

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS URUGUAIANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

Felipe Salerno Pittella

**O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA –
CAMPUS URUGUAIANA: UMA ANÁLISE SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO**

**Uruguaiana, RS, Brasil.
2021**

FELIPE SALERNO PITTELLA

**O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA –
CAMPUS URUGUAIANA: UMA ANÁLISE SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde**.

Orientador: Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano

**Uruguaiana, RS, Brasil.
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P688i Pittella, Felipe Salerno

O impacto da política de cotas nos cursos de Ciências da
Natureza e Educação Física da Universidade Federal do Pampa -
campus Uruguaiana: uma análise sobre evasão e retenção /
Felipe Salerno Pittella.

161 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,
2021.

"Orientação: Edward Frederico Castro Pessano".

1. Evasão. 2. Retenção. 3. Ciências da Natureza. 4.
Educação Física. 5. Lei de Cotas. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa
FELIPE SALERNO PITTELLA

**O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS URUGUAIANA: UMA
ANÁLISE SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de Março de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano
Orientador - (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Ailton Jesus Dinardi
(UNIPAMPA)

Profª. Drª. Cadidja Coutinho
(UFSM)



Assinado eletronicamente por **EDWARD FREDERICO CASTRO PESSANO, Pró-Reitor(a) de Assuntos Estudantis e Comunitários**, em 30/03/2021, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **AILTON JESUS DINARDI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/03/2021, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0493551** e o código CRC **A7933EB7**.

Dedico este trabalho a todos os colegas dos campi Alegrete e Uruguaiana que convivi nesses quase dez anos de UNIPAMPA. Vocês, de alguma maneira, participaram do meu crescimento profissional, sendo esta obra uma retribuição por toda essa convivência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Ana Valéria e Pedro Alexandre, que nunca mediram esforços em oportunizar os melhores ambientes para eu aprender e estudar. Vocês são os grandes responsáveis pela minha formação intelectual e profissional!

À minha irmã Marta, que sempre esteve ao meu lado, além de ter sido minha parceira diária no início da caminhada como servidor da UNIPAMPA em Alegrete.

Aos colegas da Secretaria Acadêmica do campus Uruguaiana (Clarissa, Daniel, Ivan e Raquel), que abraçaram as atividades do setor no meu período de afastamento parcial. Sinto muito orgulho de fazer parte dessa equipe de excelência em nosso campus!

Aos ensinamentos do mestre e orientador Edward, onde convivemos pela primeira vez como aluno e professor em 2004 no cursinho pré-vestibular. Por ironia do destino, anos mais tarde trabalhamos juntos na Coordenação Acadêmica e, posteriormente, no PPG. Muito obrigado por toda a ajuda meu amigo!

À minha mulher e companheira de vida Tanise, que soube entender os momentos que fiquei isolado no quarto acompanhando as aulas e escrevendo a dissertação. Sou um privilegiado em ter você ao meu lado!

Aos alunos e ex-alunos das licenciaturas que participaram desta pesquisa, pois tiveram uma enorme relevância para este projeto acontecer.

Por fim, agradeço a Deus por me proporcionar saúde neste cenário pandêmico em que vivemos.

“Aqueles que se sentem satisfeitos sentam-se e nada fazem. Os insatisfeitos são os únicos benfeitores do mundo.”

Walter S. Landor

RESUMO

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas para ingresso nas universidades e institutos federais de educação, houve uma modificação significativa do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e uma transformação do público inserido no ambiente universitário. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), instituição localizada na metade oeste do Rio Grande do Sul, também reproduziu todas essas mudanças. Logo, esse estudo de caso apurou nos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física do campus Uruguiana a situação dos alunos ingressantes de 2013 (primeiro ano de validação da Lei) até 2019 sob os aspectos de evasão e retenção nas referidas licenciaturas. Num primeiro instante foi realizada uma abordagem quantitativa (por meio de estatística descritiva) com todos os 741 estudantes que ingressaram no período, onde foi possível verificar que praticamente metade dos alunos evadiram, com índices similares entre cotistas e não cotistas. Quanto à retenção, percebeu-se uma dificuldade geral com disciplinas que envolvam conteúdos de química, física e biologia. Também é constatado que os discentes de Educação Física demonstram melhor desempenho com respeito ao número de egressos e prazo para a conclusão do curso, mas que ambos os cursos de graduação podem evoluir seus números na equiparação entre evadidos e formados. Já no segundo momento foi desenvolvida uma investigação qualitativa com 82 alunos cotistas através de questionário online, sendo os dados interpretados através da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Nesta investigação foi identificado que a falta de planejamento pessoal, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho e a família, problemas de aprendizagem e questões financeiras estão entre os motivos para as evasões e retenções. Além disso, os próprios discentes cotistas propuseram ações para melhoria das licenciaturas, sobretudo nas condições de infraestrutura, atendimento no campus e aperfeiçoamento curricular. Por último, baseado nos dados coletados, foram sugeridas algumas intervenções que poderiam a curto e médio prazo contribuir para combater os abandonos e a demora na formação acadêmica.

Palavras-chave: Ciências da Natureza; Educação Física; Evasão; Retenção; Lei de Cotas.

ABSTRACT

With the enactment of Law No. 12.711/2012, better known as the Quota Law for admission to universities and federal educational institutes, there was a significant modification of the Unified Selection System (SiSU) and a transformation of the public inserted in the university environment. The Federal University of Pampa (UNIPAMPA), an institution located in the western half of Rio Grande do Sul, also reproduced all these changes. Therefore, this case study found in the courses in Natural Sciences and Physical Education of the Uruguaiana campus the situation of students entering from 2013 (first year of validation of the Law) until 2019 under the aspects of evasion and retention in the aforementioned degrees. At first, a quantitative approach (using descriptive statistics) was carried out with all 741 students who entered the period, where it was possible to verify that practically half of the students dropped out, with similar rates between quota holders and students non-quota holders. As for retention, there was a general difficulty with disciplines involving content of chemistry, physics and biology. It is also found that Physical Education students demonstrate better performance with respect to the number of graduates and the deadline for completing the course, but that both undergraduate courses can evolve their numbers in the equivalence between dropouts and graduates. In the second moment, it was developed a qualitative investigation with 82 quota students through an online questionnaire, the data being interpreted through Bardin's Content Analysis (2011). In this investigation, it was identified that the lack of personal planning, the difficulty of reconciling studies with work and family, learning problems and financial issues are among the reasons for dropouts and retentions. In addition, quota students themselves proposed actions to improve their degrees, especially in terms of infrastructure, on-campus service and curriculum improvement. Finally, based on the data collected, some interventions were suggested that could in the short and medium term contribute to combat dropouts and delay in academic training.

Keywords: Natural Sciences; Physical Education; Evasion; Retention; Quota Law.

LISTA DE FIGURAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Figura 1 – Região de cobertura da UNIPAMPA 22

RESULTADOS:

Figura 2 – Demonstração geral da situação dos alunos – ingressantes de 2013
a 2019 64

Figura 3 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2013
a 2015 66

Figura 4 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2013
a 2015 69

Figura 5 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2016
a 2019 71

Figura 6 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2016
a 2019 73

Figura 7 – Ano de ingresso dos entrevistados 79

Figura 8 – Modalidade de ingresso dos entrevistados 80

LISTA DE QUADROS

REVISÃO DE LITERATURA:

Quadro 1 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2013-2017).....	40
Quadro 2 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2018-2019).....	40
Quadro 3 – Ordem de prioridade para preenchimento de vagas remanescentes.....	41
Quadro 4 – Propostas para redução da evasão no campus Itaqui de acordo com Ethur (2018).....	50
Quadro 5 – Programas e projetos de assistência estudantil desenvolvidos na UNIPAMPA.....	53
Quadro 6 – Composição do Plano de Permanência da UNIPAMPA.....	54

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Quadro 7 – Exemplos hipotéticos do processo de análise para a investigação qualitativa.....	63
---	----

RESULTADOS:

Quadro 8 – Motivos da escolha pelo curso.....	81
Quadro 9 – Resultados das avaliações sobre a Lei de Cotas.....	83
Quadro 10 – Causas da evasão dos alunos.....	85
Quadro 11 – Causas da retenção dos alunos.....	89
Quadro 12 – Avaliações sobre os cursos.....	93
Quadro 13 – Melhorias sugeridas para os cursos.....	95
Quadro 14 – Situações de preconceito.....	102

LISTA DE TABELAS

RESULTADOS:

Tabela 1 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1	65
Tabela 2 – Cenário dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015	66
Tabela 3 – Tempo para formatura dos egressos de Ciências da Natureza	67
Tabela 4 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1	68
Tabela 5 – Cenário dos alunos de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015	69
Tabela 6 – Tempo para formatura dos egressos de Educação Física	70
Tabela 7 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2016/1 e 2017/1	72
Tabela 8 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2018/1 e 2019/1	73
Tabela 9 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2016/1 e 2017/1	74
Tabela 10 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2018/1 e 2019/1	75
Tabela 11 – Percentuais de desempenho dos alunos de Ciências da Natureza	76
Tabela 12 – Percentuais de desempenho dos alunos de Educação Física	76
Tabela 13 – Disciplinas com maiores índices de não conclusão.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo.
ACG	Atividades Complementares de Graduação.
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
GURI	Gestão Unificada dos Recursos Institucionais.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IES	Instituições de Ensino Superior.
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
MEC	Ministério da Educação.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil.
PPC	Projeto Pedagógico do Curso.
PPGECQVS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários.
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais.
Scielo	Scientific Electronic Library Online.
SIE	Sistema de Informações para o Ensino.
SiSU	Sistema de Seleção Unificada.
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBa	Universidade Federal da Bahia.
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria.
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1.1 Problema de pesquisa e justificativa	27
2. OBJETIVOS	29
2.1 Objetivo geral	29
2.2 Objetivos específicos	29
3. REVISÃO DE LITERATURA	30
3.1 O combate às desigualdades estabelecidos pelas universidades	30
3.2 O debate sobre a reserva de vagas e o sistema de cotas	33
3.3 O SiSU e a política de ações afirmativas	36
3.4 A evasão e retenção no ensino superior	42
3.5 O interesse pelos cursos de licenciatura: desafio ou vocação?	45
3.6 Produções científicas sobre os temas e realizadas na UNIPAMPA	48
3.7 Políticas de permanência estudantil da UNIPAMPA	52
4. OS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS URUGUAIANA	55
4.1 O curso de Ciências da Natureza	55
4.2 O curso de Educação Física	57
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
5.1 Investigação quantitativa	60
5.2 Investigação qualitativa	61
6. RESULTADOS	64
6.1 Demonstração dos resultados da investigação quantitativa	64
6.1.1 Contexto dos alunos de Ciências da Natureza – ingressantes de 2013 a 2015	65
6.1.2 Contexto dos alunos de Educação Física – ingressantes de 2013 a 2015	68
6.1.3 Contexto dos alunos de Ciências da Natureza – ingressantes de 2016 a 2019	71
6.1.4 Contexto dos alunos de Educação Física – ingressantes de 2016 a 2019	73
6.1.5 Componentes curriculares concluídos e não concluídos	75
6.2 Demonstração dos resultados da investigação qualitativa	79

6.2.1 Conhecendo o aluno pesquisado.....	79
6.2.2 Avaliação da Lei de Cotas	82
6.2.3 Causas da evasão	84
6.2.4 Causas da retenção.....	88
6.2.5 Avaliações e melhorias sugeridas.....	92
6.2.6 Condições socioeconômicas	99
6.2.7 Preconceito.....	101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
8. REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos	121
APÊNDICE B – Manuscritos produzidos	131

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação encontra-se organizada através das seguintes divisões: **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**, na qual foi realizado um resgate histórico e apresentado o problema de pesquisa com a justificativa; os **OBJETIVOS** geral e específicos; uma **REVISÃO DE LITERATURA** que contemplou um debate sobre os temas principais e trouxe diversas referências importantes que auxiliaram no desenvolvimento do trabalho; a apresentação sobre **OS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS URUGUAIANA** objetos da pesquisa; os **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** utilizados para a presente investigação; a etapa dos **RESULTADOS**, que mostra tudo aquilo que foi colhido, além das respectivas discussões acerca do que encontramos; as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, na qual realizamos uma conferência e o encerramento desta produção acadêmica; as **REFERÊNCIAS** utilizadas para a construção do trabalho; e o **APÊNDICE A**, que exhibe o questionário aplicado aos alunos das licenciaturas.

Cabe destacar que no **APÊNDICE B** apresentamos também dois manuscritos que elaboramos após a coleta e a análise dos dados. O primeiro já foi submetido, porém até o momento não obtivemos retorno da revista. Sobre o segundo manuscrito, ainda estamos decidindo para qual periódico faremos a submissão.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Podemos caracterizar o cenário político nas primeiras décadas deste século em um momento de renovação, com o surgimento de novas lideranças mundo afora, muitas do gênero feminino, quebrando o paradigma de um universo político apenas masculino. O que não se modifica são os discursos das autoridades, que continuam indo ao encontro principalmente de políticas sociais e diminuição de desigualdades. Diante dessa perspectiva é louvável que isso siga acontecendo, pois é um dever do Estado intervir e criar condições que possibilite a prosperidade da faixa populacional menos favorecida (MONTAÑO, 2012).

Diversos países têm presenciado a substituição de seus governantes em virtude de diferentes motivos, sejam estes estabelecidos como parte de um processo democrático natural, ou pela necessidade observada pelo povo de uma mudança de posicionamentos e ideais políticos. Percebe-se, através do noticiário diariamente exposto nos meios de comunicação, as diferentes insatisfações das populações com fracos indicadores econômicos, com políticas públicas não executadas e principalmente, com a corrupção sistêmica em diferentes setores da sociedade inclusive na gestão pública, as quais ocasionam prejuízos para o desenvolvimento das nações. Souza e Lamounier (2006, p. 48) lembram que “a corrupção, a barganha de cargos e o uso imoderado de medidas provisórias tornam-se a chave da governança”. Esse quadro lamentavelmente tira a credibilidade dos agentes políticos perante a população, pois a governança ideal teria que funcionar exatamente no oposto dessas práticas perversas, o que causa um efeito reativo negativo de diversos setores, inclusive econômicos, contribuindo para o aumento dos problemas e desigualdades sociais.

No Brasil, a desigualdade social é histórica e constitui-se em um problema crônico e pouco solucionado pelos diversos governos ao longo da gestão do país. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2018 mostram que o nosso país está na 79ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre 189 nações analisadas, tendo números de desempenho similares com países reconhecidamente instáveis politicamente, como Líbano e Venezuela. Logo, é lamentável essa colocação diante do potencial social e econômico que o Brasil possui.

Independente do mérito da questão governamental ou de preferências políticas, é preciso admitir que política e educação são assuntos que historicamente possuem uma estreita ligação, não no sentido de fixarem um objetivo comum, mas de ambas formarem um vínculo natural e difícil de ser rompido. A educação e o ensino, nessa relação, dependem ainda mais da política do que o inverso. Quando um Estado valoriza seus processos educacionais, o país é capaz de proporcionar uma nova era de desenvolvimento, com resultados em diversos setores da sociedade que, com o passar do tempo, poderão constituir uma cultura popular focada no estudo, na busca pelo conhecimento e conseqüentemente com a promoção do desenvolvimento social, econômico e ambiental.

Contudo, infelizmente, vivenciamos exatamente o contrário desse ideal proposto, pois atualmente convivemos diariamente com problemas em todos os níveis e áreas educacionais, relacionados ao número de vagas, infraestrutura, metodologias de ensino e desigualdade de condições de acesso, tanto no ensino presencial quanto no método remoto.

Nos níveis dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, há escolas com professores sem valorização profissional e, em alguns estados da federação, recebendo suas baixas remunerações parceladamente, o que praticamente inviabiliza uma performance satisfatória desses profissionais, assim como pode acarretar em problemas de saúde mental e física destes profissionais. Também precisamos lembrar das estruturas físicas proporcionadas pelos estados e municípios, muitas vezes distantes dos anseios dos educadores, com instalações inadequadas ou superlotadas, que não proporcionam as melhores condições para os processos de ensino e de aprendizagem.

Com relação aos alunos, a conjuntura social existente no Brasil também dificulta na dedicação exclusiva do jovem ao aprendizado. A necessidade de ajudar no sustento da família desde criança ou até mesmo a própria falta de interesse em estudar, são exemplos que influenciam no desempenho acadêmico, este sendo afetado negativamente. Observa-se isso na conclusão do sétimo relatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, onde o próprio governo federal reconhece as dificuldades a serem enfrentadas diante dos dados coletados (BRASIL, 2017, p. 61):

Os números mostram alguns avanços importantes, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também, algumas preocupações que precisarão ser discutidas no âmbito das escolas, com o indispensável apoio e colaboração dos níveis mais elevados de gestão nos municípios, nos estados e no Ministério da Educação, para que o desempenho dos estudantes brasileiros possa seguir uma trajetória de melhoria. Não é tarefa fácil, mas os desafios estão postos.

Na outra ponta do universo educacional, objeto de estudo desta dissertação, o ensino superior se constitui como um dos pilares estratégicos para uma política de crescimento de uma nação, possibilitando o desenvolvimento social, científico e tecnológico. Além disso, constitui-se na principal ferramenta de ascensão social, tendo em vista que após a conclusão existem boas possibilidades de admissão em carreiras e profissões com elevadas remunerações. É parte do dever do Estado dar condições iguais de acesso à sua população ao Ensino Superior, começando através de uma oferta da educação básica voltada para todos de forma pública, gratuita e de qualidade.

Entretanto, nesse mesmo cenário presenciamos em nossa sociedade conflitos e desigualdades sociais históricas, sejam por preconceitos de etnia, culturais ou por questões financeiras, que no passado acabavam por selecionar alguns grupos sociais para o pleno acesso ao nível superior de ensino. Destacamos que esse fator contribui, através de um processo de retroalimentação, para o aumento dos preconceitos e da própria desigualdade, pois com o acesso limitado ao ensino superior esses grupos sociais tinham suas chances diminuídas para a superação das suas condições.

Nesse sentido, não depende exclusivamente da vontade do povo o combate ao desequilíbrio das camadas populacionais. É preciso que haja empenho político para a concretização desse objetivo. Desta forma, pode ser observado que algumas políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior foram desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, principalmente por parte do governo federal, com a criação de novas instituições públicas de ensino superior que promoveram o aumento da oferta de vagas em cursos de graduação. Assim, as universidades desempenham um papel muito importante em nosso contexto educacional, até mesmo lembrado na Constituição Federal de 1998 (art. 207), que expressa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Nesse contexto, durante os anos 2000, houveram dois programas estabelecidos pelo MEC para o desenvolvimento do ensino superior público no Brasil. O primeiro deles foi o Programa de Expansão da Educação Superior Pública/Expandir (2003-2006), que teve como objetivo proporcionar a interiorização de universidades em territórios até então desassistidos. O segundo programa para a referida ampliação foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI), com duração de 2007 a 2012, onde foram adotadas ações para a retomada do crescimento de instituições públicas de ensino superior. Na apresentação do documento de Diretrizes Gerais do REUNI, são manifestadas as principais metas do programa (BRASIL, 2007, p. 4):

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Em virtude destes planos, aliados à criação da “lei de cotas” anos mais tarde, foi proposto um processo voltado para a universalização do ensino superior público no Brasil e a democratização do acesso. A lei nº 12.711/2012, que trata sobre a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e que será amplamente debatida no decorrer dessa dissertação, identicamente deve ser incluída como um dos marcos para a busca da minimização das desigualdades em nosso país.

Também se faz importante efetuarmos um resgate do trabalho coletivo entre políticos, autoridades e comunidades, que cooperaram para a criação de diversas universidades e institutos federais em regiões até então distantes de usufruírem esses privilégios. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é um exemplo deste resultado a partir de um esforço grupal. A UNIPAMPA foi concebida através da

lei federal nº 11.640 de 11/01/2008, e está situada em dez municípios do sul e da fronteira oeste do Rio Grande do Sul: Alegrete, Bagé (sede), Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

Suas atividades acadêmicas e administrativas tiveram início antes mesmo da promulgação da lei, mais precisamente no segundo semestre de 2006. Um Acordo de Cooperação Técnica ajustado entre o MEC, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi decisivo para essa finalidade. Vale destacar que o conjunto formado exerceu um apoio essencial no funcionamento inicial dos trabalhos da universidade. Porém, o principal benefício gerado é a existência de uma instituição de ensino superior em uma zona até então carente de recursos, que frequentemente vivenciava seus jovens migrando para outros lugares em virtude da baixa perspectiva de progresso na metade sul do Estado.

Com a implantação da UNIPAMPA foi permitido vislumbrar um futuro melhor para a juventude inserida no contexto regional. O Ministério da Educação, no relatório intitulado “A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014”, diz que “o processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites” (BRASIL, 2014, p. 19). Podemos definir a elite educacional do Rio Grande do Sul como pertencente à região metropolitana (Porto Alegre e cidades vizinhas) e metade norte, sabidamente valorizada culturalmente e socialmente. A fundação de UNIPAMPA é um marco, justamente pela tentativa de trazer igualdade de condições de prosperidade nas diferentes regiões estaduais (Figura 1), especialmente pela diferença econômica e social entre a metade norte e a metade sul do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Região de cobertura da UNIPAMPA.



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Portal da UNIPAMPA. Disponível em: <<https://unipampa.edu.br/portal/universidade>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

Em contrapartida, com a expansão universitária originou-se outros fatores que precisam ser avaliados e refletidos dentro deste contexto. A ampliação da oferta de vagas nos permite inferir que aparentemente diminuiu o tensionamento seletivo. Por outro lado, pode ter ocasionado o ingresso de estudantes mais fragilizados do ponto de vista educacional, em virtude de um ensino básico não tão eficiente. Esses fenômenos podem ter influenciado no aumento dos índices de alunos retidos e evadidos no ensino superior, exigindo outra solução por parte das instituições, a qual se refere no aperfeiçoamento das políticas de permanência.

Contudo, o processo de evasão é um fenômeno que ocorre em diversos países e instituições. Nesse contexto estabelecido, segundo Silva Filho e colaboradores (2007, p. 642), “é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”. Já a retenção, de acordo com Cesarino et al. (1987), acontece quando o aluno, por algum motivo, não consegue ou não apresenta condições de concluir o curso no período previsto pelo currículo.

O trabalho da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES, ABRUEM, SESu e MEC, 1997) considera que esses fenômenos precisam ser analisados simultaneamente (BRASIL, 1997, p. 24):

As instituições universitárias, por se dedicarem à formação acadêmica e profissional de seus estudantes, apresentam características peculiares que as distinguem, por exemplo, do sistema produtivo industrial no qual as perdas podem ser identificadas com objetividade, eis que essencialmente quantitativas. No campo acadêmico, ao contrário, perdas e ganhos referentes à formação dos estudantes devem ser avaliados considerando-se a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária. 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. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos "rankeadores", mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los.

Por trás dessa situação há uma pressão da sociedade resultante dos investimentos públicos destinados ao funcionamento e manutenção das instituições. Assim sendo, a universidade precisa assumir o compromisso de reagir perante os anseios da comunidade em geral. Estudos estatísticos e relatórios de gestão são as melhores ferramentas de resposta. Dados colhidos da página da Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação (Proplan) da UNIPAMPA mostram, por exemplo, que no ano de 2017, 1.157 alunos concluíram suas graduações nos dez campi. Na contramão desse número, 2.113 alunos evadiram da universidade, sendo as principais formas o abandono de curso, o cancelamento e o desligamento de matrícula.

A Resolução nº 29 de 28/04/2011, que trata sobre as Normas Básicas de Graduação, Controle e Registro das Atividades Acadêmicas na UNIPAMPA, caracteriza o significado desses elementos (UNIPAMPA, 2011, p. 7-8):

- Art. 43 O discente perde o vínculo:
- I. ao cancelar a matrícula por sua iniciativa;
 - II. ao deixar de efetuar a matrícula ou o trancamento total, no prazo estabelecido pelo Calendário Acadêmico;
 - III. ao ser reprovado por frequência em todos os componentes curriculares em que estiver matriculado no semestre, por 2 (duas) vezes consecutivas ou 3 (três) intercaladas;
 - IV. ao exceder o número de trancamentos totais;
 - V. ao ultrapassar o tempo máximo de integralização curricular previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos;
 - VI. por decisão judicial;
 - VII. por sanção disciplinar.

Ou seja, há claramente um problema que precisa ser investigado, pois o número de desistentes é quase o dobro de alunos formados. A UNIPAMPA reconhece esta situação, tanto que no seu Relatório Integrado de Gestão do Exercício de 2019 foi discutido o assunto e apresentada as ações institucionais para combate a esses fenômenos (UNIPAMPA, 2020, p. 58):

Entre os desafios atuais, está o combate aos altos índices de evasão e retenção. Segundo o Relatório Andifes (2018), a evasão de estudantes é um fenômeno complexo e comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Diante desse cenário, foi constituída pela UNIPAMPA a Comissão Especial para Acompanhamento da Evasão e Retenção (CAER), a qual tem realizado estudos que visam a identificar o contexto das taxas de evasão e retenção dos cursos de graduação; os fatores internos e externos que contribuem para a ocorrência do fenômeno, considerando as peculiaridades dos cursos e dos campi; definir e desenvolver a metodologia de coleta de dados e de trabalho; estabelecer estratégias de ação voltadas à redução dos índices, a serem institucionalizadas através do Programa Institucional de Acompanhamento e Enfrentamento da Evasão e Retenção.

Num primeiro momento algumas circunstâncias podem ser levantadas: perda de motivação nos estudos, a conciliação da universidade com emprego, limitações financeiras ou até mesmo a falta de estrutura física e pedagógica das instituições. Porém, apenas com a realização de estudos detalhados é possível ter convicção das causas verdadeiras.

Um dos aspectos que também deve ser analisado é a forma de ingresso para os referidos estudantes. Desde o ano de 2010 a UNIPAMPA utiliza o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) como o processo seletivo principal para ingresso nos cursos de graduação. Segundo a definição estabelecida por Luz e Velozo (2014, p. 74), “é um sistema informatizado coordenado pelo MEC, o qual utiliza a nota obtida pelo estudante no ENEM para ingressá-lo em determinada instituição que praticou o processo de adesão ao sistema”.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consiste em uma prova elaborada e realizada anualmente pelo MEC. Inicialmente desenvolvida para avaliação de desempenho dos estudantes, tornou-se o principal exame para ingresso em instituições públicas de ensino superior, desde que o candidato inscreva-se para participar do SiSU. Desse modo, podemos afirmar que o SiSU colaborou para a democratização do acesso ao ensino superior, visto que os alunos podem pleitear vagas em localidades distantes dos seus domicílios, que por sua vez pode ser limitante para a permanência destes estudantes, os quais ficam distantes

das famílias, podendo apresentar dificuldades de adaptação social e cultural e também por questões econômicas.

Destacamos que incorporado ao SiSU foram estabelecidas diferentes modalidades de concorrência que envolvem as seguintes ações afirmativas: etnia, renda familiar e portadores de deficiência. Fazendo um resgate histórico, segundo Senkevics e Mello (2019), no ano de 2003 universidades estaduais do Rio de Janeiro foram às pioneiras na adoção da reserva de vagas para ações afirmativas em processos seletivos para ingresso no ensino superior, com o objetivo de destinar um espaço para as classes sociais desprotegidas.

Nas Diretrizes Gerais do REUNI, no capítulo de Diagnóstico da Educação Superior Brasileira, foi relatado alguns elementos que permitem uma reflexão da conjuntura da educação superior brasileira. Os alunos de graduação inseridos no sistema privado de ensino passam por imensas dificuldades para arcar com os altos custos exigidos pelas faculdades particulares. Logo, permite-se deduzir que “a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior” (BRASIL, 2007, p. 7). Além do mais, foi lembrada a existência de “uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação” (BRASIL, 2007, p.7).

Isso é um fenômeno que pode influenciar os índices de evasão, justamente em virtude da imaturidade do jovem perante a escolha de um curso. Também vale associar a ênfase em currículos pouco flexíveis e com aulas meramente expositivas, desconsiderando a presença de recursos tecnológicos inovadores que podem propiciar um resultado mais satisfatório nas práticas pedagógicas. Por último, o referido capítulo já fazia uma previsão das dificuldades de implantação da democratização de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2007, p. 8):

A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.

Percebe-se, desta maneira, que alguns desafios precisavam ser enfrentados para que esta popularização do acesso pudesse ser colocada em prática. A adesão voluntária à política de destinação de vagas, de certo modo, foi instituída por

algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no decorrer dos anos 2000, inclusive pela UNIPAMPA. No entanto, apenas com a criação da lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a “Lei de Cotas”, foi possível regulamentar essa proposta. Esta legislação, conforme Bezerra e Gurgel (2012) foi uma tentativa de diminuir a exclusão de estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas, fazendo com que houvesse uma democratização do acesso à universidade pública.

A intenção da legislação também foi tornar o ambiente universitário culturalmente e socialmente plural, pois anteriormente percebia-se que apenas alunos oriundos da alta sociedade desfrutavam dos cursos gratuitos, justamente pela origem de aprendizado proveniente de escolas privadas e, em alguns casos, da frequência em cursos preparatórios pré-vestibular.

Assim, entender a relação entre a política de ações afirmativas e o aproveitamento escolar e seus processos de evasão e retenção nos parece uma investigação pertinente, buscando avaliar os referidos fenômenos e apontarmos sugestões para a melhoria dos referidos processos. Associada a essas considerações, não existe uma caracterização que demonstre que esses acontecimentos estão mais relacionados a discentes cotistas ou não cotistas. Logo, surgem alguns questionamentos que não podem ser respondidos até o presente momento e que justificam uma apuração significativa.

Nesse contexto, a presente pesquisa foi realizada no campus Uruguiana da UNIPAMPA, unidade de exercício do autor deste trabalho, na qual são oferecidas vagas em oito cursos de graduação, sendo cinco deles de bacharelado (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Medicina Veterinária), um curso tecnológico (Aquicultura) e duas licenciaturas (Ciências da Natureza e Educação Física). Contudo, esta produção discutirá sobre os dois últimos cursos referidos pelos seguintes motivos: a estreita relação das licenciaturas com o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS); e o turno de ocorrência das aulas, ambos no período noturno.

Destaca-se que o próprio Relatório Integrado de Gestão da universidade demonstra algumas complexidades que os cursos de licenciatura enfrentam na comparação com outras graduações (UNIPAMPA, 2020, p. 51):

Ao observar as taxas de ocupação de vagas da Instituição, identifica-se uma média de 68%, sendo que se constata que os cursos de licenciatura

têm taxas de ocupação de vagas inferiores à média, enquanto os da área da saúde apresentam taxas de ocupação superiores. A análise desses dados denota a necessidade de ampliação de políticas de investimentos nos cursos de licenciaturas, assim como do fortalecimento e de ações para maior participação de discentes em programas institucionais como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), além do estudo da possibilidade de editais específicos de fomento à qualidade dos cursos da área licenciatura.

Por fim, salientamos a trajetória do autor desta dissertação na Universidade Federal do Pampa, que teve início como servidor técnico-administrativo na Secretaria Acadêmica do campus Alegrete em 2011. A partir de 2014 até os dias atuais, as atividades são exercidas na Secretaria Acadêmica do campus Uruguaiana. Nesse período foi possível acompanhar as transformações do processo seletivo SiSU, a inclusão da Lei de Cotas e a sua reorganização anos mais tarde. Também foi percebida, através da atuação profissional com os dados e registros acadêmicos da instituição, as dificuldades que a UNIPAMPA possui para manutenção de seus alunos. Em frente a essas considerações, formou-se a motivação para desenvolver o trabalho proposto.

1.1. Problema de pesquisa e justificativa

Alguns dados preliminares sobre os aspectos de retenção e evasão nos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física mostram que, ao todo, foram realizadas 583 matrículas no curso de Ciências da Natureza e 712 matrículas no curso de Educação Física, considerando o período de início dos cursos até o primeiro semestre letivo de 2019. Ainda, até o segundo semestre letivo de 2018, formaram-se 71 alunos no curso de Ciências da Natureza e 165 alunos no curso de Educação Física, e que o número de alunos evadidos é 313 no curso de Ciências da Natureza e 358 no curso de Educação Física. Os referidos dados foram obtidos através da Secretaria Acadêmica do campus Uruguaiana.

Diante da conjuntura apresentada podemos observar que existe um problema de evasão, e que possivelmente pode ter como um dos fatos geradores a retenção dos alunos nas licenciaturas.

Portanto, a intenção do autor é de contribuir junto à universidade, verificando quais as prováveis situações enfrentadas pelos alunos ingressantes por ações afirmativas durante o percurso universitário e quais as medidas que a UNIPAMPA,

institucionalmente, pode adotar para evitar que os fenômenos da evasão e retenção continuem acontecendo nos referidos cursos. Em suma, a presente dissertação deseja responder ao seguinte questionamento: Qual o impacto que a política de ações afirmativas nos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física exerce sobre os índices de evasão e retenção?

É exequível afirmar que essa temática ainda é pouco investigada pelo universo acadêmico. Ainda é baixo o número de estudos sobre o resultado da política de cotas nas universidades e institutos federais, conforme sustentam Senkevics e Mello (2019, p. 188 apud LAZARO, 2016; SENKEVICS, 2018):

Em contrapartida, essa legislação ainda carece de efetivos mecanismos que possibilitem seu monitoramento e avaliação. Desafios de ordem política, técnica e metodológica impuseram empecilhos ao processo de acompanhamento da execução, dos resultados e dos impactos dessa política sobre o perfil do *campus* brasileiro pelo território nacional. Não à toa, poucos são os estudos que, em âmbito nacional, têm trazido subsídios para o monitoramento e a avaliação da Lei por meio da proposição de indicadores sociais, da sistematização de dados nacionais e da publicação de estudos com diagnósticos amplos da reserva de vagas, conforme apontam Lazaro (2016) e Senkevics (2018). Acrescenta-se que já estamos no sétimo ano de vigência da Lei de Cotas, em cujo art. 7º se prevê o prazo de dez anos para ser realizada uma revisão crítica desde sua implantação, e, até o momento, pouco se sabe acerca de sua eficácia e efetividade.

Logo, a intenção deste trabalho é cooperar com respostas, trazendo um panorama daquilo que está acontecendo com esses alunos durante o percurso acadêmico, contribuir com a universidade para minimizar os fenômenos de retenção e evasão e, por fim, colaborar com a área de ensino, uma vez que os cursos investigados são de licenciatura.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Analisar o efeito da política de ações afirmativas na evasão e retenção de alunos dos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física do Campus Uruguaiana da UNIPAMPA, e elaborar um plano de ações para combater eventuais dificuldades.

2.2. Objetivos Específicos

a) Verificar a existência de diferença no tempo de integralização curricular entre alunos cotistas e não cotistas;

b) Investigar os percentuais de evasão e retenção de alunos cotistas e não cotistas;

c) Apurar os semestres curriculares e as disciplinas que possuem as maiores reprovações;

d) Verificar, junto aos ingressantes cotistas, o motivo da escolha pelo curso;

e) Apurar os percentuais de alunos cotistas que recorrem ao recebimento de algum benefício de assistência estudantil;

f) Investigar os motivos que levam alunos cotistas a abandonarem ou atrasarem seus cursos;

g) Verificar junto aos alunos suas percepções sobre ações que poderiam melhorar a qualidade e a permanências nos cursos.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta unidade o trabalho apresenta sete seções. São elas: O combate às desigualdades estabelecidos pelas universidades; O debate sobre a reserva de vagas e o sistema de cotas; O SiSU e a política de ações afirmativas; A evasão e retenção no ensino superior; O interesse pelos cursos de licenciatura: desafio ou vocação?; Produções científicas sobre os temas realizadas na UNIPAMPA; e Políticas de permanência estudantil da UNIPAMPA.

No decorrer do texto são comentados os assuntos e as temáticas que envolvem a dissertação, baseado na literatura, através de produções acadêmicas como artigos científicos, teses e outras dissertações já existentes com os devidos esclarecimentos.

Foram escolhidas três plataformas de pesquisa para a busca das referências, sendo estes o Google Acadêmico, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a composição dos dois últimos subcapítulos desta unidade também foram consultados o site da UNIPAMPA e seu repositório institucional.

Destacamos que optamos em considerar os trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2012 (coincidindo com o ano de publicação da lei de cotas) e 2019 (início da construção desta dissertação), extraindo as produções mais apropriadas para o desdobramento desta atividade.

