, na contramão dessas disputas, reforça a preferências quanto a oferta das licenciaturas como cursos presenciais, visando as importantes modificações de cunho teórico-práticas (BRASIL, 2015b). O projeto teve como base discussões e debates de uma década, como pontua Dourado (2015), sendo uma medida de transformação nas políticas de formação inicial e continuada de professores com importantes mudanças na organicidade para o Ensino Superior e, conseqüentemente, no Ensino Básico. As mudanças estabelecidas são baseadas nas causas dos problemas, para isso importantes medidas são consideradas:

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino

A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos,

interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015b, p.1-2)

Com base nesses princípios, algumas medidas foram tomadas quanto a estrutura e currículo dos cursos, com normativas sobre a distribuição das horas. Algumas mudanças importantes das DCN, que afetam diretamente os cursos de Licenciatura em Química são as estabelecidas pelo Art. 13, que define a carga horária mínima de 3200 horas de trabalho acadêmico em, no mínimo, 4 anos de curso, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Quando questionadas sobre as mudanças e a coerência das DCN com o perfil profissional formado nos cursos de Licenciatura em Química analisados, todas as coordenadoras indicaram que os cursos estão passando por mudanças na matriz curricular e se readequando a novas exigências estabelecidas pelas novas DCN. Entretanto, uma das coordenadoras (Curso A) não vê como necessárias as mudanças propostas pelo documento, indicando ainda dificuldades em reestruturar o curso em 4 anos e estabelecer carga horária mínima em atividades práticas, desconsiderando ou não compreendendo os importantes avanços e contribuições que essas Diretrizes trazem para a formação de professores. Segundo ela, não há nas DCN horas mínimas para as disciplinas de específicas da Química, o que gera certo incômodo. Na resposta das demais

coordenadoras é possível identificar uma preocupação em readequar os cursos. Uma delas (Curso D) expõe a importância de se abordar novos temas no currículo, proporcionando, por exemplo, o respeito e a valorização da diversidade, além da presença do conteúdo sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para auxiliar na complementação da carga horária, como apresentado no excerto a seguir:

*Acredito que as DCN estão coerentes a proposta de formação do curso. **Algumas questões que não eram trabalhadas de forma tão aprofundada no curso passaram a ser após a reformulação da matriz curricular**, temas como a inclusão, questões de gênero, diversidade, assim como a interdisciplinaridade ganharam disciplinas específicas. **A utilização das TICs também passou a ser ainda mais frequente em algumas disciplinas, constando em suas ementas e carga horária** (Coordenadora do curso D, grifos nossos).*

As mudanças propostas visam trabalhar melhorias para o Ensino Básico e Superior, possibilitando o aprimoramento da docência com base em uma educação democrática iniciada na graduação e visando fortes vínculos entre universidade e escolas, garantindo uma parceria que garante renovação de conhecimentos e atividade teórico-práticas supervisionadas que ganham mais espaço com a necessidade de cumprimento de horas dedicadas a projetos de extensão e iniciação à docência, por exemplo. A ampliação da formação pedagógica também é destacada nas DCN, valorizando e favorecendo uma formação mais aprofundada sobre os conhecimentos teórico-práticos relacionados à educação e à docência, em suas múltiplas dimensões. Por esses e outros motivos, é essencial que os formadores de professores (incluindo-se os coordenadores de curso) discutam e estudem essas DCN, refletindo sobre os pontos positivos e limitantes dos cursos em que atuam para o alcance de uma formação cada vez mais democrática e coerente com os objetivos de um curso de licenciatura.

De acordo com as respostas dos ex-alunos sobre melhorias nos cursos, 7,9% indicaram como necessárias mudanças no currículo tanto com o aumento de horas para algumas disciplinas como a inclusão de outras. Ressaltaram também a necessidade de programação dos conteúdos e disciplinas de modo a torná-los mais acessíveis aos alunos do período noturno. Destacamos algumas respostas:

***Poderia melhorar a questão da matriz curricular**, principalmente quando tem cálculo ter mais tempo para transmitir e assimilar os conteúdos e os professores terem mais paciência e dedicação explicar e*

reaplicar os conteúdos (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

*Reavaliar as ementas das disciplinas. Há disciplinas com cargas horárias muito pesadas, por exemplo o cálculo da licenciatura é muito comparável, sendo igual ao da engenharia, e sabemos que isso não é necessário. **Compreendo que o intuito é colocar uma ementa desta para formar bons alunos, mas acaba prejudicando e muitas vezes nós não aprendemos bem, pois é muito conteúdo para pouco tempo. Acho que falta um equilíbrio entre ementa e público alvo (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).***

*Esperava que entendessem que boa parte das pessoas, que escolheram o curso noturno na universidade foi por ter que trabalhar durante o dia. **E que isso deveria ser considerado na programação dos conteúdos e atividades, adaptando para a nossa realidade (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).***

Os pedidos quanto as melhorias vão desde disciplinas pedagógicas a disciplinas no núcleo específico de formação. A insatisfação de alguns alunos está diretamente relacionada ao currículo do curso. Um dos ex-alunos afirmou que, se soubesse que haveria tantos cálculos, teria optado por Matemática. De fato, os cálculos são substanciais, mas podem haver maneiras diferentes de trabalhá-los, seja por ampliação da carga horária, seja pela modificação de sua ementa.

A necessidade de uma programação de conteúdos e atividades adaptados para a realidade dos graduandos é também apontada no excerto do ex-aluno do curso D, não apenas no que se refere a questão metodológica ou de carga horária. O fato de as disciplinas preencherem todos os horários em todos os períodos do curso (especialmente no curso noturno) afeta pessoas que trabalham em período integral, visto que são fundamentais horas de estudos fora da sala de aula. Assim, seria interessante a abertura de “janelas” nos horários dos cursos, a fim de que os estudantes tenham esse tempo para estudar no período noturno (já que muitas vezes não dispõem desse tempo no período diurno devido trabalho. Essa medida talvez implicaria na ampliação do tempo de formação do curso, mas poderia contribuir para a disponibilização dessas “janelas” de estudos e também na mudança do horário de início das aulas, por exemplo.

5.3.2 Medidas e sugestões para superação da evasão

Não temos ações específicas sobre evasão (Coordenadora do curso E).

As novas DCN de formação de professores deixam claro o papel da universidade em garantir condições de ingresso e permanência aos licenciandos

(BRASIL, 2015b). Assim, a partir das percepções até o momento analisadas dos ex-alunos e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química, bem como os motivos já expostos sobre o que tem levado à evasão dos estudantes nesses cursos, consideremos, agora, as possíveis medidas que podem ser tomadas para a garantia (ou melhoria) dessa permanência, segundo as sugestões dos próprios sujeitos.

Com base nos altos índices de evasão, perguntamos as coordenadoras sobre os motivos da evasão nos cursos de licenciatura a nível nacional, e todas ressaltaram a desvalorização do docente como principal causa. Quanto as medidas de superação, todas propuseram maneiras de valorizar a carreira docente, principalmente com investimentos financeiros e políticas educacionais mais orgânicas que atinjam desde o Ensino Básico até o Superior:

Fim de formação pedagógica para outros cursos obterem o diploma de licenciado (apenas para casos específicos de bacharéis na área). *Entrada no magistério superior apenas com licenciatura, maior investimento nas escolas públicas, maior valorização do professor do Ensino Básico* (Coordenadora do curso A, grifos nossos).

Melhorar o Ensino Básico. E uma maior valorização do professor na sua carreira (Coordenadora do curso B, grifos nossos).

Reconhecimento da profissão, aumento dos salários dos professores. Políticas nacionais para melhoramento do Ensino Médio (Coordenadora do curso C, grifos nossos).

Talvez algumas políticas de incentivo a permanência, como aumento do número de bolsas de projetos, programas, direcionadas aos estudantes do início do curso (Coordenadora do curso D, grifos nossos).

