

Estratégias para a permanência na educação básica e na educação superior

Paulo Fossatti
Hildegard Susana Jung

Paulo Fossatti

Universidade La Salle, Unilasalle,
Campus Canoas

E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

Hildegard Susana Jung

Universidade La Salle, Unilasalle,
Campus Canoas

E-mail: hildegardsjung@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

Resumo

O tema deste artigo se dedica ao debate sobre estratégias da permanência na Educação Básica e Educação Superior. O objetivo consiste em discorrer a respeito de estratégias de boas práticas para a permanência de estudantes. A Metodologia recupera análise de literatura e análise documental de órgãos governamentais brasileiros e pesquisas de rankings mundiais, incluindo dados quantitativos. Os resultados focam para as seguintes estratégias: Valorização do Saber da Experiência; Educação para a Produção de Sentido; Consolidação das Políticas do Ministério da Educação (MEC) na parceria Escola-Universidade; Definição de Política de formação inicial e continuada docente; Valorização da Profissão Docente; e Humanização das relações educacionais. A complexidade do tema exige amplo debate no envolvimento de todos os atores partícipes dos processos educativos. Somente com efetivas políticas públicas em educação poderemos garantir melhores índices, percentuais e maior valor agregado, tangível e intangível na esfera educacional.

Palavras-chave: Práticas educacionais. Satisfação do aluno. Atitudes positivas. Gestão Educacional.

Recebido em: 30/07/2017

Aprovado em: 24/02/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e51925>

Abstract**Strategies to reduce dropouts in the basic and higher education**

The theme of this article aims to discuss strategies to reduce dropout rates in the Basic and Higher Education. The objective is to discuss strategies of good practices for the permanence of students. The qualitative-quantitative methodology recovers analysis of literature and documentary analysis of Brazilian government agencies and surveys of world rankings, including quantitative data. The results focus on the following strategies: Valorization of Knowledge from the Experience; Education for the Production of Meaning; Consolidation of Policies of the Ministry of Education (MEC) in the School-University integration; Definition of the Policy of initial and continuing teacher training; Valorization of the Teaching Profession; and Humanization of educational relations. The complexity of the topic requires a wide debate in the involvement of all subjects involved in educational processes. Only with effective public policies in education can we guarantee better rates, percentages and greater added value, tangible and intangible in the educational sphere.

Keywords:

Educational Practices. Student Satisfaction. Positive Attitudes. Educational Management.

Resumen**Estrategias para la permanencia en la educación básica y en la educación superior**

El tema de este artículo es el debate sobre estrategias de permanencia en la Educación Básica y en la Educación Superior. El objetivo consiste en presentar estrategias de buenas prácticas para la permanencia de los estudiantes. La Metodología cualitativa y cuantitativa recupera análisis de literatura y análisis documental de los órganos gubernamentales brasileños e investigaciones de rankings mundiales, incluyendo datos cuantitativos. Los resultados enfocan las siguientes estrategias: Valoración del Saber de la Experiencia; Educación para la Producción de Sentido; Consolidación de las Políticas del Ministerio de la Educación (MEC) en la integración Escuela-Universidad; Definición de Política de formación inicial y continuada docente; Valoración de la Profesión Docente; Humanización de las relaciones educacionales. La complejidad del tema exige amplio debate y compromiso de todos los actores participantes en los procesos educativos. Solamente con políticas públicas efectivas en educación podremos garantizar mejores índices, porcentajes y mayor valor agregado, tangible e intangible en el ámbito educativo.

Palabras clave:

Prácticas educativas. Satisfacción del alumno. Actitudes positivas. Gestión Educativa.

Introdução

A Educação no Brasil não vai bem. Os indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, divulgados no final do ano de 2016 foram classificados pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, como “uma tragédia” (MEC, 2016)¹. De acordo com o relatório² emitido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o teste de 2015, o desempenho dos estudantes brasileiros “está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos)” (OCDE, 2016, n.p.). De acordo com os números apresentados, o Brasil vem piorando sua performance nos últimos anos, pois tem ocupado posições cada vez mais incômodas: 63º em ciências (em 2012 a posição era 59ª); 59º em leitura (55º em 2012); 66º em matemática (em 2012 era 58º) (OCDE, 2016, n.p.). Referidos indicadores de qualidade deixam a educação brasileira nas últimas colocações, inclusive atrás de países com economia emergente ou mesmo considerados pobres.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2,8 milhões de cidadãos dos quatro aos 17 anos de idade (período considerado de escolarização obrigatória de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96) não estão frequentando a escola (INEP, 2017), contrariando inclusive nossa própria legislação, já que a Constituição Federal de 1988, a já citada LDB 9394/96, além de outros documentos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE) aludem à obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para todos os brasileiros.