3.1 O combate às desigualdades estabelecidos pelas universidades

É consenso que, no Brasil, há um problema histórico de desigualdades sociais e raciais entre a população. A impressão que temos é que existe um preconceito encoberto, velado e na grande maioria nunca admitido pelas pessoas notoriamente hostis. Diversos escritores dissertam sobre a expressão “desigualdade”. Em nosso entendimento, a melhor definição é a descrita por Toubia e Lima (2015, p. 121), que diz que “a desigualdade tem caráter multifatorial, é presente entre homens e mulheres, aparece nas diferenças de classe, no desequilíbrio cultural, educacional e econômico”.

Do ponto de vista econômico, as classes consideradas privilegiadas financeiramente, constituídas por uma minoria, aproveitam as benesses da vida abastada enquanto a maior parte do povo convive com as dificuldades impostas na sociedade diariamente.

Segundo Feres Junior e Daflon (2014) inicialmente, a universidade era concebida como um espaço exclusivamente da elite para contribuição ao desenvolvimento nacional. Até o início dos anos 2000 essa perspectiva permaneceu inquestionável, tendo no vestibular a principal ferramenta para que esse contexto continuasse conservado.

Os referidos autores condenam com veemência tal processo seletivo, pois “além de o capital econômico ter um papel decisivo no desempenho dos candidatos, os resultados do vestibular espelhavam, com uma precisão espantosa, as hierarquias sociais de classe e cor, contribuindo assim para legitimá-las” (FERES JUNIOR; DAFLON, 2014, p. 32). A justificativa para essa visão é baseada na disparidade de treinamento e preparação entre candidatos de classes médias e altas e aqueles oriundos das camadas populares. Logo, era preciso avançar no debate sobre a democratização de acesso à universidade, com o intuito de transformá-la em uma via de mutabilidade social.

O caso da seleção para o ensino superior foi descrito no artigo “Um Perfil Sobre a Expansão do Ensino Superior Recente no Brasil: Aspectos Democráticos e Inclusivos”, de Antonio Carlos Henriques Marques e Vera Alves Cêpeda (2012), onde de acordo com os autores, era preciso realizar uma mescla do perfil dos discentes para enfrentar as disparidades sociais (MARQUES; CÊPEDA, 2012, p. 187):

Ao tomar-se a educação superior como parte de um projeto de empoderamento e construção de novos atores/sujeitos sociais, são de fundamental importância os recursos que possibilitem o recrutamento e a reprodução do sistema (função ocupada pela seleção heterodoxa via cotas e reservas de vagas). O padrão de seleção pautado no vestibular universal convalida o recrutamento de alunos de classe média (para cima), urbano e de ensino privado, reforçando o padrão sociocultural elitista. Sabendo-se que a universidade pública é o grande locus de produção e fortalecimento de várias elites (econômicas, do universo inovativo, político e artístico), a impossibilidade de ingresso por parte dos segmentos vulneráveis (periferias urbanas, negros, indígenas, população de baixa renda, deficientes, universo rural ou geograficamente distante) reproduz o ordenamento da desigualdade, mantendo os outsiders mais outsiders ainda. No caso brasileiro, grande parte das IES federais introduziu mudanças institucionais profundas no quesito “ingresso”.

O referido ingresso de alunos oriundos de diferentes contextos socioeconômicos foi estabelecido pela garantia de parte das vagas para grupos populacionais reconhecidamente vulneráveis e também pela adoção do SiSU, que discutiremos mais adiante. Conforme Marques e Cêpeda (2012, p. 189), esta hibridização universitária “pode legitimar valores culturais, sociais e subjetivos novos na argumentação estratégica do campo científico”. Ou seja, os autores acreditam na adoção das ações afirmativas pelas universidades públicas para promoção e ascensão das frações culturalmente periféricas.

No aspecto étnico, Paiva (2015) diz que a República Federativa do Brasil é vítima de uma transmissão de diretriz social “escravocrata e com forte concentração fundiária, herdado de séculos anteriores, não havendo o processo de ruptura necessário para que houvesse a ‘mudança estrutural da esfera pública’ brasileira” (PAIVA, 2015, p. 135). A referida autora conclui afirmando que “a questão da desigualdade brasileira não pode se restringir à questão da raça, mas é um fato que a mobilidade social para o branco pobre tem sido uma realidade mais concreta” (PAIVA, 2015, p. 150). Logo, mesmo os brancos desprovidos possuem maiores probabilidades de ascensão que os negros, era indispensável estabelecer um conjunto de regras onde todos fossem incluídos com oportunidades iguais.

Além do mais, também não existia uma igualdade de oportunidades para as pessoas pretas e pardas. Essa situação foi refletida no artigo intitulado “Entre Metamorfoses e Sentidos: a Trajetória de um Professor Universitário Afro-Descendente a Partir dos Pressupostos Teóricos da Psicologia Social”, de Sheila Ferreira Miranda e Maria Margarete Pinto Chaves, onde foi possível presenciar tal cenário nas universidades brasileiras no início do século XXI (MIRANDA; CHAVES, 2015, p. 587 apud HENRIQUES, 2001, p. 1-2):

[...] no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para os brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e qualidade nas sociedades humanas. [...] Do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

É fundamental considerar que ocorreram avanços para a reversão desse quadro, porém é incontestável que ainda não foi atingida uma harmonia satisfatória.

Segundo Paula Cristina da Silva Barreto (2015), no artigo “Gênero, Raça, Desigualdades e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior”, defende que é essencial “pensar as instituições de ensino superior de uma maneira mais global, e considerar em sua análise a articulação entre dimensões distintas das desigualdades, com destaque para raça, classe e gênero” (BARRETO, 2015, p.40). A autora prioriza a redução do desequilíbrio entre negros e brancos e também entre homens e mulheres na esfera científica. Na questão étnica, a inferioridade de pretos e pardos na comparação com os brancos é ampliada na medida em que é elevado o nível de escolaridade, sobretudo no ensino superior e na pós-graduação.

Portanto, a partir das situações expostas acima, bem como a necessidade de sua superação, várias políticas públicas foram estabelecidas a partir dos anos 2000, proporcionando em muitos casos a autonomia para que cada universidade adotasse processos e diretrizes para a diminuição destas desigualdades sociais voltadas à democratização de acesso e aos diferentes grupos sociais, em busca do desenvolvimento, social, cultural, político e econômico do Brasil.

3.2 O debate sobre a reserva de vagas e o sistema de cotas

No artigo “A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política” é contextualizado historicamente e legalmente os princípios do benefício para os entes excluídos da coletividade social, conforme relato de Passos e Gomes (2014, p. 1096 apud BITTAR; ALMEIDA, 2006; BRASIL, 1990):

As ideias de favorecimento aos desfavorecidos fazem parte das lutas contra as discriminações desde o século XVIII. Algumas vezes, corporificaram-se em medidas antissegregacionistas, outras, em reserva de determinada parte de um todo para grupos específicos. Uma e outra têm sido chamadas de ações afirmativas, no sentido de que, nos termos de Bittar e Almeida (2006, p. 144), “um ‘projeto de reparações’”, pois têm em vista inserir tradicionais excluídos em determinados contextos. Esse é o sentido do inciso VIII do Art. 37 da Constituição de 1988, depois regulamentado pela Lei nº 8.112/90, ao estabelecer reserva “de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência”.

Toubia e Lima (2015) relatam que, nas últimas duas décadas, um dos caminhos para enfrentar o desequilíbrio de ingresso da população menos favorecida nas universidades foi o sistema de cotas, proposto pela legislação de ações

afirmativas, resultado de muitas pressões originadas principalmente nos movimentos raciais. Ao mesmo tempo, reconhecem que esta reserva gera muitos questionamentos na sociedade.

Para Assad (2013), esta análise é pauta de muitos trabalhos acadêmicos e que chama a atenção dos meios de comunicação. A autora até zomba da situação, visto que as vozes favoráveis e contrárias se proliferam. Os extremos são identificados “com argumentos que vão desde o fatalista ‘será o fim da universidade pública de qualidade’ até o apologista ‘trata-se de uma nova abolição dos escravos’” (ASSAD, 2013, p. 6). Porém, conclui seu raciocínio dizendo que o sistema de cotas foca na redução das fortes diferenças encontradas na sociedade brasileira, além de defender a necessidade de brigar por uma repartição menos injusta das riquezas sociais, bem como, essencialmente a representatividade da diversidade brasileira.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) dissertam sobre o pioneirismo da reserva de vagas no Brasil (DAFLON et al., 2013, p. 307):

Os casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – foram os primeiros a chamar a atenção da grande imprensa e da opinião pública. Em um primeiro momento, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com os termos da Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. A medida, no entanto, não foi a primeira a alterar o sistema de seleção para ingresso em ambas as universidades. Antes disso, em 28 de dezembro de 2000, já havia sido sancionada a Lei n. 3.524, que havia instituído 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas. No primeiro vestibular sob esse sistema, em 2003, portanto, 90% das vagas estariam destinadas ao sistema de cotas. As universidades, no entanto, decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública.

Segundo os mesmos autores, além dos debates políticos existentes antes da aprovação da Lei de Cotas, ocorre até hoje uma forte discussão sobre o critério mais justo a ser adotado: as ações afirmativas sociais ou raciais. A preferência por aqueles que defendem o modelo exclusivo por renda bruta familiar é porque existe uma relutância de “alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de democracia racial” (DAFLON et al., 2013, p. 310).

Já pelo ângulo racial, “a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um

mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados” (DAFLON et al., 2013, p. 311). Portanto, deve haver espaço para que todos os grupos sejam contemplados nos processos seletivos.

A principal alegação para a criação do mecanismo de reserva de vagas para ingresso no ensino superior é a compensação para minimizar as distorções históricas acumuladas com o passar dos anos entre diferentes classes e grupos sociais. O preconceito racial e a discriminação social infelizmente fizeram, e ainda fazem, parte do contexto global. Rosa (2017, p. 229) trouxe a percepção de um “panorama de exclusão educacional que demarca sobremaneira as minorias étnico raciais que compõem o povo brasileiro, especialmente negros e pardos, e que se manifestam mormente na educação de nível superior”.

Em contrapartida, há correntes que defendem a isonomia dos processos seletivos questionando abertamente o direcionamento de vagas. Passos e Gomes (2014) identificam a polêmica do assunto. Os opositores da legislação, segundo os autores, argumentam que a medida fere princípios de igualdade política e jurídica dos indivíduos. Na questão racial podem legitimar privilégios a partir da cor da pele, ou até mesmo menosprezar a pluralidade como processo de agregação da humanidade.

Barreto (2015) lembra também a postura de alguns críticos do sistema de reserva de vagas, afirmando que haveria perda da qualidade do ensino com a adoção dessa política pública. Peixoto et al. (2016, p. 585) afirmam “que a qualidade da escola pública é a principal explicação para o desempenho mais baixo na universidade do aluno cotista quando comparado com o não cotista”. Inclusive os autores reconhecem que esta situação foge da alcance das universidades, retirando delas qualquer capacidade de intervenção. Na conclusão do mesmo artigo também são lembrados os obstáculos que as instituições de ensino superior podem enfrentar para o acolhimento desses estudantes (PEIXOTO et al., 2016, p. 585):

Por outro lado, muitos dos estudantes cotistas vêm de uma realidade socioeconômica precária, morando longe e enfrentando longos períodos de deslocamento de casa para a universidade sendo que muitos ainda precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Essa situação faz da permanência na universidade um desafio constante e coloca uma pressão sobre a instituição que precisa corresponder a essas necessidades com um número suficiente de bolsas (auxílios), vagas em residências universitárias e restaurante universitário, por exemplo, que facilitem a permanência e o pleno aproveitamento dos estudos destes mesmos alunos. Existe um

terceiro grupo de problemas, que não devem ser subestimados, relacionado a questões da estrutura universitária que não se adaptou para dar conta dessa (nova) realidade do aluno cotista. Nessa categoria encontramos problemas como horários inadequados de funcionamento de órgãos administrativos e bibliotecas, acesso a material de estudo atualizado ou compatibilização de horário de disciplinas com exigências do trabalho.

Sob outra perspectiva, em um estudo aplicado na Universidade Federal da Bahia (UFBa), Santos e Queiroz (2013) constataram alterações significativas na composição das turmas de graduação, aumentando a participação de estudantes oriundos de escolas públicas e de alunos negros. Segundo a observação, as grandes mudanças, nesse caso, foram nos cursos de notório prestígio e com altos índices de concorrência, a saber: administração, arquitetura, bacharelado em ciências da computação, direito, engenharia civil, elétrica, mecânica e química, medicina, odontologia e psicologia.

Outro tópico importante foi discutido no artigo intitulado “Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?”. Nele, Haas e Linhares (2012) lembram do aspecto transitório das cotas para o ingresso no ensino superior. Os autores ressaltam que os agentes políticos precisam definir prazos para que essas medidas se mantenham em vigor, justamente para que os sujeitos beneficiados não vivenciem possíveis situações de preconceito e exclusão.

3.3 O SiSU e a política de ações afirmativas

O marco inicial para as alterações na forma de acesso ao ensino superior público ocorreu em 2009, conforme relata Ariovaldo e Nogueira (2017, p. 153):

Na ocasião, o MEC apresentou, por meio do documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (ANDIFES), a defesa da criação de um novo sistema de ingresso centralizado que utilizaria as notas dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com base nessa proposta inicial, foi apresentado também pelo MEC e no mesmo ano o “Termo de Referência – Novo ENEM e SiSU”, no qual é explicitado o novo papel a ser cumprido pelo ENEM e, além disso, são apresentadas as regras gerais de funcionamento do novo processo seletivo.

Logo, acreditamos que a intencionalidade do governo era fazer uma transformação efetiva no propósito do ENEM, com a intenção de convertê-lo de um exame meramente avaliativo de alunos do ensino médio para uma prova que

selecionaria candidatos para o ensino superior. Com isso as universidades deixariam de executar seus próprios vestibulares. De acordo Luz e Velozo (2014, p. 70) a nova proposta “possibilita a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, a reestruturação curricular do ensino médio e a mobilidade estudantil”.

Assim, o SiSU, através da Portaria nº 2 de 26 de Janeiro de 2010, foi composto como o processo informatizado para escolha de estudantes em cursos de graduação para aquelas instituições que incorporassem esse modelo. Luz e Velozo (2014, p. 70) continuam discorrendo sobre o novo formato:

O modelo se apresenta com a intencionalidade de proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao Sistema de Seleção, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, no qual era necessário o deslocamento até a cidade da instituição para realizar a prova. Com a mudança, criam-se oportunidades de concorrer a vagas, em nível nacional, o que de fato é a questão central do SiSU, “a seleção nacional”.

Mesmo diante da ideia de democracia no acesso, o SiSU aparentava obstruir realidades estabelecidas na sociedade brasileira. A argumentação do MEC sobre a nacionalização do exame, de certo modo, passava a impressão de que os prejuízos seriam sanados, visto que os candidatos de baixa renda poderiam realizar as provas em seus municípios, evitando despesas com deslocamentos. Além disto, pleiteariam vagas em grandes centros até então inacessíveis. Basicamente o padrão apresentado era balizado em três grandes benefícios (NOGUEIRA et al., 2017, p. 63):

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Por outro lado, o processo ainda estava direcionado em uma concepção meritocrática, afastando-se da existência do contraste social do país. Vargas (2019, p. 4) comenta que “a unificação da seleção, assim, seria incoerente em um país onde o ensino médio encontra-se qualitativamente muito diferenciado”. A

concorrência, nesse sentido, era igual entre os desiguais. Luz e Velozo (2014) destacam que a competição igualitária poderia ser aplicada no futuro em uma projeção bastante otimista, pois não existe um equilíbrio de forças a ser identificado diante da conjuntura atual. Portanto, a sensação era que seria preciso avançar nas pautas das políticas públicas de ações afirmativas para minimizar possíveis deformidades no sistema de seleção em vigor.

A expressão “ação afirmativa” é de origem norte-americana, conforme descreve Toubia e Lima (2015, p. 119):

(...) a expressão “ação afirmativa” foi cunhada nos Estados Unidos dos anos 1960 (affirmative action), no momento em que ocorria a efervescência de uma série de reivindicações internas, visando eliminar leis segregacionistas, assim como promover a criação de leis que reparassem as históricas injustiças existentes. Em síntese, tais movimentos denunciavam as desigualdades sociais e raciais e reivindicavam a melhoria das condições de vida dos negros. Em outros países, como Austrália, Argentina, Cuba, África do Sul, Comunidade Europeia, por exemplo, as ações afirmativas também foram aplicadas em contextos diversos e com objetivos diferentes.

Os mesmos autores também destacam a formalização dessa política a nível mundial (TOUBIA; LIMA, 2015, p. 121):

É nesse cenário que as Nações Unidas aprovam, em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, ratificada por 170 Estados, entre eles o Brasil, que a ratificou em 27 de março de 1968. Nos Estados Unidos da América, no ano de 1961, por meio do decreto do Poder Executivo nº 10.925 surgem as ações afirmativas. Nesta década o termo “Affirmative Action” foi utilizado pelo Presidente John Kennedy, quando se referia as medidas que o governo deveria adotar em relação aos marginalizados socialmente. Na Europa as políticas afirmativas foram denominadas de “Discrimination positive”.

Diversas definições são encontradas na literatura proposta. Para Carvalho e Waltenberg (2015, p. 373), “uma política de ação afirmativa deve estar baseada na precisa identificação de segmentos sociais que, por desvantagens socioeconômicas, estão privados ou tem seu acesso limitado a um bem ou serviço”.

Já para Silva (2017, p. 1209), é um “conjunto de práticas que visam combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade”. Vale ressaltar que o autor defende um trajeto para a eficácia da ação afirmativa. A correção das diferenças deve partir do étnico-racial

para o social, pois fazer a inversão deste percurso seria desconsiderar a existência do racismo na sociedade brasileira.

Haas e Linhares (2012, p. 844) descrevem como sendo as “políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho”. Além disso, sustentam a necessidade de integração de diferentes grupos sociais, com o objetivo de aceitação da diversidade cultural no universo educacional.

Desta forma, após anos de discussões, a introdução da Lei de Cotas trouxe a garantia de critérios raciais e socioeconômicos, estabelecendo percentuais de acesso dos cotistas às universidades federais brasileiras (BRASIL, 2012):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Os autores Rossetto e Gonçalves (2015) recordam que, antes da referida lei, cada instituição utilizava seus métodos para direcionamento das vagas, adotando objetivos sob circunstâncias econômicas, raciais, regionais, entre outras. Após a sua aprovação unificou-se o regramento da seleção, considerando o critério “ensino médio público” como o principal preceito, acompanhado da renda e cor.

Após a Lei de Cotas, o SiSU obrigatoriamente teve que ser remodelado para atender as exigências legais. Ficou definido para as universidades federais, a partir de 2013, o Quadro 1, onde são apresentadas as modalidades de concorrência conforme determinação do Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012:

Quadro 1 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2013-2017)

Legenda	Ação afirmativa
AC	Ampla concorrência.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L3	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L4	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
A1	Candidato com deficiência.

Fonte: Universidade Federal do Pampa. Secretaria Acadêmica do campus Uruguiana (adaptado pelo autor).

O quadro anterior ficou vigente até o ano de 2017. A partir do processo seletivo de 2018 houve uma remodelação das modalidades, de acordo com o Decreto nº 9.034, de 20 de Abril de 2017, como pode ser observado no Quadro 2. Por conseguinte, houve o desmembramento das cotas dirigidas aos candidatos portadores de deficiência:

Quadro 2 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2018-2019)

Legenda	Ação afirmativa
A0	Ampla concorrência.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
V1094 (atual legenda V1973)	Candidato com deficiência.

Fonte: Universidade Federal do Pampa. Site da Coordenadoria de Ações Afirmativas. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/2018/01/30/sistema-de-selecao-unificada-sisu-processo-seletivo-2018-unipampa/>>. Acesso em: 24 out. 2019. (adaptado pelo autor).

Os percentuais de vagas estabelecidos para cada curso de graduação da UNIPAMPA, de acordo com a proporção das populações identificadas pelo IBGE, são as seguintes:

- 48% das vagas para ampla concorrência;
- 20% das vagas para as modalidades L1 e L2;
- 18% das vagas para as modalidades L5 e L6;
- 6% das vagas para as modalidades L9 e L10;
- 6% das vagas para as modalidades L13 e L14;
- 2% das vagas para candidatos com deficiência.

Caso não aconteça o preenchimento das vagas nas devidas proporções, em virtude da falta de candidatos em determinada modalidade de concorrência, a UNIPAMPA estabelece uma ordem de prioridade onde é possível convocar candidatos inscritos em modalidade diversa daquela onde a vaga está ociosa. No Quadro 3 é possível verificar as sequências para o preenchimento:

Quadro 3 – Ordem de prioridade para preenchimento de vagas remanescentes

Modalidade de concorrência da vaga ociosa	Sequência para preenchimento
L1	L1 > L2 > L6 > L5
A0 / L2	L2 > L1 > L6 > L5
L5	L5 > L6 > L2 > L1
L6	L6 > L5 > L2 > L1
V1973	A0
L9	L9 > L1 > L2 > L6 > L5
L10	L10 > L2 > L1 > L6 > L5
L13	L13 > L6 > L5 > L2 > L1
L14	L14 > L5 > L6 > L2 > L1

Fonte: Universidade Federal do Pampa. Secretaria Acadêmica do campus Uruguaiana (adaptado pelo autor).

Na ausência de candidatos do sistema de cotas, todas as vagas são destinadas aos suplentes do sistema universal (sigla A0). Se persistir sem a ocupação, a vaga é destinada para os processos de seleção alternativos da universidade (Reopção, Processo Seletivo Complementar, Processo Seletivo para

Fronteiriços e Processo Seletivo para Indígenas Aldeados e Moradores Quilombolas).

3.4 A evasão e retenção no ensino superior

Neste item foi necessário ampliar a periodicidade definida para a revisão de literatura (2012-2019), pois diversas produções acadêmicas sobre o assunto referenciam seus estudos no relatório da “Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”.

Este foi um trabalho publicado em 1997 e que pode ser considerado o primeiro levantamento governamental quanto à diplomação, evasão e retenção nas graduações das instituições públicas. O relatório traz um conceito sobre evasão, definindo “como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1997, p. 25). O estudo não aponta soluções definitivas para o enfrentamento da evasão. Porém, em suas considerações finais, levanta hipóteses apresentadas em três grandes eixos.

A primeira delas é direcionada a aspectos relacionados ao estudante em si. As aptidões pessoais dos alunos nem sempre vão ao encontro das exigências de um curso superior, ou seja, em alguns casos não há sinergia entre a graduação escolhida e suas características individuais. Outro ponto levantado é a definição pelo curso entre os 16 e 18 anos de idade. A responsabilidade em determinar os destinos da vida em uma faixa etária tão precoce pode gerar insatisfações no percurso acadêmico e profissional. Além disso, a transição entre o ensino médio e o superior faz com que o estudante conviva com novas experiências, sejam elas em condições socioculturais ou até mesmo em fatores urbanos, pois muitas vezes acarreta na mudança de domicílio.

A segunda razão levantada vai ao encontro de aspectos institucionais. A existência de uma curricularização ultrapassada, baseada em modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, pode reproduzir o abandono discente. Também há uma crítica com relação à supervalorização da pós-graduação e a desvalorização da graduação. Muitos docentes preferem concentrar suas atividades na pesquisa, justamente pela reputação e respaldo junto às agências financiadoras (BRASIL,

1997). Com isso os cursos de graduação ficam esquecidos pelos mais experientes, ficando nas mãos de professores teoricamente com menor capacitação.

A terceira e última hipótese discutida é alusiva a elementos externos às universidades. O cenário econômico, o mercado de trabalho e as possibilidades de remuneração influenciam o estudante a escolher ou trocar de curso mesmo contra a sua vontade, com o objetivo de diminuir potenciais dificuldades a serem enfrentadas na vida profissional. O exemplo claro é da carreira de magistério. No Brasil, há apenas o reconhecimento da profissão no discurso.

Na prática, é sabido que o professor resiste a inúmeras situações adversas no dia a dia em sala de aula, recebendo um baixo vencimento comparado à relevância de seu ofício. A consequência desse fenômeno é o despreparo dos estudantes egressos das escolas para encarar o ensino superior.

É preciso considerar que o termo evasão não possui um significado específico. Por conta disso, existem inúmeras definições dos escritores sobre o fenômeno e suas repercussões. Para Baggi e Lopes (2011, p. 356), esta ocorrência “é um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”.

Conforme Lobo (2012, p. 8), “é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários”. A autora entende que medir a evasão não é simplesmente fazer a subtração de quantos entraram e quantos saíram, mas principalmente quem ingressou e quem abandonou e por quais razões, para a partir deste momento aplicar as medidas necessárias para frear este episódio, além de servir de exemplo para ações futuras. Adotando uma visão global, a autoria considera um dos mais graves problemas educacionais, visto que há uma derrota generalizada do sistema: “além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financia e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país!” (LOBO, 2012, p. 13).

Segundo Ambiel (2015) há uma grande apreensão conjunta entre pesquisadores, instituições de ensino e órgãos governamentais sobre o problema da evasão superior. Todavia, em sua pesquisa na literatura brasileira, não foram

apontados mecanismos convencionais que pudessem mostrar com determinada clareza “os motivos potenciais que levam os estudantes a deixar seu curso, ainda que haja uma quantidade razoável de estudos nacionais e estrangeiros avaliando variáveis relacionadas à evasão” (AMBIEL, 2015, p. 43).

Kozelski e Hammerschmidt (2009) reconhecem que muitos são os motivos para a perda de alunos. No entanto, eles classificam as causas em fatores externos e internos. As questões externas envolvem as instituições universitárias, o corpo docente e até mesmo a escolha equivocada do curso pelo estudante. Já os assuntos internos dizem respeito a questões do próprio aluno, envolvendo condições econômicas escassas, problemas familiares e dificuldades psicológicas.

Além do combate à evasão, outro propósito que desafia as IES constantemente é a formação dos alunos no período estabelecido pelos cursos, justamente para conduzir de maneira eficiente à comunidade os profissionais requisitados. Porém muitas vezes isto não é realizado, pois há discentes que ultrapassam o tempo previsto para formatura por qualquer motivo, a qual denominamos de retenção.

Segundo Pereira (2013, p. 17), “implica em um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso, o que compromete a taxa de sucesso, gera ociosidade de recursos humanos e materiais e pode provocar a evasão do estudante”. Ainda de acordo com o autor, o fenômeno deve ser encarado em diferentes sentidos: para o estudante, que gasta tempo e dinheiro para os estudos; para a instituição, que tem sua produtividade organizacional comprometida com o aluno retido; e para a sociedade, que espera a formação de profissionais que atendam as suas expectativas.

Partindo da visão acadêmica sobre o tema, Lamers, Santos e Toassi (2017) entendem que retenção é a modificação da sequência curricular indicada para o aluno “a partir daquela definida no semestre de ingresso, em virtude de reprovação, cancelamento, trancamento de matrícula ou afastamento, fazendo com que o estudante precise de mais tempo para concluir o curso” (2017, p. 5). Em um estudo praticado no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as referidas autoras perceberam que os alunos sofreram com o ritmo de estudo exigido pelo curso, em virtude da grande quantidade de matérias em diversas disciplinas.

Logo, a maneira de estudar deveria ser diferente daquela exercida no ensino médio, inclusive com a busca de modelos de aprendizagem fora da sala de aula. A fragilidade da base adquirida no ensino básico foi percebida pelos docentes da universidade. Por último, a questão do estudante trabalhador também foi fator desfavorável no desempenho acadêmico. Os discentes que não convivem com esta realidade apresentam melhores condições para conclusão no prazo ideal, em virtude da dedicação em tempo integral para os estudos (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017).

Portanto, todos os fatores destacados acima atrasam o desenvolvimento do curso por parte dos estudantes, devendo à gestão universitária trabalhar para diminuição destas ameaças.

3.5 O interesse pelos cursos de licenciatura: desafio ou vocação?

O subtítulo em forma de pergunta é provocativo. Primeiramente porque a escolha de um curso e uma futura profissão é uma iniciativa um tanto complexa e ao mesmo tempo de extrema importância, visto que a consequência é a convivência com esta ocupação pelo resto da vida, além das incertezas que precisarão ser enfrentadas em seu ambiente (LOPES; ZANCUL; BIZERRIL, 2013). Em segundo lugar, esta decisão deve ser avaliada mediante a influência de diversos fatores, mais especificamente externos ao desejo do estudante (ARANHA; SOUZA, 2013). Projeções salariais e perspectiva de carreira podem ser utilizadas como exemplos.

De acordo com Kussuda (2012), em uma pesquisa na qual analisou a escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade paulista, trouxe o histórico do estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no início do século XX, onde já era observado o desinteresse pela licenciatura baseado na quantidade de inscritos nos processos seletivos. Simultaneamente, a procura por outras formações continuava eminente (KUSSUDA, 2012, p. 39-40):

De acordo com os dados levantados pelo INEP (2003), os cursos de licenciatura possuem uma baixa procura. Em 1991, havia 3 candidatos por vaga em cursos de licenciatura em universidades públicas, já em 2002, foram cinco candidatos por vaga, mesmo com o aumento na quantidade de universidades que ofereciam esses cursos. Essa baixa concorrência pode ser um indicador da falta de prestígio da profissão perante a sociedade,

pois, profissões de prestígio e que possuem maior remuneração, como Medicina e Direito, possuem alta relação candidato/vaga.

Aranha e Souza (2013) identificaram a existência de uma crise da profissão docente, tendo como fator principal para essa situação “o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78). Em seu estudo sobre as licenciaturas, os autores relataram que o MEC contabilizava na época uma defasagem de 250 mil docentes para o ensino na área de ciências da natureza em todo o país.

A proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) em universalizar a educação básica resultaria na formação do corpo docente, tanto na qualidade destes profissionais quanto em números absolutos. No entanto, diante do descrédito da função pelos motivos expostos, a probabilidade desta política ser exitosa ficou praticamente inviabilizada.

Alguns autores discorrem sobre o enfraquecimento da popularidade das licenciaturas ao longo dos anos, conforme relato na tese de doutorado de Palazzo (2015, p. 58 apud VALLE, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2011; BARBOSA, 2011, 2012):

Conforme Valle (2006), a baixa atratividade da carreira do magistério está ligada aos seguintes fatores: a) incerteza do futuro da profissão; b) baixos salários; c) possibilidades limitadas de ascensão pessoal; d) precariedade das condições de trabalho. Para Diniz-Pereira (2011), as crises enfrentadas pelos cursos de Licenciatura estão relacionadas à dificuldade de os alunos se manterem durante o curso, à expectativa de baixa renda oferecida pela profissão e ao declínio do prestígio social da docência. Barbosa (2011, 2012), em pesquisa bibliográfica-documental, concluiu que o salário é um dos principais responsáveis pela precarização do trabalho docente.

Souto e Paiva (2013) lembram de outras dificuldades encontradas pelos docentes em seu ofício. O desafio de encarar a uniformização do ensino e a resolução de conflitos por indisciplina em sala de aula são alguns exemplos que atrapalham a atratividade pela carreira docente na visão dos jovens e dos professores. No estudo sobre alunos formados em Matemática de uma universidade brasileira, os autores constataram que quase metade daqueles que exercem a docência pretendia abandonar a profissão ou transformar a ocupação em atividade acessória.

Em uma investigação sobre a satisfação da escolha pelo curso de Pedagogia, Brandão e Pardo (2016) identificaram que 62,5% dos entrevistados não se arrependeram da licenciatura selecionada. Por outro lado, 37,5% dos pesquisados, um pouco mais de um terço da amostra, optariam por outra formação, sendo que 30% indicaram a seleção de outro curso que não fosse licenciatura, com destaque para a Psicologia e o Direito. Logo, nos deparamos com um cenário de alto índice de arrependimento pela formação escolhida.

Ainda no mesmo estudo, os entrevistados apontam a presença de uma “desvalorização social da profissão e de impotência do professor para realizar mudança necessária na sociedade, embora também reconhecessem que esse profissional tem um papel fundamental para a mudança social no país” (BRANDÃO; PARDO, 2016, p. 320). Esta conclusão antagônica faz com que seja identificada a limitação do professor para modificar a realidade em que está inserido.

Silva, Ribeiro e Malta (2018) lembram que há situações em que o indivíduo não determina os seus desejos profissionais. Esta influência pode ser oriunda do grupo social em que está inserido e também da própria família, que vislumbra uma carreira diferente. Nesse sentido, diante da diversidade das opiniões, a opção de vida “perde a essência de ser construída na subjetividade do estudante e passa a ter determinações outras, que se fundamentam numa lógica capitalista, mercadológica e sob o peso da opinião popular” (SILVA; RIBEIRO; MALTA, 2018, p. 743). Portanto, a carreira docente passa a ter menos procura quando nos referimos ao ingresso no ensino superior, pois nos deparamos com uma sociedade onde a aparência e o prestígio social são louvados.

Na contramão destes fatos, os autores referidos acima apresentam no trabalho realizado em uma universidade do Estado da Bahia com estudantes de Geografia, Letras, Música e Química que, mesmo diante das barreiras identificadas, “a maioria dos estudantes fundamenta sua escolha ancorando-se na concepção de afinidade e gosto pela profissão, sobretudo por verem nela certa relevância social no que tange à condição de ser a base para a formação das demais profissões” (SILVA; RIBEIRO; MALTA, 2018, p. 757). Ou seja, ainda podemos idealizar a profissão de professor como parte importante de uma sociedade que precisa estar em constante evolução, correspondendo aos anseios do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

3.6 Produções científicas sobre os temas e realizadas na UNIPAMPA

A dissertação de mestrado do colega Felipe Batista Ethur (2018) denominada “Evasão Discente em Cursos de Graduação do Campus Itaqui da UNIPAMPA: Análise das Causas e Propostas de Ações”, constata que a evasão faz parte do cotidiano da nossa universidade.

O trabalho abrangeu o período entre os anos de 2012 e 2016. O autor inicia sua pesquisa mostrando dados gerais dos dez campi da UNIPAMPA, onde enfatiza que o número de alunos evadidos é praticamente o triplo de alunos concluintes no período. Posteriormente, a referida pesquisa focaliza seus estudos no campus Itaqui (unidade de trabalho do servidor). A população é de 791 discentes evadidos entre os anos de 2012 e 2016, oriundos de cinco cursos de graduação: Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Agrimensura, Matemática e Nutrição.

Deste grupo, houve o retorno de 173 pessoas, o que correspondeu a uma amostra de 21,87% do público total. O autor relata que houve uma dificuldade inicial de contatar os alunos evadidos, pois muitos e-mails cadastrados no sistema acadêmico da UNIPAMPA não estavam atualizados. Neste caso, o auxílio das redes sociais foi importante para encontrá-los e efetuar a aplicação dos questionários. Também é explicada a metodologia utilizada e seus propósitos (ETHUR, 2018, p. 191):

Para realização dessa análise, planejamos fazer levantamentos de dados quali-quantitativos de evasão que nos permitissem diagnosticar com precisão o quadro da realidade, juntamente com o perfil dos discentes evadidos. Determinamos, para nossa pesquisa, o período compreendido entre os anos de 2012 e 2016, período anterior ao início da pesquisa e de acirramento da evasão. Optamos pela metodologia histórico-crítica, de natureza dialética, visando a construção da totalidade da situação, partindo de suas especificidades. Nossa intenção foi construir essa totalidade considerando a realidade histórica vivenciada pelos discentes evadidos dos cursos de graduação com 4 e 5 anos de duração do Campus Itaqui, e com base nos principais aspectos sociais e educacionais.

Com relação ao perfil dos alunos evadidos do referido estudo de Ethur (2018), foi comprovado que boa parte dos abandonos e cancelamentos foram concretizados sem que os discentes concluíssem, em média, os créditos correspondentes a disciplinas do primeiro semestre em quatro cursos (Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Agrimensura, Matemática e Nutrição). No caso da

Agronomia, a média das evasões ficou estabelecida sem o vencimento de créditos do primeiro ano do curso. Logo, percebeu-se que a desistência acontece nos semestres iniciais, onde muitas vezes são lecionadas disciplinas do núcleo básico, como são consideradas, por exemplo, as componentes curriculares de Cálculo, Física e outras, sem que o aluno vivencie conteúdos específicos da profissão.

