

O CONHECIMENTO DA TRAJETÓRIA DISCENTE PARA SUBSIDIAR POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO NOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UFMT

MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA

Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, meire-rosegeo@yahoo.com.br;

RESUMO

O presente artigo aborda a análise de uma turma ingressante no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2016, bem como o desempenho dos estudantes ao final de 4 anos no que diz respeito a integralização mínima. Realizamos leitura sobre a origem das universidades brasileiras, a expansão do ensino superior no século XXI e características dos discentes dos cursos superiores na área de ciências humanas. Para caracterização dos sujeitos da pesquisa foram coletados dados e informações por meio de análises documentais e questionários aplicados junto aos estudantes dos cursos de Geografia do campus Cuiabá. Identificamos as principais características do público-alvo que culmina em dificuldades acadêmicas e que têm levado os estudantes a desistirem de sua formação. Estas informações permitiram conhecer o perfil dos alunos no curso e as perspectivas de integralização. Os resultados poderão contribuir para a proposição de políticas ou ações a serem desenvolvidas no meio acadêmico que contribuam para aumentar o número formandos, o que vai ao encontro das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE.

Palavras-chave: Ensino superior; Licenciatura em Geografia; Taxa de sucesso.

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação superior pública no Brasil, os primeiros anos do século XXI foram marcados por expressivos investimentos no setor, com destaque para o Programa de Expansão do Ensino Superior do Sistema Federal Brasileiro 2003 – 2006 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, cujos reflexos se fizeram sentir na expansão e melhorias da infraestrutura física, aquisição de equipamentos, contratação de pessoal técnico e docente e significativo aumento das vagas estudantis.

Desta forma, houve um considerável crescimento do número de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outras estruturas universitárias necessárias ao pleno desempenho de suas funções, o que incluiu não só a construção de centenas de novos prédios, mas também a reforma de estruturas antigas.

No bojo destes programas, houve, também, o estímulo à interiorização do ensino superior público, com a criação de novos *campi* universitários e consolidação dos já existentes. Este processo foi mais acentuado e teve maiores impactos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país.

Neste contexto, a UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso foi favorecida em várias frentes, o que significou a ampliação da área construída em todos os campi, contratação de técnicos, contratação de professores, aquisição de mobiliários, equipamentos e montagem de laboratórios entre muitos outros ganhos. Diante disto, o número de vagas para os cursos presenciais, ofertados regularmente, saltou de 3.698 vagas no ano 2008 para 5.028 vagas em 2010 e 6.044 vagas em 2016 (UFMT, 2016).

Contudo, apesar do expressivo aumento de vagas ofertadas e do número de alunos ter crescido significativamente, as estatísticas da Universidade mostram que os índices de conclusão do curso caíram muito nos últimos anos, como se pode ser observado nos Relatórios de Gestão da UFMT, pela indicação da taxa de sucesso institucional, calculada anualmente.

Este artigo¹ tem por objetivo abordar o processo de expansão das universidades federais brasileiras com análise de dados sobre a entrada e

1 Este trabalho compõe parte dos resultados do projeto de pesquisa intitulado “Observatório da UFMT: o conhecimento da trajetória discente para subsidiar políticas de graduação”, no âmbito do Departamento de Geografia, UFMT, *campus* Cuiabá.

permanência dos alunos da UFMT e, particularmente, os dados coletados junto a uma turma do curso de Licenciatura em Geografia do campus Cuiabá.

METODOLOGIA

Os dados e informações previstos para subsidiar o presente trabalho, foram obtidos em dois diferentes momentos. Em primeiro lugar, por intermédio da análise bibliográfica sobre a universidade brasileira e sua expansão nos últimos anos, análise documental relativa ao desempenho do curso nos últimos ano, bem como a análise das resoluções, portarias, decisões e demais encaminhamentos administrativos da universidade pertinentes à temática tratada.

Em um segundo momento, os dados e informações foram obtidos via questionários que foram disponibilizados para 42 ingressantes do curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, campus Cuiabá no ano de 2016. O curso em tela foi selecionado para a pesquisa após levantamento de dados em arquivos da UFMT relativos aos últimos 5 anos que apresentaram cursos com índices de conclusão inferior ou igual a 50%.

