



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



MARÍLLIA GABRIELLA DUARTE FIALHO

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA, PLANEJAMENTO DOCENTE E SINGULARIDADE
DISCENTE**

**JOÃO PESSOA - PB
2020**



MARÍLLIA GABRIELLA DUARTE FIALHO

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA, PLANEJAMENTO DOCENTE E SINGULARIDADE
DISCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emília Maria da Trindade Prestes

JOÃO PESSOA - PB

2020



FICHA CATALÓGRAFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

F438e Fialho, Marília Gabriella Duarte.

Evasão universitária, planejamento docente e singularidade discente / Marília Gabriella Duarte Fialho. - João Pessoa, 2020.

169 f. : il.

Orientação: Emília Maria da Trindade Prestes.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Evasão universitária - Fatores. 2. Planejamento curricular. 3. Singularidade discente. I. Prestes, Emília Maria da Trindade. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378.091.212.8(043)

Elaborado por ANNA REGINA DA SILVA RIBEIRO - CRB-15/024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



Nome: Maríllia Gabriella Duarte Fialho

Título: EVASÃO UNIVERSITÁRIA, PLANEJAMENTO DOCENTE E SINGULARIDADE
DISCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 16/12/2020

Banca examinadora:

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Emilia Maria da Trindade Prestes (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	
Edineide Jezine Mesquita Araujo	PPGE/CE/UFPB	 Prof. Dr. Edineide Jezine CE/UFPB SIAPS Nº 0253015
Ariane Norma de Menezes Sá	UFPB	
Francesc Jesus Hernandez I Dobon	UEV	
Jose Beltran Llavador	UEV	



Dedico a Deus, porque um dia pedi a ele, três filhos saudáveis, trabalhar no que acredito e ingressar no doutorado. Além de me conceber estas bênçãos, ele me prepara e me ajuda a conciliar tudo de uma vez!



GRATIDÃO

Zózimo e Nilda, ou melhor, Zoba e Mãe, lembram quando decidiram sair do interior de Pernambuco? Deixar para trás tudo aquilo que vocês amavam, em busca de um único objetivo? Oferecer um futuro melhor, para mim, João Netto e Mirelly? Eu lembro, especialmente quando chegamos aqui em João Pessoa, eu e Zoba, carregando as nossas malas, na verdade eram sacos de lixo com as nossas roupas. Descemos em uma terra nova, munidos apenas da nossa coragem, vontade de vencer e honestidade. Tudo o que passamos até o dia de hoje, nos fortaleceu enquanto família. Porque somos abençoados com o amor de Deus e a certeza de sempre podermos contar uns com os outros. E é por isso, que carrego em minhas atitudes, todos os ensinamentos e exemplos que vocês nos deram e nos dão diariamente. E são em momentos como esse, de agradecer a todos que fizeram parte desse sonho, que representa que chegamos ao fim, ou melhor, conseguimos concluir mais um ciclo. Aquele sonho lá do começo da nossa história, de poder oferecer um futuro melhor para os filhos. E esse futuro estava atrelado a possibilidade de vivenciar uma educação de qualidade. Obrigada por lutarem por nós. Então esse título, dedico a vocês, Zózimo Porfirio da Silva e Josefa Nilda Duarte Queiroz. Nesse percurso de doutoramento, muitas pessoas contribuíram de maneira direta, fazendo parte da construção da tese. A exemplo da Prof^ª. Dr^ª. Emília Maria da Trindade Prestes, ou simplesmente Emília, além de ser uma orientadora zelosa e muito competente no que faz, é um ser humano de coração lindo, ajudando quem passa pelo seu caminho. Eu sou um exemplo do amor, do cuidado e do acreditar de Emília. Obrigada! Você mudou a minha vida. Dentro da academia muitas pessoas contribuíram, como o professor Dietmar Pfeiffer, Anielson Barbosa, Célia Chaves e todos os professores que ministraram as aulas durante o doutorado na UFPB. Durante as aulas, eles chegaram para somar na academia e na vida, como os companheiros Luiz, Michelle, Rose, Raissa e Shirleide Karla, foram presentes desse percurso. Tiveram aqueles que não estavam na academia, porque fazem parte da minha vida. Pessoas queridas se foram, como o meu amado sogro João de Almeida Lins Fialho, para sempre seu João “parada dura”. Eternas Saudades. Pessoas novas chegaram e foi de dupla, os nossos tão esperados filhos Marina e Murilo e como Deus sabe todas as coisas, ele enviou duas crianças saudáveis para alegrar as vidas de Dona Lourdes, Vânia, Valneide e Waldez, amenizando um pouco a saudade de seu João.



Essas pessoas foram o meu apoio para cuidar das crianças, em escala de revezamento cada um ajudava do seu jeito e assim foi possível ir escrevendo a tese. Especialmente Waldez de Macêdo, meu amor, meu anjo, que sonha junto comigo desde o princípio, quando o doutorado ainda ficava nos nossos planos e sonhos. Meu maior incentivador e apoiador nesse percurso todo. Te amo e não teria chegado até aqui sem o seu amor e apoio. Ainda falando da família nuclear, tem a minha Maria Cecília, anjo que Deus enviou desde o mestrado. Hoje com 10 anos acompanhando desde o começo o meu percurso no doutorado e para ela quero ser exemplo de que a educação transforma vidas, e que a gente precisa assumir as responsabilidades que se colocam. Assim, foram quatro anos, conciliando tudo aquilo que um dia em minhas orações pedi a Deus, três filhos, ingressar no doutorado e trabalhar no que acredito, educação.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



EPÍGRAFE



RESUMO

A presente pesquisa se propôs a estudar a evasão universitária a partir das singularidades discentes. Considera que o fenômeno possui uma relação direta com o percurso de vida do alunado em diferentes etapas de vidas e contextos. Que o ingresso no ensino superior, um novo espaço de aprendizagens, dinâmico e diversificado, desafia o alunado para permanecer ou abandonar o curso, dependendo, entre outros fatores, da sua integração com o meio acadêmico e com a proposta acadêmica adotada pelo professor, realçando o que denominamos de singularidade docente. A busca de existência de imbricação entre a singularidade docente, o planejamento e a evasão estudantil se apoia na questão: Como a singularidade discente pode ser considerada no planejamento curricular de forma a minimizar a evasão nos cursos de graduação presencial do campus I da UFPB? A questão de pesquisa se operacionaliza no objetivo: Identificar e analisar as possibilidades de relações entre a evasão universitária e a organização dos planos de ensino de graduação da UFPB contemplando aspectos relacionados às singularidades do alunado. A tese defendida é a de que existe uma relação entre evasão e planejamento de ensino, devido a que os docentes adotam planejamentos prontos, sem contemplar as singularidades discentes, suas necessidades acadêmicas, motivações e dificuldades de aprendizagens. A metodologia adotada, de natureza quali e quanti, foi operacionalizada através de três instrumentos: O primeiro, um questionário com questões abertas e fechadas e aplicado a 660 alunos ingressantes dos períodos de 2016.2, 2017.1 e 2017.2, com a intenção de traçar o perfil discente e observar a percepção destes, ao longo de três semestres, sobre a possibilidade de permanecer ou se evadir do curso. O segundo, uma entrevista estruturada, aplicada a 30 alunos evadidos da UFPB, objetivou identificar os fatores que contribuíram para a efetivar a evasão, e, por fim, levantou-se 70 planos de ensino referentes a 14 cursos de graduação. As análises das informações relacionadas com a questão e os objetivos da pesquisa, assim como a tese levantada, foram tratadas com a utilização de métodos estatísticos, análises dos discursos e análises de questões estruturais, acadêmicas e relacionais específicas do planejamento curricular. Os três instrumentos adotados e as análises dos seus dados, permitiram diagnosticar os fenômenos que possibilitam a evasão e se chegar a conclusão de que existe um percurso percorrido pelo alunado antes de se evadir; que essa decisão evasão dar-se por etapas, partindo de uma causa principal e desencadeando outros subfatores secundários, como ausências das habilidades sociais, empatia, respeito, ética, civilidade, trabalho em equipe e comunicação, todos eles contribuintes para a decisão final de se evadir. Finalmente, quando se relaciona a singularidade docente com o planejamento escolar conclui-se que este se relaciona com o progresso técnico, com foco no conteúdo e não nas necessidades e experiências do alunado. Acredita-se que o planejamento docente deve ser equilibrado entre o progresso técnico e humanos, qualificando o processo ensino e aprendizagem focalizado no aluno e possibilitando a minimização da evasão universitária. A abordagem do estudo, de natureza inédita e exploratória, requer outras pesquisas, maiores reflexões e aprofundamentos para fortalecer a validação da tese.

Palavras-chave: Fatores da evasão, planejamento curricular e singularidade discente



RESUMEN

La presente investigación se propuso estudiar la deserción universitaria a partir de las singularidades de los estudiantes. Considera que el fenómeno tiene una relación directa con la trayectoria vital del estudiante en diferentes etapas de la vida y contextos. Ese ingreso a la educación superior, un nuevo espacio de aprendizaje, dinámico y diversificado, reta a los estudiantes a permanecer o salir del curso, en función, entre otros factores, de su integración con el entorno académico y con la propuesta académica adoptada por el docente, destacando lo que llamamos enseñar singularidad. La búsqueda de la existencia de un solapamiento entre la singularidad docente, la planificación y la deserción escolar se basa en la pregunta: ¿Cómo se puede considerar la singularidad del estudiante en la planificación curricular para minimizar la deserción en los cursos de grado presencial del campus de la UFPB? La pregunta de investigación se operacionaliza en el objetivo: Identificar y analizar las posibilidades de relaciones entre la deserción universitaria y la organización de los planes de formación de pregrado de la UFPB, contemplando aspectos relacionados con las singularidades del estudiante. La tesis que se defiende es que existe una relación entre la deserción y la planificación de la docencia, debido a que los docentes adoptan planes prefabricados, sin considerar las singularidades del alumno, sus necesidades académicas, motivaciones y dificultades de aprendizaje. La metodología adoptada, de naturaleza cualitativa y cuantitativa, fue operacionalizada a través de tres instrumentos: El primero, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y aplicado a 660 estudiantes entrantes de los períodos 2016.2, 2017.1 y 2017.2, con la intención de trazar el perfil del estudiante. y observar su percepción, a lo largo de tres semestres, sobre la posibilidad de permanecer o evadir el curso. La segunda, una entrevista estructurada, aplicada a 30 estudiantes evadidos de la UFPB, tuvo como objetivo identificar los factores que contribuyeron a la evasión efectiva, y finalmente, se plantearon 70 planes de docencia para 14 cursos de pregrado. El análisis de la información relacionada con la pregunta y los objetivos de la investigación, así como la tesis planteada, fueron tratados con el uso de métodos estadísticos, análisis del discurso y análisis de cuestiones estructurales, académicas y relacionales propias de la planificación curricular. Los tres instrumentos adoptados y el análisis de sus datos, permitieron diagnosticar los fenómenos que posibilitan la evasión y llegar a la conclusión de que hay un camino recorrido por el alumno antes de evadir; que esta decisión de evadir se da por etapas, partiendo de una causa principal y desencadenando otros subfactores secundarios, como ausencias de habilidades sociales, empatía, respeto, ética, civismo, trabajo en equipo y comunicación, todo lo cual contribuye a la decisión final de evadir. Finalmente, cuando la singularidad docente se relaciona con la planificación escolar, se concluye que está relacionada con el progreso técnico, enfocándose en los contenidos y no en las necesidades y experiencias del alumno. Se cree que la planificación de la docencia debe equilibrarse entre el progreso técnico y humano, calificando el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno y posibilitando minimizar la deserción universitaria. El planteamiento del estudio, de carácter inédito y exploratorio, requiere más investigación, más reflexiones y profundización para fortalecer la validación de la tesis

PALABRAS CLAVE: factores de evasión, planificación curricular y singularidad estudiantil.



ABSTRACT

The present research proposed to study the university dropout from the student singularities. He considers that the phenomenon has a direct relationship with the student's life path in different stages of life and contexts. That entry into higher education, a new learning space, dynamic and diverse, challenges students to stay or leave the course, depending, among other factors, on their integration with the academic environment and with the academic proposal adopted by the teacher, emphasizing what we call teaching singularity. The search for the existence of an overlap between the teaching singularity, planning and student dropout is based on the question: How can the student singularity be considered in curriculum planning in order to minimize dropout in the face-to-face undergraduate courses on campus I at UFPB? The research question is operationalized in the objective: Identify and analyze the possibilities of relationships between university dropout and the organization of UFPB's undergraduate education plans, contemplating aspects related to the student's singularities. The thesis defended is that there is a relationship between dropout and teaching planning, due to the fact that teachers adopt ready-made plans, without considering the student singularities, their academic needs, motivations and learning difficulties. The methodology adopted, of a quali and quanti nature, was operationalized through three instruments: The first, a questionnaire with open and closed questions and applied to 660 incoming students from the periods of 2016.2, 2017.1 and 2017.2, with the intention of drawing the student profile and observe their perception, over three semesters, about the possibility of staying or evading the course. The second, a structured interview, applied to 30 students evaded from UFPB, aimed to identify the factors that contributed to the effective evasion, and finally, 70 teaching plans were raised for 14 undergraduate courses. The analysis of the information related to the question and the research objectives, as well as the thesis raised, were treated with the use of statistical methods, discourse analysis and analysis of structural, academic and relational issues specific to curriculum planning. The three instruments adopted and the analysis of their data, allowed to diagnose the phenomena that make possible the evasion and to arrive at the conclusion that there is a path taken by the student before evading; that this decision to evade occurs in stages, starting from a main cause and triggering other secondary sub-factors, such as absences of social skills, empathy, respect, ethics, civility, teamwork and communication, all of which contribute to the final decision to evade. Finally, when the teaching singularity is related to school planning, it is concluded that it is related to technical progress, focusing on the content and not on the needs and experiences of the student. It is believed that teaching planning should be balanced between technical and human progress, qualifying the student-centered teaching and learning process and making it possible to minimize university dropout. The study's approach, of an unprecedented and exploratory nature, requires further research, further reflections and deepening to strengthen the validation of the thesis.

KEY WORDS: Evasion Factors, curriculum planning and student singularity.



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior.
ALFA- GUIA	Gestión Universitaria Integral del Abandono
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CBIOTEC	Centro de Biotecnologia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAE	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CD	Compact disc
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CI	Centro de Informática
CLABES	Conferência Latino-americana sobre o abandono na educação superior
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CRE	Coeficiente de Rendimento Escolar



CT	Centro de Tecnologia
CTA	Conselho Técnico Administrativo
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
ENEM	Exame nacional do ensino médio
EUA	Estados Unidos
IES	Instituição de ensino superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPGOA	Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes
NAEPE	Núcleo avançado em experimentação e pesquisa estatísticas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PES	Planejamento Estratégico Situacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Restruturação e expansão das universidades federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
TV	Televisão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala
UNIPÊ	Centro Universitário de João Pessoa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEMESP	Sindicato das mantenedoras de ensino superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CE	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



LISTA DE QUADROS

QUADRO	TÍTULO	PÁGINA
1	Fatores da evasão segundo o MEC/SESU;	66
2	As gerações e suas formas de aprender;	101
3	Tipos de Conteúdos contemplados nos planos de ensino;	124
4	Equilíbrio entre o progresso técnico e humano para o planejamento docente da UFPB	144



LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	TÍTULO	PÁGINA
1	Origem escolar discente.	107
2	Opinião do alunado sobre a possibilidade de abandonar ou permanecer no curso de origem na UFPB.	108



LISTA DE TABELAS

TABELA	TÍTULO	PÁGINA
1	Produções acadêmicas sobre os fatores da evasão universitária encontradas na BDTD, no portal da capes e no SCIELO (2015-2018).	31
2	Indicadores de evasão por centro de ensino na UFPB no período de 2007 há 2012.	33
3	Indicadores institucionais discentes no período de 2013-2015	34
4	Número de estudantes evadidos e concluintes (2012 – 2018)	36
5	Panorama da evasão universitária no Brasil - 2016.	38
6	Quantitativo de alunos por curso	95
7	Frequência dos alunos referente aos semestres de 2016.2, 2017.1 e 2017.2.	97
8	Distribuição de estudantes por sexo e período do curso	99
9	Classificação da Etnia/Cor por período do curso	100
10	Divisão dos alunos por faixa etária	102
11	Renda familiar por período	103
12	Formação educacional dos pais	104
13	Espaço de tempo entre o término da educação básica e ingresso no ensino superior.	106
14	Percepção discente sobre a possibilidade de mudança de curso	110
15	Principais fatores da evasão na UFPB a partir da vivência de alunos egressos	118
16	Evasão universitária como processo	120
17	Compilado da organização dos conteúdos nos planos de ensino da UFPB	128
18	Identificação das competências encontradas nos planos de ensino	131
19	Instrumentos avaliativos citados no planejamento docente da UFPB	135
20	Indicadores Informais utilizados no planejamento docente da UFPB	137



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



21	Distribuição dos instrumentos avaliativos por modalidade de avaliação	138
22	Distribuição das referências bibliográficas	140



LISTA DE IMAGENS

IMAGEM	TÍTULO	PÁGINA
1	Pirâmide da aprendizagem	133
2	Pirâmide da aprendizagem da UFPB	134



LISTA DE INFOGRÁFICOS

INFOGRÁFICO	TÍTULO	PÁGINA
1	Enquadramento Teórico e Metodológico da Análise da pesquisa	52
2	Destaque da complexidade da evasão universitária	57
3	Manifestação de evasão universitária na UFPB no período de 2016.2 à 2017.2	96
4	Vivência do mundo do trabalho dos estudantes durante a graduação	105
5	Percentual sobre a intenção em abandonar o curso.	110
6	Perfil Discente da UFPB traçado a partir da aplicação do questionário (Parte 1)	111
7	Perfil Discente da UFPB traçado a partir da aplicação do questionário (Parte 2)	111



LISTA DE FIGURAS

FIGURA	TÍTULO	PÁGINA
1	Naturalização da evasão escolar na perspectiva de Perrenoud (2000)	64



SUMÁRIO

1	Introdução	22
1.1	Trajatória da pesquisadora e afinidade com o objeto de estudo	22
1.2	Estrutura da Tese	28
1.3	Estado da arte	29
1.4	Cenário da Pesquisa	33
1.5	Significado da evasão	39
1.6	A problemática, questões de pesquisa e objetivos	41
1.7	Objetivo Geral	43
1.7.1	Objetivos Específicos	43
1.8	A tese e suas considerações	44
2	Metodologia	46
2.1	Delineamento da pesquisa	46
3	Fundamentação teórica	54
3.1	Porque todo abandono é singular	54
3.2	Variedade de motivos ou motivos variados?	64
3.3	A evasão universitária e a pluralidade de olhares	66
3.4	O percurso da evasão: as instituições e os estudantes	71
3.5	Padronização e educação de massa: Um caminho para o fracasso do sistema	76
3.6	É o aluno que importa no processo de aprendizagem	80
3.7	Planejamento para manter ou para transformar?	83
3.8	Planejamento institucional e suas possibilidades	86
4	Resultados, discussões e análises	92
4.1	Características de estudantes integrantes da amostra	93
4.2	Singularidades e perspectivas da evasão universitária: as informações quantitativas	95
4.3	Percepção discente sobre a evasão universitária	107
4.4	Experiências concretas de evasão universitária	112
4.5	A vez e voz de egressos universitários da UFPB	112
4.6	Movimentos em direção a evasão universitária	113
4.7	O que motiva a evasão?	116
4.8	Evasão universitária como um processo em construção: Percursos	119



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



4.9	Planejamento docente como possibilidade de minimização da evasão universitária	120
4.10	Planejamento docente com foco na formação Técnica e/ou Humana	123
4.10.1	O preenchimento dos planos de ensino da UFPB	123
4.10.2	Ementa do plano de ensino	123
4.10.3	Objetivos	125
4.10.4	Conteúdo	128
4.10.5	Competências	130
4.10.6	Metodologia	132
4.10.7	Avaliação	135
4.10.8	Referências Bibliográficas	139
5	Considerações finais	141
6	Bibliografia	146



1 Introdução

1.1 Trajetória da pesquisadora e afinidade com o objeto de estudo

Você tem que escutar o que é importante para o aluno (ROBINSON, 2019)

A construção dessa tese envolve diferentes dimensões relacionadas, de forma imbricada com os conhecimentos propiciados pela academia, a realidade social revelada nos processos educativos e as minhas experiências de vida em diferentes esferas da sociedade e da educação. O tema que serve de itinerário para o seu desenvolvimento, a evasão escolar/universitária pode parecer algo já tão conhecido e estudado ao longo de tantas décadas que já nem merece maiores investigações.

É importante esclarecer, todavia, que o fenômeno da evasão, mesmo acompanhando a história da escolaridade brasileira, continua sendo uma das temáticas mais relevantes no cenário educacional mundial. O fenômeno evasão, apresentado como causa e como reflexo de outras realidades igualmente preocupantes, desperta cada vez mais interesse de investigadores e gestores educacionais, dado aos impactos causados na instituição educativa, nos indivíduos e na sociedade. (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean 1984; Latiesa, 1992; Perrenoud, 2000; PRESTES 2018, 2019).

Como comenta Soler Penadés (2016) in Prestes (2019), estudos sobre a evasão na educação superior “assume uma condição necessária e um caráter de grande complexidade por envolver mecanismos de natureza objetiva e subjetiva com questões da formação cívica/social, do trabalho e do desenvolvimento pessoal, além de mecanismos políticos, sobretudo em momentos de ameaças de limitações de oportunidades para a escolarização dos menos privilegiados” (Prestes, 2019, p.5).

Esses comentários preliminares direcionam os motivos da minha escolha do tema. Parto do questionamento: Por que escolhi o tema? Em realidade, eu nem estava segura quando o escolhi, uma vez que no ano de 2011, ao ingressar no Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, trazia uma outra proposta de para escrever a dissertação. Entretanto, ao conversar com minha orientadora e ler alguns textos sobre a educação, fui surpreendida refletindo sobre o fenômeno da evasão em



evidência no Brasil e no mundo, e sobre a sua importância.

Ao mesmo tempo, o assunto me fez recordar a minha própria história, trazendo para o presente lembranças que, talvez, eu, já não teria esquecido. Oriunda de Inajá, interior do estado de Alagoas, filha de pais agricultores semi analfabetos, estudei os primeiros anos da educação básica no ensino público e, não raramente, por contingências de trabalho dos meus pais, tivemos que mudar de residência, indo de uma cidade para outra, resultando na transferência escolar.

Estas transferências impactaram negativamente no meu percurso escolar, pois cada vez que mudávamos de cidade, eu mudava também de escola e perdia um ano de estudo, regredindo a série anterior. Às vezes mudava de escola no decorrer no ano letivo, vivenciando situações de evasão, denominada pela teoria como fracasso escolar. De acordo com Latiesa (1992) e Tinto (1975), esta situação é compreendida como evasão involuntária, ou seja, quando não é da vontade do aluno e também não é uma evasão de sistema mas, de instituição.

As consequências dessas mudanças foi que vivenciei a distorção idade-série em decorrência de um percurso escolar não linear. Para Enríquez (2013), momentos recorrentes de interrupções dos estudos no percurso formativo repercute de diferentes maneiras na vida do aluno, independentemente da temporalidade em que a evasão acontece.

Ainda mencionando as mudanças, recordo aquela que efetivamente marcou a minha história de vida. Vivíamos em uma pequena cidade do interior de Alagoas e nos mudamos para a capital da Paraíba, João Pessoa. Isso significou uma mudança radical nas nossas vidas, pois ao chegar na nova cidade ingressei no ensino privado, surgindo aí meus primeiros desafios de permanência. Como não havia sido bem escolarizada nas instituições anteriores não consegui acompanhar o nível das atividades propostas pela nova escola tendo que vivenciar uma outra faceta do fracasso escolar: a reprovação.

Ser reprovada evidenciou a fragilidade da minha formação anterior com deficiências que iam desde a leitura, a escrita até a compreensão do conteúdo curricular. Somando-se a este resultado negativo, meus pais não tiveram condições financeiras para me manter na escola privada e voltei a estudar na escola pública, desta vez com viés militar.



Para superar a distorção idade-série, realizei um curso supletivo no intuito de avançar as séries do ensino fundamental e iniciar o ensino médio na faixa etária prevista. Para tanto, me matriculei no supletivo noturno, com aulas diárias na escola Marista Pio X. Mas, devido à ausência de segurança entre o percurso da minha casa até a escola, frequentei o curso apenas por um mês, resultando na quebra do vínculo entre o aluno e a instituição (LATIESA, 1992) ou seja, na evasão.

Diante de mais um insucesso, mas determinada a lograr meus objetivos de vida, optei por um estilo de supletivo com realização de provas objetivas por áreas de conhecimento (Português, Matemática, etc.) referente a cada série. Obtendo sucesso, avancei para o ensino médio. O primeiro ano desse ensino foi cursado em uma escola privada, situada no bairro onde morava. No segundo ano, entretanto, meus pais não tiveram condições de custear meus estudos nesta escola e por isso, mais uma vez, recorri ao supletivo. Através desses processos sinuosos concluí o nível médio.

Como é possível reconhecer, o meu processo de formação na educação básica se realizou com muitas lacunas, tendo em vista as sucessivas transferências de escolas, reprovações e o aligeiramento dos cursos através dos supletivos. Apesar de reconhecer a fragilidade da minha formação, desejava ingressar no ensino superior público e, para tanto, procurei um cursinho preparatório para o enfrentar do processo de vestibular, o “peneirão”, como era chamado. Acreditava que este cursinho sanaria – ou minimizaria – os prejuízos causados por uma preparação pedagógica deficiente. Vale ressaltar que durante os estudos neste cursinho eu trabalhava no comércio, conciliando trabalho e estudo.

Durante três anos tentei ingressar, sem obter sucesso, no concorrido curso de administração - que era o meu sonho. Mas, necessitando ingressar na universidade pública, optei por um curso considerado de baixa concorrência, como estratégia de me inserir no ensino superior e foi assim que, no ano de 2005, ingressei no curso de Pedagogia da UFPB, campus I. A resistência ou até mesmo a indisposição para realizar um curso que não corresponde com o desejo do alunado (primeira opção) pode resultar em evasão. Aliás, essa constatação será comprovada no decorrer desta tese, ao realizarmos entrevistas com alunos evadidos.



Agregado a uma escolha de curso que não era minha prioridade, eu também conduzia um déficit educacional, que segundo Sandoval et al., (2018) é também um dos fatores determinantes da evasão. No decorrer dos primeiros semestres na academia, busquei alternativas de transferência para o curso de Administração e, sem conseguir, continuei na Pedagogia no intuito de obter apenas a certificação superior. Até o quarto período foi este o principal fator de expectativa que me fez permanecer na universidade. Como não tinha afinidade com o curso, vivenciei situações de fracasso (Charlot, 2000), como trancamento e reprovação, obtendo o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) no limite do aceitável.

Esta situação corrobora com as explicações de Charlot (2000) quando diz que não existe o fracasso escolar; o que existe são alunos em situação de fracasso. Apesar de renegar o curso de pedagogia, em meados da formação, depois de uma aula que tratava de educação inclusiva, compreendi a importância e a finalidade da Pedagogia e como esta ciência poderia contribuir para melhorar a minha vida pessoal e profissional de tantas outras pessoas enquanto aprendentes. Este novo olhar para os horizontes da Pedagogia despertou em mim novas expectativas acadêmicas e profissionais sobre o que esta graduação poderia me proporcionar.

A partir de então, encontrei sentido e significado para me dedicar aos estudos e a minha futura profissão, e foi aí que ingressei em grupos de estudos visando me preparar para atuar na docência. Ao término da graduação, ingressei na Pós-Graduação como aluna especial, pois a academia me encantava, embora o mestrado parecesse um sonho bem distante, mesmo que não tão distante, pois, no ano de 2011, ingressei no Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes (MPGOA/UFPB).

Foi neste mestrado que obtive maior aproximação com o fenômeno da evasão, já que dediquei grande parte dos meus estudos no fenômeno da evasão na UFPB. Na dissertação de mestrado profissional, intitulada 'Evasão escolar e a Gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba', measurei os prejuízos financeiros e sociais causados pela evasão escolar no período de implantação e execução do Plano de Reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI (2007-2012).

Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Maria da Trindade Prestes, investigamos a evasão escolar e apontamos os prejuízos financeiros e econômicos provenientes do fenômeno que se aproximava aos R\$ 415,000,000,00 (quatrocentos e quinze milhões de reais) anuais.



No trabalho refletimos que os prejuízos provocados pela evasão não são apenas financeiros, mas, também, prejuízos sociais e individuais. Em outras palavras, a pesquisa destacou que, quando acontece evasão escolar, a universidade não cumpre o seu papel social de devolver a sociedade um estudante preparado profissionalmente e com competências e habilidades para auxiliar no desenvolvimento cultural, social e econômico da sua comunidade.

Além do mais, a medida que acontece evasão, seja no curso ou na instituição, retira-se a oportunidade de outras pessoas ingressarem na universidade (FIALHO, 2014), contribuindo para a exclusão educacional de tantas pessoas que, ao fracassarem nas seleções de ingresso, se evadem do sistema educacional. Como conclusão, o estudo considerou que a UFPB já dispõe de muitas informações genéricas capazes de lhes oferecer uma visão ampla do fenômeno dentro do contexto gerencial e educacional.

Entretanto, essa visão geral limita a atuação da gestão, tendo em vista que a evasão escolar exige também uma visão direcionada e específica dos processos pedagógicos e educacionais (FIALHO, 2014). Diante destes achados conclusivos, percebemos a necessidade em dar continuidade aos estudos e investigação sobre a evasão na UFPB, focada nas questões do planejamento e da gestão educacional.

A oportunidade ou as oportunidades para aprofundar esta pesquisa me foram propiciadas pelo meu ingresso no Doutorado em Educação da UFPB e, também, por ter recebido um convite para ser gestora em uma das maiores universidades privadas da Paraíba, o Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ. Como gestora, atuando em uma instituição privada, estou tendo a oportunidade de conviver com a evasão universitária, de maneira ampliada, visualizando o fenômeno a partir de todos os atores: aluno, professor, família e comunidade acadêmica. Percebi, ademais, que a evasão se comporta de forma diferente entre a universidade pública e privada, seja em relação aos seus fatores contribuinte, perfil dos alunos, professores ou a didática adotada.

Como comentei na introdução desse trabalho, a seleção desse tema relaciona, de forma imbricada, uma dimensão interconectada com o meu percurso de vida como estudante, pesquisadora, docente e gestora sintetizada no seguinte: Como estudante da educação básica, vivenciei as situações do fracasso (Charlot, 2000); Como aluna/pesquisadora da pós-graduação, investigo a evasão universitária. Na condição de professora/gestora, vivencio e



acompanho os motivos da evasão e presencio os diversos desafios da permanência enfrentados pelos estudantes.

Assim, a sensibilidade para com a evasão universitária é fruto desta interconexão entre os diversos papéis que desenvolvi e desenvolvo durante o meu percurso de formação pessoal e profissional. Só podemos falar daquilo que conhecemos, e quando esse conhecimento vem acompanhado do que vivenciamos torna-se uma experiência mais significativa. Assim, o ‘destino’ interligou meu percurso escolar e acadêmico, a minha profissão e minha temática de estudo.

Continuar a pesquisar sobre a evasão na UFPB se faz necessário devido ao panorama que se apresenta na instituição, de forma contínua e resistente, apesar de todas as recomendações e objetivos do REUNI sobre propiciar a permanência dos alunos nos seus cursos. Além do mais, continuar estudando um assunto já analisado, permite ao investigador com uma maior familiaridade, ir aprofundando aspectos da investigação.

Por sua vez, os resultados obtidos, por certo permitirá a comparação e a réplica, de forma inovadora, com algumas esferas da gestão educacional institucional da UFPB. Entendo que a educação é feita por diversos olhares que se complementam para possibilitar ao alunado a aprendizagem, mudanças e benefícios, ao concluir o curso. Atentamos que nessa introdução estou utilizando a primeira pessoa considerando que particularmente sou, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de citação e de reflexão. A partir do item 1.2 (estrutura da tese) passo a adotar a terceira pessoa como referência, por compartilhar com maior aproximação das ideias de outros autores e de outros sujeitos envolvidos nesse estudo – pesquisadores, estudiosos, professores e alunos.

1.2 Estrutura da Tese

A tese está estruturada de modo que possa atender e/ou aproximar-se do problema de pesquisa e dos objetivos propostos. Com ênfase na evasão universitária, particularmente a que ocorre na Universidade Federal da Paraíba, priorizo como **OBJETO DE ESTUDO a relação existente entre a evasão universitária e a organização do planejamento curricular**, revelada nos planos de ensino e adotada na mencionada instituição de ensino superior. Temos a intenção de identificar, a partir dos planos de ensino adotados em diferentes cursos e disciplinas da UFPB, como os professores na organização dos seus planejamentos semestral, consideram as singularidades dos estudantes, construídas ao longo da vida (Lima, 2007), e, se afirmativo, como consideram.

Tal interesse de pesquisa coloca-se como uma possibilidade de minimização da evasão universitária, pois como coloca Perrenoud (2004) “nós professores e gestores educacionais, não devemos ser indiferentes às diferenças”, especialmente porque a sala de aula é um espaço heterogêneo do ponto de vista, cultural, social, econômico, cognitivo e familiar. E o planejamento curricular como sendo um documento oficial de orientação pedagógica proposto para os estudantes, possibilita identificar quando as atividades, e os instrumentos avaliativos são pensados - ou não - para um universo heterogêneo.

Foi sobre este prisma que tecemos as nossas reflexões, leituras, escritas e vivências. Para tanto, este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo tem-se a **INTRODUÇÃO** onde o mesmo traz um pouco do percurso da pesquisadora e a sua afinidade com o objeto de estudo enquanto aluna, pesquisadora, professora, e gestora; apresenta a estrutura da Tese; o estado da arte; o cenário da pesquisa; o problema de pesquisa; os objetivos; a tese e os caminhos metodológicos do estudo. Trazendo um panorama geral das intenções deste trabalho.

O segundo capítulo, chamado de **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**, traz a revisão da literatura de modo a atender aos objetivos específicos, embasando o trabalho com teóricos dentro do âmbito da evasão universitária, mesclando as discussões entre o percurso discente, os fatores da evasão e o planejamento como instrumento pedagógico docente com potencial para minimizar o fenômeno. O terceiro capítulo, intitulado **Resultados, Discussões e Análise**, mostra os resultados identificados diante dos três instrumentos de investigação: o questionário, a entrevista e a análise dos planos de ensino dos professores da UFPB, trazendo teóricos que refletem acerca das discussões diagnosticadas.

1.3 Estado da arte

Antes de falar sobre o fenômeno da evasão no ensino superior, o enfoque deste estudo, julgamos pertinente pontuar algumas considerações acerca de um importante momento que antecede a escrita: a leitura. A partir das leituras, surgem a apropriação e a compreensão crítica do contexto educacional vistos como pré-requisitos para a construção do conhecimento sobre o abandono universitário. Esse movimento da leitura até o momento de sistematizar as ideias no papel – contemporaneamente também no computador-, empodera o escritor a medida em que este toma consciência da realidade e do contexto educacional - nacional e mundial - antes de adentrar no objeto de estudo, especificamente.

No que se refere à leitura, destacamos dois tipos: a leitura científica e a leitura de mundo (FREIRE, 1997). Enquanto uma ler o conjunto de palavras, a outra ler o conjunto de realidades. Neste caso específico, buscamos realizar os dois tipos de leituras, ou seja, além de nos aproximarmos da literatura sobre a evasão no ensino superior, também tratamos de ler, de forma sucinta e pontual, a possível relação existente entre a evasão universitária e o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade, tratando de refletir sobre as suas influências.

Com isso, o estado da arte foi construído e estruturado a partir das palavras-chaves, fatores da evasão e planejamento curricular. Assim, a primeira palavra-chave busca compreender como os fatores contribuintes da evasão estão sendo trabalhados pelos investigadores. Para isso, realizamos um levantamento das produções acadêmicas (artigos, teses, dissertações) que abordam especificamente este enfoque analítico.

Inicialmente, mapeamos as produções científicas da Conferência Latino-americana sobre o abandono na educação superior - CLABES, em suas edições de 2016, 2017 e 2018. Escolhemos esta conferência por ela possuir uma linha de pesquisa intitulada ‘Fatores associados ao abandono, tipos e perfis de abandono’, correspondendo a uma das nossas palavras-chave. Neste mapeamento, identificamos o quantitativo de 26 trabalhos referentes ao ano de 2016; 04 ao ano de 2017 e 14 ao ano de 2018.

Verificamos que os trabalhos utilizam abordagens individuais no que concerne aos fatores da evasão, como desmotivação, o rendimento acadêmico, a estrutura curricular rígida e muitos outros fatores específicos. Isso acontece, porque é possível o aprofundamento e análise de cada fator estudado. Nestas pesquisas destacaram-se, por exemplo, *A relação entre estudo e trabalho*, estudada por Romero et al., (2016) e *Pacífico et al., (2016) a ansiedade* por Méndez et al., (2016);

a depressão, por Jaramillo et al (2016); *a desmotivação*, Fernandes et al., (2016) Rey e Diconca (2016) Peña (2018); *a inadaptação organizacional* por Rey; Diconca (2016); *a formação docente como apoio a permanência*, Gordillo et al., (2016); *as características socioeconômicas*, et al., (2016); *o emprego estudantil*, Gómez (2016); *o rendimento acadêmico* por Herbas-Torrico et al., (2016); *a responsabilidade institucional* por MAG, (2016) NASCIMENTO et al., (2016).

Também surgiram pesquisa desmistificando que a culpa é exclusiva do discente (Olvera-coronilla; Cruz-Velasco, 2016); sobre *a relação aluno-professor* (Abello et al., 2016); *as expectativas adversas com respeito a instituição de ensino* (Muñoz et al., 2016); *a ausência de orientação vocacional* (Cassiano et al., 2016); *a estrutura curricular rígida* (Muñoz- Camacho et al., 2016); *a alteração no currículo* (Zamora-Araya et al., 2018; Fonseca, 2018); *os efeitos do capital social virtual* (Rafael, 2018); *a escolha da profissão* (CampilloLabrandero et al., 2018); *o impacto na aplicação de uma avaliação diagnóstica no início do semestre como forma de identificar os diversos perfis que ingressaram na universidade com a expansão* (SALINAS GARCÍA et al., 2018).

Outros tema como: *O compromisso acadêmico discente* (Maluenda Albornoz et al., 2018); *o clima organizacional intolerante presente na universidade* (HerbasTorrico et al., 2018); *a autorregulação acadêmica* (Paola González et al., 2018); *a fragilidade na qualidade e equidade* (Ortiz Padilla et al., 2018); *a reprodução social* (Rodríguez Pineda et al., 2018); *a incompatibilidade entre os interesses profissionais e a escolha da carreira* (Zumárraga-Espinosa et al., 2018); *os estudantes vítimas de terremotos que sofreram perda total* (Serrano et al., 2018); *o rendimento acadêmico* (Ordaz Monroy et al., 2018); *a questão financeira* (Díaz et al., 2018); *as práticas docentes* (Carvajal Olaya et al., 2017); e *a transição da educação básica para o ensino superior* (Ceballos Casas et al., 2018).

Alguns pesquisadores investigaram os fatores da evasão apenas dentro de seus respectivos contextos universitários. Nessa perspectiva, Santos; Giraffa (2016) e Vergara et al. (2016) identificaram *os fatores que levaram o discente abandonar o curso*; Rocha et al. (2016) analisaram *os principais motivos da evasão dos alunos PROUNI*; Azevedo (2016) diagnosticou *as causas para, posteriormente, formular um modelo de retenção discente*; Maccagno et al., (2016); Casanova Cruz et al. (2018) e Jorquera et al. (2018) identificaram *as causas de evasão dos estudantes considerados vulneráveis*; Ríos-Guzmán et al. (2016) *analisaram os fatores de risco dos discentes do curso de Física da Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)*.

Ainda pudemos localizar os estudos de Carvajal Olaya et al. (2016) que trataram *dos fatores comuns entre os países de acordo com a variáveis*; Rueda et al. (2016) identificaram *as causas predominantes no primeiro semestre do curso de graduação*; Rodríguez Ayán et al. (2016) *associaram a identificação das causas com uma proposta posterior*; Peralta Castro; Mora (2016) *avaliaram o nível de risco dos alunos em abandonar, fazendo uma análise entre as relações das variáveis individuais, acadêmicas e socioeconômicas*; e, por fim, Atal et al. (2016) *conheceram os fatores provocadores da evasão para, posteriormente, enfrentá-la*.