Os cursos, de um modo geral, foram bem avaliados pelos entrevistados, o que gerou até surpresa no pesquisador. O fator decisivo para as evasões, segundo os discentes evadidos, foi “a dificuldade pedagógica para avançar nos estudos (que relacionaram à metodologia de ensino, ou ao processo de ensino aprendizagem, ou à educação básica, ou à opção de curso)” (ETHUR, 2018, p. 194).

Sobre as regiões de origem dos estudantes evadidos, segundo Ethur (2018) quase metade dos pesquisados é do próprio município de Itaqui. Esses alunos relataram que o fator pedagógico pesou na decisão de abandonar a graduação, pois não se sentiam capacitados para prosseguir nos estudos. Com relação aos discentes de fora do município, a grande maioria alegou que o aspecto financeiro foi crucial para a desistência.

O autor também trouxe propostas de ações para reduzir os índices de evasão no campus Itaqui, dividindo-as em quatro grandes eixos. Alguns exemplos são apresentados na sequência (Quadro 4):

Quadro 4 – Propostas para redução da evasão no campus Itaqui de acordo com Ethur (2018).

Fatores Estratégicos	Objetivos Estratégicos
Propostas relacionadas ao fator pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas voluntárias para acolhida, estímulo aos estudos e nivelamento dos ingressantes; - Reforço às monitorias institucionais e criação de monitorias voluntárias em todas as disciplinas do primeiro ano de cada curso; - Atividades culturais para integração na universidade; - Ampliação dos espaços de estudos com melhoria das acomodações; - Investimento e criação de áreas para prática de esportes; - Desenvolvimento e execução de projetos de paisagismo; - Divulgação dos cursos universitários junto à comunidade escolar itaquense e de cidades próximas; - Apresentação detalhada dos cursos aos discentes ingressantes; - Antecipação do período anual de matrículas; - Inserção de dados em relatório geral de evasão do sistema acadêmico de dados institucional.
Propostas relacionadas ao fator financeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoramento da condição financeira dos discentes pela comissão institucional recentemente criada para o combate à evasão e à retenção; - Monitoramento da condição financeira e do desempenho acadêmico dos estudantes-trabalhadores; - Avaliar possibilidade de aumentar valor e de ampliar a quantidade de auxílios-moradia dentre os recursos de assistência estudantil; - Prioridade ao projeto de construção da casa de estudantes no Campus Itaqui; - Equipe institucional voluntária de técnicos-administrativos que estimule, oriente e auxilie os discentes a participar dos editais para obtenção de auxílios/benefícios de financeiros; - Equipe para sondar possibilidade de empregos para estudantes da UNIPAMPA
Propostas relacionadas ao fator evasão com êxito pessoal do discente	<ul style="list-style-type: none"> - Proposição de criação de um sistema nacional integrado de dados sobre trajetórias e auxílios/benefícios financeiros dos discentes; - Diferenciação necessária de evasão com êxito pessoal do discente para evasão com desistência.
Propostas relacionadas ao fator pessoal do discente	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de reduzir esta parcela do accountability (quando problemas pessoais dos discentes geram a evasão); - Monitoramento quantitativo do total de alunos com problemas pessoais que possam acarretar em evasão; - Intensificação do contato com os discentes ingressantes.

Fonte: Ethur (2018). Adaptado pelo autor.

Todas essas proposições poderiam colaborar com o campus Itaqui para o combate à evasão. No entanto, vale salientar que muitas delas dependem exclusivamente de investimento público para sair do papel e serem colocadas em prática.

Na dissertação da colega Rafaela Rios (2016) intitulada “Análise do Plano de Permanência de Estudantes da Universidade Federal do Pampa”, são avaliados os programas de manutenção de discentes (que serão mostrados detalhadamente no item 3.7) para evitar casos de evasão e retenção, bem como para sustentá-los até o momento da colação de grau. Também foram analisadas, para fins de complementação do estudo, as políticas adotadas por outras IFES e seus projetos de assistência estudantil.

A população considerada para o estudo foi de 4.478 beneficiários do Plano de Permanência de toda a universidade, envolvendo o período de 2009 a 2015. Deste universo, 543 alunos responderam o questionário. Segundo Rios (2016), a metodologia quali-quantitativa da pesquisa concluiu que quase três quartos dos respondentes eram brancos e, na grande maioria, solteiros e sem filhos. Ademais, constatou-se que 87% dos discentes entrevistados não evadiram de seus cursos, o que demonstra o êxito dos programas de assistência. Entre os evadidos, Rios (2016) verificou uma série de motivos que vão de ordem pessoal (financeiros, familiar, falta de afinidade, transferência, distância, reopção de curso, saúde), institucional (insatisfação com o curso e/ou instituição, valor insuficiente do benefício estudantil) e da própria cidade (falta de estrutura e de trabalho).

Com relação à retenção (RIOS, 2016, p. 86), o estudo apurou e identificou “que 32,60% dos alunos não apresentam reprovações no histórico, porém os alunos que apresentam algum tipo de reprovação somam 67,40% (46,22% por nota; 5,16% por frequência; e 16,02% por nota e por frequência)”. Estes dados foram fatores de preocupação, visto que apenas um terço dos beneficiários está conseguindo aprovação em todas as disciplinas da grade curricular. Também apontamos que as normas de assistência estudantil da UNIPAMPA proíbem a reprovação por frequência e limitam em até 40% a reprovação por nota em cada semestre, percentual baseado no número de créditos que o discente esteja matriculado. Um exemplo que podemos citar é o aluno que esteja matriculado em vinte créditos num determinado semestre (mínimo exigido pelo programa). Ao final, é permitido que o discente tenha aprovação em doze créditos e reprove por nota em até oito créditos. Caso seja ultrapassado esse percentual de reprovação ou aconteça a reprovação por frequência em uma única disciplina, o aluno perde o benefício.

Na conclusão da dissertação Rios elogia os programas da UNIPAMPA, reconhecendo (RIOS, 2016, p. 151) “que o Plano de Permanência é essencial para a permanência e sucesso acadêmico do aluno”, além de observar “que os critérios acadêmicos de manutenção no Plano de Permanência contribuem para o desempenho acadêmico dos beneficiários”. A autora também propõe algumas contribuições para o aperfeiçoamento, tais como: reajuste nos valores dos auxílios, maior abrangência do plano, melhorias no processo de seleção e reavaliação a atendimento da demanda por psicólogos nos campi.

3.7 Políticas de permanência estudantil da UNIPAMPA

Mayorga e Souza (2012) mostram que não há sustentação para o discurso do estudante-exceção, termo assiduamente relacionado, de acordo com o estudo, aos discentes negros e pobres nas universidades brasileiras. Para as autoras, “a presença de uma rede de apoio externa à família se torna condição para a concretização dos anos escolares” (MAYORGA; SOUZA, 2012, p.269).

Desta forma, a efetivação de políticas de assistência estudantil é fundamental, pois esses auxílios, inclusive financeiro, possibilitam ao aluno uma estabilidade para a manutenção dos estudos ao longo do curso. Logo, é de extrema importância que a universidade concretize ações de permanência de seus estudantes, pois muitos não desfrutam da ajuda de amigos e familiares.

Em nível nacional, a legislação que conduz as estratégias de amparo aos alunos do ensino superior público federal é a Portaria Normativa nº 39, de 12 de Dezembro de 2007, a qual cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e o Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES.

Na UNIPAMPA, instituição objeto de nosso estudo, a unidade responsável pelas políticas de assistência estudantil é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Em sua apresentação, está descrito como “o setor da Reitoria que desenvolve programas, benefícios e ações de assistência estudantil e de acesso aos direitos de cidadania, direcionados à comunidade universitária” (UNIPAMPA, 2019).

Os documentos norteadores das políticas assistenciais na UNIPAMPA são os seguintes: Resolução nº 84, de 30 de Outubro de 2014 (aprova a política de assistência estudantil) e Norma Operacional 06/2018 (dispõe sobre o Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola). Na página da Pró-Reitoria encontramos a descrição dos programas e dos projetos voltados para os acadêmicos da instituição, conforme pode ser visualizado no Quadro 5:

Quadro 5 – Programas e projetos de assistência estudantil desenvolvidos na UNIPAMPA

Programa/Projeto	O que é?
Plano de Permanência – PP	O Plano de Permanência consiste na concessão de benefícios de assistência básica ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando prevenir a evasão e a retenção dele além do tempo necessário para a conclusão do Curso.
Apoio ao Ingressante	O Programa de Apoio ao Ingressante consiste na concessão de auxílio financeiro, de natureza eventual e provisória, aos estudantes ingressantes em cursos presenciais de graduação, provindos de localidades diversas às da cidade-sede da Unidade Acadêmica a que estejam vinculados, e que se encontram em situação comprovada de vulnerabilidade socioeconômica. Tem como objetivo oferecer condições de acesso, permanência na graduação presencial, para suprir as necessidades básicas no lapso temporal entre o ingresso do estudante na Universidade e a conclusão do processo seletivo de ingresso aos programas de assistência estudantil.
Projeto de Apoio Social e Pedagógico – PASP	O Programa de Apoio Social e Pedagógico (PASP) consiste no fomento de alternativas para ampliar as condições de permanência dos acadêmicos na Universidade, por meio de estratégias de acompanhamento socio-pedagógico, tais como: orientações gerais sobre a vida universitária e sobre o acesso aos programas e benefícios de assistência estudantil; fornecimentos de materiais pedagógicos; monitorias; organizações de grupos de estudos; acompanhamento prévio a atividades avaliativas; apoio para planejamento de estudos; orientações sobre hábitos e rotinas de estudos e organização da vida acadêmica; entre outros. Anualmente, são selecionados discentes para serem bolsistas do PASP, que, através da orientação dos servidores dos NUDEs, realizam o acompanhamento a estudantes das ações afirmativas e beneficiários do Plano de Permanência (PP), encaminhados ao Programa.
Programa de Apoio à Participação de Estudantes em Eventos – PAPE	O Programa de Apoio à Participação Discente em Eventos (PAPE) tem como finalidade incentivar a participação dos estudantes, regularmente matriculados em cursos de graduação, em eventos presenciais acadêmicos, esportivos, culturais, científicos, tecnológicos e de formação complementar, com o objetivo de contribuir no desempenho acadêmico e na formação integral dos estudantes, em consonância com o Plano Institucional de Assistência Estudantil da UNIPAMPA.
Programa de Ações Afirmativas	O Programa de Ações Afirmativas tem como finalidade minimizar, no ambiente universitário, as desigualdades e as discriminações étnicas, raciais, sociais, aquelas em razão da deficiência e outras de qualquer natureza presentes na sociedade, e contribuir na institucionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de garantir o pleno acesso à educação superior em consonância com a Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA.

Fonte: site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (adaptado pelo autor).

É fundamental destacar que o principal programa da instituição é o Plano de Permanência. O edital de seleção é divulgado anualmente pela UNIPAMPA, sempre no primeiro semestre letivo. Os tipos de auxílio e seus valores estão instituídos na seguinte forma, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Composição do Plano de Permanência da UNIPAMPA

Programa	Tipos de auxílio
Programa de alimentação subsidiada	<u>Auxílio Alimentação</u> : Destina-se a contribuir com as despesas provenientes da necessidade de refeição diária do discente. Onde houver RU em funcionamento, o valor do auxílio é de R\$ 80,00 (oitenta reais). Nos demais campi, o auxílio será no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais).
	<u>Alimentação Subsidiada</u> : Nos campi onde estiver em funcionamento o Restaurante Universitário, os beneficiários do Plano de Permanência poderão acessar o RU com o valor da refeição totalmente subsidiado pela Universidade.
	<u>Subsídio parcial de Alimentação</u> : Destina-se ao custeio de uma parte do valor da refeição de todos estudantes de graduação da UNIPAMPA, independente da comprovação de renda, proporcionando acesso a uma refeição de qualidade, balanceada e de preço acessível.
Programa de moradia estudantil	<u>Auxílio-Moradia</u> : no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), visa contribuir com as despesas decorrentes de pagamento de aluguel ou similar, de discentes cuja residência seja externa ao município de seu campus ou na zona rural e que necessitem fixar residência em região urbana no município onde está localizado o respectivo campus.
	<u>Vaga na Moradia Estudantil</u> : espaço de acolhimento e moradia, de caráter temporário e gratuito, aos acadêmicos que apresentem comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e provenham da zona rural ou de municípios externos ao do campus. Por enquanto, apenas os campi São Borja e Santana do Livramento tem Moradia Estudantil em funcionamento.
Programa de apoio ao transporte	<u>Auxílio-Transporte</u> : visa contribuir com despesas de transporte até o campus e/ou para atividades acadêmicas regulares, no valor de R\$ 80,00 (oitenta reais).
	<u>Auxílio-Transporte Rural</u> : visa contribuir com despesas de transporte para realização de atividades acadêmicas dos estudantes residentes na zona rural do município-sede do campus a que estejam vinculados, e em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, no valor de R\$ 100,00 (cem reais).
Programa de auxílio creche	<u>Auxílio Creche</u> : auxílio financeiro aos estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos da rede pública de educação e que tenham filhos em idade de zero até 5 (cinco) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias, no valor de R\$ 80,00 (oitenta reais) por filho.

Fonte: site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (adaptado pelo autor).

A partir do mês de Julho de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, foi disponibilizado também o “Auxílio à Inclusão Digital” no valor de R\$ 95,00 (noventa e cinco reais), com o objetivo de proporcionar aos discentes já beneficiários o alcance às plataformas digitais utilizadas pela universidade nas atividades de ensino remoto emergenciais (UNIPAMPA, 2020).

4. OS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS URUGUAIANA

Aqui apresentaremos e discutiremos sobre os cursos de graduação que são objetos de estudo neste trabalho, a saber: Ciências da Natureza e Educação Física. Ressaltamos, mais uma vez, que ambos possuem peculiaridades em relação às demais graduações existentes no campus Uruguiana, pois se tratam de cursos de licenciatura com aulas ocorrendo no período noturno.

4.1 O curso de Ciências da Natureza

A constituição do curso de Ciências da Natureza fez parte de uma política nacional que objetivou a geração de profissionais do magistério para o ensino básico. Por meio de projetos de incentivo às licenciaturas, dentre os quais a construção dos Fóruns das Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior Públicas e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente¹, foi possível expandir os cursos de formação de professores para exercício na educação básica (UNIPAMPA, 2013). A UNIPAMPA, nesse sentido, exerceu seu papel de promotora do desenvolvimento educacional, fazendo parte de uma conjuntura determinada a transformar a realidade da docência no país (UNIPAMPA, 2013, p. 18):

As diretrizes para os cursos de Licenciatura da UNIPAMPA orientam para a consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e para a formação do profissional da educação, reflexivo, agente ativo de seu saber, com competências e habilidades para atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica, atento à atual conjuntura brasileira, ao contexto mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade.

A proposição da licenciatura também se relacionava com a necessidade local e seu contexto educacional, pois era preciso amparar, de alguma forma, a insuficiência de profissionais da rede básica e profissionalizante de ensino. Sendo

¹ Fóruns construídos para, de maneira colaborativa entre organizações federais, estaduais e municipais, debater as temáticas que envolvem a formação docente, bem com apresentar alternativas para a melhoria e desenvolvimento da profissão (UNIPAMPA, 2013; MARQUES E PEREIRA, 2002).

assim, o curso iniciou suas atividades no campus Uruguaiana no ano de 2010. Suas aulas são lecionadas na modalidade presencial e o ingresso é realizado anualmente pelo SiSU, sendo a seleção realizada sempre no início de cada ano com oferta de 50 vagas.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que é o documento que rege as normas curriculares dos cursos de graduação, determina em nove semestres o tempo de integralização dos componentes curriculares. O documento também destaca os fundamentos que conduzem a licenciatura (UNIPAMPA, 2013, p. 27-28):

(...) a concepção de sociedade sustentável, da ética e do exercício da cidadania, de educação e de formação de professores, a qual exige um perfil docente com saberes, competências, habilidades e atitudes, capazes de promover e desenvolver a problematização, a contextualização, a inter e transdisciplinaridade do conhecimento, na perspectiva da “não compartimentação do saber”. Ainda, se concebe um curso de licenciatura onde se privilegie a formação docente, capaz de promover inovações ou transformações quando assim se conceber necessário ou promover ou desenvolver novos saberes no espaço em que estiver inserido ou afeto, com vistas à melhoria contínua da qualidade de vida.

Também é evidenciado o objetivo geral proposto pelo PPC do curso de Ciências da Natureza (UNIPAMPA, 2013, p. 28):

O curso de Ciência da Natureza – Licenciatura tem por objetivo a formação de professores para o exercício docente na área de ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio (foco de conhecimento específico em química, física e biologia) e ciências naturais no ensino fundamental.

Sua concepção está desenvolvida em uma matriz curricular composta em quatro eixos temáticos: Universo e Vida (com 720 horas/aula); Matéria, Diversidade e Vida (com 1080 horas/aula); Ser Humano e Saúde (com 780 horas/aula); e Ciência, Tecnologia e Sociedade (com 690 horas/aula).

Somados os eixos, totalizam 3270 horas/aula que envolvem atividades em sala de aula, laboratórios e estágios supervisionados com práticas pedagógicas nas escolas de Uruguaiana. Além disso, o curso exige o cumprimento de, no mínimo, 200 horas em Atividades Complementares de Graduação (ACG), determinadas como atividades de ensino, pesquisa, extensão, culturais, sociais e de gestão, que devem ser completadas durante o decorrer da graduação.

É esperado que o licenciado em Ciências da Natureza possa ter desenvolvido conhecimentos técnico-científicos sob as dimensões pedagógica, humanística e

socioambiental, “as quais se estabelecem de forma transversal, perpassando todo o currículo, articulando-se com os conhecimentos específicos, práticas pedagógicas, estágios supervisionados e outras atividades curriculares do Curso” (UNIPAMPA, 2013, p. 41).

4.2 O curso de Educação Física

O curso de Educação Física começou no ano de 2009 com muitas dificuldades em suas atividades iniciais. Além da divergência quanto à modalidade de formação (ser bacharelado e/ou licenciatura), utilizou-se do auxílio de docentes vinculados a outros cursos, conforme descrito em seu PPC (UNIPAMPA, 2012, p. 17):

O Curso realizou seu 1º (primeiro) vestibular, através do edital n.º 043, de 12 de novembro de 2008 – UNIPAMPA, com a oferta do curso Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. No entanto na plataforma e-MEC, foi registrado o curso de Educação Física - Licenciatura. Neste momento de criação, não havia nenhum docente da área específica no campus Uruguaiana. Assim, no primeiro semestre de 2009, com a entrada da primeira turma, os componentes curriculares ofertados foram lecionados por professores das áreas de fisiologia e psicologia, todos com graduação em fisioterapia. É importante mencionar que neste momento não havia nenhuma proposta de curso e nem matriz curricular.

Deste modo, ajustes tiveram que ser realizados para o prosseguimento dos trabalhos (UNIPAMPA, 2012, p. 17):

Em agosto de 2009, ingressaram os primeiros professores com graduação específica em Educação Física, que ao iniciar suas atividades no curso, identificaram o lapso cometido na oferta do vestibular (edital n.º 043, de 12 de novembro de 2008 – UNIPAMPA, curso Licenciatura e Bacharelado em Educação Física) e a partir deste momento, com o curso em andamento, buscaram junto à reitoria, direção do campus Uruguaiana, ajuda de professores de outras universidades e participação no fórum das licenciaturas da instituição, suporte para entender e resolver o contexto apresentado.

Com relação aos primeiros estudantes do curso, a instituição tratou quanto à impossibilidade da formação generalista (UNIPAMPA, 2012, p. 17):

Durante o período compreendido entre a chegada dos primeiros professores até o início de 2011, os discentes ingressantes da primeira turma tinham a expectativa de obter as duas habilitações. Ocorre que, por força da

Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, 18 Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CES n.º 07/2004 e Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, a partir do dia 15 de outubro de 2005, que extinguiram a oferta de cursos de Educação Física generalista (Licenciatura/Bacharelado), da política institucional da Universidade e em função da necessidade regional por professores de Educação Física, todos os encaminhamentos direcionaram para a construção do projeto pedagógico da licenciatura, tanto que as turmas seguintes (2010, 2011 e 2012) ingressaram através de processo seletivo para a Educação Física - Licenciatura. Assim, após a realização de um diálogo juntos aos acadêmicos deste processo seletivo apresentamos o parecer expedido pela Consultoria Jurídica (CONJUR) e documento elaborado pela reitoria da UNIPAMPA, amparando legalmente a oferta do curso Educação Física - Licenciatura.

No início também havia dificuldades de uma infraestrutura adequada no campus, impedindo algumas práticas escolares e esportivas. A partir de convênios e parcerias firmadas com a Prefeitura Municipal de Uruguaiana, o Exército Brasileiro e demais entidades da sociedade local, foi possível que os docentes, técnicos desportivos e discentes pudessem utilizar espaços fora do ambiente universitário para execução dessas atividades (UNIPAMPA, 2012). Somente no ano de 2019 foi entregue à comunidade acadêmica uma ampla reforma do ginásio poliesportivo do campus, o que proporcionou um novo ciclo para todos os envolvidos no curso.

Atualmente o curso de licenciatura em Educação Física oferece 50 vagas anuais através do SiSU, com a seleção e o ingresso ocorrendo no início do ano. Quanto ao objetivo geral, são considerados os seguintes princípios (UNIPAMPA, 2012, p. 20):

O Curso de Educação Física - Licenciatura da UNIPAMPA visa formar licenciados em Educação Física com competência e habilidades necessárias para intervir criticamente na educação básica e tecnológica e em espaços socioeducativos enquanto componente curricular e como prática social, articulando conhecimentos teóricos e práticos das diferentes áreas do saber que compreendem o campo da Educação Física, que atendam às necessidades da sociedade contemporânea.

Dentre os objetivos específicos vale enfatizar a busca de formar profissionais “capazes de tratar crítica e pedagogicamente atividades de ensino, que atendam às necessidades contemporâneas e a diversidade do sistema educacional brasileiro” (UNIPAMPA, 2012, p. 20), além de “fomentar a capacidade investigativa e reflexiva dos futuros professores de Educação Física” (UNIPAMPA, 2012, p. 21).

A matriz curricular é composta através de um (UNIPAMPA, 2012, p. 29) “currículo fixo (Componentes Curriculares de Natureza Científico-cultural – 1905

horas; Práticas como Componentes Curriculares – 405 horas e Estágio Curricular Supervisionado 405 horas)”. Também é constituído por um currículo flexível que estabelece o cumprimento de 200 horas em ACG’s e 120 horas em disciplinas complementares, totalizando 3035 horas/aulas. O período mínimo para integralização curricular é fixado em oito semestres letivos.

A expectativa da licenciatura em Educação Física é fornecer para a comunidade o seguinte perfil de egresso (UNIPAMPA, 2012, p. 21):

O professor licenciado em Educação Física formado pela UNIPAMPA estará habilitado para conhecer, planejar e intervir nas diferentes manifestações e modalidades (esportes, ginástica, lutas, dança, jogos) culturais do movimento humano, tendo como pressuposto o reconhecimento das dimensões política, social e ética do seu fazer pedagógico.

É importante salientar que há uma atualização do Projeto Pedagógico do Curso (versão 2018) disponível em sua página oficial. A alteração mais importante é a alteração no tempo de integralização, que passa a ser de nove semestres letivos. Também foram realizadas mudanças na carga horária total e nas atividades de extensão universitária (UNIPAMPA, 2018, p. 47-48):

A integralização curricular do curso é constituída por um CURRÍCULO FIXO (Núcleo de Estudos de Formação Geral e Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional – 2.205 horas; Estágio Curricular Supervisionado – 405 horas e; Prática de Componentes Curriculares – 405 horas) e CURRÍCULO FLEXÍVEL (Atividades Complementares de Graduação – 200 horas e Componente Curricular Complementar de Graduação – 90 horas). Totalizando uma carga horária total de 3.305 horas. Dentre as atividades complementares, o curso assegura que pelo menos 10% das mesmas devem ser cumpridas em programas e projetos de extensão universitária. Ainda, o currículo fixo inclui o componente curricular Libras e prevê o estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

É necessário frisar que o atual PPC foi posto em execução pela universidade durante o decorrer do ano de 2019, após o início da elaboração desta dissertação e de sua respectiva pesquisa. Portanto, não abrangeu o desenvolvimento desta produção.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos adotados para a pesquisa. A investigação definida para esse levantamento é de caráter exploratório (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015), do tipo estudo de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), sendo dividida em duas etapas. A primeira delas é a observação quantitativa, com a obtenção de dados sobre os estudantes ingressantes do SiSU através dos sistemas de registros acadêmicos da UNIPAMPA. Na sequência foi instituída a apuração qualitativa, onde foi realizada a aplicação de questionários aos alunos cotistas das licenciaturas.

Cabe salientar que os dois cursos possuem outras formas de ingresso semestral (Reopção e Processo Seletivo Complementar) e anual (Processo para Fronteiriços e para Indígenas Aldeados e Quilombolas). Porém, os discentes oriundos desses processos seletivos foram desconsiderados nesta pesquisa, em virtude da não aplicação do sistema de cotas nesses modelos de ingresso.

Nos próximos dois subcapítulos serão apresentados detalhadamente todos os métodos utilizados.

5.1 Investigação quantitativa

Preliminarmente os dados dos estudantes foram obtidos a partir das informações existentes nos sistemas GURI (Gestão Unificada dos Recursos Institucionais) e SIE (Sistema de Informações para o Ensino), junto à Secretaria Acadêmica do Campus Uruguaiana. Conforme Martins (2010), a obtenção desses elementos é classificada como secundária, pois são originários de outras coletas já armazenadas em arquivos ou bancos de dados. A coleta foi realizada no mês de Setembro de 2019, logo após a cerimônia de formatura referente ao semestre letivo 2019/1.

Os sistemas utilizados foram o SIE – módulo acadêmico (relatório 1.1.6.20.09 – Ingresso de Alunos por Período) e o GURI, através da aba Sistema > Meus Relatórios > Códigos 962 (Relação Completa de Alunos por Curso), 13304 (Média das Notas por Curso), 3664 (Alunos por campus com CPF-RG-Curso-Fone-Mail e Endereço) e 13824 (Histórico Escolar por Curso). Também foram consultadas

planilhas em Excel elaboradas pelos servidores do setor mantidas na pasta Z (dados compartilhados na rede online do Campus), onde constavam o nome dos ingressantes com as modalidades de ingresso no SiSU.

Feita essa coleta, chegou-se ao universo de 741 alunos a serem analisados (371 de Ciências da Natureza e 370 de Educação Física), todos eles ingressantes dos processos seletivos do SiSU entre os anos de 2013 a 2019. Os resultados foram demonstrados através de estatística descritiva com a utilização de tabelas e gráficos (MARTINS, 2010).

5.2 Investigação qualitativa

O público considerado para o estudo qualitativo foram os alunos regulares, formados e evadidos oriundos das modalidades de cotas do SiSU dos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física que ingressaram entre os anos de 2013 e 2019. Os ingressantes da modalidade “ampla concorrência” foram desconsiderados nesta etapa.

No processo de captação dos dados quantitativos (item 5.1) junto aos sistemas da UNIPAMPA, também foram colhidas as modalidades de ingresso de cada estudante e os e-mails para contato. Isso serviu de referência para a aplicação do exame qualitativo. Logo, a população total considerada para esse levantamento foi de 365 alunos cotistas (183 de Ciências da Natureza e 182 de Educação Física).

Nessa investigação foi destinado um questionário para todos os discentes cotistas ingressantes de 2013 a 2019, envolvendo sete temáticas trabalhadas no estudo que são: conhecendo o aluno pesquisado; Lei de Cotas; evasão; retenção; avaliação e melhorias do curso (sob aspectos pedagógicos, infraestrutura, conduta e qualificação dos docentes e grade curricular); condições socioeconômicas; e preconceito. O questionário foi enviado através da ferramenta online Google Forms.

Os contatos junto aos entrevistados foram realizados em diversos momentos. O primeiro deles foi feito no mês de Abril de 2020. Foi enviado o questionário aos 365 endereços de e-mail cadastrados nos registros da UNIPAMPA. Dois endereços não foram encontrados pelo Google (um de cada curso). Obtivemos o retorno inicial de 29 pessoas. Após uma semana do primeiro envio, o questionário foi reenviado para os mesmos e-mails coletados anteriormente. Além disso, no mesmo dia

realizamos a postagem da pesquisa nos grupos “Ciências da Natureza – Uruguaiana” e “Educação Física Unipampa” do Facebook. Envolvendo esses dois procedimentos, foram retornados onze questionários. A partir do mês de Maio o contato foi realizado diretamente nas páginas dos perfis de cada aluno, também via Facebook. Na conclusão da coleta, em Dezembro de 2020, foram respondidos, ao todo, 82 questionários.

As perguntas realizadas (apêndice A, todas elas elaboradas pelo autor) tinham a pretensão de trazer respostas aos objetivos traçados inicialmente nesta dissertação.

A interpretação das informações recebidas através das perguntas foi feita pela Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin. De acordo com Bardin (2011, p. 15), a AC “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para Caregnato e Mutti (2006, p. 682), na AC “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Neste trabalho foi escolhida a análise de conteúdo através do método de exame por categorias temáticas (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683):

A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada. “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Este tipo de classificação é chamado de análise categorial.

Os referidos autores continuam explicando esse processo de investigação, sempre baseados nos princípios de Bardin (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683):

A técnica de AC se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A mencionada autora descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da AC.

Logo, a intenção foi realizar a divisão das informações em categorias conforme o tipo de afinidade, indicando as respectivas frequências das respostas. Ressaltamos que o processo de escolha deve seguir a orientação de alguns princípios, tais como: a exaustividade, para não deixar de lado qualquer elemento contido no texto; a representatividade, para quando houver um universo elevado de pesquisados; e a pertinência com o que se compromete o estudo. Também lembramos que a formação das unidades de registro darão o suporte para a classificação dos componentes (BARDIN, 2011). Alguns exemplos hipotéticos da categorização dos elementos originados em uma verificação qualitativa podem ser vistos no Quadro 7:

Quadro 7 – Exemplos hipotéticos do processo de análise para a investigação qualitativa

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
Avaliação da Lei de Cotas	Relacionada com a opinião dos entrevistados	Inferência e interpretação do autor
Preconceito	Relacionada com o relato dos entrevistados	
Dificuldades financeiras	Relacionada com as dificuldades relatadas pelos entrevistados	

Fonte: elaborado pelo autor e adaptado aos estudos de Bardin (2011).

Conforme lembram Silva e Fossá (2015, p. 3), “faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise”. Com isso pretende-se transmitir uma organização sistemática daquilo que foi coletado no questionário, fazendo com que o leitor dessa dissertação possa compreender os aspectos envolvidos na vida dos estudantes das licenciaturas. Ao final da análise foi realizado o processo de interpretação das informações colhidas (BARDIN, 2011).

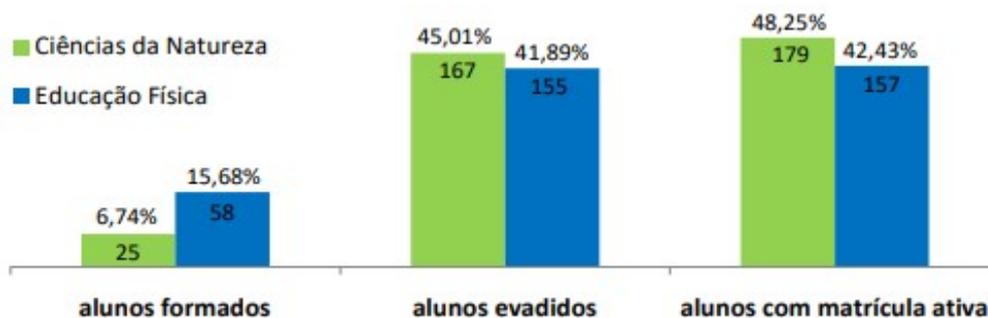
6. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados das investigações quantitativa e qualitativa, bem como suas respectivas inferências sobre os resultados.

6.1 Demonstração dos resultados da investigação quantitativa

Num primeiro instante é demonstrado o cenário geral dos cursos quanto ao número de alunos formados, evadidos e os que estão com matrícula ativa. Neste último caso, considerou-se todos os alunos vinculados (os que estão regulares em algum semestre e os retidos) durante o semestre 2019/1. Também se faz necessário lembrar que os alunos aqui pesquisados são ingressantes de 2013 até 2019 de todas as modalidades de concorrência do SiSU. Essa ilustração pode ser vista na Figura 2:

Figura 2 – Demonstração geral da situação dos alunos – ingressantes de 2013 a 2019



Fonte: dados da pesquisa.

Analisando comparativamente a apuração acima, percebe-se que a Educação Física apresenta um quadro melhor que a Ciências da Natureza principalmente com relação ao número de alunos formados. Entretanto, os índices de evasão de ambos são significativos, quase igualando ao número de alunos com matrícula ativa.

Nos próximos itens será exibido o fluxo detalhado dos discentes, separados por curso e ano de ingresso, no período entre 2013 e 2019. Além disso, será exposto o desempenho dos discentes acerca da conclusão ou não dos componentes curriculares.

6.1.1 Contexto dos alunos de Ciências da Natureza – ingressantes de 2013 a 2015

Considerando os discentes ingressantes do SiSU a partir de 2013, o curso formou 25 alunos, sendo 12 deles originários do sistema de cotas. A tabela a seguir exhibe a situação dos alunos que entraram desde o semestre 2013/1 até 2015/1. Este período foi examinado em razão do tempo para integralização curricular (9 semestres). Portanto, todos os alunos aqui pesquisados usufruíram do período ideal para a colação de grau. Os desfechos estão manifestados na Tabela 1:

Tabela 1 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos formados	Alunos evadidos	Alunos retidos
2013/1	AC	24	9	14	1
	L1	13	4	8	1
	L2	1	-	-	1
	L3	10	4	5	1
	L4	2	-	1	1
2014/1	AC	24	2	17	5
	L1	11	-	11	-
	L2	3	-	3	-
	L3	11	3	5	3
	L4	1	-	1	-
	A1	1	-	1	-
2015/1	AC	26	2	20	4
	L1	10	-	5	5
	L2	3	-	2	1
	L3	8	1	5	2
	L4	3	-	2	1
	A1	1	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

Na Tabela 1 é considerado “aluno retido” o discente que ainda está com a matrícula ativa junto à UNIPAMPA (considerando o semestre 2019/1) e que ultrapassou o período para integralização curricular. Na Figura 3 está disponibilizada a soma das três turmas referidas acima:

Figura 3 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015



Fonte: dados da pesquisa.

Também foi realizado o cálculo dos percentuais de alunos formados, evadidos e retidos somando as três turmas, separados por modalidades de concorrência. Na mesma demonstração estão os percentuais discriminados pela natureza do acesso, ou seja, alunos ingressantes pela reserva de vagas determinada pela Lei de Cotas (L1, L2, L3 e L4) e demais modalidades disponíveis (AC e A1). A Tabela 2 manifesta essas informações:

Tabela 2 – Cenário dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015

Modalidade de ingresso	Percentual de alunos formados		Percentual de alunos evadidos		Percentual de alunos retidos	
	Por modalidade	Lei de Cotas e outras	Por modalidade	Lei de Cotas e outras	Por modalidade	Lei de Cotas e outras
AC	17,57%	17,10%	68,92%	69,74%	13,51%	13,16%
A1	-		100%		-	
L1	11,76%	15,79%	70,59%	63,16%	17,65%	21,05%
L2	-		71,43%		28,57%	
L3	27,59%		51,72%		20,69%	
L4	-		66,67%		33,33%	

Fonte: dados da pesquisa.

Diante dos contextos apresentados é possível efetuar algumas observações. Dois terços dos alunos (66,45%), somadas as três turmas de ingressantes, evadiram do curso. Do total de 76 alunos ingressantes não cotistas (modalidades AC e A1), 53 discentes evadiram (69,74%). Do grupo de 76 alunos ingressantes pelo sistema de cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4), 48 estudantes evadiram (63,16%).

Logo, percebe-se que a quantidade de evasão dos grupos acima são altíssimos. No entanto, é possível notar que o número de evadidos de discentes

cotistas é menor que o de discentes não cotistas (diferença de 6,58%). Neste último caso, exaltamos o desempenho dos cotistas nos percentuais de evasão quando comparados aos índices dos não cotistas.