Analisando tais relatos, é perceptível o incômodo com a desvalorização da profissão docente. Os coordenadores são parte da instituição, porém atuam como indivíduos singulares, que veem todas as dificuldades vividas por alunos e professores, sendo por muitas vezes os intermediários dessas relações. Como discutido anteriormente, esses profissionais sentem as barreiras criadas dentro da própria universidade, que divide os cursos, valorizando uns em detrimento de outros. Autores como Oliveira (2008); Tartuce (2010); Maués (2011) e Macedo (2017) discutem sobre a desvalorização da carreira ocorrida a partir de diferentes aspectos: aligeiramento da formação, aumento das atribuições do professor (enfermeiro, psicólogo, agente social e educador), aprovação do notório saber ou dos estereótipos criados na sociedade sobre a profissão, inclusive dentro de casa.

A valorização do professor é um ponto crítico dos estudos e está entrelaçada a diversas discussões sociais, econômicas e políticas. Para Libâneo (2004), a valorização também deve acontecer de dentro para fora com os próprios profissionais que desenvolvem um trabalho pedagógico-didático de qualidade, incentivando outras pessoas a buscar pela carreira docente. Esse, todavia, não é um processo fácil, já que para motivar, também precisamos estar motivados.

Entre as formas alternativas que visam a valorização da formação e da atuação docente está o PIBID, descrito por Deimling (2014) como um importante projeto que pode contribuir não apenas com a formação dos estudantes, mas também com a formação e atuação profissional dos professores supervisores da educação básica e dos coordenadores do Ensino Superior, numa perspectiva de trabalho colaborativo. De fato, a existência de oportunidades de crescimento acadêmico e profissional por meio de bolsas (de iniciação à docência, de iniciação científica, de extensão universitária ou demais auxílios), podem contribuir e incentivar a permanência dos estudantes nos cursos de nível superior, inclusive pelo retorno financeiro que proporcionam. A valorização é um fundamental atrativo de carreiras e deve começar dentro das universidades. A oferta de disciplinas voltadas a área pedagógica, assim como os estágios, que têm por função aproximar os estudantes do futuro campo de trabalho são também maneiras de mostrar aos alunos o quão importante é a profissão docente, refletindo criticamente sobre ela.

Quando questionados sobre o que poderia ser modificado no curso (ou na instituição) para contribuir com a permanência dos estudantes na graduação, 16 participantes indicaram a necessidades de mais bolsas e programas de apoio financeiro:

Mais oportunidades de estágio seria interessante mesmo no início do curso, porque ajuda na aprendizagem e a jornada de trabalho é menor para aqueles que precisam ajudar nas despesas de casa ou se manter (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

Maiores ofertas de programas de permanência para alunos de baixa renda que vivem fora da cidade do campus (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

O programa bolsa estudantil poderia contemplar mais os estudantes com distâncias mais longas, entre a residência e a faculdade (Ex-aluno do curso A, grifos nossos).

Auxílio pedagógico, política de permanência estudantil (moradia estudantil /transporte/ alimentação) incentivo a pesquisa a extensão (Ex-

aluno do curso E, grifos nossos).

Ampliar o número de bolsas ofertadas e com um valor que realmente supra as necessidades de permanência (Ex-aluno do curso C, grifos nosso).

A preocupação dos coordenadores, instituição e corpo docente com o curso e com evasão também constituem, em certa medida, uma forma de valorização da licenciatura e da docência. Ações que visem a diminuição dos índices de evasão podem contribuir não apenas para aqueles alunos que cursam a licenciatura, mas também, para aqueles que estão por ingressar. Visando identificar essas ações na perspectiva das coordenadoras de curso, questionamo-las sobre o que tem sido desenvolvido no âmbito dos cursos para a minimização dos índices de evasão. Apenas uma coordenadora relatou não haver nenhuma medida específica.

*Medidas na organização didática pedagógica deixando o curso mais atrativo, **atendimento psicológico para os alunos, análise e acompanhamento da evolução do aluno, disciplinas de verão, propaganda do curso, projetos de extensão, entre outros*** (Coordenadora do curso A, grifos nossos).

Estamos fazendo um estudo para verificar o que poderemos fazer e também quais as melhorias necessárias a partir do perfil do aluno. Mas muitos acabando escolhendo o curso apenas como uma opção para cursar um Ensino Superior. Não sendo sua área muitas vezes sua área de interesse (Coordenadora do curso B, grifos nossos).

Uma das medidas está sendo feita pela oferta de curso de nivelamento aos calouros (Coordenadora do curso C, grifos nossos).

*Alteração da matriz curricular foi uma destas ações. A oferta de programas como o Pibid e de projetos de extensão e pesquisa também tem proporcionado a permanência de alguns alunos no curso. **Como coordenadora também tenho feito uma análise dos históricos escolares dos alunos quando realizo a montagem do horário do semestre seguinte, buscando dentro do possível acomodar as disciplinas sem que haja choque de horários, mostrando aos alunos com antecedência as possibilidades.** Acredito que este contato mais direto e próximo com os estudantes tem ajudado também* (Coordenadora do curso D, grifos nossos).

Não temos ações específicas sobre evasão (Coordenadora do curso E, grifos nossos).

Na maioria dos excertos, percebe-se a preocupação por parte da coordenação em favorecer a permanência dos alunos. Na resposta da coordenadora do curso A destacamos as medidas pedagógicas que fazem parte das novas DCN, que proporcionam a ampliação de carga horária destinada a dimensão pedagógica no curso de licenciatura, bem como destaca as atividades

práticas como componente curricular, tendo em vista articular, em todas as disciplinas de todos os eixos de formação, a reflexão sobre a prática pedagógica (BRASIL, 2015b). Segundo o documento, todos os cursos deverão passar por essas readequações até o ano de 2022 (BRASIL, 2018b).

Assim como para a coordenadora do curso A, a preocupação com o acompanhamento psicológico é uma das alternativas sugeridas por 10 dos ex-alunos participantes do estudo. Como abordado anteriormente, as relações interpessoal, familiar e social podem influenciar na permanência ou não do aluno. O professor, por estar mais próximo do estudante, assim como o coordenador, se tonam os principais mediadores, mas não substituem o atendimento psicológico profissional que é fundamental para alguns que estão passando por fases difíceis. Conhecer os alunos faz parte de um trabalho contínuo de análises que podem ser desenvolvidas junto ao atendimento psicológico, criando um quadro de atendimento e acompanhamento. Os alunos relatam sentir muita pressão quanto aos estudos e que muitas vezes um conselho pode fazer toda a diferença. Destacamos algumas respostas dos ex-alunos sobre o atendimento e acompanhamento psicológico:

Acompanhamento, igual estão fazendo agora, ter interesse com o aluno, por que sabemos que não é fácil, sabemos que essa é uma das melhores universidades do Brasil, e não poderíamos esperar que fosse fácil. Mas o contato com o aluno, demonstra que a universidade se importa com você. No meu caso era um sonho, eu que fui mais longe da família (venho de uma família simples sem estudos), fui o orgulho da minha família. Eu só precisava de conselhos. Não do tipo: "você não é importante pra universidade e sim a universidade que é importante pra você", ouvi essas palavras de um professor (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Maior acolhimento perante os calouros, devido aquele primeiro "choque" de realidade após o Ensino Médio, como um maior incentivo a atendimentos psicológicos, pois há muita cobrança inclusive do próprio aluno (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

A grade curricular deveria ser apenas de um turno, para possibilitar o acesso ao trabalho. Deveria ter uma assistência psicológica melhor para os estudantes, não apenas um estagiário em apenas uma sede.

E colocar os alunos como o real foco da universidade e nos tratar com respeito (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).