Em seguida, após esses achados, realizamos um levantamento nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online - SCIELO* e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior Capes/MEC. Utilizando as palavras-chave supracitadas, identificamos 35 produções acadêmicas publicadas no período de 2015 a 2018, conforme mostra a tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Produções acadêmicas sobre os fatores da evasão universitária encontradas na BDTD, no portal da capes e no SCIELO (2015-2018).

Palavras-chave	Tipo de produção	Total
Fatores da evasão escolar	Tese/ Dissertação	16
	Artigo	14

Fonte: BDTD, SCIELO e Portal da Capes (2020). Com adaptações da autora da pesquisa.

O primeiro levantamento se concentrou nos fatores da evasão universitária. Sendo este um fenômeno multifatorial, cada trabalho se concentrou em uma causa, demonstrando as consequências, prejuízos e/ou soluções para cada fator provocador identificado. Isso se dá, porque os fatores variam conforme cada instituição de ensino, o seu contexto local, o perfil discente e a proposta pedagógica de cada lugar. A leitura de todos os artigos é imprescindível, porque permite visualizar o alcance do fenômeno. O segundo levantamento segue a mesma estrutura do primeiro, pois, buscamos referências na BDTD, no Portal de Periódicos da Capes/MEC, no Scielo, livros, artigos, dissertações e teses acerca do planejamento curricular.

No levantamento do tema “planejamento curricular” - um dos enfoques do nosso trabalho destacamos alguns autores que discutem o assunto: Menegolla e Sant’anna (2012) que faz um panorama geral a respeito dos níveis de planejamento; Libâneo (2013) em seu livro “Didática”, aborda o planejamento escolar e os requisitos gerais para elaboração de planos eficientes. Zabala (2010) comenta aspectos referentes à prática educativa e sua importância para o planejamento; Luckesi (2011), retrata o planejamento como forma de articulação com a avaliação e a legislação educacional brasileira; Santomé (1998) relata sobre o planejamento integrado ao currículo; Neves

(2012) trabalha o planejamento como produto final para demonstração de resultados educacionais.

Lida (2002) demonstra as diferenças entre o Planejamento Tradicional e o Estratégico e Medeiros (207) trabalha o planejamento curricular a partir do método PES - idealizado por Matus, e voltado para a promoção da teoria de planejamento comprometida com a compreensão de aspectos sociais e políticos e com a prática de gestões democráticas e participativas; Sousa (2012) analisa o planejamento a partir das relações. Rosseto (2012) retrata o planejamento como forma de construção da autonomia docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), que garante aos profissionais da educação um tempo reservado para planejar.

Finalmente Freire (2013), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, complementa todas as visões acima com os saberes necessários à prática educativa e, conseqüentemente, ao planejamento docente. Quanto à relação entre evasão e planejamento curricular, um dos focos prioritários dessa tese, foram identificadas reduzidas pesquisas ou publicações abordando o assunto, o que oferece margens para se defender um ineditismo desta proposta.

Ao se buscar trabalho que estabelecesse articulação entre a evasão e planejamento semestral docente encontrou-se Castrillón Hoyos et al. (2018), que identificaram as causas da evasão e estabeleceram estratégias pedagógicas; Prezzi Fernandes et al. (2018), que organizaram análises sobre os dados referentes ao abandono, visando traçar políticas no âmbito da gestão; e, Díaz et al. (2018), que identificaram as causas da evasão e desenharam um modelo institucional de prevenção.

Pelo ineditismo da abordagem, acredita-se que este estudo poderá contribuir com a ampliação e aprofundamento da discussão sobre a relação entre evasão e planejamento docente, focando a prática de aprimoramento pedagógico com foco no aluno, como possibilidade de minimização da evasão universitária, desde de que, em sua organização, o docente escolha equilibrar sua metodologia e pratica de ensino sustentatadas no progresso técnico e humano (GLASSER, 2005).

Este procedimento, se pautará na construção do planejamento, na utilização dos recursos de aprendizagem, na didática e oratória, na organização dos conteúdos, na contextualização, nos instrumentos avaliativos, nas habilidades sociais e nos métodos de ensino em adoção, a partir das singularidades discentes identificadas e alinhadas as diretrizes curriculares e as aspirações discentes. Ou seja, atribuindo significado ao conhecimento técnico por meio de métodos que enquadrem as aprendizagens ao perfil discente.

1.4 Cenário da Pesquisa

O lócus da pesquisa é a UFPB, uma instituição de ensino superior de ordem pública, que tem história e credibilidade há 63 anos na cidade de João Pessoa e contribui para o desenvolvimento econômico, social e cultural da Paraíba e do Brasil, através de uma formação integral e cidadã (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017). Com estrutura multicampi, distribuídos nas cidades de João Pessoa (sede, campus i), Areia (campus ii), Bananeiras (campus iii) e Mamanguape/Rio Tinto (campus iv), é a maior instituição de ensino superior do estado da Paraíba, distribuindo em 16 centros de ensino e abrigando 124 cursos de graduação e 111 cursos de pós-graduação em diversas áreas de conhecimento (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017; PDI, 2014-2018).

Seu atendimento anual é de atende cerca de 38.880 alunos matriculados, dos quais 29.237 estão na graduação presencial (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017). Muitos desses alunos se evadem no decorrer do semestre/ano, fato que causa preocupações e dano a entidade, como consta nos relatórios de gestão da instituição. No ano de 2009 a UFPB criou um programa de combate à retenção e à evasão, estimando como meta, a redução desses fenômeno em 10%, como mostra seu Relatório de Gestão de 2009. (FIALHO, 2014).

O não cumprimento das metas propostas pelo REUNI relativo a evasão universitária, representava um fenômeno que podia ser considerada como a falência dos objetivos de uma política pública direcionada a expansão do ensino superior. Mesmo com a adoção de uma série de estratégias dos setores da UFPB, para combater o abandono dos cursos, podemos afirmar que existiram poucas alterações nessa realidade no período de 2007 até 2012, como mostrou a dissertação de Fialho (2014). Os indicadores de evasão por Centros de Ensino relativos ao período de 2007 a 2012, época do REUNI, podem ser observados na tabela 2 que segue.

Tabela 2: Indicadores de evasão por centro de ensino na UFPB no período de 2007 há 2012.

Campus	Centro	Média (M)	Desvio Padrão (s)	Coefficiente de Variação (CV)
I	CE	13,61	7,94	58%
I	CCEN	19,45	4,36	22%
I	CI	16,45	4,29	26%
I	CCHLA	18,60	3,18	17%
I	CCTA	14,93	3,12	21%

I	CT	13,65	2,46	18%
I	CCS	13,90	2,41	17%
I	CCJ	6,06	2,28	38%
I	CCSA	13,27	1,74	13%
I	CCM	1,51	1,00	66%
II	CCA	13,92	3,51	25%
III	CCHSA	14,19	2,35	17%
IV	CCAE	17,50	3,60	21%

Fonte: FIALHO (2014)

No período REUNI, sendo um dos seus objetivos, garantir a permanência e conclusão dos cursos por parte dos discente, observa-se que, em alguns Centros de Ensino aconteceu um movimento contrário ao da permanência como foi o caso dos centros: CE e CCM com índices acima de 50% de evasão. Não sendo menos importante aqueles Centros que apresentaram percentuais acima de 20%, a exemplo do: CCJ, CCTA, CI e CCEN referente ao campus I e também os cursos localizados nos Campus II e IV com coeficiente de variação acima de 20%. Complementando estes dados, o núcleo avançado em experimentação e pesquisa estatísticas – NAEPE do departamento de estatística do campus I, mostra os picos de evasão por ano na UFPB, cuja média mais elevada aconteceu no ano de 2010 com 17,35% e a mais baixa em 2012 com 13,03% na sua totalidade.

Como sinaliza Prestes, “os avanços políticos que propiciaram um maior ingresso das classes populares encontram no abandono/evasão uma situação paradoxal: se a cada ano cresce o número de candidatos que ascendem ao ensino superior, também aumentam as cifras de abandono e de evasão” (PRESTES, 2020, p.6). Atualizando a informação sobre a evasão se efetuou um novo levantamento por Centros de Ensino, relativo aos anos de 2013 a 2015 do campus I, e registrado na tabela 3.

Tabela 3: Indicadores institucionais discentes no período de 2013-2015.

Centro	Medidas	Nº de Matriculados	Nº de Diplomados	Nº de Evadidos
CCS	Número	9.925	1.360	1.318
	Percentual	78,75%	10,79%	10,46%
CHLA	Número	16.030	1.770	3.205

	Percentual	76,32%	8,43%	15,26%
CJ	Número	5.717	355	675
	Percentual	84,73%	5,26%	10,00%
CE	Número	9.107	943	1.519
	Percentual	78,72%	8,15%	13,13%
CEN	Número	8.643	632	2.416
	Percentual	74%	5%	21%
CCSA	Número	16.855	1.568	3.235
	Percentual	77,82%	7,24%	14,94%
CT	Número	10.261	753	1.933
	Percentual	79,25%	5,82%	14,93%
CBIOTEC	Número	506	8	113
	Percentual	80,70%	1,28%	18,02%
CCM	Número	3.102	358	243
	Percentual	83,37%	9,91%	6,73%
CTA	Número	3.385	256	521
	Percentual	81,33%	6,15%	12,52%
CEAR	Número	1.623	25	342
	Percentual	81,56%	1,26%	17,19%
CI	Número	3.120	141	823
	Percentual	76,40%	3,45%	20,15%
CTDR	Número	1.392	27	523
	Percentual	71,68%	1,39%	26,93%

Fonte: FIALHO e PRESTES (2018).

Observamos que no período de 2013 a 2015, dos treze Centros de ensino do campus I, apenas dois apresentaram dados de diplomação superior ao número de evasão registrado, conforme mostra tabela 3. De um total de 89.576 alunos matriculados no Campus I, existiram 8.196 diplomados e 16.866 evadidos (FIALHO e PRESTES, 2018). Entre os anos de 2012 e 2018, o movimento da UFPB entre evasão e conclusão mostrou a configuração apresentada na tabela 4.

Tabela 4: Número de estudantes evadidos e concluintes (2012 – 2018)

Curso	Evadidos	Concluintes
Administração	546	60
Arquivologia	496	230
Artes Visuais	159	64
Biblioteconomia	586	292
Ciência da Computação	614	164
Ciências Atuariais	658	46
Ciências Biológicas	899	336
Ciências Contábeis	1128	613
Ciências das Religiões	468	125
Ciências Econômicas	1506	247
Ciências Sociais	754	90
Comunicação em Mídias Digitais	164	150
Gestão Pública	471	166
Direito	1607	1398
Educação Física - Bacharelado	346	230
Educação Física - Licenciatura	426	287
Enfermagem	496	402
Engenharia Ambiental	481	121
Engenharia Civil	453	426
Engenharia de Alimentos	656	126
Engenharia de Computação	404	32
Engenharia de energias renováveis	379	19
Engenharia de Materiais	625	73
Engenharia de Produção	218	59
Engenharia de Produção Mecânica	434	96
Engenharia Elétrica	478	99
Engenharia Mecânica	638	264

Engenharia Química	386	156
Estatística	351	39
Farmácia	477	434
Filosofia	456	173
Física	993	138
Geografia	714	460
História	589	238
Jornalismo	222	87
Letras	1002	501
Letras (L. Espanhola)	368	83
Letras (L. Francesa)	408	41
Letras (L. Clássicas)	421	17
Letras (L. Inglesa)	741	177
Letras (A.N. Inter.)	213	58
Matemática	1029	119
Matemática Computacional	467	5
Música- Bacharelado	138	145
Música Popular	75	80
Pedagogia	1609	1088
Pedagogia (Ed. Do Campo)	503	151
Psicopedagogia - Bac.	320	316
Química	566	108
Química Industrial	370	101
Radialismo	214	49
Relações Internacionais	519	91
Relações Públicas	221	92
Serviço Social	733	610
Teatro – Bac	59	37
Teatro – Lic	54	58
Tecnologia de Alimentos	546	60
Tecnologia de Sucoalcooleira	548	48
Terapia Ocupacional	214	187
Tradução	98	35
Turismo	466	187

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFPB), 2019

Como demonstra a tabela 4, com exceção do curso de Teatro – Licenciatura que apresentou uma diferença de quatro alunos entre evadidos e concluintes, todos os demais exibiram índices de evasão superior ao de concluintes no referido período. De modo que, essas informações mostram que a evasão é um fenômeno que necessita ser melhor detectado e combatido. No Brasil, os dados do Sindicato das mantenedoras de ensino superior – SEMESP (2016) trouxe uma análise do ensino superior no Brasil onde mostra os índices de evasão universitária por estado brasileiro nas instituições públicas, como mostra a Tabela 5 abaixo:

Tabela 5: Panorama da evasão universitária no Brasil - 2016.

Regiões	Índice de Evasão
Região Norte	
Amazonas	19,3%
Roraima	21,2%
Amapá	20,1%
Pará	24,2%
Tocantins	14%
Rondônia	18,3%
Acre	32,4%
Região Nordeste	
Maranhão	12%
Piauí	21,5%
Ceará	21,7%
Rio Grande do Norte	20,9%
Pernambuco	17,2%
Paraíba	20,5%
Sergipe	17%
Alagoas	20,1%
Bahia	16,6%
Região Centro-Oeste	
Mato Grosso	30,4%
Mato Grosso do Sul	19,5%
Goiás	17,4%

Região Sudeste

São Paulo	24,9%
Rio de Janeiro	21,2%
Espírito Santo	11,6%
Minas Gerais	21,9%

Região Sul

Paraná	15,8%
Rio Grande do Sul	18,1%
Santa Catarina	19,6%

Fonte: Adaptado (SEMESP, 2016).

O Maranhão, com cifras de evasão em torno de 12%, apresentou o menor índice de evasão, enquanto o Acre, com 32,4%, desponta com a de maior concentração entre os estados brasileiros. Cerca de 16 estados apresentam percentual de evasão universitária acima de 20%, confirmando os estudos de Lobo (2017), quando afirma não ter havido muitas mudanças nos índices de evasão no ensino superior nos últimos dez anos.

É importante destacar que as tentativas de minimização da evasão universitária não é uma prioridade apenas da UFPB nem dos demais estados brasileiros. Como mostram diferentes estudos, o fenômeno continua sendo prioridade na maioria dos países desenvolvido ou em processo de desenvolvimento em função da sua acentuada presença no sistema educativo internacional. Ao que pode ser observado, nenhum país ficou livre dessa situação, a exemplo da Alemanha (33%) (Pffiffer, 2015), Espanha (20%), Colômbia (45%), Chile (50%), Itália (60%) (Baggi & Lopes, 2013), Argentina, (50%) (Paula, 2011) e Estados Unidos (35%). Apresentados os dados a nível local, nacional e mundial, se faz necessário compreender a evasão universitária para além dos números que se apresentam. Compreender o que é evasão.

1.5 Significado de Evasão

O termo evasão, vem do latim “*evasionem*”, significa evadir-se, fugir, escapar, dar sumiço. Trata-se de uma ação de abandono de algumas coisas, de afastar-se do ponto em que se encontra. Associada aos processos acadêmicos. A evasão significa que o aluno abandona ou deixa de frequentar a universidade. Estes entendimentos permitem considerar a *evasão* como a atitude tomada (ou não) pelo aluno de descontinuar seus estudos em uma unidade educacional (escola, curso, treinamento, universidade, qualificação, especialização ou qualquer outra modalidade educacional). Mas, especialmente porque a temática traz uma compreensão de justiça social,

compromisso social da universidade (JEZINE et al, 2016).

No âmbito da educação superior não existe, ainda, um consenso sobre a sua definição. Para Tinto (1975), o abandono se configura como o movimento pelo qual o aluno deixa a instituição educativa assumindo, como consequência, o não recebimento do diploma. (PRESTES E FIALHO, 2018). Já a Comissão Especial de Evasão organizada pelo MEC, em 1996, considerava o fenômeno como a saída definitiva do curso de graduação de origem, sem concluí-lo.

Scali (2009), sem desconhecer este tipo de saída, ressalta existir uma diferença entre abandono e evasão. No primeiro, o aluno efetua a matrícula em um curso e o abandona no decorrer do processo, podendo voltar posteriormente. Quanto à evasão, esta ocorre quando o aluno abandona o curso sem concluí-lo. Esta também é a visão de Adachi (2009) e de Pereira Júnior (2012), que localizam a sua compreensão nos cálculos da instituição e consideram a evasão como a perda de alunado durante o processo escolar.

Apesar das inúmeras tentativas de melhor explicar a evasão universitária, não existem, ainda, estudos mais detalhados sobre a responsabilidade da instituição e dos seus docentes no que toca a evasão do alunado na educação superior. Essas observações permitem introduzir a **problemática, questões de pesquisa e objetivos.**

1.6 A problemática, questões de pesquisa e objetivos

Esta pesquisa direciona seu foco de interesse na relação entre evasão e planejamento curricular. A ideia é verificar nos planos de ensino elaborados pelos docentes da UFPB como estes instrumentos de planejamento dos processos de ensino contemplam, em sua proposta de programação, as características dos estudantes, aqui denominadas de singularidades¹, ou seja: A organização de instrumento de planejado de ensino adequado à realidade do alunado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional (LUCKESI, 2011).

Com isso, se promove uma ação reflexiva, viva, contínua; uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar como docentes, para atingir os objetivos do ensino e da aprendizagem. Nesta perspectiva, o planejamento curricular se torna um ato decisório e político, pois, obriga ao docente fazer escolhas, opções metodológicas e teóricas.

Também é uma estratégia de ensino ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam as práticas (FARIAS et al, 2009) pedagógicas. Diante desses argumentos perguntamos como é possível a organização de um planejamento docente direcionado para o estabelecimento de uma situação satisfatória de ensino e aprendizagem? Ou, como organizar um planejamento curricular direcionado para a transformação e a melhoria dos processos de ensino e a manutenção do alunado na instituição educativa?

Sabemos que, a medida que o docente adota o planejamento burocrático como referência da prática educativa, ele esta evidenciando a não utilização do que se planeja, ou mesmo do que não acredita para chegar aos resultados de suas ações planejadas. Neste caso, o plano didático serve apenas como um instrumento formal deixando de atuar da forma como as atividades estão previstas ou planejadas. Dito de outra forma, existe um instrumento formal de planejamento, mas, na prática, esse instrumento não é utilizado ou não serve como meio para os processos mais precisos da aprendizagem. Com isso torna-se instrumento cujos fins, sem a ação construtiva, adquire características fantasiosas, desembocando no ativismo (LUCKESI, 2011).

¹ A singularidade se apresenta enquanto noção que adjetiva os sentidos produzidos na especificidade dos múltiplos contextos discursivos que nos atravessam e em relação aos quais somos permanentes intérpretes. Desta forma, singularidade dentro do universo da diversidade, percebe cada pessoa como única e diferente em sua totalidade a partir da sua trajetória de vida.

Entretanto, é sabido, através de observações e experiências educativas que, em geral, a maioria dos docentes que atuam no ensino superior carece de maior formação, competências e habilidades para conduzir o ensino baseado em teorias e metodologias específicas para as aprendizagens. Essa lacuna na formação pode concorrer para que o planejamento de ensino esteja dissociado das concretas necessidades do alunado, contribuindo, assim para o desestímulo e o abandono escolar.

Por isso questionamos: Como a singularidade discente pode ser considerada no planejamento curricular de forma a minimizar a evasão nos cursos de graduação presencial do campus I da UFPB? Como é possível afirmar que a contemplação dessas singularidades nos planos de ensino são capazes de servir de estratégias para minimizar a evasão nos cursos de graduação? Como introduzir nesses instrumentos de planejamento, questões relacionadas aos aspectos da singularidade, objetivando a redução da evasão universitária?

1.7 OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar as possibilidades de relações entre a evasão universitária e a organização dos planos de ensino de graduação da UFPB contemplando aspectos relacionados às singularidades do alunado

1.7.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 Conhecer a organização dos planos curriculares adotados nos cursos de graduação da UFPB, considerando a existência (ou não) das singularidades discentes;
- 2 Levantar, entre os alunos da graduação, matriculados nos três primeiros semestres, aspectos que possibilitam a evasão dos seus cursos, focalizando aqueles relacionados com as práticas de ensino.
- 3 Conhecer e levantar, através de informações prestadas por evadidos da graduação, os motivos que contribuíram para ocasionar essa circunstância, priorizando os aspectos do ensino/aprendizagem;
- 4 Considerar, através de uma análise prognóstica, como a contemplação das singularidades dos alunos nos planos de ensino dos professores de graduação, podem minimizar a evasão universitária.

1.8 A tese e suas considerações

O planejamento curricular das atividades docentes, balisado no que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e materializado de forma intencional (Freire, 1996; Costa, 2010) na concepção do plano de ensino, deve considerar as singularidades discentes, explicitadas na literatura sobre o assunto, como forma de minimizar as possibilidades de evasão acadêmica (ROBINSON e ARONICA, 2019). Em realidade, quando os alunos são ensinados da maneira que melhor se encaixa no modo como aprendem e sobre o que mais lhes interessa, eles podem fazer enormes progressos, afirma Robinson e Aronica (2019).

Assim, o planejamento docente com foco nas singularidades discentes deve organizar a prática pedagógica a partir da ampla variedade de formas e maneiras de aprender e não agir de maneira aleatória. Agir de maneira aleatória significa “ir fazendo as coisas” conforme as situações vão surgindo, sem ter clareza do que deseja atingir, de que forma deseja atingir e onde se quer chegar. Esse tipo de ação, no caso da organização do ensino é chamado de planejamento burocrático, visto como um registro, uma receita pronta para manter uma intenção; um modismo pedagógico com a finalidade de atender apenas a demanda da instituição de ensino, fator que contribui para o desinteresse do alunado pelo ensino/aprendizagem e, em consequência para a evasão. Nesta compreensão, defende-se aqui duas teses interrelacionadas e complementares:

1. A maioria dos docentes que atua na educação superior e adotam o planejamento burocrático utiliza esse procedimento porque aprenderam a atuar na docência, sem preparo pedagógico para tal. Em decorrência disso, organizam as suas atividades docentes através da adoção de instrumentos de planejamentos prontos, sem possibilidade de explorar os detalhes, os sujeitos, os recursos mais adequados a realidade do discente e da sua própria realidade.
2. Quando o docente adota o planejamento curricular tendo como horizonte a transformação, passa a vivenciar uma situação de aprendizagem como uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento pedagógico. Nessa nova situação, entende que, antes de estabelecer um plano semestral é preciso considerar os alunos e suas singularidades. Para tanto, é necessário organizar um diagnóstico da turma, como forma de pensar o planejamento, os recursos de aprendizagem, a didática e oratória, a organização dos conteúdos, a contextualização, os instrumentos avaliativos e as habilidades sociais, estratégias necessárias para serem trabalhadas em cada aula. Esses procedimentos são capazes de incentivar o aluno

no processo de aprendizagem possibilitando a sua continuação no curso até a sua conclusão, minimizar a evasão.

2 Metodologia

2.1 Delineamento da pesquisa

Conforme a literatura, para conhecer o fenômeno é preciso apresentar os conceitos, definições (Cervo. Et al, 2007), a natureza, o tipo de pesquisa e as estratégias que ajudarão a captar a realidade em processo. Por isso, a metodologia da investigação e as suas estratégias; a natureza, a abordagem, as técnicas e as fontes da pesquisa foram definidas a partir do problema de pesquisa elaborado bem como dos objetivos traçados, com a intenção de se responder ao problema e comprovar - ou não - a tese lançada acerca da evasão universitária na UFPB (GIL, 2017).

Em um primeiro momento, selecionamos de forma intencional, dezesseis cursos de graduação de diferentes áreas de ensino localizados no Campus I da UFPB, considerando os que apresentavam os maiores e os menores índices de evasão. A partir desses aplicamos - em parceria com alunos dos Projetos de Iniciação Científicas (PIBIC) orientados pela professora Emília Prestes, durante três semestres letivos, um questionário com alunos matriculados em diferentes cursos da UFPB, para sondar suas intenções de se evadir – ou não – ao longo do curso, obtendo um total de seiscentos e sessenta questionários.

Os questionários foram aplicados durante os semestres de 2016.2, 2017.1 e 2017.2, contemplando os três turnos da universidade e atendendo a divisão por área de conhecimento a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ao término desse levantamento e após o tratamento dos dados, realizamos entrevistas com alunos e alunas que efetivamente haviam se evadido. Em cada uma dessas etapas trabalhamos os dados segundo a sua natureza e os objetivos da pesquisa.

Paralelamente, realizamos, através do SIGAA, bem como em contato com as coordenações de curso e de forma direta com o professor o levantamento de alguns planos de ensino de diferentes cursos de graduação da UFPB, priorizando aqueles contemplados na seleção inicial para realização da pesquisa quantitativa. Durante todo o processo de organizar os instrumentos para coletar as informações empíricas, estivemos atenta para relacionar essas informações com os referenciais teóricos dispostos pela literatura acerca da evasão e do planejamento docente. No plano das estratégias metodológicas de coleta de dados, utilizamos as seguintes estratégias:

- a) Localização de textos científicos e documentos relacionados com o assunto;
- b) Levantamento estatístico da situação do ingresso, abandono e evasão universitária no âmbito

nacional e da UFPB por áreas de estudo e curso;

- c) Seleção de áreas de estudos e cursos para traçar o perfil do alunado ingressante;
- d) Seleção de uma turma de diferentes cursos para acompanhar o movimento de frequência dos alunos no início do primeiro semestre de ingresso, seis meses depois e no início do terceiro semestre letivo;
- e) Aplicação, nas turmas selecionadas, ao longo dos períodos estabelecidos, de um instrumento (questionário) composto por questões fechadas, versando sobre a expectativa e perspectiva dos alunos com os cursos e as possibilidades de conclusão dos mesmos, servindo para o monitoramento;
- h) localização de alguns alunos que deixaram de frequentar o curso, com vistas à entrevistá-los;
- i) Transcendência das informações estatísticas através das narrativas dos alunos entrevistados;
- j) Escolha de estratégias metodológicas para procedimento da seleção e organização dos dados de maior pertinência com as questões de pesquisa e as suas categorizações;
- m) Montagem de uma matriz para organização dos dados empíricos preliminarmente tratados por categorias/indicadores, destacando as dimensões de análise.

Em relação a natureza da pesquisa, a mesma assume algumas características que se complementam. Em uma primeira abordagem, indica-se como uma pesquisa de alcance **DESCRITIVA** (Sampieri, et al, 2013), considerando que a mesma tem a finalidade de descrever e especificar as particularidades e os perfis dos sujeitos pesquisados, contemplando as categorias e variáveis que dão significância as interpretações dos dados empíricos.

A seguir, explicaremos os procedimentos da metodologia, tipo de estudo, instrumentos e estratégias de coleta, as amostras e seus procedimentos, de forma mais detalhada. No âmbito da UFPB, um estudo sobre o assunto, configuramos o estudo como de natureza **EXPLORATÓRIA** e **BIBLIOGRÁFICO**, alicerçado por dois tipos de levantamentos: **o primeiro sendo o levantamento bibliográfico** (Marconi e Lakatos, 201) ao permitir explanar e apresentar dados e informações sobre os aspectos essenciais do fenômeno. E o segundo, por realizar diferentes tipos de **LEVANTAMENTO** - alguns inéditos – sobre caso, o fenômeno ou os grupos humanos investigados.

Mas, também ela se configura, como coloca Marconi e Lakatos (2018), como um **ESTUDO DE CASO**, seja porque a investigação se concentra em uma instituição de ensino específico e trabalha diretamente com os seus alunos e indiretamente com seus professores (FLEURY E WERLANG, 2017), e por se adentrar nos objetivos específicos. Em outras palavras, os estudos aqui efetuados consideraram informações relacionadas com dois grandes grupos: os alunos e, indiretamente, com os professores, através dos seus planos de ensino.

Quanto às estratégias de coleta de informações, a **PESQUISA DOCUMENTAL**, se efetuou pelo levantamento dos planos de ensino dos professores (as) da UFPB, referente ao período de 2016.1 a 2017.2. Como as fontes de informações, além dos documentos tratados, estão relacionadas as pessoas, uma das principais **DIFICULDADES** residiu no acesso aos planos de ensino dos professores. Para se chegar a esses documentos adotou-se a sistemática de se manter um contato inicial com a pró-reitora de graduação da UFPB, seguido dos coordenadores/as de curso do campus I da UFPB e o por fim com os professores das disciplinas de graduação.

Esses contatos ocorreram por telefone, email e outras formas de comunicação, com vistas a disponibilizar os planos das disciplinas. Finalizado o levantamento dos planos de ensino, definiu-se o primeiro alvo do estudo, ou seja os planos de ensino elaborados pelos professores. Note-se que foram considerados os planos de todos os professores que conseguimos localizar que se dispuseram a nos propiciar seu planejamento, independente do vínculo empregatício, seja professor substituto ou efetivo. Ressalta-se que a seleção dos planos relativos aos cursos de graduação, se deu a partir da escolha dos cursos dos grupos de alunos que responderam aos questionários e que iremos explicar mais adiante.

A busca resultou na **AMOSTRA** de setenta planos de ensino, sendo quatro planos de ensino para cada curso selecionado, quais sejam: Pedagogia, Psicopedagogia, Medicina, Terapia Ocupacional, Direito, Engenharia de Produção Mecânica, Educação Física – Bacharelado e Licenciatura, Geografia, Biotecnologia, Engenharia Mecânica, Engenharia de alimentos, Economica, Letras Português e Comunicação em mídias digitais. De modo que esta pesquisa contempla os seguintes centros de ensino: Centro de Educação - CE, Centro de Ciências Médicas – CCM, Centro de Tecnologia –CT, Centro de Ciências da Saúde –CCS, Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CEN, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA e o Centro de Ciências Jurídicas –CJ.

Após a organização do levantamento desses, estabeleceu-se critérios de análises, utilizando-se a **ANÁLISE DE TEXTO**, baseando-se, especialmente nos enfoques pedagógicos

adotado pela literatura específica. Tal tipo de análise permitiu observar os componentes de um conjunto e perceber as possíveis relações estabelecidas no conjunto da organização do plano curricular. Segundo Marconi e Lakatos (2010) essa estratégia permite passar de uma ideia-chave para um conjunto de ideias específicas.

A partir desse primeiro levantamento e análise, se passou para um segundo, de cunho estrutural, com a intenção de identificar como o documento se comporta do ponto de vista de limitar ou permitir a criatividade e liberdade docente no momento de construir o documento. É importante esclarecer que essa tarefa só foi efetuada após a seleção dos cursos e das turmas que integraram a pesquisa empírica e, também, a localização dos egressos e a realização das suas entrevistas.

A seleção da **AMOSTRA** dos cursos integrantes da pesquisa ocorreu de forma **INTENCIONAL** segundo considerando aqueles as áreas de Estudos propostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Em cada uma dessas áreas - como por exemplo, Saúde - se considerou, baseando-se em informações numéricas fornecidas pela Superintendência de Tecnologia da Informação – STI, os cursos que apresentavam os maiores e os menores índices de evasão. A partir de então, selecionamos duas amostras por área de estudo e totalizando 16 cursos de graduação presencial, como será apresentado mais adiante.

A coleta de informação foi projetada em um questionário, sendo o pré-teste realizado com diferentes alunos (as), com vistas a avaliar e criticar as questões formuladas. O questionário definitivo foi constituído por uma série ordenada de perguntas com questões objetivas e discursivas (MARCONI E LAKATOS, 2010). A aplicação foi feita de maneira presencial, iniciada no primeiro período do curso e se repetindo uma vez por semestre até o terceiro semestre do curso, com as mesmas turmas.

A aplicação do instrumento foi realizada pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica -PIBIC, que na época desenvolvia uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, denominada “Evasão de jovens e adultos no ensino superior: contribuições ao debate e aplicações”, coordenada pela professora Emília Prestes e por mim supervisionada, como já mencionado.

Durante a coleta tivemos dificuldades para aplicar o questionário seja porque o professor não permitia o ingresso da pesquisadora na sua sala de aula, por recusa dos alunos, por não localizar a sala de aula, no horário disponível. Também como a pesquisa se desenvolveu ao longo de três períodos – o inicial, segundo e terceiro - nem sempre foi possível aplicar o questionário

com os mesmos alunos de um semestre para outro por diferentes razões:

- o aluno/a não se encontrava presente na hora da pesquisa;
- ter desistido do curso;
- ter mudado de turno;
- não acompanhar a turma por motivo de retenção no período/disciplina. Etc.

Como o instrumento mais detalhado foi inicialmente organizado para a turma ingressante do primeiro período de cada curso selecionado, parte dessas informações não tiveram sentido nos períodos posteriores, por repetição das informações. Ao término da coleta, no terceiro semestre de cada curso selecionado, tivemos um total de 661 questionários aplicados e distribuídos nos 16 cursos de graduação presencial, agregados por blocos e respectivas áreas de conhecimento, quais sejam: Pedagogia, Psicopedagogia, Medicina, Terapia Ocupacional, Direito, Engenharia Mecânica, Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), Geografia, Biotecnologia, Biblioteconomia, Engenharia de alimentos, Economia, Letra Português, Comunicação em Mídias Digitais e Eng. Prod. Mecânica.

Esses dados oportunizaram a organização do banco de dados que propiciou uma visão geral das informações obtidas, a tabulação e o tratamento quantitativo dos dados, efetuado pelo *software* estatístico *'Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 23.1. Os resultados foram reportados em forma de medidas estatísticas descritivas univariadas (porcentagem, média, desvio padrão, mediana) e bivariada (tabelas cruzadas, correlações, tamanho de efeito).

Como as informações obtidas através do questionário propiciou visualizar as intenções dos alunos de permanecer ou se evadir dos cursos de graduação que frequentavam nesse período, foi possível traçar um quadro sobre as possibilidades descritas pelo alunado de se evadir ou permanecer no curso. A partir do movimento de aplicabilidade do questionário nas mesmas turmas, em cada semestre, foi possível a primeira observação, a de identificar a rotatividade de alunos de um semestre para o outro, pois, a medida que os questionários eram aplicados o número de estudantes diminuía.

E nos relatos verbais dos alunos que permaneceram matriculados, foi possível a informação daqueles colegas que “desistiram”, “abandonaram” e ou mesmo se “transferiram” para outras instituições, sendo os motivos variados, como: gravidez, perda do emprego, não adaptação às exigências da universidade, não se identificou com o curso, entre outros motivos, demonstrando a não linearidade do percurso formativo individual dentro da universidade.

Após a organização e tratamento dos dados quantitativos fornecidos pelo questionário, se partiu para a terceira etapa de coleta de informação, desta feita com alunos evadidos e que conseguimos localizar, sendo selecionados 30 alunos que se evadiram no período estudados. Após essa etapa, organizamos um roteiro de entrevista composta por 27 questões estruturadas, predeterminadas com pouco ou nenhuma variação e sem intenção de perguntas que possibilitem aprofundamento do assunto em questão (RICAHRDSON E PFEIFFER, 2017).

Após a realização de uma pré-entrevista, realizamos as entrevistas, com o alunado evadidos, considerando a situação de gênero, idade e etnia (cor). A organização das informações se efetivaram através de abordagem qualitativa de caráter exploratório analítico. A sua finalidade foi a de conseguir dados voltados para compreender os perfis, os instrumentos, os motivos, as limitações de determinado grupo de pessoas acerca da evasão universitária. Conforme Yin (2001, p. 32), a pesquisa qualitativa “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Com base nesta concepção, é possível compreender que a complexidade do fenômeno, a profundidade e a visão holística do caso são as principais características deste tipo de estudo. Posteriormente, organizamos as análises das informações seguindo variáveis e categorias que mais se aproximassem as questões formuladas no questionário, com vista a evitar o menor número de vieses, e partimos para realizar as análises. Como se sabe, a análise das respostas das entrevistas tem o objetivo de permitir uma visão singular do aluno e o seu percurso de vida.

As informações obtidas foram, posteriormente, organizadas para contemplar informações contidas nos planos de ensino dos professores e relacionadas com as situações singulares dos estudantes entrevistados. Com isso, foi possível mapear os principais contributos capturados durante a pesquisa, sendo viável o enquadramento teórico bem como os níveis de análise do fenômeno. Contendo em sua estrutura os níveis de análise estrutural, contextual e individual (Costa et al, 2014), ressaltamos que o foco da pesquisa irá transitar entre os níveis de relação macro e micro, pois não se teria como chegar a estes níveis sem perparssar pelo nível meso, mesmo que de maneira breve, conforme infográfico 1 abaixo:

Infográfico 1: Enquadramento Teórico e Metodológico da Análise da pesquisa.



Fonte: Pires (2014) adaptado.

Pires (2014) enfatiza que é importante identificar os níveis de relações sociais estabelecidas durante a pesquisa, porque estas constituem as dimensões analíticas abstratas que foram construídas. Com isso apresenta um esquema com os tipos de relações sociais, são elas:

1. Relações de interação (micro), a nível individual, no caso da nossa pesquisa esse tipo de relação se estabeleceu a medida que aplicávamos as entrevistas e os alunos responderam de maneira individual e singular (Costa, 2014), sendo possível estabelecer uma relação subjetiva de maneira coordenada;
2. Relações de constituição de grupos (meso), estabelece-se a nível de grupo, porque segundo Pires (2014) são relações entre atores coletivos e no caso da nossa pesquisa, enquadra-se como as turmas selecionadas por curso. Nesse caso, toda a pesquisa foi dividida por curso, semestre e ano. Dialogando e analisando como se comportam os grupos em seus períodos de tempo e de contexto (COSTA, 2014);
3. Relações de interdependência sistêmica (macro), aqui se estabelece relações entre pessoas e entre grupos, em um contexto estrutural (Costa, 2014), no caso específico do STI da UFPB, porque deles dependíamos de todas as informações sobre evasão universitária no período estudado.

Segundo Pires (2014), esses três tipos de relações sociais correspondem a outros tantos “níveis de integração das relações sociais”. Neto et al (2014) diz que a análise a partir dos níveis meso e micro suscitam as singularidades e regularidades dos percursos estudantis e que é no interior das universidades que se definem os percursos específicos, pois, são fortemente dependentes dos circunstancialismo organizacionais, dos modelos pedagógicos e dos padrões interacionistas presentes na IES (Neto et al, 2014). Assim, foi possível identificar um conjunto de ferramentas analíticas, que embora distintas, assumem um cariz de complementaridade e

articulação e que podem ser mobilizadas para a abordagem docente com foco nos percursos estudantis (COSTA et al, 2014).

3 - Fundamentação Teórica

3.1 Porque todo abandono é singular.

Qualquer que seja a razão, deixar a universidade é um sintoma de um problema mais profundo no sistema como um todo, não o problema em si (ROBINSON, 2019).

O aluno em situação do que se denomina fracasso (Charlot, 2016), escolar ou acadêmico², é um aluno que descontinua seus estudos em uma unidade educacional (escola, curso, treinamento, qualificação, especialização, universidade ou qualquer outra modalidade de ensino), (PRESTES, 2016, projeto de produtividade CNPQ). É um sujeito confrontando a necessidade de aprender com as exigências do seu mundo. Um ser humano, um ser social e um ser singular (Charlot, 2000) que traz a marca da diferença e ou da falta. Por isso, considerando o sujeito, a evasão é uma problemática que se pode analisar de múltiplas perspectivas (Penadés, 2015) e de vários pontos de vistas (Henríquez et al, 2013), a partir dos sinônimos, definições, contextos, impactos, sujeitos, perfis e relações.

Ao se estudar a evasão universitária deve-se olhar para o indivíduo e suas relações com a instituição, com o mundo e com a sociedade (Santos et al, 2013). Este conjunto de variáveis estão vinculadas aos fatores, que por sua vez dividem-se em sociais, individuais, institucionais e acadêmicos (Alzate et al, 2019) e caracterizando-se como um fenômeno multifatorial, já que não se atribuí a todos os casos a um único fator, e sim a combinação deles.

Analisando a multiplicidade de fatores é possível aproximar-se da ideia de que o fenômeno está ligado aos percursos de vida dos estudantes (Henríquez et al, 2013) que experienciaram de alguma forma a “não conclusão” de qualquer nível e/ou modalidade da educação, seja por tempo parcial e/ou definitivo (ENGUITTA, et al, 2010). Schirmer e Tauchen (2019) definem como percurso de vida todo o caminho realizado pelos estudantes, no tempo e no espaço. De modo que vincular o fenômeno aos percursos do estudante evadido permite identificar diferentes tipos de abandono e modelos conceituais que estão relacionados as etapas de suas vida.