Nas 28,3 mil escolas brasileiras, o insucesso apurado (reprovação mais abandono) no Ensino Médio é maior no primeiro ano (25,4%), considerando-se as redes particular e pública juntas. Entretanto, nas escolas privadas a taxa é significativamente menor: 9,0, na comparação com as escolas públicas, onde alcança a cifra de 27,5%. No último ano do Ensino Médio, o percentual do insucesso é de 10,5% no total, mas a esta cifra a maior parcela corresponde, mais uma vez, às escolas públicas: 11,9%, contra 2,2% nos particulares (INEP, 2017).

Diante deste cenário desfavorável ao desenvolvimento humano e crescimento econômico, quais são as alternativas possíveis? Para esta questão, neste artigo, foca-se a tentativa de resposta sobre a parceria entre Educação Superior e o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica como possibilidade de geração de boas práticas que culminem no acesso e permanência do estudante nestes níveis de ensino. Aqui, não negligenciamos a especificidade da última etapa da Educação Básica, Ensino Médio, e o Ensino Superior. Sabemos da peculiaridade quanto à regulação, estrutura, organização pedagógica, dentre

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>. Acesso em 28.03.2007.

² Mais informações em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 28.03.2007.

outras em cada nível de educação. Nosso foco, contudo, considera estratégias comuns de permanência nestes níveis educacionais.

Logo, o baixo desempenho da Educação Básica brasileira fez com que o MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) reforçasse as políticas de colaboração entre a Educação Superior e o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste cenário cabe a pergunta: poderíamos pensar, como uma das estratégias de permanência na Educação Básica e na Educação Superior, o fomento da CAPES na articulação permanente destes níveis de educação? Mesmo não sendo objeto de desdobramento conclusivo, neste estudo, é válido o registro considerando que esta poderá ser uma questão futura a ser perseguida. De acordo com plataforma digital da CAPES, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), atua em duas linhas de ação. Uma delas direciona-se à formação inicial dos professores da Educação Básica, por meio do apoio e oferecimento de cursos de licenciatura e, a outra, no “fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério e à formação continuada”³.

Estas políticas exigem ações que evidenciem este envolvimento, especialmente por parte dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Uma das estratégias desta integração é o estabelecimento de Políticas de Iniciação Científica por parte das Instituições de Ensino Superior, já com estudantes do Ensino Médio, na tentativa de tornar a escola mais atraente e produtora de sentido para os jovens. Neste contexto, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) devem estabelecer claramente, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a sua Política de Iniciação Científica (IC).

As estatísticas brasileiras trazem uma imagem alarmante do percentual de jovens que conclui o Ensino Médio: somente um pouco mais de 80% terminam a última etapa da Educação Básica, o que significa que, de cada 10 jovens que ingressam, dois não concluem o Ensino Médio (INEP, 2017). Quando apuramos a cifra destes estudantes que vão para a Educação Superior, dados do MEC (2015) apontam para um pouco mais da metade, ou seja, somente 58,5%.

Outro grande problema é a política governamental que se utiliza de um sistema de seleção nas Universidades Estatais dando acesso aos jovens de condição socioeconômica favorável, não exigindo destes, nenhuma contrapartida. Por outro lado, os jovens que estudaram nas escolas estaduais de Educação Básica, geralmente com menor qualidade que as escolas particulares e comunitárias, sobra-lhes a opção de cursar o Ensino Superior em Instituições Privadas e Comunitárias sem uma política de fidelização destes estudantes por parte do governo. Esta realidade exige dos graduandos que trabalhem durante o período diurno para pagar seus estudos e estudar no período noturno. Por política de fidelização entendemos, além do exposto na Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007 que aprova o Programa

³ Mais informações podem ser acessadas em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em 28.03.2017.