Como pode ser observado a partir dos excertos, a desvalorização do estudante é um fator que pode influenciar na permanência. No excerto do ex-aluno do curso D, a afirmativa de que "o aluno não é importante para a universidade, mas

que a universidade é importante para ele”, pode ter o potencial de desmotivar um estudante, descaracterizando a missão de uma universidade pública que deve ser a de atender a todos sem distinções, entendendo que todos são importantes nesse processo. Como o ex-aluno descreve, já havia uma pressão sobre sua posição, tendo sido ele o “orgulho da família” por ingressar em uma universidade pública. Talvez a conversa do professor não tenha sido com boa intenção, todavia, não atingiu o aluno da maneira esperada. Com isso reforçamos a importância do respeito aos estudantes (assim como deve haver com os professores e todos os demais servidores) e sua história de vida, pois são pessoas com expectativas, medos e cobranças próprias e que podem precisar de um amparo ao ingressar e permanecer na instituição.

As medidas de mediação com trabalho psicopedagógico é de responsabilidade da universidade, que precisa disponibilizar pessoas capacitadas a atenderem aqueles que necessitam desse auxílio. Entretanto, o incentivo, valorização e respeito pelo estudante deve começar já na sala de aula, com professores atentos as possíveis dificuldades que eles estejam enfrentando. Cabe também ao professor, dentro de seus limites de atuação, indicar os profissionais adequados que possam, na universidade, auxiliar os estudantes em suas dificuldades. Vale ressaltar o acompanhamento que pode ser feito junto ao pedagogo responsável, profissional capacitado a orientar e ajudar na organização disciplinar dos alunos.

Outra medida citada pela Coordenadora do curso D se refere à verificação dos históricos dos alunos. É muito interessante esse trabalho, pois com isso é possível identificar todas as disciplinas que estão impedindo que os alunos avancem no curso e controlar os horários que elas poderão ser ofertadas. Esse trabalho, certamente árduo, pode refletir positivamente na vida acadêmica dos estudantes, especialmente daqueles que encontram dificuldades em seu programar e organizar. Como já comentado, um dos principais problemas de reprovação enfrentados pelos alunos é não conseguir avançar no curso, devido a conflito de horários e impedimentos de pré-requisitos. Além de contribuir nessa organização, essa medida pode também aproximar o aluno da coordenação, fazendo com que o mesmo se sinta valorizado dentro do curso e por seus professores.

No que tange as dificuldades com disciplinas específicas, as coordenadoras

responderam que são desenvolvidas atividades direcionadas as reprovações, principalmente em cálculo. O programa de monitoria é uma medida importante para os alunos, permitindo-lhes que recebam incentivos financeiros e ajudem seus colegas de curso tirando dúvida, sempre sob a supervisão de um professor. Alguns excertos das coordenadoras destacam as medidas tomadas quanto as disciplinas com maiores reprovações:

Turmas de cálculo para auxílio nos sábados e monitoria. Para os cálculos foi dividido o cálculo 1 em 3 cálculos. GA também foi dividida em 2 disciplinas (Coordenadora do curso A, grifos nossos).

Já foi feito um curso de Pré-cálculo. No início os alunos demonstram interesse, mas depois acabam desistindo (Coordenadora do curso B, grifos nossos).

Realizamos uma reformulação na matriz curricular, a qual foi implementada em 2018/2, e nela consta algumas modificações nas disciplinas da matemática, onde após análise as novas disciplinas passaram a contemplar assuntos que realmente são necessários para a formação de um Licenciado em Química. Retirou-se o Cálculo Diferencial em Integral 2, e dilui-se o conteúdo de Cálculo Diferencial e Integral 1 em duas disciplinas, uma no primeiro período (que também traz conteúdos introdutórios ao cálculo) e outra no terceiro período. A disciplina de Geometria analítica e álgebra Linear teve a carga horária reduzida, assim como a sua ementa, e passou para o terceiro período do curso (Coordenadora do curso D, grifos nossos).

A oferta de cursos preparatórios de pré-cálculo ou matemática básica são uma proposta interessante e passível de análise. Entretanto, a maioria dos alunos estuda e trabalha, e muitos dos alunos que cursam a licenciatura, especialmente no período noturno, não têm condições de participar desses e demais cursos no contraturno. Outro ponto é a utilização de finais de semana, que também podem ser dias de trabalho, ou a oferta de cursos no mesmo período das aulas.

Vinte dos 126 ex-alunos participantes do estudo sugeriram para a melhoria das condições de permanência melhorias nas disciplinas de cálculo. Um dos desistentes relatou ter ido a um curso de nivelamento que não o ajudou nos estudos, pois foi muito rápido e do mesmo jeito não conseguiu acompanhar os conteúdos. A maioria dos alunos sugeriu uma disciplina inicial de pré-cálculo, conforme podemos observar nas respostas a seguir:

Acredito que seria importante uma introdução a cálculo e Geometria analítica e Álgebra linear, antes de iniciar de fato os cálculos. Pois isso facilitaria o entendimento dos alunos quanto a estas disciplinas. Já na parte das matérias que dizem respeito a Química acredito que não tenha nada a ser alterado (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

*Curso de nivelamento direcionado, a universidade tem um, mas foi muito corrido. **Foi uma básica revisão para aqueles que tiveram uma boa base, e os que nunca viram tais conteúdos, como eu, viu somente uma pincelada. Então era impossível acompanhar, no nivelamento as vezes nem sabia o motivo que estava ali, já que os alunos apenas revisavam o que sabia, nem dava pra perguntar pois era constrangedor** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*Talvez reduzindo a dificuldade em disciplinas como Cálculo e Geometria analítica e Álgebra linear, nos primeiros semestres, porém não sei se seria prudente. **Outra possibilidade é fazer uma revisão de conteúdos de Matemática, Química e Física voltados para as disciplinas do curso** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

Os próprios alunos descrevem não querer perder os conteúdos das disciplinas, mas sim compreendê-los. Atualmente no Ensino Superior os alunos apresentam muitas dificuldades em cálculos e interpretação de textos, como eles mesmos expõem em suas respostas. Todavia, não cabe à universidade ignorar essa realidade, e sim trabalhar com ela. Como apontam Caôn e Frizzo (2011), a realidade sociocultural dos alunos é outra, os mais pobres têm acesso à escola, mas isso não lhes garante conhecimento. Da mesma forma, ter acesso a universidade não lhes garante permanência. Por esse motivo são necessárias medidas que, mesmo não resolvendo o problema, o amenize, trazendo mais segurança aos estudantes e a todos os demais envolvidos. Considerando a complexidade do problema, mudar os índices de evasão cabe a todos: estudantes, instituição, professores e órgãos governamentais.

Outro ponto destacado pelos alunos, é a percepção deles quando ao desinteresse dos professores. Quando questionadas sobre a relações docente-discente, nenhuma das coordenadoras apresentou casos ou reclamações. Entretanto, quando perguntado o mesmo aos ex-alunos, alguns relataram várias insatisfações quanto a didática e o relacionamento com os professores. Os principais pedidos são que os professores tenham mais paciência, empatia, respeito, disponibilidade para tirar dúvidas e melhor interação com os estudantes:

*A empatia dos professores com os alunos, **se colocarem no lugar dos alunos, um pouco mais de paciência, e caráter** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

***Talvez uma interação ainda melhor entre professores e alunos, uma busca para sanar dificuldades, identificar essa maior dificuldade de alguns alunos, uma melhor distribuição dos horários semanais** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Hoje como professora, entendo o quanto **é fundamental***

compreendermos que cada aluno recebe a informação de forma diferenciada, que nem todos conseguem assimilar conceitos sob um tom de voz específico ou um método específico. Cabe sim ao professor motivar o aluno, entender suas dificuldades, adequar-se ao ritmo da turma (Ex-aluna do curso extinto, grifos nossos).

Uma dedicação maior dos professores quanto ao ensino dos alunos. Pois muitos professores não se interessavam para saber se o aluno estava realmente aprendendo. **E muitas vezes não se importavam com dúvidas e dificuldades de alguns alunos.** Vi muita diferença nisso quando comparei com uma universidade particular, onde os professores suprem qualquer necessidade de ensino que o aluno tenha no decorrer do curso (Ex-aluno do curso E, grifos nossos).