Segundo Cabrera et al (2006) a situação de evasão pode variar durante o processo formativo e em função do valor que lhe é atribuído. Isso, porque além dos fatores relacionados às condições econômicas e de saúde, pode está estreitamente vinculada as metas e às perspectivas que cada pessoa estabelece quando inicia uma graduação. Por esse motivo, Fiegehen et al (2013)

² Quando o fenômeno acontece a nível de educação básica será intitulado de evasão escolar. E a nível de ensino superior poderá ser identificado como evasão universitária e/ou acadêmica.

reforça que a *“la deserción se vincular a um proceso individual de los estudiantes”*, tomada por motivos alheios ou não a sua vontade. Por isso, a leitura das taxas de evasão, necessita ser enxergada para além dos números (Cardoso e Nagai, 2017), e a partir das singularidades discentes, como o *“pasado escolar, motivaciones, clase social, aspiraciones, expectativas, vinculación con los estudios, actitud hacia la enseñanza, disponibilidad de tiempo”* (LATIESA, 1992).

Essas situações propiciam estudar e entender o fenômeno a partir dos contextos macro e micro do discente, permitindo tornar visível o que tem passado despercebido (HENRÍQUEZ et al, 2013), na compreensão da evasão. Dito de outra forma, a inexistência do capital cultural para acompanhar os estudos, a saúde física e emocional, a situação econômica e social familiar, caracterizam a evasão como *“multicausal, multiactorial (Penadés, 2015; Rangel et al, 2019), multidimensional, dinâmica e complexa* (HENRÍQUEZ et al, 2013; CABRERA, et al, 2006).

No caso específico do percurso formativo, existe uma variedade de intervenções por parte dos sujeitos responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem, a exemplo dos docentes, colegas, orientadores, gestores administrativos, autoridades outras, família e amigos que se diferenciam e se conectam ao mesmo tempo (Fieghen et al, 2013), influenciando – ou não – a decisão do aluno se evadir.

Essas intervenções (Chinkes, 2018) podem influenciar as decisões que são tomadas no contexto presente do alunado, mas, também carregam uma grande influência de um contexto e uma conjuntura anterior. Segundo Ristoff (1999) está posto que a evasão explícita à satisfação de expectativas de pessoas, sem esquecer que estas sofrem a interferência de variáveis objetivas e subjetivas processadas ao longo da vida. Por esse motivo, não se deve analisar o fenômeno fora de um contexto histórico, pois, as questões do passado e/ou do percurso discente podem influenciar na decisão de abandonar um curso, o que, por sua vez impactará no futuro e no projeto de vida do sujeito evadido (HENRÍQUEZ, et al, 2013).

De todo modo, se faz importante ponderar que, *“No todas las situaciones de fracasso escolar reciben el mismo valor social, de la misma manera que no todos los itinerarios escolares conllevan idéntico prestigio social”* (PENADÉS, 2015). Convém ainda assinalar que as consequências para o aluno, para a instituição e para a sociedade são diferentes, aja vista que as responsabilidades desse ato, pode envolver o cenário social e o indivíduo deveriam ser mais compartilhadas (CABRERA et al, 2006), pelas instituições de ensino.

Portanto, é nesse emaranhado de possibilidades, situações, cenários e sujeitos envolvidos no contexto do fenômeno que se pode compreender e definir o que é evasão universitária. Trata-se de um processo, com etapas definidas como coloca Schirmer e Tauchen (2019), que vai desde a trajetória inicial de estudos até a identificação da instância da qual o estudante se evadiu, a autoria da decisão, a forma, o período e o momento da evasão. Tais pontos, configuram que se deve pensar a evasão a partir de uma necessidade real de minimização do fenômeno, porque o abandono acontece de maneira participativa, ou seja, com a cooparticipação de um conjunto de sujeitos responsáveis pelo processo ensino e aprendizagem.

Por sua vez, como comenta Prestes et al (2019), a universidade é um espaço público permeado por intencionalidades que se conectam e se interligam, definindo as relações acadêmicas e sociais dos estudantes (TINTO, 1975). Visão esta reforçada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996) quando diz:

Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas (ANDIFES, 1996).

Convém atentar que a evasão é democrática, pois não há distinção entre classe social, econômica ou cultural, uma vez que todo o alunado está sujeito a vivenciar a evasão. Também se trata de um fenômeno que apresenta uma linha tênue entre a decisão do sujeito de se evadir ou permanecer no processo educativo previamente escolhido. Também, como já dito, se relaciona de maneira articulada com todas as esferas, níveis e modalidades da educação, da família, da economia, da cultura, do grupo de amigos e da sociedade, conforme o infográfico 2 destaca sobre a complexidade do fenômeno:

Infográfico 2: Destaque da complexidade da evasão universitária.

Complexidade



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Destacando o universo de combinações provocadores da evasão à partir dos fatores sociais, psicológicos, institucionais e individuais que emergem durante a vivência estudantil e a partir da interação com a realidade do contexto e das expectativas da vida (SCHIRMER e TAUCHEN, 2019) do indivíduo, deve-se atentar, de forma detalhada para as suas biografias onde se encontram os percursos e as trajetórias de cada um (DAUSIEN e ALHEIT, 2009).

Martins e Ávila (2014) trazem os percursos dos discentes não só do ponto de vista das condições sociais e escolares, mas também contempla o momento do ingresso no curso e aspectos como a integração e a experiência acadêmica, ideia que é compartilhada por Vicent Tinto (1975). Esses aspectos mais relacionados com as vivências estudantis na instituição educativa, são fatores que influenciam o discente a partir do nível coletivo e institucional, por meio de desempenho acadêmico, das respostas dos sistemas nacionais e das necessidades frente a qualificação do ensino para atender os perfis discentes em sua origem e necessidades.

Quando conferidos os indicadores predominantes é possível traçar os perfis dos discentes, como Martins e Ávila (2014) que diagnosticaram os discentes da área de saúde e serviço social, apontando ser um público majoritariamente feminino e possuir percursos escolares com menos insucesso escolar que aqueles situados em outros cursos. Os da área da educação, nos seus trajetos educativos, possuem maiores níveis de reprovação anterior ao ensino superior, mas, com maiores possibilidades de reverter essa situação com um nível menor de dificuldades em direção à diplomação (ALVES, 2014).

O alunado das engenharias possuem taxas de sucesso na educação básica, mas são os que apresentam maior retenção nas disciplinas e menor probabilidade de sucesso no ensino superior. Este diagnóstico demonstra de forma sintética não só a universalidade da evasão, como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, isso quase de forma globalizada. É importante observar o ritmo de diplomação por área de conhecimento e formação, bem como a adequação às solicitações da procura do curso, considerando o mundo do trabalho, a aptidão cultural, científica, tecnológica e ou mesmo as aspirações enquanto cidadão à procura de conhecimentos desprezíveis (ALVES, 2014).

Caetano e Couto (2014) foca seus estudos nos percursos do estudante quando da sua inserção no ensino superior. Sob esse enfoque destaca-se os fatores provocadores da evasão universitária a partir da visão e experiências dos alunos, sendo estes os atores-chaves do processo ensino e aprendizagem. Deve-se lembrar, entretanto, que as experiências não são uniformes e se caracterizam a partir da heterogeneidade. A diversidade da evasão e das formas como devem ser estudadas e explicadas ganham força a partir de duas perspectivas principais: a transição para o ensino superior, destacando aqui as escolas anteriores frequentadas pelos alunos e a universidade e o curso escolhido e os serviços de apoio ofertados pela mesma.

Somando-se a estes fatores a adaptação no curso e a escassez de informação sobre estes, especialmente relativo a atuação profissional (CAETANO e COUTO, 2014), podem servir como um poderoso motivo para o abandono. A forma como o alunado é culturalmente preparado para sua aprendizagem, durante os anos de formação na educação básica, também é um fator produtor da evasão na universidade. Não se deve esquecer que o curso superior exige do seu alunado uma postura autônoma que não foi construída na educação básica, provocando, para alguns, dificuldade em assumir essa nova postura e transformando isso em motivo para se evadir (CAETANO e COUTO, 2014).

Do ponto de vista do contexto organizacional, que se reporta aos serviços disponibilizados pela universidade, o modo de organização do curso, a infraestrutura e a relação entre a universidade e o mundo do trabalho, e, basicamente o que está posto no planejamento educacional do curso. Em se tratando das instituições e dos seus processos de ensino, é possível que estes estejam incompatíveis com as informações e conhecimentos advindos das necessidades do alunado, dos processos de informação e comunicação e conhecimentos provenientes dos mecanismos de informação e digitalização (Fernandes Enguita, 2016. P.45; Prestes, 2018, p.13).

Entende-se que este é um dos aspectos que todos devem atentar, considerando ser uma das variáveis de suma importância na ocorrência da evasão. Incluindo nesses processos institucionais, a morosidade na prestação dos serviços, os horários de atendimento ineficiente e o contexto de apoio ao discente, como o tipo de suporte oferecido aos pares e as associações de estudantes, por exemplo. Neste sentido, compreende-se à complexidade e a multidimensionalidade das experiências discentes, reveladas por fatores individuais, organizacionais e institucionais.

Atenta-se, ademais, que um mesmo fator tende a proporcionar posicionamentos ou comportamentos diferentes em cada indivíduo. Isso implica, no âmbito das instituições de ensino superior que é necessário, ao se mensurar ou estudar a evasão, considerar a diversidade e a heterogeneidade das contingências organizacionais e individuais e as suas relações com as diferentes áreas e cursos oferecidos pela instituição (CAETANO e COUTO, 2014).

Quando o foco do percurso discente recai sobre a relação entre as condições sociais estruturais e a ação pessoal, sendo os discentes egressos das classes populares, a tendência é retratar, com maior nível de atenção, o percurso escolar e as origens dos discentes, considerando que a literatura tende a justificar a evasão no curso superior devido aos fracassos durante o percurso escolar básico (Furtado, 2015), colocando-se contrário aos ditos “herdeiros” pertencentes as famílias providas de maiores recursos e com percurso de sucesso. (COUTO et al, 2014).

No momento em que a estrutura social e familiar definem o percurso discente, tal perspectiva retrata a realidade vivida pelos alunos na instituição superior, a começar pela seleção do curso como mostra Couto et al, (2014). Em geral, os alunos que frequentam a área das ciências médicas, seguida das engenharias correspondem aos alunos providos de melhores condições e recursos. O docente pode visualizar as origens do alunado uma vez que são provenientes de famílias melhor situadas economicamente e podem dedicar-se apenas aos estudos sem precisarem trabalhar, contrapondo-se a situação daqueles oriundos das classes menos privilegiadas.

De todo modo, o perfil desse aluando varia de curso a curso e de turma a turma (COUTO et al, 2014), não se constituindo a regra geral. Essa situação pode ser objeto de questionamentos ou novos posicionamentos uma vez que diante das cotas estabelecidas para alunos oriundos das classes e dos grupos menos privilegiados, é possível encontrar a presença de alunos em situação econômica mais frágil. De todo modo, não se deve esquecer que os cursos mais elitistas exigem maior dedicação e custos didáticos altos, sendo um investimento financeiro (COUTO et al, 2014) e não raramente, motivo de desistência do alunado.

Ambas as realidades retratam o resultado da confluência de um conjunto de fatores que tendem a se sobressair no momento do alunado tomar a decisão em evadir ou continuar no curso. São nessas circunstâncias que deve ser formada a rede de sociabilidade dos discente, uma vez que esta, como salienta Couto et al (2014), pode influir na relação com o ensino. Costa et al. (2014), a partir da variedade dos fatores apontados, fez o enquadramento teórico do fenômeno da evasão a partir de três marcos: estrutural, contextual e individual.

O nível estrutural se coloca a partir de um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre os sujeitos, contemplando a heterogeneidade social dos estudantes e desencadeando modalidades de relacionamentos estabelecidos pelos sujeitos. O nível contextual trata dos contextos institucionais e interacionais, considerando as características organizacionais, os modelos pedagógicos e os padrões de interação presentes na universidade e o contexto individual compreende a importância do passado, as vivências e os comportamentos dos sujeitos.

A imbricação entre os três níveis, melhor dito a intensidade das influências vai depender do processo de avaliação, das práticas pedagógicas, dos calendários acadêmicos, do tamanho das turmas, da estrutura curricular do curso, da estrutura de apoio aos estudantes entre tantos outros. Estes aspectos que podem variar de impacto, conforme os objetivos adotados, devem ser reformulados, caso não atendam as necessidades estudantis. Ou seja, é preciso que o planejamento acadêmico se flexibilize de modo que possa atender as percepções e as experiências dos discentes, inseridas no contexto universitário.

Costa et al., (2014), pontua que cada indivíduo é constituído por uma conjunção de disposições variadas que não tem necessariamente de possuir uma ligação de homologia entre si, compondo-se de características como: classe social, motivação, vocação, competências, autonomia, autorregulação e satisfação. Ou seja, fala-se de um tipo de sensibilidade intelectual que visa ressaltar os modos de singularização do mundo social, identificando as proximidades e distâncias dos percursos discentes, permitindo lidar de maneira sistemática com as experiências e os comportamentos individuais (ASSIS, 2018).

Isso, porque o discente é resultado da variedade de contextos em que perpassou e perpassa no seu percurso de vida. Na verdade, é uma imbricação entre o indivíduo e a sociedade que o coloca em posição diferenciada conforme a mutiplicidade de hábitos e relações construídas, que quando identificados permite compreender comportamentos, decisões e escolhas, proporcionando um olhar do micro para o macro sobre o aluno (ASSIS, 2018). Estes percursos são formados por trajetórias educacionais, familiares, espirituais, sociais, culturais, econômicas, diferentes. E,

especialmente, porque esse conjunto de características que foram/estão sendo construídas ao longo da vida (Lima,2007) de cada pessoa, esses aspectos singulares interferem na decisão de abandonar ou continuar um determinado curso.

Enfatiza-se o contexto de vida – o percurso de vida - porque nele encontra-se o cotidiano e a realidade dos estudantes em sua relação com a educação. Como se vê, não se trata de um sujeito isolado e sim envolvido em uma rotina cotidiana que inclui cenários conflitantes (CHARLOT, 2005). O que a instituição/professor pode entender pelo percurso de vida do estudante são os fatores que podem contribuir para comportamentos inadequados, como indisciplina em sala, desmotivação, dificuldades de aprendizagem, e ambiente familiar ou origem.

Em síntese, em que pese às dificuldades de uma explicação “suficientemente esclarecedora“, considero, apoiando-me nos comentários de Prestes, (2018, p.14), que o fenômeno contemporâneo da desistência/evasão no ensino superior encontra-se inserido no marco de uma sociedade atravessada por mudanças e crises provocadoras de crescentes índices de desemprego, câmbios sociais e culturais, científicos-técnicas e políticas, fatores que desafiam as funções pedagógicas e sociais do sistema educativo. Fatores que recebem e que influenciam as políticas e práticas educacionais processadas por uma instituição de ensino marcada por velhos e por emergentes problemas de natureza estrutural e conjuntural, políticos e educativos.

Por último, acredito que a evasão universitária de pessoas jovens e adultas na educação superior ocorre, predominantemente, nos grupos das classes populares e/ou trabalhadoras, sendo produto de uma complexa “combinação de história, geografia, identidade de classe, relações de classe e, assim como de experiências e disposição de classe” (Reay, 2016), como estamos assinalando. Sem desconsiderar o conjunto desses fatores, Nogueira (2004), diz que tais evidências trazem uma relação na tomada de decisão do aluno em investir na educação, e nesse caso trata-se não só de investimento financeiro, mas de tempo, expectativas e projeções futuras que podem impactar já inicialmente na decisão de ingressar no curso.

Ou seja, se o curso escolhido irá servir para manter ou ascender o indivíduo em relação a família. As escolhas feitas pelos discentes ao longo da vida podem estar associadas ao custo, risco e benefício. Em outras palavras, a escolha de um curso no ensino superior pode sofrer influência por meio da família, que segundo Nogueira (2004) pode acontecer frente as variadas contingências como: a qualidade das informações utilizadas pelos alunos para a tomada de decisão - que pode gerar por sua vez, decepção; as expectativas geradas a partir da escolha do curso como possibilidade de ascensão social e econômica para a família (NOGUEIRA, 2004).

No entanto, o grupo familiar não é o único a servir de referência, pode ser até o prioritário, mas não o único. Sabemos que os grupos de socialização são múltiplos e por vezes contraditórios e que todos eles exercem influência simultânea ou não, no momento de definição e do valor colocado no benefício de ingressar no ensino superior. (NOGUEIRA, 2004). A exemplo de grupos institucionais acadêmicos, a comunidade e os grupos de amigos, também contribuem para evasão, imbricando de forma complexa as perspectivas individuais e coletivas do alunado (FILHO e ARAÚJO, 2017).

Assim, avaliar os motivos de decisão do alunado em relação ao curso selecionado conforme Nogueira (2004), deve também considerar a identificação do estudante em relação ao comportamento que é estabelecido entre diferentes grupos sociais e a heterogeneidade em sala de aula. Para melhor entender a complexidade dos motivos da evasão, deve-se ainda atentar para a distinção entre a escolha racional, entendida como intencional, consciente e baseada em conhecimento válido e a escolha emocional, que transcende os motivos da racionalidade.

Estas situações, segundo Charlot (2000) se dá em decorrência de que o aluno não é de todo um sujeito autônomo, plenamente consciente de suas motivações, mas dotados do senso prático que é conduzido pela percepção e ordenamento do mundo. Hernández e Villar (2015) diz que isso ocorre porque se apresenta para os estudantes a aprendizagem intencional proposta pela instituição de ensino.

Este posicionamento, Nogueira (2004) considera normal, já que em grande medida, “os indivíduos vão avaliar os benefícios do seu investimento educacional a partir daquele que, normalmente, constitui seu principal grupo de referência: família”, ou outro grupo de socialização como os amigos, a religião, os grupo de lazer etc. E que se apresentam na aprendizagem acidental, representada pela trajetória de vida (HERNÁNDEZ e VILLAR, 2015).

Tinto (1975), relata que a renda familiar é inversamente proporcional ao abandono, visto que, os pais bem sucedidos financeiramente são considerados mais educados, urbanos e ricos e, por este motivo, os filhos tendem a evadir-se em menor grau. Peña e Calderón (2018) advertem que os estudantes tendem a escolher o curso que possivelmente atenda ao seus interesses e metas.

Ainda quando, as escolhas racionais ou emocionais, tenham cunho limitado, segundo Nogueira (2004), devem ser estudados no campo da psicologia e relacionada com outras áreas de estudo como a sociologia. Com efeito, a sociedade nunca é a mesma, sobretudo, porque ela se modifica, muitas vezes incorporando situações do próprio movimento de mudança do comportamento dos sujeitos (MARTINS, 2014). Essas mudanças influenciam o comportamento

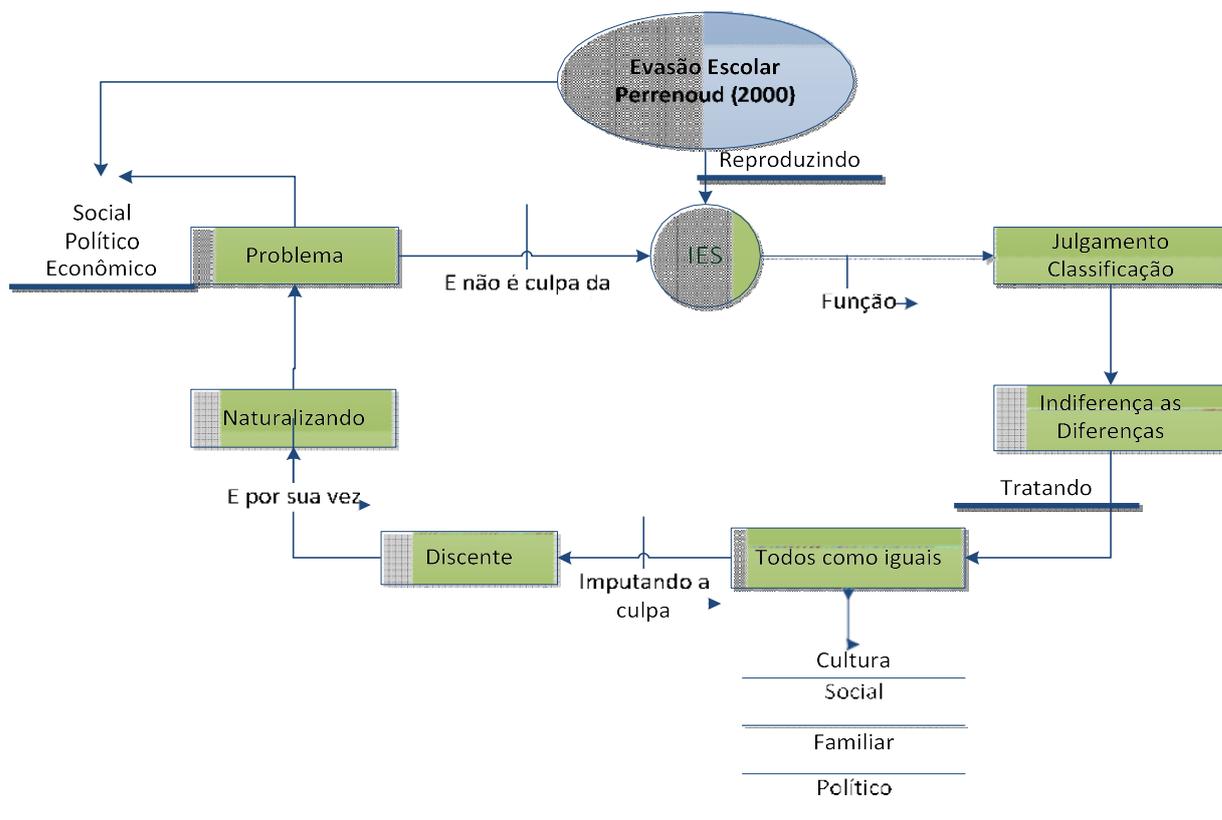
dos grupos e dos indivíduos, tendendo a modificar o comportamento do indivíduo e a fragmentar a sua individualidade – a subjetividade.

A fragmentação da subjetividade, fragilizam as relações construídas no espaço coletivo educacional (Batista, 2016), reforçando a afirmação de Filho e Araújo (2017) quando dizem que as relações expressam as múltiplas situações de desigualdades a qual o discente está posto. No que tange especificamente ao cotidiano universitário, ou seja, as situações de desigualdades reforçadas pelas práticas e ações pedagógicas e pelas formas de organização e gestão de sala de aula proposta pelo ensino superior, recorremos a Perrenoud (2000) que chama a atenção para a organização do trabalho pedagógico. Segundo ele, as práticas pedagógicas podem produzir o fracasso universitário e ainda criar uma visão que naturaliza o mesmo. Com isso, a decisão de se evadir, foca na privatização/individualização do fracasso como reforça Fiegehen et al, (2013) e reflete Henríquez et al (2013) com o:

El abandono universitario requiere ser comprendido como un evento des-individualizado, es necesario, primero, des-individualizar el abandono como culpa y prilegio del joven universitario, segundo, incluir en el análisis la decepción del joven como parte estructural del problema (HENRÍQUEZ, et al, 2013).

Portanto, não se deve naturalizar o abandono universitário (Perrenoud, 2000), pois não é uma fatalidade. À medida que a responsabilidade da evasão se restringe ao aluno, o fenômeno se torna natural e se exime, parte da responsabilidade a universidade (PERRENOUD, 2004). O autor diz que a naturalização do abandono é um ciclo, como mostra a figura 1 abaixo.

Figura 1 – Naturalização da evasão escolar na perspectiva de Perrenoud (2000)



Fonte: Elaboração própria da autora (2020).

Schirmer e Tauchen (2019) corrobora com Perrenoud (2000) quando diz que a evasão universitária tem o peso da responsabilidade no próprio estudante, mesmo quando este decide se desligar do curso escolhido, por conta própria (PAZ, 2016). No entanto, o que acontece é que como o fenômeno é multifatorial o estudante pode ter tomado a decisão por um ou mais fatores e estes podem estar relacionados ao contexto institucional, acadêmico e individual, sendo responsabilidade de todos e não apenas de um (ROCHA, 2015).

3.2 Variedade de motivos ou motivos variados?

Como já viemos comentando ao longo desse estudo, a expansão da educação superior encontram no abandono/evasão uma situação paradoxal. Se a cada ano cresce o número de candidatos que ascendem ao ensino superior, também aumentam as cifras de abandono e de evasão (PRESTES, 2018). Este fenômeno, usualmente relacionado com o fracasso das classes trabalhadoras (Reay, 2016), com as políticas de expansão e de democratização de ensino (Thomson, 2013), com as dificuldades do alunado de incorporar-se ao novo ambiente acadêmico e social da universidade, (TINTO, 1975, 1988, 1993; COULON,1997); com as dificuldades das instituições educativas, das suas práticas pedagógicas ou com os rumos das políticas econômicas e/ou o mercado de trabalho (Brown; Lauder, 2015, Puig, 2016), acende um debate sobre o que

realmente vem ocorrendo no ensino superior relacionado com estes altos registros de abandono.

Como comenta Enguita Fernández (2016, pp 9/10, in: Prestes, 2018,p.5): “La participación es amplia, aunque sin duda desequilibrada (...) ahí siguen el fracaso, la repetición, el abandono”. E assim, como comenta Prestes (2019), é “possível reconhecer que quando acreditávamos que sabíamos tudo sobre a evasão registrada na educação básica e que o tema, dada a sua recorrência histórica dispensava novos estudos, mudaram os problemas, as perguntas e as respostas; chegou ao ensino superior” e visibilizando o peso institucional (PRESTES, 2018).

A multiplicidade (Alzate et al, 2019) que se apresenta, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES (2012) diz que é preciso levar em conta as diferenças existentes que estão inseridas em cada instituição de ensino superior, sem tratar o problema da evasão como um problema exclusivo do aluno. No seu conjunto o fenômeno deve também ser tratado com um problema de gestão, envolvendo coordenadores de curso, setores administrativos, governo e famílias (ABMES, 2012).

Compreender a multiplicidade de fatores presentes no ensino superior e que incide na evasão/abandono significa estudá-lo sob uma perspectiva relacional, de interação e dinâmico, envolvendo atores do processo, o estudante e a universidade. O projeto Gestión universitaria integral del abandono - ALFA-GUIA (2013)³ entende que o abandono é um ato individual, institucional e social que modifica as inter-relações entre os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de compreender a evasão de maneira holística envolvendo fatores de natureza individual, acadêmico, econômico, cultural e institucional (Alfa-Guia, 2013).

A obra de Percursos de Estudantes no Ensino Superior, lançada no VIII Congresso Português de Sociologia, apresenta e discute os principais resultados de um projeto desenvolvido entre 2007 e 2010, a partir de uma parceria entre o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa e o Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, no qual participaram cerca de 30 investigadores. E que mapearam os principais fatores organizacionais, identificados pelos jovens, como causas que impactam diretamente de forma negativa o percurso formativo discente, ocasionando a evasão universitária.

³ Projeto internacional com cerca de 20 Instituições de Ensino Superior (IES), 833 081 estudantes, a maior parte das quais na América Latina (em Portugal foram parceiros no projeto a Universidade Aveiro e Instituto Superior de Engenharia de Lisboa)

Isso, através de duas dimensões centrais: a transição para o ensino superior e a relação que os estudantes mantêm com as instituições de ensino que frequentam. No que se refere as instituições de ensino superior, é importante distinguir três aspectos: o contexto de ensino-aprendizagem, o contexto organizacional e o contexto de apoio estudantil (CAETANO e COUTO, 2014).

Por sua vez, a Comissão Especial de Estudos do MEC, em um levantamento realizados nos anos de 1990 sobre a evasão nas universidades públicas classifica o fenômeno em três tipos: evasão de curso, a evasão de instituição e evasão de sistemas (MEC/SESU 1997). O quadro de número 01 destaca alguns dos fatores relacionados ao estudante e aqueles ligados a instituição.

Quadro 01 – Fatores da evasão segundo o MEC/SESU

Estudantes	Instituição	
	Internos	Externos
Habilidades de estudo	Currículos rígidos	Mundo do trabalho
Personalidade	PPC	Reconhecimento social
Formação básica	Desinteresse docente	Qualidade da educação básica
Escolha precoce do curso	Estrutura de apoio ao discente	Conjuntura econômica
Inadaptação a vida Universitária	Cultura organizacional	Desvalorização profissional
Relação com o mundo do Trabalho	Insuficiente infraestrutura	
Relação ensino-Aprendizagem		

Fonte: Feitosa (2016). Com adaptações da autora

A evasão, provocando o que se denomina de fracasso escolar, também pode está ligado à personalidade do estudante e ao contexto social dos alunos, desencadeando uma complexa rede de relações entre os aspectos da vida pessoal do aluno e o contexto externo e interno próprio do sistema educativo (ENGUIITA FERNANDES, et al, 2010). Trata-se, portanto, de uma combinação de fatores conjugados, em maior e menor grau, aos interesses e as dificuldades do estudante em se adequar ao contexto universitário, como também ao seu desinteresse pelos estudos, variando conforme os desejos de cada estudante.

3.3 A evasão universitária e a pluralidade de olhares

A literatura recente sobre evasão e seus motivos demonstram não ser possível concebê-la sem se considerar a singularidade discente e a pluralidade de fatores intervenientes. Segundo Fiegehen et al (2013), existe a necessidade de se compreender essa complexidade do fenômeno

atrelada a subjetividade do indivíduo a fim de se ter uma maior explicação sobre sua ocorrência. A multiplicidade de visões se complementam e possibilitam um olhar holístico acerca do abandono, evidenciando o movimento do alunado quanto ao que fora previsto, o que fora vivido durante a sua formação educacional e sua atual situação recente.

Em outras palavras, é a compreensão da singularidade do indivíduo que permite maior aproximação dos fatores intervenientes na construção da evasão (RANGEL et al, 2019). Esse “mapeamento” é o que nos permite uma definição mais precisa do fenômeno. Ao não se levar em consideração essas relações ocorre, segundo Cabrera et al (2006), uma ausência de maior clareza sobre a evasão e sobre a sua concretização, gerando as diferentes terminologias e ocasionando imprecisões teóricas e metodológica.

Latiesa (1992), assume de que é a singularidade do indivíduo e os inúmeros movimentos que compõem o seu cotidiano que possibilita maior entendimento na decisão do alunado se evadir. Por outro lado, são esses vários movimentos e suas facetas que contribuem para a existência de variados sinônimos e significados relacionado a evasão. Nesta perspectiva a autora concebe a evasão, a partir de um modelo global dos fatores inter-relacionados, onde se incluem os institucionais e contextuais dos discentes. Para Latiesa (1992), a junção desses fatores possibilita maior identificação com os motivos que propiciam o abandono no curso superior, através de três tarefas/etapas:

- caracterizar a situação do sistema universitário descrevendo os fatores identificados;
- realizar uma análise quantitativa com a intenção de determinar quais foram os fatores preponderantes;
- realizar uma análise qualitativa no intuito de compreender os motivos, comportamentos e significados que direcionaram a decisão de se evadir.

Este percurso metodológico é utilizado para identificar os fatores constituídos de ordem global, destacando quatro principais: os processos de acesso à educação superior; as características dos estudantes que pertencem ao meio universitário; a dificuldade de estudar e a inserção profissional. Esses quatro fatores, reforçam os condicionantes individuais e contextuais, pois contempla as características estudantis, como a idade, condição socioeconômica, origem escolar, escolha, motivações e expectativas relacionadas ao curso.

Em paralelo com as relações entre o estudo e o trabalho, podendo enfatizar o impacto do desafio em permanecer estudando com a escolha do curso/da carreira e sua inserção no mundo laboral. Em suma, a autora adverte que há necessidade de considerar a diversidade de variáveis

que influenciam na decisão de evadir-se tendo em vista a relação e interação entre as variáveis. De modo que, empregar estratégias homogêneas diante da heterogeneidade de fatores torna-se dificultosa e frágil.

Por sua vez, Feitosa (2016) traz uma abordagem oriunda de uma autoanálise multivariada da evasão universitária a partir da perspectiva das inter-relações do discente com às variáveis independentes e intervenientes defendidas pelo sociólogo William G Spady. As variáveis independentes contemplam o contexto universitário, a congruência normativa e as amizades que os discentes estabelecem durante o processo formativo (FONSECA, 2018). Nesta perspectiva, os discentes que ingressam na universidade precisam aprender diversas maneiras para mover-se dentro dos espaços sociais como a sala de aula, e nestes, ir reconhecendo os modos e tempos para cada atividade atribuída, buscando integrar de forma harmoniosa seus desejos e necessidades com as exigências que são postas pela instituição (RONY et al., 2016).

Feitosa (2016) acrescenta a necessidade de se atentar para os processos de integração dos atributos, valores, habilidades, atitudes e interesses do alunado com o contexto universitário, numa tentativa de manter o discente motivado a continuar os estudos iniciados, deixando-o satisfeito e comprometido com a sua escolha. Alerta que as variáveis intervenientes presentes no percurso formativo referem-se ao contexto social e ao comprometimento institucional que, por sua vez, podem influenciar na decisão do abandono universitário (FONSECA, 2018).

A decisão de abandono pode ser impulsionada pelo desgaste que acontece de maneira gradativa e contínua durante o percurso educacional. Isso porque o autor defende que abandonar é um resultado complexo que inclui a junção dos fatores que fazem parte das variáveis independentes e intervenientes. Existe também estudos sinalizando que os primeiros meses de estudos na universidade é o período em que acontece a elevação do número de abandono (FONSECA, 2018).

A compreensão de que os períodos iniciais são os que se constatam uma maior incidência de abandono é reforçado por Rony et al. (2016). Segundo esses autores o abandono já começa a acontecer no primeiro ano do curso superior, sendo esse um momento crucial para o alunado decidir abandonar ou prosseguir nos estudos. A título de exemplificação temos a investigação de Romero et al. (2016), que analisaram o abandono universitário na Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Nacional de Salta, localizada na Argentina. Os autores concluíram que aproximadamente 60% dos alunos que ingressam na universidade se evadem no primeiro ciclo de estudos.

O estudo de Méndez et al. (2016) inferiu que, nos Estados Unidos, cerca de 25% a 80% dos estudantes universitários apresentam ansiedade moderada ocasionando sua saída do curso ainda nos primeiros meses de acesso. Em convergência, o estudo de Rony et al. (2016) identificou que na Faculdade de Ciências Médicas da Guatemala o quantitativo de evasão nos dois primeiros anos do curso oscila entre 40% e 70%. Nestas situações, Azevedo (2016) considera tanto a evasão voluntária, quando a decisão parte do querer discente, quanto a evasão involuntária - quando a decisão parte da universidade.

Outro aspecto a se considerar diz respeito, às características pessoais do alunado e seus impactos na decisão de abandono. Não é novidade que os processos de abandono/evasão possui uma relação direta com variáveis relacionadas como o sexo, a idade, a cor/etnia, o estado civil e a existência de filhos. No caso do sexo feminino, Rony et al. (2016) pontuam que:

A que estudios que indicas que las mujeres reprueban y abandona más sus estudios universitarios, debido a las características sociales em las que se vive em Latinoamérica, que las hace propensas a tener menos apoyo por parte de los padres, tener mayor grado de responsabilidad em el hogar y muchas veces sufrir discriminación, lo que se refleja em su desempeño académico. (RONY ET AL, 2016).

Para Santos (2013) as mulheres baseiam a decisão de evadir devido à ausência de um menor comprometimento institucional e maior comprometimento familiar. Já os homens consideram a questão das notas um fator que pode ser determinante na decisão de se evadir. Dentre muitas variáveis apresentadas por Feitosa (2016) vale ressaltar que o autor pensou o seu modelo de retenção a partir da teoria de coesão social de Emile Durkheim sobre o suicídio (SANTOS, 2013). Esta teoria parte do campo da sociologia, que por sua vez estuda fatos sociais como: a maneira de ser e de agir, bem como, as regras morais que são repassadas à sociedade permeando a forma de viver dos indivíduos.

O que justifica as explicações para a tomada de decisão relacionado ao sexo que pode ter impacto direto ou indireto a depender de tal variável. É por meio da teoria social que Quintaneiro; Barbosa e Oliveira, (2009) defendem as possibilidades de um indivíduo cometer suicídio influenciado pelo seu nível de integração social (FEITOSA, 2016), sendo as causas do suicídio ocasionadas pela depressão, a melancolia e o desamparo moral provenientes do egoísmo, fatores semelhantes que contribuem para o ato de evadir (MÉNDEZ et al., 2016; JARAMILLO et al., 2016).

Evidentemente que as consequências do suicídio são mais devastadoras do que as consequências da evasão. No caso do suicídio, Durkheim organiza as abordagens teóricas tipificadas em relação ao suicídio em: altruísta, anômico e egoísta. O suicídio Altruísta são aqueles

que são praticados em função da obediência ou da força coercitiva ou de decisões do coletivo, a exemplo dos kamikaze japoneses ou do caso de Jonestown, ocorrido em 1978 na Guiana. (DURKHEIM, 2000)

O suicídio Anônimo, tende a ocorrer por situações causadas por mudanças financeiras ou sociais. Neste caso as pessoas se suicidam por perderem o emprego ou sentirem que não possuem mais condições de enfrentar os desafios sociais/financeiros que se apresentam ou por não se ajustarem as mudanças em curso. O suicídio Egoísta, por sua vez, foi considerado por Durkheim (2000) como aquele predominante nas sociedades modernas e são praticados por indivíduos não integrados a família ou grupos sociais.

Para cada tipo de suicídio, uma ausência é colocada, chamadas de correntes suicidogênas, e são nas ausências que existe uma correlação entre o suicídio e a evasão escolar. Deve-se considerar que assim como ocorre na evasão universitária, Durkheim (2000) verificou a existência de regularidade nas taxas de suicídio em determinado período, cruzando variáveis que incluem idade, sexo, lugar de residência, religião, estado civil etc. Tamanha fundamentação permitiu a Vicent Tinto (1975) embasar o seu modelo longitudinal de integração acadêmico e social a partir das ideias de Emile Durkheim.

Com um modelo proposto no ano de 1975 com a intenção de explicar as causas concretas do abandono a partir da integração social e acadêmica da universidade, Tinto (1975) verificou que o contexto universitário possui dois sistemas: o social e o acadêmico. A integração social é composta por duas abordagens: o desenvolvimento e a frequência das interações entre os alunos, é pensada a partir do desenvolvimento intelectual por todo o processo formativo. Estes são os pilares da teoria de Tinto (SANTOS, 2013). O nível de integração social e acadêmica é reavaliado conforme a percepção discente, demonstrando um caráter dinâmico e longitudinal da interação entre o aluno e a universidade (SANTOS, 2013).

A depender do olhar sobre a integração, os fatores influenciadores do abandono podem mudar conforme o período em que o discente se encontra na universidade (FONSECA, 2018). Feitosa (2016) destaca que o modelo de Tinto é composto por duas dimensões, interna e externa, onde a primeira é decorrente de fatores a partir das experiências que antecedem ao ingresso na universidade e a segunda é o que acontece no decorrer do curso. Essa dinamicidade exige um modelo que olhe para além das causas, enxergue os aspectos e problemas que levaram os estudantes a evadir-se (MCCUBBIN, 2003; TINTO, 2006). Este modelo enfatiza que tanto a ausência quanto o excesso de integração do indivíduo com a instituição de ensino superior podem

influenciar na decisão de se evadir (ANDRIOLA, 2009; POLYDORO, 2000; TINTO; CULLEN, 1973).

Como estes modelos se complementam, Tinto (1975) explica todos os fatores como integrantes do comportamento e percepção do discente que estão inseridos no contexto da educação superior (MCCUBBIN, 2003), especialmente os ligados às características da universidade como: qualidade, credibilidade, seriedade, estrutura, composição do quadro docente e pessoal administrativo. As características individuais que abrangem sexo, faixa etária, condição econômica, família, habilidades, traços de personalidade, capacidade acadêmica, motivação, tipo de comprometimento e expectativas são variáveis fundamentais no processo do indivíduo no ensino superior.