Com relação aos tipos de cota, os alunos oriundos de escolas públicas (modalidade L3 – não relacionados à etnia ou renda) apresentaram melhor desempenho nesta pesquisa (8 formados e 6 alunos retidos, mas ainda com a expectativa da colação de grau). Por outro lado, constatou-se uma preocupação quanto aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e índios (modalidades L2 e L4), pois nenhum conseguiu atingir a conclusão dos estudos no referido período analisado. Este resultado nos permite lembrar da teoria de Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre a sociologia da educação, onde é sustentado que o sistema educacional é um mero reprodutor da condição social e repassado de uma geração a outra, multiplicando ainda mais o desequilíbrio das classes urbanas (BOURDIEU; PASSERON, 2009; LIMA JR; OSTERMANN; REZENDE, 2012). Em outras palavras, conforme afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos”.

Na Tabela 3 consta o prazo que cada aluno levou para chegar à colação de grau, também desmembrados por modalidade:

Tabela 3 – Tempo para formatura dos egressos de Ciências da Natureza

Modalidades	Tempo para a formatura				
	9 semestres	10 semestres	11 semestres	12 semestres	13 semestres
Ampla concorrência	2 alunos	6 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L1	-	1 aluno	-	2 alunos	1 aluno
Cota L3	4 alunos	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno

Fonte: dados da pesquisa.

Dos 12 formados e ingressantes pelas ações afirmativas, apenas 4 discentes conseguiram finalizar no tempo determinado pelo PPC para integralização (9 semestres). Os demais licenciados concluíram em 10 semestres (2 alunos), 11 semestres (1 aluno), 12 semestres (3 alunos) e 13 semestres (2 alunos).

Dos 13 formados e ingressantes pela ampla concorrência, apenas 2 discentes conseguiram finalizar no tempo determinado pelo PPC para integralização. Os demais licenciados concluíram em 10 semestres (6 alunos), 11 semestres (2 alunos), 12 semestres (2 alunos) e 13 semestres (1 aluno).

Sobre a retenção dos egressos, foi apurado que 8 alunos cotistas ultrapassaram o período de 9 semestres. Dos ingressantes por renda até 1,5 salário-mínimo, nenhum conseguiu integralizar no prazo do PPC. Dos 13 alunos formados da ampla concorrência, o número de retidos é de 11 alunos. Sendo assim, compreende-se que é preciso averiguar, através de estudos mais específicos, os motivos que levam boa parte dos egressos a exceder o tempo de formação.

6.1.2 Contexto dos alunos de Educação Física – ingressantes de 2013 a 2015

Já o curso de licenciatura em Educação Física, considerando o PPC vigente no momento da coleta de dados, tem a duração de 8 semestres letivos. De acordo com as turmas que ingressaram a partir de 2013 até 2015, que são as que já tiveram o tempo necessário para integralização curricular, o curso formou 58 alunos sendo 28 deles ingressantes pelo sistema cotas. Na Tabela 4 é possível verificar a situação dessas turmas:

Tabela 4 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2013/1. 2014/1 e 2015/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos formados	Alunos evadidos	Alunos retidos
2013/1	AC	27	9	18	-
	L1	12	3	7	2
	L2	1	-	-	1
	L3	9	3	5	1
	L4	2	-	2	-
2014/1	AC	24	13	11	-
	L1	10	4	6	-
	L2	4	3	1	-
	L3	11	6	4	1
	A1	1	1	-	-
2015/1	AC	28	7	15	6
	L1	9	4	3	2
	L2	3	-	1	2
	L3	11	4	4	3
	L4	2	1	1	-
	A1	1	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

É percebido que o curso de Educação Física apresenta um contexto positivo na comparação com a Ciências da Natureza, principalmente no conjunto de alunos formados. Além do número ser mais expressivo, o curso formou alunos provindos de todas as modalidades de concorrência do SiSU, o que sugere um certo êxito da Lei de Cotas.

A Figura 4 apresenta as categorias de alunos formados, evadidos e retidos das turmas de 2013/1, 2014/1 e 2015/1, envolvendo todas as modalidades:

Figura 4 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015



Fonte: dados da pesquisa.

Do mesmo modo que foi considerado na análise do curso de Ciências da Natureza, na coluna “aluno retido” estão os discentes ainda matriculados e que excederam o limite para integralização curricular. No caso da Educação Física, o PPC do ano de 2012 estabelece a conclusão em 8 semestres letivos.

Os percentuais foram calculados conforme a soma das três turmas, separados por modalidade de concorrência. Também foi realizado o cálculo pela origem da vaga: as que são previstas na Lei de Cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4) e as que não pertencem a essa legislação (modalidades AC e A1). A seguir são apresentados os cenários na Tabela 5:

Tabela 5 – Cenário dos alunos de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015

Modalidade de ingresso	Percentual de alunos formados		Percentual de alunos evadidos		Percentual de alunos retidos	
	Por modalidade	Lei de Cotas e outras	Por modalidade	Lei de Cotas e outras	Por modalidade	Lei de Cotas e outras
AC	36,71%	37,04%	55,70%	55,55%	7,59%	7,41%
A1	50%		50%		-	
L1	35,49%	37,84%	51,61%	45,94%	12,90%	16,22%
L2	37,50%		25%		37,50%	
L3	41,94%		41,94%		16,12%	
L4	25%		75%		-	

Fonte: dados da pesquisa.

Diante de todas essas apurações, foi visto que o percentual de evasão geral, somadas as três turmas de ingressantes, é de 50,97%. Do total de 81 alunos ingressantes não cotistas (modalidades AC e A1), 45 discentes evadiram (55,55%). Do grupo de 74 alunos ingressantes pelo sistema de cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4), 34 estudantes evadiram (45,94%).

Portanto, foi identificado que metade dos alunos deste grupo abandonou ou cancelou a matrícula na licenciatura em Educação Física. Também se percebeu que a porcentagem de evasão dos discentes cotistas é mais baixa que a de discentes não cotistas (diferença de 9,61%), dado que consideramos extremamente relevante para esta pesquisa. O efeito reverso é que o percentual de alunos cotistas retidos (16,22%) corresponde a mais que o dobro da retenção de alunos não cotistas (7,41%).

Sobre as reservas de vagas mencionadas na Lei nº 12.711/2012, os alunos provindos de escolas públicas (modalidade L3 – independente de etnia ou renda) apresentaram uma performance pouco superior nesta pesquisa que os demais (41,94% chegaram à formatura). Em uma escala de desempenho e considerando as variáveis formatura/retenção/evasão, podemos afirmar que os discentes que independem de renda e cor no acesso à universidade apresentam índices melhores.

Na Tabela 6 encontram-se os períodos que cada egresso do curso precisou para chegar à formatura:

Tabela 6 – Tempo para formatura dos egressos de Educação Física

Modalidades	Tempo para a formatura			
	6 semestres	8 semestres	9 semestres	10 semestres
Ampla concorrência	-	23 alunos	1 aluno	5 alunos
Cota L1	1 aluno*	7 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L2	-	2 alunos	-	1 aluno
Cota L3	-	10 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L4	-	1 aluno	-	-
Candidato com deficiência	-	1 aluno	-	-

*Aluno egresso concluiu o curso em 6 semestres letivos em virtude de aproveitamento de disciplinas cursadas em outra instituição de ensino.

Fonte: dados da pesquisa.

Dos 28 formados e ingressantes pelas ações afirmativas, 20 discentes conseguiram finalizar no tempo determinado pelo PPC para integralização (8 semestres). Uma aluna egressa concluiu o curso em 6 semestres letivos, em virtude de aproveitamento de disciplinas cursadas em outra instituição de ensino. Portanto,

nesse estudo consideramos que 21 discentes egressos finalizaram os estudos dentro do prazo. Os demais licenciados concluíram em 9 semestres (4 alunos) e 10 semestres (3 alunos).

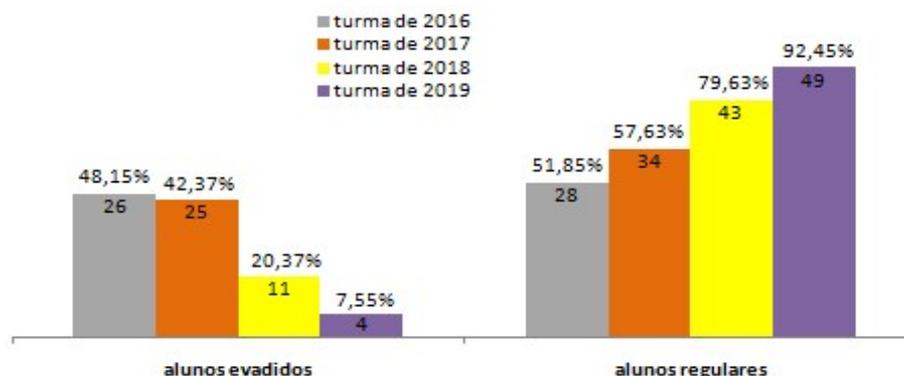
Dos 30 formados e ingressantes não cotistas, 24 discentes conseguiram finalizar no tempo determinado pelo PPC para integralização. Os demais licenciados concluíram em 9 semestres (1 aluno) e 10 semestres (5 alunos).

Com relação à retenção foi constatado que, de um total de 28 alunos cotistas, apenas 7 deles ultrapassaram o prazo de 8 semestres. Dos 30 alunos formados não cotistas, o número de retidos foi de 6 alunos. Logo, entende-se que a grande maioria dos profissionais formados pelo curso de Educação Física concluiu a graduação dentro do número de semestres estabelecido pelo PPC. Mesmo aqueles discentes que extrapolaram os 4 anos da licenciatura conseguiram terminar em, no máximo, 5 anos.

6.1.3 Contexto dos alunos de Ciências da Natureza – ingressantes de 2016 a 2019

Na análise dos ingressantes do semestre 2016/1 até o semestre 2019/1 foi desconsiderado o número de alunos retidos, pois ainda não foi alcançado o período de nove semestres para formatura. Diante disso, adotamos o termo “alunos regulares”, que são aqueles que possuem matrícula ativa no curso. A Figura 5 mostra o panorama dessas quatro turmas:

Figura 5 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2016 a 2019



Fonte: dados da pesquisa.

É possível observar que existe um número considerável de discentes evadidos, especialmente nas turmas que ingressaram nos anos de 2016 e 2017. No entanto, se partirmos para uma visão comparativa com turmas anteriores, é legítimo afirmar que os percentuais de evasão estão caindo ano após ano. Um exemplo claro é a porcentagem identificada nas turmas de 2013 a 2015 (66,45%) defrontada com a da turma de 2016 (48,15%). Logo, existe uma tendência bastante perceptível: quanto mais antiga a turma, maiores são os números de evasão; e quanto mais recente é a turma, maiores são os números de alunos regulares.

Na Tabela 7, que trata sobre as turmas de 2016 e 2017, são demonstradas as referidas situações com o desmembramento por modalidades de concorrência:

Tabela 7 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2016/1 e 2017/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2016/1	AC	28	13	15
	L1	11	4	7
	L2	3	1	2
	L3	10	7	3
	L4	2	1	1
2017/1	A0	29	14	15
	L1	10	6	4
	L2	3	1	2
	L5	12	2	11
	L6	3	2	1
	V419	1	-	1

Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, é possível visualizar que a porcentagem de estudantes evadidos nas turmas de 2016/1 e 2017/1 é de 45,54% (51 alunos). Deste total, 47,06% (24 alunos) são cotistas (modalidades L1, L2, L3, L4, L5 e L6) e 52,94% (27 alunos) são de alunos não oriundos da Lei de Cotas (modalidades AC, A0 e V419).

O dado positivo é que pouco mais da metade dos componentes dessas turmas (62 alunos) continuam com matrícula regular na instituição, o que proporciona a expectativa da consumação dos estudos mesmo que com uma possível retenção. Também vale destacar que há representantes de todas as modalidades de concorrência no grupo de alunos regulares, possibilitando que nos próximos anos o curso forme turmas com profissionais de diferentes realidades sociais e étnicas.

Na Tabela 8 constam os dados das turmas de 2018/1 e 2019/1:

Tabela 8 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2018/1 e 2019/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2018/1	A0	26	6	20
	L1	10	1	9
	L2	2	-	2
	L5	11	3	8
	L6	5	1	4
2019/1	A0	28	2	26
	L1	8	1	7
	L2	5	-	5
	L5	8	1	7
	L6	4	-	4

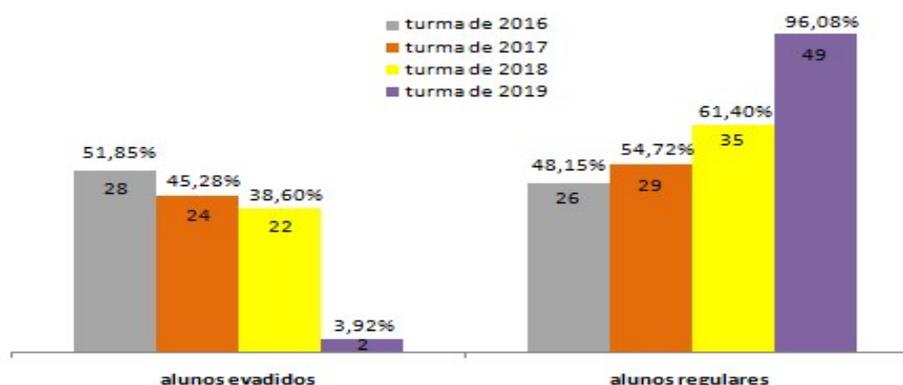
Fonte: dados da pesquisa.

Nas duas últimas turmas são pequenos os números de desistentes. Porém, cabe ressaltar que o ingresso destes estudantes no curso ainda é recente, e que esta projeção pode ser alterada caso não exista um olhar especial sobre as causas dos abandonos e cancelamentos de matrícula.

6.1.4 Contexto dos alunos de Educação Física – ingressantes de 2016 a 2019

No estudo dos ingressantes entre os anos de 2016 e 2019 também não foi empregado o termo “aluno retido”, pois nenhum dos estudantes atingiu os oito semestres fundamentais para a colação de grau. A Figura 6 ilustra o cenário somando as quatro turmas:

Figura 6 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2016 a 2019



Fonte: dados da pesquisa.

A disposição dos números se assemelha ao verificado no curso de Ciências da Natureza, quando se considera o fenômeno de evasão diminuindo com o passar dos anos. A exceção fica com a turma de 2016 (51,85%), pois foi constatado um aumento sutil do índice na comparação com as turmas de 2013 a 2015 (50,97%).

Outra observação interessante é quando analisamos os percentuais de evasão das turmas de 2016, 2017 e 2018 de ambas as licenciaturas. Se antes a Educação Física apresentava percentuais menores na análise 2013-2015, agora são demonstrados percentuais maiores na relação 2016-2018 (51,85%, 45,28% e 38,60% respectivamente, contra 48,15%, 42,37% e 20,37% respectivamente no curso de Ciências da Natureza).

Também é importante realçar que a turma de 2019 da Educação Física teve apenas duas baixas em razão de cancelamentos de matrícula. Assim sendo, entende-se que mesmo diante do desafio do estudante em cursar o primeiro semestre e passar por novas vivências acadêmicas, os calouros não abdicaram dos estudos.

Seguindo a mesma lógica utilizada no item 6.1.3, na Tabela 9 está exposta a situação do vínculo dos ingressantes da Educação Física nos semestres 2016/1 e 2017/1 com a retirada da coluna de alunos retidos, pois esses grupos não atingiram os 8 semestres letivos necessários para a conclusão:

Tabela 9 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2016/1 e 2017/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2016/1	AC	25	14	11
	L1	13	8	5
	L2	3	2	1
	L3	11	4	7
	L4	2	-	2
2017/1	A0	27	13	14
	L1	10	4	6
	L2	3	-	3
	L5	11	6	5
	L6	2	1	1

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como no curso de Ciências da Natureza, verificou-se que todas as modalidades de concorrência continuam sendo representadas na coluna de alunos regulares, o que possibilita haver uma esperança de que esses discentes concluam os estudos.

Na Tabela 10 estão contidos os dados sobre as turmas de 2018 e 2019:

Tabela 10 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2018/1 e 2019/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2018/1	A0	29	16	13
	L1	12	3	9
	L2	4	1	3
	L5	7	1	6
	L6	4	1	3
	L13	1	-	1
2019/1	A0	26	2	24
	L1	8	-	8
	L2	5	-	5
	L5	6	-	6
	L6	6	-	6

Fonte: dados da pesquisa.

Nas ocorrências acima destaca-se o alto número de alunos evadidos na ampla concorrência (16 estudantes) e a baixa desistência dos cotistas (apenas 6 alunos) na turma de 2018. Com relação à turma de 2019 nenhum discente cotista deixou o curso, o que indica boas perspectivas nos índices de permanência.

6.1.5 Componentes curriculares concluídos e não concluídos

Nesta observação foi realizada a análise do desempenho dos alunos (cotistas e não cotistas) quanto à conclusão ou não das disciplinas que estão contidas nas grades curriculares obrigatórias das licenciaturas. Foi considerada como “disciplina concluída” quando o discente obteve aprovação ou dispensa no componente. Já no caso de “disciplina não concluída”, os fatos foram gerados a partir das seguintes ocorrências: reprovação por nota; reprovação por frequência; trancamento parcial; ou disciplina incompleta.

Foram examinados os percentuais de conclusão e não conclusão de disciplinas de ambos os cursos conforme a matriz curricular semestral, de acordo com as Tabelas 11 e 12:

Tabela 11 – Percentuais de desempenho dos alunos de Ciências da Natureza

Grade curricular	Número de registros	Percentual de disciplinas concluídas	Percentual de disciplinas não concluídas
1º semestre	2130	71,36%	28,64%
2º semestre	1660	77,11%	22,89%
3º semestre	1805	74,96%	25,04%
4º semestre	1227	68,70%	31,30%
5º semestre	1095	75,71%	24,29%
6º semestre	774	74,94%	25,06%
7º semestre	1010	66,53%	33,47%
8º semestre	462	74,89%	25,11%
9º semestre	253	79,84%	20,16%
Média geral		73,78%	26,22%

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 12 – Percentuais de desempenho dos alunos de Educação Física

Grade curricular	Número de registros	Percentual de disciplinas concluídas	Percentual de disciplinas não concluídas
1º semestre	1992	72,29%	27,71%
2º semestre	1524	74,15%	25,85%
3º semestre	1793	73,40%	26,60%
4º semestre	960	77,08%	22,92%
5º semestre	890	80,00%	20,00%
6º semestre	801	76,65%	23,35%
7º semestre	830	85,66%	14,34%
8º semestre	427	86,42%	13,58%
Média geral		78,21%	21,79%

Fonte: dados da pesquisa.

O termo “número de registros” refere-se às ocorrências encontradas nos históricos escolares em determinado semestre curricular, envolvendo apenas as disciplinas obrigatórias de cada licenciatura. Exemplo: no primeiro semestre da grade curricular da Ciências da Natureza foram encontrados 2130 registros nos históricos dos alunos; já no segundo semestre foram 1660 registros. Essa lógica continuou até os semestres finais de cada curso.

Os resultados grifados em vermelho são os que ficaram abaixo da média geral de disciplinas concluídas e acima da média de disciplinas não concluídas. Na Ciências da Natureza os piores índices de disciplinas não concluídas foram identificados no 7º semestre (33,47%), 4º semestre (31,30%) e 1º semestre (28,64%). Já na Educação Física os destaques negativos ocorreram no 1º semestre (27,71%), 3º semestre (26,60%), 2º semestre (25,85%), 6º semestre (23,35%) e 4º semestre (22,92%). Logo, entende-se que os referidos semestres são os mais críticos quando falamos em retenção de alunos, pois a reprovação é a principal manifestação que pode existir nessa circunstância.

Também destacamos que o curso de Educação Física exhibe, na grande maioria, percentuais de conclusão maiores que os apresentados pela Ciências da Natureza, principalmente nos períodos finais. Isso indica que, comparativamente, seus alunos reprovam em menor número, justificando de certa forma os quadros mostrados nas seções anteriores, onde constatou-se uma quantidade maior de egressos e menor percentual de discentes evadidos no quadro geral (conforme Figura 2).

Investigamos também as disciplinas que possuem os maiores índices de insucesso, considerando todos os semestres curriculares. A Tabela 13 elenca os cinco componentes com os percentuais superiores de não conclusão em cada curso:

Tabela 13 – Disciplinas com maiores índices de não conclusão

Ciências da Natureza			Educação Física		
Nome da disciplina	Semestre curricular	Percentual de não conclusão	Nome da disciplina	Semestre curricular	Percentual de não conclusão
Universo em evolução e estrutura da matéria II	2º	60,61%	Anatomia humana I	1º	49,59%
Universo em evolução e estrutura da matéria	1º	48,32%	Biomecânica	3º	45,02%
Trabalho de conclusão de curso	9º	48,00%	Anatomia humana II	2º	39,15%
Leis físicas na natureza	4º	45,96%	Fisiologia humana	3º	35,65%
Física da terra e do universo	3º	44,16%	Desenvolvimento motor	3º	33,47%

Fonte: dados da pesquisa.

Diante dos dados apresentados, percebemos que na Ciências da Natureza as disciplinas que constam na primeira, segunda, quarta e quinta colocações são as que envolvem conteúdos de química e o estudo sobre a origem do universo, além da temática sobre a física e seus fenômenos existentes no planeta (UNIPAMPA, 2013).

Mais da metade dos registros encontrados (59,70%) são de reprovações por nota, indicando que boa parte dos discentes cursaram os componentes até o fim e não obtiveram êxito. Já no caso da disciplina “Trabalho de conclusão de curso”, a grande maioria dos insucessos (79,17%) originou-se de reprovações por frequência e de trancamentos parciais.

Na Educação Física os maiores percentuais de insucesso estiveram em componentes que estudam a temática do corpo humano, mais associado aos conteúdos de biologia. Para melhor compreensão, as disciplinas de anatomia I e II, fisiologia, biomecânica e desenvolvimento motor investigam as estruturas anatômicas e seu funcionamento, as funções orgânicas, o estudo do movimento humano e os processos de crescimento e desenvolvimento (UNIPAMPA, 2012). Fazendo uma análise mais aprofundada sobre os registros de não conclusão das cinco disciplinas, averiguamos que 49,37% são reprovações por nota e 47,58% de reprovações por frequência. Logo, sustentando-se neste último item, deduzimos que quase metade dos discentes reprovados desiste do componente no início de cada semestre.

Em frente aos resultados encontrados nas disciplinas e de suas respectivas matérias, é percebido que nas duas licenciaturas existe uma dificuldade de assimilação dos alunos perante o ensino de ciências e seus processos de explicação sobre os fenômenos naturais. Esse acontecimento pode ser justificado, de certo modo, pela teoria de Gaston Bachelard sobre os obstáculos epistemológicos. Para Bachelard (1996), a evolução do espírito científico só é possível mediante a substituição de um sistema fechado e estagnado para uma construção dinâmica e livre do saber, fazendo com que haja um progresso da cultura científica nos indivíduos. A transição do ensino médio para o superior, onde existe uma necessidade de aprofundamento dos estudos sobre química, física e biologia por parte dos alunos, ajuda a explicar os resultados negativos encontrados nas disciplinas de semestres iniciais.

Também é importante lembrar que não foi possível realizar a separação de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas, em virtude da falta dessas informações nos relatórios disponíveis nos sistemas da UNIPAMPA.

Por fim, os dados coletados e os seus respectivos resultados apresentados anteriormente, deram origem ao manuscrito intitulado “Evasão e retenção entre

estudantes cotistas e não cotistas em dois cursos de licenciatura”, o qual foi submetido para a revista Interfaces da Educação (UEMS) e encontra-se no apêndice B desta dissertação.

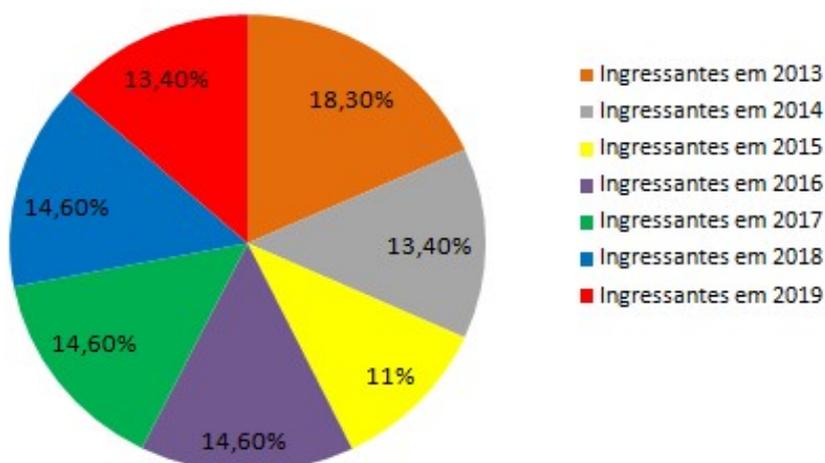
6.2 Demonstração dos resultados da investigação qualitativa

Nesta etapa, conforme já mencionado no item 5.2, foram enviados questionários para os 365 alunos ingressantes do sistema de cotas do SiSU entre os anos de 2013 a 2019. Ao todo obtivemos 82 respostas, o que corresponde a 22,47% do público-alvo. A seguir estão exibidas as sete temáticas trabalhadas nesse estudo e as categorias existentes conforme os ensinamentos de Bardin (2011), bem como as devidas interpretações realizadas.

6.2.1 Conhecendo o aluno pesquisado

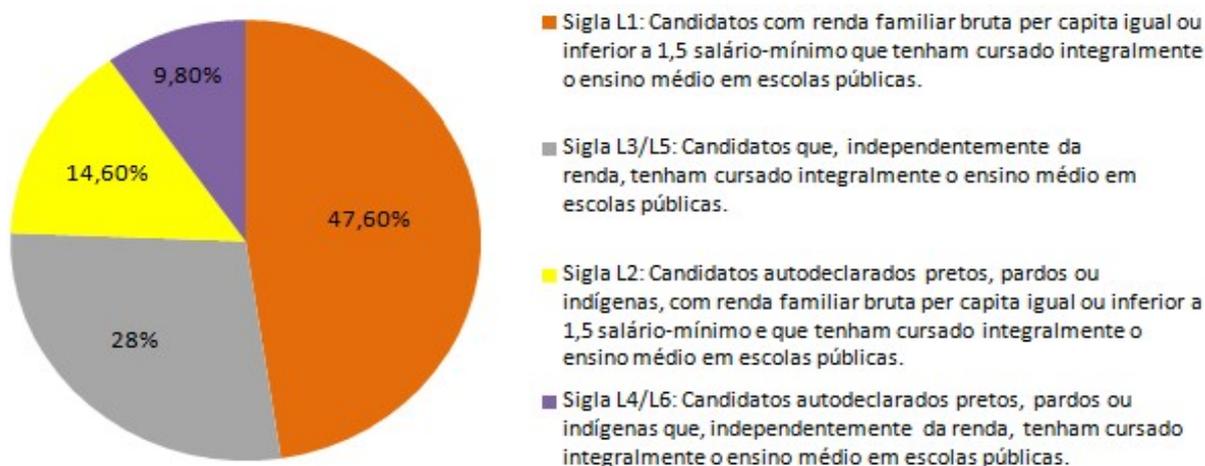
Apenas para contextualizar o perfil dos discentes participantes da pesquisa, são 42 discentes de Ciências da Natureza e 40 de Educação Física, sendo 57,3% representantes do sexo feminino e 42,7% do sexo masculino. Sobre o ano de ingresso e as modalidades de concorrência, destaca-se o maior retorno dos ingressantes da turma de 2013. As informações gerais constam nas Figuras 7 e 8:

Figura 7 – Ano de ingresso dos entrevistados



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 8 – Modalidade de ingresso dos entrevistados



Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos que há uma representatividade do grupo considerado para o estudo, pois houve respostas de alunos oriundos de todos os anos de ingresso. Sobre as modalidades, destacamos a participação dos discentes que possuem renda bruta familiar até 1,5 salário-mínimo. Por outro lado, apesar de ser um grupo pequeno de envolvidos, lamentamos a ausência dos discentes portadores de deficiência. Em razão do distanciamento social necessário ao combate à pandemia da COVID-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais na UNIPAMPA, ficou impossibilitada a aplicação de uma pesquisa presencial junto aos alunos. Logo, elencamos essas ocorrências como fatores que restringiram um potencial aumento do número de entrevistados.

De acordo com a metodologia previamente estabelecida e em consonância com os estudos de Bardin (2011), neste momento serão elencadas as categorias iniciais, intermediárias e finais formadas a partir da aplicação dos questionários, assim como as apreciações desenvolvidas com base nas informações encontradas. Os percentuais da frequência das respostas também serão indicados em cada quadro trabalhado na coluna das categorias intermediárias.

A primeira pergunta que será analisada, sendo respondido por todos os 82 entrevistados, refere-se aos motivos que levaram os estudantes a escolherem uma das licenciaturas. As categorias formadas e as frequências encontram-se no Quadro 8:

Quadro 8 – Motivos da escolha pelo curso

Categories iniciais	Categories intermediárias com os percentuais de frequência	Categories finais
"professor" "lecionar" "magistério" "licenciatura"	Atuar em sala de aula (34,15%)	O objetivo de ser professor
"pedagogia" "leque de opções" "oportunidade"	A oportunidade de cursar uma licenciatura (2,44%)	
"aulas à noite" "trabalhar e estudar"	A figura do estudante-trabalhador (31,71%)	A escolha para conseguir trabalhar e por limitações financeiras
"sem possibilidade financeira" "outra cidade" "fora da cidade"	Limitações financeiras (3,66%)	
"cursar Medicina" "conhecimento"	Preparação para ingresso em outro curso (1,22%)	A licenciatura como escolha ocasional
"curso gratuito" "ENEM"	Oportunidade de um curso gratuito (25,60%)	
"fazer esportes"	Práticas esportivas (1,22%)	

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo diante das adversidades relatadas no item 3.5, que mostrou algumas dificuldades da carreira docente, percebemos que ainda existe um grupo de estudantes interessados na profissão e que apresentam claramente “o objetivo de ser professor”. Isto é um fator positivo para a UNIPAMPA e seu projeto de transformação da realidade educacional na região, pois boa parcela dos discentes dos cursos de licenciatura do campus é de Uruguaiana, conforme os registros coletados na Secretaria Acadêmica do campus. Logo, há uma expectativa que esse grupo seja uma das partes responsáveis pela formação das gerações de estudantes que irão surgir nos próximos anos em nosso município.

Um segundo conjunto de respondentes apontou que a opção baseou-se pelo fato das aulas serem à noite porque conseguem trabalhar e estudar concomitantemente. Na visão de Vargas e De Paula (2012) esta situação é um verdadeiro dilema na educação superior, tendo em vista que “por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização” (VARGAS; DE PAULA, 2012, p. 465). Nesta mesma categoria também detectamos discentes que escolheram a licenciatura simplesmente pela falta de recursos financeiros necessários para sustentá-los em outro município, pois sonham com

outra graduação. Nesses dois casos (necessidade de trabalhar e limitações financeiras) entendemos que a política de cotas é importante e inclusiva na questão do acesso a nível local. Porém, para promover o acesso a outras localidades e regiões e/ou fazer com que o estudante carente se insira no curso que deseja, seria preciso trabalhar com outras políticas que a Lei de Cotas não consegue solucionar.

Uma terceira parte das respostas sugeriu que a escolha por uma das licenciaturas foi meramente ocasional, seja pela preparação para ingresso em outra graduação, pela oportunidade de um curso gratuito ou até mesmo para práticas de atividades esportivas no caso da Educação Física.

Identificamos, portanto, que das três categorias finais formadas, duas delas são vistas com preocupação já que podem promover uma futura evasão, uma vez que o discente ingressa sem o sentimento de pertencimento à licenciatura e com relativa esperança no prosseguimento na profissão. Uma solução interessante para minimizar esses acontecimentos a nível nacional é trazida por Louzano et al. (2010), que mostra um exemplo em países reconhecidamente desenvolvidos economicamente e nos seus sistemas educacionais (LOUZANO et al., 2010, p. 554):

Os países de alto desempenho, como Finlândia e Singapura, selecionam seus professores antes de lhes oferecer a formação específica para a docência; isso significa que esses países concentram seus esforços e recursos em formar apenas aqueles que vão ocupar postos de trabalho. Além disso, por estarem diretamente vinculados ao mercado de trabalho, a interação dos futuros professores com a escola é intenso. Preparação de aulas, aulas práticas, estratégias para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem são parte importante do curso de formação docente.

Políticas deste formato, caso algum dia puderem ser colocadas em prática no Brasil, poderiam trazer benefícios não só no ato da escolha pela profissão docente, mas também na qualidade dos profissionais que estarão inseridos nas escolas país afora.

6.2.2 Avaliação da Lei de Cotas

Todos os 82 entrevistados também foram consultados sobre a Lei de Cotas. No primeiro questionamento sobre o tema foram perguntados sobre o conhecimento da Lei antes de concorrer ao ingresso na UNIPAMPA. As respostas foram positivas, pois 81,7% assinalaram que sabiam de sua existência. Sobre as avaliações, os

discentes tinham a possibilidade de assinalar alguma das alternativas fechadas ou de expressar opiniões distintas (apêndice A, pergunta nº 6). O Quadro 9 reflete os resultados:

Quadro 9 – Resultados das avaliações sobre a Lei de Cotas

categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"importante" "acesso"	Democratização do acesso ao Ensino Superior (84,53%)	A Lei como instrumento de inclusão
"instrumento" "oportunidades"	Oportunidade para todos (2,38%)	
"anos iniciais" "educação de base"	Melhoria da qualidade da Educação Básica (1,19%)	O foco deveria ser a melhoria da Educação Básica
"falhas" "Ensino Médio" "escolha profissional"	O Ensino Médio auxiliando na escolha profissional (1,19%)	Definir primeiramente a graduação, para depois pensar no SiSU
"prejudicial" "acirra o preconceito"	Instrumento que estimula o preconceito (4,76%)	A Lei não irá acabar com os preconceitos na sociedade
"sem condições de avaliar"	Alunos que preferiram não avaliar (5,95%)	Alunos sem opinião formada

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que o entendimento dos discentes sobre a Lei de Cotas e as avaliações favoráveis à legislação apresentam comportamentos semelhantes, pois a ampla maioria entende que a Lei é um instrumento de inclusão, seja pela democratização do acesso à universidade (84,53%) ou pela criação de oportunidades geradas a todos que têm interesse no acesso (2,38%). Identificamos um posicionamento claro dos estudantes, pois eles mesmos compreendem que foram beneficiados com a existência da Lei e que, sem ela, talvez muitos deles não estivessem matriculados na UNIPAMPA.

A nível nacional, verificamos nos últimos anos uma modificação do perfil dos estudantes no ensino superior público. Segundo Peron (2012, p. 331), houve no Brasil “uma abertura de portas da universidade com critérios de renda e etnia por

políticas de ação afirmativa, ou seja, políticas de inclusão socioeducativa por cotas sociais e cotas raciais”, sendo isso realizado para trazer mudanças no cenário de quem chega aos cursos superiores no país. As cotas também foram resultado de anos de reivindicação de movimentos negros e sociais, aliados a um extenso percurso político necessário para a construção e elaboração dos mecanismos de reserva de vagas, conforme já debatido na revisão de literatura (itens 3.2 e 3.3).

A segunda categoria fez referência à melhoria da educação básica, pois um dos entrevistados relatou que o objetivo inicial deveria ser a recuperação deste segmento educacional, para depois pensar nas reservas de vagas. Já a terceira categoria intitulada “definir primeiramente a graduação, para depois pensar no SiSU” sugere que muitos alunos cotistas chegam no momento do processo seletivo sem saber ao certo qual curso escolher, e que as escolas de um modo geral deveriam auxiliar na construção dessas escolhas.

A quarta categoria faz menção ao preconceito existente na sociedade, sendo a Lei de Cotas um instrumento que provoca ainda mais esse episódio no âmbito social. Acreditamos que os alunos que assinalaram essa alternativa, apesar do ingresso pela reserva de vagas, possam ter passado por alguma situação de constrangimento pela sua origem humilde, ou até mesmo tenham perdido as esperanças de que essa dura realidade possa ser revertida. Por último, a categoria “alunos sem opinião formada” menciona os entrevistados que preferiram não apreciar sobre a legislação.