Eu acredito que o esforço dos professores deveria incidir mais na motivação pessoal dos alunos e na importância e relevância das disciplinas do currículo. Não existe transdisciplinaridade e nem clareza de utilidade e aplicação dos conhecimentos ensinados, em especial os mais matemáticos. **Quando não existe clareza de utilidade e aplicação, é normal que o objeto de estudo se torne ainda mais obscuro e abstrato** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Os alunos quando entram tem muito medo de Tópicos de Matemática 1, **pois o professor não ajuda, normalmente é uma tal professora, e ela tem o costume de deixar por nossa conta tipo “sala invertida”, quem procura é os alunos e ela só está ali para tirar dúvidas,** e da lista e mais lista. E com isso, mesmo com a mudança de grade a evasão não parou e nem vai parar, porque tem professor que não pensa que muitos alunos já saíram do Ensino Médio a anos e eles querem que a gente se lembre do Ensino Médio o tempo todo. Claro que tem alunos que tem muita facilidade, mas já perceberam quantos alunos saíram antes mesmo de terminar o primeiro semestre? (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).

Certamente as sugestões apresentadas pelos ex-alunos não foram dadas com o intuito de ofender; inclusive, vários deles colocaram nomes aos elogiar alguns professores. Todavia, a maior reclamação dos estudantes sobre essa relação professor-aluno se refere a não percepção, por parte de alguns docentes, das dificuldades encontradas pelos alunos no percurso acadêmico. Além disso, alguns métodos considerados “inovadores”, como, por exemplo, a sala de aula invertida (citada na resposta de um ex-aluno do curso D) podem, ao invés de contribuir, prejudicar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que coloca no aluno a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso desse processo, gerando neles ainda mais insegurança e pressão, especialmente nos que tiveram uma base fragilizada de conhecimentos de nível médio. Sobre essas diferentes dificuldades enfrentadas na relação docente-discente, cabe ao coordenador o papel de mediador. Uma relação mais próxima da coordenação do curso com os estudantes e seus professores poderá favorecer uma maior e melhor compreensão, por parte dos coordenadores, das diferentes dificuldades pelas

quais ambas as partes estão sujeitos nesse processo tão complexo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto listado como limitante para a permanência se refere ao horário dos cursos. Cinco ex-alunos entendem como excesso um curso com aulas nos períodos matutino e vespertino, uma vez que fica complicado conciliar trabalho e estudos (considerando a realidade socioeconômica da maioria dos estudantes que ingressam na licenciatura e que precisam muitas vezes trabalhar para garantir seu sustento e seus estudos). Outro fator se refere ao desenvolvimento de aulas em duas sedes do mesmo campus. Outros alunos relataram ainda não ter tempo ou condições financeiras para trocar de sedes, por isso, estabelecer uma única localização para todas as disciplinas do curso possa ser uma medida interessante.

De acordo com 7 ex-alunos, o horário de início das aulas não condiz com a realidade de grande parte dos estudantes que moram em cidades vizinhas e necessitam de condução para chegar à universidade. Alguns excertos foram destacados:

*Acredito que no meu caso específico não foi culpa do curso. Até porque estou em algo bem parecido na própria UTFPR, **mas acredito que por se tratar de uma Universidade pública deveria ter uma carga horária menor ou tentar ser apenas em um turno pois a maior dificuldade que tive e tenho até hoje é conciliar o trabalho e a universidade!** (Ex-aluno do curso C, grifos nossos).*

*É impossível estudar em período integral, para quem precisa trabalhar (Ex-aluno do curso extinto, grifos nossos). **Mudar o horário do curso noturno para pelo menos 19:30hs. Muitos são de outras cidades e sempre chegam atrasados, isso afeta no aprendizado** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

*Eu vi dificuldade dos alunos que vinham das cidades vizinhas, que eram menores. Em geral tiveram o ensino mais fraco e ainda tem todo o desgaste de viajar todo dia pra ir até a cidade. **No meu caso por exemplo, saía as 17:25 da cidade e só chegava as 00:50, e no outro dia tinha que levantar cedo, trabalhar, e era assim todos os dias, o tempo pra estudar era escasso** (Ex-aluno do curso D, grifos nossos).*

Os horários como vemos, podem influenciar nas dificuldades sentidas pelos alunos. A reestruturação do período ou a ampliação da duração de um curso, para atender a realidade dos alunos, pode ser uma dinâmica fundamental para sanar dificuldades quanto a horários início das atividades acadêmicas. De acordo com o relato do ex-aluno do curso C, o período integral não condiz com a realidade dos licenciandos que precisam trabalhar. Da mesma maneira, que iniciar as aulas as 18:40hrs, é inviável de acordo com relatos de ex-alunos do curso D, visto que

muitos alunos tem uma carga horária de trabalho a cumprir, além o tempo de deslocamento do trabalho ou da casa até a universidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de reflexão sobre todos os pontos que delimitaram esta pesquisa, faz-se necessário lembrar seu objetivo: analisar os possíveis fatores desencadeadores da evasão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Química da UTFPR, tendo como base o referencial teórico-metodológico norteador do estudo e a perspectiva dos coordenadores de curso e dos estudantes evadidos.

Tendo em vista dar forma à complexidade do fenômeno da evasão, traçamos quatro objetivos específicos articulados entre si, a partir dos quais foram estruturados três eixos de análise. O primeiro objetivo consistiu na análise do perfil profissional que os cursos objetivam, assim como o perfil dos coordenadores e alunos. No segundo, analisamos o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, assim como a influência desse perfil na consolidação das dificuldades e facilidades encontradas ao longo do curso de Licenciatura em Química. O terceiro objetivo específico consistiu na análise de como (ou se) as relações interpessoais afetam a permanência dos estudantes no curso e, por fim, o quarto visou a análise das medidas contra a evasão recomendadas e tomadas por coordenadores, assim como as medidas indicadas pelos ex-alunos.

Para alcançar tais objetivos foi necessário a construção de um referencial teórico que correspondesse as questões levantadas em torno do fenômeno da evasão. A composição dos dados foi um importante processo que dependeu do contato contínuo com ex-alunos e coordenadores e do acesso aos dados documentais via RAG. Considerando essa análise construída gradativamente em todas as etapas da pesquisa, apresentaremos neste momento algumas considerações que merecem ênfase, a fim de que os resultados alcançados sirvam de base e subsídio para novas discussões, pesquisas, reflexões e elaborações de medidas e alternativas que contribuam para superação a evasão. Antes, todavia, cabe um esclarecimento.

Este trabalho buscou responder ao problema de pesquisa a partir do ponto de vista de coordenadores e ex-alunos, tendo em vista traçar novas propostas e perspectivas que pudessem contribuir com a minimização da evasão. Todavia, é importante destacar as dificuldades encontradas na coleta dos dados ao contatar instituição, coordenação e alunos desistentes. A instituição inicialmente não deu o retorno esperado, com *sites* desatualizados. Houve dificuldade também com

alguns Depeds e coordenações com uma demora significativa nas respostas e de devolutiva dos questionários. A utilização do sistema RAG, contudo, mudou a perspectiva do trabalho, pois com os documentos que constam no sistema foi possível enviar o questionário *online* aos alunos, e utilizar as estatísticas disponíveis para traçar um paralelo. Entretanto é um sistema pouco conhecido dos professores e, por falta de informação, nosso acesso foi dificultado. Quanto as respostas dos ex-alunos, foi uma devolutiva rápida e mais dinâmica, com importantes desabafos e mensagens colaborativas ao final do questionário. Com base nos resultados alcançados, a licenciatura de modo geral é indicada como uma profissão de baixo interesse, principalmente pela sua desvalorização social e econômica. Essa desvalorização parece endossada pela visão de alguns ex-alunos e também coordenadoras que consideram que o objetivo do curso se divide em formar professores e profissionais aptos a trabalharem na indústria. Consideramos que o propósito do curso poderia ser mais bem trabalhado entre instituição e coordenações, considerando o que propõem as DCN para a formação de professores no Brasil, tendo como base o perfil de estudantes que ingressam nos cursos de Licenciatura em Química.