Com essas concepções Tinto (1975) aproxima o seu entendimento das causas de evasão as concepções de Durkheim (2000) sobre o suicídio, ao ressaltar os fatores sociais e de personalidades do evadido ao indivíduo suicida e aos fatores que afetam diretamente a tomada dessa decisão. Esta relação é, entretanto, contestada por Bean (1984), que baseando o seu trabalho no modelo de Tinto (1975) destaca fragilidades no modelo, afirmando não ser possível articular a evasão com o suicídio (SANTOS, 2013).

Bean (1984; 1985) utilizou-se da análise dos percursos estudantis e fez as possíveis ligações causais e, com isto, classificou as variáveis que pudessem explicar o desgaste discente durante o percurso formativo. Foram traçadas quatro variáveis, sendo elas: a variável *background*, a qual aborda o desempenho acadêmico; as variáveis *determinantes organizacionais*, que utilizam-se da percepção discente para a instituição e seus processos pedagógicos; a variável *interveniente*, tida como a satisfação e o comprometimento por parte da universidade e a variável *dependente*, que é o próprio abandono.

3.4 O percurso da evasão: as instituições e os estudantes.

Por se tratar de um fenômeno multicausal, como já comentado ao longo desse estudo, a instituição universitária deve esforçar-se para conhecer e analisar as variáveis que contribuem para a retenção e a evasão de seus discentes, buscando meios facilitadores que garantam a integração acadêmica e social (CASANOVA CRUZ et al., 2018). Com este propósito, a Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), tratou de identificar a relação entre a evasão e o ajuste vocacional, a condição familiar econômica e laboral e o rendimento acadêmico, tidos como os principais fatores contribuintes da evasão, enfatizando a responsabilidade da universidade em realizar um acompanhamento acadêmico e pedagógico capaz de contemplar a diversidade

estudantil que se apresenta em cada contexto (JORQUERA et al., 2018).

A atitude assumida por essa universidade é corroborada por John P. Bean, segundo Feitosa (2016), quando acresce que a evasão acontece especialmente pela ausência de integração social do estudante com a universidade. Tal proposta de investigação e compreensão fundamenta-se na linha teórica e no trabalho de James L. Price (1977), que utiliza como ferramenta de análise da evasão a regressão múltipla e a análise de caminho (FONSECA, 2018).

Bean (1985) relaciona o processo de evasão e seus efeitos, semelhante a dinâmica de rotatividade que acontece em uma organização produtiva, considerando os motivos e a variáveis contribuintes para o fenômeno e que afetam diretamente a satisfação tanto do estudante quanto do colaborador (SANTOS, 2013). No que se refere ao contexto universitário, Bean (1984) nos diz que à medida que o discente relaciona sua satisfação com suas notas, a depender do resultado, pode influenciar na decisão de se evadir.

Entretanto, segundo Bean (1985) deve-se atentar para o tipo de estudante atendido na instituição, uma vez que existem estudantes tradicionais e os não tradicionais. Diante disto, é preciso pensar um modelo de desgaste ou atrito para cada tipo de estudante uma vez que o nível de integração se dá de maneira diferente (SANTOS, 2013). Os estudantes não tradicionais são aqueles que trabalham e que precisam morar na universidade, que possuem idade superior a 24 anos e que estão matriculados em tempo parcial (FONSECA, 2018). Estes estudantes incorporam-se ao modelo composto por quatro variáveis: o desempenho acadêmico, a intenção de evadir, fatores anteriores ao ingresso e fatores ambientais.

Os estudantes tradicionais inspiram maior preocupação porque são os mais afetados pelos fatores externos, sem menosprezar ou inferiorizá-los em relação aos estudantes não tradicionais. As suas características, são estudantes que não estão inseridos no mundo do trabalho, que estudam em tempo integral e com idade a partir de 17 anos (FONSECA, 2018). Contudo, este autor desenvolve um modelo de atrito contemplando as variáveis de background, acadêmicas, ambientais, integração social com a intenção de evadir (FONSECA, 2018).

Perrenoud (2004) corrobora com tal pensamento, pois direcionou a sua abordagem para à minimização da evasão a partir da reorganização dos objetivos, programas pedagógicos, atividades didáticas, acompanhamento da progressão da aprendizagem discente, os meios de ensino, a relação entre professor, aluno e coordenação. Deve-se atentar que no caso brasileiro, as características dos estudantes considerados tradicionais e não tradicionais, assumem conotações diferentes. Tais características vão se configurar conforme o contexto cultural, social e econômico

e local de cada instituição de ensino, alinhado à trajetória de vida dos estudantes.

Continuando a destacar as ideias de Perrenoud, observa-se que o mesmo propõe mudar o tipo de educação conservadora ou impositiva, do ponto de vista das práticas de ensino e de aprendizagem. A adoção de uma pedagogia diferenciada requer dos professores a execução de planos de ensino com determinados conteúdos a serem trabalhados de forma flexível e progressiva. Isso porque a utilização de uma pedagogia rígida, de formato vertical de trabalho pedagógico é denominado por Paulo Freire (1997) de educação bancária, já que os alunos apenas armazenam conhecimentos e os creditam em sua conta/memória, sem uma maior reflexão sobre o seu conteúdo.

Em geral, a organização acadêmica apresenta-se para o aluno como etapas, como um sistema educacional progressivo. Desse modo, o aluno avança conforme consegue cumprir com todos os pré-requisitos da etapa vigente. Para Perrenoud (2004), este modelo organizacional é deficiente, tendo em vista que contribui para o ocasionamento da evasão. Daí a necessidade em substituir o modelo de educação conservadora por um modelo de educação inovadora capaz de desenvolver ciclos de aprendizagens plurianuais e impactar significativamente a organização do trabalho escolar e a formação docente, pois, a diversificação do percurso discente pode validar as diferenças. Nos ciclos de estudos não há reprovação, já que a reprovação afeta a imagem e o valor do aluno aos olhos dos outros, além de provocar a defasagem idade-série.

Segundo Perrenoud (2004), a reprovação é injusta e ineficaz frente às aprendizagens, devendo a instituição buscar outras respostas que atendam e respeitem a heterogeneidade discente, sobretudo, no contexto universitário. Por isso, os ciclos de aprendizagem como resposta pertinente a uma aprendizagem inovadora favorecem a formação, por apresentar várias velocidades de aprendizagens, embora não seja o bastante para eliminar o fracasso.

A aplicação dos ciclos plurianuais em substituição ao ensino por degraus se propicia cinco novos benefícios: etapas compatíveis com a progressão das aprendizagens discentes; planejamento flexível frente as diversificações das trajetórias; atendimento diferenciado ao aluno; acompanhamento do aluno através de novos ciclos e, por fim, orientação do trabalho docente através da organização de objetivos voltados para aprendizagem (PERRENOUD, 2004).

O diferencial da utilização dos ciclos de aprendizagem em relação a organização educativa tradicional e rígida é que eles não se baseiam no tempo de formação, e sim, no modo e na intensidade do acompanhamento pedagógico, contemplando a diversidade dos percursos formativos discentes (PERRENOUD, 2004). Essa proposta coloca o professor de maneira

autônoma frente à orientação das progressões dos alunos com vistas a uma maior aprendizagem, permitindo que o planejamento das progressões seja flexível.

Ainda mais, os ciclos de aprendizagem plurianuais fazem o atendimento discente diferenciado do ponto de vista didático-pedagógico, quando provocam rupturas com o enciclopedismo, com a memorização e com o fim do calendário único com prazos de avaliação próximos, resultando no respeito à multiplicidade e à flexibilidade dos dispositivos de diferenciação

Vale salientar que o sistema educacional (inter) nacional leva em consideração o princípio de igualdade para todos os discentes negando-lhes suas particularidades, vivências e experiências. Neste sentido, Perrenoud (2004) coloca em questão a maneira como o sistema rígido de ensino se coloca para a universidade, para o professor e para o aluno, sendo este, o principal fator contribuinte para a evasão discente.

O trabalho docente quando rígido impacta no ambiente da sala de aula e propõe exclusivamente um ensino com foco no enciclopedismo e na memorização de fatos e regras e sugere a avaliação como um instrumento de punição e conseqüentemente de reprovação para o discente. Visualizando a impossibilidade de retirar a reprovação do formato posto ao ensino superior vigente, Perrenoud (2004) entende que reduzi-lo é sempre um progresso e:

(...) é mais fácil ensinar saberes do que levar o aluno a construir competências; é mais fácil ensinar e avaliar saberes de baixo nível (memorização) do que de alto nível (raciocínio) (PERRENOUD, 2004).

A adoção de metodologias inovadoras que oriente o docente a adquirir novos saberes e competências e possibilite o alunado a aprender a pensar, contribui para combater o abandono. Para que isso ocorra de forma eficiente é necessário, haver uma ruptura no ensino tradicional e a adoção de novas metodologias onde os percursos de vida dos sujeitos estejam no centro das políticas educacionais (PERRENOUD, 2004).

Segundo Perrenoud (2004), a evasão surge da indiferença às diferenças. A universidade trata todos como iguais em direitos e deveres, enquanto a realidade mostra que eles estão desigualmente dispostos frente a sociedade. Isso é possível através de uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa, considerando os percursos diversificados, oferecendo-os novos espaços de tempo e de trabalho, exigindo do docente mais imaginação pedagógica do que a gestão do programa anual. Diferenciar não é respeitar o ritmo de cada um, é

propor-lhe diariamente situações à sua medida, para que o discente avance tão depressa quanto possível, além de fomentar a postura ativa no ambiente universitário (PERRENOUD, 2004).

Para a adoção dessas propostas é necessário substituir a formação posta como escada, cujos degraus são os semestres, por ciclos concebidos como novos espaços-tempos de formação, que favoreçam uma maior igualdade em sala de aula. Dentro de um ciclo o docente se organiza de maneira livre e diversificada. Considerando a formação rígida e tradicional a que os docentes foram submetidos, Perrenoud (2004) sugere que a universidade apoie o professor com uma formação e acompanhamento adequado para que eles possam construir novas competências em suas respectivas disciplinas. A mudança de postura dos sujeitos é importante já que as aprendizagens são a razão de ser da universidade (PERRENOUD, 2004).

Para aprender é preciso não ter medo. Ninguém aprende com medo de ser ridicularizado, humilhado ou mesmo agredido, seja quando as ameaças vem de fora ou de dentro da universidade. É preciso criar um espaço, ou melhor, uma sala de aula protegida. Ninguém aprende quando é exposto a violência do mundo, seja pela miséria ou pela fome, fatores que impedem ou dificultam a aprendizagem (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Para aprender é preciso uma situação mobilizadora - o aprender fazendo - e que se encontra no princípio da pedagogia ativa. Ao se despertar no aluno a curiosidade, desejo, desafio, adesão pessoal ou prazer, este o acaba aderindo aos processos de aprendizagens sem se dar conta disso. A dinâmica adotada auxilia o professor e o aluno a darem sentido ao que aprendem, permite abrir espaços dentro do campo de interesse do aluno, incita a descompartmentalização e os degraus posto pelo ensino tradicional. Enfim, diminui as perspectivas de evasão. (PERRENOUD, 2004).

Em síntese, adotar ciclos de aprendizagem no ensino superior, como forma de minimizar a evasão, requer sair do ensino tradicional, padronizado e de massa, para um sistema que incentive uma educação inovadora e ativa; estabelecer objetivos prioritários, trabalhar em equipe, praticar uma avaliação formativa e individualizar os percursos de formação. E, para isso é preciso uma reescrita do sistema de ensino adotado em cada país, com articulação e cooperação entre as variadas instâncias da universidade.

3.5 Padronização e educação de massa: Um caminho para o fracasso do sistema

Sendo o planejamento docente uma possibilidade de minimização da evasão universitária Ken Robinson (2019), traz em seu livro, *Escolas Criativas* um apanhado de experiências a longo prazo com quebras de comportamentos, inclusive àqueles já enraizado na cultura das instituições

de ensino, como por exemplo: modelos instituídos de avaliação, currículo e ensino colocados como propostas pelo Município, Estado e ou Governo Federal, que por sua vez direcionam as instituições de ensino para a padronização do ensino, da aprendizagem discente e atuação docente.

Esse movimento acontece segundo Robinson (2019) porque a educação é um tema político relevante por quatro razões, a primeira é econômica, pois, nos últimos vinte e cinco anos o comércio foi transformado pelos avanços acelerados da tecnologia digital e o crescimento da população e com isso a demanda por uma força de trabalho educada se torna importante para a prosperidade econômica de uma localidade.

A segunda razão é cultural, pois a educação é uma das principais maneiras de transmitir valores e tradições de uma geração para outra. A terceira razão é de cunho social, quando esta oportuniza prosperidade e bem-estar tornando os cidadãos ativos e engajados e por fim a quarta razão é pessoal, quando os alunos reconhecem seu potencial acadêmico e profissional e com isso permitem que vivam em atividade plena e produtiva (ROBINSON, 2019).

De modo que as instituições de ensino, especialmente as públicas, recebam orientações dos órgãos governamentais, de como ensinar, por meio de sistemas de avaliação padrão, com *exames formais escritos e a extensa utilização de testes de múltipla escolha de modo que as respostas dos alunos possam ser facilmente codificadas e processadas* (ROBINSON, 2019). Inclusive atribuindo penalidades às instituições que por ventura não atinjam as notas/metastabelecidas como médias adequadas de qualidade de aprendizagem para o ensino superior.

Robinson (2019) chama esse movimento de padronização da educação, quando fornece aos órgãos educacionais controle em larga escala, a exemplo do Ministério da Educação – MEC, das escolas e universidades privadas e especialmente as públicas. No entanto, um argumento que se coloca para a implementação da padronização da educação é a elevação dos padrões acadêmicos direcionando para um ensino propositivo.

Por meio de uma educação formal, composta de currículo, ensino e avaliação, sendo a padronização a estratégia principal, determina-se o que se deve ensinar, ano a ano, semestre a semestre. Esta é uma orientação tanto a nível nacional quanto internacional, sendo seguidos pelos países da Inglaterra, França, Alemanha, China e Brasil (ROBINSON, 2019), e estimulando a competição entre aluno, professores e instituições de ensino, conforme afirma Robinson (2019):

Nesse novo ambiente, os estudantes competem uns com os outros, os professores são julgados unicamente a partir dos resultados dos seus alunos e as instituições de ensino se digladiam para disputar recursos. Testes baseados

em padrões influenciam a alocação de fundos, promoções de colaboradores e as instituições de ensino continuarão a existir ou não sob uma nova jurisdição. É por isso que elas são chamadas de avaliações de alto risco (ROBINSON, 2019).

No entanto, alguns países tem a estrutura mais livre da padronização, a exemplo da Finlândia, Escócia, Estados Unidos e Cingapura. Para estes países, em especial, prioriza-se o que é relevante para o aluno. Aspecto que abordaremos mais a frente. A padronização incentiva a corporativização, diminuindo o custo público, promovendo a diversidade de oferta e ampliando o lucro com a educação que hoje é um dos maiores negócios do mundo (ROBINSON, 2019).

A medida que o sistema de ensino adota como modelo de educação a padronização, Robinson (2019) evidencia os prejuízos provocados aos sujeitos. Para os alunos, gera o não empoderamento do processo de aprendizagem, provoca a não personalização do ensino, considerando que todos percorreram a mesma trajetória de vida e percurso educacional (PERRENOUD, 2004). Contribui para o que Perrenoud (2004) em seu livro “Pedagogia Diferenciada” chama de processo de aprendizagem indiferente às diferenças estudantis.

Todos os alunos são tratados como iguais, tornando o processo de ensino um padrão comum a todos. Já que para os professores, o processo de padronização, traz o desgaste que é provocado pelas condições de trabalho e pelo pré-julgamento da sua atividade, mensurada a partir das avaliações dos discentes. Robinson (2019) coloca que as avaliações baseadas em padrões influenciam a alocação de fundos, promoção de colaboradores e principalmente se as instituições de ensino superior continuarão a existir ou não.

Toda a retórica da padronização do ensino vale-se a partir do objetivo da empregabilidade dos universitários. De preparar pessoas para o mundo do trabalho, sem elevar os padrões dos programas acadêmicos (ROBINSON, 2019). O que o autor destaca é que a sociedade precisa de uma variedade de talentos e habilidades para desenvolver os papéis e ocupações no mundo do trabalho e que diante do sistema de ensino padronizado, estas habilidades não são trabalhadas ou mesmo abordadas na escola e nem no ensino superior.

Isso porque, a prioridade das escolas é preparar os alunos para os testes padronizados e o ingresso no ensino superior. Por isso, é preciso considerar que para muitas carreiras, a graduação é muito importante, para outras, ter um título não é mais uma garantia de trabalho em qualquer área. Robinson (2019) diz que:

Algumas pessoas ingressam no ensino superior porque realmente desejam continuar seus estudos acadêmicos. Mas, julgando pelas baixas taxas de graduação (mais de 40% dos

alunos do ensino superior dos Estados Unidos não obtêm o título de universitário), arrasta-se até o ensino superior porque é o que se deve fazer após terminar o ensino médio (ROBINSON, 2019).

Isso acontece quando o aluno ingressa no ensino superior sem um propósito ou sentido particular, mesmo quando concluem o curso, se formam sem uma ideia clara do que farão após a saída da universidade ou um número significativo abandonam a graduação. A padronização do ensino, chama esses alunos que se evadiram do ensino superior de “alunos desistentes”, e esse termo implica que os jovens fracassaram diante do sistema de ensino.

Robinson (2019) ainda defende que o correto seria dizer que o sistema fracassou com os alunos, quando adotou a padronização do ensino e este por sua vez não considera as singularidades discentes. A padronização foca no grupo e não no indivíduo e na sua trajetória de vida. E os alunos precisam se adequar ao sistema de ensino estabelecido, rígido e tradicional e não o contrário. Sendo esse um dos motivos de deixar a universidade como explicado durante esta tese. Mas, qualquer que seja a razão de deixar a educação, este é um sintoma de um problema mais profundo no sistema como um todo, não um problema em si (ROBINSON, 2019).

Mas vale rememorar e entender de onde partiu a padronização da educação e como se fortaleceu até a atualidade. O autor relata que com a chegada da revolução industrial e a tecnologia, as pessoas migraram do campo para a cidade na tentativa de oportunidade e condições dignas para trabalhar em fábricas ou segmentos semelhantes. A procura foi tanta que a base de trabalhadores urbanos eram entre homens, mulheres e crianças, mesclando a sociedade entre a classe trabalhadora e a classe média.

Estas classes se posicionavam politicamente como voz ativa principalmente sobre o modo como eram governados. Com isso, as instituições filantrópicas financeiras passaram a surgir e em meio há uma crescente demanda força de trabalho surgiu a necessidade de se criar sistemas de educação em massa, com o objetivo de atender a demanda da industrialização e transformar os trabalhadores em especialistas capazes de desenvolver atividades administrativas ou técnicas.

Ou seja, a educação em massa, tinha o objetivo de moldar os alunos as suas necessidades de mercado e conseqüentemente aqueles que não se encaixavam nos padrões pré-estabelecidos eram excluídos de maneira direta pela instituição de ensino. Os processos industriais de aceitação de regras e padrões específicos ainda se encontram na educação por meio da padronização do currículo, ensino e avaliação. E para manter os padrões, a educação em massa ou industrial foi planejada para acontecer por etapas e de maneira linear (ROBINSON, 2019).

No caso da educação básica, os alunos são separados por séries e organizados por faixa etária, já no ensino superior adota-se o planejamento por semestre e este é estabelecido em torno da divisão do trabalho e os alunos progredem conforme conquistam os degraus das etapas. Nesse enquadramento se constrói o problema geral de conformidade, onde a tendência da universidade de julgar os alunos por meio de único parâmetro e desencorajar ou desprezar as capacidades criativas e imaginativas.

Porque quando existe uma preocupação exclusiva apenas com a aplicação de conteúdos e habilidades específicas os interesses dos alunos não se encaixam nessa abordagem e aqueles que não se adaptam ou não concordam seguem dois caminhos, se evadem ou desviam o caminho para outra área do conhecimento, na esperança de encontrar uma proposta educacional que se encaixe com os seus ideais. Como Robinson (2019) diz:

A maioria dos processos industriais produz uma quantidade enorme de lixo e de subprodutos de baixo valor. O mesmo acontece com a educação. Como vimos, incluem a desistência, a desmotivação, a baixa autoestima, o fracasso, e as oportunidades de emprego limitadas para aqueles que fracassaram ou cujos talentos não forem valorizados no sistema (ROBINSON, 2019).

Já que para Robinson (2019) “cada indivíduo é único, todos somos diferentes fisicamente e em nossos talentos, personalidade e interesses” e não devem ser alienados pelo sistema de ensino padronizado utilizado atualmente. Tendo em vista que, os alunos quando não padronizados são submetidos a subempregos e a programas sociais que segundo Robinson (2019) diz que estes programas é uma característica estrutural do sistema e tem a intenção de classificar as pessoas entre perdedores e vencedores.

Muitas dessas situações poderiam ser evitadas se a educação trata-se a todos os alunos as mesmas oportunidades de experienciar uma educação por meio da exploração das capacidades individuais. Para tanto, é preciso quebrar os paradigmas de tal modelo de ensino. Deixando de lado a padronização imposta hoje, mas não sendo possível, deve-se segundo Glasser (2005) equilibrar entre a formação técnica e humana. Esse equilíbrio é importante, porque segundo Robinson (2019) existe uma distância de habilidades cada vez maior entre o que as universidades estão ensinando e o que o mundo do trabalho exige e precisa.

Isso acontece porque a diversidade de habilidades que se apresenta no mundo do trabalho é múltipla porque existe a diversidade de pessoas, com talentos, atitudes, conhecimentos diferentes é múltipla, e com isso apresentam formas, desejos, expectativas diferentes. Compreender as diferenças é a verdade básica segundo Robinson (2019) para entender como o sistema está fracassando e levando consigo muitos alunos.

3.6 É o aluno que importa no processo de aprendizagem

Os alunos não graduados e que desistiram dos seus cursos nós já compreendemos, mas é preciso levar em conta aqueles alunos que permanecem no sistema educacional e que estão entediados e desmotivados com o processo de aprendizagem. São alunos com desempenho insatisfatório, com baixa autoestima e pouco otimismo com relação a educação e o seu futuro; o autor chama estes contingentes de “alunos em risco de evasão”.

O risco ocorre na visão de Robinson (2019) quando a abordagem pedagógica adotada pelos docentes e pelas instituições de ensino é o mesmo para todos. E diante desta padronização propõe um sistema de ensino com foco nos ideais dos alunos, com o objetivo de minimizar a evasão universitária, de oportunizar uma educação para todos, sem pré-julgamentos ou pré-conceitos.

Para tanto, primeiro, a instituição de ensino e o professor devem conhecer a trajetória de vida e educacional do alunado. Depois, garantir que estes continuem frequentando a instituição de ensino, criando uma cultura onde os alunos sintam que sua presença é importante. Deve ser seguido de ações que provoquem o sentimento de valorização dos alunos como indivíduos, respeitando as suas necessidades e interesses individuais.

O ideal é que a formação deva se adequar ao alunado para que esses tenham sucesso no futuro. Isso será como incluir em sua matriz de conteúdo aspectos de cunho empreendedor, porque *“os alunos não devem apenas frequentar aulas na universidade; eles devem perceber que suas ideias podem ser transformadas em bens comercializáveis”* (ROBINSON, 2019). Isso porque, para se fomentar uma economia saudável e humanizada, depende de pessoas com boas ideias. Oferecendo projetos práticos com a participação da comunidade local, trabalhando de maneira colaborativa com os professores do seu curso e de outros cursos, tornando a experiência da graduação interdisciplinar, será possível formar grupos para a economia e para a cidadania.

Com isso, Robinson (2019) reforça que tornando o currículo diverso, um sistema de avaliação equilibrado, baseada em princípios diferentes daqueles que a padronização do ensino apresenta, pode-se melhorar a qualidade do ensino e com isso incentivar a permanência discente por meio de processos pedagógicos baseado nas singularidades discentes.

Isso porque inseridos no sistema de ensino, existe uma parcela de alunos que ainda não se evadiram, com problemas emocionais e sociais mas com grande potencial e com uma dose de coragem que precisa ser direcionada por uma educação que Robinson (2019) chama de educação

alternativa ou programa de educação alternativo, que são planejados para motivar os alunos que estão fracassando na universidade e que possivelmente podem abandonar e estão em risco de abandono.

O que o autor chama a atenção para os programas alternativos de educação é que os alunos não são incapazes de aprender, eles foram alienados e marginalizados pelo sistema de ensino, e muitas vezes justificado pelos princípios da cultura da produção industrial. Isso porque o objetivo da padronização é de produzir muitas versões idênticas do mesmo produto e os itens que não estão de acordo com o padrão são descartados, nesse caso, os alunos.

Em paralelo a educação alternativa o autor traz uma proposta de educação que vislumbra a melhoria da educação a partir da compreensão de que a educação é um sistema vivo e que as pessoas (alunos, professores, gestores, colaboradores e comunidade acadêmica) se desenvolvam em condições diferentes e que se encontram todos em sala de aula. E que para tanto, é preciso cultivar uma educação que vai de encontro a padronização por meio de quatro princípios, que são:

- 1 Saúde – Através de uma educação orgânica que promove entre as pessoas o bem-estar integral;
- 2 Ecologia – Reconhecer e identificar a interdependência vital de todos os aspectos do desenvolvimento entre o aluno e a comunidade;
- 3 Justiça – Deve-se cultivar e estimular todos os talentos individuais de cada aluno, através do respeito ou responsabilidade de cada um;
- 4 Cuidado – Criando condições para o desenvolvimento dos alunos baseado pela compaixão, experiência e sabedoria vividos na prática.

Estes princípios se adotados por docentes e IES podem causar uma revolução gradativa, pois, segundo Clear (2019) o sucesso discente vem da adoção de hábitos diários, não de transformações únicas. Esta é a essência dos princípios citados acima e quando incorporados pelas universidades vai-se gradativamente alterando os objetivos e a cultura adotadas pelas instituições de ensino.

Altera-se o objetivo econômico, porque é preciso trabalhar a importância econômica na educação, tornando o alunado responsável e independente. Preparando-os para a realidade econômica de cada localidade. Fomentando por meio de programas profissionalizantes e acadêmicos, estimulando a busca por parcerias práticas com o mundo do trabalho. De modo que os alunos possam vivenciar os diferentes experiências onde se inclui ambientes de trabalho e ambiente de convivências/socialização.

É preciso estruturar um objetivo cultural, onde os alunos entendam e valorizem suas próprias culturas e também respeitem a diversidade em sala de aula e fora dela. Isso porque dentro de uma instituição de ensino existe um entrelaçamento de sistemas de crenças, práticas legais, padrões de trabalho, formas aprovadas de relacionamentos, alimentos, vestimentas, práticas artísticas, linguagens e dialetos e assim por diante.

No entanto, as culturas são afetadas a partir das interações com outras culturas, quando de maneira positiva, as culturas vivem de maneira respeitosa, interconectadas a partir da diversidade, promovendo a tolerância, empatia e justiça entre as culturas. Um outro objetivo importante é o social, com a responsabilidade de formar jovens cidadãos, ativos e solidários e as instituições de ensino tem um papel importante na promoção do senso de cidadania (ROBINSON, 2019).

E por fim, o objetivo pessoal do estudante, este defendido nesta tese como o mais importante, pois a formação deve permitir efetivamente que os alunos participem das questões internas da instituição de ensino quanto as questões do mundo a sua volta. Isso porque, todos os alunos são indivíduos com esperanças, talentos, ansiedades, medos, paixões e aspirações. Essas questões deveriam ser consideradas na construção do currículo, avaliação, método, ou seja, no momento do planejamento docente e nas diretrizes da instituição de ensino (ROBINSON, 2019).

E assim, a educação iria no caminho da construção de instituições de aprendizagem e não de ensino, pois, quando esta foca no ensino, tem-se como objetivo apenas o progresso técnico, com o olhar para o conteúdo e para o professor. Neste segundo enfoque, o aluno apenas torna-se um expectador da sua aprendizagem. Agora, quando a instituição é de aprendizagem, tem-se a preocupação de identificar com que tipo de aluno irá se trabalhar, conhecendo o passado para entender determinados comportamentos e vislumbrar os desejos discentes para o futuro para embasar o planejamento docente.

3.7 Planejamento para manter ou para transformar?

Trazer a construção e elaboração dos planos de ensino como uma possibilidade, ou melhor um momento para propor ações pedagógicas que minimizem a evasão universitária, é um viés considerado importante por dois motivos: o primeiro porque o planejamento já é uma atividade inerente ao campo de atuação dos professores. Ou seja, os planos de ensino é o documento oficial do professor que por meio dele se sistematiza e evidencia as aulas que serão ministradas.

Nesse ponto, é preciso fazer um questionamento, muito mais para se refletir enquanto prática docente: Será que construímos o planejamento curricular para manter ou para transformar?

Segundo Menegolla e Sant'Anna, (2012), quando se direciona o planejamento para uma vertente onde irá atender aos setores da instituição, este tem um caráter burocrático, será um registro das atividades. Ou mesmo, como coloca Gama (2015), o planejamento docente está posto para atender a um modismo pedagógico.

Quando o planejamento atende com o objetivo de transformar, este permite ao docente e a instituição uma oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática. Entendendo que este não é o caminho mais suave porque exige do professor uma autoavaliação, que por sua vez é um exercício de reflexão fundamental para todas as pessoas e ela se aplica a todas as facetas da vida: desde a profissional até a social e pessoal, McCarthy e Schwartz (2018), dizem que “saber avaliar-se é uma habilidade enriquecedora, porém muito difícil”.

Agir aleatoriamente ou de modo planejado? (Luckesi, 2011), Planejar ou não planejar? (Mengolla e Sant'Anna, 2012). O que ocorre quando se se organiza uma proposta de ensino sem se ter clareza de onde se quer chegar? Segundo Libânio (2013), a falta de um planejamento ou de uma proposta eficiente de ensino (2013) indica improvisação e desordem. Ao passo, quando o professor utiliza o planejamento nas suas atividades docentes (Russel e Airasian, 2014) este se torna capaz de desenvolver algumas habilidades, como: ampliar o senso de compreensão e controle sobre a atividade pretendida: desenvolver o senso de prioridade e foco no conteúdo mais valoroso; revisar e se familiarizar com as técnicas antes de executar a ação, garantindo estratégias de interação, além de ter possibilidade de anotar as lições diárias e visitar o planejamento. O conjunto dessas estratégias permite o constante aprimoramento pedagógico.

Não é novidade que planejar é estabelecer fins e construí-los por meio de uma intenção. Para Costa (2010), todo planejamento é uma organização de intencionalidades que parte, a princípio, de uma necessidade que precisa ser suprida. Menegolla e Sant'Anna (2012) entendem que o planejamento é um processo de precisão de necessidades e racionalização do emprego dos recursos de aprendizagem e dos recursos humanos disponíveis.

No caso de planejamento direcionado à educação deve-se, basicamente, pensar os objetivos (para quem ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como e para quem ensinar) (Libâneo, 2013). e ainda a avaliação. Segundo Russel e Airasian (2014), avaliar é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudarão na tomada de decisão e construção do plano de ensino. Para se alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas é necessário, segundo os autores, organizar um planejamento destituído de sofisticação, com objetivos simples,

válido e funcional. Isso, porque, apesar do planejamento adotado para o ensino atender a instituição de ensino, ele primeiro deve atender, simultaneamente ao professor e ao aluno.

As etapas fundamentais para a realização de um planejamento funcional deve, primeiramente, sondar a realidade. Através desse conhecimento é que se consegue estabelecer ações direcionadas para cada objetivo, com mais precisão e otimização do tempo e identificando as principais urgências e necessidades capazes de impactar tanto no planejamento quanto na aprendizagem discente (MENEGOLLA E SANT' ANNA, 2012), no caso da educação.

O segundo princípio de um planejamento eficiente, é ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem a instituição, no caso da educação tanto o corpo profissionnal, quanto o corpo de alunos da instituição de ensino. É preciso que todos decidam conjuntamente, o que fazer, como fazer e para quê fazer. Segundo Luckesi (2011) decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados coletivos. Por isso, o planejamento deve ser participativo e integrativo, pois, é essa relação de troca quem fortalece as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem. As atividades são o meio para motivar, mobilizar e melhorar a comunicação todos os componentes envolvidos na ação.

Quando se trata da aprendizagem, tais relações estabelecem um efeito educativo entre os papéis dos professores e dos alunos (ZABALA, 1998). Isso, porque, as relações entre professor e aluno, as maneiras de comunicação, os aspectos relacionados a gestão emocional discente, o acompanhamento das manifestações por meio dos comportamentos em sala de aula, fazem parte do trabalho docente. E especificamente sobre as interações professor e aluno Libâneo (2013) traz como um aspecto fundamental da organização didática do planejamento, dois tipos de interação: o cognoscitivo, que trata das formas de comunicação dos conteúdos e as atividades indicadas no plano.

É inquestionável que o processo de ensinar e do ato de aprender, caracteriza-se por uma constante troca entre professor e aluno, já que o trabalho docente nunca é unidirecional (LIBÂNEO, 2013). E a interação por ele denominada de socioemocional se refere ao vínculo afetivo entre professor e aluno. Essas relações devem ser consideradas porque o professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade.

No caso da docência, o professor tem a intenção de ensinar e que o aluno aprenda. O aluno, por sua vez, traz consigo a sua individualidade e liberdade de querer ou não aprender. Algumas vezes a liberdade discente além de ser individualizada, está condicionada pelas exigências grupais e as situações pedagógicas, implicando para o docente assumir a responsabilidade pela aprendizagem do alunado. O conjunto das intenções direcionadas para o

ensino e a aprendizagem complementa o planejamento curricular

Para a organização do planejamento docente, uma das primeiras iniciativas deve ser uma reflexão sobre o significado da ação sobre a realidade do alunado presente na sala de aula. Nesse caso, é preciso ter clareza sobre a finalidade de cada ação que será executada, porque esta pode provocar efeitos imediatos ou a longo prazo, positivo e/ou negativo (LUCKESI, 2011). Por isso, o planejamento curricular nunca é um mecanismo neutro, mas sim politicamente comprometido com determinados segmentos e propostas sociais/políticas/econômicas e educacionais. Como entende Luckesi (2011), “*Somos individual e coletivamente, resultados de nossa ação*”. Por isso, a importância das escolhas que corroborem com valores éticos e humanos. Tudo é uma questão de escolha, como diz Luckesi (2011):

O ser humano está “condenado” a escolher. Fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. Não devemos ser indiferentes ao mundo no qual vivemos. Assumimos posição. (LUCKESI, 2011).

Portanto, pode-se compreender a diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com os alunos (Zabala, 1998). Por isso, no momento de elaboração do planejamento, não se deve ser indiferente às diferenças (Perrenoud, 2004), porque a indiferença ignora a diversidade que se apresenta em sala de aula. Nisso, o planejamento se torna uma prática reducionista, neutra e sem comprometimento (Luckesi, 2011).

O modo de operacionalizar o conteúdo do ensino, objetivo, competências, estratégias de ensino, avaliações, recursos didáticos e a bibliografia, na maioria das instituições de ensino, configura-se como um planejamento reducionista ou direcionado para manter uma situação conservadora. O documento organizado, se não apresentar dinamicidade, flexibilidade e coerência com as múltiplas realidades presentes na sala de aula torna-se um formulário quase sempre destinado para ser arquivado, atendendo a burocracia escolar.

A opinião de Libâneo (2013) é a de que o planejamento é um guia de orientação, porque nele estão estabelecidos as diretrizes e os meios para a realização do trabalho docente. Por isso, não deve ser considerado um documento rígido e absoluto, já que uma das características do processo ensino e aprendizagem é o movimento do discente e este está sofrendo alterações frente as condições sociais. Sendo assim, diz-se que os tipos de planejamentos que se enquadraram dentro do escopo da educação, possuem princípios semelhantes, apesar de não a mesma ordem.

É sabido que o planejamento é feito por **etapas**, que parte de uma necessidade ou ausência de maior definição de ação e que deve ser construído colaborativamente, articulado e alinhado às diretrizes do Ministério da Educação, da instituição de ensino e do aluno. O conjunto dessas articulações propiciam diferentes tipos de planejamento, em nível e objetivos diferenciados.

3.8 O planejamento institucional e suas possibilidades

O planejamento institucional, ou projeto pedagógico de curso - PPC, assume (ou pelo menos dever assumir) uma abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional (ZABALA, 1998). Trata-se de um plano pedagógico e administrativo referente a operacionalização do curso, composto por uma base teórica – metodológica da organização didática – e contextualizado a partir dos cenários sociais, econômicos, político, cultural na qual a instituição de ensino faz parte (LIBÂNEO, 2013).

Nele deve constar a identificação do perfil discente, os objetivos educacionais, a estrutura curricular, as diretrizes gerais, o sistema de avaliação interno e externo e a estrutura organizacional e administrativa (ZABALA, 1998). É o PPC quem molda o plano de ensino, definindo os objetivos, essenciais para o professor ter condições para selecionar os tipos de conteúdo adotados em sala de aula e, também, as habilidades e comportamentos que se espera dos alunos.

Este instrumento de planejamento institucional, por articular todas as etapas do trabalho docente e a previsão das situações específicas do professor com a sala de aula, é um dos documentos norteadores para os professores elaborarem os planos de ensino. Em outras palavras, são eles – O Planejamento Institucional e o Plano de Ensino - quem determinam como deverá ser a organização da sequência didática das disciplinas.

Plano de Ensino, configura-se como um instrumento de tomada de decisão baseado no PPC. Encontra-se contido neste instrumento de planejamento, uma visão de racionalização dos recursos e das atividades a serem desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011). Russel e Airasian (2014) dividem os objetivos contidos no Plano de Ensino em três níveis: Global, educacional e instrucional. O primeiro, mais conhecidos como metas, são resultados amplos e complexos da aprendizagem discente. Reflete sobre o que é importante no panorama educacional e o que pode ser executado em um determinado período.

O objetivo educacional planejado, é pensado para acontecer em semanas ou meses e são mais específicos. Seu foco é gerar resultados diante da associação de possibilidades apresentadas pelo ensino. Complementando esse objetivo educacional mais amplo, segue-se os objetivos instrucionais, focados em tópicos ligados a aprendizagem relacionada ao conteúdo adotado e previstos para acontecer em horas ou dias.

A sua forma organizacional e seus objetivos, propicia a que Libâneo (2013), conceba o planejamento do ensino como um roteiro organizado das unidades que serão trabalhadas em um semestre e que deve apresentar a seguinte estrutura: Ementa, objetivo, conteúdo - preferencialmente com a divisão por unidade, competências, estratégias de ensino, avaliação, recursos de aprendizagem e referências básica e complementar.

A partir do primeiro dia de aula, o docente poderá indicar o grau de participação discente no processo ensino aprendizagem, como espectador ou como ator principal. Na perspectiva tradicional de ensinar, atribui-se ao professor o papel de ser transmissor e detentor do conhecimento e controlador de resultados (Zabala, 1998). Será ele quem informa como será a condução da disciplina enquanto o aluno, por sua vez, recebe o que lhe é apresentado e vivenciando a aprendizagem através de uma cultura de memorização e reprodução do conhecimento.

É nesse sentido que Glasser (2005) chama de escolarização, rígida, ou seja, o que é ensinado como certo e nessa linha os alunos aprendem que podem ser punidos. Essa crença é reforçada pela aplicação de notas baixas e pela reprovação. Como alternativa ao ensino tradicional, pode-se colocar o ensino adaptativo ou inovador, que se apresenta como a capacidade para se adaptar os conteúdos propostos às necessidades discentes durante o processo ensino e aprendizagem.

Tal ensino, permite olhar para a diversidade de sala de aula e a partir da identificação dos percursos discentes, pensar estratégias que podem ser utilizadas na estruturação das intenções educacionais para com os alunos. A construção da interação direta entre professor e aluno, e entre o aluno e aluno torna possível a socialização grupal e o acompanhamento direto por meio da observação ativa. Também permite pensar intervenções pedagógicas quando necessário. Para tal condução Zabala (1998) sugere que:

Pensar propostas de atividades articuladas e situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar e interagir: distribuições grupais, com organizações internas convenientemente estruturada através de equipes fixas e móveis com atribuições de responsabilidades claramente definidas; espaços de debates e comunicação espontânea e

regrados, como resultados da resolução de um conflito determinado nas assembleias periódicas, trabalhos de campo, visitas técnicas que situem os alunos frente à necessidade de resolver situações de convivência diferentes das que habitualmente lhes oferece a universidade, a família ou o grupo de amigos, conjunto de atividades e tarefas que gerem e favoreça, uma multiplicidade de situações comunicativas e de inter-relação que possam ser orientadas e utilizadas educativamente por parte dos professores (ZABALA, 1998).