Em termos operacionais, a pesquisa seguiu as etapas:

- a. Levantamento e análise da documentação pertinente e leitura de material bibliográfico;
- b. Seleção do curso participante do projeto;
- c. Ajustes no questionário e aplicação juntos aos estudantes;
- d. Tabulação e análise dos dados;

Os questionários abordaram temáticas como: tipo de instituição onde cursou o ensino médio, se já havia cursado outros cursos superiores, sobre a motivação para a escolha da licenciatura em Geografia, se recebeu informações sobre o curso, qual a expectativa sobre o curso, qual a expectativa sobre o mercado de trabalho após a conclusão do curso, se possui ocupação no período que antecede as aulas na Universidade, qual a carga horária de trabalho semanal e se possuía necessidade de recebimento de bolsa. Pensamos que questões como as apresentadas poderiam nortear o perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia em 2016.

A seguir serão apresentadas um breve relato sobre a origem das universidades no Brasil, a expansão das universidades e a análise do perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino superior tem início em território brasileiro a partir da chegada de Dom João VI, no século 19, de maneira isolada em cursos que não compunham uma universidade. Até o final do império há destaque para a criação de duas faculdades de Direito, em São Paulo e Olinda (depois transferida para Recife). Somente no início do século XX é que o surgimento de Universidades toma corpo, não são apenas cursos isolados, mas cursos em uma forma embrionária de organização em uma instituição destinada para tal finalidade (Simões, 2013). Além disso, chama a atenção o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que implementou o Estatuto das Universidades Brasileiras, documento que apresentou as características de uma organização universitária .

No início da segunda metade do século XX com a promulgação da Lei 5540 de 1968 que dispunha sobre a reforma universitária duas “demandas contraditórias” foram respondidas, a de vincular o ensino superior ao projeto capitalista e de Estado da época e ao aumento de vagas e condições para desenvolvimento de pesquisa com autonomia universitária, demanda oriunda de organizações estudantis e de docentes universitários (SAVIANI, 2010, p. 6). Ou seja, naquela época já se reclamava de mais vagas para o ensino superior brasileiro, mesmo que muitos pontos da Lei tenham sido modificados pelo regime militar.

A autonomia universitária se consolidou com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, com a assertiva proposição do tripé universitária que não dissocia o ensino da pesquisa e da extensão e com demandas que culminaram, inclusive, na reivindicação de maior oferta de vagas nas universidades brasileiras.

No entanto, na década de 1990 surge alteração no ensejo de expansão do ensino superior como relata Saviani:

[...] freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentado em 1997 (2010, p. 10).

Com o projeto político e econômico de natureza neoliberal houve uma expansão das universidades e centros de ensino superior privados no

Brasil, a razão dessa situação é a defesa antiestatal de governos neoliberais. A ideia principal desse modelo era estabelecer centros universitários periféricos que tivessem pouco gasto para a gestão pública, com ênfase no ensino apartando-se da pesquisa e da extensão. Projeto que descaracterizava o ensino superior desejado pela Constituição de 1988. O artigo 205 da Carta Magna garante um direito imprescindível para todo cidadão brasileiro, a educação, como menciona o texto “educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p. 123). Neste documento as instituições de ensino superior têm a garantia de autonomia no artigo 207 onde menciona que as “universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 123). *Pari passu*, as instituições privadas de ensino também tiveram garantia de expansão na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na segunda década do século XXI a educação superior pública passou a ser alvo de preocupação e investimentos públicos.

Ao longo do governo Lula, se por um lado os investimentos tenham retomado a certo nível nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições (SAVIANI, 2010, p. 11).

O PROUNI - Programa Universidade para Todos foi um investimento de grande proporção que ocasionou um expressivo surgimento de muitas instituições privadas de ensino presenciais e à distância com altas taxas nos anos finais da década de 1990 e alguma diminuição entre 2006 e 2009 como aponta Nogueira (2012).

Sobre as instituições públicas Saviani faz o seguinte balanço até o ano de 2007:

Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de

1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado (2010, p. 11).

Pode-se notar o avanço da privatização do ensino superior, mesmo com alguns momentos de queda, o número de alunos nas instituições particulares é maior que o número de alunos nas instituições públicas. Porém, há diferenças entre essas instituições, no sentido da duração da maioria dos cursos de instituições privadas e públicas, cursos de curta e longa duração, e, no sentido de que nas instituições públicas o tempo de dedicação e importância deferida à pesquisa, faz com que o ensino seja de maneira diferenciada.