6.2.3 Causas da evasão

O grupo pesquisado envolveu discentes em três diferentes situações perante aos cursos: alunos formados, alunos matriculados no curso e alunos evadidos. Logo, a primeira pergunta que precisou ser realizada era sobre o contexto em que estavam inseridos. Dos 82 entrevistados, 20 deles sinalizaram ocorrências relacionadas à evasão (abandonei o curso: 11 alunos; cancelei a matrícula no curso: 6 alunos; troquei de curso: 3 alunos). A partir dessas informações, o referido grupo foi questionado sobre os motivos que levaram a desistirem da licenciatura. As causas podem ser conferidas no Quadro 10:

Quadro 10 – Causas da evasão dos alunos

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"pessoais" "emocionais"	Questões pessoais (12%)	Fatores relacionados estritamente ao estudante
"mudar" "mudança" "cidade"	Mudança de município (8%)	
"troca" "outro sonho" "sem conhecer" "deu a nota" "não era o curso"	Falta de planejamento (16%)	O curso de licenciatura não estava nos planos
"cadeiras de exatas" "dificuldade" "não me senti bem"	Questões relacionadas à aprendizagem (8%)	Dificuldades de aprendizagem
"aulas a tarde" "horário comercial" "conciliar estudo" "conciliar trabalho" "família" "esgotado"	Falta de tempo (20%)	A difícil conciliação do curso com o trabalho e a família
"ônibus" "deslocamento" "transporte"	Dificuldades no deslocamento ao campus (16%)	Falta de um transporte adequado até o campus
"financeiros" "recursos"	Questões financeiras (12%)	Dificuldades financeiras
"professores" "lugar do aluno" "trabalhar"	Relacionamento com os professores (4%)	Fatores ligados ao ambiente universitário
"turma" "individualidades" " vaidades"	Relacionamento com os colegas (4%)	

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas colhidas formaram, em nosso entendimento, sete categorias finais. A primeira delas são as situações que partiram exclusivamente dos próprios estudantes em si, ou seja, não tendo nenhuma relação com a licenciatura ou com a UNIPAMPA. Dentre os casos citados nas “questões pessoais”, nos deparamos com relatos de problemas emocionais e com a falta de interesse em ser professor. Já no item “mudança de cidade”, uma das circunstâncias relatadas foi causada pela aprovação em concurso público em outro município.

A categoria final “o curso de licenciatura não estava nos planos” foi baseada na falta de planejamento que alguns estudantes apresentaram nas respostas, principalmente na referência à escolha pelo curso. O sentimento identificado foi de

que o ingresso na licenciatura ocorreu de forma aleatória, não sendo a graduação que eles realmente queriam seguir. Relatos como “não era o que eu tinha planejado”, “fui atrás do meu outro sonho” ou “entrei para não ficar mais um ano em casa” ajudaram a formar essa categoria. A sensação que ficamos é que o desconhecimento pela área e a facilidade no ato do ingresso ajudam a explicar esses acontecimentos, sendo este último caso em razão da baixa quantidade de inscritos no SiSU para as duas licenciaturas, conforme informações colhidas na Secretaria Acadêmica do campus. Logo, as notas que os estudantes atingem no ENEM para fins de ingresso não precisam ser tão elevadas, pois a concorrência não é acirrada nos dois cursos. Lembrando que essa mesma situação foi retratada em nossa revisão bibliográfica a nível nacional (KUSSUDA, 2012; ARANHA; SOUZA, 2013).

Outro acontecimento identificado foi que a dificuldade de aprendizagem de alguns discentes acabou gerando a evasão. Houve um reconhecimento por parte deste grupo de que as adversidades surgidas no processo partiram dos próprios alunos, não tendo relação com a metodologia de ensino dos professores ou com os conteúdos lecionados. A impressão que ficamos é que faltou certa dose de resiliência para lidar com os problemas de aprendizagem. Por outro lado, os relatos observados também são imprecisos, pois os trechos fazem associações à dificuldade nas cadeiras de exatas ou desconforto nas aulas práticas, mas sem o apontamento das disciplinas. Diante disso, levantamos alguns questionamentos: Que cadeiras de exatas são essas? Em quais aulas práticas houve essas ocorrências? Provavelmente estes contratempos tiveram origem nas disciplinas elencadas na Tabela 13, que são as que apresentaram os maiores índices de não conclusão. Porém, sentimos que faltou um aprofundamento nas respostas por parte dos entrevistados para que pudéssemos identificar com clareza os verdadeiros fatos adversos.

A próxima categoria final refere-se à difícil conciliação do curso com outros compromissos, sendo o mais lembrado o ajuste entre o tempo necessário para estudar com as atribuições profissionais. Os cursos de licenciatura do campus Uruguaiana, justamente por fixarem suas aulas no período noturno, têm como um dos propósitos atrair estudantes que necessitam trabalhar durante o dia e que desejam cursar uma graduação concomitantemente. Porém, nesse grupo de

respostas, observou-se um efeito reverso a esta finalidade, pois nos deparamos com relatos de cansaço, esgotamento e até mesmo da impossibilidade de se trabalhar no comércio local e fazer o curso ao mesmo tempo. Também a atenção à família foi lembrada em alguns casos, já que os deveres acadêmicos e profissionais impediam que os discentes pudessem oferecer um tempo a mais com seus parentes. Logo, entre o ganha-pão e uma formação acadêmica, falou mais alto a necessidade do próprio sustento e do cuidado com os familiares, gerando assim a evasão. Esta categoria vai muito ao encontro da afirmação de Louzano et al (2010, p. 552), que reconhece que "os alunos cujas famílias são pobres e que precisam trabalhar enquanto estudam são menos propensos a dedicar tempo aos estudos e, portanto, têm menor possibilidade de obter sucesso acadêmico". Compreendemos também que é uma situação delicada para a universidade no sentido de possibilitar algum tipo de intervenção, pois os valores ofertados nos programas de assistência estudantil muitas vezes não cobrem a remuneração que os estudantes-trabalhadores recebem nos seus empregos.

A categoria "falta de um transporte adequado até o campus" está estritamente relacionada a um problema do poder público municipal no transporte coletivo. Nos últimos anos até houve a substituição da empresa responsável pelas linhas de ônibus, exatamente para trazer a tão desejada melhoria na prestação do serviço. No entanto, segundo este grupo de alunos usuários, algumas complicações continuam ocorrendo. Informações relativas à chegada com atraso das linhas nas paradas em conjunto com eventuais paralisações do serviço formaram a base para essa categoria. Houve casos em que os estudantes relataram motivos que estão colocados em duas ou mais categorias intermediárias. Por exemplo: a falta de tempo (gerada pela necessidade de trabalhar) trouxe como consequência a dificuldade em se deslocar até o campus em função das linhas do ônibus chegarem aos pontos com, no mínimo, trinta minutos de intervalo. Isso fazia com que um grupo de estudantes perdesse o primeiro período de aula, ou simplesmente gerava uma insatisfação no deslocamento ao campus. Por fim, vale destacar que um entrevistado afirmou ser morador de outra cidade e que deixou de frequentar as aulas porque a prefeitura do seu município deixou de ajudar no transporte até Uruguaiana.

Desta forma, relacionamos esse caso com os demais já citados na mesma

categoria, pois a origem a evasão é ocasionada devido a um transtorno na administração pública na área de transporte.

Na categoria “dificuldades financeiras” foram obtidos relatos referentes a problemas financeiros e falta de recursos. Confessamos que essa categoria já era esperada como uma das razões para a desistência, pois estamos trabalhando com um público oriundo do sistema de cotas e que, historicamente, mantém-se em condições socioeconômicas modestas. Também evidenciamos que 62,20% dos entrevistados disseram ser ingressantes das modalidades de concorrência do SiSU reservadas para famílias de baixa renda (com até 1,5 salário-mínimo por pessoa), conforme dados mostrados na Figura 8. Isso configura a existência um problema social que impede um conjunto de estudantes de frequentar uma graduação da maneira que gostariam, mesmo diante do acesso a uma universidade pública e gratuita.

Por último, intitulamos também como categoria final os “fatores ligados ao ambiente universitário”, baseado principalmente nas dificuldades de relacionamento deste grupo de evadidos com os docentes e até com os próprios colegas. Sobre os professores, foi relatado que os mesmos não se colocavam no lugar do aluno precisa trabalhar e acompanhar as aulas, e que essa falta de empatia provocou o abandono do curso. Na condição de pesquisadores devemos nos colocar em uma posição de neutralidade, pois é extremamente difícil julgar que o discente estava certo e o docente estava agindo de forma errônea, e vice versa, até porque existem alunos que trabalham durante toda a graduação e conseguem chegar à formatura. No entanto, é necessário trazer as informações para o trabalho, pois esse motivo foi relatado como fato gerador de evasão. Isso também vale para as referências aos colegas em sala de aula, pois um dos relatos atribuiu à dificuldade de relacionamento com a turma de um modo geral, afirmando existirem “individualidades” e “subgrupos”, prejudicando a permanência na licenciatura.

6.2.4 Causas da retenção

A primeira indagação sobre o tema “retenção” questionava a todos os discentes (sejam eles formados, regulares, com matrícula ativa e evadidos) se conseguiram (ou estão conseguindo) seguir a sequência de disciplinas exigida para

cada semestre. Dentre os entrevistados, 59,7% afirmaram que em algum momento não acompanharam a grade curricular ou concluíram o curso fora do prazo estabelecido, sendo essas ocorrências típicas de um atraso no percurso acadêmico. Consideramos esse percentual preocupante, pois se transformarmos para um exemplo com números, de cada cinco alunos cotistas que ingressam nas licenciaturas, apenas dois conseguem cursar sem maiores obstáculos com relação a reprovações por nota e por frequência.

A outra pergunta fazia referência aos motivos propriamente ditos, com a intenção de descobrirmos as reais situações enfrentadas pelos discentes que em determinado instante não concluíram disciplinas ou atrasaram sua formação. No Quadro 11 elencamos os seguintes episódios:

Quadro 11 – Causas da retenção dos alunos

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"falta de tempo" "força maior" "tranquei" "precisei sair do curso"	Contratempos ocorridos durante o curso (20%)	Questões pessoais
"psicológico"	Problemas psicológicos (5%)	
"oportunidade" "sonho"	Escolhas pessoais (5%)	
"trabalho" "emprego" "conciliar os estudos e o trabalho"	Necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente (15%)	Questões profissionais
"não entendo" "química" "física" "muito difícil"	Conteúdos de química, física e biologia (10%)	Falta de acompanhamento pedagógico
"dificuldades" "aprendizagem"	Dificuldades de aprendizagem (5%)	
"cadeiras do 1º e 3º semestre" "um pouco em cada semestre" "deixei para trás" "irregular" "componentes que ficaram"	Estar um pouco em cada semestre, sem identificação com as turmas (40%)	Irregularidade na sequência da grade curricular

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira categoria final faz menção a questões pessoais dos estudantes, ou seja, os motivos que levaram ao atraso ou a reprovações em disciplinas durante o curso surgiram exclusivamente de aspectos originados pelos próprios alunos. Na categoria intermediária “contratempos ocorridos durante o curso” nos deparamos com relatos de falta de tempo, razões de força maior, trancamento de matrícula e de reingresso na mesma licenciatura após um período de abandono. As respostas nesta categoria foram breves e sem maiores esclarecimentos, o que é plenamente aceitável, visto que o entrevistado exerceu o direito de não descrever com maiores detalhes o que causou a falta de tempo, a razão de força maior e o trancamento. Já na categoria “problemas psicológicos” um entrevistado cita que a depressão e o cansaço fizeram com que ficasse retido no curso, mesmo estando perto da conclusão. A saúde mental, hoje em dia, é um tema que deve estar muito presente nos ambientes escolares e universitários, pois pode atingir qualquer um de nós nas mais variadas situações. Esse caso em específico chama a atenção, pois inicialmente acreditamos que um discente que chega ao semestre final da graduação dificilmente sofrerá desse problema. Porém, narrativas como essa provam que esta é uma visão totalmente distorcida da realidade. E para finalizar, no último quesito chamado de “escolhas pessoais”, as respostas fizeram associação ao desejo do discente em seguir outro rumo diferente do que propusera a licenciatura, fazendo com que gradativamente as aulas e as disciplinas ficassem em segundo plano.

A segunda categoria final recebeu o título de “questões profissionais” em virtude do envolvimento de alunos que precisavam estudar e trabalhar de modo simultâneo. Esse tópico assemelha-se muito com o que vimos sobre as causas da evasão (item 6.2.3), no tópico que tratava sobre a difícil conciliação dos estudos com os compromissos profissionais. A diferença principal, fazendo uma comparação entre essas duas circunstâncias, é que esse grupo de estudantes conscientizou-se que as atribuições de seus empregos geravam um atraso na formação acadêmica, mas conforme o passar dos semestres letivos esse adiamento seria recuperado de alguma maneira. Relatos como “estou dentro de minhas possibilidades concluindo as disciplinas” e “tive que abandonar algumas cadeiras para ter tempo de estudar” balizam a formação dessa classe, não sendo percebida nenhuma intenção de desistir da licenciatura, diferentemente do que ocorreu com o grupo de evadidos.

Essas atitudes de superação são elogiáveis e devem ser ressaltadas, pois estamos nos referindo a um conjunto de discentes que sabe o quanto é importante dar prosseguimento nos estudos mesmo diante dos desafios diários, além das oportunidades que uma graduação pode proporcionar no futuro.

O terceiro item final, intitulado “falta de acompanhamento pedagógico”, foi instituído mediante duas categorias intermediárias. A primeira delas faz referência às dificuldades dos discentes com os conteúdos de química, física e biologia, onde foram identificados relatos de falta de compreensão acerca dessas matérias, ou sugerindo que as licenciaturas são difíceis de serem cursadas justamente em razão da existência dessas temáticas. Essas respostas coincidem com o que apontamos na Tabela 13, onde descobrimos que as disciplinas que possuem os referidos conteúdos são as que apresentam os maiores índices de não conclusão. O segundo ponto, classificado como “dificuldades de aprendizagem”, faz menção a problemas pessoais de assimilação das matérias, não fazendo a referida identificação. Por isso unificamos essas duas categorias intermediárias em um mesmo conjunto, pois avaliamos que a retenção é originada pela ausência da condução de um profissional que pudesse auxiliar esses discentes a se organizarem nos estudos ou até mesmo em proporcionar alguma espécie de reforço escolar.

Na última categoria final descrita como “irregularidade na sequência da grade curricular”, percebemos que as explicações dos alunos eram para justificar o porquê de estarem um pouco em cada semestre. Em alguns casos não havia uma identificação com suas turmas de origem, e até mesmo nem sabiam em que estágio do curso se encontravam no momento. Já em outros, notamos certa falta de preocupação com a situação de irregularidade. Isso provavelmente tenha sido provocado pela falta de pré-requisitos nos currículos de ambas as licenciaturas. Na Ciências da Natureza, por exemplo, são exigidos pré-requisitos em disciplinas somente a partir do quinto semestre (UNIPAMPA, 2013). Já no caso da Educação Física, em sua versão do ano de 2012, as condições eram ainda mais liberais, inclusive apontando que “o fato do curso Educação Física – Licenciatura ter a oferta de componentes curriculares sem a necessidade de pré-requisitos, isto possibilita, frequentemente, a matrícula de discentes de outros cursos” (UNIPAMPA, 2012, p. 124). No entanto, é oportuno mencionar que essa proposta foi revista no mais recente Plano Pedagógico, pois há a indicação de pré-requisitos do segundo até o

nono semestre da matriz curricular (UNIPAMPA, 2018), evidenciando, de fato, a preocupação na melhoria do formato curricular da licenciatura. Também destacamos que nos dois cursos, em razão do ingresso ser uma vez ao ano pelo SiSU, a oferta de disciplinas também segue o percurso anual, o que dificulta a rápida recuperação do componente não concluído por parte do discente. Logo, são esses os fatores que contribuíram para a estruturação e a consequente sustentação da categoria.

6.2.5 Avaliações e melhorias sugeridas

A investigação foi baseada em dois questionamentos. Num primeiro instante todos os 82 discentes participantes responderam a seguinte pergunta: *“Como você avalia o curso de um modo geral? (avaliie a sua resposta sob aspectos pedagógicos, infraestrutura, conduta e qualificação dos docentes e grade curricular)”*. As alternativas, em formato fechado, explanaram os resultados a seguir: 61% acreditam que o curso e seus docentes oferecem quase todas as condições necessárias, sendo necessários alguns ajustes pontuais; 28% afirmam que todas as condições são oferecidas para o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas; e 6,1% pensam que nem as condições mínimas são disponibilizadas, sendo estes os fatores para evasão e retenção. Entendemos, diante dos percentuais apresentados, que ambas as licenciaturas apresentaram níveis satisfatórios de avaliação por seus discentes cotistas.

Os 4,9% restantes assinalaram a alternativa “outras avaliações”, onde era possível escrever opiniões livres. Essas respostas abertas foram agregadas com as informações colhidas na pergunta seguinte, também em formato livre e respondida por todos os entrevistados. A indagação era a seguinte: *“Que ações e/ou melhorias que a UNIPAMPA poderia trabalhar para melhorar a satisfação dos alunos vinculados ao curso? (escreva a sua resposta sob aspectos pedagógicos, infraestrutura, conduta e qualificação dos docentes e grade curricular)”*. A unificação desses grupos de elementos foi estabelecida por conta dos tipos de respostas que foram obtidas, pois basicamente foram transmitidas opiniões em duas vertentes: avaliações sobre o curso e sugestões de melhorias.

Por conta disso, resolvemos elaborar dois momentos de análise. O primeiro

faz referência às avaliações descritas pelos alunos, conforme exposto no Quadro 12:

Quadro 12 – Avaliações sobre os cursos

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"satisfeita" "ótimas condições" "de acordo"	Satisfação com as licenciaturas e com a universidade (11,42%)	A UNIPAMPA oferece as condições necessárias de um modo geral
"recurso do ginásio" "reformado" "conquista" "hoje já está disponível"	Reconhecimento das obras realizadas (20%)	Avaliações positivas e negativas sobre a infraestrutura
"falta de estrutura" "atrapalha" "precária" "deixava a desejar" "falta de equipamentos"	Insatisfação com a infraestrutura (25,71%)	
"responsáveis" "respeitosos" "ótimos" "capacidade não se contesta"	Satisfação com os docentes (14,29%)	Avaliações positivas dos docentes no geral
"poucos professores" "não sabem passar as matérias" "falta didática" "não oferecem uma didática"	Complicações sobre a didática em sala de aula (14,29%)	Avaliações pontuais com críticas sobre alguns docentes
"alguns educadores" "alguns professores" "adequar ao ensino superior" "desmotivam alunos"	Dificuldades no relacionamento com alguns docentes (14,29%)	

Fonte: dados da pesquisa.

Nas respostas que continham as avaliações, as temáticas que os alunos fizeram maior número de menções foram as questões sobre a infraestrutura e sobre os docentes. Iremos fazer na sequência as observações necessárias.

No entanto, resolvemos colocar em primeiro plano a categoria final "A UNIPAMPA oferece as condições necessárias de um modo geral", pois entendemos que houve respostas positivas de alguns estudantes no tocante ao curso, à estrutura oferecida e ao incentivo à pesquisa acadêmica, satisfazendo os alunos inseridos nas licenciaturas. Acreditamos que esses comentários

corroboram com os dados colhidos no questionamento anterior, onde os entrevistados avaliaram os cursos de um modo geral.

A partir desse momento começamos a discutir sobre os temas mais referenciados. O primeiro deles reflete as “Avaliações positivas e negativas sobre a infraestrutura”, pois foi percebida uma divisão clara nas respostas. Na categoria intermediária “Reconhecimento das obras realizadas”, todas as respostas fizeram alusão à reforma do ginásio poliesportivo do campus, que ficou por muitos semestres desativado, sendo reinaugurado no ano de 2019. Por conta disso, a estrutura não esteve disponível para as aulas práticas do curso de Educação Física. Este fato foi prejudicial para grande parte dos discentes, sendo inclusive citado nas respostas com certa frequência. Já na categoria “Insatisfação com a estrutura”, verificamos que as opiniões refletiram um sentimento de contrariedade. Foram apontadas dificuldades sobre a precariedade da infraestrutura para as aulas práticas, a dependência de outros locais fora do campus para realização das atividades (fazendo referência à Educação Física) e até mesmo a ausência de equipamentos nos laboratórios para aulas experimentais. Outra parte das respostas indicou que existe uma falta de estrutura, mas sem apontar exatamente onde foi constatado tal prejuízo.

O segundo assunto mais lembrado foi o olhar sobre os docentes. Na categoria final “Avaliações positivas dos docentes no geral”, verificamos a existência de uma satisfação através dos adjetivos elencados. Palavras como “responsáveis”, “respeitosos” e “ótimos” foram citadas. Um relato interessante de um aluno da Educação Física descreve que os docentes faziam de tudo que estavam ao seu alcance para suprimir eventuais dificuldades impostas pela falta de estrutura ou de materiais em determinadas situações.

Já na categoria “Avaliações pontuais e críticas sobre alguns docentes”, obtivemos relatos de inconformidade. Vale ressaltar que todas as respostas tiveram o cuidado de fazer referência para alguns ou poucos professores, transmitindo um pensamento de que os problemas não são generalizados. Sobre o item “Complicações sobre a didática em sala de aula”, as queixas foram enfatizadas na condução das disciplinas, dificultando o aprendizado e desmotivando os alunos. A qualificação dos docentes foi reconhecida em algumas descrições, mas observou-se que esse grau de conhecimento não era transmitido

de uma maneira que facilitasse o aprendizado. A respeito do tema “Dificuldades no relacionamento com alguns docentes”, as contestações relacionaram-se com a conduta em sala de aula propriamente dita. Questões sobre ética, de responsabilidade perante a turma e de adequação ao método que o ensino superior exige foram enumeradas.

Com relação às melhorias propostas pelos discentes, definimos em cinco categoriais finais e quinze categorias intermediárias. O Quadro 13 mostra todas as conclusões:

Quadro 13 – Melhorias sugeridas para os cursos

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"DCG's" "cadeiras de férias" "colocar o semestre em dia"	Maior oferta de disciplinas (2,94%)	Revisão da grade curricular e da metodologia de ensino
"educação especial" "ensino básico" "educação básica"	Aproximação ao ensino básico (2,94%)	
"aulas interdisciplinares" "interdisciplinar" "aulas com mais de um professor" "contextualizar" "interação entre os discentes"	Desenvolver ações de ensino interdisciplinar (7,35%)	
"grade curricular" "pré-requisitos" "tempo de formação" "aulas práticas" "módulos"	Atualização da estrutura do currículo e horários (14,71%)	
"laboratórios" "equipados" "chovia dentro"	Melhorar a infraestrutura dos laboratórios (4,42%)	Infraestrutura
"prática de esportes" "piscinas" "quadras" "pista de atletismo" "campo de futebol"	Melhorar a infraestrutura para as aulas práticas das licenciaturas (7,35%)	
"sala de informática" "biblioteca" "restaurante universitário" "banheiros"	Melhorar as áreas de uso comum no campus (5,88%)	
"alunos com deficiência"	Demandas sobre acessibilidade (1,47%)	

(continua)

(continuação)

"mais professores" "quadro docente" "visão de outros professores" "formação continuada"	Aumentar o quantitativo e a qualificação dos docentes (7,35%)	Ampliação da estrutura de atendimento e do quantitativo de servidores
"funcionamento" "atendimento aos acadêmicos" "assistentes sociais"	Aperfeiçoar o atendimento aos discentes (2,94%)	
"políticas de permanência" "renda baixa" "ofertar mais oportunidades" "bolsa" "auxílios"	Aumentar os recursos e ações das políticas de assistência estudantil (5,88%)	
"química" "física" "biologia" "metodologia"	Aperfeiçoamento pedagógico e das estratégias de ensino para as áreas de química, física e biologia (4,42%)	Olhar especial para as limitações dos discentes
"dar uma base" "limitações de aprendizado" "dificuldade" "déficit cognitivo" "flexibilidade"	Atenção às limitações de aprendizagem (7,35%)	
"acompanhamento" "realizar questionários" "valorização" "interrogar o aluno"	Medidas para evitar a evasão (5,88%)	
"não sei" "não saberia informar" "sem resposta" "nada a declarar"	Sem sugestões (19,12%)	Alunos que não souberam apontar ou sugerir melhorias

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira categoria final foi denominada “Revisão da grade curricular e da metodologia de ensino”, sendo dividida em quatro classes intermediárias. O primeiro item sugere o aumento da oferta de disciplinas para as licenciaturas. Para os componentes da matriz curricular, foi proposta uma oferta nos períodos letivos especiais de inverno e verão, justamente para que os discentes tenham a oportunidade de recuperar eventuais reprovações imediatamente, sem a necessidade de aguardar a matrícula por até um ano dentro do horário habitual. Também foi sugerida a disponibilidade de mais disciplinas complementares de graduação (mais conhecidas como DCG’s), no turno da noite. No item

“Aproximação ao ensino básico”, identificamos expressões voltadas para a necessidade de componentes que abordem temáticas de educação especial e que se aproximem com os anseios daquilo que se é trabalhado na educação básica. Foi insinuada também uma demasiada ênfase em conteúdos de química e física que não são lecionados nas escolas, indicando uma preparação mais voltada para a pesquisa do que para a atuação em sala de aula. Na categoria “Desenvolver ações de ensino interdisciplinar”, foi apontada uma falta de interdisciplinaridade das disciplinas e dos professores. As sugestões descritas mencionam exposições contextualizadas envolvendo outras ciências e aulas com mais de um professor de diferentes áreas ao mesmo tempo, fazendo com que desperte no discente um conhecimento mútuo nas mais variadas temáticas. Sobre a “Atualização da estrutura do currículo e horários”, constatamos o estabelecimento de mais pré-requisitos nos componentes, colocação de disciplinas mais complexas nos semestres iniciais (para aliviar de certa forma os semestres finais), mais aulas nos laboratórios e flexibilização na questão dos estágios curriculares, oferecendo os períodos das aulas para que essas atividades possam ser realizadas. Também foi lembrada a questão da complexidade em acompanhar as aulas marcadas nos sábados em determinados semestres, sendo recomendada a alteração do dia para não ocasionar impedimentos aos alunos que trabalham nos finais de semana.

A categoria final seguinte envolveu as melhorias sugeridas para a infraestrutura do campus em todos os aspectos. No item “Melhorar a infraestrutura dos laboratórios” foi solicitada a melhoria desses locais colocando à disposição os equipamentos necessários para as aulas. Já na classe “Melhorar a infraestrutura para as aulas práticas das licenciaturas”, as opiniões voltaram-se mais para a construção de novos espaços de ensino prático. Dentre os ambientes citados, podemos destacar a criação de uma pista de atletismo, quadras esportivas, campo de futebol e piscina, onde os discentes de Educação Física poderiam ser beneficiados evitando o deslocamento para outros complexos esportivos no município. Na sugestão de “Melhorar as áreas de uso comum no campus”, foram indicados reparos na sala de informática, biblioteca (que por sinal já está com a reforma em processo licitatório), restaurante universitário, banheiros e tratamento de água e esgoto. No último item chamado “Demandas sobre acessibilidade”, um entrevistado lembrou que poderia haver uma ampliação da estrutura física para

alunos com deficiência. Ressaltamos que o próprio SiSU trabalha com essa reserva de vagas inclusive para os cursos noturnos, e que algo nesse sentido poderia trazer uma qualidade significativa para esse público.

Na demanda que envolve a “Ampliação da estrutura de atendimento e do quantitativo de servidores”, dividimos em três categorias intermediárias. Na primeira delas, que recomenda “Aumentar o quantitativo e a qualificação dos docentes”, encontramos reivindicações de ampliação do quadro docente, formação continuada aos professores e melhorias na didática do ensino. No item “Aperfeiçoar o atendimento aos discentes”, a secretaria acadêmica e a biblioteca foram citadas como os serviços que poderiam ampliar o seu funcionamento para atendimento aos alunos da noite. Porém, é importante ressaltar que estes são os únicos setores do campus que atualmente funcionam de forma ininterrupta das 8 às 21 horas, contemplando assim todos os turnos. O mesmo não se aplica ao serviço de assistência estudantil, que também foi lembrado por um entrevistado. O Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), setor responsável pelos programas assistenciais e de apoio pedagógico, atua somente durante as manhãs e as tardes, deixando de certa forma os discentes das licenciaturas sem a devida recepção no período em que ocorrem suas aulas. Isso também tem relação com item a seguir, intitulado “Aumentar os recursos e ações das políticas de assistência estudantil”, pois além da ampliação do atendimento foram propostas intervenções nas políticas de permanência dos alunos, sobretudo para aqueles oriundos de famílias de baixa renda. Além disso, foram manifestadas ações para o aumento de bolsas e auxílios para que os discentes possam continuar e ter uma dedicação exclusiva aos estudos. Por fim, sugeriu-se um apoio mais eficaz aos alunos ingressantes e reforço escolar em horários alternativos para as disciplinas que possuem os maiores índices de reprovação nos cursos.

No “Olhar especial para as limitações dos discentes”, a recomendação dos entrevistados é que exista uma postura reflexiva diante dos entraves que os alunos das licenciaturas apresentam. O primeiro deles faz menção a um “Aperfeiçoamento pedagógico e das estratégias de ensino para as áreas de química, física e biologia”, pois evidenciamos relatos de dificuldades de compreensão nesses conteúdos, inclusive sendo reconhecida a defasagem do conhecimento que é trazido da escola. No item “Atenção às limitações de

aprendizagem”, foram descritas situações de que boa parte dos discentes não são tão estudados e instruídos, sendo necessário reforçar o preparo do entendimento em determinadas matérias. Também foi lembrada a obrigação de compreender as diferentes limitações de aprendizado buscando uma linguagem adaptável a todos, além de um maior preparo da instituição quanto ao ingresso de alunos com déficit cognitivo ou deficiência física, sendo construído através de práticas pedagógicas aos docentes. Na última classe intermediária chamada “Medidas para evitar a evasão”, as sugestões foram o acompanhamento aos alunos que acabam evadindo tentando a reparação individual em casos específicos, a realização de questionários pedagógicos para ouvir os anseios e as opiniões dos alunos, uma mudança de comportamento com os discentes que precisam trabalhar e uma valorização do turno noturno do campus com um atendimento mais próximo aos discentes inseridos nesse contexto, entendendo que desta forma seria possível evitar algumas ocorrências de evasão e retenção.

No final exibimos a categoria “Alunos que não souberam apontar ou sugerir melhorias”, onde este grupo de estudantes não registrou nenhuma proposta ou recomendação de que algo poderia ser realizado para a melhoria das licenciaturas e da universidade de uma forma geral.

6.2.6 Condições socioeconômicas

Por se tratar de uma investigação com alunos provenientes do sistema de cotas, percebemos que seria interessante averiguar as condições socioeconômicas deste público e o nível de acesso aos programas de assistência estudantil, buscando avaliar se o contexto externo à universidade refletia de alguma maneira no percurso acadêmico.

Duas perguntas foram realizadas sobre o assunto. A primeira delas questionou o seguinte: *A sua condição de ingressante pela Lei de Cotas o prejudicou para o desempenho das atividades acadêmicas? (marque mais de uma alternativa caso seja necessário)*. Dentre as respostas, 79,52% apontaram nenhum tipo de desvantagem, 18,07% indicaram que a condição social prejudicou no desempenho durante o curso (sendo citadas, por exemplo, dificuldades financeiras e falta de dinheiro para o transporte público e alimentação) e 2,41%

relataram outros prejuízos, tais como a existência de uma “competição” (e até um certo preconceito) de alunos não cotistas rivalizando com alunos com deficiência e de origem preta/parda, e de um ingresso na graduação muitos anos após a conclusão do ensino médio, indicando dificuldades com novas ferramentas de ensino-aprendizagem.

O segundo questionamento interpelou, em formato de alternativas, se os entrevistados eram ou já foram beneficiários de algum programa de assistência estudantil. Os percentuais obtidos mostraram que 52,4% nunca foram ou nunca tentaram a seleção para algum programa de bolsas; 26,8% foram beneficiários do Plano de Permanência; 17,1% buscaram ao menos uma seleção, mas nunca conseguiram algum benefício; e 3,7% foram contemplados no Programa de Apoio ao Ingressante.

Diante dos resultados apresentados, entendemos que para a maioria dos alunos cotistas das licenciaturas o formato de ingresso no SiSU não interferiu em nenhum momento no prosseguimento dos estudos e não gerou nenhuma espécie de inferioridade em relação aos demais estudantes. Ou seja, compreende-se que a reserva de vagas é exclusiva para auxiliar o aluno no acesso à instituição, não possuindo qualquer relação com a continuidade dos estudos.

Já sobre os benefícios estudantis, chamou a atenção o fato de que mais da metade dos entrevistados sequer tentou alguma seleção. Relacionamos essa informação com dois elementos: a existência de estudantes-trabalhadores nas licenciaturas exibida no Quadro 8 (e posta no item 6.2.1, o que impede a inscrição nos programas); ou à falta de informação do público noturno do campus, tendo em vista que não há um atendimento específico do setor responsável no turno das aulas. Esta última situação foi debatida no item 6.2.5, onde alguns estudantes sugeriram uma maior consideração da instituição ao público da noite.

Também podemos relacionar essas informações com o perfil dos entrevistados. Segundo a Figura 8 (também inserida no item 6.2.1), 62,2% declararam que o ingresso ocorreu através das modalidades de renda familiar com até 1,5 salários-mínimos. Ou seja, deduzimos que é um grupo que precisa do apoio financeiro, mas que não está conseguindo alcançar os valores numa proporção igual ao número de beneficiários (apenas 30,5%, somados o Plano de Permanência e de Apoio ao Ingressante). É evidente que todos esses acontecimentos contribuem

para as causas de evasão, justamente porque a questão das dificuldades financeiras foi um dos motivos citados no item 6.2.3.

Por outro lado, é possível considerar que essa falta de acesso dos alunos aos benefícios também pode ser originada pela simples ausência de interesse em participar das seleções. Colocamos essa possibilidade como hipótese, pois não encontramos indícios desta tendência na análise das respostas. A única informação concreta que obtivemos é que 17,1% dos alunos tentaram o ingresso ao menos uma vez, mas nunca foram contemplados com os auxílios.

Concluimos, nesse sentido, que ainda é pouco o número de beneficiários nos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física, diante do universo de estudantes que necessitam.

6.2.7 Preconceito

Esta investigação também abordou, em sua parte final, a temática sobre o preconceito, pois entendemos que poderia existir uma relação com os aspectos sobre evasão e retenção dos discentes cotistas. A Lei de Cotas ainda é recente, entrando apenas em seu nono ano de existência, e compreendemos que esta coletividade deveria ser ouvida quando a esse assunto doloroso, porém necessário para a discussão.

Foram efetuadas quatro perguntas seguindo uma ordem lógica. O primeiro questionamento interroga todos os alunos quanto à vivência do preconceito em si, ou seja, se em determinado momento sofreram alguma discriminação direta ou indireta na universidade. Três quartos dos entrevistados (75,6%) assinalaram a alternativa “Não” e um quarto (24,4%) marcaram a alternativa “Sim”. Para este último grupo foi realizada a segunda indagação, que tratava sobre as espécies de preconceitos sofridos, tendo o entrevistado a possibilidade de apontar uma das alternativas previamente estabelecidas ou de descrever em formato livre a ocorrência. Elaboramos, através do exposto no Quadro 14, as conseqüências geradas neste levantamento:

Quadro 14 – Situações de preconceito

categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categoria final
"orientação sexual" "sexualidade" "homofobia"	Discriminação por orientação sexual (15,39%)	O preconceito ainda existe no ambiente universitário
"idade" "idade superior" "acima do peso"	Discriminação física e etária (7,69%)	
"condição social" "oriundo de cota" "lugar onde moro"	Discriminação social e do local onde mora (26,92%)	
"cor da pele" "raça"	Discriminação racial (19,23%)	
"escola pública" "graduação à distância"	Discriminação pela origem da escola/universidade (23,08%)	
"trabalha no comércio" "querer ser professor"	Outras situações relatadas (7,69%)	

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo diante de uma maioria que afirma não ter vivenciado nenhuma experiência de rejeição, percebemos que o preconceito ainda existe no ambiente universitário justamente pelos relatos que colhemos.

A primeira categoria intermediária retrata a “Discriminação por orientação sexual”, onde foram extraídas narrativas de homofobia no campus. Segundo um entrevistado, uma das situações foi originada por um professor da UNIPAMPA, o que é algo extremamente lamentável. Hoje em dia a união entre pessoas do mesmo sexo é reconhecida por lei, e mesmo assim ainda vivenciamos experiências negativas na sociedade como um todo. No ambiente universitário consideramos que esses incidentes são ainda mais chocantes, pois o ensino superior é visto por muitos como o espaço do amplo debate e das livres manifestações.