Quanto a atuação profissional, a maioria dos respondentes desejavam atuar como docente após a conclusão do curso, ao contrário do indicam algumas coordenadoras. Porém, as desmotivações quanto a profissão interfere nessa decisão, com baixos salários, poucas contratações e a aprovação da Lei n.13.415/2017 (BRASIL, 2017b), admitindo o notório saber no Ensino Básico. Tal Lei representa um retrocesso, desconsiderando as importantes conquistas presentes na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), que reforça a complexidade de cursos de formação inicial, exigindo maior atenção a formação docente por meio de disciplinas, práticas de ensino, estágios e participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Apesar desse avanço recente, o descaso com a valorização docente faz parte de uma visão histórica e política em nosso país que vê a Educação como gasto e não como investimento.

O baixo ingresso nos cursos é comum segundo as coordenadoras. Entretanto, quatro dos cinco cursos abrem 88 vagas anualmente. Considerando a baixa procura, uma medida alternativa seria abrir uma turma anualmente com 44 vagas, o que poderia diminuir o ócio em sala de aula com turmas que iniciam sem preencher o número de vagas, além de possibilitar a redução da sobrecarga de

trabalho dos professores.

A imaturidade dos ingressos é outro fator indicado pelos próprios ex-alunos como fator relevante na escolha e permanência no curso. Com a maioria dos ingressos entre 17 e 24 anos, a escolha pode ser motivada por uma pressão social de ingressar imediatamente no Ensino Superior ao concluir o Ensino Médio. Outro fator que pode influenciar na decisão de permanecer ou não no curso é o “choque” com o novo ritmo de estudos. Muitos estudantes encontram dificuldades em estabelecer maior responsabilidade com os estudos e (re)organizar o tempo entre estudos, trabalho e universidade. Por outro lado, pessoas que ingressaram com mais idade relataram a maturidade como aliada para vencer as adversidades do percurso acadêmico, mas indicaram sentir preconceito por parte de colegas e professores pelo fato de terem mais idade, seja por constrangimento ou por exclusão. Ambas as situações podem afetar a vivência do aluno no ambiente acadêmico.

A necessidade de trabalhar é comum a vários alunos, pois precisam se manter financeiramente durante a graduação. De acordo com as coordenadoras, o maior obstáculo dos alunos se refere à dificuldade financeira, geralmente atrelada a falta de tempo para os estudos. Essa mesma dificuldade foi reforçada pelos ex-alunos: o cansaço em decorrência da jornada de trabalho, a falta de tempo e as dificuldades para chegar à universidade. Alguns respondentes precisavam trabalhar durante a noite e estudar no período da tarde, precisando inclusive se revezar entre sedes do mesmo *campus* para participar das aulas. Considerando esses dados, talvez o curso noturno fosse mais interessante, principalmente para aqueles que dependem de um trabalho, e principalmente a concentração das disciplinas numa mesma localidade. Em outros casos, o início das aulas noturnas foi fortemente indicado como um problema, visto que a maioria dos desistentes moravam nas cidades vizinhas a instituição, o que demanda um maior tempo de viagem e maior investimento financeiro para sua permanência na universidade. Segundo os relatos, chegar atrasado era um sério problema, pois havia perda de explicação de conteúdo e faltas. Compreendemos que tais dificuldades cotidianas afetam a permanência e o aprendizado dos alunos. O início das aulas um pouco mais tarde (talvez as 19:00hrs ou as 19:30hrs), pode ser uma medida passível a ser colocada em prática. Para isso, reforçamos a possibilidade de ampliar a duração do curso, para que seja proposto um novo horário de início

das atividades no período noturno. Além da implementação de “janelas” nos horários semanais, visto a carência de tempo para estudos fora da sala de aula, sentida principalmente por estudantes que trabalham, e precisam lidar com horários semanais completos.

Muitos alunos não desenvolvem atividades remuneradas na graduação e nem todos podem contar com a ajuda dos pais. Por esse motivo, é reforçada a necessidade de auxílio financeiro por parte da instituição com programas e bolsas nas áreas de ensino, pesquisa ou extensão, os quais podem colaborar com a permanência dos estudantes na universidade. Os programas de incentivo à permanência, tais como o PIBID, PET, bolsas de Iniciação Científica, Monitoria, Extensão e o auxílio e moradia estudantil podem ter um efeito positivo sobre a minimização da evasão. Além de integrar o aluno nas atividades desenvolvidas na universidade, essas oportunidades enriquecem sua formação acadêmica. Tais projetos têm o potencial de promover autonomia por parte dos discentes, aproximando-os da realidade profissional e estabelecendo vínculos com professores e com o futuro ambiente de trabalho, bem como com pesquisas em sua área de formação. Compreendemos os diversos benefícios dessas iniciativas, que devem se ampliar considerando suas contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Destacamos, ainda, que poderia haver maior divulgação desses projetos e programa, principalmente entre os alunos ingressantes.

Sabemos que o auxílio financeiro não depende diretamente da instituição, e sim de seu órgão mantenedor, neste caso, o governo federal. Daí a importância de políticas públicas mais amplas e orgânicas voltadas não apenas ao acesso dos estudantes ao ambiente universitário, mas, com a mesma intensidade, as condições de permanência e de apropriação do conhecimento com qualidade. Isso implica também – mas não somente – em auxílios e subsídios de ordem financeira.

As relações interpessoais também se fizeram presentes nos dados e nas análises. Em muitas situações os professores foram indicados por momentos de falta de afetividade e empatia. Enquanto as coordenadoras relataram sentir dificuldades com a relação docente-docente – também relatado pelos estudantes –, os ex-alunos indicaram grandes dificuldades na relação docente/discente compreendendo desde abuso de poder, machismo, até transfobia. Com esse estudo foi possível observar o quanto relações desgastadas podem afetar a permanência dos estudantes, não apenas quanto aos professores, mas em todos

os âmbitos da vida do licenciando. Essas dificuldades podem ser trabalhadas com apoio psicológico, assim como a ansiedade, depressão e outros problemas pessoais. Todavia, poucos respondentes buscaram por ajuda antes de desistir do curso. Evidenciamos que o professor não deve agir como psicólogo, mas sua reação (positiva ou negativa) a alguns fatos pode ser decisiva para os alunos e sua permanência (ou não) no curso.

Em virtude disso, salientamos a importância de haver nas instituições pedagogos, psicólogos e outros profissionais que possam atender as demandas de alunos que precisam de ajuda e orientação para vencer as barreiras encontradas, principalmente no período noturno, no qual infelizmente a universidade conta com poucos departamentos e setores em funcionamento. Essa ausência ou escassez de serviços no período noturno (período em que a grande maioria dos cursos de licenciatura são ofertados) pode refletir, também, na desvalorização ou diferenciação desses cursos com os demais que são ofertados no período diurno. Tanto coordenadoras como ex-alunos apontaram que existe diferenciação entre os cursos de bacharelado e licenciatura nos *campi* da instituição com menores investimentos para as licenciaturas e falta de atendimento em alguns setores no período noturno. Para os desistentes a diferenciação acontece entre os estudantes e também entre os professores. Essa diferenciação agrava a insatisfação de docentes e discentes, reforçando uma desvalorização histórica das licenciaturas no Brasil.

As dificuldades com as disciplinas da área das Ciências Exatas também foram apontadas pelas coordenadoras e ex-alunos como um fator de evasão. O problema segundo eles vem da defasagem de conteúdos desde o Ensino Básico. As principais dificuldades giram em torno da deficiência de conhecimentos básico da matemática, e sem esses conhecimentos os alunos não conseguem prosseguir com os conteúdos correspondentes da ementa das disciplinas que envolvem cálculo. Ressaltamos então, a importância de mudanças desde o Ensino Básico, que seja um ensino emancipatório.