Assim, houve a percepção de dedicar esforço em expandir o ensino superior público no Brasil com um Programa Nacional de Expansão das Universidades Federais a partir do MEC - Ministério da Educação com uma política de interiorização das universidades, inclusive. Segundo o MEC, a partir de 2003, o número saltou de 114 para 289 municípios, de 45 para 63 universidades, e de 148 para 321 campus (Brasil, 2014). Isso proporcionou um aumento, também, em número de vagas nessas instituições. Além disso, o PNE - Plano Nacional de Educação (2001-2010) propunha a expansão de vagas no ensino superior, obrigando o Estado a estabelecer políticas para tal feito.

Sobre o PNE, a sua primeira meta no que diz respeito ao ensino superior foi a oferta de vagas em 30% até 2010. Além da 1ª fase de expansão entre 2003 e 2007, se concretizou a segunda fase entre 2008 e 2012 com o REUNI. No REUNI houve a continuidade da interiorização do ensino superior, mas também a reestruturação e expansão das universidades já existentes. As diretrizes do REUNI segundo o MEC (Brasil, 2014) eram aumento do número de matrículas, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. E, isto influenciou a entrada em cursos noturnos.

Outros pontos importantes como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o Sistema de Seleção Unificada, o Programa Bolsa Permanência e o Programa Nacional de Assistência Estudantil são fatores que contribuiriam para o acesso e permanência no ensino superior nas instituições federais.

Sobre o REUNI há características a serem refletidas quanto ao que influenciou a criação desse programa e as críticas tecidas pela comunidade universitária, sobre isso, Nogueira (2012) realizou uma análise - debate na sua dissertação de mestrado intitulada “REUNI - Um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT”.

A UFMT aderiu ao REUNI em 2007 com implantação em 2008, Nogueira (2012) apresenta uma tabela (tabela 1) que aponta o crescimento do número de vagas em cursos presenciais na UFMT entre 2006 e 2010:

Tabela 1 - Número de vagas – *campus* Cuiabá

Ano	Número de Vagas <i>Campus</i> Cuiabá				
	Total	Diurno	%	Noturno	%
2006	1.847	1.065	57,7	782	42,3
2007	1.877	1.160	61,8	717	38,2
2008	2.007	1.177	58,6	830	41,4
2009	2.236	1.302	58,2	934	41,8
2010	2.657	1.610	60,6	1.047	39,4
2006-2007 Δ%	1,6	8,9	-	-8,3	-
2007-2008 Δ%	6,9	1,5	-	15,8	-
2008-2009 Δ%	11,4	10,6	-	12,5	-
2009-2010 Δ%	18,8	23,7	-	12,1	-
2007-2010 Δ%	41,6	38,8	-	46,0	-

Fonte: Andifes

Fonte: NOGUEIRA, 2012, p. 93.

A tabela demonstra aumento de oferta de vagas em todos os *campi* da UFMT. Além disso, houve aumento nas vagas para os cursos noturnos, que é o caso do curso de Licenciatura em Geografia. O curso ofertava 30 vagas em 2003, após a reestruturação passou a ofertar 50 vagas em 2009 e 53 vagas a partir de 2012 (UFMT, 2018). Considerando esses dados analisaremos a taxa de sucesso no curso de Licenciatura em Geografia e as características de uma turma de alunos do curso.

Em 2008, ano em que os efeitos do Plano de Expansão já se refletiam nos *campi* do interior e que foram iniciadas as ações do REUNI em toda a Universidade, a taxa de sucesso na graduação geral ficou superior a 50%. A

partir de 2015, até 2018 a média geral das taxas de sucesso na graduação da UFMT esteve, todas, abaixo de 50%, tendo sido registrado em 2017 e 2018 o valor mais baixo, 41%. Os valores das taxas de sucesso da UFMT no período 2015 – 2018 se encontram evidenciados na tabela 2.

Taxa de sucesso na graduação é a representação percentual de estudantes que concluíram o curso no período mínimo de integralização. É um dos “vários indicadores solicitados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) às instituições de ensino superior, por meio da Decisão TCU nº 408/2002” (UFMT, 2019, p. 5). É um indicador importante, pois, apresenta a relação entre os alunos que ingressam e concluem o curso, não é sinônimo para taxa de evasão, pois esses estudantes apenas não finalizam o curso no período de integralização mínima, estendem por mais tempo, utilizam o período da integralização máxima. Já a taxa de evasão é calculada a partir do número de alunos que se desvinculam do curso.