Quando se compreende o planejamento como uma possibilidade de aprimoramento pedagógico, este passa a ser um documento onde se pode revisitar e ajustar a cada nova situação, com foco no aluno. Algumas decisões tratam sobre alunos específicos; outras sobre a turma como um todo. Cabe ao professor, observar, monitorar e revê a partir dos comportamentos dos estudantes de modo que oriente a tomada de decisão (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Como se sabe, a sala de aula é um ambiente social complexo, onde as pessoas interagem entre si de diversas maneiras. Para tanto, as salas de aula devem ser ambientes sociais de aprendizagem positivos, onde o respeito, o automonitoramento e a cooperação devem estar presentes. Logo, o professor para contribuir com a aprendizagem discente no plano inovador e coletivo, necessita aprender a manter as regras da sociabilidade e respeito.

O conjunto dessas atividades e preocupação, direcionada para o progresso humano (Glasser, 2005), devem estar presentes no planejamento (Russel e Airasian, 2014). Por isso o planejamento deverá ser suficientemente flexível para se adaptar às diferentes situações de aula, levando em consideração as características e contribuições dos alunos, desde o primeiro dia de aula.

Isso requer gerar pequenas mudanças de comportamento nos alunos, até chegar ao ponto da grande mudança que é a participação ativa, efetivamente no processo ensino e aprendizagem. Sobre gerar pequenas mudanças Glasser (2005) diz que tudo vai depender das escolhas efetivadas pelos docentes capazes de impactar na aprendizagem. Ele explica porque e como fazemos as escolhas que determinam o curso das nossas vidas e da condução de sala de aula. Dentro da universidade, o progresso técnico é forte, mas é preciso pensar que o progresso humano pode impactar diretamente o planejamento proposto (GLASSER, 2005).

O progresso humano trata das relações construídas durante o processo formativo; refere-se em como vamos lidar uns com os outros da melhor maneira (GLASSER, 2005), visto que o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas está também ligado as exigências sociais e às experiências de vida dos alunos (LIBÂNEO, 2013). Por esse motivo, o planejamento quando pensado para transformar deve ser um momento de reflexão acerca das ações que serão implementadas em sala de aula.

É preciso exercitar e trabalhar, no planejamento, as habilidades sociais que serão desenvolvidas na sala de aula. Isso, porque, naturalmente, nós somos programados para tentar satisfazer quatro necessidades psicológicas: o amor, o poder, a liberdade e a diversão e todas essas esferas se encontram em sala de aula. Com isso a teoria da escolha se apresenta como uma possibilidade de nos entendermos melhor uns com os outros, inclusive em sala de aula (GLASSER, 2005).

Ou seja, o planejamento composto por previsões e flexibilidade oferece ao professor possibilidades de elaborar um plano de intervenção que oriente o ensino, permitindo introduzir tanto modificações a longo prazo ou em situações pontuais. Seguindo as manifestações e produções dos alunos, seus comportamentos constantes e continuada, Zabala (1998) sugere as seguintes estratégias para elaborar um planejamento que envolva os alunos e dê significado ao que estão aprendendo:

- Ajudá-los a encontrar sentido no que fazem;
- Estabelecer metas reais;
- Oferecer ajudas contingentes;
- Promover atividade que promova a saúde emocional;
- Estabelecer um ambiente onde as relações promovam a autoestima e o autoconhecimento;
- Promover canais de comunicação bidirecionados;
- Potencializar a autonomia e possibilitar que os alunos aprendam a aprender;
- Avaliá-los conforme as suas possibilidades reais e incentivar a autoavaliação.

Para tanto, Libâneo (2013) diz que o planejamento de ensino deve explicitar os princípios, as diretrizes e os procedimentos de trabalho, assegurar a racionalização, organização e coordenação entre as atividades. Planejar é prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social; assegurar a coerência e a unidade do trabalho e revisitar o plano a medida que for necessário. Assim, segundo o autor, o plano de ensino consegue se realizar, efetivamente, desde de que consiga se apresentar em uma ordem sequencial, objetivo, coerente e flexível.

Russel e Airasian (2014) complementa dizendo que o planejamento docente precisa estar atento a alguns aspectos especificamente, a começar pela características dos alunos e julga ser importante os docente realizarem os seguintes questionamentos: O que os alunos estão prontos para aprender? Quais são os estilos de aprender desta turma? Que materiais estão à disposição para ministrar as aulas?

Importa sinalizar nesse momento que, dentre tantas outras perguntas que os docentes poderiam refletir sobre o desenvolvimento do planejamento – especificamente do plano de ensino, as questões acima elencadas estão direcionadas, diretamente, aos objetivos e a tese desse trabalho, que defende ser o planejamento um instrumento voltado para o ensino e a aprendizagem de qualidade e para a transformação, possibilitando, inclusive, minimizar a evasão.

Os encaminhamentos para lograr esses objetivos poderiam partir de uma avaliação inicial da turma e da realização de um diagnóstico no âmbito técnico e humano. Em seguida, tentar organizar uma caracterização do alunado, seus comportamentos, hábitos de trabalho, capacidades de atenção, dificuldades cognitivas de leitura, escrita e interpretação. Esse diagnóstico auxilia o trabalho docente porque é importante considerar que não é só o aluno que possui limitações mas também o professor. Russel e Airasian (2014) dizem que a maioria dos professores não leva em consideração as suas próprias características enquanto elabora o planejamento.

No entanto, alguns pontos são importantes considerar no momento da elaboração da aula, como, o conhecimento da matéria, a personalidade e limites de tempo e espaço. A medida que os docentes escolhem os conteúdos, os métodos, as estratégias de ensino, os recursos, as avaliações e a bibliografia, guiado-se, exclusivamente, pelos limites do seu próprio conhecimento, pode resultar em um repertório reduzido e limitado de técnicas de ensino.

Tais comportamentos limitam, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizado para os alunos, uma vez que poderiam aprender melhor com outras técnicas e recursos de aprendizagem (Russel e Airasian, 2014). Recursos aqui, no sentido mais amplo, são os meios, pessoas e ambientes e, no sentido mais específico, deve-se considerar o tempo, fator de grande influência sobre o que se planeja, se ensina e se aprende. O planejamento docente deve refletir que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, com todas as sutilezas que demandam esta relação (TARDIF e LESSARD, 2008).

Ter o olhar direcionado para o planejamento transformador, proporciona uma construção das ações pedagógicas a partir de um contexto real e não ideal. Menegolla e Sant'Anna, (2012) alertam que quando pensamos o planejamento ideal, estamos desconsiderando a heterogeneidade da sala de aula. Com isso, se quer dizer que todos os alunos não possuem problemas socioeconômicos, emocionais, culturais ou mesmo cognitivos. Ou seja, o planejar esta sendo indiferente as diferenças (Perrenoud, 2004) que se apresentam em sala de aula. Russel e Airasian (2014) reforçam que:

Os professores deve estar sempre atentos a alunos que estejam passando por problemas emocionais, sociais ou de aprendizagem na sala de aula. Tendo identificado esses problemas, às vezes o professor pode revisitar o planejamento e propor atividades suplementares de aprendizagem (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Segundo Perrenoud (2004), ao elaborar o planejamento docente sem se considerar as particularidades discente é o mesmo que planejar sem conhecer os alunos e com isso abre-se possibilidades de evasão por parte do aluno, porque não direcionamos a construção do planejamento, bem como as estratégias, a definição dos recursos de aprendizagem e os instrumentos avaliativos a partir das suas expectativas, sonhos e do que realmente importa para o aluno. Os aspectos citados por Russel e Airasian (2014) E Perrenoud (2004) podem se apresentar como causas contribuintes da evasão universitária. Este pressuposto é o que se considera como o diferencial deste trabalho, que visa localizar se os planos de ensino construídos atendem uma perspectiva para manter ou para transformar.

4 Resultados, Discussões e Análises

As pessoas não apresentam formas ou tamanhos padronizados, o que também não ocorre com suas habilidades e personalidades. Entender essa verdade básica é a chave para entender como o sistema está fracassando e também como ele pode ser transformado (ROBINSON, 2019).

Iniciamos essa tese defendendo que o planejamento curricular adotado nas práticas docentes se constitui em uma importante ferramenta didática com capacidade de minimizar a evasão acadêmica. Acrescentamos que isso seria possível a medida que essas ferramentas considerem o perfil do alunado e o seu percurso formativo. Neste capítulo, apresentamos os resultados e as análises dos dados propiciados pelos instrumentos de pesquisa empírica em suas especificidades: O questionário aplicado aos alunos matriculados nos primeiros períodos dos cursos de graduação presencial; as entrevistas efetuadas com pessoas egressas dos cursos de graduação da UFPB e os planos de aula de professores vinculados aos diferentes cursos selecionados.

Iniciamos com as informações e análises dos dados apresentados nos seiscentos e sessenta (660) questionários aplicados aos alunos ingressantes dos cursos de graduação presencial da UFPB campus I no período de 2016.2 à 2017.2. Este instrumento teve a intenção de identificar as possibilidades de permanência e de evasão do alunado, destacando o perfil discente através dos indicadores socioeconômicos e educacionais, por meio das variáveis: status do mundo do trabalho, origem da educação básica (escola pública ou privada), formação educacional dos pais, condições econômica da família, etnia, sexo, espaço de tempo entre a finalização do ensino médio e o ingresso na universidade.

A segunda parte consta dos relatos de entrevistas concedidas por pessoas que haviam se evadido entre os anos de 2016 e 2019. O objetivo foi de compreender os motivos contribuintes para provocar a evasão universitária, por meio do percurso formativo e a vivência com o denominado sucesso/fracasso escolar. Neste caso foi possível entrevistar trinta alunos. A terceira parte constitui-se do levantamento e análise estrutural dos planos de ensino docente que lecionam nos cursos que apresentaram os maiores e menores índices de evasão no âmbito da UFPB, Campus I, para isso, foram analisados setenta planos de ensino.

Buscou-se combinar ao longo das diferentes análises, os fatores internos e externos, possíveis motivadores das possibilidades da permanência e da evasão, especialmente por serem aspectos indissociáveis dos processos que entrecruzam as esferas sociais, familiares e de trabalho (Costa et al, 2014), além das variáveis sexo, etnia, faixa etária, renda familiar, escolaridade dos pais e o status do curso e o mundo do trabalho.

Como sabemos, os fatores provocadores da permanência e da evasão universitária são inter-relacionados com o percurso formativo, como por exemplo: a variável etnia pode influenciar na variável renda familiar, tudo vai depender de como o contexto social vai perceber, acolher ou rejeitar a etnia do estudante/profissional. Assim, um fator pode desencadear diversos outros fatores, situações (Charlot, 2000) que se incorporam durante o percurso formativo e podem levar a permanência ou a evasão.

Cada nova evasão segundo Durkheim (2000) pode representar uma ausência, de cunho individual ou acadêmico. Os critérios adotados para a seleção de amostra de estudantes que integraram o estudo levou em consideração os seguintes aspectos: estar matriculado e frequentando o curso selecionado.

4.1 – Características de estudantes integrantes da amostra.

Ao término da terceira etapa da coleta ocorrida entre os períodos de 2016.2, 2017.1 e 2017.2, foi possível traçar, por área de estudo, uma caracterização dos participantes, considerando algumas variáveis de natureza social, individual, educacional, como se verá a seguir:

Na área de Ciências Humanas, abrangendo os cursos de Pedagogia, Psicopedagogia e Geografia, predominou mulheres, solteiras, sem filhos, autoproclamadas pardas, com idades de até 29 anos, que nunca trabalharam e cuja renda familiar se concentra entre um e dois salários mínimos e com dificuldades financeiras para permanecer no curso. Em termos de escolaridade da família, predomina os oriundos de pais e mães com o ensino fundamental completo (8ª série), sendo os primeiros membros da família a cursar o ensino superior.

Na área das Ciências da Saúde, composta pelos cursos de Medicina e Educação Física, existe um elevado número de homens que se denominaram pardos e brancos, solteiros, sem filhos, com faixa etária de até 29 anos e nunca trabalharam. Quanto a escolaridade dos pais, muitos são oriundos de famílias portadoras do ensino superior completo, mesmo que a renda familiar seja desequilibrada.

No curso de Educação Física, por exemplo, a renda gira em torno de um a dois salários mínimos, enquanto no curso de medicina esta é superior a mais de cinco salários mínimos. Em seu conjunto, existem alunos com dificuldade para permanecer no curso devido as questões financeiras, sendo isto um fator contribuinte para um possível abandono do curso. De todo modo, muitos reconheceram que os seus cursos possuem alto prestígio e que, possivelmente, não terão dificuldades para ingressar no mundo do trabalho.

Na área de Ciências Sociais Aplicadas, composta pelos cursos de Direito, Economia, Comunicação em Mídias Digitais e Biblioteconomia, predominou, no primeiro período, alunos do sexo feminino. Já no segundo e terceiro período os alunos do sexo masculino se apresentaram em maior quantidade. Nos dois primeiros períodos os discentes se autodeclararam de cor parda e no último predominou os que se consideram de cor branca.

A faixa etária do alunado segue concentrada em até 29 anos, solteiro, sem filhos e nunca trabalharam. A renda familiar não foi linear, alternando-se entre um a quatro salários mínimos, dependendo do período e do curso. As futuras profissões foram consideradas de alto prestígio, e os alunos acreditam que irão ter facilidade para ingressar no mundo do trabalho.

Na área de Ciências Exatas, concentrando os cursos de Engenharia Civil, Engenharia da Produção e Engenharia Mecânica, se destacaram alunos do sexo masculino, classificando-se como pardos e brancos, com idade de até 29 anos, solteiros, sem filhos e que nunca trabalharam. De forma geral, a escolaridade dos pais foi baixa. Engenharia Mecânica, por exemplo, os pais não possuíam curso superior havendo apenas três incidências, isso no curso de engenharia mecânica. A renda familiar ficou entre dois a quatro salários mínimos. Os alunos consideram que as profissões futuras são de alto prestígio e que não terão maiores problemas para ingressar no mundo do trabalho.

Na área de Ciências Multidisciplinares, no curso de Biotecnologia, destacou-se alunos do sexo feminino, de cor parda, com até 29 anos, solteiras, sem filhos e que nunca ingressaram no mundo do trabalho. A escolaridade dos pais se apresentaram, em sua maioria, com ensino superior e a renda familiar se concentrou entre três e quatro salários mínimos. O prestígio da profissão oscilou entre alto e intermediário. As perspectivas de ingresso no mundo de trabalho são altas.

Na área de Ciências Agrárias, agregando os cursos de Engenharia de Alimentos, predominou alunas do sexo feminino, de cor branca, com idade de até 29 anos, solteiras, sem filhos, que nunca trabalharam e com pais, em sua maioria, com o ensino superior. A renda familiar oscilou entre um a quatro salários. Esse alunado considerara a futura profissão de alto prestígio e

acreditam que não terá dificuldades para ingressar no mundo do trabalho.

Finalmente, na Área de Linguística, Letras e Artes, especificamente no curso de Letras (português), a maioria do alunado é do sexo feminino, de cor branca, com idade de até 29 anos, solteiras, sem filhos, com experiências de trabalho. Poucos pais possuíam o ensino superior e a renda familiar oscilava entre um e dois salários mínimos. Esse alunado considerou a profissão de baixo prestígio, mas que não terão problemas de se inserir no mundo do trabalho.

A intenção de caracterizar os discentes foi de, sinteticamente, destacar algumas semelhanças e divergências dos mesmos por área de conhecimento. As singularidades, quando consideradas pelos professores em seus planos de ensino, possibilitará a adoção de estratégias de ensino, capazes de atender, de forma direcionada as necessidade educativas desse público em seus processos de ensino e de aprendizagem. O subitem que segue apresentará com maior nível de detalhamentos essas singularidades, através de dados e análises quantitativas.

4.2 Singularidades e perspectivas da evasão universitária: as informações quantitativas.

As informações quantitativas possibilitou traçar um perfil mais detalhado dos estudantes da amostra, contemplando variáveis relacionadas com o percurso de escolaridade na educação básica (escola pública ou privada), formação educacional dos pais, condições econômica da família, etnia, sexo, espaço de tempo entre a finalização do ensino médio e o ingresso na universidade, e sobretudo, a percepção do alunado sobre as possibilidades de se evadir ou mudar de curso e seus possíveis motivos. Como já anunciado na metodologia, foi possível identificar o quantitativo de aluno por curso, conforme a tabela 6:

Tabela 6: Quantitativo de alunos por curso

Curso	Quant	Curso	Quant
Pedagogia	105	Geografia	24
Psicopedagogia	51	Biotecnologia	50
Medicina	50	Biblioteconomia	35
Terapia ocupacional	48	Engenharia Mecânica	13
Direito	51	Engenharia de Alimentos	15
Eng. Prod.	13	Economia	24

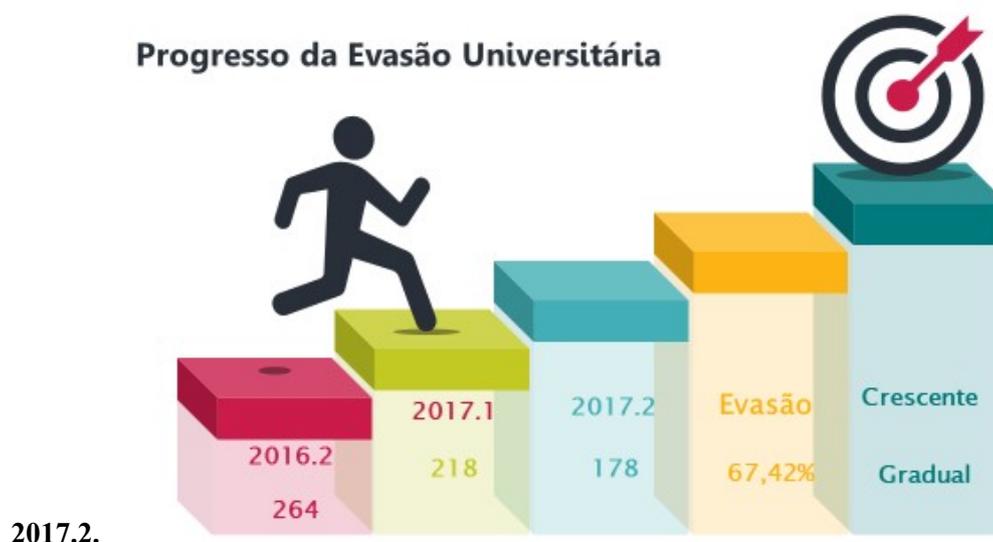
Mecânica			
Bach. Educação Física	40	Letras Português	61
Lic. Educação Física	28	Comunicação em Mídias Digitais	53

Fonte: Elaboração própria

E, em seguida, identificar por período de cada curso, selecionado a quantidade de alunos presentes e/ou matriculados. No período de 2016.2, foi possível localizar na sala de aula escolhida, duzentos e sessenta e quatro pessoas (264). No segundo período do curso em 2017.1, esse total se reduziu para duzentos e dezoito (218) alunos e em 2017.2, quando se finalizou a coleta, obtivemos um total de cento e setenta e oito estudantes (178). Comparando o número inicial e final, é possível constatar um diminuição de cerca de 67,42% de alunos.

Não se tem, em realidade, dados concretos para afirmar que essa redução se deveu a partir da evasão do alunado entre o primeiro e o terceiro semestre, uma vez que, parte desse alunado pode ter se ausentado no dia e na hora da coleta, ter se transferido de turno ou, ainda, estar repetindo disciplinas no período anterior. De todo modo, pode-se levantar a suposição, sem grandes certezas, que, cerca de oitenta e seis alunos tenham ou estejam vivenciando experiências da evasão universitária em seu percurso formativo, conforme demonstra o infográfico 3 abaixo.

Infográfico 3: Manifestação de evasão universitária na UFPB no período de 2016.2 à



Fonte: Elaboração da autora

Caso possamos confiar nessa nossa suposição, estaremos reforçando a teoria de Vicent Tinto (1975) de que o alunado ao ingressar no ensino superior, vivenciará, em seu primeiro ano, experiências inovadoras e desafiadoras relacionando com os processos de aprendizagem, socialização e relacionamentos. Terão mais possibilidades de abandonar o curso, aquele(s) aluno(s) que apresentarem maiores dificuldades relacionadas com a integração ao novo sistema de ensino e suas exigências ou possuírem imaturidade acadêmica, apresentarem ausência de autonomia ou de uma postura ativa no processo ensino e aprendizagem; e/ou mesmo dificuldade relacionada com a condição financeira.

Esse tipo de abandono ainda nos primeiros semestres do curso frequentado é denominado de **evasão imediata** como indica Fialho (2014), ou seja, a “evasão já consumada, pelo aluno, não esperando uma resposta da instituição quanto à solução do problema e sai do curso.” Ou mesmo, acontecer de ser uma **evasão positiva** que, segundo Enriquez et al, (2014) existe quando o aluno abandona o curso de origem por um outro, oferecido na mesma instituição ou por transferência para outra instituição.

Neste caso se entende como **evasão positiva** porque, ainda que o aluno tenha abandonado o curso de origem não ocorreu o abandono do sistema educacional, ou seja, ele não parou de estudar. Para a instituição de origem, entretanto, haverá uma **evasão negativa**, pois este aluno ao abandonar o curso de origem deixará de constar no rol das matrículas gerais da instituição e do curso. Apesar de, teoricamente, se discutir o que é a evasão e como ela se manifesta, um dos grandes problemas enfrentados para se detectar no plano das evidências a evasão, é a inexistência de ferramentas mais seguras capazes de acompanhar as trajetórias dos alunos no decorrer do seu curso.

Em função disso, como não é possível a visualização da mobilidade estudantil, mesmo quando o aluno muda de curso em uma mesma instituição, este fará parte da lista dos evadidos, não apenas no curso abandonado, mas, também, no computo geral da instituição. A mobilidade estudantil por curso, em um espaço de um ano e meio, relativo aos três primeiros semestres é demonstrado de maneira detalhada a partir da tabela 7 a seguir:

Tabela 7: Frequência dos alunos referente aos semestres de 2016.2, 2017.1 e 2017.2.

CURSO	2016.2		2017.1		2017.2	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Pedagogia	43	16,3	32	14,6	30	16,9
Psicopedagogia	21	8,0	17	7,8	13	7,3

Medicina	22	8,3	12	5,5	16	9,0
Terapia ocupacional	19	7,2	13	5,9	16	9,0
Direito	21	8,0	20	9,1	10	5,6
Eng. Prod. Mecânica	7	2,7	4	1,8	2	1,1
Bach. Educação Física	16	6,1	12	5,5	12	6,7
Lic. Educação Física	13	4,9	7	3,2	8	4,5
Geografia	7	2,7	12	5,5	5	2,8
Biotecnologia	23	8,7	15	6,8	12	6,7
Biblioteconomia	11	4,2	15	6,8	9	5,1
Engenharia Mecânica	3	1,1	3	1,4	7	3,9
Engenharia de Alimentos	5	1,9	6	2,7	4	2,2
Economia	8	3,0	8	3,7	8	4,5
Letras Português	25	9,5	23	10,5	13	7,3
Comunicação em Mídias Digitais	20	7,6	20	9,1	13	7,3
Total	264	100,0	218	100,0	178	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A partir da tabela de frequência pode-se visualizar a dificuldade de mensurar a evasão universitária quando não se têm o acompanhamento formal e regular do aluno pela instituição de ensino. A possibilidade existente é a de trabalhar a partir de suposições, como por exemplo: o aluno faltou aquele dia de aplicação do questionário, se evadiu, mudou de curso, estava na universidade mas não na aula naquele momento, como já comentado. Enfim, as possibilidades são diversas e a confirmação ou validação das mesmas só virá quando efetivamente o aluno se evadir ou não oficialmente e informar a universidade.

Conforme as características identificadas, o total da amostra por área e curso, mostra a predominância do sexo feminino com 59% da representação em relação aos 41% dos estudantes do sexo masculino. Isso, talvez, dada a natureza dos cursos selecionados. De todo modo, Enríquez

et al (2014) diz que a tomada de decisão pode variar em decorrência do sexo (ENRÍQUEZ et al, 2014), conforme a realidade vivida por cada sexo (SANTOS, 2013). Por exemplo: a mulher irá mensurar a possibilidade de evasão primeiro, a partir da ausência de comprometimento com a universidade e por último a partir do desempenho acadêmico. Já os homens consideram o valor atribuído as suas atividades acadêmicas determinantes no momento de decidir sobre a permanência (SANTO, 2013).

Feitosa (2016) coloca que o impacto do abandono de curso varia em relação ao sexo do estudante, porque vai de encontro com as relações estruturais que se apresentam, a exemplo do apoio social para ambos os sexos e a depender do contexto familiar (Rony et al, 2016). A rede de apoio pode ser significativo no momento de decidir a continuidade no curso. Um mesmo fator provocador da evasão pode variar a sua intensidade de contribuição para a tomada de decisão de abandonar o curso conforme o sexo (Santos, 2013), conforme mostra tabela 8 abaixo:

Tabela 8: Distribuição de estudantes por sexo e período do curso

Sexo	2016.2		2017.1		2017.2	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	153	58,2	132	60,3	102	58
Masculino	110	41,8	85	38,8	74	42
Total	263	100	217	100	176	100

Fonte: Pesquisa Direta

A tabela 8 mostra a predominância do sexo feminino em 18% a mais nos cursos de graduação analisados, contabilizando 387 pessoas do sexo feminino e 269 do sexo masculino. Recordamos que autores como Enríquez et al (2014), Santos (2013) e Feitosa (2016), anunciam que o mesmo fator contribuinte para a evasão universitária podem ter pesos diferentes. A decisão estará também associada ao contexto vivido por cada estudante.

Outra característica importante se atrela a etnia discente, ou seja, como eles se autonominam em relação as suas características físicas, como cor de pele, os traços físicos o tipo de cabelo. Dependendo de como esse aluno se identificar e se assumir, isso poderá (ou não), determinar formas de comportamentos diferenciados no contexto do grupo educacional de referência.

A etnia/cor da pele retrata sobretudo os fatores sociais e culturais que o aluno julga fazer parte da sua identidade (RODRIGUES, 2020). Segundo Rodrigues (2020), é bastante comum pessoas pertencentes a mesma etnia/cor da pele ostentar o sentimento de pertencer a determinado

grupo com o qual compartilha características sociais, culturais e de valores (RODRIGUES, 2020). A tabela 9 demonstra a composição do alunado segundo as suas etnias/cor.

Tabela 9: Classificação da Etnia/Cor por período do curso

Etnia	2016.2	2017.1	2017.2
Branco	79	68	64
Pardo	152	121	174
Negro	28	23	87
Amarelo	2	4	0
Indígena	1	0	6
Total	262	215	64

Fonte: Pesquisa Direta

A tabela retrata em primeiro lugar como os alunos se autodeclararam com relação a sua etnia e cor, a partir do entendimento de cada um sobre em que grupo se encaixa, sem haver embasamento científico ou mesmo informações empíricas sobre sua étnica e até cor. No entanto, esta também é uma opinião importante porque pode demonstrar como o aluno se enxerga dentro dos grupos coletivos e específicos da universidade.

A importância da cor no contexto universitário, segundo Tinto (1975), encontra respaldo nos processos de integração e acolhimento do estudante e seus reflexos na convivência entre eles, especialmente no primeiro ano de curso, considerado o período mais delicado do ponto de vista de aceitação do indivíduo no ambiente acadêmico. No convívio com as diferenças (Rodrigues, 2020) o grupo pode rechaçar tudo/todos o que lhe parecer estranho. Rueda et al. (2016), Fonseca (2018) e Méndez et al. (2016) diz que esta é uma variável para se contemplar no planejamento docente já que é no início da frequência no ensino superior, que acontecem os enfrentamentos a partir da adaptação e integração dos diferentes grupos étnicos.

O perfil etário (Gray, 2012) é outra característica que pode impactar no desenvolvimento do planejamento docente, isso porque o encontro de várias gerações em um mesmo espaço, pode ocasionar exclusão e até conflito. Pode-se contemplar cinco tipos de gerações através do intervalo das faixas etárias, são elas: Baby boomers (59-79 anos), geração X (39-58 anos), Geração Y (24-38 anos), Geração Z (9-23 anos) e Geração Alpha (até os 9 anos). Cada uma dessas gerações possuem características e vivências que são referências no seu percurso de vida e isso pode proporcionar visões distintas de como os sujeitos vislumbram questões sobre o mundo do trabalho,

o uso das tecnologias e das redes sociais. Os acontecimentos históricos de cada época pode construir em cada geração características distintas.

A geração baby boomers por exemplo, pode ter vivenciado situações de conflitos políticos, o surgimento da TV e as mundaças cultuais à partir dos anos 50. Já a geração Z ouviu falar de atentados terroristas, a democratização brasileira após 1964 e o disquete ser substituído pelo CD. As duas gerações puderam vivenciar a substituição do CD pelo pen-drive ou o armazenamento na nuvem. Isso reforça que, em algum momento ou espaço, tais gerações irão se encontrar e saber contemplar as formas de aprender de cada faixa etária é dar significado ao aprendizado. Assim o Doughtgroup (2018) destaca as gerações e suas formas de aprender conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2: As gerações e suas formas de aprender

GERAÇÃO	COMO APRENDEM
Baby Boomers	<p>Possuem raciocínio linear, ou seja, focam na aprendizagem com início, meio e fim, como se fosse a leitura de um livro.</p> <p>Preferem ler e seguir programas de ensino tradicionais.</p> <p>Adaptam-se rapidamente às tecnologias.</p>
X	<p>Utilizam recursos tecnológicos, mas prezam pelo consumo de informação de uma forma híbrida (online e offline).</p> <p>Consumem informações com facilidade e rapidez.</p>
Y	<p>Gostam de aprender informalmente.</p> <p>Possuem raciocínio linear.</p>
Z	<p>Consumem informação principalmente via smartphones e têm preferência por conteúdos em vídeo (curtos), fotos e jogos.</p> <p>Aprendem de múltiplas maneiras, são multifocais e convergem em diferentes plataformas.</p> <p>Possuem raciocínio não-linear.</p>
Alpha	<p>A forma de aprendizado é mais horizontal.</p> <p>Prezam por um ensino personalizado, feito sob medida.</p> <p>Possuem raciocínio não-linear. Consideram cansativas atividades de aprendizado mais tradicionais, como leituras de textos, por exemplo, e</p>

possuem dificuldade em se concentrar.

Fonte: Dougroup (2018) adaptado.

No caso dessa pesquisa, a população de estudantes foi dividida por faixa etária, considerando as características próprias e formas diferentes de vivenciar o ensino universitário. Tal diversidade está demonstrada na tabela 10 abaixo:

Tabela 10: Divisão dos alunos por faixa etária

Intervalos	Frequência	Geração
17-23 anos	396	Geração Z
24-38 anos	194	Geração Y
39-58 anos	70	Geração X

Fonte: Doughtgroup (2018)

Foi possível identificar a partir das respostas ao questionário que o intervalo predominante é entre dezessete a vinte e três anos de idade, seguido do intervalo entre vinte e quatro a trinta e oito anos. E o intervalo entre trinta e nove a cinquenta e oito anos de idade, sendo a menor participação nos cursos de graduação da UFPB. O que se pode também observar em paralelo é identificar a combinação de três gerações a partir dos intervalos de faixa etária respondidos no questionário, sendo a geração Z com o intervalo entre 17 e 23 anos de idade, a geração Y com o intervalo entre 24 e 38 anos e a geração X com mais de 39 anos. Vejam que a geração que predominou na pesquisa foi a Z sendo proposto por Doughtgroup (2018) estratégias específicas para este público, quais sejam:

1. A adesão ao celular, tablets e controles remotos;
2. Redes sociais como ferramenta para ensinar;
3. Estratégias de realidade aumentada, realidade virtual, games e construção de conhecimento;
4. Estratégia microlearning com vistas consumir conteúdos como pílulas de conhecimento.

Essas características da metodologia a ser aplicada para um público jovem nos leva a questionar sobre a importância de se identificar a faixa etária dos alunos com vistas conhecer as diferenças e peculiaridades de cada faixa e com isso auxiliar o docente a contemplar o perfil etário que se apresenta em maior proporção. Mesmo existindo o encontro de gerações no mesmo espaço de aprendizagem formal, o docente deve combinar formas diferentes de aprender (DOUGHTGROUP,

2018), como forma de despertar a atenção e o interesse do alunado, relacionado as suas aprendizagens acadêmicas quanto ao seu desenvolvimento humano e técnico.

Desta maneira e por meio da identificação dos períodos etários (Gray, 2012) de cada turma é possível direcionar o estilo de ensinar docente, bem como as técnicas de ensino, as tecnologias de informação e comunicação – TICs, os instrumentos avaliativos e os recursos de aprendizagem que possam atender a geração que se coloca em maioria para cada turma.

Outra variável identificada a partir dos questionários e possível indutora de evasão universitária é a renda familiar. A medida que se coloca a renda familiar e sua influência nos processos de evasão é importante destacar que a mesma estará aqui contemplada de duas maneiras: a renda familiar, quando o aluno é dependente dos pais e/ou a renda familiar/individual quando o mesmo já constituiu a sua própria família.

Este é um debate atual como coloca Cerutti et al (2018) a partir do relatório do Banco Mundial que apresentou 40% da geração de jovens na faixa etária de 15 a 25 anos, com baixos rendimentos e altas chances de abandonar os estudos (CERUTTI et al, 2018). No contexto da Universidade Federal da Paraíba o status da renda familiar foi dividido por blocos de salários mínimos e com isso atrelada a possibilidade de evasão se deu da seguinte maneira como mostra a tabela 11:

Tabela 11: Renda familiar por período.

Renda Familiar	2016.2	2017.1	2017.2
Menos de 1 salário mínimo	11	10	14
De 1 a 2 salários mínimos	123	93	68
De 3 a 4 salários mínimos	60	55	41
Mais de 5 salários mínimos	35	31	31
Mais de 10 salários mínimos	18	17	8
Nao quero responder	14	9	12
Total	261	215	174

Fonte: Pesquisa Direta

Os salários ou a fonte de renda dos alunos são fatores que impactam nas possibilidades de permanecer ou se evadir do curso. Com efeito, os dados demonstraram que quanto menor a renda familiar maior a possibilidade de evasão como registra 55,4% da amostra. E quanto maior a renda familiar maior o apoio ao discente por parte da família. Logo, o apoio ao aluno para permanecer

na universidade é proporcional a renda familiar. Isso confirma a teoria de Tinto (1975) quando diz que a medida em que as famílias possuem um status econômico favorável, estas tendem a incentivar a permanência dos mesmos no ensino superior, suprindo as carências financeiras dos filhos durante a graduação.

Relacionado a escolaridade dos pais está a renda familiar, é possível admitir a existência de relações entre essas duas variáveis como influenciadores para as tendências de permanência ou de evasão no curso. Assim, a escolaridade dos pais, no conjunto familiar, (mãe e pai), cerca de 30 % concluíram com o ensino fundamental; 37% detém o certificado de ensino médio e 26% o ensino superior. Nesse conjunto existe ainda um percentual de 7% das pessoas analfabetas, como mostra a tabela 12:

Tabela 12: Formação educacional dos pais.

Formação educacional dos pais	
Analfabeto	18
Ensino Fundamental	75
Ensino Médio	96
Ensino Superior	71

Fonte: Pesquisa Direta

Unindo as duas variáveis, de renda familiar e escolaridade dos pais, identifica-se que 55,4% possuem renda de 1 a 2 salários mínimos e 66% com escolaridade finalizada na educação básica. Apesar de se constatar uma possível relação entre a renda, as possibilidades de permanência ou evasão, condicionada as chances de trabalho, observa-se que, de forma geral, a maioria do alunado nunca trabalhou, mesmo situando-se na faixa etária de até 29 anos. Dentre os cursos integrantes da amostra, o curso de Letra – Português - é um dos poucos onde já se registra casos de alunos com inserção no mundo do trabalho.

Isso pode ser explicado pela falta de oportunidades de trabalho, sobretudo. Mas, pode existir alunos cujas famílias façam uma opção, para que o filho/filha se dedique apenas ao curso ainda que possuam renda familiar insuficiente, sobretudo, se o curso for considerado de alto prestígio ou promissor de trabalho ao seu término.

A relação com o mundo do trabalho segundo Bean (1984) possibilita a classificação dos alunos em tradicionais e não-tradicionais. É aqui que os cuidados devem ser voltados para os alunos não-tradicionais, tendo em vista que são afetados diretamente pelos fatores externos,

podendo ampliar a evasão, caso esses fatores possuam fortes repercussões nos aspectos individuais, familiares, sociais e econômico do alunado e de suas famílias. Conforme desmontra o infográfico 4 abaixo:

Infográfico 4: Vivência do mundo do trabalho dos estudantes durante a graduação.



Fonte: Elaborado pela autora.

A variável referente ao tempo de finalização do ensino médio e o ingresso no ensino superior pode comprometer, segundo Tinto (1975), a integração social na acadêmica e sua relação com os propósitos de desistir/evadir do curso. Dependendo do espaço de tempo entre o término da educação básica para o ingresso no ensino superior, este pode dificultar o processo de aprendizagem do alunado, no tocante a ausência de entendimento acerca da exigência docente. Pode existir, ainda, a não compreensão total da variedade de atividades colocadas durante a graduação, a perspectiva de autonomia de estudo do aluno e, até mesmo, as diferenças de faixas etárias e as responsabilidades domésticas, sobretudo se a pessoa for do sexo feminino.

No caso da nossa amostra, os resultados apresentados não parecem sofrer maior interferência entre o tempo de conclusão do curso e ingresso na instituição universitária, uma vez que, 56% do total desse alunado, disseram ter se incorporado à universidade tão logo concluíram a educação básica. De todo modo, a tabela também demonstra que 37% desse total necessitaram de um a cinco anos para ingressar na UFPB. Mesmo sendo um número mínimo, é possível verificar a existência de cerca 7% dessa população que requereram mais de 1º ano para lograr o intento de

cursarem na UFPB. Observem como mostra a tabela 13:

Tabela 13: Espaço de tempo entre o término da educação básica e ingresso no ensino superior.

Intervalo de tempo	Frequência	Porcentagem
Menos de um ano	147	55,9
Entre 1 e 5 anos	98	37,3
Entre 6 e 10 anos	5	1,9
Entre 10 e 15 anos	12	4,6
Mais de 15 anos	1	0,4
Total	263	100

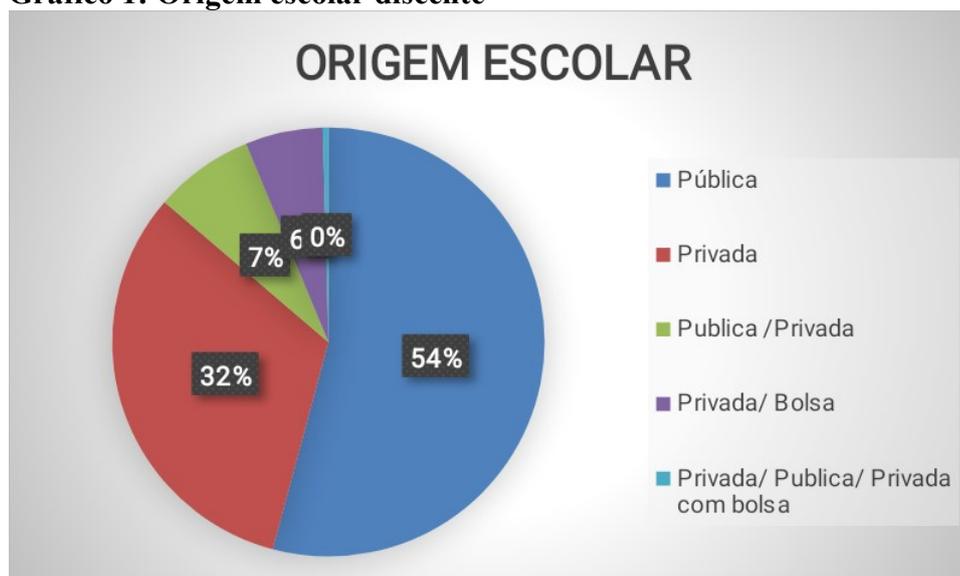
Fonte: Pesquisa Direta

Daqui, demonstra-se a não linearidade do percurso formativo antes do ingresso ao ensino superior. No caso do alunado que ingressou na academia prontamente ao término do ensino médio, é possível que isso ocorra porque, estes já vinham em um ritmo de estudos dedicados a seleção do ENEM, pela ampliação de vagas na educação superior, ocorrida nas primeiras décadas dos anos 2000 ou pelo estabelecimento das cotas para a educação pública ou para os grupos minoritários.