Todos os cursos passaram por modificações na matriz curricular devido, também, as mudanças impostas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Aproveitando essas modificações, foram adicionadas disciplinas que contemplam a “revisão” de alguns dos conteúdos do Ensino Médio. Essa medida foi muito requerida pelos ex-alunos pois, segundo eles, era muito difícil

acompanhar as aulas, seja pelo conteúdo avançado (que muitas vezes deveria fazer parte do Ensino Básico) ou pela velocidade da aula. Outra medida foi dividir disciplinas e redistribuir conteúdos. Porém, de acordo com o RAG, disciplinas como Geometria Analítica, Pré-Cálculo, Álgebra Linear e Tópicos de Matemática I continuam como alto índice de reprovação. Entendemos que é necessário um período maior para que haja uma análise significativa dessas mudanças realizadas, pois professores e alunos estão ainda se readequando a elas. Assim, sugerimos a continuidade dessa análise sobre as reprovações nessas novas disciplinas com o intuito de identificar se essas mudanças realizadas estão contribuindo para um menor índice de reprovações. Para isso seria interessante, também, o ponto de vista dos professores envolvidos nessas disciplinas.

Quanto as medidas que estão sendo tomadas, evidenciamos a iniciativa de uma das coordenadoras que tem desenvolvido junto aos alunos a análise e composição de seus horários, tendo em vista evitar o conflito de horários, eliminar as dependências e auxiliar os ingressantes e veteranos na organização de seus estudos. Esse processo exige tempo e trabalho, pois a coordenadora olha cada histórico individualmente. Uma proposta de otimização de tempo seria um sistema capaz de fazer essas análises e cruzamentos de dados que possam ser modificados de acordo com as necessidades. Tal processo pode ser um diferencial, pois o aluno conseguiria ter um panorama de quais disciplinas poderia se matricular com a ajuda da coordenação do curso, o que poderia diminuir os travamentos que são ocasionados com a retidão total ou parcial, além de mostrar aos alunos a importância deles para o curso, estabelecendo um contato maior com os licenciandos.

Essa pesquisa não se configura como o início da discussão sobre evasão, nem mesmo esgota tal debate. Pelo contrário, ela aborda diferentes perspectivas, gerando novas dimensões reflexivas, confrontando a vivência e concepções de ex-alunos, coordenadores e as estatísticas documentais, servindo ainda como um dos muitos instrumentos e recursos aos interessados em desenvolver novos questionamentos acerca do tema.

Como já sinalizado, essa análise é parte de um Projeto de Iniciação Científica que tem como objetivo analisar a evasão em todos os cursos de licenciatura da UTFPR. Tal iniciativa aborda novas dimensões, importante para se compreender pontos comuns nas desistências de diferentes cursos. Pesquisas

como essas têm a finalidade de buscar por perguntas e respostas, auxiliando nas mudanças que podem acontecer dentro e fora das universidades. Desse modo, reafirmamos a importância de os órgãos responsáveis e a universidade manterem o financiamento de projetos e de bolsas de pesquisa, tendo em vista valorizar, enriquecer e agregar trabalhos que pensar e analisar as possibilidades, limites e desafios do Ensino Superior no cenário da política pública educacional brasileira.

Consideramos igualmente a necessidade de novas pesquisas que ampliem ainda mais essas análises, buscando agregar as concepções e percepções de outros atores envolvidos no processo educativo, tais como os professores, pedagogos, psicólogos e demais profissionais da universidade, bem como sujeitos externos as instituições e que se encontram direta ou indiretamente envolvidos com as políticas de Ensino Superior. Entendemos a evasão como um problema crônico e conjuntural que, por envolver diferentes variáveis, exige análises igualmente amplas e conjunturais que abarquem diferentes fontes de dados e perspectivas.

Ficam, aqui, nossas contribuições sobre o tema para o avanço desse debate.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T.; **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF**, v. 16, p. 75-85, 2011.

ALMEIDA, P. C. A.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, p. 103-121, 2014.

BRASIL. LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Ministério de Educação e Cultura. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Secretaria de educação Superior**. SESu/MEC - ANDIFES - ABRUEM Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras – 1997a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>>. Acesso em 06 set. 2018.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes. **Diário Oficial da União**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 15 de jul. 1997b. Seção 1, p. 14927.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.303/2001, de 06 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Diretrizes Curriculares para Cursos de Química, Bacharelado e Licenciatura Plena. Ministério da Educação. Brasília, DF, 07 dez. 2001. Seção 1, p.25.

BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**. Duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, DF, 01 de jan. 2002.

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. – **Censo Escolar da Educação Básica** – SAEB. Brasília-DF, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2015.zip>. Acesso em 06 set. 2018.

BRASIL, Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015b. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Sinopse Educação Superior** - SAEB. Brasília-DF, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2016.zip>. Acesso em 04 set. 2018.

BRASIL no **Pisa 2015**: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em 08 set. 2018.

BRASIL. Medida Provisória no 746/2016, de 22 de setembro de 2016b. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set 2016c. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos de graduação da UTFPR – **Alteração aprovada de acordo com a Resolução nº 060/16-COGEP**. Curitiba, PR. 27 jul. 2016d. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/documentos/graduacao-e-educacao-profissional/prograd/legislacao/cursos-de-graduacao/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-dos-cursos-de-graduacao-da-utfpr/>>. Acesso em 23 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. – **Censo Escolar da Educação Básica** – SAEB. Brasília-DF, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip>. Acesso em 08 set. 2018.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo. Brasília, DF, 17 fev 2017b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. 2018a. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 set. de 2018.

BRASIL, Resolução CNE/CP 3 de outubro 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de outubro de 2018b. Seção 1, p. 21.

BRASIL. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Histórico da UTFPR 2018c. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico/de-escola-de-aprendizes-a-universidade-tecnologica>>. Acesso em 11 out. 2018.

BRASIL. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Avaliação. UTFPR 2019. Disponível em:<<http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/arquivo-de-noticias/pb/2011/avaliacao-6>>. Acesso em 24 abr. 2019.

BRASIL. Secretária do Governo. **Projovem** – 2019b. Disponível em:<http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007>. Acesso em 16 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia, SP. 2019c. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em 15 de jul. 2019.

BRITO, I. O. de. **Assédio Moral: consequência na saúde física e psicológica do servidor da UnB**. Monografia (Economia) Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2010.

CAÔN, G. F.; FRIZZO, H. C. F.; Acesso, Equidade e Permanência no Ensino Superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, V. 19, N. 2, 2011.

COSTA, S. L.; DIAS, S. M. B.; A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais** v.9, n.17 e 18, p. 51-60, 2015.

DEIMLING, N. N. M.; **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) UFSCar, São Carlos. 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & sociedade**, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

EHRENBERG, M. C.; SILVA, M. G. Q. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-posições**, v. 28, p. 15-32, 2017.

FERREIRA, W. G. T. **As principais causas da reprovação nos cursos de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação de Mestrado (Gestão e Avaliação da Educação Pública). UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais. 2016.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2014. Dissertação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLUITZ, A. C.; MARAFÃO, D. **Panorama dos cursos de licenciatura em química do estado do Paraná: relação com a carência de professores licenciados em química**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil. Análise de uma década de produção científica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, nº2, p.183-193, mai./ago. 2017.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estatísticas de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Revista Estudos e pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. ed. 38. jun. 2018.

LACERDA, I. P.; VALENTINI, F. Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 413-423, 2018.

LOBO, R. L. S. F. et al. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, J C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, J C.; Políticas de formação de professores e reforma universitária. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 12, p. 33- 55, set/dez. 2005.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, SP, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do Notório Saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: Qual o lugar da universidade na formação? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n.esp 2, p1239-1259, nov. 2017.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2008.