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), iniciativas institucionais voltadas ao projeto pedagógico dos cursos⁴.

Neste sentido, Carmo, Chagas, Figueiredo Filho e Rocha (2014) explicam que em 2011 foi registrado que 44,8% dos estudantes matriculados em universidades federais já provinham de escolas públicas. Contudo, não podemos esquecer que 85% das matrículas de Ensino Médio no Brasil se dão em escolas públicas. A cifra faz pensar em um suposto equilíbrio na divisão das vagas entre estudantes de escolas públicas e particulares. Entretanto, segundo os autores, tal equilíbrio também “perde o sentido quando os estudantes são estratificados por curso” (CARMO et al., 2014, p. 309). A classificação por curso mostra que Medicina, Direito e Engenharia – os vestibulares mais concorridos – são cursos com maioria quase absoluta de alunos advindos da rede privada de ensino. Enquanto isso, os cursos menos concorridos – incluídas aqui as licenciaturas -, destinam-se aos candidatos provindos das escolas públicas. Outro ponto levantado pelos autores é com relação à modalidade de Ensino Médio da qual se originam os graduandos das IES públicas:

Os estudantes ingressantes nas universidades federais são, majoritariamente, oriundos do ensino médio regular (87,4%). Já os estudantes oriundos dos cursos técnicos, magistério e educação de jovens e adultos (EJA) representam 12,5% do alunado das federais (CARMO et al., 2014, p. 309).

Da assertiva anterior podemos inferir e constatar a perversa política de ingresso. Os filhos das famílias com melhores condições financeiras vão estudar gratuitamente nas universidades públicas estatais. Por sua vez, a grande maioria dos mais pobres precisa trabalhar e pagar seus estudos nas particulares e comunitárias. Logo, faltam vagas nas estatais e sobram vagas nas particulares e comunitárias⁵.

Quanto às formas de ingresso e permanência no ensino superior, Braghini (2014) esclarece que o crescimento das matrículas na universidade está atrelado à universalização do ensino médio desde os anos de 1960, juntamente com a reforma da educação básica, desde o ensino fundamental, e com a correção do fluxo escolar. Neste sentido, houve uma preocupação com as políticas de acesso, principalmente em meados dos anos de 1990, em grande parte por recomendação do Banco Mundial (CARVALHO, 2006). Entre elas, a autora destaca o Programa Universidade para Todos (PROUNI), “acompanhado por um discurso de justiça social” (CARVALHO, 2006, p. 7), com a finalidade de ocupar as vagas ociosas nas IES privadas e comunitárias. O programa que seleciona estudantes para vagas nas universidades públicas é o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). A seleção é realizada através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MEC, 2015).

⁴ Neste sentido, a pesquisa de Azevedo Silva (2014, p. 48) esclarece que "Para se conseguir a fidelidade dos alunos é importante fazer uma análise cuidadosa, buscar ações oportunas, definindo estratégias para tomadas de decisões".

⁵ A partir de 1997, as instituições passaram a ser classificadas em privadas *stricto sensu* e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto que as demais permaneceram imunes ou isentas da incidência tributária” (CARVALHO, 2006, p. 5).

Ainda com relação às formas de acesso e de permanência na universidade, Neves, Raizer e Fachinetto (2007) chamam a atenção para outras medidas, como o programa de crédito educativo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e a “implantação de políticas afirmativas, com a reserva de cotas para estudantes negros e um sistema especial de reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas” (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 152). Todas essas ações caminharam ao encontro das metas do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que previa a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior. Entretanto, hoje essa porcentagem está restrita a 11,5% (BRASIL, 2014), ainda que o atual PNE 2014-2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleça, em sua Meta 12:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 73).

Ainda que a vigência do atual PNE se estenda até o ano de 2024, é difícil que num período de pouco mais de sete anos se consiga triplicar a atual cifra de jovens de 18 a 24 anos na educação superior, isso sem entrar no mérito da sua procedência, seja de escolas públicas ou de instituições educativas privadas.