De todo modo, esse grupo não chega como uma tábula rasa (Freire, 2000) e sim já com uma bagagem capaz de se refletir nos comportamentos durante o ensino superior. Atenta-se, entretanto, que, mesmo entre aqueles que ingressaram precocemente na universidade, isso não lhes assegura a permanência no curso. Durante a transição de um período para outro se observa inúmeros casos de pessoas evadidas de seus cursos de origem (Costa et al, 2014).

A transição também colocada nos primeiros semestres do curso para o aluno, em um ambiente diferente da educação básica (Costa et al, 2014) dificulta a transição linear nos estudos ou na permanência, caso estes não tenham tido um acolhimento que atenda as suas expectativas iniciais. Segundo Latiesa (1992), os percursos e tipos de escolarização de cada discente pode impactar em atrasos nos estudos através da retenção. Ampliando a compreensão sobre o percurso educacional, observa-se a origem escolar dos discentes, retratada no gráfico 1:

Gráfico 1: Origem escolar discente



Fonte: Pesquisa Direta

O gráfico representa o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas e/ou privada no ensino superior. Nota-se que a maioria da amostra, 40%, foi oriunda de escolas públicas, enquanto cerca de 23,44% são provenientes de escolas privadas; os demais mesclaram sua formação entre escolas públicas e privadas. No caso dos alunos oriundos de escolas públicas, Batista (2016) compreende que o ingresso e a permanência desses estudantes na universidade deve-se a um “rompimento com os processos arbitrários de transmissão cultural advindos dos meio escolar e familiar, a denominada violência simbólica que propicia o acesso ao ensino superior de maneira desigual para os sujeitos das diferentes classes sociais”(BATISTA, 2016, p. 43).

4.3 Percepção discente sobre a evasão universitária

Até aqui, ilustramos alguns aspectos relacionados com as condições individuais, sociais e de escolaridade da amostra pertencente ao estudo. Se supõe que parte dessa amostra ao ingressar no curso superior traga consigo expectativas e características diferentes dependendo da idade, sexo, escolaridade dos pais, renda familiar, situação de trabalho e escolha do curso. Essas expectativas não atendidas podem funcionar como motivos para o alunado vislumbrar possibilidades de permanecer ou não no curso de origem, como demonstram o gráfico de número 2:

Gráfico 2: Opinião do alunado sobre a possibilidade de abandonar ou permanecer no curso de origem na UFPB



Fonte: Pesquisa Direta

O gráfico de número 2 apresenta que, no conjunto dos 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) alunos integrantes da amostra, 80% destes, distribuídos por curso nos três primeiros semestres, afirmaram até aquele momento o desejo de continuar os estudos no curso de ingresso. Apesar de se supor que muitos dos ingressantes tenham dificuldades de diferentes naturezas para permanecer no curso, nos reportamos a Santos et al (2013) quando dizem que essa decisão ainda que incerta denota uma ação positiva e proativa por parte do estudante.

A decisão de permanecer pode associar-se a três fatores: a um componente de valor, aspectos ligados aos motivos e metas para a realização do curso (por que realizo esse curso?); a um componente de expectativa, colocados como os aspectos relacionados à percepção e os pontos de vistas (sou capaz de realizar esse curso?) e, por fim, a um componente afetivo, ligados às reações emocionais (Como me sinto ao realizar esse curso?) (SANTOS et al, 2013).

Isso não significa que não haverá evasão ou que se reforce a decisão de permanência ao longo do curso. Como já mencionado, a pesquisa foi realizada nos três primeiros semestres de estudo, época fundamental para o alunado decidir por permanecer ou não no curso. No entanto, pode existir a evasão (ou não), em qualquer semestre. Não se deve menosprezar que o fenômeno da evasão tanto pode ser uma decisão ocasionada por motivos individuais, sociais/econômicos, como, também, por razões de natureza institucional: falta de acolhimento da instituição, da coordenação, dos professores; adoção de metodologias inadequadas ao perfil do alunado e e/ou os tempos contemporâneos.

Falar de evasão no ensino superior é perceber que tanto a instituição de ensino quanto o professor devem estar atentos aos movimentos e às ações dos estudantes e o que eles querem expressar com seus comportamentos durante a graduação. Enfim, os estudantes podem considerar durante a frequência aos cursos selecionados, os benefícios em permanecer no curso como uma possibilidade (ou não) de ascensão social, econômica (Santos et al, 2013). Como comenta Prestes (2018, p. 18), “há quem pense, que a relação entre a evasão e a universidade (e mesmo com a família) é bastante fraca, uma vez que a sua atração se relaciona com o mundo laboral”. Nesta direção assim se posiciona Fernández Enguita, Mena e Rivière (2010):

“Si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela {...}. El fracaso escolar y el abandono no es, desde luego, la peor calidad de la escuela, sino los mejores o aparentemente mejores oportunidades fuera de ella” (FERNÁNDEZ ENGUITA, MENA E RIVIÈRE, 2010, P.64. IN PRESTES, 2018. P18).

Quando se observa o posicionamento do alunado por período (possibilidade ou não de abandonar o curso), verifica-se que, basicamente 88% dos estudantes não apresentaram intenção de mudar de curso, em confronto com os 12,17% (47 alunos) que apresentaram essa intenção. Mesmo quando essa intenção de desistir do curso apresenta o menor percentual das intenções, defende-se aqui que é preciso mudar o olhar para a evasão universitária, pois essas cifras significam não apenas números, como, sobretudo, pessoas.

Quanto ao sexo masculino, as intenções foram semelhantes ao sexo feminino, apresentando cerca de 85,39% de possibilidade de não mudar de curso contra 14,60% com o desejo de mudar. Já quanto as possibilidades em abandonar o curso no qual está matriculado por turno e período, fica claro o não querer abandoná-los. Isso surge com mais intensidade numérica no turno integral, seguido do turno da manhã. Embora a vontade em não abandonar apresente cifra seja superior, existe um percentual de 20%, somados os estudantes de todos os turnos, como mostra o infográfico 5 e a tabela 14 abaixo:

Infográfico 5: Percentual sobre a intenção em abandonar o curso.

Intenção em abandonar o curso



Fonte: Pesquisa Direta

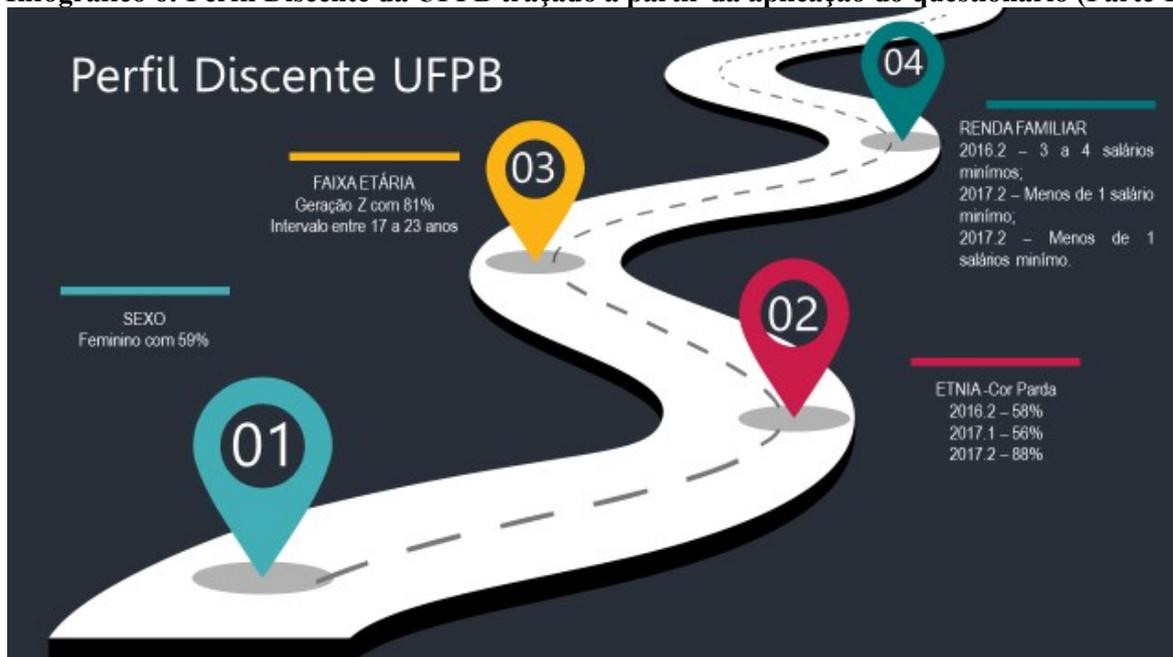
Tabela 14: Percepção discente sobre a possibilidade de mudança de curso

2016.2		2017.1		2017.2	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
22	130	15	117	10	92
15	94	15	70	9	64

Fonte: Pesquisa Direta

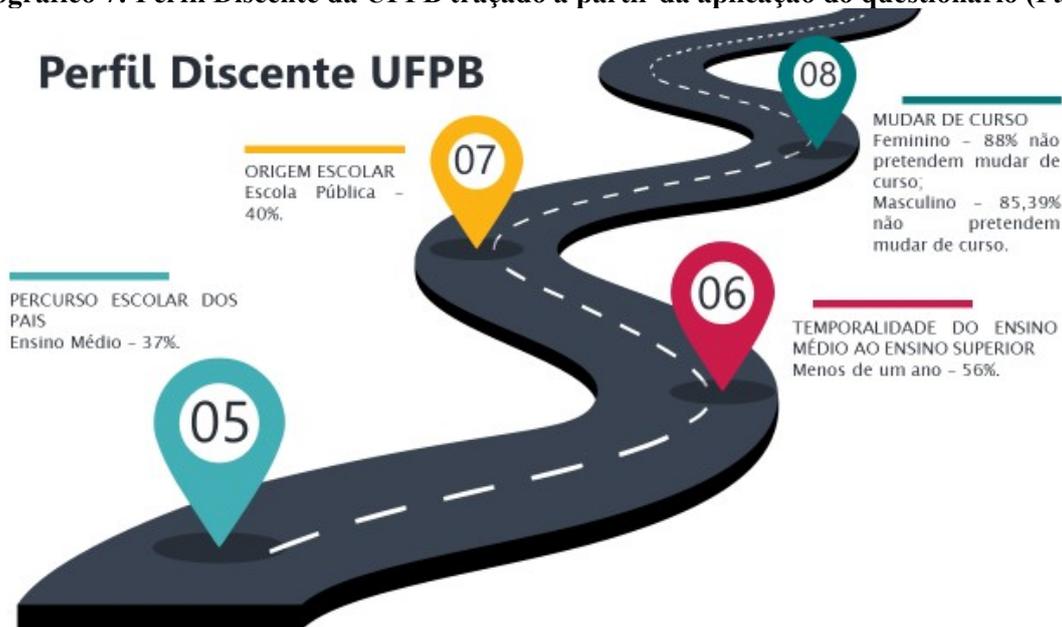
Finalizado a análise dos dados relativos há, aproximadamente, 660 estudantes matriculados em 16 cursos de graduação presencial na UFPB campus I. Estes números possibilitaram traçar o perfil da amostra estudada. Assim, o perfil discente se apresentou como predominantemente do sexo feminino, da cor parda, entre a faixa etária de dezessete a vinte e três anos, com renda familiar entre um e dois salários mínimos, com os pais que concluíram o ensino médio, cujo tempo de ingresso na Universidade, após a conclusão do ensino médio girou em torno de um ano. Em geral são oriundos de escola pública e até aquela ocasião não pretendiam mudar de curso ou mesmo abandonar o curso conforme ilustra os infográficos de números 6 e 7:

Infográfico 6: Perfil Discente da UFPB traçado a partir da aplicação do questionário (Parte 1)



Fonte: Pesquisa Direta

Infográfico 7: Perfil Discente da UFPB traçado a partir da aplicação do questionário (Parte 2)



Fonte: Pesquisa Direta

Traçado o perfil discente daqueles com status de matriculados durante os semestres de 2016.2, 2017.1 e 2017.2, vamos agora analisar o fenômeno a partir dos estudantes que vivenciaram a evasão universitária de fato. Por que unir as visões discentes sobre a evasão entre as possibilidades e/ou a vivência concreta? Por que, segundo Spady (1970) a evasão acontece em decorrência das variáveis independentes e intervenientes, ou seja, do contexto social e institucional (Feitosa, 2016) do qual o aluno faz parte, formando assim a rede de sociabilidade e a relação de ensino (COSTA et al, 2014).

4.4 Experiências concretas de evasão universitária.

A medida em que os semestres foram passando, foi possível perceber algumas ausências discentes no decorrer desse ano e meio (2016.1, 2016.2 e 2017.1). Mesmo quando alguns dos alunos/as não tenham respondido o questionário ao longo da aplicação do instrumento, por não se encontrar presente, por ter mudado de turno ou ter ficado retido no semestre anterior, como já comentado, foi possível conceber uma possível existência de abandono do curso.

Como foi previsto nos objetivos, após a aplicação e organização dos dados quantitativos, tratamos de localizar alguns alunos dos cursos selecionados que, efetivamente, tinham se evadido sendo possível localizar um total de 30 estudantes. Dada a quase inexistência de evasão no curso de medicina, não foi possível localizar e nem estabelecer contatos com os evadidos.

Os aspectos que foram considerados nas entrevistas e com isso a construção dos relatos de vivências acerca da evasão foram: identificação da faixa etária e do sexo, motivos da saída, primeira opção de curso, origem escolar, ano em que abandonou o curso, percurso da evasão, relação professor-aluno, tentativas de ingressar no curso e sua relação com o exame nacional do ensino médio – ENEM, e, por fim, a relação com a turma em que estava matriculado. Os relatos e as respostas decorrentes deste grupo foram agrupadas, originando as análises e consideração que seguem.

4.5 A vez e voz de egressos universitários da UFPB

Ouvir os estudantes sobre questões exclusivamente inerentes à universidade e a experiência com a evasão figura-se como uma possibilidade de transformação da realidade vivida por eles e pelos futuros alunos, que poderão vivenciar o fenômeno. Nesse sentido, evidencia-se a importância de dar vez e voz ao estudante, como agente essencial na educação superior (SANTOS et al, 2013). Essa oportunidade de ouvir o evadido possibilita monitorar os fatores que contribuem para a evasão, e no âmbito da instituição, pensar nas condições de ensino e de aprendizagem processados em sala de aula. Também possibilita considerações sobre a atuação docente, tanto para as relações interpessoais quanto para o conteúdo e o clima da sala. (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Assim, dos trinta estudantes convidados a refletir e relatar sobre as percepções e experiências acerca da evasão, dez foram do sexo feminino e vinte do sexo masculino, sendo 25 oriundos de escolas públicas e 5 de escolas privadas, com idades entre 17 e 55 anos. Do conjunto, 16 frequentavam os cursos de origem como primeira opção contra 14 dos estudantes que se

matricularam na segunda opção de curso em decorrência de não alcançar a pontuação necessária para a primeira opção esperada.

Do conjunto entrevistado, 16 conseguiram ingressar na universidade na primeira tentativa para o ENEM, enquanto que 14 realizaram entre duas e até sete vezes o exame. Durante o percurso de formação da educação básica três estudantes viveram a experiência de abandonar a escola, e assim, a evasão, já se manifestava como um acontecimento “corriqueiro” no seu processo escolar. O aluno B relata que *“a minha base no ensino médio não foi dos melhores e senti falta de uma base para seguir no tempo certo e acompanhar o andamento dos conteúdos”*.

Caetano e Couto (2014) tece considerações relacionadas com a fala do aluno A dizendo a inexistência de desarticulação entre a educação básica e o ensino superior, especialmente no que concerne ao ritmo de estudo e trabalho exigidos; que essa situação se agrava quando não há acolhimento formal, informativo e orientador quanto ao fluxo dos processos acadêmicos que são regidos pela universidade.

Particularmente, quando um aluno já vem de um percurso marcado pela evasão na educação básica, ao ingressar no ensino superior e não encontrar mecanismos institucionais de acolhimento, amplia-se as possibilidades de desistência, pois agrega-se a esse novo caso, aqueles que não foram compensados anteriormente (CAETANO e COUTO, 2014). E por fim, pelos depoimentos prestados, 9 dos estudantes abandonaram o curso no primeiro semestre, 7 no segundo semestre e 18 no terceiro semestre do curso. Acontecimentos que reforçam todas as explicações anteriores de que a evasão ocorre, fundamentalmente, nos três primeiros semestres dos cursos de graduação presencial.

4.6 Movimentos em direção a evasão universitária

Para os estudantes entrevistados, a concepção da evasão se evidenciou mais fortemente associada às questões institucionais acadêmicas, em conjunto com os aspectos contextuais e individuais. Na verdade, existe uma combinação de fatores, mas sendo externado mais fortemente a partir das questões relacionadas a convivência em sala de aula, a exemplo da relação com a turma e o comportamento docente, corrobora com a teoria da integração social e acadêmica de Vicent Tinto (1975). Inicialmente, ganha-se destaque a ausência da acolhida institucional e da turma, aqui tratados como fatores importantes para a decisão da evasão, como se demonstra através de alguns relatos dos evadidos.

“Muito preconceito com pessoas mais velhas” (Aluno A);

“Os professores já no primeiro dia complicando a nossa vida, parece quer que os alunos desistam” (Alunos B);

“Professores cobram muito” (Aluno C);

“Era aquela coisa, eles chegam explicam e saem” (Aluno D);

“ Não somos encorajadas a nada quando somos diferentes do padrão de alguns cursos” (Aluno E), *“Rejeição da turma, depois que pinteí meu cabelo de verde, o clima na turma ficou tão chato até eu sair do curso”* (Aluno F).

Apresenta-se, aqui, duas vertentes das relações construídas no percurso educacional dentro da universidade: a relação professor-aluno e aluno-aluno, ou seja, a integração social e acadêmica dos estudantes, especialmente nos primeiros semestres do curso. No entanto, as respectivas relações entre percursos e alunos se dá de maneira alargada sem focar ainda no microespaço compartilhado entre os alunos que é a sala de aula. Esse espaço torna a compreensão da evasão universitária multifacetada e de mensuração complexa, cuja a análise deve transcender a mera diplomação como sucesso (Alves, 2014).

Especificamente sobre a relação professor-aluno, este foi o fator mais citado entre os estudantes como provocadores da evasão, no que diz respeito a condução das aulas, a didática, ao quantitativo de atividades, ao não acompanhamento discente e a não identificação de comportamentos discentes preconceituosos em sala de aula, como relata a aluna G:

Eu tenho uma opinião muito forte sobre esse assunto, mas preconceito com certeza é um dos principais motivos que pode levar a evasão. Eu sei que pode nao ser o prinicipal, mas é algo inaceitável, estamos em 2019. Eu fico, tipo oi? Sim, eu sou mulher, negra e meu cabelo é cacheado. Isso não me faz inferior a você, nunca fará. Em Educação Física a galera é assim, eles adoram os meninos fortes e malhados com muita testosterona, isso eu até entendo, mas a partir do momento que você passa a ignorar os outros colegas de classe aí já é demais. Só queria pedir aos professores que prestem atenção nessas coisas, muitos alunos se sentem desencorajados por não serem aceitos”. (ALUNA G).

Ainda na vertente professor-aluno, percebe-se a partir da fala discente que os professores possuem dois papéis em sua formação estudantil, a primeira esta relacionada ao conhecimento técnico e com isso os alunos relatam que a *“didática é muito boa”* (Aluno B), que os *“os professores são maleáveis”* (Aluno M), mas que em sua maioria os professores *“chegam, explicam e saem”* (Aluno D), sem muito *“contato”* (Aluno U), e com isso não *“estimulam a produção de*

atividades” (Aluno T). E a medida que as disciplinas vão sendo ministrada, vai aparecendo “*bastante dificuldades*” (aluno A), e, conseqüentemente, as aulas vão ficando “*chatas, com muita leitura e cobrança*” (Aluna O) e essa “*dificuldade com as disciplinas e a falta de apoio do professor me fez abandonar*” (Aluno V).

Essa relação com a universidade, do ponto de vista do contexto ensino e aprendizagem, especialmente na relação com professor e a pedagogia adotada (Perrenoud, 2000), especificamente, no que cabe a matriz curricular do curso, como os conteúdos são trabalhados e às aulas e a avaliação. Esse contexto, deve, sem dúvida, ser contemplado no planejamento curricular (Caetano e Couto, 2014). Aqui vale destacar que o excesso de componente teórico, o nível de exigência elevado em termos de estudo, aulas pouco interativas e motivantes, ampliado aqui pela ausência de preparação pedagógica docente e o distanciamento entre professor e aluno, são fatores considerados por eles desfavoráveis a permanência (CAETANO e COUTO, 2014).

Russel e Airasian (2014) refletem que a docência perpassa por todas as dimensões do ensino e, nesse caso, o padrão ético destaca-se como uma vertente que busca tratar o aluno como um indivíduo, evitando que sofra com pressões físicas, emocionais, particularmente porque cada turma possui uma mistura de origens, habilidades, interesses, problemas, necessidades e personalidades. Nesse caso, o planejamento das aulas devem estar ligadas ao contexto estudantil e as características variadas que se apresentam em cada turma. Pois, a sala de aula, é um espaço social e educacional e o professor tem a responsabilidade sobre os alunos, tornando a sala de aula um ambiente ético (RUSSEL E AIRASIAN, 2014). Assim, no âmbito da sala de aula, o professor é responsável pelos aspectos acadêmicos e não-acadêmicos e a maneira como o professor percebe o aluno pode conduzir o relacionamento, como destaca Russel e Airasian (2014):

As percepções também são comunicadas indiretamente, como quando um professor espera pacientemente que um aluno pense a respeito de um problema, mas só dá alguns segundos quando se trata de outro aluno; quando ele expressa palavras de encorajamento e segurança a um aluno, mas diz “só tente” para outro; ou encoraja um a “pensar”, mas outro a “chutar”. O tom de voz, a proximidade física, os gestos, o local onde os alunos são colocados e outros sinais revelam aos alunos como eles são percebidos na aula (RUSSEL e AIRASIAN (2014).

Sobre a relação aluno-aluno segundo Tinto (1975) tanto a falta quanto o exagero das relações podem influenciar na decisão de evasão. Nesta pesquisa 10 estudantes relataram ter uma boa relação com a turma, como evidencia o Aluno L “*muito boa a relação com a turma, todos se ajudavam*”, eram “*acolhedores* (Aluno Y), a relação era tranquila porque todos eram “*da mesma faixa etária*” (Aluno W). No entanto, essa relação favorável não se apresentou como alicerce para a permanência já que os outros fatores se colocaram mais fortes. Ainda no espaço de sala de aula

as relações discentes para 20 alunos se apresentaram como um gatilho para a evasão acontecer, como seguem os relatos abaixo:

- *Muito ruim, sofri preconceito por conta da idade (Aluno A);*
- *Sofri preconceito (Aluno G);*
- *Não fui aceita pelos colegas de turma e isso foi um grande problema, fiquei ansiosa e depressiva (Aluno H);*
- *Falta de ligação com a turma, eu não tinha mais vontade de vir a universidade (Aluno M);*
- *Era uma relação péssima, eram antipáticos e competitivos (Aluno T);*
- *Eu tinha um grupo de quatro pessoas, mas o resto da turma não conversava com a gente (Aluno I).*

Existe a compreensão de que cada turma é uma sociedade, um sistema social, formado por pessoas que se comunicam, buscam objetivos individuais, geralmente com uma convivência diária de, no mínimo, três horas completas, reforçando ou mesmo forçando relações interpessoais e até intrapessoal. E quando esta relação se dá de maneira negativa, acontece que os alunos acabam sendo julgados com base em estereótipos e crenças pessoais (RUSSEL e AIRASIAN, 2014). Assim, compromete-se os relacionamentos ao ponto de influenciar fortemente para a decisão de saída do curso. Para este grupo de alunos, as relações consideradas positivas não foi um fator suficiente para a permanência; quando a relação acontece de maneira negativa, está exerce influência para a decisão de evadir.

4.7 O que motiva a evasão?

A evasão é geralmente considerada multifatorial quando o estudante remete mais de um fator para a tomada da decisão de evadir. A diversidade em uma sala de aula de um estabelecimento público de ensino superior é tanta, assim como os fatores relacionados com a evasão, que diversos autores que estudam e pesquisam o fenômeno, preferem estudar ou aprofundar suas pesquisas a partir de um fator. Ou seja, o fator preponderante, o mais forte e que se coloca acima dos outros. Então, há quem pesquise a evasão com uma abordagem psicológica, pedagógica, matemática, social entre tantas outras possibilidades. Sempre com a intenção de

minimizar e/ou aprofundar o fenômeno em suas realidades locais. Como comenta Prestes (2018):

”em que pese às dificuldades de uma explicação “suficientemente esclarecedora“, considero que o fenômeno contemporâneo da desistência/evasão no ensino superior encontra-se inserido no marco de uma sociedade atravessada por mudanças e crises provocadoras de crescentes índices de desemprego, câmbios sociais e culturais, científicos-técnicas e políticas, fatores que desafiam as funções pedagógicas e sociais do sistema educativo. Fatores que recebe e que influencia as políticas e práticas educacionais, processadas por uma instituição escolar marcada por velhos e por emergentes problemas de natureza estrutural e conjuntural, políticos e educativos. Por último, acredito que a evasão universitária ocorre, predominantemente, nos grupos das classes populares e/ou trabalhadoras, sendo produto de uma complexa “combinação de história, geografia, identidade de classe, relações de classe e, assim como de experiências e disposição de classe” (Reay, 2016) Prestes, 2018, p.13/14)

Estas considerações estão contidas nos depoimentos dos evadidos da UFPB, ao serem identificados alguns traços de maior singularidade bem como o de maior transversalidade no espaço coletivo, a exemplo dos indicadores sociodemográficos, de caracterização das origens sociais, relativos aos percursos escolares, caracterização da formação e das instituições educativas e do cotidiano discente. É possível concluir que as aproximações e as distâncias da proposta pedagógica e curricular a partir da gestão dos trajetos acadêmicos e de vida dos discentes oportunizem a redução da evasão na instituição (MARTINS e ÁVILA, 2014),.

Por isso, identificar os fatores que contribuíram para a decisão de evadir permite tanto ao professor quanto a instituição de ensino um diagnóstico para fundamentar o planejamento subsequente a partir da experiência vivida e sentida. Isso, não quer dizer que ao iniciar o novo semestre letivo o planejamento não possa ser retomado para os ajustes conforme as características dos novos discentes apresentadas (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2012).

No caso dos depoimentos dos evadidos pertencentes a esse estudo, identificamos alguns fatores agrupados em dois grandes blocos: os internos e os externos. *Os fatores externos*, apontados como o fator desencadeador da evasão, foram ainda subdivididos em três outros fatores interrelacionados. Neste bloco destaca-se o trabalho como o agente principal da desistência do curso, como demonstra o aluno (O): *“Não conseguia conciliar trabalho e estudo e com isso sempre chegava atrasado na aula e perdia projetos e trabalhos e acabava reprovando”*.

O segundo, centra-se na família nuclear: *“quando começaram a surgir conflitos entre eu e meu marido, porque ele é um pouco ciumento e controlador”* (Aluno P), bem como, pela situação de gênero atrelado a maternidade, como aponta a aluna T: *“com dois filhos pequenos e sendo mãe solteira, acho que me levou ao desgaste e ficar muito cansada”*. E por fim, o terceiro fator, foi na verdade uma consequência da formação da educação básica que provocou por sua vez a

“*defasagem idade-série*” (aluno M) e com isso o aluno não conseguiu acompanhar as disciplinas e se evadiu.

Já os *fatores internos* compuseram o percentual de 20 alunos do total de entrevistados. Evidenciamos neste caso, que os fatores internos perpassaram por quatro esferas: universidade, curso, professor e a turma. Com relação a universidade foi especificamente a “*não adaptação ao ambiente universitário*” (aluno B) e “*ausência de apoio*” (aluno F) e “*infraestrutura precária*” (Aluno N). Sobre o cenário de curso, os relatos foram a “*não identificação com o mesmo*” (aluno M). A esfera contemplada pelo professor, foi um dos fatores internos mais citados pelos discentes e que pode se dividir em duas vertentes, são elas:

1. **Disciplinas** – “*Dificuldade de entendimento e compreensão dos conteúdos*” (aluno D);
2. **Comportamento** – Referente ao “*quantitativo de atividades propostas*” (aluno S), “*ausência de empatia*” (Aluno T) e “*não apoio durante e depois da aula*” (Aluno R) e, por fim, a “*cobrança exagerada*” (Aluno G), que provocaram “*desmotivação*”, (Aluno T).

E para finalizar, os fatores que perpassaram pelas relações aluno-aluno, sendo relatados como uma interferência negativa no processo ensino e aprendizagem, permeada pelo preconceito relacionado a idade, a cor do cabelo, a cor da pele e ao estereótipo de corpo. Todos esses acontecimentos, direcionaram para a decisão de evadir-se. Assim, foi possível selecionar os principais fatores citados repetidas vezes pelos alunos. Em destaque as duas principais causas que provocaram a evasão, como mostra a tabela 15:

Tabela 15: Principais fatores da evasão na UFPB a partir da vivência de alunos egressos.

Principais fatores da evasão na UFPB	
Aceitação	Financeiro
Acessibilidade	Idade
Ansiedade	Identificação
Arrependimento	Infraestrutura
Bullying	Manutenção
Cobrança	Pessoal
Curso	Preconceito
Depressão	Pressão
Desmotivação	Professor
Dinheiro	Psicológico

Disciplinas	Rejeição
Estágio	Relações
Estresse	Trabalho
Família	Turma

Fonte: Pesquisa Direta

4.8 Evasão universitária como um processo em construção: Percursos

A compreensão da construção da evasão universitária por meio das análises das entrevistas, se apresentou para os alunos como um **processo**, porque, para 35 alunos, a evasão não aconteceu de imediato, mas, teve um percurso. Neste caso, entende-se que a evasão é um fenômeno composto por **etapas**, pelas circunstâncias vivenciadas pelo estudante, pela percepção discente da situação de vida, família e de trabalho. Fatores que, com o passar dos anos e dos meses vão se agravando podendo até mesmo acionar doenças de natureza psicológica e emocional, devido ao esgotamento das vivências negativas.

A evasão comentada pela amostra apresentou um **movimento flexível**, porque tendia a mudar a depender dos comportamentos, envolvendo as **habilidades sociais** que, gradativamente, em conjunto com os demais fatores, ganharam destaque, na linha tênue para a decisão de evadir. Isso, a exemplo da empatia, comunicação, trabalho em equipe e sociabilidade.

Em outras palavras, geralmente o abandono/evasão parte de uma **necessidade** em decorrência das **ausências**, sociais, acadêmicas e /ou institucionais. Com isso, o estudante percebe e/ou sente uma **situação-chave (primeira etapa)**. Nesse caso, entende-se como uma situação-chave a principal situação provocadora da evasão, isto, porque, a situação-chave pode desencadear diversas outras causas, porque esta atrelado ao contexto social, acadêmico e ou familiar. E que, por sua vez, gera um **desconforto (segunda etapa)** ou um ambiente não propício para a aprendizagem do aluno.

Identificado a situação-chave, o estudante inicia o movimento de demonstração de **insatisfação (terceira etapa)** diante do problema posto para ele, que pode ser por meio de comportamentos agressivos e reativos, tanto com outros alunos quanto com o professor. Tais situações poderão estar atreladas a **sub-atores (quarta etapa)** que se somam e ou se desenvolvem a partir da **situação-chave, (primeira etapa)** agravando-se, **por meio de atos e atitudes (quinta etapa)** dos sujeitos envolvidos.

E assim, a medida que o desconforto aumenta, esse alunado passa a frequentar cada vez menos as aulas até chegar ao ponto de não se motivar a voltar a universidade ou a perceber que já não terá mais condições de voltar a circular ou acompanhar as atividades acadêmicas. Nesses casos específicos, é fundamental haver um acompanhamento institucional e docente, capaz de detectar esses movimentos em direção a evasão. Tanto é possível haver um reforço na decisão de evadir, como, contrariamente, de permanência, conforme demonstra a tabela 16 abaixo.

Tabela 16: Evasão universitária como processo

Etapa	Processo de construção da evasão
1	Identificação da situação-chave;
2	Situação geradora de desconforto discente;
3	Somada ou desenvolvida em sub-fatores;
4	Reforçada por atos e atitudes;
5	Decisão de abandonar o curso.

Fonte: Pesquisa Direta

4.9 Planejamento docente como possibilidade de minimização da evasão universitária

Este é o momento onde será possível comentar a possibilidade da relação existente o planejamento/plano de ensino e a evasão universitária na UFPB. Como comentado anteriormente, foram levantados alguns planos de ensino adotados na UFPB e vinculados aos cursos pesquisados, exceção estendida aos cursos de Terapia Ocupacional e Engenharia Mecânica, por não ter sido possível o acesso a esses documentos. Assim, foram analisados setenta planos de ensino, aproximadamente cinco documentos para cada curso incluído na amostra.

É possível suscitar uma curiosidade ao se relacionar o Plano de Ensino e a evasão universitária. Uma das primeiras indagações pode ser: Por que o plano de ensino adotado pelo professor pode explicar a evasão do alunado? Como justificativa desse questionamento, podemos admitir, em primeiro lugar, que se trata de um documento legitimado pelas instâncias educacionais universitárias para evidenciar como está sendo proposta a prática docente. O plano de ensino é o instrumento que legaliza e atesta a prática e a competência docente perante o MEC, a instituição de ensino, a coordenação de curso, e principalmente, entre o professor e o aluno.

Em segundo lugar, porque se configura como um documento dinâmico, tendo em vista que o que foi proposto inicialmente ao alunado, pode ser revisitado e com isso, retratar e contemplar o contexto de cada turma em seu respectivo semestre; em terceiro lugar, mas não menos importante, é porque, tomando como referência explicativa as minhas experiências específicas, como aluna,

professora e gestora na educação superior, percebi existir uma relação entre o planejamento curricular do professor operacionalizado em sala de aula e sua influência da motivação do alunado para permanecer ou não em sala de aula.

É possível identificar essa relação entre o planejamento curricular e a desmotivação discente a partir da análise dos planos de ensino, diante da coerência entre os conteúdos, as atividades avaliativas propostas, os métodos adotados e as referências propostas pelo professor. Quando estas etapas são com foco no aluno, o planejamento se apresenta partir destas vertentes e do acompanhamento da turma a nível de engajamento, envolvimento e integração entre os alunos, com o professor e com a instituição de ensino.

Também, identificamos que, apesar do planejamento ser uma ferramenta destinada a contemplar o conjunto de alunos agrupados em uma sala de aula, este deve ter flexibilidade para ajustar-se a determinadas situações vivenciadas pelo alunado no que tange as aprendizagens, ao acompanhamento da sua evolução e até mesmo as necessidades e avaliação disciplinar, aqui denominada de situações de singularidades do alunado. O conjunto dessas justificativas subsidiam o arcabouço legal e empírico da relação entre o Plano de Ensino e a Evasão na Universidade.

Para se efetivar a análise dos documentos que referenciam esta pesquisa, levou-se em consideração, no conjunto dos documentos levantados, a elaboração de uma proposta quase idealizada, quanto a organização da sua estrutura e da sua proposta acadêmica e relacional, considerando-se o seu teor pedagógico, técnico e humano.

Nesta prisma da idealização, focamos primeiramente na dimensão da estrutura (ou dimensão estrutural), na sequência didática e na coerência e relação entres os campos do plano de ensino considerando as singularidades/necessidades dos estudantes durante o processo ensino e aprendizagem. Um segundo aspecto refere-se a construção e a elaboração da ementa, dos objetivos, das competências e habilidades requeridas pela disciplina, a metodologia a ser adotada, a forma e critérios de avaliação, as referências bibliográficas, os recursos de aprendizagem e, por fim, alguns comentários adicionais sobre a maneira como deveria ser estabelecido o diálogo com os alunos.

Neste aspecto relacional do plano, tem-se, ainda, como foco, as abordagens de comunicação, de trocas de experiências e de conhecimentos, das características e dos percursos discentes. Isso posto, é importante observar a configuração concreta dessa ferramenta didática, em adoção na UFPB, denominado “Plano de Curso”. Trata-se de um documento padrão, requisitado pelos órgãos de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho docente, pelo Projeto

Pedagógico do Curso e, destinado, simultaneamente, a compor a identidade do curso oferecido pelos departamentos de ensino.

Estes planos, estruturados geralmente, em um único formato mas, flexível em relação a organização dos objetivos, competências e habilidades, além da bibliografia sugerido, identifica certos procedimentos didáticos e metodológicos adotados pelos professores de determinada disciplina, isso sem fugir do padrão estrutural determinado pela organização das disciplinas do Departamento. Em geral, constam dos Plano de Ensino ou Programa do componente curricular os seguintes requisitos:

- Ementa, Objetivos, Conteúdo, Habilidades e Competências esperadas;
- Metodologia de Ensino e Avaliação – Metodologia e procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- Cronogramas de aulas;
- Dados gerais da turma;
- Referências básicas;
- Referências complementares.

Esta é a estrutura para preenchimento do citado Plano de ensino, disponibilizada ao professor por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, no caso da UFPB. Como já comentado, a proposta desse estudo é a de analisar os planos de ensino para verificar se esses, em sua organização didática e pedagógica, consideram as condições de aprendizagens dos discentes, aqui denominadas de singularidades.

Dos setenta planos de ensino levantados e objetos de avaliação deste estudo, apenas dois, disponibilizados pela coordenação de curso, não se apresentaram no padrão do SIGAA, sendo organizados segundo a experiência e a determinação do professor. A ementa, que identifica a proposta pedagógica e política da disciplina de ensino, corresponde ao que foi proposto pelo projeto pedagógico de curso – PPC, que por sua vez está alinhado as Diretrizes curriculares Nacionais de cada curso e regulamentado pelos Conselhos Superiores da Reitoria. Logo, não é um campo editável pelo professor.

4.10 Planejamento docente com foco na formação Técnica e/ou Humana

4.10.1 O preenchimento dos planos de ensino da UFPB

4.10.2 Ementa

Apesar das orientações fornecidas ao professor para o preenchimento do plano, percebemos, inicialmente, que o preenchimento da ementa assumia três formatos: o primeiro seguia o que estava posto no PPC; o segundo apresentou-se com uma abordagem individual do docente e, no terceiro caso, o espaço destinado a elaboração da ementa, não foi preenchido pelo professor, permanecendo em branco. Se considerarmos que é no escopo da ementa onde consta a breve descrição do conteúdo que será trabalhado em um componente curricular, e para que o aluno compreenda o que irá ser trabalhado no decorrer do semestre, a ementa deve atender aos elementos abaixo:

- 1-Os elementos essenciais dos conteúdos constitutivos do componente curricular são colocados sob a forma de frases nominais;
- 2-A redação dos itens/ conteúdos é apresentada de forma contínua/sequencial;
- 3-A ementa deve ser elaborada considerando os conteúdos em sua totalidade e a representatividade dos mesmos de forma sucinta;
- 4-Evitar detalhes descritivos dos conteúdos apresentados.

Trata-se de um breve resumo, onde se faz a apresentação clara, concisa e objetiva do que se vai estudar e os procedimentos a serem realizados em uma determinada disciplina. Sendo este apresentado ao aluno de maneira sucinta e breve sobre as ideias gerais sobre os assuntos específicos de cada disciplina que serão abordados ao longo da disciplina. Haverá o risco do professor e do aluno caminharem ao longo do período, sem ter uma noção mais precisa da identidade da disciplina a ser cursada.