Disponível em:

<http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em 14 de mai. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003

MAUÉS, O. C. A Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação (PUCRS. Online)**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** **ANPEd**, Caxambu, v. 32. p. 78-78 2009.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OSSE, C. M. C. **Pródromos e Qualidade de Vida de Jovens na Moradia Estudantil da Universidade de Brasília – UnB**. Dissertação de mestrado (Psicologia Clínica), Universidade de Brasília, Brasil, 2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica Química**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_quim.pdf>. Acesso em 08 set. 2018.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Concurso**. Curitiba: SEED, 2019a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=184>>. Acesso em 11 abri. 2019.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Concurso**. Curitiba: SEED, 2019b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/02.pdf>>. Acesso em 05 de mai. 2019. ~

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. O estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, p. 95-107, 2003.

REIS, A L N.; COSTA, V. F. S.; SANTOS, Y. A. Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. **Revista de gestão e secretariado**, v. 9, p. 206-228, 2019.

ROZAR, A. **Fatores que influenciam na evasão: Estudo de caso do curso de Licenciatura em Física a distância da UFSC**. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n.1, p. 57-66, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40

p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHREIBER, F. C. C.; ANTUNES, M. C. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, p. 59, 2015.

SILVA, D. **Evasão nos cursos de licenciatura: o caso do curso de licenciatura em química da UTFPR-CM** – Campo Mourão: UTFPR, 2017.

SOARES, A. et.al. Relações interpessoais na universidade: O que pensam os estudantes da graduação em psicologia? **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, p. 56-76, 2016.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, n. 30, p. 53-72, 2008.

SOUZA, J. I. R.; LEITE, Q. S. S.; LEITE, B. S. Avaliação das dificuldades dos ingressos no curso de licenciatura em Química no sertão pernambucano. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 5, p. 135-160, 2015.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

APÊNDICE**Apêndice A – Questionário Semiaberto aos coordenadores**

Indicar se aceita participar da pesquisa e o campus de atuação.

1 - Indique abaixo sua área de formação (na graduação e na pós-graduação).

2 - Quais têm sido as principais facilidades e/ou dificuldades identificadas por você na coordenação desse curso de licenciatura? Justifique sua resposta.

3 - Indique abaixo qual(is) tem sido o(s) principal(is) objetivo(s) desse curso de licenciatura por ordem de importância (1 menos importante; 5 mais importante; 0 não se aplica):

- a) Formar professores
- b) Formar profissionais aptos a trabalhar em empresas e indústrias
- c) Formar sujeitos empreendedores
- d) Formar pesquisadores

4- Indique abaixo quais têm sido as principais dificuldades relatadas pelos alunos desde o início desse curso de licenciatura por ordem de importância (1 menos importante; 5 mais importante; 0 não se aplica).

- a) Tempo para dedicação aos estudos.
- b) Dificuldades financeiras para permanência no curso
- c) Falta de base de conhecimento para permanência no curso.
- d) Relacionamento entre alunos
- e) Relacionamento entre alunos e professores.
- f) Falta de identificação com o curso
- g) Dificuldades com disciplinas específicas – Se sim quais disciplinas?

5 - Com relação à questão anterior, existiram ou existem medidas sendo tomadas para a superação dessas dificuldades? Se sim, quais?

6 - Qual tem sido o perfil de profissional formado por este curso de licenciatura? Justifique sua resposta.

7 - Você considera que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) estão coerentes com o perfil de profissional formado por este curso? Justifique sua resposta.

8 - Você tem conhecimento de fatos que possam ter ocasionado constrangimento entre alunos e/ou entre alunos e professores e demais servidores quanto à sexualidade, gênero, abuso de poder, assédio moral, cor, raça, religião,

etc.? Se sim, foi tomada alguma medida para a superação do problema? Qual(is).

9 - Como tem sido a procura dos estudantes por este curso de licenciatura? Como você justifica esse dado?

10 - Qual tem sido o índice de evasão dos estudantes neste curso de licenciatura?

11 - Liste os principais fatores/motivos que, na sua opinião e de acordo com sua experiência, têm levado à evasão dos estudantes neste curso de licenciatura, argumentando-os.

12 - Existem ações/medidas desenvolvidas neste curso (corpo docente e discente), campus universitário e/ou instituição que têm buscado superar os índices de evasão identificados? Justifique sua resposta

13 - Qual o nível de conhecimento acadêmico (básico ou superior) dos alunos que ingressam neste curso de licenciatura?

14 - Ao longo do curso, foram/são identificadas dificuldades/defasagens de conteúdos de Ensino Médio nos estudantes? Se sim, há alguma medida sendo tomada em relação a esse aspecto? Qual(is)?

15 - Os trabalhos de conclusão de curso dos alunos têm sido, em sua maioria:

- a) Temas livres, podendo ter ou não relação com o ensino
- b) Temas livres, devendo ter relação com o ensino
- c) Temas livres, mas que tenha preferencialmente relação com o ensino.
- d) Temas livres, devendo ter relação apenas com o conteúdo específico do curso.

16 - Como coordenador você tem observado algum tipo de diferenciação, no âmbito do campus universitário, entre o curso de licenciatura e outros cursos de bacharelado ou tecnologia? Justifique sua resposta.

17 - Como você avalia a relação entre professores e alunos, alunos e alunos e entre os professores no curso? Há dificuldades? Se sim, como você lida com elas enquanto coordenador?

18 - Você considera que a matriz curricular, da forma como se encontra estruturada, tem contribuído para a permanência dos estudantes no curso? Justifique sua resposta.

19 - Em sua opinião, quais fatores têm ocasionado os altos índices de evasão / baixo aproveitamento das vagas nos cursos de licenciatura no Brasil? Justifique sua resposta

20 - Em sua opinião, quais medidas poderiam ser tomadas a nível de política nacional para a superação dos índices de evasão ou melhor aproveitamento das vagas nos cursos de licenciatura no Brasil?

21 - Caso julgue necessário, acrescente algum comentário não abordado anteriormente e que considere relevante para esse estudo sobre a evasão nos cursos de licenciatura da UTFPR.

Apêndice B – Questionário Semiaberto aos Alunos

Indicar se aceita fazer parte da pesquisa e posteriormente o campus.

1 – Sexo:

- a) Feminino.
- b) Masculino.

2 – Idade:

3 – Estado Civil.

- a) Solteiro(a).
- b) Casado(a).
- c) Separado(a)/Divorciado(a).
- d) Viúvo(a).
- e) União estável.

4 - Com quem você mora atualmente?

- a) Sozinho.
- b) Com cônjuge.
- c) Cônjuge e filhos.
- d) Com filhos.
- e) Com os pais.
- f) Com amigos/colegas.

5 - Possui filhos?

- a) Nenhum.
- b) Um.
- c) Dois.
- d) Três.
- e) Quatro ou mais.

6 – Em que cidade/estado você mora?

7 - Quando você ingressou no curso de Licenciatura qual era o seu nível de escolaridade?

- a) Ensino Médio regular completo.
- b) Ensino Médio integrado à Educação Jovens e Adultos (EJA)
- c) Ensino Técnico integrado ao ensino médio completo.
- d) Ensino Técnico (pós-ensino médio).
- e) Ensino Superior incompleto (identificar o curso de formação).
- f) Ensino Superior completo (identificar o curso de formação).
- g) Pós-graduação incompleta (identificar a área e modalidade –

especialização, mestrado/doutorado).

- h) Pós-graduação completa (identificar a área e modalidade – especialização, mestrado/doutorado).

De acordo com sua resposta na questão anterior, indique o curso de formação:

8 - Em qual período você cursou o Ensino Médio?

- a) Matutino.
- b) Vespertino.
- c) Noturno
- d) Não cursei o Ensino Médio

9 - Atualmente, qual o seu nível de escolaridade?

- a) Ensino Médio regular completo.
- b) Ensino Técnico integrado ao ensino médio completo.
- c) Ensino Técnico (pós-ensino médio).
- d) Ensino Superior incompleto (identificar o curso de formação).
- e) Ensino Superior completo (identificar o curso de formação).
- f) Pós-graduação (identificar a área e modalidade – especialização, mestrado/doutorado).
- g) Pós-graduação completa (identificar a área e modalidade – especialização, mestrado/doutorado).