Portanto, apesar das políticas já referidas voltadas à universalização e à permanência dos estudantes brasileiros no ensino superior, as cifras de inclusão ainda são tímidas, apontando que a taxa bruta de matrículas em cursos de graduação é de 25,52% (esta taxa diz respeito ao contingente total de matrículas no ensino superior dividido pelo total de jovens de 18 a 24 anos). A taxa líquida, por sua vez, considerando apenas as matrículas no ensino superior de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, alcança os 13,71% (INEP, 2014).

Por outro lado, Espejo (2016) chama a atenção para o caráter polissêmico da inclusão no Ensino Superior. Segundo o autor, a inclusão na universidade (ou a falta dela) não é um problema exclusivo do Brasil, segundo apurou o pesquisador chileno. Segundo aponta, o problema tornou-se mais evidente na América Latina de uma maneira geral, após o término das ditaduras militares.

À falta de inclusão, Espejo (2016) agrega dois fatores importantes, que às vezes passam despercebidos: a) a segregação de grupos marginalizados não somente pelo problema econômico – da falta de recursos –, mas também “los (as) niños y adolescentes disidentes sexuales del ideario heterossexista o cuyas identidades genéricas no son coincidentes con los roles de género tradicionalmente asignados” (ESPEJO, 2016, p. 36); b) a falta de preparação dos professores, com o que o autor sinaliza que a formação docente para o século XXI deve ter um sentido mais amplo e não somente limitado às necessidades educativas especiais.

Com o exemplo anterior, queremos destacar a complexidade que configura a questão da inclusão e também do abandono, outra estatística que preocupa na educação superior brasileira. Talvez por problemas como o referido no parágrafo anterior, mas principalmente devido à crise financeira, a desistência nas universidades bateu um recorde no ano de 2014. De acordo com o portal do MEC, “em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%” (MEC, 2015). Neste sentido, Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 155) nos levam a refletir sobre as políticas de inclusão e de permanência:

Considerando-se como meta pertinente a elevação da escolaridade, sobretudo a superior, como um desafio afiançado a ideia de potencialização de um desenvolvimento justo e sustentável, não se pode deixar de considerar que as políticas públicas para o setor devem ter um caráter sistêmico. O processo de democratização do acesso à educação superior, bem como da distribuição mais equitativa em termos de gênero, classe e etnia, não pode ignorar que a população brasileira fica, em média, 6 anos na escola e que quase 70% de seus jovens de 18 a 24 anos não se encontram em nenhum espaço de educação formal.

Na concepção de Veloso e Maciel (2015, p. 246), importantes estratégias têm sido utilizadas para melhorar nossos índices de inclusão e permanência no ensino superior, como: “a) diversificação na distribuição e localização de instituições, e b) a priorização de características sociais e étnicas nos processos seletivos”. As autoras se referem a iniciativas como a interiorização das universidades e as políticas de cotas. Entretanto, essas medidas não têm sido suficientes, até porque sua continuidade se vê ameaçada devido às políticas de ajuste fiscal e ideológico.

Diante da realidade descrita é necessário que se pergunte: Como este contexto que visa incluir, mas que não sustenta uma política de fidelização pode melhorar seus índices de permanência a partir da cumplicidade entre Escolas e Universidades? A literatura registra a falta de articulação e diálogo entre Ensino Médio e Universidade. Os Estudantes chegam ao Ensino Superior com dificuldades em várias competências, dentre elas, a falta de conhecimentos com relação à Iniciação Científica, o não domínio de um idioma estrangeiro, e fraca leitura e escrita funcional. Uma das dificuldades apontadas por Gomes (2015) diz respeito à não adaptação de alunos ingressantes na Educação Superior ao ambiente universitário.

Também com relação à evasão no Ensino Superior, a pesquisa de Pereira (2003) identificou fatores que contribuíram para que os estudantes evadissem da instituição, a saber: a) a insatisfação com a estrutura física; b) o descontentamento com a metodologia utilizada pelos professores; c) os problemas financeiros dos alunos; d) a dificuldade para acompanhar as atividades que demanda o curso devido à exaustiva jornada laboral; e) por último, a autora verificou que “muitos acadêmicos abandonam a instituição pelo fato de terem sido admitidos em um curso que não foi a sua primeira opção” (PEREIRA, 2003, p. 150).