Tabela 02 - UFMT: Taxas médias de sucesso na graduação no período 2015 – 2018

Anos	Taxas médias%
2015	47,00
2016	46,00
2017	41,00
2018	41,00

Fonte: UFMT, 2019.

Considerando os números da tabela e, que se referem aos números gerais da UFMT, podemos afirmar que há um número elevado de alunos que não concluem o curso no período mínimo de integralização.

Quando analisamos os números do curso de Licenciatura em Geografia notamos que há algumas diferenças, mas também nos indica preocupação, conforme pode ser observado na tabela 03.

Tabela 03 - UFMT: Taxas médias de sucesso na graduação, curso Licenciatura em Geografia, no período 2015 – 2018

Anos	Taxas médias%
2015	39,00
2016	65,00
2017	36,00
2018	22,00

Fonte: UFMT, 2019.

Observa-se que no curso de Licenciatura em Geografia as médias da taxa de sucesso na graduação também, em maior parte, estão abaixo dos 50% com um alerta para os números de 2018, apenas 22% dos ingressantes concluíram o curso no período de integralização mínima, 4 anos (8 semestres).

Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2016 nas Ciências Sociais ingressaram 6,6 (para cada 10.000 habitantes) alunos no ensino superior e, em 2019 concluíram os cursos 2,9 alunos. Esses números demonstram que há um pequeno percentual de alunos que entram e finalizam seus cursos (Brasil, 2020).

Diante da situação evidenciada nas tabelas 02 e 03 constata-se que é urgente a adoção de medidas, que modifiquem o quadro vigente, elevando as taxas de sucesso e diminua consequente evasão. Para alguns cursos, a situação é ainda mais grave, pois suas taxas de sucesso, ou seja, os índices de conclusão de curso são ainda mais baixos.

Numa preocupação iniciada há alguns anos, percebemos a dificuldade de integralização por parte dos alunos da Licenciatura em Geografia, um curso noturno cuja população alvo são trabalhadores de todos os setores e com idade maior se comparada aos alunos do curso de Bacharelado em Geografia, que funciona no período diurno. Segundo dados do INEP nos Censos do Ensino Superior de 2016 e 2019, de 100% dos alunos matriculados no ensino presencial noturno, na rede federal matricularam-se 30% e 31% (Brasil, 2017, 2020). Oliveira et al (2010) apontaram essa situação para os cursos noturnos, de ser a escolha para os alunos trabalhadores:

[...] o ensino noturno vem historicamente atendendo aos estudantes trabalhadores, oriundos de segmentos menos favorecidos da sociedade. Problematiza-se, pois, as condições de acesso e de permanência dos estudantes dos cursos superiores noturnos, bem como a qualidade dos ofertados, tendo em vista compreender se o acesso e a realização de tais cursos contribuem efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, consequentemente, a melhoria da sua qualidade de vida (p. 2).

O que veremos mais adiante confirma a constatação dos autores, os trabalhadores almejam cursar um ensino superior para, principalmente, aumentar sua renda e ter condição de vida digna. Geralmente, os cursos noturnos são licenciaturas, o que induz os alunos a esta formação pela

“garantia” de que a oferta de emprego é maior do que de cursos de bacharelado. Os cursos de licenciatura podem não ser a primeira escolha dos ingressantes, mas devido à concorrência e necessidade de continuar trabalhando para suprir as necessidades objetivas de sobrevivência serão a alternativa para cursar o ensino superior. Com essa intenção nos preocupamos em conhecer os alunos ingressantes de uma turma do curso que iniciou o curso em 2016. Os dados foram coletados no mesmo ano.

Deve-se dar importância ao que esses alunos da Licenciatura trazem consigo, suas dificuldades devido ao tempo afastados da escola, da formação básica deficitária, de experiências já vivenciadas em outros cursos de formação e, mesmo a condição de dedicar grande parte de seu dia a uma função laboral que, pode não ser a mesma do curso de formação para a docência. Resende (1989) nos chama a atenção para dar significado às trajetórias dos alunos trabalhadores e nos convida para uma reflexão:

E nós, professores, devemos, então, ensinar-lhes o “espaço geográfico”, aqueles dados espaciais que eles não têm, sobre um espaço que eles em teses não experimentam nem conhecem. Mas este espaço geográfico – este “outro” espaço – não é também historicamente produzido por homens, por alunos? (p. 21).