De acordo com sua resposta na questão anterior, indique o curso de formação:

10 - Qual o nível de escolaridade de:

Pai:

- a) Sem escolaridade.
- b) Ensino Fundamental.
- c) Ensino Fundamental incompleto.
- d) Ensino Médio regular completo.
- e) Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio completo.
- f) Ensino Técnico (pós-Ensino Médio).
- g) Ensino Superior incompleto (identificar o curso de formação).
- h) Ensino Superior completo (identificar o curso de formação).

Mãe:

- a) Sem escolaridade.

- b) Ensino Fundamental.
- c) Ensino Fundamental incompleto.
- d) Ensino Médio regular completo.
- e) Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio completo.
- f) Ensino Técnico (pós-Ensino Médio).
- g) Ensino Superior incompleto (identificar o curso de formação).
- h) Ensino Superior completo (identificar o curso de formação).

11 – Em qual atividade seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

12 – Em qual atividade sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?

13 – Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa).

- a) Até 1 salário mínimo.
- b) De 1 a 2 salários mínimos.
- c) De 2 a 5 salários mínimos.
- d) De 5 a 10 salários mínimos.
- e) De 10 a 30 salários mínimos.
- f) De 30 a 50 salários mínimos.
- g) Mais de 50 salários mínimos.
- h) Nenhuma renda.

14 – Você exerceu atividade remunerada durante seus estudos no Ensino Médio?

- a) Sim, todo o tempo.
- b) Sim, menos de 1 ano.
- c) Sim, de 1 a 2 anos.
- d) Sim, de 2 a 3 anos.
- e) Não.

Se sim, qual atividade:

15 – Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava no Ensino Médio:

- a) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa.
- b) Para sustentar a família.
- c) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio

dinheiro).

- d) Para adquirir experiência.
- e) Não trabalhei.

Outra finalidade? Qual:

16 – Quantas horas diárias você trabalhava durante seus estudos na universidade?

- a) Trabalhei eventualmente.
- b) Trabalhei até 4 horas diárias.
- c) Trabalhei até 6 horas diárias.
- d) Trabalhei em tempo integral – 8 horas diárias.
- e) Não trabalhei.

17 – Caso tenha trabalhado durante sua permanência na universidade, como você avalia ter estudado e trabalhado, simultaneamente, durante esse período?

- a) Atrapalhou meus estudos.
- b) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- c) Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal.
- d) Não atrapalhou meus estudos.
- e) Não trabalhei.

18 – Em que tipo de escola você cursou:

- a) Ensino Fundamental:
- b) Somente em escola pública.
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- d) Somente em escola particular.
- e) Ensino Médio:
- f) Somente em escola pública.
- g) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- h) Somente em escola particular.

19 – Você considera que o Ensino Médio garantiu os conhecimentos necessários para o Ensino Superior?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Pouco.

Justifique sua resposta da questão anterior:

20 – Com qual frequência você:

	Frequentemente	As vezes	Nunca	Não tenho Interesse	Não tenho acesso
Lê jornais					
Lê revistas de informação					
Lê revistas científicas					
Lê livros de ficção					
Frequenta o cinema					
Pratica esporte					
Frequenta o teatro					
Participa de atividades culturais					

21 – Qual foi sua nota do Enem?

22 – Com quantos anos entrou na universidade? Você considera que sua idade facilitou ou dificultou sua permanência na universidade?

23 – Você teve apoio/incentivo da sua família na escolha do curso e da universidade? Justifique sua resposta:

24 – Por que você escolheu o curso de Licenciatura (você pode selecionar mais de uma opção):

- a) Por gostar da disciplina;
- b) Por querer ser professor;
- c) Por ser um curso de fácil entrada no mercado de trabalho;
- d) Por ter pouca concorrência no ingresso;
- e) Por influência da família;

Outro:

25 – Você considera que o curso atendeu às suas expectativas? Justifique sua resposta.

26 – Qual o nível de dificuldade que esperava encontrar no curso? E qual encontrou?

27 – Como era sua relação com os professores? Gostaria de compartilhar alguma experiência?

28 – Quantos períodos você cursou antes de deixar/trancar o curso?

- a) 1-

- b) 2-
- c) 3-
- d) 4-
- e) 5-
- f) 6-
- g) 7-

29 – Quais foram as disciplinas em que teve maior facilidade? E em quais teve maior dificuldade?

30 – Teve alguma reprovação? Se sim quantas reprovações e em quais disciplinas?

31 – Você trancou sua matrícula ou desistiu do curso?

- a) Tranquei.
- b) Desisti.
- c) Outro:

32 – O que te fez trancar ou desistir do curso?

33 – Pretende voltar a cursar Licenciatura?

- a) Sim.
- b) Talvez.
- c) Não.

Se sim, em qual área?

34 – Você sofreu algum constrangimento quanto à sexualidade, gênero, abuso de poder, assédio moral, cor, raça, religião, etc.? Se sim, foi tomada alguma medida para a superação do problema? Qual(is).

35 – Enquanto cursava licenciatura sentia alguma diferenciação em relação aos demais cursos do campus? Se sim, qual?

36 – Qual foi sua maior dificuldade no decorrer do curso?

37 – Enquanto cursava Licenciatura, chegou a participar (com bolsa ou como voluntário) de algum projeto de iniciação científica, de iniciação à docência (PIBID), projeto de extensão ou bolsa permanência? Se sim, por quanto tempo?

38 – Se tivesse concluído o curso, em que área desejaria atuar?

- a) Ensino Básico.
- b) Ensino Superior.
- c) Empresas/indústria.
- d) Próprio negócio.

e) Outro:

39 – Antes de deixar o curso você chegou a conversar com professores, coordenador, pedagogo ou psicólogo? Se sim, quais foram os encaminhamentos dados?

40 – O que você considera que poderia ser melhorado no curso para garantir a permanência dos alunos?

41 – Caso julgue necessário, acrescente algum comentário não abordado anteriormente e que considere relevante para esse estudo sobre a evasão nos cursos de licenciatura da UTFPR.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **"Estudo sobre a evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná"**, sob responsabilidade da Prof. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling, lotada no Departamento Acadêmico de Química da UTFPR, *campus* Campo Mourão. O objetivo deste estudo consiste em analisar os possíveis fatores que têm desencadeado a evasão acadêmica nos cursos de licenciatura da UTFPR, tendo como base os dados estatísticos apresentados pelo governo federal e pela instituição e as percepções dos próprios sujeitos envolvidos: estudantes que desistiram desses cursos e os professores coordenadores de curso.

Parte dos dados dessa pesquisa será utilizada também em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pela estudante Alessandra Mayra de Lima – bolsista universitária envolvida no projeto - e orientado pela Prof. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling, coordenadora da pesquisa.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) É professor coordenador de curso de Licenciatura da UTFPR; OU 2) Foi aluno regularmente matriculado e trancou ou desistiu de um curso de Licenciatura da UTFPR em um ou mais períodos/semestres compreendido(s) entre os anos de 2008 e 2018.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com as pesquisadoras ou com a UTFPR.

Sua participação consistirá nas respostas ao questionário semiaberto que se encontra disponibilizado nesta página *web* sobre o tema do estudo. Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Sua participação, ao contrário, poderá trazer benefícios, pois você estará participando de uma pesquisa que busca proporcionar àqueles que se encontram envolvidos com os cursos de Licenciatura da UTFPR algumas reflexões e possibilidades de ação que possam ser desenvolvidas no âmbito desses cursos para a superação do significativo índice de evasão dos estudantes que neles ingressam.

Ressaltamos que todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos total sigilo de suas informações pessoais. Os resultados serão utilizados para a conclusão das pesquisas acima citadas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, periódicos e do próprio TCC da estudante bolsista envolvida na pesquisa.