Metodologia

A Metodologia recupera análise de literatura e análise documental de órgãos governamentais brasileiros e pesquisas de rankings mundiais, incluindo dados quantitativos. Ela se apoia em dados numéricos apurados pelos documentos acessados, os quais são analisados à luz da teoria. Neste sentido, Dal Farra e Lopes (2013) explicam que, cada vez mais, têm sido utilizados métodos mistos nas pesquisas da área da educação. Segundo os autores, essa tendência não é tão recente, posto que já em 1959 Campbell e Fiske utilizaram métodos quali-quantitativos em suas pesquisas sobre a validade das características psicológicas.

Os métodos mistos, de acordo com Dal Farra e Lopes (2013, p. 70) “combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas [...] com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e textuais”. Creswell (2007, p. 35), por sua vez, garante que, no método misto, “o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado”.

Nesta pesquisa, os dados quantitativos se expressam no uso das cifras e porcentagens aqui apresentadas, essenciais - em nosso entendimento - à compreensão da problemática apresentada. Já os dados qualitativos são evidenciados por meio da descrição e análise dos achados não mensuráveis, analisados à luz da teoria. Essa escolha metodológica está alicerçada na nossa preocupação com a rigorosidade de análise que damos aos achados da pesquisa. Desta forma, visamos uma integração das duas modalidades – qualitativa e quantitativa – onde a análise multivariada dos números se funde com a descrição explanatória profunda obtida desta análise. Entendemos, anuindo com Dal Farra e Lopes (2013, p. 71), que

a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

Entretanto, como alertam Strauss e Corbin (2008), não há primazia de uma metodologia sobre a outra, já que ambas são úteis à teorização. Desta maneira, fazemos uso de análise da literatura e documental, principalmente dados estatísticos dos órgãos governamentais com destaque para o senso educacional INEP/MEC da Educação Básica e o censo educacional da Educação Superior, além de pesquisas mundiais na área educacional.

Dessa forma, em um primeiro momento, buscamos em Bardin (2016) as regras para a seleção dos documentos que seriam analisados: a) a exaustividade; b) a representatividade; c) a homogeneidade; d) a pertinência. A primeira regra diz respeito a observar todos os elementos possíveis, levando em conta que

“não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão” (BARDIN, 2016, p. 97). A representatividade concebe um corpus investigativo robusto, devido a isso nossa opção por consultar plataformas de busca renomadas, como a Capes periódicos, Capes Teses e Dissertações e Scielo. A regra da homogeneidade é o motivo pelo qual organizamos os descritores por categoria, ou seja, obedeceremos a singularidade de cada descritor, os quais foram: “fidelização do aluno”; “permanência na educação básica”, “permanência na educação superior” e “evasão”. Por último, a regra da pertinência requer uma análise minuciosa de cada achado, “de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 98).

Com relação aos procedimentos para o tratamento dos dados qualitativos, em se tratando de uma pesquisa de natureza teórica, que recorreu a fontes bibliográficas e documentais, Kosik (1976, p. 28) nos desafia questionando e em seguida já apresenta a resposta: “Como é possível compreender o novo? Reduzindo-o ao velho, isto é, a condições e hipóteses”. Ainda que o autor diga que, aparentemente, a apresentação do novo em sua totalidade possa parecer caótica, realizando-se um *détour* é possível compreendê-lo através da mediação. Para elevar processo abstrato ao nível concreto, é necessária a investigação, que supõe três graus para Kosik (1976): o de apropriação da matéria, o de análise do material e o de investigação da coerência interna. Estes graus estão em vertical correlação com as fases da Análise de conteúdo descritas por Bardin (2016, p. 95): “pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados, inferência e interpretação” e Gil (2008), que as classifica em leitura flutuante, quando o pesquisador seleciona e separa os documentos para análise e formula hipóteses; fase de exploração, destinada a analisar, codificar e classificar o material, e validação dos dados.

Seguindo esses procedimentos, alcançamos a composição do quadro que apresenta a realidade na qual está inserido o Brasil, anteriormente descrito, trazendo a análise quantitativa e as estratégias de boas práticas de fidelização discente que relatamos na sequência.

Análise e discussão dos resultados

Os resultados apontam para as seguintes estratégias de fidelização discente no Ensino Médio e na Educação Superior, como apresentamos na sequência.