Em um curso de formação de professores de Geografia conhecer minimamente a trajetória de seus alunos é contribuir para a integração dos mesmos à vida acadêmica, é criar um vínculo entre os sujeitos e o espaço universitário. Talvez essa ausência de vínculo para além das aulas seja um entrave para melhor aproveitamento e maior número de alunos concluindo o curso.

Apresentaremos a seguir um diagnóstico dos ingressantes do curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2016, preencheram o questionário 42 alunos no primeiro mês de aula do primeiro semestre letivo do mesmo ano.

Nessa turma ingressaram 30 homens e 12 mulheres, a idade média para a turma era de 30 anos, sendo a menor idade 18 anos e a maior 66 anos. Essa turma da Licenciatura em Geografia contraria as estatísticas, referente ao sexo, de matriculados nos cursos de licenciatura em 2016 e 2019, segundo o INEP (2017, 2020) dos alunos matriculados 71,1%/72,2% são do sexo feminino e 28,9%/27,8% do sexo masculino, respectivamente. O INEP faz uma observação: “O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade. Mais de 85% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais” (2017,

p. 56). Nas instituições privadas a maior parte dos cursos de licenciatura funcionam na modalidade a distância.

A origem dos alunos ingressantes era, em sua maioria, de escolas públicas, 77%, alunos de escolas privadas 17,1% e alunos que tiveram a escolarização mista, escolas públicas e privadas, foi de 4.9%.

Acerca da questão socioeconômica, 80,5% possuem ocupação/emprego em áreas como eletricitista, corretor de imóveis, administração, funcionário público, agente de manutenção, vendas, técnica em enfermagem, operador de caixa, manutenção e implementação de rodovias, indústria, comércio, alimentos, construção civil, topógrafo, motorista, técnico em segurança do trabalho, auxiliar de serviços gerais, secretária, arquivista, área jurídica, eletrotécnica, consultoria de comércio e gestão de qualidade e militar. A carga horária semanal de trabalho varia entre 40 e 44 horas semanais. São discentes inseridos no mundo do trabalho, Oliveira et al (2010, p. 10) os denomina de “estudantes trabalhadores” e que para esses autores há uma problemática nessa relação ao citarem Bittar:

[...] que está inserido no mundo do trabalho e a ele se dedica quase integralmente, difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]; entre os aspectos que necessitam ser analisados para conhecer as características desse aluno, destacam-se: a sua origem sócio-econômica, sua idade, suas expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e em que cursos está matriculado (BITTAR, 2000, p. 165 apud OLIVEIRA et al, 2010, p.11).

A maior parte da turma da Licenciatura em Geografia é formada por pessoas que tiveram que priorizar o trabalho, por questões diversas, mas principalmente a de contribuir financeiramente com sustento da família de origem ou das formadas por eles, o estudo ficou em segundo plano.

Diante dessa constatação Oliveira et al (2010, p.11) chamam a atenção para o que pode levar a desistência contribuindo com a evasão no ensino superior ou para a diminuição da taxa de sucesso, esses alunos estão impregnados dos processos do mundo laboral “rotina, disciplina, burocracia e submissão às normas e regras estabelecidas”. É comum, adentrarmos a sala de aula, olhar nos rostos dos discentes da Licenciatura em Geografia e observar o cansaço de um dia de trabalho, não seria diferente, a lista de suas ocupações direcionam para isso.

No entanto, 13 alunos responderam que concorreriam a processos de seletivos de bolsas para a graduação. A bolsa, mesmo que em um valor mínimo, ainda é uma política de permanência e possibilidade de dedicação maior ao estudo. Políticas de acesso e de permanência são condições *sine qua non* para o sucesso em cursos de nível superior, isto é previsto na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação.

Desses alunos, principalmente os mais velhos, 29,3%, já havia concluído um curso de ensino superior, tecnólogo ou técnico. A cartela de cursos envolvia Administração de Empresas, Gestão de pessoas, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Ciências Econômicas, Serviço Social, Arquivologia, Gestão Financeira e Ciências da Comunicação. O que leva pessoas com uma formação fora da docência e jovens a escolherem a licenciatura?

A docência é uma das atividades que nos últimos anos vem perdendo espaço para outras profissões no âmbito da escolha. Gatti et al (2009, p. 14) afirmam que “os estudantes que optam pela docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que corrobora também a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, e o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores”.