O segundo tópico trata da “Discriminação física e etária”, onde identificamos uma rejeição por um aluno estar acima do peso, além de aspectos que envolvem a idade de alguns estudantes. Neste último caso percebeu-se que alunos com uma faixa etária menor supostamente teriam excluído colegas com idade superior do convívio com a turma, gerando assim um desconforto em sala de aula.

A terceira categoria intermediária, intitulada “Discriminação social e do local onde mora”, detectou uma renúncia aos estudantes que vivem em condições sociais humildes. Na questão da localidade que reside, teoricamente em regiões periféricas

de Uruguaiana, obtivemos afirmações pontuais de que esse contexto era uma das razões para que alguns discentes fossem excluídos dos demais.

A quarta categoria indicou que um grupo de estudantes sofreu preconceito em função da cor da pele ou raça. A questão étnica, assim como a homossexualidade, é um reflexo do que percebemos na comunidade e que é reproduzido no campus. Entendemos que é preciso avançar muito em nosso país, sobretudo na perspectiva de trazer sanções a quem pratica tais infrações.

Já a quinta e penúltima classe abrangeu situações de discriminação pela origem educacional. A ampla maioria indicou que, por ter vindo de escola pública antes de ingressar na licenciatura, sentiu-se rejeitada por essa condição. Um relato em específico trouxe uma situação de desprezo pela discente ser oriunda de uma graduação à distância. Julgamos que ambos os episódios são totalmente descabidos, pois acreditamos que todos os alunos inseridos em uma sala de aula possuem as mesmas condições para desempenhar suas atividades, indiferente de circunstâncias passadas. Obviamente que alguns discentes podem apresentar um rendimento escolar inferior a outros. Porém, existem programas de apoio pedagógico na própria universidade que podem reforçar os estudos e trazer bons resultados com o passar do tempo.

Na última categoria intermediária, chamada de “Outras situações relatadas”, decidimos reunir exposições diversas das encontradas anteriormente. Uma das narrativas envolveu um docente que interpelou um aluno sobre a escolha entre o trabalho e a faculdade, e que era preciso tomar uma decisão. Deixamos aqui nossa profunda tristeza ao nos depararmos com essa descrição, pois boa parte dos alunos das licenciaturas precisa trabalhar, não tendo a oportunidade de optar por um único caminho. Reiteramos que esse tema já foi debatido em outras seções desta dissertação, sendo a difícil conciliação entre os estudos e o emprego uma das razões principais tanto para a evasão quanto para a retenção nos cursos. A outra situação descreve que o preconceito surgiu pela escolha em querer ser docente da educação básica, com comentários negativos sobre as perspectivas profissionais e pela baixa remuneração. Compreendemos que esse cenário possa ser originário de fora do ambiente universitário, pois entendemos ser pouco provável os próprios colegas e os professores se expressarem negativamente sobre o curso e a profissão de professor.

A terceira pergunta envolvendo a temática do preconceito, em formato de alternativas, dizia o seguinte: *O preconceito sofrido trouxe consequências negativas a você?*. Dentre as respostas, 57,1% afirmaram que em algum momento sim, mas o episódio não influenciou nos estudos; 23,8% assinalaram que em nada afetou a situação na universidade; 14,3% disseram que afetou diretamente no desempenho acadêmico; e 4,8% consideraram que o episódio foi o motivo principal para abandonar o curso. Entendemos, diante dos percentuais apresentados, que para a maioria dos discentes (80,9%, somadas as duas primeiras alternativas) não existiu nenhuma interferência no percurso acadêmico. Para os que assinalaram que houve prejuízo no desempenho, deduzimos que são fatores que possam ter contribuído mais para a retenção, uma vez que as pessoas indicaram a ocorrência de um abalo emocional com o caso. No caso do abandono de curso percebemos que a ocorrência vivenciada chegou a um extremo, tendo influência direta na desistência da matrícula.

O quarto e último questionamento perguntava aos entrevistados se a ocorrência de preconceito foi denunciada. Nenhuma atitude foi tomada por 94,7% dos alunos, e apenas 5,3% afirmaram que realizam a queixa na própria universidade. Portanto, reparamos que ainda falta uma iniciativa por parte dos alunos de levarem adiante os casos ocorridos, para que incidentes futuros possam ser evitados.

Todos os dados coletados e os seus respectivos resultados, apresentados entre os itens 6.2.1 e 6.2.7, deram origem a um segundo manuscrito intitulado "A evasão e a retenção em dois cursos de licenciatura da UNIPAMPA, sob a ótica dos discentes cotistas", o qual deverá ser submetido após avaliação desta dissertação e encontra-se no apêndice B do presente documento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos muitos anos de trabalho com registros acadêmicos e com processos seletivos discentes na Secretaria Acadêmica, é extremamente natural termos alguns sentimentos preliminares sobre o que acontece com as licenciaturas estudadas. Chegamos ao final desta dissertação confirmando certas intuições, mas também se desfazendo de muitas concepções existentes em nosso raciocínio.

Antes de iniciar a investigação quantitativa e a produção do primeiro manuscrito, tínhamos duas impressões preestabelecidas. A primeira delas era que os números de evasão fossem altos. Pela natureza da atividade, era verificado na oferta de disciplinas para cada semestre que o número de alunos nas turmas finais das licenciaturas ia diminuindo consideravelmente. O segundo ponto era relacionado com os ingressantes das ações afirmativas. A cada processo seletivo do SiSU realizado no passar dos anos, as médias de notas do ENEM dos ingressantes cotistas permaneciam sempre menores que as médias da ampla concorrência. Vale destacar que esse fato não só acontece com as licenciaturas, mas também com os outros cursos do campus Uruguaiana.

Em virtude dessa tendência, foi idealizada uma concepção que os cotistas eram os principais responsáveis pelos altos índices de abandonos e cancelamentos de matrícula, pois a seleção não era tão acirrada (pelas médias serem mais baixas historicamente) e porque não tinham uma base de conhecimento do ensino médio público capaz de responder às exigências do ensino superior.

Após a realização da pesquisa percebeu-se que a evasão geral era realmente alta, principalmente entre os ingressantes de Ciências da Natureza de 2013 a 2015, com dois terços dos alunos desistindo do curso considerando até o semestre 2019/1. A Educação Física não ficou muito para trás, pois no mesmo levantamento metade de seus alunos deixaram o curso.

Nas outras turmas analisadas (2016 a 2019) os índices mantiveram-se elevados, principalmente nas turmas de 2016 e 2017 dos dois cursos, onde o percentual chegou quase em 50% de evasão nas turmas. O detalhe positivo é que ambas as licenciaturas possuem alunos matriculados em todas as modalidades de concorrência onde houveram ingresso, o que possibilita uma reversão do perfil dos alunos formados.

O que foi surpreendente, diante do ponto de vista referido anteriormente, é que os percentuais de evasão dos ingressantes cotistas são um pouco mais baixos que os ingressantes do sistema universal nos dois cursos. Logo, a ideia que os não cotistas asseguravam uma melhor representação na performance acadêmica foi suprimida perante os resultados demonstrados. O que concluiu-se do estudo é que a evasão é um problema generalizado e que envolve todos os alunos, sem relação coma forma de ingresso.

Na análise das turmas de 2013 a 2015, outra questão que foi apresentada após os resultados é que os ingressantes de escola pública, independente de renda ou etnia, possuem um comportamento mais satisfatório na relação formados/evadidos/retidos. Isso significa que esse grupo forma mais alunos e tem menos alunos evadidos e retidos quando comparado às outras modalidades. Na Ciências da Natureza, por exemplo, verificou-se um dado preocupante: até o semestre 2019/1, o curso ainda não conseguiu formar nenhum aluno ingressante pelas cotas de autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. De certo modo isso gera uma falta de efetividade da Lei de Cotas no que tange à diversidade da população com o ensino superior concluído.

Sobre a retenção, foram identificadas as disciplinas com os cinco maiores índices de não conclusão em cada licenciatura, e que estão estritamente relacionadas às temáticas de química, física e biologia. Além do mais, foi visto que os licenciados em Ciências da Natureza levam mais tempo para concluir o curso. Em alguns casos os alunos excedem em até quatro semestres o período previsto pelo PPC do curso. Relacionando essas informações às cotas, o curso ainda não conseguiu formar, por exemplo, nenhum ingressante pela renda de até 1,5 salário-mínimo por membro familiar dentro do prazo estabelecido.

Na Educação Física os números são melhores, pois os alunos conseguem concluir os estudos em até cinco anos. Também há representação de todas as ações afirmativas no grupo de egressos, inclusive dentro do período proposto pelo PPC para a formatura, que é de oito semestres.

Baseado nos aspectos elencados no objetivo inicial, entendemos que os discentes cotistas possuem, de um modo geral, um perfil que valoriza a UNIPAMPA, a inclusão através da Lei de Cotas, a oferta de cursos gratuitos na região e a qualificação dos docentes.

Por outro lado, conforme identificado no segundo manuscrito, há uma recessão da profissão docente no país e que foi reproduzida pelos entrevistados, onde apenas um terço afirmou querer seguir a carreira de professor quando perguntados sobre a opção pela licenciatura. É necessário ressaltar que não existe influência da UNIPAMPA nesse quesito, uma vez que o processo de escolha parte do próprio candidato. Porém, avaliamos de forma negativa essa informação justamente porque não representa boas possibilidades de permanência dos alunos nos cursos, pois o foco inicial para muitos não era seguir essa escolha. Além disso, avistamos uma redução das chances de termos profissionais que realmente tenham afinidade pelo ofício em sala de aula.

Ademais, os cotistas pesquisados relataram problemas em questões pedagógicas e de aprendizagem, passando uma sensação de que a experiência trazida do ensino médio público ainda é incapaz de reproduzir bons desempenhos acadêmicos nas licenciaturas, correspondendo às demonstrações trazidas por Bachelard (1996) acerca dos obstáculos epistemológicos, no qual é insistido que o conhecimento popular torna-se uma barreira para o progresso científico (TRINDADE; NAGASHIMA; DE ANDRADE, 2019). Inegavelmente se faz necessário que o próprio estudante assuma seu papel de realizar o esforço pessoal para o rompimento dessas barreiras educativas, uma vez que um trabalho colaborativo entre discentes, docentes e demais setores da universidade possibilita vislumbrar melhores resultados mais adiante.

Também é um público que reivindica melhorias no transporte público, no atendimento dos setores administrativos ao horário noturno, na estrutura e nas instalações do campus, este último principalmente para as atividades práticas. Além de tudo, existe um grupo de alunos que estudam e trabalham de forma simultânea e que precisa ser visto com um olhar específico.

Ressaltamos também que recebemos demandas para aperfeiçoamento dos currículos, especialmente com a inclusão de pré-requisitos e da instauração de um ensino interdisciplinar. Porém, cabe salientar que a Educação Física já possui uma nova matriz e colocada em vigência recentemente. O curso de Ciências da Natureza não fica trás, pois seu novo PPC está sob os cuidados da Pró-Reitoria de Graduação da UNIPAMPA, com a expectativa de ser colocado em prática no ano de 2021. Isto reflete que a atualização curricular não era uma preocupação específica

dos alunos, mas também do corpo docente e de seus colaboradores. No futuro, quem sabe, podemos avaliar em um novo estudo se as mudanças concretizadas trouxeram reflexos positivos no andamento de ambos os cursos.

Depois de todos os estudos realizados, deixamos como proposta nove ações a serem avaliadas pelos cursos de licenciatura e pela gestão da UNIPAMPA, com o intuito de diminuir os números de evasão e retenção entre os discentes (deixamos de fora sugestões sobre reparos e benfeitorias estruturais, pois entendemos que a liberação de recursos para obras depende exclusivamente do governo federal):

1) Implantação de disciplinas de nivelamento sobre química, física e biologia em períodos letivos especiais (quando houver docentes disponíveis e/ou através de ambientes virtuais de aprendizagem);

2) Ingresso semestral através do SiSU, nos mesmos moldes dos cursos de turno integral do campus Uruguiana, para que a oferta de disciplinas também seja semestral. Caso a proposta seja inviável a curto ou médio prazo, a sugestão seria a oferta de turmas extras no semestre diverso à grade curricular (exemplo: “Universo em Evolução e Estrutura da Matéria”, ofertada no primeiro semestre letivo de cada ano na Ciências da Natureza, possa ser disponibilizada como turma extra no segundo semestre e em horário alternativo, permitindo com que os reprovados recuperem a disciplina o mais rápido possível);

3) Repensar a oferta de 50 vagas anuais para cada curso. A sugestão é fundamentada no indicador 1.20 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância do MEC, que é claro nos seus critérios de análise: deve haver estudos qualitativos e quantitativos para comprovar a necessidade de possuir determinado número de vagas (BRASIL, 2017). Não havendo nenhuma justificativa nos Planos Pedagógicos das licenciaturas, aliado aos altos índices de evasão, o assunto poderia ser discutido. Entendemos também que, com uma eventual diminuição, seria possível trabalhar com maior individualidade os obstáculos que cada discente enfrenta durante o percurso acadêmico;

4) Disponibilização de alunos monitores nas disciplinas que possuem os maiores números de reprovação, oferecendo horas complementares e/ou auxílios financeiros por meio dos programas já existentes;

5) Revisão dos horários das disciplinas agendadas aos sábados, em virtude dos discentes que trabalham;

6) Atendimento noturno dos setores de assistência estudantil no campus e na Reitoria;

7) Reavaliação, em conjunto com o poder público municipal, sobre os horários estabelecidos do transporte coletivo até o campus;

8) Distribuição e concessão igualitária dos programas de permanência entre os alunos (exemplo: percentual de bolsas direcionadas para determinado curso ou divididas proporcionalmente pelos turnos dos cursos);

9) Realização de consultas e questionários semestrais e/ou anuais que envolvam as temáticas sobre evasão e retenção.

Gostaríamos de registrar neste fechamento que tínhamos o objetivo de ter alcançado um maior número de entrevistados, sobretudo os grupos que evadiram dos cursos. A pandemia da COVID-19 frustrou totalmente nossas expectativas, pois a intenção inicial também era estabelecer uma pesquisa presencial no próprio campus e até mesmo nos dirigindo às residências dos ex-alunos, além das ferramentas utilizadas via e-mail e redes sociais. No entanto, ao final das coletas consideramos que todos os participantes inseridos nesse contexto expuseram posições que representam verdadeiramente o pensamento coletivo dos licenciandos, trazendo subsídios suficientes para o desenvolvimento deste projeto acadêmico e oferecendo um retorno interessante à gestão dos cursos.

A finalidade do estudo, de um modo geral, foi de proporcionar um olhar aprofundado sobre o emprego da política de ações afirmativas nas licenciaturas do campus Uruguaiana. Acreditamos que muitas pessoas que acessaram a UNIPAMPA sequer sonhavam em estar nesta posição algum tempo atrás. Entretanto, é necessário registrar que o favorecimento ao ingresso não têm êxito se não pensarmos em ações para permanência e aprimoramento do ensino superior para todas as camadas sociais, conforme mostra PAULA (2017, p. 305 apud PAULA; SILVA, 2012, p. 7):

Partimos do princípio de que a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação. A vigilância constante sobre a qualidade dos cursos de graduação, as taxas

de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem nos parece essencial, não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir feedbacks sobre as políticas adotadas.

Como desfecho, queremos deixar expresso que depois de quase dez anos de trabalho na universidade, todos eles dedicados à vivência com registros acadêmicos e atendimento discente, chegou o momento de retribuir, através dessa dissertação, com a instituição que proporciona um excelente ambiente de ofício, ainda mais com um tema bastante complexo e carente de investigação.

8. REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R. A. M. **Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior**. Avaliação Psicológica, Campinas, 14(1), p. 41-52, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155029382005.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.
- ARIOVALDO, T. C. de C.; NOGUEIRA, C. M. M. **Nova Forma de Acesso ao Ensino Superior Público: um Estado de Conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 1, p. 152-174, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683/17003>>. Acesso em: 09 set. 2019.
- ASSAD, L. **Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública**. Ciência e Cultura, Campinas, v. 65, n. 3, p. 6-8, 2013. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v65n3/a03v65n3.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. **Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, P. C. da S. **Gênero, Raça, Desigualdades e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00039.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.
- BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. **A Política Pública de Cotas em Universidades, Enquanto Instrumento de Inclusão Social**. Revista Pensamento & Realidade, São Paulo, ano XV, v. 27, n. 2, p. 95-117, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/12650/9213>>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. **O interesse de estudantes de pedagogia pela docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0313.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o REUNI.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de Janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de Dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=24676>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Brasil tem pequena melhora no IDH, mas segue estagnado no 79º posição em ranking global. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/09/14/brasil-tem-pequena-melhora-no-idh-mas-segue-estagnado-no-79lugar-em-ranking-global.ghtml>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & Contexto-Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CARVALHO, M. M. WALTENBERG, F. D. **Desigualdade de Oportunidades ao Acesso ao Ensino Superior no Brasil: Uma Comparação entre 2003 e 2013**. Economia Aplicada, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 369-396, abr./jun. 2015. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200369>. Acesso em: 25 set. 2019.

CESARINO, M. A. da N.; KREMER, J. M.; DUMONT, M. M. V.; SIMÕES, E. M. dos S. **A retenção de alunos por infrequência, aproveitamento e trancamento de matrícula no curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 159-190, set. 1987. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000002029/40dc5ebb5485b0d04d243f3d2c6a96a4>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. **A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J. **Políticas da igualdade racial no ensino superior**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-44, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229/10769>>. Acesso em: 18 set. 2019.

ETHUR, F. B. **Evasão Discente em Cursos de Graduação do Campus Itaquí da UNIPAMPA: Análise das Causas e Propostas de Ações**. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15177/DIS_PPGPPGE_2018_ETHUR_FELIPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 set. 2019.

GERMANO, F. **Afinal, como funciona a lei de cotas?**. Revista Super Interessante {online}. Disponível na Internet via: <<https://super.abril.com.br/sociedade/afinal-como-funciona-a-lei-de-cotas/>>. Arquivo capturado em 25 de set. 2019.

KOZELSKI, A. C.; HAMMERSCHMIDT, S. **Políticas Públicas: Recurso ou Solução para Evasão Universitária?** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9241/6123>>. Acesso em: 27 out. 2019.

KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90967/kussuda_sr_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2019.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

LAMERS, J. M. de S.; DOS SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. **Retenção e Evasão no Ensino Superior Público: Estudo de Caso em um Curso Noturno de Odontologia.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, e154730, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion=2&script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 28 out. 2019.

LIMA JR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. **Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4218/2783>>. Acesso em: 23 set. 2020.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Cadernos, Brasília, v. 25, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

LOPES, E. A. M.; ZANCUL, M. S.; BIZERRIL, M. X. **A escolha pela carreira docente: os casos dos cursos de licenciaturas em ciências naturais e educação do campo.** Enseñanza de las ciencias, n. Extra, p. 1937-1941, 2013. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2013nExtra/edlc_a2013nExtrap1937.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil.** Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2463/2417>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LUZ, J. N. N.; VELOZO, T. C. M. A. **Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção.** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, A. C. H.; CÊPEDA, V. A. **Um Perfil Sobre a Expansão do Ensino Superior Recente no Brasil: Aspectos Democráticos e Inclusivos**. Revista Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. **Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARTINS, G. de A. **Estatística Geral e Aplicada**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAYORGA, C.; DE SOUZA, L. M. **Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco**. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EduSer-Revista de educação, Bragança (Portugal), v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MIRANDA, S. F.; CHAVES, M. M. P.; **Entre Metamorfoses e Sentidos: a Trajetória de um Professor Universitário Afro-Descendente a Partir dos Pressupostos Teóricos da Psicologia Social**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 35, n. 2, p. 584-598, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200584&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MONTAÑO, C. **Pobreza, 'questão social' e seu enfrentamento**. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200004>. Acesso em: 04 nov. 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. **Promessas e Limites: o SiSU e sua Implementação na Universidade Federal de Minas Gerais**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, n. 02, p. 61-90, e. 161036, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 set. 2019.

PALAZZO, J. **A Escolha do Magistério como Carreira: Por Quê (Não)?**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Doutorado em Educação. Brasília/DF, 2015. Disponível em:

<<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/805/1/Janete%20Palazzo.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

PAIVA, A. R. **Cidadania, Reconhecimento e Ação Afirmativa no Ensino Superior**. Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, out./dez. 2015. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23251/14118>>. Acesso em: 02 out. 2019.

PASSOS, G. de O.; GOMES, M. B. **A Instituição da Reserva de Vagas na Universidade Pública Brasileira: os Meandros da Formulação de uma Política**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1091-1114, out./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 out. 2019.

PAULA, M. F. C. **Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

PEIXOTO, A. de L. A. et al. **Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 569-592, jul. 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00569.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PEREIRA, A. S. **Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Mestrado em Gestão Pública. Vitória/ES, 2013. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6638_Disserta%E7%E3o%20Final%20-%20Alexandre%20Severino.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

PERON, B. **Debates, propósitos e indagações sobre a Lei das Cotas**. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 329-341, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3443/Debates%2C%20Prop%C3%B3sitos%20e%20Indaga%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Lei%20de%20Cotas>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

RIOS, R. **Análise do Plano de Permanência de Estudantes da Universidade Federal do Pampa**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9631/RIOS%2C%20RAFAELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

ROSA, C. de M. **Princípios de Justiça nas Ações Afirmativas para Acesso à Educação Superior**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro/SP, v. 27, n. 55, p. 227-243, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10399/8227>>. Acesso em: 17 out. 2019.

ROSSETTO, C. B. de S.; GONÇALVES, F. de O. **Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso**. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0791.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.

SANTOS, J. T. D.; QUEIROZ, D. M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J. T. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, p. 37-65, 2013. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145980>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, F. O.; RIBEIRO, M. L.; MALTA, H. L.; **Tipos e Sentidos de Motivação para a Escolha do Curso de Licenciatura**. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 741-760, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p741/pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas Revista Eletrônica, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, M. **Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/21944/21085>>. Acesso em: 23 out. 2019.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. **A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática**. Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 201-224, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n1/v24n1a13.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SOUZA, A. de; LAMOUNIER, B. **O futuro da democracia: cenários político-institucionais até 2022**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 43-60, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28626.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

TOUBIA, A. A. T.; LIMA, P. G. **Ações afirmativas na educação: os avanços na realidade brasileira na perspectiva da universidade para todos**. Laplage em Revista, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 118-129. set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/104/391>>. Acesso em: 27 set. 2019.

TRINDADE, D. J.; NAGASHIMA, L. A.; DE ANDRADE, C. C. **Obstáculos epistemológicos sob a perspectiva de Bachelard**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 17829-17843, 2019. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3612/3674>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Coordenadoria de Ações Afirmativas. **Sistema de Seleção Unificada – SISU Processo Seletivo 2018 – Unipampa**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/2018/01/30/sistema-de-selecao-unificada-sisu-processo-seletivo-2018-unipampa/>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Norma Operacional 06/2018**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2018/12/norma-operacional-6-2018_dispoe-sobre-a-politica-de-ae-para-discentes-indigenas-e-quilombolas.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza do Campus Uruguaiana**, 2013. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus Uruguaiana**, 2012. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus Uruguaiana**, 2018. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 02 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários**, 2019. Página inicial. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/praec/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Pró-Reitoria de Graduação**, 2020. Auxílio à Inclusão Digital. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/2020/06/30/auxilio-a-inclusao-digital/>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Relatório Integrado de Gestão do Exercício de 2019**. Bagé, 2020. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2020/09/1relatorio-integrado-de-gestao-2019-c.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução nº 29, de 28 de Abril de 2011**. Aprova as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas. 2011. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2016/06/compilado-graduacao.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução nº 84, de 30 de Outubro de 2014**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2016/01/res_84_2014-politica-de-assistencia-estudentilb.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Secretaria Acadêmica do campus Uruguaiana**. Gestão Unificada dos Recursos Institucionais (GURI) e Sistema de Informações para o Ensino (SIE).

VARGAS, H. M.; DE PAULA, M. de F. C. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1590/1513>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

VARGAS, H. M. **O SiSU na Berlinda: Presente e uma Provocação para o Futuro**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e. 2105020, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e215020.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana: uma Análise sobre Evasão e Retenção"

Prezado(as) acadêmicos(as) e ex-acadêmicos(as),

Meu nome é Felipe Salerno Pittella, sou servidor da UNIPAMPA e aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do campus Uruguaiana.

Estou produzindo a dissertação intitulada "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana: uma Análise sobre Evasão e Retenção".

Através deste questionário pretende-se coletar informações que contribuam para o desenvolvimento do referido trabalho.

Sua participação é de extrema importância, pois a intenção é apresentarmos um panorama dos fenômenos de evasão e retenção dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas do SiSU. Além disso, temos a proposta de fornecer um feedback dos reais acontecimentos à gestão dos cursos.

O questionário é anônimo, simples e rápido! Em poucos minutos você conclui a atividade.

Antecipadamente já agradeço pela atenção e compreensão!

Felipe Salerno Pittella

Mestrando do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
UNIPAMPA - Campus Uruguaiana

***Obrigatório**

1) Sexo: *

Masculino

Feminino

 Solicitar acesso para editar

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

2) Qual é/foi o seu curso na UNIPAMPA? *

- Ciências da Natureza
- Educação Física

3) Em que ano você ingressou na UNIPAMPA? *

- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019

 Solicitar acesso para editar

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

4) Qual foi a modalidade de concorrência que você ingressou no Sistema de Seleção Unificada (SiSU)? *

- Sigla L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L3/L5: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L4/L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Sigla L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

5) Você conhecia a Lei de Cotas antes de concorrer ao ingresso na universidade? *

- Sim
- Não



 Solicitar acesso para editar

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

6) Como você avalia a Lei de Cotas para ingresso nas universidades públicas? *

- Muito importante, pois beneficia estudantes que antes não tinham condições de acesso ao ensino superior.
- Não tenho condições de avaliar.
- A lei é prejudicial, pois considero as cotas um instrumento que acirra ainda mais o preconceito na sociedade.
- Outra avaliação.

Caso tenha respondido "outra avaliação" na questão n° 6, favor descrever a sua avaliação.

Sua resposta

7) Qual foi o principal motivo que fez você escolher o curso? *

- Sempre sonhei em fazer esse curso e quero seguir a carreira de professor.
- Não era o que eu sonhava, mas aproveitei a oportunidade de um curso gratuito.
- Com as aulas à noite consigo estudar e trabalhar ao mesmo tempo.
- Foi o curso que eu consegui ingressar com a minha nota no ENEM.
- Outro motivo.

Caso tenha respondido "outro motivo" na questão n° 7, favor descrever o(s) seu(s) motivo(s).

Sua resposta

 Solicitar acesso para editar

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

8) Qual a sua situação junto à UNIPAMPA? *

- Conclui o curso.
- Estou matriculado no curso.
- Abandonei o curso.
- Cancelei a matrícula no curso.
- Troquei de curso.

Caso esteja abandonado, cancelado ou trocado de curso, favor responder as questões n° 9 e 10:

9) Por quanto tempo você frequentou as aulas do curso?

- Um semestre.
- Dois semestres.
- Três semestres.
- Quatro ou mais semestres.

10) Quais foram os motivos que o fizeram abandonar/cancelar/trocar esse curso?

Sua resposta

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal do Pampa. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

 [Solicitar acesso para editar](#)

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana: uma Análise sobre Evasão e Retenção"

*Obrigatório

Questionário para dissertação (parte 2)

11) Durante o percurso acadêmico, você conseguiu/está conseguindo seguir a sequência de disciplinas exigida para cada semestre? *

- Sim, estou matriculado e seguindo a sequência de disciplinas exigida para cada semestre.
- Estou matriculado no curso, porém em algum momento já deixei disciplinas para trás.
- Sim, inclusive terminei o curso dentro do prazo exigido.
- Já terminei o curso, porém fora do prazo estabelecido.
- Não estou mais no curso e não acompanhei a sequência de disciplinas.

Caso você tenha assinalado a alternativa "Estou matriculado no curso, porém em algum momento já deixei disciplinas para trás" na questão n° 11, favor responder a questão n° 12:

12) Em qual semestre você está? E em qual semestre você deveria estar? Cite o(s) motivo(s) para isso ter acontecido.

Sua resposta

09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

13) Como você avalia o curso de um modo geral? (avalie a sua resposta sob aspectos pedagógicos, infraestrutura, conduta e qualificação dos docentes e grade curricular). *

- O curso e seus docentes oferecem todas as condições necessárias para que os alunos desenvolvam suas atividades acadêmicas.
- O curso e seus docentes oferecem quase todas as condições necessárias, sendo necessário alguns ajustes pontuais.
- O curso e seus docentes não oferecem as condições mínimas aos alunos, sendo isto um dos fatores para a evasão e retenção de alunos.
- Outras avaliações.

Caso tenha respondido "outras avaliações" na questão n° 13, favor descrever as suas avaliações.

Sua resposta

14) Que ações e/ou melhorias que a UNIPAMPA poderia trabalhar para melhorar a satisfação dos alunos vinculados ao curso? (escreva a sua resposta sob aspectos pedagógicos, infraestrutura, conduta e qualificação dos docentes e grade curricular). *

Sua resposta



09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

15) A sua condição de ingressante pela Lei de Cotas o prejudicou para o desempenho das atividades acadêmicas? (marque mais de uma alternativa caso seja necessário). *

- Sim, a minha condição social me prejudicou no prosseguimento dos estudos.
- Sim, a minha cor da pele/raça me prejudicou no prosseguimento dos estudos.
- Sim, a minha condição de deficiência me prejudicou no prosseguimento dos estudos.
- Não tive nenhuma dificuldade.
- Tive outras dificuldades.

Caso tenha respondido "tive outras dificuldades" na questão n° 15, favor descrever a(s) dificuldade(s).

Sua resposta

16) Você é/foi beneficiário de algum programa de assistência estudantil? (marque mais de uma alternativa caso seja necessário). *

- Sim, fui beneficiário do Plano de Permanência (vale transporte, vale alimentação, auxílio moradia e/ou auxílio creche).
- Sim, fui beneficiário do Programa de Apoio ao Ingressante.
- Tentei a seleção para um dos programas de bolsas, mas nunca consegui ser beneficiário.
- Nunca fui e nunca tentei a seleção para o programa de bolsas.

17) Você já sofreu algum preconceito direto e/ou indireto na universidade? *

- Sim
- Não



09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

Caso tenha respondido "Sim" na questão nº 17, favor responder as questões nº 18, 19 e 20:

18) Que tipo de preconceito você sofreu? (marque mais de uma alternativa caso seja necessário).

- Já sofri preconceito em função da minha origem em escola pública.
- Já sofri preconceito em função da minha condição social.
- Já sofri preconceito em função da cor da pele/raça.
- Já sofri preconceito em função da minha deficiência.
- Outro tipo.

Caso tenha respondido "outro tipo" na questão nº 18, favor descrever o seu relato.

Sua resposta

19) O preconceito sofrido trouxe consequências negativas a você?

- Sim, inclusive foi o motivo que me fez abandonar/cancelar a matrícula no curso.
- Sim, isto afetou no meu desempenho acadêmico.
- Em algum momento sim, mas este episódio não influenciou nos meus estudos.
- Não. Este episódio em nada afetou minha situação na universidade.
- Outra consequência.



09/06/2020

Questionário para dissertação - "O Impacto da Política de Cotas nos Cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da Unive...

Caso tenha respondido "outra consequência" na questão nº 19, favor descrever a(s) consequência(s).

Sua resposta

20) Você chegou a denunciar o ocorrido? (marque mais de uma alternativa caso seja necessário).

- Sim, fiz a queixa na própria universidade.
- Sim, fiz a queixa na polícia.
- Não tomei nenhuma atitude.

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal do Pampa. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



APÊNDICE B - Manuscritos produzidos

A seguir incluímos na presente dissertação os dois manuscritos oriundos das informações colhidas e analisadas nesta dissertação.

Manuscrito 1: Evasão e retenção entre estudantes cotistas e não cotistas em dois cursos de licenciatura

Periódico: Revista Interfaces da Educação (UEMS).

Situação: submetido em 04/06/2020 (até o presente momento não houve a resposta da revista sobre a submissão).

Página: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/index>

Evasão e retenção entre estudantes cotistas e não cotistas em dois cursos de licenciatura

Evasion and retention between quota and non-quota students in two undergraduate courses

Felipe Salerno Pittella
Mario Olavo da Silva Lopes
Edward Frederico Castro Pessano

Resumo

A partir da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, a Universidade Federal do Pampa precisou remodelar a destinação das vagas para ingresso nos cursos de graduação. O presente estudo efetuou uma observação quantitativa dos fenômenos de evasão e retenção entre os estudantes cotistas e não cotistas nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Educação Física do campus Uruguaiana. As turmas consideradas foram as ingressantes do Sistema de Seleção Unificada do ano de 2013 até 2019, dados os quais chegaram a um universo de 741 alunos. A investigação foi realizada através de análise do banco de dados institucionais e do uso de tabelas e figuras. Foi demonstrado que quase metade dos estudantes evadiram das licenciaturas, com percentuais semelhantes entre cotistas e não cotistas. Sobre a retenção, concluiu-se que os alunos de Educação Física apresentaram melhor desempenho com relação ao número de egressos e tempo para atingir a formatura. Todavia, ambas as licenciaturas precisam melhorar seus números na comparação entre formados e evadidos.

Palavras-chave: Lei de Cotas; UNIPAMPA; Evasão; Retenção; Licenciatura.

Abstract

Starting with Law no. 12.711/2012, better known as the Quota Law, the Federal University of Pampa needed to remodel the destination of places for admission to undergraduate courses. The present study carried out a quantitative observation of the dropout and retention phenomena among quota and non-quota students in undergraduate courses in Natural Sciences and Physical Education at the Uruguaiana campus. The classes considered were enrolled in the Unified Selection System from 2013 to 2019, given that they reached a

universe of 741 students. The investigation was carried out through analysis of the institutional database and the use of tables and figures. It was shown that almost half of the students dropped out of undergraduate degrees, with similar percentages between quota and non-quota students. Regarding retention, it was concluded that Physical Education students performed better in relation to the number of graduates and time to reach graduation. However, both degrees need to improve their numbers when comparing graduates and dropouts.

Keywords: Quota Law; UNIPAMPA; Evasion; Retention; Graduation.

Considerações iniciais

Desde o ano de 2010 a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), instituição fixada em dez cidades na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul, utiliza o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) como o processo seletivo principal para ingresso nos cursos de graduação. De acordo com Luz e Veloso (2014, p. 74), “é um sistema informatizado coordenado pelo MEC¹, o qual utiliza a nota obtida pelo estudante no ENEM² para ingressá-lo em determinada instituição que praticou o processo de adesão ao sistema”. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaborado e realizado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), foi inicialmente desenvolvido para avaliação de desempenho dos estudantes e das instituições de ensino médio, mas com o tempo tornou-se o principal exame para ingresso em instituições públicas de ensino superior, colaborando para a democratização do acesso à universidade.

Fazendo um resgate histórico, segundo Senkevics e Mello (2019), no ano de 2003 universidades estaduais do Rio de Janeiro foram as pioneiras na adoção da reserva de vagas para ações afirmativas em processos seletivos para ingresso no ensino superior, com o objetivo de destinar um espaço para as classes sociais menos favorecidas.

A adesão voluntária à política de destinação de vagas, de certo modo, foi instituída por algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no decorrer dos anos 2000, inclusive pela UNIPAMPA. No entanto, apenas com a criação da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a “Lei de Cotas”, foi possível regulamentar essa proposta. Esta legislação, conforme Bezerra e Gurgel (2012) foi uma tentativa de diminuir a exclusão de estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas, fazendo com que houvesse uma democratização do acesso à universidade pública. A intenção da legislação também foi diversificar o ambiente universitário, pois anteriormente percebia-se que apenas alunos oriundos da alta sociedade desfrutavam dos cursos gratuitos, justamente pela origem de aprendizado proveniente de escolas privadas e, em alguns casos, da frequência em cursos preparatórios (CAREGNATO & OLIVEN, 2017; TREVISOL & NIEROTKA, 2016). Destacamos que foi incorporado ao SiSU diferentes modalidades de concorrência que envolvem as seguintes ações afirmativas: etnia, renda familiar e portadores de deficiência. Essas incorporações foram deliberadas pela Portaria Normativa nº 18 do MEC e pelo Decreto nº 7.824 da Presidência da República, ambos com data de 11 de Outubro de 2012.