No caso dos planos estudados, treze apresentaram a descrição do assunto da disciplina a ser estudada – contemplando o objetivo da ementa e os outros sessenta e nove apresentaram apenas um texto explicativo, onde não era possível identificar o tipo de conteúdo que seria abordado. Como orientação pedagógica, a ementa deverá contemplar três tipos de conteúdos, o *de caráter conceitual*, que trata do saber, por meio da perspectiva científica. O *procedimental*, que refere-se ao saber fazer e por fim contempla-se o *conteúdo atitudinal*. Este se encontra no dia-a-dia acadêmico e envolve valores, atitudes, normas e posturas que podem influir nas relações, integrações e interações dos sujeitos que compõem a universidade. O quadro de número 3 possibilita visualizar como os conteúdos das disciplinas ministradas, neles se configuram:

Quadro 3: Tipos de Conteúdos contemplados nos planos de ensino

ESCOPO DA EMENTA	Conceitual	Procedimental	Atitudinal	Rol de assuntos tratados num determinado componente curricular		A redação estava apresentada de forma contínua ?	
				Sim	Não	sim	Não
Conteúdo de caráter conceitual (Saber), procedimental(saber fazer) e/ou atitudinal (admitem ser)	69	2	1	57	13	68	2

Fonte: Pesquisa Direta

A ementa é um campo onde o professor precisa preencher o seu conteúdo ou melhor, a identidade da disciplina à partir do PPC do curso. É a ementa que possibilita o docente demonstrar a sua ideia sobre os tipos de conteúdos citados acima. Tem um exemplo de ementa que contempla, o seguinte o texto do plano de ensino A, oferece um exemplo de ementa onde com foco na aprendizagem do aluno.

“A tomada de decisão gerencial: conceitos, processos e métodos. **Prática reflexiva** e decisão nas organizações. O processo de desenvolvimento gerencial. **Estilos de aprendizagem** e desenvolvimento gerencial. Aprendizagem Gerencial. O papel da experiência na aprendizagem de gerentes. **Multidimensionalidade** e Aprendizagem Gerencial” (PLANO DE ENSINO A).

Nesta ementa identifica-se que o professor vai trabalhar o conteúdo da disciplina de maneira interdisciplinar. Os conteúdos são apresentados em forma de texto contínuo, contendo as habilidades sociais que irão propiciar o alunado trabalhar em equipe, considerando os estilos de aprendizagem de cada aluno. É importante destacar outros planos de ensinos que apresentaram algumas fragilidades do ponto de vista de compreensão por parte do aluno no momento que este irar ler o planejamento da disciplina, segue alguns exemplos de preenchimento da ementa com necessidade de alguns ajuste com foco na formação humana:

1. *Planejamento, execução, comunicação escrita e oral dos resultados da monografia (PLANO DE ENSINO B);*
2. *Orientação ao exercício profissional, considerada prática XXX real em sentido estrito, disciplina do currículo básico, obrigatória para todo discente matriculado no curso de XXX da UFPB em João Pessoa-Capital (PROFESSOR C);*
3. *Inserção do estudante no Curso de XXX através do reconhecimento da Instituição e da discussão do Projeto Político Pedagógico do Curso, em sua concepção*

filosófica e pedagógica, e da discussão outros temas de acordo com os componentes curriculares (PLANO DE ENSINO E).

Para estes exemplos de preenchimento de ementa não foram apontados os elementos que constituem o componente curricular, o texto foi elaborado de maneira sequencial, não sendo possível identificar os conteúdos que serão trabalhados. Estabelecendo-se uma relação apenas com a formação técnica, sem considerar aqui as singularidades discentes ou ao menos tentativa de envolver os alunos na abordagem dos conteúdos.

O conteúdo do ponto de vista do que será trabalhado durante o semestre, pode vir a ter um impacto no engajamento e envolvimento do aluno na disciplina, de que maneira? O engajamento e a motivação são construídos de forma gradativa, a cada disciplina. Nesse caso, se o aluno consegue visualizar conteúdos interessantes para a sua formação acadêmica mas também que serão úteis para o seu crescimento enquanto pessoa e cidadão, os motiva a continuar no curso, provoca curiosidade em querer saber como o professor irá trabalhar aqueles conteúdos que chamou a atenção deles. E assim, no que diz respeito aos motivos provocadores da evasão de cunho interno a instituição vai sendo minimizado pelas estratégias pedagógicas docentes.

4.10.3 Objetivos

Quanto aos objetivos, priorizamos os objetivos gerais, por abrangerem às metas a serem alcançadas em longo prazo, especificamente ao tempo de um semestre letivo. Estes deverão estar alinhados as competências, ao perfil do egresso e ao projeto pedagógico de curso – PPC. Devem estar estruturados com verbos que possam dar a ideia ampla do planejamento da disciplina e do processo de aprendizagem. Em outras palavras, devem possuir funções de demonstrar como a disciplina e seus conteúdos serão propostos e organizados ao longo do semestre letivo e o que se espera em termos de aprendizagem. O quadro 4 abaixo, consta o compilado do status do preenchimento dos objetivos dos Planos de Ensino docentes da UFPB:

Quadro 4: Estruturação dos objetivos dos planos de ensino da UFPB

Metas a longo prazo		Perfil Profissiográfico	
Sim	Não	Sim	Não
61	9	28	42

Fonte: Pesquisa Direta

Dos sessenta e um planos de ensino elaborados pelos docentes, todos possuíam objetivos para serem alcançados a longo prazo, o que possibilita identificar não só o objetivo do Plano de Ensino mas a intenção do docente relacionada ao conteúdo e as aprendizagens/competências, conforme exemplo transcrito abaixo.

“Ao final do curso, o aluno estará apto a **conhecer** os fundamentos da administração XXXX, os diferentes conceitos de Estado em disputa, as distinções e aproximações entre Estado e Governo; ter uma visão introdutória da História da Administração Pública Brasileira, dos Modelos da Administração XXX e do aparato institucional da AP (nacional, estadual, municipal), além de deter uma visão introdutória sobre o ciclo das políticas XXX e da governança no setor XXX” (PLANO DE ENSINO B).

O objetivo acima indica que o docente centra no aluno a meta final da disciplina, ou seja, ele deverá estar apto a ter vivenciado um processo de aprendizagem que lhe permitirá abordar a disciplina em oferta com maior nível de conhecimento sobre os conceitos que fundamentam o desenvolvimento dos assuntos. Em outras palavras, observamos que, a pretensão do professor é a de conduzir o aluno, *a longo prazo* a se tornar apto a conhecer os assuntos por meio de multivisões, proporcionando um olhar interdisciplinar do conteúdo.

Cabe aqui uma observação quanto a finalidade dos objetivos, pois, quando o mesmo é centrado no professor, dizem Júnor e Sauaia (2008) que a proposta será de apenas transmitir o conteúdo estabelecido, sendo ele, o professor, quem determina o nível, o ritmo, o método e o tipo de avaliação. Nessa abordagem existe uma relação vertical entre aluno e professor, porque aqui não se considera as preferências e as habilidades pessoais do alunado para a condução do processo (JÚNOR e SAUAIA, 2008).

No entanto, a medida que os objetivos são formulados com foco no aluno e suas singularidades estes são direcionados a partir da vida social, econômica e política do aluno. O aluno torna-se parte ativa na elaboração e execução do planejamento docente, que assumirá a postura de facilitador (JÚNOR e SAUAIA, 2008).

Deve-se ainda observar que, a medida em que o professor estabelece um objetivo capaz de ser atingível, este terá condições de ir verificando, por etapas e, através de diferentes procedimentos pedagógicos, o sucesso da aprendizagem ou se precisará realizar algum ajuste na proposta. Ao se considerar estas formulações, no âmbito do planejamento, como aquela usualmente adotada nas orientações didática e pedagógica presentes no currículo, vemos que treze docentes organizaram seus planos sem considerarem essas orientações e sem estipular os objetivos da maneira prevista pelos procedimentos pedagógicos. Os exemplos que seguem ilustram esses comentários.

1. *Abordar os conteúdos sobre funções reais, limites e derivadas, modelos matemáticos de oferta e demanda e aplicações em problemas econômicos e financeiros. (Plano de ensino D);*
2. *A proposta desta disciplina tem por finalidade construir/desenvolver algumas habilidades reflexivas e investigativa com os (as) discentes (Plano de ensino F);*
3. *Estudar os conceitos fundamentais da teoria macroeconômica (Plano de ensino J);*
4. *Permitir ao discente o contato com a teoria pertinente à licitação e contratos administrativos (Plano de ensino O);*

Nestes exemplos, a visualização da aprendizagem do aluno sobre a disciplina em questão, será uma tarefa difícil, já que os objetivos não foram redigidos de maneira clara. Os objetivos foram pensado com foco no conteúdo e no cumprimento do mesmo. Para completar a análise da estrutura do objetivo acrescenta-se a este, o perfil profissiográfico desejado do curso, que, no campo do planejamento do ensino deve estar coerente com a missão, finalidades e objetivos desenvolvidos através de conteúdos, práticas, atividades complementares, estágios, pesquisa e extensão e, alicerçados na interdisciplinaridade e na inovação em uma articulação e integração horizontal e vertical.

Mesmo considerando-se essa orientação da literatura relacionada ao planejamento docente, vemos que quarenta e dois docentes não estabeleceram em seu objetivo geral o perfil para os alunos egressos. A medida que o docente não estabelece o perfil profissiográfico como parte do objetivo do curso, pois, o professor tem o papel de design de caminhos para os alunos e os mesmos devem visualizar nos objetivos que será trabalhado tanto habilidades que os ajudarão na inserção do mundo do trabalho quanto no desenvolvimento enquanto cidadão.

4.10.4 Conteúdos

O terceiro campo que compõe o plano de ensino docente da UFPB são os conteúdos. Este campo deve ser equilibrado entre o progresso técnico e o humano na distribuição dos assuntos das aulas que serão ministradas ao longo do curso. Já que é nos conteúdos que se deve indicar quais os assuntos das aulas que serão ministradas ao longo do curso, o docente deverá deixar claro ao estudante quais são os assuntos e as atividades que irão compor a trilha de aprendizagem do conhecimento.

A relevância dos conteúdos programáticos é destacada no momento em que estes, constituindo-se em meio e não um fim, possibilita ao educando uma atuação mais eficiente e criativa, no campo das aprendizagens. Esses conteúdos devem ser abordados e trabalhados com

vistas a possibilitar significado ao ensino e a aprendizagem e contextualizado com o tempo, e o espaço dos enfoques da disciplina.

Além disso, os conteúdos devem ainda abordar: a importância científica de cada assunto; a articulação com programas anteriores; a sequência lógica e a racionalização da aprendizagem e, por fim, a sincronia com os objetivos propostos e a ementa e, por conseguinte, com o Projeto Pedagógico do Curso de forma horizontal e vertical. Conforme mostra a tabela 17 que segue, é possível evidenciar como os conteúdos foram organizados nos setenta planos de ensino da UFPB:

Tabela 17: Compilado da organização dos conteúdos nos planos de ensino da UFPB

Estrutura	Sim	Não
Distribuição dos assuntos das aulas que serão ministradas ao longo do curso	36	34
Importância Científica	62	8
Articulação horizontal e vertical	18	52
Sequência Lógica	37	33

Fonte: Pesquisa Direta

Algumas vezes os conteúdos são selecionados por unidade, a exemplo do que foi registrado nos trinta e seis planos docentes estudados. É possível que essa distribuição seja a que melhor orienta a prática docente e a compreensão discente, sobretudo se o aluno está ingressando na universidade. O exemplo de número 1 demonstra a organização de um plano de ensino, destacando uma introdução geral e, em seguida, a **distribuição dos assuntos** da disciplina por unidade.

Exemplo 1: (PLANO DE ENSINO, H).

INTRODUÇÃO - Introdução aos conceitos de história e cultura. Historiografia. Arte, arquitetura e história. UNIDADE I - APROXIMAÇÃO DISCIPLINAR - Arte, arquitetura e espaço. Concepções do espaço ao longo da história. Formas arquitetônicas. Espacialidades. Espaço e tempo. Lugar e espaço. Funcionalismo. Organicismo. Mecanicismo. Vanguardas. Elementos estruturantes da cidade. Espaços públicos. Arquitetura e natureza. UNIDADE II - APROXIMAÇÃO DESDE AS CIÊNCIAS HUMANAS - Arquitetura como forma de construção de cultura. Arquitetura e o processo civilizatório. Tecnologias da informação e da comunicação. UNIDADE III – APROXIMAÇÃO DESDE AS ARTES - A linguagem da arquitetura e as artes visuais. Arte e poder. As dimensões

estéticas da arquitetura. Simbologia da arquitetura. A ornamentação na arquitetura.

Dos setenta planos estudados, encontramos trinta e quatro deles que não apresentaram o conteúdo por unidade, ou seja, os conteúdos não foram distribuídos por temas principais ou unidades e suas subunidades específicas e sim diluídos de forma genérica e ampla sem especificar que conteúdo será trabalhado ao longo da disciplina, como demonstra o exemplo 2 abaixo:

Exemplo 2: (PLANO DE ENSINO, M).

1) Conceitos; 2) Métodos; 3) Conclusão (Plano de ensino, T); A disciplina engloba os aspectos histo-morfológicos dos tecidos do corpo humano: epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso.

Quando o conteúdo é apresentado de maneira ampla sem adentrar em seus subtemas, não mostra para o aluno se os assuntos terão articulação com o contexto do mundo do trabalho. Sendo, a articulação horizontal e vertical um quesito que chama a atenção do aluno, porque eles conseguem visualizar a relação entre a teoria e a prática no primeiro dia de aula.

No entanto, essa articulação não apareceu em cinquenta e dois planos de ensino, focando exclusivamente no conteúdo. Bacich et al, (2015) diz que os conteúdos dos programas podem não ser atrativo e especialmente a forma como o conteúdo foi organizado pode provocar desinteresse nos alunos. E com isso, podem contribuir para a evasão, já que a aprendizagem inicia com o interesse do que será aprendido e aprofundado durante a disciplina (Bacich et al, 2015).

Os demais, dezoito planos de ensino apresentaram propostas que equilibraram o conteúdo e a aplicabilidade do assunto, pois, a medida que o docente contextualiza o conteúdo e busca fornecer ao aluno as informações relacionadas ao conhecimento técnico e a formação geral, ambos podem impactar tanto na atuação do alunado e seu envolvimento com a disciplina, como, inclusive, na permanência deste, no curso, considerando a aplicabilidade do conteúdo em diferentes contextos da vida acadêmica e prática.

4.10.5 Competências

Segundo o dicionário online Aurélio pode-se definir competências como a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos”. Já Antunes (2010) diz que competência é a capacidade como resultado de conhecimentos assimilados. Perrenoud (2004) fala de competência como mobilizador dos diversos recursos cognitivos. Para tanto, estimular e desenvolver as

competências em sala de aula, se faz necessário conhecer os quatro pilares da educação, porque eles perpassam pelas aprendizagens essenciais que são construídas ao longo da vida do aluno e que compõe hoje os pilares (ANTUNES, 2010).

O primeiro pilar é o aprender a conhecer, que inclui a competência de contextualização dos conteúdos com a realidade, expressado a partir de várias linguagens. Ou seja, de ensinar o aluno aprender a aprender (ANTUNES, 2010). O segundo pilar é o aprender a fazer, este enfatiza a formação profissional e o quanto o aluno estará preparado para atuar no mundo do trabalho, ou seja, o quanto o conhecimento será significativo ao trabalho futuro e como despertará no aluno a criatividade como uma possibilidade de transformação (ANTUNES, 2010).

O terceiro pilar é o aprender a viver junto, aqui, Antunes (2010) propõe um modelo de ensino extinga a competição entre os alunos e torne a sala de aula com centro de descobertas do outro, permeado pelo respeito a todos os saberes. E por fim, o quarto pilar é o aprender a ser, que contempla o ser humano na sua integralidade: mente, corpo, emoção e espírito. De modo que possa proporcionar ao estudante, ter a possibilidade de pensar em juízos de valores, ter poder de decisão e de se adaptar as diferentes circunstâncias no mundo do trabalho (ANTUNES, 2010).

E conhecendo as definições de competências alinhadas ao pilares da educação, tudo pode ser ensinado através dos conteúdos, que segundo Antunes (2010) o diferencial em trabalhar as competências em sala de aula está na forma com que as informações serão conduzidas, atribuindo-lhe significados e contextualizando com a vida, inseridas na rotina de sala de aula, com organizar situações de aprendizagem, trabalhar a partir dos erros e obstáculos da aprendizagem e das representações dos alunos, envolver os alunos em atividades de pesquisa, ampliar a visão da classe sobre a heterogeneidade, desenvolver a cooperação entre os alunos e envolvê-los no processo de construção de aprendizagem (ANTUNES, 2010).

Sendo assim, a competência é baseada em três dimensões, são elas: conhecimento, habilidade e atitude, que correspondem ao saber, que representa o domínio que o estudante tem sobre determinado assunto. Saber fazer, é a capacidade de o aluno transformar o conhecimento em algo produtivo, que gere resultados e por fim o querer fazer, que é a iniciativa esperada que o aluno tenha durante a aula, sem que necessariamente, ele espere alguém determinar as ações (JÚNIOR et al, 2006).

Ao analisar as competências nos planos de ensino, pode-se identificar que poucos os planejamentos preencheram o campo de conhecimento, habilidade e/ou atitude por completo. O que se apresentou foi o preenchimento do campo conhecimento e/ou habilidade. Fato de destaque,

porque a formação universitária se apresenta de maneira integral, onde se precisa trabalhar as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultura. Contemplando tanto o progresso técnico quanto humano (GLASSER, 2005). Ou seja, os docentes da UFPB, ao elaborarem os seus planejamentos não escreveram por completo que tipo de conhecimento, habilidade ou atitude os alunos desenvolveriam durante o componente curricular, como a tabela 18:

Tabela 18: Identificação das competências encontradas nos planos de ensino.

Competências	Quant
Conhecimento	44
Habilidade	35
Atitude	16

Fonte: Pesquisa direta

Observa-se que a dimensão do conhecimento ganha destaque porque estava presente em 44 planos de ensino, sendo o principal foco docente relacionado ao conteúdo. Bem como, 16 professores contemplaram em seus planos a atitude. Segue como exemplo, uma boa descrição das competências esperadas pelo aluno, articulada ao PPC, resolução interna e a carga horária da disciplina:

A disciplina pode auxiliar no desenvolvimento das seguintes habilidades e competências, conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Res. n.50/2019: Refletir e atuar criticamente, com iniciativa, ética, determinação, inovação e com vontade política e administrativa para conduzir processos de gestão nas organizações (CH 11). Aprender continuamente, mobilizar e transferir conhecimentos e experiências do ambiente externo para a prática profissional (CH12) (PLANO DE ENSINO. M)

Então, esta descrição de competência trata das capacidades que os alunos irão desenvolver durante a disciplina, sendo possível mensurar o impacto na atuação no mundo do trabalho e na vida. Seria um diferencial competitivo dentro e fora da universidade. Pois, a medida que os alunos identificam que estão aprendendo estas competências eles começam a vislumbrar cenários de possibilidades de atuação profissional ao término da graduação.

E o fator profissional é em sua maioria um fator motivador para continuar no curso. Do contrário, a ausência das competências pode incentivar a não permanência no curso, a medida que não será trabalhada conhecimento, habilidade e atitude que envolvam e melhore o equilíbrio emocional, as atitudes para a inovação, o pensamento crítico e a criatividade, durante o semestre letivo.

4.10.6 Metodologia

A metodologia, por sua vez, evidencia a forma como o conhecimento vai ser trabalhado, indicando o tipo de didática que estará presentes no desenvolvimento das atividades. Ela também compreende o conjunto de meios utilizados para favorecer à aprendizagem do estudante e para atingir os objetivos propostos, dando ênfase a relação teoria e prática, com participação ativa do discente numa perspectiva interdisciplinar. Neste item do Programa aborda-se as Técnicas de Ensino, a exemplo das metodologias ativas como a Aprendizagem baseada em Problemas; Problematização; Aprendizagem Baseada em Projetos; Aprendizagem em Pares ou em times; Sala de Aula Invertida; Mapas Conceituais e Mapas Mentais; Debates; Portfólios, Seminários, Dramatizações, Estudos Dirigidos, Estudos de Caso, Investigação Científica, Exposições, Visitas Técnicas, dentre outros.

No contexto atual e seguindo as tendências adotadas internacionalmente, as abordagens metodológicas tendem a continuar se ajustando as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, como os Objetos Digitais de Aprendizagem (animações, jogos, simuladores, vídeos aulas); Plataformas (AVA), Ferramentas de Experimentação (Fabricação Digital, Plataforma de programação, Ferramenta de autoria e produção audiovisual); Ferramentas de comunicação (redes sociais, E-mail); Ferramentas de Trabalho (Editores de Texto), Realidades Mistas, Tecnologias Mobile, tecnologias inteligentes de voz, simuladores, realidade virtual, realidade aumentada, impressora 3D, dentre outros.

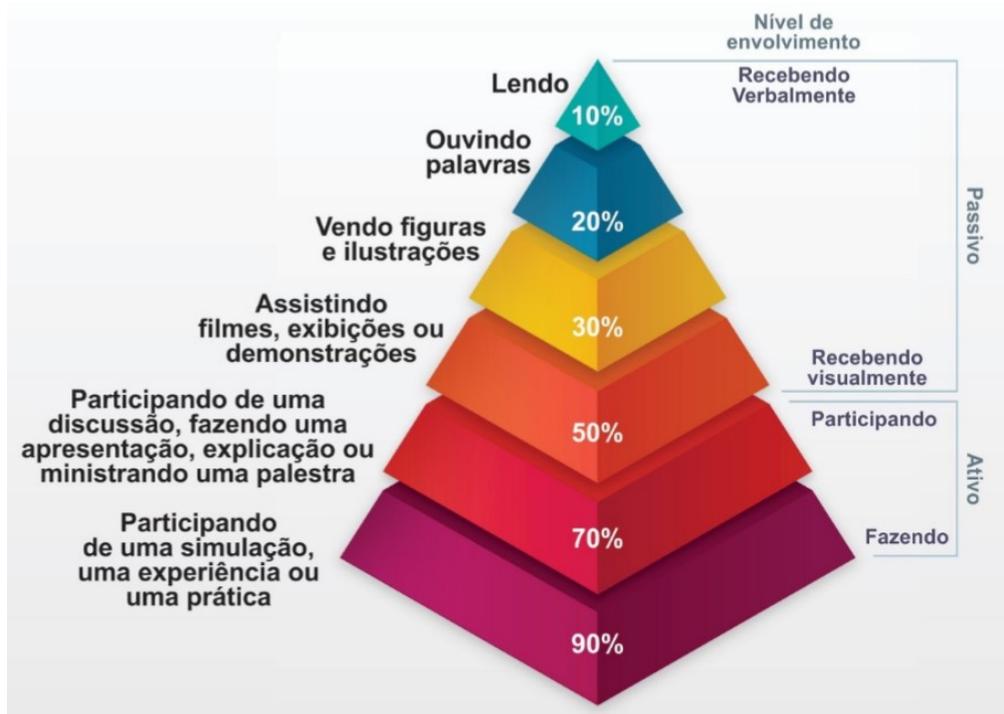
As metodologias adotadas nos Planos revelam que 63 (sessenta e três) dos Planos analisados retrataram a utilização de métodos mais tradicionais de ensino, a exemplo das aulas expositivas e dialogadas em seus planejamentos e no desenvolvimento das suas aulas. Importa dizer que, adotar o método tradicional não é negativo para a aprendizagem, desde de que seja equilibrado ao método inovador.

Sabe-se que a escolha do método irá definir as estratégias de ensino e que estas, segundo Glasser (2005) podem incentivar e/ou reforçar tanto a postura ativa quanto passiva do aluno durante o processo formativo. No caso dessa investigação, adotamos um enfoque comparativo entre a imagem 1 referente a pirâmide de Willian Glasser e a imagem 2, que foi gerada a partir do diagnóstico da amostra dos planos de ensino.

Essa comparação está atrelada, particularmente, as estratégias adotadas pelos professores em sala de aula e que, a depender da estratégia utilizada, pode levar o aluno a uma postura ativa ou passiva durante o processo de aprendizagem. Assim, na imagem 1 aparece a sugestão de Glasser

(2005), demonstrando que os tipos de atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula e a sua frequência, podem gerar comportamentos diferentes, como se mostra abaixo:

Imagem 1: Pirâmide da aprendizagem



Fonte: Glasser (2005).

Glasser (2005) diz que, dependendo da atividade utilizada pelo professor durante a disciplina os alunos podem participar, simular ou fazer experimentos capazes de provocarem o interesse e o envolvimento dos alunos. A partir destas atividades é que se inicia a construção de uma postura ativa discente e que, por sua vez, motiva-os a continuar na graduação porque irão identificar e visualizar a praticidade do conteúdo, bem como aplicabilidade no mundo do trabalho.

A imagem 2, partir da leitura de Glasser (2005), traz o retrato de modalidades de metodologias que se encaixam na forma como os professores da UFPB distribuíram as suas atividades, foi possível identificar ainda, que a pirâmide construída a partir da distribuição das atividades pelos professores da UFPB, tende a fomentar o comportamento passivo dos alunos.

Impressão identificada em trinta e sete dos planos de ensino que desenvolvem atividades separadamente e exclusivamente de leitura, exposição dialogada, e exibição de algum conteúdo, contribuindo para a postura passiva do aluno, já que este terá um papel muito mais de ouvinte do que participante. E a frequência com que estas atividades são desenvolvidas corroboram para que o aluno não crie vínculo, nem com a universidade, com o curso e muito menos com a turma e

como consequência no momento de decidir se vai continuar ou não, a ausência de envolvimento e de vínculo, o aluno tenderá a se evadir

E nove dos planos de ensino trabalhados, praticam a participação de simulação, experiência ou a prática (o fazer), vinte e quatro planos abordam o método de participação em discussão, fazendo uma apresentação, explicação ou ministrando uma palestra (Participando). Como mostra a imagem 2 abaixo:

Imagem 2: Pirâmide da aprendizagem da UFPB



Fonte: Glasser (2005) Adaptada

4.10.7 Avaliação

O quesito avaliação é um dos mais temidos pelos alunos dentro de uma educação tradicional, por sua forte tendência a reprovação. A reprovação, em geral, causa sentimentos de medo, fracasso e angústia aos alunos e muitas vezes é um motivo de evasão. No entanto, quando a avaliação é direcionada para observar, monitorar e classificar o comportamento e o desempenho dos alunos em relação aos processos de aprendizagens, amplia a possibilidade do professor acompanhar os resultados alcançados pelos discentes e interpretar certas evidências relacionadas com ensino, com a operacionalização dos conteúdos e das suas relações com as aprendizagens (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Se o docente adota a avaliação como um instrumento diagnóstico, este pode refazer seu planejamento inicial, reorganizando os processos metodológicos e os procedimentos avaliativos.

Tudo vai depender do propósito dado a avaliação que, segundo Russel e Airasian (2014), incluem estabelecer o equilíbrio em sala de aula, planejar e conduzir as aulas, organizar os alunos, dar feedbacks e incentivos, diagnosticar problemas e deficiências dos estudantes, dar nota ao seu progresso e desenvolvimento acadêmico.

Pode-se ainda conceber a avaliação como uma parte contínua da vida na sala de aula, porque está é mais do que uma atividade técnica. Ela é, simultaneamente, uma atividade humana que influencia e afeta muitas pessoas, incluindo alunos, pais, professores, tutores e colaboradores da universidade (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Pode-se identificar em trinta e cinco planos de ensino que os professores utilizam a avaliação somativa, sendo a prova escrita, a ferramenta destacada nesse tipo da avaliação da aprendizagem. Esta abordagem tem a finalidade de classificar o desenvolvimento discente diante do conteúdo apresentado, ou seja, de mensurar o progresso técnico discente. Observou-se em 30 planos organizados pelos professores, que estes utilizam, além da avaliação formativa, diversos outros instrumentos de avaliação. Nesse caso, a análise indica que os professores entendem como instrumentos que compõem a avaliação formativa os instrumentos destacados na tabela 19.

Tabela 19: Instrumentos avaliativos citados no planejamento docente da UFPB.

Instrumentos de avaliação Formativa	
<ul style="list-style-type: none"> ● Participação; ● Exercícios; ● Trabalhos individuais; ● Ficha-resumo; ● Fichamento; ● Mapa Síntese; ● Elaboração de artigo; ● Projeto de Pesquisa; ● Seminário; ● Portfólio; ● Confecção de maquete; ● Mapa conceitual; ● Relatório de casos; ● Tirinha de história em quadrinhos; ● Relato reflexivo; ● Plano de carreira; ● Assiduidade; ● Pontualidade; ● Resumo; ● Laboratório; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Interferência nos debates; ● Resenha crítica; ● Trabalho de pesquisa; ● Discussões em sala; ● Estudo dirigido; ● Texto reflexivo; ● Síntese de artigos; ● Pesquisas; ● Reflexão; ● Chamadas ao quadro; ● Debate; ● Consulta em sites; ● Análise de cases; ● Trabalho de campo; ● Contribuições; ● Respeito; ● Ética; ● Interesse; ● Diário de aprendizagem; ● Levantamento bibliográfico.

Fonte: Pesquisa Direta

Segundo Russel e Airasian (2014) as avaliações formativas ocorrem durante a interação com os alunos e se focam na tomada de decisão rápida e específica sobre o que fazer para ajudar os alunos a aprenderem, permitindo ainda ao professor, sentir o nível de interesse da turma, os problemas aparentes, os equívocos quanto ao conteúdo e, também identificar, através da participação individual e coletiva, como o conhecimento, o entendimento ou a aprendizagem do aluno, está ocorrendo.

Para isso, o professor deverá se munir de indicadores informais para compor a avaliação formativa, não como parte da nota e sim como uma possibilidade de auxiliar o aprimoramento do planejamento proposto inicialmente. São exemplos de indicadores informais, os questionamentos durante a aula, o feedback do professor e a autoavaliação e avaliação dos pares (RUSSEL e AIRASIAN, 2014). No caso dos Planos em análise, foi possível identificar a nomeação dos seguintes indicadores informais utilizados para compor a avaliação formativa :

Tabela 20 :Indicadores Informais utilizados no planejamento docente da UFPB

Indicadores Informais
Participação;
Assiduidade;
Pontualidade;
Discussões em sala;
Respeito;
Ética;
Interesse;
Contribuições;
Interferência nos debates.

Fonte: Pesquisa Direta

Presumi-se que estes indicadores deveriam ser utilizados para auxiliar na tomada de decisão e de replanejamento docente, incluindo-se, formas de comportamento e de relações entre docente e discente e entre discente e discente, com a intenção de proporcionar ao alunado, de forma geral, um ambiente acolhedor, reflexivo e de aprendizagem positivo. No entanto, identifica-se nos planos de ensino analisados, que acontece uma mistura de instrumentos no momento do enquadramento por tipo de

avaliação, especificamente entre as avaliações somativas e formativas. Russel e Airasian (2014), diz que o enquadramento dos procedimentos de avaliação utilizados pelos professores da UFPB deveriam seguir alguns procedimentos conforme explicitados na tabela 21.

Tabela 21: Distribuição dos instrumentos avaliativos por modalidade de avaliação

Tipos de instrumentos avaliativos e suas respectivas modalidades	
SOMATIVA	FORMATIVA
Exercícios;	Participação
Trabalhos individuais	Assiduidade;
Ficha-resumo;	Pontualidade;
Fichamento;	Discussões em sala;
Mapa Síntese;	Respeito;
Elaboração de artigo	Ética;
Projeto de Pesquisa;	Interesse;
Seminário;	Contribuições;
Portfólio;	Interferência nos debates.
Confecção de maquet	
Mapa conceitual;	
Relatório de casos;	
Tirinha de história em quadrinhos;	
Relato reflexivo;	
Plano de carreira;	
Resumo;	
Laboratório;	
Resenha crítica;	
Trabalho de pesquisa	
Estudo dirigido;	
Texto reflexivo;	
Síntese de artigos;	
Pesquisas;	
Reflexão;	
Chamadas ao quadro	
Debate;	
Consulta em sites;	
Análise de cases;	
Trabalho de campo;	
Diário de aprendizagem	
Levantamento bibliográfico	

Fonte: Pesquisa Direta

Verifica-se que dos setenta planos de ensino analisados, apenas cinco deles revelaram utilizar a avaliação diagnóstica, objetivando captar e/ou sentir a turma no início das atividades, ou seja, antes de seguir com o planejamento proposto. Como a avaliação é um fator importante e, muitas vezes utilizado como causa para a evasão universitária, identifica-se aqui que trinta e cinco planos tem como foco a avaliação somativa e a prova como instrumento avaliativo. Este instrumento foca no progresso técnico do aluno e, muitas vezes, tem a função de classificar e julgar, porque vai mensurar o que o aluno aprendeu ou não durante o percurso formativo.

A avaliação formativa por sua vez, esta sendo utilizada por alguns professores da UFPB como o instrumento que irá direcionar as notas, ou seja, tem a função também de julgar e mensurar o conhecimento do aluno, quando, se espera, que esta deveria auxiliar o professor na tomada de decisão para pensar o seu planejamento docente. Em síntese, a avaliação posta nos planos de ensino levantados prova que a mesma, em sua maioria, tem como foco o professor e não o aluno e, conseqüentemente, pode servir de base e fundamenta para a tomada de decisão do aluno se evadir do curso frequentado.

4.10.8 Referências Bibliográficas

As referências em um plano de ensino atende várias frentes. O primeiro direcionamento é dirigido aos alunos. Nessa bibliografia está anunciada os autores e o tipo de leitura que irão ser realizadas no decorrer da disciplina. Ao se fazer contraponto entre a bibliografia e a evasão universitária, é possível destacar que as escolhas bibliográficas e as leituras que foram apresentadas não foram escolhidas de maneira colaborativa, isso considerando que os estudantes se inserem no ensino superior com dificuldade de escrita e leitura e, sobretudo de reconhecer os autores que estão incluídos. A depender das leituras obrigatórias, os alunos podem se desmotivar em continuar na disciplina.

A segunda frente é a de indicar leituras que estejam disponíveis nas bibliotecas virtuais e físicas, para que os alunos tenham acesso ao acervo, especialmente aqueles que não possuem condições de tirar xerox e nem comprar os livros. A medida em que os professores incentivam as leituras disponíveis no acervo, estão fomentando o uso dos espaços da biblioteca. A terceira frente das referências bibliográficas se trata do incentivo a leitura de maneira agradável e significativa. O nível de leitura do ensino

superior público deve ser incentivado desde o primeiro semestre como um recurso indispensável para a aprendizagem significativa discente.

Assim, as referências adotadas nos planos de ensino, devem ter uma relação direta e articulada com a disciplina, de forma geral e, de forma particular, com os conteúdos adotados. Apresentaram-se em cinquenta e seis planos o preenchimento do campo de referências básicas, variando de uma a até três indicações de livros, sem indicação de referências complementares. Quatorze planos de ensino não colocaram em seus planejamentos indicações para a referência complementar de leitura, ainda quando sejam possibilidades de incentivo à leitura e aprofundamento da disciplina, se for do desejo do aluno. A tabela 22 apresenta um cenário das referências bibliográficas nos planos analisados.

Tabela 22: Distribuição das referências bibliográficas

Referê	Quanti	Tipo de Fonte
Básica	56	Livro
Complementar	14	Sites

Fonte: Pesquisa Direta

5 Considerações finais

A educação lida com pessoas vivas, não objetos inanimados. Se pensarmos nos alunos como produtos ou dados, compreendemos de maneira equivocada como a educação deve ser. As pessoas têm motivações, sentimentos, circunstâncias e talentos. São afetadas pelo que acontece consigo e, em contrapartida, afetam a vida, podem resistir ou cooperar, sintoniar ou desconectar (ROBINSON, 2019).

Iniciar com uma citação de Ken Robinson (2019) é evidenciar que durante todo o desenvolvimento desta tese, procurou-se destacar que a minimização da evasão no ensino superior público está nas pessoas, aqui representado pelos alunos, professores, coordenadores de curso, colaboradores administrativos e as famílias dos alunos. Todos tem sua parcela de responsabilidade e contribuição para a permanência ou não dos alunos em risco de evasão.

Isso porque, nas últimas décadas, a evasão universitária saiu do status de um fenômeno “normal” no ensino superior e passou gradativamente a receber mais atenção por parte do governo, da insituição de ensino e do professor, diante dos impactos que o mesmo provoca em todas as esferas social, especialmente para o aluno individualmente. Antes, era um fenômeno não aparente, agora é estudado em profundidade por diversas pesquisas, que perpassa da educação básica ao ensino superior. Portanto está vinculado as condições individuais, já que se trata-se de um fenômeno global e multifatorial.

O diferencial desta pesquisa consiste no fato de que ela procura mostrar a evasão universitária relacionando, de forma transversal, a percepção discente sobre os motivos que propiciar a permanência e a evasão; os alunos efetivamente evadidos, os possíveis motivos propiciadores da evasão e, ao mesmo tempo a responsabilidade institucional/discente tendo como foco o planejamento de ensino, mais precisamente, o Plano de Ensino.

O conjunto dessas três perspectivas que consideramos um cenário multifatorial da evasão, se apoia teoricamnte no pressuposto de que tanto a permanência como a evasão possui uma relação direta com a singularidade discente e que, no âmbito institucional essa relação se sedia no planejamento do ensino, tido como um dos instrumentos capazes de propiciar o interesse ou desinteresse do alunado em relação a disciplina/curso frequentado.

Ao término desta pesquisa, que teve como objetivo geral: **Identificar e analisar as possibilidades de relações entre a evasão universitária e a organização dos planos de ensino de graduação da UFPB contemplando aspectos relacionados às singularidades do alunado.** Para atender este objetivo, foi proposto o objetivo específico: Levantar, entre os alunos da graduação, matriculados nos três primeiros semestres, aspectos que possibilitam a evasão dos seus cursos, focalizando aqueles relacionados com as práticas de ensino. Este objetivo foi atingido por meio de informações contidas em um questionário aplicado a, aproximadamente 660 estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial da UFPB campus I, no período de 2016.2, 2017.1 e 2017.2. Destacando-se as variáveis: sexo, etnia, faixa etária, renda familiar, escolaridade dos pais, status com o mundo do trabalho, transição do ensino médio e o ingresso ao ensino superior, possibilidade de mudar de curso e possibilidade de se evadir.

Foi possível identificar o perfil discente através dos indicadores socioeconômicos e educacionais. A multiplicidade de fatores que interferem na permanência ou desistência do curso antes e após o ingresso na graduação possibilitam observar o movimento (Latiesa, 1992) não linear dos discentes em seus percursos formativos e se chegar a algumas conclusões, ainda quando algumas delas apresentem necessidades de aprofundamento. Em realidade, para SE conhecer os motivos que possibilitam a permanência ou a evasão universitária em um maior nível de profundidade, é necessário se ter uma visão das condições educacionais do alunado em suas relações sociais, econômicas, psicológica e

Mas esse não é um fenômeno que deva ser estudado e concebido de forma genérica, mas sim, de forma específica. Para tanto se necessita conhecer as singularidades discentes, porque os processos contribuintes para permanência ou para evasão no ensino superior são construídos e nutridos durante o percurso de vida. Feitosa (2016) reforça que a esses processos de permanência/evasão acontecem em decorrência das influências das variáveis independentes e intervenientes, ou seja, da influência do contexto social e institucional do qual o aluno faz parte, através de uma rede de sociabilidade e relacionada com as estratégias de ensino (COSTA et al, 2014).

O segundo objetivo específico, tratou de conhecer e levantar, através de informações prestadas por evadidos da graduação, os seus percursos da construção da

evasão; os motivos que contribuíram para ocasionar essa circunstância, priorizando os aspectos do ensino/aprendizagem. Os depoimentos ajudaram a se chegar a conclusão de que não existia um fator independente de outro para causar a evasão. Em realidade, um fator apresentado como a causa preponderante, estava, por sua vez, atrelado a outros subfatores e situações imbricados ao fator principal, quase que poderíamos dizer em forma de círculos.

De todo modo, a nível do discurso, os dois principais fatores apontados como preponderantes para a evasão centraram-se na figura do professor, especificamente relacionado ao comportamento e a condução da didática de sala de aula. O segundo e mais destacado motivo, centrou-se nas relações que se colocaram dentro da turma. Estes fatores tidos como principais, por sua vez desencadearam subfatores, como por exemplo: Desgaste, cansaço, desmotivação, insegurança, pressão, rejeição, bullying, depressão e desânimo.

Quanto ao objetivo específico: Conhecer a organização dos planos curriculares adotados nos cursos de graduação da UFPB, considerando a existência (ou não) da singularidades discentes. Foram analisados setenta planos de ensino com foco nas questões estruturais, acadêmicas e relacional. E a análise desse objetivo demonstrou que o planejamento adotado pelos professores da graduação é de cunho burocrático e que isso pode ocorrer em decorrência do instrumento de planejamento adotado pela ufpb ser estático e pronto.