Se compararmos os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, a docência ainda será possibilidade de empregar maior número de egressos. Isto pode ser confirmado pelas respostas dos alunos sobre a expectativa para o mercado de trabalho, eles responderam que pretendem realizar pesquisas, lecionar em ensino superior, participar em concursos para serviço público em nível superior e, em ampla maioria, lecionar na educação básica.

Sobre o curso de Geografia ser a escolha foi realizada a partir da afinidade com os conteúdos dessa ciência, isso foi afirmado por 73,2% dos alunos. Dos ingressantes, 77,8% esperavam concluir o curso, seja na integralização mínima (4 anos – 8 semestres) ou na integralização máxima (6 anos – 12 semestres).

Em 2016 foram matriculados nas universidades brasileiras, em cursos de Licenciatura, 1.520.494 alunos, destes 54.131 escolheram a Formação de professor em Geografia, o que faz com que o curso seja o 7º colocado em busca de formação para a docência (Brasil, 2017).

Porém, alguns dos alunos/sujeitos, 35,9%, almejavam realizar outra formação de nível superior, aproveitando muito do que aprendeu no curso. A intenção seria realizar formação em Matemática, Direito, Pedagogia, Bacharelado em Geografia, História, Publicidade e Propaganda, Educação Física e Economia.

Após 4 anos de curso, no ano letivo - 2019, dos 42 ingressantes finalizaram o curso no início de 2020 apenas 11 alunos sendo 5 homens e 6 mulheres. Desses apenas 4 alunos continuam no ambiente universitário, 3 em cursos de Pós-Graduação, nível de mestrado e um na complementação no curso de Bacharelado em Geografia. Os outros 7 alunos mantiveram a ocupação que estavam no início do curso, não estão atuando na área de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que há uma taxa de sucesso na graduação referente ao curso de Licenciatura em Geografia muito baixa, o que foi mais considerável quando analisamos os números da turma de 2016.

É possível dizer que condições como a situação socioeconômica e a ambiência universitária são as principais dificuldades relacionadas à permanência em seus cursos de graduação.

Os alunos da Licenciatura em Geografia, em sua maioria, mesmo trabalhando 8 horas por dia tem que acompanhar as aulas no período noturno e dispensar tempo para as leituras necessárias. Há uma especificidade no curso, ele possui aulas de campo que são continuidade do conteúdo das ementas das disciplinas, além das atividades práticas em escolas. Sendo alunos trabalhadores dificulta a participação nas aulas de campo, os excluindo da construção da relação entre a teoria e a observação de dados empíricos.

É importante buscar junto aos colegiados de curso e demais professores medidas necessárias para minimizar o processo de evasão e retenção dos estudantes. Isto objetiva discutir, junto aos colegiados de curso a adoção de práticas e métodos inovadores, que contribuam para a formação e o desempenho profissional do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: 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 20 Jan 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Divulgação. Brasília: 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf Acesso em 22 Jan 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Divulgação dos resultados. Brasília: 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 22 Jan 2021.

GATTI, Bernadete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em 22 Jan 2021.

NOGUEIRA, Patrícia Simone. **REUNI – um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Cuiabá: UFMT, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; BITTAR, Mariluce.; LEMOS, Jandernaide Resende. **Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade**. In: Revista de educação pública. Cuiabá, v.19, n.40, p.247-267, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12799/5/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20%20%20Oliveira%20-%202010.pdf> Acesso em 22 Jan 2021.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador**. Caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em 20 Jan 2021.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p.136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos>.

ufpb.br/index.php/rteo/article/download/17783/10148/. Acesso em 20 Jan 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de Gestão 2008-2016**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Comunicação e Múltiplos, 2016. UFMT. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/4/2016.pdf> Acesso em 21 Jan 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Série histórica de cursos e vagas (REUNI)**. Cuiabá: 2018. Disponível em https://cms.ufmt.br/files/galleries/20/Serie_historica_de_Cursos_e_Vagas_Reuni/Evolucao_de_vagas_2006_2018.xls. Acesso em 20 Jan 2021.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Análise de indicadores: taxa de sucesso na graduação da UFMT**. Cuiabá: 2019. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/20/Estudos_Estrategicos/Estudos/ANALISE%20TAXA%20SUCESSO%20NA%20GRADUACAO.pdf. Acesso em 21 Jan 2021