Assim, entender a relação entre a implementação da política de ações afirmativas e o aproveitamento escolar e seus processos de evasão e retenção nos parece uma investigação pertinente. Destacamos que um dos possíveis efeitos reversos do SiSU é a dificuldade para a permanência destes estudantes, pois muitos deles ficam distantes das famílias, podendo apresentar limitações de adaptação social, cultural e também por questões econômicas (SANTOS, 2012; GÓMEZ & TORRES, 2015). Ressalta-se também que não existe uma caracterização que denote que essas limitações estão relacionados a discentes cotistas ou não

¹ MEC – Ministério da Educação.

² ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

cotistas. Logo, surgem alguns questionamentos que não podem ser previamente observados e que justificaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse contexto, o presente estudo foi realizado no Campus Uruguaiana da UNIPAMPA analisando os cursos de Ciências da Natureza e Educação Física em relação a evasão e retenção entre estudantes cotistas e não cotistas.

O Sistema de Seleção Unificada e a política de ações afirmativas

O marco inicial para as alterações na forma de acesso ao ensino superior público ocorreu em 2009, conforme relata Ariovaldo e Nogueira (2017, p. 153):

Na ocasião, o MEC apresentou, por meio do documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (ANDIFES), a defesa da criação de um novo sistema de ingresso centralizado que utilizaria as notas dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com base nessa proposta inicial, foi apresentado também pelo MEC e no mesmo ano o “Termo de Referência – Novo ENEM e SiSU”, no qual é explicitado o novo papel a ser cumprido pelo ENEM e, além disso, são apresentadas as regras gerais de funcionamento do novo processo seletivo.

Logo, acreditamos que a intencionalidade do governo era fazer uma transformação efetiva no propósito do ENEM, cuja intenção era convertê-lo de um exame meramente avaliativo de alunos do ensino médio para uma prova que selecionaria os candidatos para o ingresso em cursos no ensino superior. Com isso as universidades deixariam de executar seus próprios vestibulares. De acordo Luz e Veloso (2014) a nova proposta “possibilita a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, a reestruturação curricular do ensino médio e a mobilidade estudantil” (2014, p. 70).

Assim o SiSU, através da Portaria n° 2 de 26 de Janeiro de 2010, foi composto como o processo informatizado para escolha de estudantes em cursos de graduação para aquelas instituições que incorporassem esse modelo. Luz e Veloso afirmam sobre o novo formato (2014, p. 70):

O modelo se apresenta com a intencionalidade de proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao Sistema de Seleção, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, no qual era necessário o deslocamento até a cidade da instituição para realizar a prova. Com a mudança, criam-se oportunidades de concorrer a vagas, em nível nacional, o que de fato é a questão central do SiSU, “a seleção nacional”.

Mesmo diante da ideia de democracia no acesso, o SiSU aparentava obstruir realidades estabelecidas na sociedade brasileira. A argumentação do MEC sobre a nacionalização do exame, de certa maneira, passava a impressão de que os prejuízos seriam sanados, visto que os candidatos de baixa renda poderiam realizar as provas em seus municípios, evitando despesas com deslocamentos. Além disto, poderiam concorrer a vagas em grandes centros educacionais até então inacessíveis. Basicamente o padrão apresentado era balizado em três grandes benefícios (NOGUEIRA et al., 2017, p. 63):

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Por outro lado, o processo ainda estava direcionado em uma concepção meritocrática, afastando-se da existência do contraste social do país. Vargas (2019, p. 4) comenta que “a unificação da seleção, assim, seria incoerente em um país onde o ensino médio encontra-se qualitativamente muito diferenciado”. A concorrência, nesse sentido, era igual entre os desiguais. Portanto, a sensação era que seria preciso avançar nas pautas das políticas públicas de ações afirmativas para minimizar possíveis deformidades no sistema de seleção em vigor.

Com relação ao conceito de ação afirmativa, diversas definições são encontradas na literatura proposta. Para Carvalho e Waltenberg (2015, p. 373), “deve estar baseada na precisa identificação de segmentos sociais que, por desvantagens socioeconômicas, estão privados ou tem seu acesso limitado a um bem ou serviço”.

Já para Silva (2017, p. 1209), é um “conjunto de práticas que visam combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade”. Vale ressaltar que o autor defende um trajeto para a eficácia da ação afirmativa. A correção das diferenças deve partir do étnico-racial para o social, pois fazer a inversão deste percurso seria desconsiderar a existência do racismo na sociedade brasileira.

Haas e Linhares (2012, p. 844) descrevem como sendo as “políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho”. Além disso, sustentam a necessidade de integração de diferentes grupos sociais, com o objetivo de aceitação da diversidade cultural no universo educacional.

Desta forma, após anos de discussões, a introdução da Lei de Cotas trouxe a garantia de critérios raciais e socioeconômicos, estabelecendo percentuais de acesso dos cotistas às IES públicas:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012).

O processo de readequação do SiSU na UNIPAMPA

Após a Lei de Cotas o SiSU obrigatoriamente teve que ser remodelado para atender as exigências legais. Foi definido para as universidades federais que, a partir de 2013, deveria ser implementado as categorias de cotas conforme o Quadro 1, que aponta as modalidades de concorrência conforme o Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012:

Quadro 1 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2013-2017)

Legenda	Ação afirmativa
AC	Ampla concorrência.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L3	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L4	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
A1	Candidato com deficiência.

Fonte: Universidade Federal do Pampa. Secretaria Acadêmica do campus Uruguaiana.

O Quadro 1 ficou vigente até o ano de 2017, pois a partir do processo seletivo de 2018 ocorreu uma reorganização das modalidades, de acordo com o Decreto nº 9.034, de 20 de Abril de 2017. Por conseguinte, houve o desmembramento das cotas dirigidas aos candidatos portadores de deficiência demonstrado pelo Quadro 2:

Quadro 2 – Modalidades de concorrência no SiSU (vigência 2018-2019)

Legenda	Ação afirmativa
A0	Ampla concorrência.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
V1094 (atual legenda V1973)	Candidato com deficiência.

Fonte: Universidade Federal do Pampa. Site da Coordenadoria de Ações Afirmativas. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/2018/01/30/sistema-de-selecao-unificada-sisu-processo-seletivo-2018-unipampa/>>. Acesso em: 24 out. 2019. (adaptado pelo autor).

Além disso, foram estabelecidos os percentuais de vagas para cada curso de graduação da UNIPAMPA, de acordo com a proporção das populações identificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo os seguintes: 48% das vagas para ampla concorrência; 20% das vagas para as modalidades L1 e L2; 18% das vagas para as modalidades L5 e L6; 6% das vagas para as modalidades L9 e L10; 6% das vagas para as modalidades L13 e L14; e 2% das vagas para candidatos com deficiência.

Caso não se efetive o preenchimento das vagas nas devidas proporções, em virtude da falta de candidatos em determinada modalidade de concorrência, a UNIPAMPA estabeleceu o “pulo de cota”, onde é possível convocar candidatos inscritos em modalidade diversa daquela onde a vaga está ociosa, priorizando os candidatos inscritos nas modalidades que exigem o ensino médio em escola pública. Na ausência de candidatos inscritos nas cotas, todas as vagas são destinadas aos suplentes do sistema universal (sigla A0). Persistindo sem a ocupação, a vaga é destinada para os seguintes processos de seleção alternativos da universidade: Reopção, Processo Seletivo Complementar, Processo Seletivo para Fronteiriços e Processo Seletivo para Indígenas Aldeados e Moradores Quilombolas.

A evasão e retenção no ensino superior

Para Baggi e Lopes (2011, p. 356), a evasão é uma adversidade “que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”.

Conforme Lobo (2012, p. 8), evasão “é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários”. A autora considera um dos mais graves problemas educacionais, visto que há uma derrota absoluta do sistema: “além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financia e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país!” (LOBO, 2012, p. 13). Silva Filho e colaboradores (2007, p. 642) vão na mesma linha de raciocínio, uma vez que “afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”.

Kozelski e Hammerschmidt (2009) reconhecem que muitos são os motivos para a perda de alunos. No entanto, eles classificam as causas em fatores externos e internos. As questões externas envolvem as instituições universitárias, o corpo docente e até mesmo a escolha equivocada do curso pelo estudante. Já os assuntos internos dizem respeito a questões do próprio aluno, envolvendo condições econômicas escassas, problemas familiares e dificuldades psicológicas.

Outro propósito que desafia as IES constantemente é a formação dos alunos no período estabelecido pelos cursos, justamente para evitar o fenômeno da retenção. De acordo com Cesarino et al. (1987), isso acontece quando o aluno, por algum motivo, não consegue ou não apresenta condições de concluir o curso no período previsto pelo currículo.

Para Pereira (2013, p. 17), “a retenção implica em um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso, o que compromete a taxa de sucesso, gera ociosidade de recursos humanos e materiais e pode provocar a evasão do estudante”. Ainda segundo o autor, o fenômeno deve ser encarado em diferentes sentidos: para o estudante, o qual investe tempo e dinheiro para os estudos; para a instituição, que tem sua produtividade organizacional comprometida com o aluno retido; e para a sociedade, que espera a formação de profissionais que atendam às suas expectativas (PEREIRA, 2013).

Lamers, Santos e Toassi (2017), em um estudo praticado no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), perceberam que os alunos sofreram com o ritmo de estudo exigido pelo curso, em virtude da grande quantidade de temas em diversas disciplinas. Logo, a maneira de estudar deveria ser diferente daquela exercida no ensino médio, inclusive com a busca de modelos de aprendizagem fora da sala de aula. A fragilidade da base adquirida no ensino básico foi percebida pelos docentes da universidade. A questão do estudante trabalhador também foi fator desfavorável no desempenho acadêmico. Logo, os discentes que não convivem com esta realidade apresentam

melhores condições para conclusão no prazo ideal, em virtude da dedicação em tempo integral para os estudos (LAMERS, SANTOS & TOASSI, 2017).

Metodologia

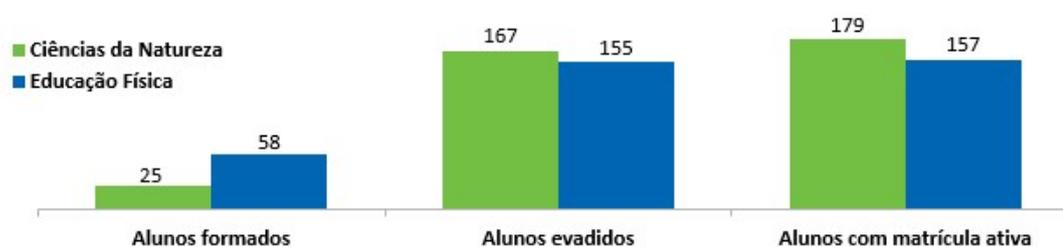
A presente investigação se caracteriza como exploratória e quantitativa. Os dados foram obtidos a partir das informações existentes nos sistemas GURI (Gestão Unificada dos Recursos Institucionais) e SIE (Sistema de Informações para o Ensino), junto à Secretaria Acadêmica do Campus Uruguaiana. A coleta foi realizada no mês de Setembro de 2019, logo após a cerimônia de formatura referente ao semestre letivo 2019/1.

Os dados foram analisados e sistematizados em relação a data de ingresso, ocorrência de abandono, tempo de percurso no curso e conclusão. O público-alvo foram estudantes dos cursos de Educação Física e de Ciências da Natureza ingressantes pelo SiSU entre os anos de 2013 a 2019. Os resultados foram demonstrados através de estatística descritiva e a utilização de tabelas e figuras (MARTINS, 2010).

Resultados e discussões

Os dados obtidos demonstraram um universo de 741 estudantes, sendo 371 do curso de Ciências da Natureza e 370 do curso de Educação Física. Em um primeiro instante é demonstrado o cenário geral dos cursos quanto ao número de alunos formados, evadidos e os que estão com matrícula ativa. Neste último caso, considerou-se todos os alunos vinculados (os que estão regulares em algum semestre e os retidos) durante o semestre 2019/1. Essa ilustração pode ser vista na Figura 1:

Figura 1 – Demonstração geral da situação dos alunos – ingressantes de 2013 a 2019



Fonte: dados da pesquisa.

Observando comparativamente a apuração acima, percebe-se que o curso de Educação Física apresenta um panorama melhor que o curso de Ciências da Natureza com relação ao número de alunos formados. Entretanto, os índices de evasão de ambos são altíssimos, quase igualando ao número de alunos com matrícula ativa.

A seguir apresentamos uma avaliação detalhada do fluxo dos discentes, separados por curso e ano de ingresso, no período entre 2013 e 2019.

Análise dos alunos de Ciências da Natureza

Considerando os discentes ingressantes do SiSU a partir de 2013, o curso formou 25 alunos, sendo 12 deles originários do sistema de cotas. A seguir é exibida a situação dos alunos que entraram desde o semestre 2013/1 até 2015/1. Este período foi examinado em razão do tempo para integralização curricular (9 semestres). Portanto, todos os alunos aqui pesquisados tiveram o intervalo ideal para a colação de grau. Os desfechos estão manifestados na Tabela 1:

Tabela 1 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos formados	Alunos evadidos	Alunos retidos
2013/1	AC	24	9	14	1
	L1	13	4	8	1
	L2	1	-	-	1
	L3	10	4	5	1
	L4	2	-	1	1
2014/1	AC	24	2	17	5
	L1	11	-	11	-
	L2	3	-	3	-
	L3	11	3	5	3
	L4	1	-	1	-
2015/1	A1	1	-	1	-
	AC	26	2	20	4
	L1	10	-	5	5
	L2	3	-	2	1
	L3	8	1	5	2
	L4	3	-	2	1
	A1	1	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse caso são considerados “alunos retidos” os discentes que ainda estão com a matrícula ativa junto à UNIPAMPA (considerando o semestre 2019/1) e que ultrapassaram o período para integralização curricular. Na Figura 2 está disponibilizada a soma das três turmas referidas:

Figura 2 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015



Fonte: dados da pesquisa.

O percentual de evasão geral, somadas as três turmas de ingressantes, é de 66,45% (n=101). Do total de 76 ingressantes não cotistas (modalidades AC e A1), 53 alunos evadiram (69,74%). Do grupo de 76 ingressantes pelo sistema de cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4), 48 alunos evadiram (63,16%).

Na Tabela 2 está exibido o quadro dos alunos unindo as três turmas, separados por ação afirmativa. Já na Tabela 3 consta o prazo que cada aluno levou para chegar à colação de grau, também desmembrados por modalidade:

Tabela 2 – Cenário dos alunos cotistas de Ciências da Natureza ingressantes de 2013 a 2015

Modalidades	Alunos formados (nº e percentual)	Alunos evadidos (nº e percentual)	Alunos retidos (nº e percentual)
Ingressantes por renda (cotas L1 e L2) = 41	4 (9,76%)	29 (70,73%)	8 (19,51%)
Ingressantes por etnia (cotas L2 e L4) = 13	-	9 (69,23%)	4 (30,77%)
Ingressantes independente de renda e etnia (cota L3) = 29	8 (27,59%)	15 (51,72%)	6 (20,69%)

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 3 – Tempo para formatura dos egressos de Ciências da Natureza

Modalidades	Tempo para a formatura				
	9 semestres	10 semestres	11 semestres	12 semestres	13 semestres
Ampla concorrência	2 alunos	6 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L1	-	1 aluno	-	2 alunos	1 aluno
Cota L3	4 alunos	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno

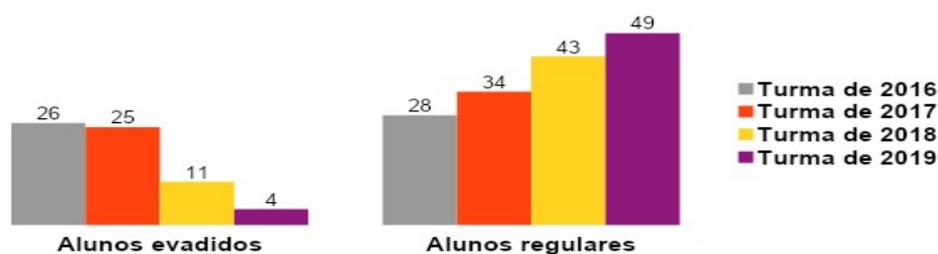
Fonte: dados da pesquisa.

Logo, percebe-se que a quantidade de evasão dos grupos acima são altíssimos (dois terços dos estudantes abandonaram o curso). Também é possível notar que o número de evadidos de discentes cotistas é um pouco menor que o de discentes não cotistas (diferença de 6,58%). Com relação aos tipos de cota, os alunos oriundos de escolas públicas (não relacionados à etnia ou renda) apresentaram melhor desempenho nesta pesquisa (8 formados e 6 alunos retidos, mas ainda com a expectativa da colação de grau). Por outro lado, constatou-se uma preocupação quanto aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e índios, pois nenhum conseguiu atingir a conclusão dos estudos no referido período analisado.

Sobre a retenção dos egressos, foi apurado que 8 alunos cotistas ultrapassaram o período de 9 semestres. Dos ingressantes por renda até 1,5 salário-mínimo, nenhum conseguiu integralizar no prazo do PPC. Dos 13 alunos formados da ampla concorrência, o número de retidos é de 11 alunos. Sendo assim, compreende-se que é preciso averiguar os reais motivos desses acontecimentos.

Já na análise dos ingressantes do semestre 2016/1 até o semestre 2019/1 foi desconsiderado o número de alunos retidos, pois ainda não foi alcançado o período de nove semestres para formatura. Diante disso adotamos o termo “alunos regulares”, que são aqueles que possuem matrícula ativa no curso. A Figura 3 mostra o panorama dessas quatro turmas:

Figura 3 – Situação dos alunos de Ciências da Natureza ingressantes de 2016 a 2019



Fonte: dados da pesquisa.

É possível observar que existe um grande número de discentes evadidos, especialmente nas turmas que ingressaram nos anos de 2016 e 2017. Logo, há uma tendência bastante perceptível: quanto mais antiga a turma, maiores são os números de evasão; e quanto mais recente é a turma, maiores são os números de alunos regulares. Na Tabela 4, que trata sobre as turmas de 2016/1 a 2019/1, são demonstradas as referidas situações com o desmembramento por modalidades de concorrência:

Tabela 4 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Ciências da Natureza nos semestres 2016/1, 2017/1, 2018/1 e 2019/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2016/1	AC	28	13	15
	L1	11	4	7
	L2	3	1	2
	L3	10	7	3
	L4	2	1	1
2017/1	A0	29	14	15
	L1	10	6	4
	L2	3	1	2
	L5	12	2	11
	L6	3	2	1
	V419	1	-	1
2018/1	A0	26	6	20
	L1	10	1	9
	L2	2	-	2
	L5	11	3	8
	L6	5	1	4
2019/1	A0	28	2	26
	L1	8	1	7
	L2	5	-	5
	L5	8	1	7
	L6	4	-	4

Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, é possível visualizar que a porcentagem de estudantes evadidos nas turmas de 2016/1 e 2017/1 é de 45,54% (n=51). Deste total, 47,06% (n=24) são de alunos cotistas e 52,94% (n=27) são de alunos não cotistas. O dado positivo é que pouco mais da metade dos alunos destas turmas (n=62) continuam com matrícula regular na instituição, o que proporciona a expectativa da consumação dos estudos mesmo com uma possível retenção. Também vale destacar que há representantes de todas as modalidades de concorrência no grupo de alunos regulares, possibilitando que nos próximos anos o curso forme turmas com profissionais de diferentes realidades sociais e étnicas.

Nas duas últimas turmas (2018/1 e 2019/1) é notória a diminuição do número de evadidos na comparação com os dados colhidos em semestres anteriores. Porém, cabe ressaltar que o ingresso destes estudantes no curso ainda é recente, e que esta projeção pode ser alterada caso não exista um olhar especial sobre as causas dos abandonos e cancelamentos de matrícula.

Análise dos alunos de Educação Física

O curso de licenciatura em Educação Física tem a duração de 8 semestres letivos. De acordo com as turmas que ingressaram a partir de 2013 até 2015, que são as que já tiveram o tempo necessário para integralização curricular, o curso formou 58 alunos sendo 28 deles ingressantes pelo sistema cotas. Na Tabela 5 é possível verificar a situação dessas turmas:

Tabela 5 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2013/1, 2014/1 e 2015/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos formados	Alunos evadidos	Alunos retidos
2013/1	AC	27	9	18	-
	L1	12	3	7	2
	L2	1	-	-	1
	L3	9	3	5	1
	L4	2	-	2	-
2014/1	AC	24	13	11	-
	L1	10	4	6	-
	L2	4	3	1	-
	L3	11	6	4	1
	A1	1	1	-	-
2015/1	AC	28	7	15	6
	L1	9	4	3	2
	L2	3	-	1	2
	L3	11	4	4	3
	L4	2	1	1	-
	A1	1	-	1	-

Fonte: dados da pesquisa.

É percebido que o curso de Educação Física apresenta um contexto positivo na comparação com a Ciências da Natureza, principalmente no conjunto de alunos formados. Além do número ser mais expressivo, o curso formou alunos provindos de todas as modalidades de concorrência do SiSU, o que sugere um certo êxito da Lei de Cotas. Na Figura 4 está indicado o destino dos discentes ingressantes das turmas de 2013/1, 2014/1 e 2015/1:

Figura 4 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015



Fonte: dados da pesquisa.

Do mesmo modo que foi considerado na análise do curso de Ciências da Natureza, na coluna “alunos retidos” estão os discentes ainda matriculados e que excederam o limite para integralização curricular. No caso da Educação Física, o PPC estabelece a conclusão em 8 semestres letivos. A partir desses esclarecimentos, verificou-se que o percentual de evasão geral, somadas essas três turmas de ingressantes, é de 50,97% (n=79). Do total de 81 alunos ingressantes não cotistas (modalidades AC e A1), 45 discentes evadiram (55,55%). Do conjunto de 74 alunos ingressantes pelo sistema de cotas (modalidades L1, L2, L3 e L4), 34 estudantes evadiram (47,89%).

A Tabela 6 mostra a situação dos alunos com as três turmas unidas, separadas por ação afirmativa. Na Tabela 7 encontra-se o período de cada um dos egressos do curso:

Tabela 6 – Cenário dos alunos cotistas de Educação Física ingressantes de 2013 a 2015

Modalidades	Alunos formados (nº e percentual)	Alunos evadidos (nº e percentual)	Alunos retidos (nº e percentual)
Ingressantes por renda (cotas L1 e L2) = 39	14 (35,9%)	18 (46,15%)	7 (17,95%)
Ingressantes por etnia (cotas L2 e L4) = 12	4 (33,33%)	5 (41,67%)	3 (25%)
Ingressantes independente de renda e etnia (cota L3) = 31	13 (41,94%)	13 (41,94%)	5 (16,12%)

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 7 – Tempo para formatura dos egressos de Educação Física

Modalidades	Tempo para a formatura			
	6 semestres	8 semestres	9 semestres	10 semestres
Ampla concorrência	-	23 alunos	1 aluno	5 alunos
Cota L1	1 aluno*	7 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L2	-	2 alunos	-	1 aluno
Cota L3	-	10 alunos	2 alunos	1 aluno
Cota L4	-	1 aluno	-	-
Candidato com deficiência	-	1 aluno	-	-

*Aluno egresso concluiu o curso em 6 semestres letivos em virtude de aproveitamento de disciplinas cursadas em outra instituição de ensino.

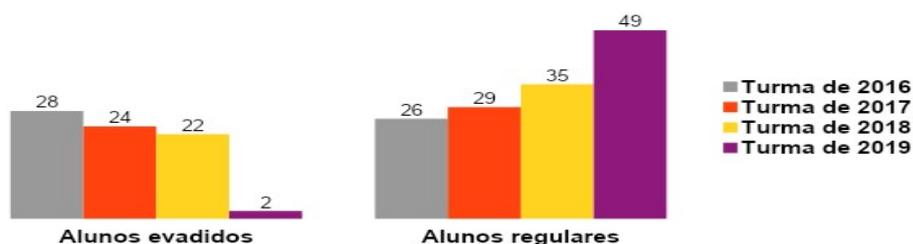
Fonte: dados da pesquisa.

Portanto, foi identificado que metade dos alunos deste grupo abandonou ou cancelou a matrícula na licenciatura em Educação Física. Também percebeu-se que o número de evadidos de discentes cotistas é um pouco mais baixo que o de discentes não cotistas (diferença de 7,86%). Sobre os tipos de cota, os alunos provindos de escolas públicas (independente da etnia ou renda) apresentaram uma performance pouco superior nesta pesquisa (41,94% chegaram à formatura). Em uma escala de desempenho e considerando as variáveis formatura/retenção/evasão, podemos afirmar que os discentes que independem de renda e cor estão à frente, seguido das demais modalidades que apresentam percentuais muito semelhantes.

Com relação à retenção o resultado é bastante satisfatório. Foi verificado que, de um total de 28 alunos cotistas, apenas 7 deles ultrapassaram o prazo de 8 semestres. Dos 30 alunos formados não cotistas, o número de retidos foi de 6 alunos. Logo, constatou-se que a grande maioria dos profissionais formados pelo curso de Educação Física concluiu a graduação dentro do número de semestres estabelecido pelo PPC. Mesmo aqueles discentes que extrapolaram os 4 anos da licenciatura conseguiram terminar em, no máximo, 5 anos.

No levantamento dos ingressantes entre os anos de 2016 e 2019 não foi empregado o termo “aluno retido”, pois nenhum dos estudantes atingiu os oito semestres fundamentais para a colação de grau. A Figura 5 ilustra o cenário somando as quatro turmas:

Figura 5 – Situação dos alunos de Educação Física ingressantes de 2016 a 2019



Fonte: dados da pesquisa.

A disposição dos números se assemelha ao verificado no curso de Ciências da Natureza. Entretanto, é importante realçar que a turma de 2019 teve apenas duas baixas em razão de cancelamentos de matrícula. Assim sendo, entende-se que mesmo diante do desafio do estudante em cursar o primeiro semestre, os calouros não abdicaram dos estudos.

Seguindo a mesma análise utilizada anteriormente, na Tabela 8 está exposta a situação do vínculo dos ingressantes da Educação Física nos semestres 2016/1 a 2019/1 por modalidade de concorrência:

Tabela 8 – Candidatos ingressantes pelo SiSU no curso de Educação Física nos semestres 2016/1, 2017/1, 2018/1 e 2019/1

Período de ingresso	Modalidade de ingresso	Número de ingressantes	Alunos evadidos	Alunos regulares
2016/1	AC	25	14	11
	L1	13	8	5
	L2	3	2	1
	L3	11	4	7
	L4	2	-	2
2017/1	A0	27	13	14
	L1	10	4	6
	L2	3	-	3
	L5	11	6	5
	L6	2	1	1
2018/1	A0	29	16	13
	L1	12	3	9
	L2	4	1	3
	L5	7	1	6
	L6	4	1	3
2019/1	L13	1	-	1
	A0	26	2	24
	L1	8	-	8
	L2	5	-	5
	L5	6	-	6
	L6	6	-	6

Fonte: dados da pesquisa.

Na relação acima foi visto que 52 alunos evadiram das turmas de 2016/1 e 2017/1, sendo que o percentual geral (48,60%) praticamente se iguala ao colhido nas turmas com ingresso entre 2013/1 e 2015/1 (50,97%). Considerando apenas os cotistas foram 25 os estudantes desistentes, com o índice (45,45%) seguindo quase o mesmo dos semestres anteriores (47,89%). Assim como no curso de Ciências da Natureza, verificou-se que todas as modalidades de concorrência continuam sendo representadas na coluna de alunos regulares, o que possibilita haver uma esperança de que esses discentes concluam os estudos.

Nas turmas de 2018/1 e 2019/1 se destaca o alto número de alunos evadidos na ampla concorrência (16 estudantes) e a baixa desistência dos cotistas (apenas 6 alunos) na turma de 2018. Com relação à turma de 2019 nenhum discente cotista deixou o curso, o que indica boas perspectivas nos índices de permanência.

Considerações finais

Fazendo uma análise comparativa entre os dois cursos de licenciatura a partir das turmas de 2013 a 2015, percebemos que o curso de Ciências da Natureza apresentou resultados inferiores em relação ao curso de Educação Física. Enquanto o primeiro apresenta uma taxa de 16,45% de alunos formados, 66,45% de alunos evadidos e 17,10% de alunos retidos, o segundo curso mostra um percentual de 37,42% de formados, 50,97% de evadidos e 11,61% de retidos. Mesmo que seja somado o número de formados com o número de retidos

na Ciências da Natureza, não alcança o número de alunos egressos na Educação Física. Logo, permite-se considerar que a Educação Física leva vantagem na confrontação destes quesitos.

Com relação às turmas de 2016 a 2019 de ambos os cursos, foi apurada a existência de uma harmonia nos episódios de evasão e vinculação dos alunos, demonstrada através das figuras na seção dos resultados. Quanto mais recente é o ingresso em algum dos cursos, menores são os números de desistências e maiores são os números de alunos que permanecem nos cursos. E o contrário se repete: quanto mais longo é o ingresso, maiores são as desistências e menores são as quantidades de alunos com matrícula regular. Somando as turmas de Ciências da Natureza, temos 66 estudantes evadidos e 151 regulares. No contexto da Educação Física, há 76 evadidos e 139 regulares.

Antes de iniciarmos o levantamento, tínhamos a falsa percepção de que os alunos cotistas poderiam representar uma maior evasão em relação aos alunos não cotistas de um curso, em decorrência de uma origem social menos favorecida ou pelo seu histórico em escola pública, onde o nível de ensino e aprendizagem talvez não seja semelhante em qualidade com o sistema privado.

Porém, esta pesquisa nos proporcionou uma dissonância da percepção inicial. Nas comparações realizadas em ambas as licenciaturas, o percentual de evasão dos cotistas sempre esteve um pouco abaixo dos estudantes não cotistas. Ou seja, não há um grupo específico de alunos que interfira negativamente no resultado dos abandonos e cancelamentos de matrícula. O que existe é uma crise generalizada das licenciaturas em manter seus alunos nos cursos, o que sugerimos ser de suma relevância estudos sobre as razões desta dificuldade em cursos de formação de professores.

Ainda, mesmo que o número de egressos esteja aquém das expectativas, os cotistas estão conseguindo integralizar os currículos dentro dos períodos estabelecidos pelos Planos Pedagógicos em quantidade semelhante com os não cotistas.

Considerando as duas licenciaturas, observamos que 25 cotistas concluíram o curso no período correto e 15 deles ultrapassaram o limite. Dos não cotistas, 26 deles terminaram no prazo e 17 deles excederam o período. Portanto, não podemos definir que um percurso eficaz de trajetória acadêmica esteja vinculado à origem do estudante na rede privada ou pública de ensino, até porque a modalidade de “ampla concorrência” permite que qualquer candidato realize a inscrição independente do estabelecimento onde cursou o ensino médio. O que conseguimos afirmar, diante da conjuntura apresentada, é que o aluno oriundo de escola pública e o aluno ingressante pelo sistema universal apresentam probabilidades muito similares de concluir o curso no tempo certo ou de exceder o prazo.

Manifestamos ainda que a pesquisa quantitativa aqui realizada traz algumas limitações, pois não possuímos conhecimento, por exemplo, se os alunos ingressantes a partir de 2016 estão seguindo a sequência aconselhada pela grade curricular, o que poderia ocasionar uma futura retenção. Também não há explicações qualitativas sobre os motivos que levaram alguns dos egressos a atrasarem a formatura, tampouco das evasões observadas.

Portanto, sugerimos que futuras investigações visem qualificar essas informações, sendo possível proporcionar um maior conhecimento aos dados aqui apresentados.

Referências

ARIOVALDO, T. C. de C.; NOGUEIRA, C. M. M. **Nova Forma de Acesso ao Ensino Superior Público: um Estado de Conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 1, p. 152-174, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683/17003>>. Acesso em: 09 set. 2019.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. **Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. **A Política Pública de Cotas em Universidades, Enquanto Instrumento de Inclusão Social.** Revista Pensamento & Realidade, São Paulo, ano XV, v. 27, n. 2, p. 95-117, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/12650/9213>>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de Janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de Outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. C. **Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade.** Educar em Revista, Curitiba, n. 64, p. 171-187, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00171.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. **Desigualdade de Oportunidades ao Acesso ao Ensino Superior no Brasil: Uma Comparação entre 2003 e 2013.** Economia Aplicada, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200369>. Acesso em: 25 set. 2019.

CESARINO, M. A. da N.; KREMER, J. M.; DUMONT, M. M. V.; SIMÕES, E. M. dos S. **A retenção de alunos por infrequência, aproveitamento e trancamento de matrícula no curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais.** Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 159-190, set. 1987. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000002029/40dc5ebb5485b0d04d243f3d2c6a96a4/>>. Acesso em: 24 Ago. 2019.

GÓMEZ, M. R. F.; TORRES, J. C. **Discutindo o acesso e a permanência no ensino superior no contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada).** Organizações e Democracia, Marília, v. 16, n. 1, p. 69-88, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/5162>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

KOZELSKI, A. C.; HAMMERSCHMIDT, S. **Políticas Públicas: Recurso ou Solução para Evasão Universitária?** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9241/6123>>. Acesso em: 27 out. 2019.

LAMERS, J. M. de S.; DOS SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. **Retenção e Evasão no Ensino Superior Público: Estudo de Caso em um Curso Noturno de Odontologia.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, e154730, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 28 out. 2019.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Cadernos, Brasília, v. 25, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

LUZ, J. N. N.; VELOSO, T. C. M. A. **Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção.** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83, 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MARTINS, G. de A. **Estatística Geral e Aplicada.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. **Promessas e Limites: o SiSU e sua Implementação na Universidade Federal de Minas Gerais.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, n. 02, p. 61-90, e. 161036, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 set. 2019.

PEREIRA, A. S. **Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Mestrado em Gestão Pública. Vitória/ES, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6638_Disserta%E7%E3o%20Final%20-%20Alexandre%20Severino.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ROSSETTO, C. B. de S.; GONÇALVES, F. de O. **Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso.** Dados-Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0791.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.

SANTOS, J. T. dos (org.). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2012. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145980>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, Maurício. **Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/21944/21085>>. Acesso em: 23 out. 2019.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

TOUBIA, A. A. T.; LIMA, P. G. **Ações afirmativas na educação: os avanços na realidade brasileira na perspectiva da universidade para todos.** Laplage em Revista, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 118-129, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/104/391>>. Acesso em: 27 set. 2019.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência.** Revista Katálisis, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v19n1/1414-4980-rk-19-01-00022.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Coordenadoria de Ações Afirmativas. **Sistema de Seleção Unificada – SISU Processo Seletivo 2018 – Unipampa.** Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/2018/01/30/sistema-de-selecao-unificada-sisu-processo-seletivo-2018-unipampa/>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza do Campus Uruguaiana.** Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus Uruguaiana.** Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VARGAS, H. M. **O SiSU na Berlinda: Presente e uma Provocação para o Futuro.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e2105020, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e2105020.pdf>>. Acesso em: 07 Nov. 2019.

Manuscrito 2: A evasão e a retenção em dois cursos de licenciatura da UNIPAMPA, sob a ótica dos discentes cotistas.

Periódico: Ainda não definido.

Situação: aberto para sugestões e modificações.

A evasão e a retenção em dois cursos de licenciatura da UNIPAMPA, sob a ótica dos discentes cotistas

Felipe Salerno Pittella
Edward Frederico Castro Pessano

Resumo

A utilização do Sistema de Seleção Unificada, aliado ao cumprimento da Lei de Cotas, promoveu uma modificação do público inserido nas universidades federais brasileiras nos últimos anos. Através de uma investigação qualitativa, este estudo identificou as opiniões de 82 discentes e ex-discentes cotistas das licenciaturas em Ciências da Natureza e Educação Física da Universidade Federal do Pampa – campus Uruguaiana. Por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), foi constatado que a escolha por um dos cursos nem sempre é pela aptidão à docência. Também existem questões pessoais, profissionais, pedagógicas e financeiras que influenciam diretamente nos aspectos sobre evasão e retenção, além de situações pontuais de preconceito constatadas no ambiente universitário.

Palavras-chave: cotas; licenciaturas; UNIPAMPA.

Abstract

The use of the Unified Selection System, combined with compliance with the Quota Law, promoted a change in the public inserted in Brazilian federal universities in recent years. Through a qualitative investigation, this study identified the opinions of 82 students and former quota students from undergraduate degrees in Natural Sciences and Physical Education at the Federal University of Pampa - Uruguaiana campus. Through Bardin's Content Analysis, it was found that the choice for one of the courses is not always due to aptitude for teaching. There are also personal, professional, education and financial issues that directly influence aspects of dropout and retention, in addition to specific situations of prejudice found in the university environment.