Com isso, o foco principal do planejamento docente é voltado para a dimensão técnico, sem maiores ações para se alinhar com a dimensão humana. Outra questão, a partir dos relatos dos alunos, foi possível observar que as relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição de ensino contribuem diretamente para a decisão de evasão discente. Por isso, o professor deve organizar o seu planejamento de modo que possa equilibrar o progresso discente, entre a formação técnica e a humana.

As análises dos planos de ensino foram direcionadas por três questões relacionadas a sua organização: o que? como? e para quê? **o que** se referiu aos conteúdos da disciplina ou como esses estavam organizados para serem trabalhados ou que tipo de conteúdo poderia ser importante para a aprendizagem do aluno. O **como**, se situou no desenvolvimento das atividades da disciplina ou no método empregado pelo

professor para orientar a aprendizagem. e, finalmente, **para quê** está direcionado a organização da proposta: como o professor organiza o seu plano e como seleciona determinados conteúdos. essa organização diz respeito as propostas de aprendizagem do aluno, quando da aplicabilidade dos conteúdos para a vida profissional e pessoal.

E, finalmente, organizamos o quadro 4, que se apresenta como resposta ao problema de pesquisa proposto, qual seja: **De que maneira a singularidade discente deve ser considerada no planejamento curricular como forma de minimização da evasão nos cursos de graduação presencial do campus I da UFPB?** Nele se coloca uma tentativa de resposta em forma de sugestão para o professor pensar o planejamento docente equilibrando o olhar (Técnico) com o (Humano) e pruriorizando as singularidades do aluno, de modo a construir um planejamento para transformar equalitativamente o ensino não para manter o que já está posto, minimizando a evasão.

Quadro 4: Equilíbrio entre o progresso técnico e humano para o planejamento docente da UFPB

PROGRESSO DISCENTE		
Plano de Ensino	TÉCNICO	HUMANO
Ementa	Conceitual	Atitudinal
Objetivo	Foco no conteúdo	Foco no aluno
Conteúdo	Distribuição da CH ao longo do semestre.	Articulação horizontal e vertical.
Competências	Conhecimento	Atitude
Método	Tradicional	Inovador
Avaliação	Somativa	Formativa/Diagnóstica
Referência	Básica	Complementar

Fonte: Pesquisa Direta

No escopo de considerar as singularidades discentes, encaixa-se aqui a importância de o professor respeitar as suas características, o seu nível de conhecimento sobre o conteúdo, a personalidade, os limites de tempo disponíveis para os estudos, as condições sociais e econômicas e as redes de sociabilidade do alunado. Essas observações corroboram com a primeira tese aqui defendida: **A maioria dos docentes que atua na educação superior e adotam o planejamento burocrático utiliza esse procedimento porque aprenderam a atuar na docência, sem preparo pedagógico para tal. Em decorrência disso, organizam as suas atividades docentes através da adoção de**

instrumentos de planejamentos prontos, sem possibilidade de explorar os detalhes, os sujeitos, os recursos mais adequados a realidade do discente e da sua própria realidade.

Por isso, entende-se que quando o docente organiza o seu planejamento, este tende a reproduzir o que já está posto sem considerar as inovações e necessidades centradas nas singularidades discentes. O Plano de Ensino, desse modo, significa um instrumento de cumprimento burocrático e, como tal, tende a influenciar a decisão de o aluno de se evadir. Entende-se que deve ser o aluno o centro do planejamento e não o conteúdo da disciplina organizada no Plano de Ensino.

Quando o docente adota o planejamento para transformar, tem-se aqui uma oportunidade de crescimento e amadurecimento pedagógico tanto do professor como do aluno. O docente precisa entender ser necessário considerar os alunos e suas singularidades e somente a partir do diagnóstico da turma é que deve pensar o planejamento, os recursos de aprendizagem, a didática, a oratória, a organização dos conteúdos, a contextualização, os instrumentos avaliativos e as habilidades sociais que serão necessárias trabalhar em cada aula, incentivando o aluno a continuar no curso até a sua conclusão.

De modo que atrelar ao planejamento docente a possibilidade de minimização da evasão universitária, está condicionada a adoção de aplicação de avaliações diagnósticas durante o processo formativo, como forma de conhecer a turma de maneira gradativa e aprofundada e, com isso, aos poucos, durante a disciplina ir ajustando o planejamento conforme as necessidades dos alunos, criando e fortalecendo as relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-instituição de ensino.

6 Bibliografia

A

ACEVEDO, Fernando. Hacia La formulación de um modelo de retención escolar aplicable em contextos sócio-académicos desfavorables. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 22 mai. 2018.

AMARAL. Liliane Maria Belo do. Evasão Escolar no Curso de Filosofia da Universidade de Brasília. In: Revista IPCP: Ciencia, Salud, Educación y Economía/ Instituto para a capacitação profissional. Nº 12 (may –ago, 2017).

ANDRIOLA, Wagner. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y Cambio em Educación (2009) v. 7, nº 4. ISSN: 1696-4713. Disponível em: <<http://goo.gl/61T28z>>. Acesso em: 09 dez.

ATAL, Denisse et al. Causales de Deserción de estudiantes de primer año de la universidad central de Chile. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 16 mai. 2018.

ALFA GUIA. Una Visión Integral del abandon. Edipucrs. Porto Alegre. 2014.

ALZATE. Omar Alberto Tapasco. **ORTEGA**. Francisco Javier Ruiz. **GARCÍA**. David Osorio.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – ABMES. Evasão no ensino superior brasileiro. Brasília. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 27.06.2020 Às 14h54min.

ASSIS. Rodrigo Vieira de. AS SOCIOLOGIAS DO INDIVÍDUO EM PERSPECTIVA:

BERNARD LAHIRE, DANILO MARTUCCELLI E JEAN-CLAUDE KAUFMANN. Tese de doutorado pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/UERJ). Caxambu, MG 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/asac/Downloads/Rodrigo%20Vieira%20de%20Assis.pdf>. Acesso em: 02.07.2020 Às 16h54min.

ALVES. Nuno de Almeida. O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. A Década de 2000-2010. In: Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e processo de sucesso e insucesso. Mundos Sociais. 2014. Acesso em: 05.07.2020 às 13h49min.

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Outubro de 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf Acesso em: 05.07.2020 às 13h49min

AS GERAÇÕES E SUAS FORMAS DE APRENDER. Ebook | DOT digital group. 2018. Disponível em: <http://conteudo.dotgroup.com.br/ebook-geracoes>. Acesso em: 15.07.2020 Às 18h21min

B

BACICH. Lilian. NETO. Adolfo Tanzi. TREVISANI. Fernando de Melo. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologias na educação. Penso. 2015. Acesso em: 24.11.2020.

BARRETO. Johanna Alexandra Reina. ESPÍN. Cristina Alexandra Criollo. D'ANDREA. Karina Fernández. Apoyo social en la maternidad indeseada de estudiantes universitarias ecuatorianas: Análisis desde la perspectiva de género. Prospectiv a. Revista de Trabajo Social e inter vención social No. 27, enero-junio 2019: pp. 107-137. Disponível em: [file:///C:/Users/asac/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asac/Downloads/document%20(1).pdf). Acesso em: 22.06.2020 Às 10h57min

BATISTA. Nilcione Maciel Lacerda. Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8485/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 04.07.2020
Às 15h18min

BEAN, J. and Kuh, G. (1984). The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*. Agathon Press, Inc. 21(4), 461- 477. Acesso em: 01.07.2019

BEAN, J. and Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Students' Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. Acesso em: 01.07.2019

BEAN, J. P. (1980). Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-87.

BRASIL. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 05 mai.2018.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo. Brasiliense. 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/2638796/o-que-e-educacao-carlos-rodrigues-brandao>
Acesso em 06.06.2020 às 12h28min

C

CAETANO. Ana. **COUTO.** Ana Isabel. Fatores favoráveis e desfavoráveis: O sucesso do ponto de vista dos estudantes. In: *Percursos de estudantes no ensino superior: Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Ed. Mundos Sociais. Lisboa. 2014. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n77/n77a09.pdf>

CAMPILLO LABRANDERO, Magda et al. Factores asociados a la no conclusión de la licenciatura: la carrera de elección, un panorama histórico de 22 años em la universidad nacional autónoma de México. In: *VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES)*. Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 05 mar. 2019.

CARVAJAL OLAYA, Patricia. Revisión de estudios sobre Deserción estudiantil em educación superior en latinoamerica bajo la perspectiva de Pierre Bourdieu. In: *VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI*

CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 17 mai. 2018.

CASANOVA-LAUDIEN, María Paz; **DIAZ-MUJICA**, Alejandro; **SOTO-VÁSQUEZ**, PAULINA. Deserción no assumida: um fenómeno psicossocial difícil de pesquisar. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 07 mar.2019.

CASSIANO, Angela Maria; **CIPAGAUTA**, Patricia; **REYES**, Nicolas. Identidad profesional como fator explicativo de la permanência estudiantil. In: VI Conferência Latino-americana

CERUTTI. Paula. **CRIVELLARO**. Elena. **REYES**. Germán. **SOUSA**. Liliana D. Hit and Run? Income Shocks and School Dropouts in Latin America. Poverty and Equity Global Practice February 2018. Policy Research Working Paper 8344. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/548991519135439746/pdf/Hit-and-run-income-shocks-and-school-dropouts-in-Latin-America.pdf>. Acesso em: 17.07.2020 Às 11h58min

D

DAUSIEN. Bettina. **ALHEIT**. Peter. La “biografía” en les ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación. In: Educación y biografías Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales. Universitat de València. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2009, pp. 285-315. Acesso em: 19 de março de 2019.

DÍAZ-MUJICA, Alejandro et al. Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo- motivacionales y la interacción de abandono en primer año de universidad. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>>_Acesso em: 04 mar. 2019.

DUBET. François. As desigualdades multiplicadas. Université Segalen, Bourdeaux,

France. CADIS, EHESS, Paris, France. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/asac/Downloads/n17a01.pdf>. Acesso em: 02.07.2020 Às 16h54min

DURKHEIM. Émile. O Suicídio. São Paulo. Martins Fontes. 2000. Acesso em: 17.07.2020 Às 11h57min.

E

ENGUIA, Mariano Fernández; **MARTÍNEZ,** Luis Mena; **GÓMEZ,** Jaime Riviere. Fracasso y abandono escolar en España. Barcelona: De la edición, Fundación “ La Caixa”, 2010. Acesso em: 16.06.2020 às 17h55min.

ENRÍQUEZ, Colombia Hernández. De la inclusión a la permanência: Logros y retos de três acciones afirmativas para reducir el abandono estudiantil. In. Projeto Alfa Guia: Una Vision Integral del abandono. Acesso em: 14.04.2020 às 16H

ESTATÍSTICAS DE GÊNERO INDICADORES SOCIAIS DAS MULHERES NO BRASIL. estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38. IBGE. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 15.07.2020 Às 18h04min.

F

FARIAS. Isabel Maria Sabino. **SALES.** Josete de Oliveira Castelo Branco. **BRAGA.** Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **FRANÇA.** Maria do Socorro Lima Marques. Didática e Docência – Aprendendo a profissão. Brasília. 2009. Liber livro. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709190/mod_resource/content/2/O%20planejamento%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20docente.pdf. Acesso em: 11.06.2020 às 11h44min.

FEITOSA, Jamille Muniz. Análise de evasão no ensino superior: Uma proposta de diagnóstico para o campus de laranjeiras. 2016. Dissertação (mestrado em administração pública) – Universidade federal de Sergipe. Disponível em: http://www.profiap.org.br/profiap/tcfs-dissertacoes-1/ufs/2016/82_ufs_2016_jamille-

muniz- feita.pdf> Acesso em: 03 mar. 2019.

FERNANDES, Gonçalo; **MARTINS**, José Alexandre. Assiduidade, motivação e fatores para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem no ensino politécnico: situação e procedimento no Instituto Politécnico da Guarda (IPG/Portugal). In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 20 mai. 2018.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2018.

FIEGEHEN, Luis Eduardo González; **DÍAZ**, Oscar Espinoza; **FERNÁNDEZ**, Lorena López. Deserción y fracasso académico em la educación superior em américa latina e el caribe: resultados e implicâncias. 2013. In: Projeto Alfa Guia: Una Vision Integral del abandono.

FILHO. Naercio Menezes. Evasão escolar no ensino superior. Blog do centro de políticas públicas. insper. 2018. disponível em: <https://www.insper.edu.br/blogdocpp/artigo-evasio-escolar-no-ensino-superior/>

FILHO. Silva. LOBO. Roberto Leal. A evasão no ensino superior brasileiro – Novos dados. Instituto Lobo. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019 às 14:35hrs.

FIALHO. Marillia Gabriella Duarte. **PRESTES**. Emília Maria da Trindade Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2018. Dissertação de Mestrado. UFPB. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0869.pdf>. Acesso em: 09.06.2020 às 12h39min.

FIALHO. Marillia Gabriella Duarte. A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da

universidade federal da paraíba. 2014. UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 09.06.2020 às 12h42min.

FIEGEHEN. Luis Eduardo González. DÍAZ. Oscar Espinoza. FERNÁNDEZ. Loren López. Deserción y fracasso académico en la educación superior en américa latina y el caribe: Resultados e implicâncias. IN: Una Vsión Integral del abandono. Porto Alegre. 2013. EdiPUCRS. Acesso em: 18.06.2020 Às 17h09min.

FILHO. Raimundo Barbosa Silva. ARAÚJO. Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 03.07.2020 Às 15h35min.

FONSECA. Grandón Gonzalo. Aproximación comprensiva a las trayectorias de permanência y abandono de estudos universitários. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 04 mar. 2019.

FLEURY. Maria Tereza Leme. WERLANG. Sergio R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. FGV-EPGE. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/asac/Downloads/72796-150874-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asac/Downloads/72796-150874-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 14.06.2020 às 10h34min.

G

GIL. Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. Edição. São Paulo. Atlas. 2017. Acesso em: 10.06.2020 Às 12h59min.

GONZÁLEZ. Paola. BELTRAN, Jorge. FLEET. Ann. Programa beca de residência sippe de la universidad de chile, iniciativa de apoyo al acceso y a la permanência de estudiantes de pregrado em la educación superior. VI CLABES – sexta conferencia latino-americana sobre el abandono em la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Quito – Ecuador. 2016. Acesso em 14 de maio de 2018 às 13:41hrs. Disponível em: <http://www.una.py/internacionales/index.php/sample-data->

articles/257-clabes- 2016-proyecto-alfa-guia

GÓMEZ, Carlota Guzmán. Empleo estudiantil y abandono escolar: debates, tendências y propuestas. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 17 mai. 2018.

GONZÁLEZ LIZÁRRAGA, Guadalupe; ITZEL, Velázquez Mancillas Alba; HAYDEÉ, Arreúin Moreno Rocio. Perfil de ingreso, metas y expectativas de estudiantes de dos licenciaturas de nueva creación en la universidad de sonora. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 04 mar. 2019.

GORDILLO, María Isabel. Formación Docente INTEP: un aporte continuo a la permanência estudiantil. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 19 mai. 2018.

GONZALO. Fonseca Grandón. APROXIMACIÓN COMPRENSIVA A LAS TRAYECTORIAS DE PERMANENCIA Y ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono. VIII CLABES. Panamá. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/asac/Downloads/document%20(6).pdf. Acesso em 22.06.2020.

GRANDÓN. Gonzalo Raúl Fonseca. Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. Universidad Católica de la Santísima. Concepción, Chile. Educ.Educ. Vol. 21. No. 2. Mayo-agosto de 2018. Disponível em: file:///C:/Users/asac/Downloads/Dialnet-TrayectoriasDePermanenciaYAbandonoDeEstudiosUniver-6718916.pdf. Acesso em: 28.06.2020 às 13h32min

GLASSER, William, Teoria da escolha. São Paulo: Mercuryo Editora, 2001.

GRAY. David E. Pesquisa no Mundo real. Porto Alegre. Penso. 2012. Acesso em: 15.07.2020 Às 19h58min

H

HENRÍQUEZ. Hernández. **ARISTIZÁBAL.** Néstor López. **PALACIO.** Melbin Velásquez. **CIFUENTES.** Dora Nicolsas Gómez. Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, preceder, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior. Proyecto ALFA- III. 2013. Acesso em: 21.06.2020 Às 09h51min

HERNÁNDEZ. Francesc J. **VILLAR.** Alicia. Educación y biografías: Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales. Editorial UOC. 2015. Barcelona. Disponível em: <https://www.uv.es/fjhernan/py/biografias.pdf>. Acesso em: 10.07.2020 Às 15h53min

HERBAS-TORRICO, Boris Christian et al. Análisis estadístico de eventos históricos de abandono em la educación superior privada em Bolivia. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 17 mai. 2018.

J

JARAMILLO, Marco; **ORTIZ,** Diego. Autoestima, fator importante em el aprendizaje, su influencia en el abandono y repitencia estudiantil em la universidad técnica del norte, 2015. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 21 mai. 2018.

JEZINE. Edineide. **NAKAMURA.** Paulo Hideo. **BRANCO.** Uyguciara Veloso Castelo. Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. 2016. <https://core.ac.uk/download/pdf/193592057.pdf>

JORQUERA, Óscar; **JAVIER,** Farías; **GONZÁLEZ,** Pablo. Cuáles son los factores asociados al abandono de los estudiantes de programas de equidade en Chile? El caso de

una universidad tradicional. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 04 mar. 2019.

JÚNIOR. Valdas Urbanavicius. PAULA. Jefferson Olegário de. Prudenciano. Rafael. Rezende. Marcelo Lacerda. Identificação do conhecimento, habilidades e atitude (CHA) dos coordenadores de curso de uma instituição de ensino superior. 2006. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/1314_200600030.pdf. Acesso em: 10.07.2020 às 15h53min

L

LANES. Mariele de Almeida. Alcântara. Cleber de Souza. Predição de Alunos com Risco de Evasão: estudo de caso usando mineração de dados. VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018). Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2018). Disponível em : <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/8191/5870> Acesso em: 15.11.2020às 10h05min

LATIESA, Margarita. La Deserción universitaria. Centro de Investigaciones Sociológicas. Montalbán, Madrid: Siglo XXI España Editores, 1992.

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_10861_140404.pdf . Acesso em: 10.07.2020 Às 14h53min

LEON CORTES. Katherine. MONTEJO. Fernando. Plataforma brújula um sistema de detección para la prevención em la deserción. VI CLABES – sexta conferencia latino-americana sobre el abandono em la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Quito – Ecuador. 2016. Acesso em 05 de maio de 2018 às 09:00hrs. Disponível em: <http://www.una.py/internacionales/index.php/sample-data-articles/257-clabes-2016-proyecto-alfa-guia>

LIMA. Licínio C. Educação ao longo da vida. Enre a mão direita e a mão esquerda de miró. São Paulo. Cortez. Acesso em: 06.06.2020 às 12h47min

LIDA. Itiro. Planejamento Estratégico Situacional. A Revista PES. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prod/v3n2/v3n2a04.pdf>. Acesso em: 09.06.2020 às 09H39min.

LOBO. Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da Evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos Gerais das causas e soluções. Instituto Lobo para o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia. Artigo publicado no ABMES cadernos nº 25. 2012. Acesso em 11 de março de 2019 às 21:45hrs.

LUCKESI. Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições. 22ª edição. Cortez. São Paulo. 2011. Acesso em: 11.06.2020 Às 12h10min.

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf. Acesso em: 09.06.2020 Às 12h11min

M

MARCONI. Marina de Andrade. **LAKATOS.** Eva Maria. Metodologia Científica. 7ª edição. São Paulo. Atlas. 2018. Acesso em: 13.06.2020 Às 13h37min.

MARTINS. José de Souza. Uma sociologia da vida cotidiana. São Paulo. Contexto. 2014. Acesso em: 04.07.2020 Às 15h11min.

MACCAGNO, Alicia et al. Encuesta a aspirantes de carreras de grado. Una mirada a los posibles ingressantes de la UNC. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 16 mai. 2018.

MARTINS. Susana da Cruz. **CARVALHO.** Helena. **ÁVILA.** Patrícia. Fatores explicativos a partir de informações extensiva: Sucesso escolar no ensino superior. In: Percursos de estudantes no ensino superior: Fatores e processos de sucesso e insucesso. Ed. Mundos Sociais. Lisboa. 2014.

MALUENDA ALBORNOZ, Jorge Ignacio; **PÉREZ VILALOBOS,** María Victoria. Comprtamientos asociados al compromiso academico desde la experiência de estudiantes

de ingeniería. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 04 mar. 2019.

MARTINS, Susana da Cruz. **ÁVILA**, Helena Carvalho e Patrícia. Fatores explicativos a partir de informação extensiva: Sucesso escolar no ensino superior. In: Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e processo de sucesso e insucesso. Mundos Sociais. 2014. Acesso em: 05.07.2020 Às 12h20min

MARTINS, Elisa. Com inadimplência e evasão em alta na pandemia, 30% das instituições de Ensino Superior podem fechar em 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/com-inadimplencia-evasao-em-alta-na-pandemia-30-das-instituicoes-de-ensino-superior-podem-fechar-em-2020-24444843>. Acesso em: 10.07.2020 Às 15h53min

MEDEIROS, Fabiana S. Fernandes de (2007) PES: uma proposta metodológica para o planejamento educacional. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9143/6023>. Acesso em: 09.06.2020 Às 10H.

MÉNDEZ, Shirley; **RODÍGUEZ AYÁN**, María Noel. Ansiedad hacia la matemática y rendimiento en estudiantes de facultad de química. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 23 mai. 2018.

MÉNDEZ, David Gonzalo et al. Análisis cuantitativo y cualitativo de la Deserción en la facultad de ciencias exactas de la Universidad Nacional de Salta. In: VI Conferência Latino- americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 25 mai. 2018.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MONTAGNER. Maria Inez. MULHERES E TRAJETÓRIAS NA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP: vozes singulares e imagens coletivas. CAMPINAS. 2007. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/309240/1/Montagner_MariaInez_M.pdf. Acesso em: 04.07.2020 Às 15h42min

MONTEIRO. Marcia Cristina. SOARES. Adriana Benevides. Adaptação acadêmica: comparação entre estudantes de instituições públicas e privadas. VII CLABES – sétima conferencia latino-americana sobre el abandono em la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina – 2017. Acesso em 09 de junho de 2018 às 17h39min. Disponível em: <http://viiclables-alfaguia.eco.unc.edu.ar/sobre-el-evento/presentacion>.

MUÑOZ, Andrés; **GUINGUIS,** Sebastián; **HERMOSILLA,** Alejandro. Dinámica del abandono em la universidad tecnológica metropolitana de Chile (UTEM). In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono em la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302> Acesso em: 16 mai. 2018.

MCCUBBIN, Ian. An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition. February 2003.

N

NAEPE. Núcleo Avançado em Experimentação e Pesquisa Estatísticas. Análise da Evasão Escolar nos Cursos de Graduação da UFPB no Período de 2002 a 2012. Departamento de Estatística. UFPB, 2013.

NASCIMENTO, Lorena Machado do; **SPAGNOLO,** Carla; **SANTOS,** Pricila Kohls dos. Fatores e estratégias para a permanência na produção científica da Conferência Latino-americana para o abandono – CLABES. In: VI Conferência Latino-americana sobre el

abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 16 mai. 2018.

NATALIA, Cortés Gallardo et al. Perfil del estudiantes que deserta de la universidad austral de Chile entre los años 2010-2015. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 16 mai. 2018.

NETO. Hernâni Veloso. MENDONÇA. Ana Carolina. COUTO. Ana Isabel. COELHO. Sandra Lima. LEÃO. Tânia. Fatores organizacionais: representações dos atores em presença In: Percursos de estudantes no ensino superior: Fatores e processos de sucesso e insucesso. Lisboa. 2014. Acesso em: 12.07.2020 Às 15h08min

NETO. Hernâni Veloso. MENDONÇA. Ana Carolina. COUTO. Ana Isabel. COELHO. Sandra Lima. LEÃO. Tânia. Fatores Organizacionais: Representações dos atores em presença. In: Percursos de estudantes no ensino superior: Fatores e processos de sucesso e insucesso. Ed. Mundos Sociais. Lisboa. 2014.

NOGUEIRA. Cláudio Marques Martins. FORTES. Maria de Fátima Martins. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da educação contemporânea. Disponível em: file:///C:/Users/asac/Downloads/1339-2076-1-SM.pdf. Acesso em: 03.07.2020 Às 15h35min

NOGUEIRA. Cláudio Marques Martins. DILEMAS NA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DE UM MOMENTO CRUCIAL DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: O PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR. Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2004. Disponível em: file:///C:/Users/asac/Downloads/tese___cl_udio_marques_martins_nogueira.pdf. Acesso em: 04.07.2020 Às 15h11min

O

OCHOA. Antonio. GÓMEZ-SARMIENTO. Juliana. Abandono según semestre del estudiante: Causas e impacto económico en la universidad de los Andes. VII CLABES – séptima conferencia latino-americana sobre el abandono en la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina – 2017. Acceso em 08 de junho de 2018 às 16:00hrs. Disponível em: <http://viiclaves-alfaguia.eco.unc.edu.ar/sobre-el-evento/presentacion>.

OLORIZ. Mario Guillermo. FERNANDEZ. Juan Manuel. Estudio del abandono interanual em el sistema universitario argentino y su relación com los programas de becas. VI CLABES – sexta conferencia latino-americana sobre el abandono em la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Quito Ecuador. 2016. Acceso em 21 de maio de 2018 às 10:31hrs. Disponível em: <http://www.una.py/internacionales/index.php/sample-data-articles/257-clabes-2016-proyecto-alfa-guia>

OLORIZ, Mario Guillermo; **LIBRANDI,** Ariel Eduardo; **FERNANDEZ,** Juan Manuel. El abandono de los ingressantes em situación de discapacidad em la universidad nacional de luján. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono em la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acceso em: 18 mai. 2018.

OLVERA-CORONILLA, Gloria; **CRUZ-VELASCO,** Sara. Voz de los estudiantes reprovados. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono em la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acceso em: 16 mai. 2018.

ORDAZ MONROY, Adriana Anabel; **GARCÍA ROBELO,** Octaviano. El estudio rendimiento académico em nível universitario: aproximaciones al estado del conocimiento. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono em la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acceso em: 02 mar. 2019.

ORTIZ PADILLA, Martha Luz; **CÁRDENAS**, Luis; **CÁRDENAS ORTÍZ**, Luiz Carlos. Factores incidentes en la Deserción estudiantil del programa de licenciatura en educación de la Universidad del Atlântico – Colombia. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 03 mar. 2019.

P

PACIFICO, Andrea et al. Implicaciones del trabajo remunerado durante los estúdios em la carrera de contador nacional de la Universidad Nacional del Litoral – Argentina. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 17 mai. 2018.

PAZ. Cláudia Terra do Nascimento. As trajetórias Estudantis em Licenciaturas com baixas taxas de Diplomação: Tendências e Resistências. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152649/001012807.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 28.06.2020 Às 14h37min

PERRENOUD. Phillipe. Os Ciclos de aprendizagem. Um Caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre. Artmed. 2004. Acesso em: 06.06.2020 Às 13H

PRESTES. Emília Maria da Trindade. JEZINE. Edineide. BRANCO. Uyguciara Veloso Castelo. Violência, evasão e exclusão na educação superior. Arxius. N. 41. 2019. ISSN 1137-7038. Disponível em: [file:///C:/Users/asac/Downloads/ARXIUS41%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asac/Downloads/ARXIUS41%20(1).pdf) Acesso em: 16.06.2020 Às 16h37min

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, pp. 36-51. Fevereiro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evasao-escolar>. Acesso em: 21.04.2020 às 14H

PENADÉS. Víctor Soler. Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática. Entregado 01/01/2015. Aceptado 05/12/2015. Quaderns de Ciències socials 33. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/71059274.pdf> Acesso em: 18.06.2020 Às 15h52min.

PELEIAS. Ivam ricardo. Guimarães. Paulo cézar. Silva. Dirceu da. Ornelas. Martinho maurício gomes de. Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas, em anúncios de emprego na região metropolitana de são paulo1. Base – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos 5(2):131-141, maio/agosto 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/asac/Downloads/5183-16478-1-SM.pdf>. Acesso em: 10.07.2020 Às 15h53min

PEÑA, Carlos Alfonso Curiel; **CALDERÓN,** Martín Aram Omar Guerreo. Perspectivas de los alumnos de la escuela de nívelmédio superior respecto a la eficiência terminal y la Deserción primer acercamiento. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/> Acesso em: 07 mar. 2019.

PERALTA CASTRO, Rafael; **MORA RODRÍGUEZ,** Javier. El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302> Acesso em: 17 mai. 2018.

PERRENOUD. Philippe. Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PERRENOUD. Philippe. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINHEIRO. Marina Assi. **MEIRA.** Luciano R. de Lemos. PSICOLOGIA DISCURSIVA E O SUJEITO DO CONHECIMENTO: A SINGULARIDADE COMO QUESTÃO. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 3, p. 603-611, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a18.pdf>. Acesso em: 28.09.2020 às 11h08min

PIRES. Rui Pena. Modelo teórico de análise sociológica. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 74, 2014, pp. 31-50. DOI:10.7458/SPP2012743199. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n74/n74a02.pdf> Acesso em: 15.11.2020 às 10h05min

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário: condições de Saída e de Retorno à Instituição. 2000. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2000.

PORTELA. Irene. CONCEIÇÃO. Oscarina. Abandono escolar no ensino superior em Portugal: estudo de caso da associação dos institutos superiores politécnicos da região norte. VI CLABES – sexta conferencia latino-americana sobre el abandono em la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Quito – Ecuador.

PORTARIA NORMATIVA MEC N° 840, de 24 de Agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2575/portaria-normativa-n-840>> Acesso em: 01 fev. 2019. 2016. Acesso em 09 de maio de 2018 às 09:41hrs. Disponível em: <http://www.una.py/internacionales/index.php/sample-data-articles/257-clabes-2016-proyecto-alfa-guia>

PREZZI FERNANDES, Leticia; **GRAMKOW BUENO,** Irma Antonieta. Consolidando um estudo sobre evasão na universidade federal do Rio Grande do Sul. Indicadores etários e de gênero. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 03 mar. 2019.

PRICE, J.L. (1975). A theory of turnover. In B.O. Pettman (Ed.), *Labor turnover and retention*, 51-75. Epping: Gower Press.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf.

Acesso em 19 de março de 2019 às 15:56hrs.

Q

QUINTANEIRO, Tania; **BARBOSA**, Maria Ligia de Oliveira; **OLIVEIRA**, Marcia Gardênia Monteiro de. Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim, Weber. Ed. 2. Revista Atualizada. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

R

RAMÍREZ. Diógenes Ramírez. Evasão Estudantil. Incidência de fatores institucionais relacionados aos processos de admissão. Educ. Educ. V. 22. Nº 1. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n1/0123-1294-eded-22-01-81.pdf>. Acesso em: 22.06.2020 Às 12h29min.

RANGEL. Flaminio de Oliveira. STOCO. Sergio. SILVA. José Alves da. TESTONI. Leonardo André. BROCKINGTON. José Guilherme de Oliveira. CERICATO. Itale Luciane. Evasão ou Mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. Ciên. Educ. Bauru. V. 25, n. 1. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n1/1516-7313-ciedu-25-01-0025.pdf> Acesso em: 22.06.2020 Às 10h57min.

REUNI - Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 09.06.2020 Às 11h46min

REY, Rafael. El abandono de los estudios universitarios y los efectos del capital social. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 05 mar. 2019.

RELATÓRIO DE GESTÃO: Exercício 2017. Ministério da Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Março de 2018. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017>. Acesso em: 11 de Março de 2019 às 22:00hrs.

RELATÓRIO DE GESTÃO: Exercício 2012. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Março de 2013. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 10 jan. 2014.

RELATÓRIO DE GESTÃO: Exercício 2009. Ministério da Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Março de 2010. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/relatorio-de-gestao>. Acesso em 19 de março de 2019 às 21:42hrs.

RICHARDSON. Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas; colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. 4 ed. Ver. Atual e ampl. São Paulo: Atlas. 2017.

RISTOFF. Dilvo Iivo. Universidade em Foco: Reflexões sobre a educação superior. Florianópolis. Insular. 1999. Acesso em: 28.06.2020 Às 14h23min

RICARDSON. Roberto Jarry. PFEIFFER. Dietmar Klaus. Pesquisa Social: Métodos e técnica. 4 edição. São Paulo. Atlas. 2017. Acesso em: 14.06.2020 Às 13h42min.

ROCHA. Cleonice Silveira. Por que eles abandonaram? Evasão de Bolsistas Prouni dos Cursos de Licenciaturas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2015.

ROBERTO. Hernández Sampieri. **COLLADO.** Carlos Fernández. **LUCIO.** María del Pilar Baptista. 5ª ed. Porto Alegre. Penso. 2013. Acesso em: 13.06.2020 Às 14h00min

ROSETO. Marisa Ester Aldecôa. O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador. Universidade metodista de São Paulo. Faculdades de Humanidades e Direito. Mestrado em Educação. São bernardo do campo. 2012. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/978/1/Marisa%20Ester%20Aldecoa.pdf>.

Acesso em: 03.04.2020
http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4852/CLEONICE%20SILVEIRA%20ROCHA_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28.06.2020 Às 14h41min

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Etnia"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/etnia.htm>. Acesso em 14 de julho de 2020.

ROBINSON. Ken. Aronica. Lou. Escolas Criativas: A revolução que está transformando a educação: tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019. Acesso em: 28.09.2020 às 16h24min

RODRÍGUEZ AYÁN, María Noel; **AMAYA**, Alejandro; **MÉNDEZ**, Shirley. Relación entre motivación y egreso de carreras de Química. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 22 mai. 2018.

RODRÍGUEZ PINEDA, Magaly. De la reproducción social en la permanencia en la educación superior, caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 03 mar. 2019.

ROMERO. David Gonzalo. **RODRÍGUEZ**. Silvia Luz. **MARTÍNEZ**. Cristian Alejandro.

ROMANO. Rénan Emanuel. Análisis Cuantitativo y cualitativo de la Deserción em la facultad de ciências exactas de la universidad nacional de salta. In. VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 21 mai. 2018.

RONY. Ríos- Guzmán. **MÉNDEZ**. Diana. **OTZÍN**. Efren. **LÓPEZ**. Daniel. Factores de riesgo para repitencia em la unidad didáctica de física. In. VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 17 mai. 2018.

RUEDA, Sandra et al. Perfiles de riesgo de Deserción según condiciones

socioeconómicos, institucionales, académicos, e individuales en los estudiantes de las sedes regionales de la Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 24 mai. 2018.

RUSSEL. Michael K. AIRASIAN. Peter W. Avaliação em sala de aula: Conceitos e aplicações. Porto Alegre. AMGH, 2014. Acesso em: 12.07.2020 Às 11h31min

S

SANTOS. Bettina Steren dos. SANTOS. Pricila Kohls dos. DAVOGLIO. Tércia Rita. A percepção dos estudantes sobre o abandono e a permanência na Educação Superior. Proyecto ALFA- III. 2013. Acesso em: 18.07.2020 Às 13h58min.

SALAZAR. Luisa Fernanda Montoya. VERGARA. Juliana Andrea Arias. ZAPATA. Laura Manuela Guerrero. MANCO. Olga Cecillia Usuga. Análisis de la deserción temprana en las seccionales de la universidad de Antioquia – Colombia a partir de control estadístico de procesos. VII CLABES – séptima conferencia latino-americana sobre el abandono em la educación superior. Gestión Universitaria integral del abandono. Escuela Politécnica Nacional. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina – 2017. Acesso em 09 de junho de 2018 às 13:43hrs. Disponível em: <http://viiclables-alfaguia.eco.unc.edu.ar/sobre-el-evento/presentacion>.

SALINAS GARCÍA, Carla Paz; **GONZÁLEZ CLARES,** María José. La importancia de las pruebas de diagnóstico en la detección de las necesidades de los estudiantes respecto al fortalecimiento de su progresión académica. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 05 mar. 2019.

SANDOVAL, Iván et al. Factores asociados al abandono em estudiantes de grupos vulnerables: caso Escuela Politécnica Nacional. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 05 mar. 2019.

SANTOS, Pricila Kohls dos; **GIRAFFA**, Lúcia Maria Martins. Permanência na graduação à distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do Projeto Alfa Guia. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 17 mai. 2018.

SANTOS. Bettina Steren. **ANDOAIN**. Jesús Arriaga de. **MOROSINI**. Marilia Costa. Uma Visión Integral del abandono. Edipucrs. Porto Alegre. Pontificia Univerisdade Católica do Rio Grande do Sul. 2013.

SÁNCHEZ. Alejandra. Guía para la implementación el modelo de gestión de permanência y graduación estudiantil em instituciones de educación superior. In. VI Conferência Latino- americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 19 mai. 2018.

SERRANO DÍAZ, Laura; **CRUZ OCHOA**, Cristian; **AVENDÑO MARTÍNEZ**, José Alberto. Terremoto: una sacudida de vida, la delgada línea entre el abandono y la permanencia escolar. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, Lélia Custódio da; **SANTOS**, Georgina Gonçalves dos. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: **SAMPAIO**, SMR. (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. EDUFBA. 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil. Disponível em: <https://planetay.com.br/mapa-do-ensino-superior-no-brasil/>. Acesso em 14 de Janeiro de 2019 às 18:40hrs.

SCALI, Danyelle Freitas. Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a Percepção dos Estudantes sobre seus Determinantes. 2009.140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SPADY, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.

SCHIRMER, Sirlei Nadia. TAUCHEN, Gionara. Políticas Públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: Um estudo do estado da arte. *Revista @ambienteeducação*. São Paulo. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782/708>. Acesso em: 28.06.2020 Às 13h32min.

SPADY, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85. Acesso em: 01.05.2019.

SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira. PLANEJAMENTO PÚBLICO E EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO. *Revista HISTEDBR On-line*. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/asac/Downloads/8640065-Texto%20do%20artigo-10619-1-10-20150902.pdf>. Acesso em: 09.06.2020 Às 10h20min

T

TINTO, Vicent. Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recente research. In: *Review of education research*. Winter, vol. 45, n°.1, 1975, p 89-125. *Research and practice of student retention: what is next?* In: *Journal of college student retention*, vol. 8, n° 1, 2006, p. 1-19.

TINTO, Vicent CULLEN, John. Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. Columbia Univ. New York, Teachers College. Office of Education (DHEW), Washington, D.C. Office Planning, Budgeting, and Evaluation. 30 Jun. 1973.

TREJOS CARPINTERO, Álvaro Antonio; GORDILLO, María Isabel. Practicas docentes que influyen positivamente em el desempeño acadêmico de los estudiantes. In: VII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. Disponível em:

<<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/83>> Acesso em: 07 mar. 2019.

U

UNIBANCO. Instituto. Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens. 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em 21 de Janeiro de 2019 às 13:45hrs.

V

VARÓN. Jiménez, F. J., & Cumbe, M. R. (2019). Obstáculos metodológicos en el estudio de la deserción escolar del sistema público educativo de Girardot. *Revista Conrado*, 15(68), 149-153. Disponível em: [file:///C:/Users/asac/Downloads/document%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/asac/Downloads/document%20(3).pdf). Acesso em: 28.06.2020 Às 14h23min.

VERGARA, Jorge et al. Factores explicativos del abandono académico de estudiantes de pedagogia. CLABES. In: VI Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VI CLABES): Gestión Universitaria integral del abandono. Quito – Ecuador: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>> Acesso em: 16 mai. 2018.

VOOS. Jordelina Beatriz Anacleto. Políticas de Permanência de Estudantes na Educação Superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6712/2/TES_JORDELINA_BEATRIZ_ANACLETO_VOOS_COMPLETO.pdf. Acesso em: 28.06.2020 Às 14h47min

Y

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

Z

ZAMORA-ARAYA, José Andrey; **VILLALOBOS-MADRIGAL**, José Francisco. El enfoque por competencias en la carrera de enseñanza de la matemática de la Universidad Nacional y su relación con el abandono escolar. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 05 mar. 2019.

ZUMÁRRAGA-ESPINOSA, Marcos et al. Afinidad entre intereses profesionales y carrea elegida: una análisis de su relación con la Deserción univeristaria temprana. In: VIII Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VIII CLABES). Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <<http://clabes-alfaguia.org/clabes-2018/>> Acesso em: 03 mar. 2019