Valorização do Saber da Experiência

De acordo com Fossatti (2013, p. 88), a pessoa poderá encontrar sentido para a sua vida por intermédio de três meios: “os valores vivenciais da experiência; os valores criativos; os valores atitudinais”. Neste estudo vamos aprofundar-nos nos valores vivenciais, os quais o autor ancora nos

pressupostos de Viktor Frankl (1905-1997). Estes dizem respeito ao “encontro com o outro, ao qual o ser se entrega, respeita e compreende em sua singularidade” (FOSSATTI, 2013, p. 88).

Dessa maneira, ao ver valorizada sua experiência, seus saberes, o aluno se humaniza, como esclarece o próprio Frankl (2003, p. 32): “Vivenciar uma pessoa – ou alguma coisa – significa amá-la; captar uma pessoa na sua unicidade e irrepetibilidade individuais é o mesmo que amá-la”. Para o referido autor, a valorização do saber da experiência – única em cada ser humano – tem o mesmo valor do amor. Qual é o jovem que não deseja permanecer em uma escola / instituição / universidade onde se sente amado?

Com relação a esse assunto, Benjamin (1984, p. 25) afirma que “o jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe seja conquistar algo grandioso, mais facilmente encontrará o espírito em sua caminhada e em todos os homens”. Em outras palavras, o autor acredita que o jovem busca novas experiências, posto que sua juventude o caracteriza como um ser curioso e ousado, mas a sua personalidade jamais se apresentará privada de espírito.

Educação para a Produção de Sentido

De acordo com Fossatti (2014), na contramão dos valores está o vazio existencial, ou seja, a ausência de sentido. Além disso, o autor sustenta que o processo de desenvolvimento humano se caracteriza pela sua continuidade ao longo de toda a vida e também por sua indissociabilidade entre o espiritual e o existencial. Desta forma, ainda segundo o autor, não há dissociabilidade entre o pessoal e o profissional, posto que uma estrutura é inerente à outra. Assim, educar para a vida é educar para a produção de sentido, como esclarece Frankl (2003, p. 103):

[...] o hiato entre ser e dever-ser, entre ser e sentido, é essencial para todo o ser-homem, mesmo numa acepção mais profunda. É que, numa natureza finita como a do homem, não podemos nem devemos fazer coincidir e concordar a existência com a essência; pelo contrário, o sentido tem que ir sempre à frente do ser, - pois só assim o sentido pode ser o que propriamente é: *o guia do ser*.

Esta educação para a produção de sentido que, em outras palavras é educar para a vida, supõe formar um ser humano que seja capaz de construir seu projeto profissional, num olhar para além de si mesmo, ou seja, autotranscendente, como explica Frankl (2003, p. 102):

Mas só na medida em que o homem atinge o sentido é que se realiza também a si mesmo: a realização de si mesmo, portanto, significa de per si como que um efeito da consecução do sentido, mas não o objetivo desta. Só a experiência que a si mesma se transcende se realiza a si mesma; entretanto, aquela que *intende* tão só para si mesma, isto é, aquela que unicamente tende à realização de si mesma, decerto que fracassa. O ser do homem é, por sua essência, um ser que está ordenado para algo, que se dirige a algo, quer esse algo seja alguém, quer seja uma ideia ou uma pessoa.

Como vimos, educar para a produção de sentido é auxiliar o aluno a libertar-se da armadilha narcísica (FOSSATTI, 2014).

Consolidação das Políticas do MEC na integração Escola-Universidade

Uma estratégia que tem se apresentado bastante promissora como política de integração entre escola de Educação Básica e universidade é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Entre os objetivos do programa está o desenvolvimento de valores inerentes à formação científica e tecnológica dos alunos, de forma a integrá-los à universidade. Na pesquisa realizada com uma aluna bolsista desse programa, Jung, Sudbrack e Canan (2016) verificaram o quanto pode ser trabalhoso o processo de iniciação à pesquisa, quando o aluno não está habituado a esta prática. Segundo as autoras, a dialogicidade e a problematização baseadas na obra de Paulo Freire para o alcance da capacidade de sistematizar saberes e alcançar a cognoscitividade são fundamentais para o êxito do programa.