Keywords: quotas; degrees; UNIPAMPA.

Considerações iniciais

Com a expansão das universidades federais instituída no Brasil nas últimas duas décadas (BORGES; AQUINO, 2012; DE MELO COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013), principalmente através do REUNI¹, foi possível promover o acesso de estudantes de várias localidades do país ao ensino superior. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é um exemplo desta política, pois está inserida em uma região distante dos grandes centros educacionais do Rio Grande do Sul. Seu principal benefício gerador, nesse sentido, é a

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI), com duração de 2007 a 2012, onde foram adotadas ações para retomada do crescimento de instituições públicas de ensino superior.

existência de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em uma zona até então carente de recursos, que frequentemente vivenciava seus jovens migrando para outros lugares em virtude da baixa perspectiva de progresso na metade sul do Estado.

Porém, há outros fatores que precisam ser avaliados e refletidos dentro deste contexto. A ampliação da oferta de vagas aparentemente diminuiu o tensionamento seletivo. Por outro lado, pode ter ocasionado o ingresso de estudantes mais fragilizados do ponto de vista educacional, em virtude de um ensino básico não tão eficiente. A questão dos problemas socioeconômicos existentes em nossa sociedade também pode ocasionar complicações nos processos de inclusão. Esses fenômenos tendem a resultar, por exemplo, na ocorrência de alunos retidos e evadidos no ensino superior, exigindo soluções por parte das universidades.

Num primeiro momento algumas circunstâncias podem ser levantadas: perda de motivação nos estudos, a conciliação da universidade com emprego, limitações financeiras ou até mesmo a falta de estrutura física e pedagógica das instituições.

Porém, um dos aspectos que deve ser analisado efetivamente é quanto à forma de ingresso dos estudantes. Com o advento da lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a “Lei de Cotas”, a transformação do público universitário foi explícita e necessária, pois anteriormente as instituições públicas eram concebidas como um espaço exclusivamente da alta sociedade para contribuição ao desenvolvimento nacional (DAFLON; FERES JUNIOR, 2014). O Ministério da Educação, no relatório intitulado “A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014”, diz que “o processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites” (BRASIL, 2014, p. 19).

Diante dessa realidade, o presente estudo buscou saber as posições e considerações deste “novo público” em dois cursos de uma universidade federal. Foram ouvidos 82 alunos provenientes do sistema de cotas das licenciaturas em Ciências da Natureza e Educação Física da UNIPAMPA – campus Uruguaiana. As temáticas envolvem os motivos da escolha pelo curso, as causas de evasão e retenção identificadas e as situações de preconceito vivenciadas.

A contextualização da expansão universitária com a reserva de vagas

Nas Diretrizes Gerais do REUNI, no capítulo de Diagnóstico da Educação Superior Brasileira, foram relatados alguns elementos que permitem uma reflexão da conjuntura da educação superior brasileira. Os alunos de graduação inseridos no sistema privado de ensino passavam por imensas dificuldades para arcar com os altos custos exigidos pelas faculdades particulares. Logo (BRASIL, 2007, p. 7), “a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior”. Além do mais, foi lembrada a existência de “uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação” (BRASIL, 2007, p. 7). Isso é um fenômeno que pode influenciar na desistência, justamente em virtude da imaturidade do jovem perante a escolha de um curso. Também vale associar a ênfase em currículos pouco flexíveis e com aulas meramente expositivas, desconsiderando a presença de recursos tecnológicos inovadores que podem propiciar um resultado mais satisfatório nas práticas pedagógicas. Por último, o referido capítulo faz menção a uma necessidade de estabelecimento de “uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis” (BRASIL, 2007, p. 8).

Alguns anos depois, a mencionada política de ações afirmativas foi instituída para ingresso nos cursos de graduação das IES públicas. A Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, ordena que ocorra a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para alunos vindos de escolas públicas. Além disso, a legislação indica que a subdivisão das vagas precisa ser

destinada segundo critérios socioeconômicos, étnicos e de insuficiência física ou intelectual, todos eles de acordo com as proporções regionais do local da instituição (BRASIL, 2012).

Logo, o ingresso de alunos oriundos de diferentes cenários foi estabelecido pela garantia de parte das vagas para grupos populacionais reconhecidamente vulneráveis e também pela adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Conforme Marques e Cêpeda (2012, p. 189), esta hibridização universitária “pode legitimar valores culturais, sociais e subjetivos novos na argumentação estratégica do campo científico”. Ou seja, os autores acreditam na adoção das ações afirmativas pelas universidades públicas para promoção e ascensão das frações culturalmente periféricas.

No aspecto étnico, Paiva (2015) diz que a República Federativa do Brasil é vítima de uma transmissão de diretriz social “escravocrata e com forte concentração fundiária, herdado de séculos anteriores, não havendo o processo de ruptura necessário para que houvesse a ‘mudança estrutural da esfera pública’ brasileira” (PAIVA, 2015, p. 135). A autora conclui seu raciocínio afirmando que “a questão da desigualdade brasileira não pode se restringir à questão da raça, mas é um fato que a mobilidade social para o branco pobre tem sido uma realidade mais concreta” (PAIVA, 2015, p. 150). Logo, mesmo os brancos desprovidos possuírem maiores probabilidades de ascensão que os negros, era indispensável estabelecer um conjunto de regras onde todos fossem incluídos com oportunidades iguais.

É fundamental considerar que ocorreram avanços para a reversão desse quadro, porém é incontestável que ainda não foi atingida uma harmonia satisfatória. Segundo Barreto (2015) é essencial “pensar as instituições de ensino superior de uma maneira mais global, e considerar em sua análise a articulação entre dimensões distintas das desigualdades, com destaque para raça, classe e gênero” (BARRETO, 2015, p. 40). A autora prioriza a redução do desequilíbrio entre negros e brancos e também entre homens e mulheres na esfera científica. Na questão étnica, a inferioridade de pretos e pardos na comparação com os brancos é ampliada na medida em que é elevado o nível de escolaridade, sobretudo no ensino superior e na pós-graduação (BARRETO, 2015).

Portanto, a partir das situações expostas acima, bem como a necessidade de superação de preconceitos, foram proporcionadas oportunidades e diretrizes para a diminuição destas desigualdades, sempre voltadas à democratização de acesso e aos diferentes grupos sociais, em busca do desenvolvimento, social, cultural, político e econômico do Brasil.

Os problemas encontrados nas licenciaturas brasileiras

Quando tratamos de cursos de licenciatura, devemos fazer uma relação imediata com os obstáculos que os egressos presenciam para exercer a profissão de professor nas diversas escolas espalhadas país afora.

Aranha e Souza (2013) identificaram a existência de uma crise da profissão docente, tendo como fator principal para essa situação “o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78). Em seu estudo sobre as licenciaturas, os autores relataram que o MEC contabilizava, na época, uma defasagem de 250 mil docentes para o ensino na área de ciências da natureza em todo o país (ARANHA; SOUZA, 2013).

Em sua tese de doutorado, Palazzo (2015) traz uma revisão das concepções de alguns autores sobre o enfraquecimento da popularidade das licenciaturas ao longo dos anos (PALAZZO, 2015, p. 58 apud VALLE, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2011; BARBOSA, 2011, 2012):

Conforme Valle (2006), a baixa atratividade da carreira do magistério está ligada aos seguintes fatores: a) incerteza do futuro da profissão; b) baixos salários; c) possibilidades limitadas de ascensão pessoal; d) precariedade das condições de trabalho. Para Diniz-Pereira (2011), as crises enfrentadas pelos cursos de Licenciatura estão relacionadas à dificuldade de os alunos se manterem durante o curso, à expectativa de baixa renda oferecida pela profissão e ao declínio do prestígio social da docência. Barbosa (2011, 2012), em pesquisa bibliográfica-documental, concluiu que o salário é um dos principais responsáveis pela precarização do trabalho docente.

Souto e Paiva (2013) lembram de outras dificuldades encontradas pelos docentes em seu ofício. O desafio de encarar a uniformização do ensino e a resolução de conflitos por indisciplina em sala de aula são alguns exemplos que atrapalham a atratividade pela carreira docente na visão dos jovens e dos professores. No estudo sobre alunos formados em Matemática de uma universidade brasileira, os autores constataram que quase metade daqueles que exercem a docência pretendia abandonar a profissão ou transformar a ocupação em atividade acessória (SOUTO; PAIVA, 2013).

Em uma investigação sobre a satisfação da escolha pelo curso de Pedagogia, Brandão e Pardo (2016) identificaram que 62,5% dos entrevistados não se arrependeram da licenciatura selecionada. Por outro lado, 37,5% dos pesquisados, um pouco mais de um terço da amostra, optariam por outra formação, sendo que 30% indicaram a seleção de outro curso que não fosse licenciatura, com destaque para a Psicologia e o Direito. Logo, nos deparamos com um cenário de alto índice de arrependimento pela formação escolhida.

Estas reconsiderações descritas acima causam transtornos para as universidades. O processo de evasão, por exemplo, é um fenômeno que ocorre em diversos cursos, instituições e países. Conforme Matta, Lebrão e Heleno (2017, p. 584), “no setor público, os recursos investidos não apresentam o devido retorno”, e isso, de certo modo, provoca uma pressão por parte da sociedade que exige a aplicação eficiente dos tributos recolhidos. Para Ambiel (2015), há uma grande apreensão conjunta entre pesquisadores, instituições de ensino e órgãos governamentais sobre o problema da evasão superior. O outro elemento causador de dificuldades é a retenção discente. De acordo com Lima Junior et al. (2019, p. 159), é o “tempo adicional que o estudante leva para completar a formação superior, tomando como referência o tempo de conclusão institucionalmente previsto”.

Todos os indicativos apontados, associados às circunstâncias de abandono e de atraso na formação acadêmica, contribuem para a diminuição do interesse e da permanência nas licenciaturas, exigindo estudos e ações para que seja possível aproximar o grande público da ambição pela profissão docente.

Metodologia

Foram enviados questionários para os e-mails e também para os perfis pessoais dos estudantes na rede social Facebook. Ao todo o estudo envolveu 82 alunos regulares, formados e evadidos oriundos das modalidades de cotas do SiSU dos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física da UNIPAMPA que ingressaram entre os anos de 2013 e 2019.

As perguntas realizadas tinham a pretensão de obter informações acerca dos motivos da escolha pela licenciatura, as razões para a evasão e a retenção, além das ocorrências de preconceito vividas no ambiente universitário. A verificação dos resultados foi produzida através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sendo utilizadas categorias iniciais, intermediárias (estas indicando o percentual de ocorrências encontradas) e finais para demonstração.

Resultados e discussões

Motivos da escolha pela licenciatura

A primeira pergunta respondida pelos entrevistados referiu-se aos motivos que levaram os estudantes a escolherem uma das licenciaturas. As categorias formadas e as frequências encontram-se no Quadro 1:

Quadro 1 – Motivos da escolha pelo curso

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"professor" "lecionar" "magistério" "licenciatura"	Atuar em sala de aula (34,15%)	O objetivo de ser professor
"pedagogia" "leque de opções" "oportunidade"	A oportunidade de cursar uma licenciatura (2,44%)	
"aulas à noite" "trabalhar e estudar"	A figura do estudante-trabalhador (31,71%)	A escolha para conseguir trabalhar e por limitações financeiras
"sem possibilidade financeira" "outra cidade" "fora da cidade"	Limitações financeiras (3,66%)	
"cursar Medicina" "conhecimento"	Preparação para ingresso em outro curso (1,22%)	A licenciatura como escolha ocasional
"curso gratuito" "ENEM"	Oportunidade de um curso gratuito (25,60%)	
"fazer esportes"	Práticas esportivas (1,22%)	

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos que ainda existe um grupo interessado na profissão e que apresenta claramente “o objetivo de ser professor”. Isto é um fator positivo para a UNIPAMPA e seu projeto de transformação da realidade educacional na região, pois boa parcela dos discentes dos cursos de licenciatura do campus é de Uruguaiana, conforme os registros coletados na Secretaria Acadêmica do campus. Logo, há uma expectativa que esse grupo seja uma das partes responsáveis pela formação das gerações de estudantes que irão surgir nos próximos anos no município.

Outro conjunto de respondentes apontou que a opção baseou-se pelo fato das aulas serem à noite, conseguindo trabalhar e estudar concomitantemente. Na visão de Vargas e De Paula (2012) esta situação é um verdadeiro dilema na educação superior, tendo em vista que “por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização” (VARGAS; DE PAULA, 2012, p. 465). Na mesma categoria final também detectamos discentes que escolheram a licenciatura simplesmente pela falta de recursos financeiros necessários para sustentá-los em outro município, pois sonham com outra graduação. Nesses dois casos (necessidade de trabalhar e limitações financeiras) entendemos que a política de cotas é importante e inclusiva na questão do acesso a nível local. Porém, para promover o acesso a outras localidades e regiões e/ou fazer com que o estudante carente se

insira no curso que deseja, será preciso trabalhar com outras políticas que a Lei de Cotas não consegue solucionar.

Uma terceira parte das respostas sugeriu que a escolha por uma das licenciaturas foi meramente ocasional, seja pela preparação para ingresso em outra graduação, pela oportunidade de um curso gratuito ou até mesmo para práticas de atividades esportivas no caso da Educação Física.

Identificamos, portanto, que das três categorias finais formadas, duas delas são vistas com preocupação já que podem promover uma futura evasão, uma vez que o discente ingressa sem o sentimento de pertencimento à licenciatura e com relativa esperança no prosseguimento na profissão. Uma solução interessante para minimizar esses acontecimentos a nível nacional é trazida por Louzano et al. (2010), que mostra um exemplo em países reconhecidamente desenvolvidos economicamente e nos seus sistemas educacionais (LOUZANO et al., 2010, p. 554):

Os países de alto desempenho, como Finlândia e Singapura, selecionam seus professores antes de lhes oferecer a formação específica para a docência; isso significa que esses países concentram seus esforços e recursos em formar apenas aqueles que vão ocupar postos de trabalho. Além disso, por estarem diretamente vinculados ao mercado de trabalho, a interação dos futuros professores com a escola é intenso. Preparação de aulas, aulas práticas, estratégias para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem são parte importante do curso de formação docente.

Políticas deste formato, caso algum dia puderem ser colocadas em prática no Brasil, poderiam trazer benefícios não são no ato da escolha pela profissão docente, mas também na qualidade dos profissionais que estarão inseridos nas escolas país afora.

Causas da evasão

O grupo pesquisado envolveu discentes em três diferentes situações perante aos cursos: alunos formados, alunos matriculados no curso e alunos evadidos. Logo, a primeira pergunta que precisou ser realizada era sobre o contexto em que estavam inseridos. Dos 82 entrevistados, 20 deles sinalizaram ocorrências relacionadas à evasão (abandonei o curso: 11 alunos; cancelei a matrícula no curso: 6 alunos; troquei de curso: 3 alunos). A partir dessas informações, o referido grupo foi questionado sobre os motivos que levaram a desistirem da licenciatura. As causas podem ser conferidas no Quadro 2:

Quadro 2 – Causas da evasão dos alunos

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"pessoais" "emocionais"	Questões pessoais (12%)	Fatores relacionados estritamente ao estudante
"mudar" "mudança" "cidade"	Mudança de município (8%)	
"troca" "outro sonho" "sem conhecer" "deu a nota" "não era o curso"	Falta de planejamento (16%)	O curso de licenciatura não estava nos planos
"cadeiras de exatas" "dificuldade" "não me senti bem"	Questões relacionadas à aprendizagem (8%)	Dificuldades de aprendizagem
"aulas a tarde" "horário comercial" "conciliar estudo" "conciliar trabalho" "família" "esgotado"	Falta de tempo (20%)	A difícil conciliação do curso com o trabalho e a família
"ônibus" "deslocamento" "transporte"	Dificuldades no deslocamento ao campus (16%)	Falta de um transporte adequado até o campus
"financeiros" "recursos"	Questões financeiras (12%)	Dificuldades financeiras
"professores" "lugar do aluno" "trabalhar"	Relacionamento com os professores (4%)	Fatores ligados ao ambiente universitário
"turma" "individualidades" " vaidades"	Relacionamento com os colegas (4%)	

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas colhidas formaram, em nosso entendimento, sete categorias finais. A primeira delas são as situações que partiram exclusivamente dos próprios estudantes em si, ou seja, não tendo nenhuma relação com a licenciatura ou com a UNIPAMPA. Dentre os casos citados nas “questões pessoais”, nos deparamos com relatos de problemas emocionais e com a falta de interesse em ser professor. Já no item “mudança de cidade”, uma das circunstâncias relatadas foi causada pela aprovação em concurso público em outro município.

A categoria final “o curso de licenciatura não estava nos planos” foi baseada na falta de planejamento que alguns estudantes apresentaram nas respostas, principalmente na referência à escolha pelo curso. O sentimento identificado foi de que o ingresso na licenciatura ocorreu de forma aleatória, não sendo a graduação que eles realmente queriam seguir. Relatos como “não era o que eu tinha planejado”, “fui atrás do meu outro sonho” ou “entrei para não ficar mais um ano em casa” ajudaram a formar essa categoria. A sensação que ficamos é que o desconhecimento pela área e a facilidade no ato do ingresso ajudam a explicar esses acontecimentos, sendo este último caso em razão da baixa quantidade de inscritos no SiSU para as duas licenciaturas, conforme informações colhidas na Secretaria Acadêmica. Logo, as notas que os estudantes atingem no ENEM para fins de ingresso não precisam ser tão elevadas, pois a concorrência não é acirrada nos dois cursos, refletindo o que é constatado a nível nacional (KUSSUDA, 2012; ARANHA; SOUZA, 2013).

Identificamos também que a dificuldade de aprendizagem de alguns discentes acabou gerando a evasão. Houve um reconhecimento por parte deste grupo de que as adversidades surgidas no processo partiram dos próprios alunos, não tendo relação com a metodologia de ensino do professores ou com os conteúdos lecionados. A impressão é que faltou certa dose de resiliência para lidar com os problemas de aprendizagem. Por outro lado, os relatos observados

também são imprecisos, pois os trechos fazem associações à dificuldade nas cadeiras de exatas ou desconforto nas aulas práticas, mas sem o apontamento das disciplinas.

A próxima categoria final refere-se à difícil conciliação do curso com outros compromissos, sendo o mais lembrado o ajuste entre o tempo necessário para estudar com as atribuições profissionais. Os cursos de licenciatura do campus Uruguaiana, justamente por fixarem suas aulas no período noturno, têm como um dos propósitos atrair estudantes que necessitam trabalhar durante o dia e que desejam cursar uma graduação concomitantemente. Porém, observou-se um efeito reverso a esta finalidade, pois nos deparamos com relatos de cansaço, esgotamento e até mesmo da impossibilidade de se trabalhar no comércio local e fazer o curso ao mesmo tempo. Também a atenção à família foi lembrada em alguns casos, já que os deveres acadêmicos e profissionais impediam que os discentes pudessem oferecer um tempo a mais com seus parentes. Logo, entre o ganha-pão e uma formação acadêmica, falou mais alto a necessidade do próprio sustento e do cuidado com os familiares, gerando assim a evasão. Esta categoria vai muito ao encontro da afirmação de Louzano et al (2010, p. 552), que reconhece que "os alunos cujas famílias são pobres e que precisam trabalhar enquanto estudam são menos propensos a dedicar tempo aos estudos e, portanto, têm menor possibilidade de obter sucesso acadêmico". Compreendemos também que é uma situação delicada para a universidade no sentido de possibilitar algum tipo de intervenção, pois os valores ofertados nos programas de assistência estudantil muitas vezes não cobrem a remuneração que os estudantes-trabalhadores recebem nos seus empregos.

A categoria "falta de um transporte adequado até o campus" está estritamente relacionada a um problema do poder público municipal no transporte coletivo. Complicações relativas à chegada com atraso das linhas nas paradas em conjunto com eventuais paralisações do serviço formaram a base para essa categoria. Houve casos em que os estudantes relataram motivos que estão colocados em duas ou mais categorias intermediárias. Por exemplo: a falta de tempo (gerada pela necessidade de trabalhar) trouxe como consequência a dificuldade em se deslocar até o campus em função das linhas do ônibus chegarem aos pontos com, no mínimo, trinta minutos de intervalo. Isso fazia com que um grupo de estudantes perdesse o primeiro período de aula, ou simplesmente gerava uma insatisfação no deslocamento ao campus. Por fim, vale destacar que um entrevistado afirmou ser morador de outra cidade e que deixou de frequentar as aulas porque a prefeitura do seu município deixou de ajudar no transporte até Uruguaiana. Por isso relacionamos esse caso com os demais já citados na mesma categoria, pois a origem a evasão é ocasionada devido a um transtorno na administração pública na área de transporte.

Na categoria "dificuldades financeiras" encontramos relatos referente a problemas financeiros e falta de recursos. Isso configura a existência um problema social que impede um conjunto de estudantes de frequentar uma graduação da maneira que gostariam, mesmo diante do acesso a uma universidade pública e gratuita.

Por último, intitulamos também como categoria final os "fatores ligados ao ambiente universitário", baseado principalmente nas dificuldades de relacionamento deste grupo de evadidos com os docentes e até com os próprios colegas. Sobre os professores, foi relatado que alguns não se colocavam no lugar do aluno precisa trabalhar e acompanhar as aulas, e que essa falta de empatia provocou o abandono do curso. Já com os colegas, uma das narrativas trouxe a dificuldade de relacionamento com a turma de um modo geral, afirmando existirem "individualidades" e "subgrupos", prejudicando a permanência na licenciatura.

Causas da retenção

A primeira indagação sobre o tema "retenção" questionava a todos os discentes (sejam eles formados, regulares, com matrícula ativa e evadidos) se conseguiram (ou estão

conseguindo) seguir a sequência de disciplinas exigida para cada semestre. Dentre os entrevistados, 59,7% afirmaram que em algum momento não acompanharam a grade curricular ou concluíram o curso fora do prazo estabelecido, sendo essas ocorrências típicas de um atraso no percurso acadêmico. Consideramos esse percentual preocupante, pois se transformarmos para um exemplo com números, de cada cinco alunos cotistas que ingressam nas licenciaturas, apenas dois conseguem cursar sem maiores obstáculos com relação a reprovações por nota e por frequência.

A outra pergunta fazia referência aos motivos propriamente ditos, com a intenção de descobrirmos as reais situações enfrentadas pelos discentes que em determinado instante não concluíram disciplinas ou atrasaram sua formação. No Quadro 3 elencamos os seguintes episódios:

Quadro 3 – Causas da retenção dos alunos

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categorias finais
"falta de tempo" "força maior" "tranquei" "precisei sair do curso"	Contratempos ocorridos durante o curso (20%)	Questões pessoais
"psicológico"	Problemas psicológicos (5%)	
"oportunidade" "sonho"	Escolhas pessoais (5%)	
"trabalho" "emprego" "conciliar os estudos e o trabalho"	Necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente (15%)	Questões profissionais
"não entendo" "química" "física" "muito difícil"	Conteúdos de química, física e biologia (10%)	Falta de acompanhamento pedagógico
"dificuldades" "aprendizagem"	Dificuldades de aprendizagem (5%)	
"cadeiras do 1º e 3º semestre" "um pouco em cada semestre" "deixei para trás" "irregular" "componentes que ficaram"	Estar um pouco em cada semestre, sem identificação com as turmas (40%)	Irregularidade na sequência da grade curricular

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira categoria final faz menção a questões pessoais dos estudantes, ou seja, os motivos que levaram ao atraso ou a reprovações em disciplinas durante o curso surgiram exclusivamente de aspectos originados pelos próprios alunos. Na categoria intermediária “contratempos ocorridos durante o curso” nos deparamos com relatos de falta de tempo, razões de força maior, trancamento de matrícula e de reingresso na mesma licenciatura após um período de abandono. Já na categoria “problemas psicológicos” um entrevistado cita que a depressão e o cansaço fizeram com que ficasse retido no curso, mesmo estando perto da conclusão. A saúde mental, hoje em dia, é um tema que deve estar muito presente nos ambientes escolares e universitários, pois pode atingir qualquer um de nós nas mais variadas situações. Esse caso em específico chama a atenção, pois inicialmente acreditamos que um discente que chega ao semestre final da graduação dificilmente sofrerá desse problema. Porém, narrativas como essa provam que esta é uma visão totalmente distorcida da realidade. E para finalizar, no último quesito chamado de “escolhas pessoais”, as respostas fizeram associação ao desejo do discente em seguir outro rumo diferente do que propusera a

licenciatura, fazendo com que gradativamente as aulas e as disciplinas ficassem em segundo plano.

A segunda categoria final recebeu o título de “questões profissionais” em virtude do envolvimento de alunos que precisavam estudar e trabalhar de modo simultâneo, semelhante ao que encontramos nos motivos sobre a evasão. A diferença principal, fazendo uma comparação entre essas duas circunstâncias, é que esse grupo de estudantes conscientizou-se que as atribuições de seus empregos geravam um atraso na formação acadêmica, mas conforme o passar dos semestres letivos esse adiamento seria recuperado de alguma maneira. Relatos como “estou dentro de minhas possibilidades concluindo as disciplinas” e “tive que abandonar algumas cadeiras para ter tempo de estudar” balizam a formação dessa classe, não sendo percebida nenhuma intenção de desistir da licenciatura, diferentemente do que ocorreu com o grupo de evadidos. Essas atitudes de superação são elogiáveis e devem ser ressaltadas, pois estamos nos referindo a um conjunto de discentes que sabe o quanto é importante dar prosseguimento nos estudos mesmo diante dos desafios diários, além das oportunidades que uma graduação pode proporcionar no futuro.

O terceiro item final, intitulado “falta de acompanhamento pedagógico”, foi instituído mediante duas categorias intermediárias. A primeira delas faz referência às dificuldades dos discentes com os conteúdos de química, física e biologia, onde foram identificados relatos de falta de compreensão acerca dessas matérias, ou sugerindo que as licenciaturas são difíceis de serem cursadas justamente em razão da existência dessas temáticas. O segundo ponto, classificado como “dificuldades de aprendizagem”, faz menção a problemas pessoais de assimilação das matérias, não fazendo a referida identificação. Por isso unificamos essas duas categorias intermediárias em um mesmo conjunto, pois avaliamos que a retenção é originada pela ausência da condução de um profissional que pudesse auxiliar esses discentes a se organizarem nos estudos ou até mesmo em proporcionar alguma espécie de reforço escolar.

Na última categoria final descrita como “irregularidade na sequência da grade curricular”, percebemos que as explicações dos alunos eram para justificar o porquê de estarem um pouco em cada semestre. Em alguns casos não havia uma identificação com suas turmas de origem, e até mesmo nem sabiam em que estágio do curso se encontravam no momento. Já em outros, notamos certa falta de preocupação com a situação de irregularidade. Isso provavelmente tenha sido provocado pela falta de pré-requisitos nos currículos de ambas as licenciaturas. Na Ciências da Natureza, por exemplo, são exigidos pré-requisitos em disciplinas somente a partir do quinto semestre (UNIPAMPA, 2013). Já no caso da Educação Física, em sua versão do ano de 2012, as condições eram ainda mais liberais, inclusive apontando que “o fato do curso Educação Física – Licenciatura ter a oferta de componentes curriculares sem a necessidade de pré-requisitos, isto possibilita, frequentemente, a matrícula de discentes de outros cursos” (UNIPAMPA, 2012, p. 124). No entanto, é oportuno mencionar que essa proposta foi revista no mais recente Plano Pedagógico, pois há a indicação de pré-requisitos do segundo até o nono semestre da matriz curricular (UNIPAMPA, 2018), evidenciando, de fato, a preocupação na melhoria do formato curricular da licenciatura. Também destacamos que nos dois cursos, em razão do ingresso ser uma vez ao ano pelo SiSU, a oferta de disciplinas também segue o percurso anual, o que dificulta a rápida recuperação do componente não concluído por parte do discente. Logo, são esses os fatores que contribuíram para a estruturação e a consequente sustentação da categoria.

Situações de preconceito

Foram efetuadas quatro perguntas seguindo uma ordem lógica. A primeira questionou se em algum momento sofreram alguma discriminação direta ou indireta na universidade. Três quartos dos entrevistados (75,6%) assinalaram a alternativa “Não” e um

quarto (24,4%) marcaram a alternativa “Sim”. Para este último grupo foi realizada a segunda indagação, que tratava sobre as espécies de preconceitos sofridos, tendo o entrevistado a possibilidade de apontar uma das alternativas previamente estabelecidas ou de descrever em formato livre a ocorrência. Elaboramos, através do exposto no Quadro 4, as conseqüências geradas neste levantamento:

Quadro 4 – Situações de preconceito

Categorias iniciais	Categorias intermediárias com os percentuais de frequência	Categoria final
"orientação sexual" "sexualidade" "homofobia"	Discriminação por orientação sexual (15,39%)	O preconceito ainda existe no ambiente universitário
"idade" "idade superior" "acima do peso"	Discriminação física e etária (7,69%)	
"condição social" "oriundo de cota" "lugar onde moro"	Discriminação social e do local onde mora (26,92%)	
"cor da pele" "raça"	Discriminação racial (19,23%)	
"escola pública" "graduação à distância"	Discriminação pela origem da escola/universidade (23,08%)	
"trabalha no comércio" "querer ser professor"	Outras situações relatadas (7,69%)	

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo diante de uma maioria que afirma não ter vivenciado nenhuma experiência de rejeição, percebemos que o preconceito ainda existe no ambiente universitário justamente pelos relatos que colhemos.

A primeira categoria intermediária retrata a “Discriminação por orientação sexual”, onde foram extraídas narrativas de homofobia no campus. Segundo um entrevistado, uma das situações foi originada por um professor da UNIPAMPA, o que é algo extremamente lamentável. Hoje em dia a união entre pessoas do mesmo sexo é reconhecida por lei, e mesmo assim ainda vivenciamos experiências negativas na sociedade como um todo. No ambiente universitário consideramos que esses incidentes são ainda mais chocantes, pois o ensino superior é visto por muitos como o espaço do amplo debate e das livres manifestações.

O segundo tópico trata da “Discriminação física e etária”, onde identificamos uma rejeição por um aluno estar acima do peso, além de aspectos que envolvem a idade de alguns estudantes. Neste último caso percebeu-se que alunos com uma faixa etária menor supostamente teriam excluído colegas com idade superior do convívio com a turma, gerando assim um desconforto em sala de aula.

A terceira categoria intermediária, intitulada “Discriminação social e do local onde mora”, detectou uma renúncia aos estudantes que vivem em condições sociais humildes. Na questão da localidade que reside, teoricamente em regiões periféricas de Uruguaiana, obtivemos afirmações pontuais de que esse contexto era uma das razões para que alguns discentes fossem excluídos dos demais.

A quarta categoria indicou que um grupo de estudantes sofreu preconceito em função da cor da pele ou raça. A questão étnica, assim como a homossexualidade, é um reflexo do que percebemos na comunidade e que é reproduzido no campus. Ainda é preciso avançar muito em nosso país, sobretudo na perspectiva de trazer sanções a quem pratica tais infrações.

Já a quinta e penúltima classe abrangeu situações de discriminação pela origem educacional. A ampla maioria indicou que, por ter vindo de escola pública antes de ingressar na licenciatura, sentiu-se rejeitada por essa condição. Um relato em específico trouxe uma situação de desprezo pela discente ser oriunda de uma graduação à distância. Julgamos que ambos os episódios são totalmente descabidos, pois acreditamos que todos os alunos inseridos em uma sala de aula recebem as mesmas condições para desempenhar suas atividades, indiferente de circunstâncias passadas. Obviamente que alguns discentes podem apresentar um rendimento escolar inferior a outros. Porém, existem programas de apoio pedagógico na própria universidade que podem reforçar os estudos e trazer bons resultados com o passar do tempo.

Na última categoria intermediária, chamada de “Outras situações relatadas”, decidimos reunir exposições diversas das encontradas anteriormente. Uma das narrativas envolveu um docente que interpelou um aluno sobre a escolha entre o trabalho e a faculdade, e que era preciso tomar uma decisão. Deixamos aqui nossa profunda tristeza ao nos depararmos com essa descrição, pois boa parte dos alunos das licenciaturas precisa trabalhar, não tendo a oportunidade de optar por um único caminho. A outra situação descreve que o preconceito surgiu pela escolha em querer ser docente da educação básica, com comentários negativos sobre as perspectivas profissionais e pela baixa remuneração. Compreendemos que esse cenário possa ser originário de fora do ambiente universitário, pois entendemos ser pouco provável os próprios colegas e os professores se expressarem negativamente sobre o curso e a profissão de professor.

A terceira pergunta envolvendo a temática do preconceito, em formato de alternativas, dizia o seguinte: *O preconceito sofrido trouxe consequências negativas a você?*. Dentre as respostas, 57,1% afirmaram que em algum momento sim, mas o episódio não influenciou nos estudos; 23,8% assinalaram que em nada afetou a situação na universidade; 14,3% disseram que afetou diretamente no desempenho acadêmico; e 4,8% consideraram que o episódio foi o motivo principal para abandonar o curso. Entendemos, diante dos percentuais apresentados, que para a maioria dos discentes (80,9%, somadas as duas primeiras alternativas) não existiu nenhuma interferência no percurso acadêmico. Para os que assinalaram que houve prejuízo no desempenho, deduzimos que são fatores que possam ter contribuído mais para a retenção, uma vez que as pessoas indicaram a ocorrência de um abalo emocional com o caso. No caso do abandono de curso percebemos que a ocorrência vivenciada chegou a um extremo, tendo influência direta na desistência da matrícula.

O quarto e último questionamento perguntava aos entrevistados se a ocorrência de preconceito foi denunciada. Nenhuma atitude foi tomada por 94,7% dos alunos, e apenas 5,3% afirmaram que realizam a queixa na própria universidade. Portanto, reparamos que ainda falta uma iniciativa por parte dos alunos de levarem adiante os casos ocorridos, para que incidentes futuros possam ser evitados.

Considerações finais

É inegável que a oferta de vagas no ensino superior público em diversas localidades, em conjunto com o cumprimento da Lei de Cotas, trouxe oportunidades para uma faixa da população desassistida e sem grandes perspectivas de desenvolvimento. A UNIPAMPA oferece à Uruguiana a esperança para reversão deste panorama.

Porém, ainda é preciso avançar em muitos quesitos. Questões socioeconômicas influenciam diretamente no comportamento educacional dos estudantes locais. As dificuldades da formação de novos docentes a nível nacional, identificadas na discussão bibliográfica, foram refletidas nos resultados desta investigação. Percebemos também que a

experiência trazida do ensino médio público ainda é incapaz de reproduzir bons desempenhos acadêmicos nas licenciaturas, indicando a existência de obstáculos epistemológicos no processo de aprendizagem (BACHELARD, 1996). Por fim, é necessário registrar que o favorecimento ao ingresso não têm êxito se não pensarmos em ações para permanência e aprimoramento do ensino superior para todas as camadas sociais.

Referências

- AMBIEL, R. A. M. **Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior**. Avaliação Psicológica, Campinas, 14(1), p. 41-52, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155029382005.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, P. C. da S. **Gênero, Raça, Desigualdades e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00039.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.
- BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. **O interesse de estudantes de pedagogia pela docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0313.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. **Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1113.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J. **Políticas da igualdade racial no ensino superior**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-44, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229/10769>>. Acesso em: 18 set. 2019.
- DE MELO COSTA, D.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F. V. **Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p106/23989>>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,

Bauru, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90967/kussuda_sr_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LIMA JUNIOR, P. et al. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-27-102-0157.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil**. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2463/2417>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MARQUES, A. C. H.; CÊPEDA, V. A. **Um Perfil Sobre a Expansão do Ensino Superior Recente no Brasil: Aspectos Democráticos e Inclusivos**. Revista Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. **Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-583.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PAIVA, A. R. **Cidadania, Reconhecimento e Ação Afirmativa no Ensino Superior**. Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23251/14118>>. Acesso em: 02 out. 2019.

PALAZZO, J. **A Escolha do Magistério como Carreira: Por Quê (Não)?**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Doutorado em Educação. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/805/1/Janete%20Palazzo.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. **A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática**. Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 201-224, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n1/v24n1a13.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza do Campus Uruguiana**, 2013. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus Uruguiana**, 2012. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus Uruguiana**, 2018. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/pagina_fixa/ppc/>. Acesso em: 02 out. 2020.

VARGAS, H. M.; DE PAULA, M. de F. C. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1590/1513>>. Acesso em: 19 nov. 2020.