Educar para e pela pesquisa por meio de políticas de Iniciação Científica implica que “o desafio mais emblemático da escola no processo de socialização do saber está em reposicionar-se na sociedade da informação, o que implica na urgente redefinição das características de sua identidade, tanto da escola em si mesma, como de seus docentes e gestores” (JUNG; SUDBRACK; CANAN, 2016, p. 78).

Definição de política de formação inicial e continuada docente

De acordo com o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a estratégia 1.8 da Meta 1⁶ prevê “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014). As metas 13, 14, 15 e 16 da mesma lei, respectivamente, também se dedicam à formação docente, prevendo:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Da mesma forma, as metas 17 e 18 preocupam-se com a questão salarial e de plano de carreira do magistério:

⁶ “Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Como foi possível perceber, há uma preocupação (e previsão) da legislação com relação à formação docente, seja ela inicial ou continuada, bem como com relação à valorização da profissão. Além disso, até 2014, o Brasil pretendia ter metade dos professores da Educação Básica formados em nível de pós-graduação. A meta foi ousada e não atendida.

As pesquisas, contudo, mostram o outro lado da realidade. Um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, realizado pelo INEP em 2007, apontou que 31,6% dos educadores da Educação Básica ainda não possuíam curso superior. No ano de 2015, entretanto, oito anos depois, de acordo com dados do Observatório do PNE⁷, a situação ainda continua crítica: 23,6% dos professores da Educação Básica ainda não possuem formação em nível superior. Se continuarmos neste ritmo, crescendo uma média de 1% ao ano, e considerando que faltam apenas sete anos para o término da vigência do atual PNE, a previsão não é boa: em 2014 estaríamos ainda com mais de 16% dos docentes sem curso superior na Educação Básica. O mesmo relatório ainda aponta que a porcentagem de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior na área em que lecionam é de menos da metade: 45,9%. Além disso, a porcentagem de docentes do Ensino Médio que possuem formação superior na área em que lecionam é de um pouco mais que a metade: 53,8%.

O panorama apontado mostra que precisamos de mais políticas de formação de professores (principalmente para formação inicial), como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O programa, destinado a professores das redes públicas estaduais de estados, municípios e do Distrito Federal que não possuem curso superior ou que lecionam em área diferente da sua formação, é gratuito. De acordo com o portal do MEC, os requisitos são:

Para ocupar as vagas da primeira licenciatura, o professor precisa atender diversos requisitos: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos (MEC, 2015).

O PARFOR, desde a sua criação, em maio de 2009, já colocou na universidade, até dezembro de 2012, 54,8 mil professores em turmas especiais. Durante este período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios com maior procura nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (MEC, 2015). Entretanto, por consequência da crise econômica e medidas de ajuste fiscal, o programa sofreu duros cortes, fazendo com que muitas universidades, principalmente comunitárias, deixassem de participar. Dessa maneira, as

⁷ Maiores detalhes em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em 08.04.2017.

turmas já existentes se formaram, mas não houve formação de turmas novas, apesar do grande número de interessados. É preciso que caminhemos para a frente, e não para trás.

Valorização da Profissão Docente

Como antes mencionamos, a meta 17 do PNE se refere à valorização docente das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final de 2020. Neste sentido, foi criado o Piso Nacional dos professores. Por uma jornada de 40 horas semanais, a remuneração passou para R\$2.298,80 em janeiro de 2017 (SINPRO, 2017). A questão é que nem todos os estados da Federação pagam o Piso, como é o caso do Rio Grande do Sul, onde a remuneração inicial para as 40 horas semanais é de R\$1.260,20 (SINPRO, 2017), ou seja, a metade do Piso. Além disso, devido aos problemas financeiros que o estado vem enfrentando, os professores da rede pública gaúcha têm recebido seus salários de forma parcelada e o 13º salário, que deveria ter sido pago até dezembro de 2016, foi parcelado em doze vezes (SINPRO, 2017).

Abundam notícias de depressão docente⁸ e inclusive de casos de suicídio, como o ocorrido com a professora Jucélia Almeida, 45 anos, do Colégio Estadual Governador Augusto Franco, localizado no bairro Santos Dumont, em Aracaju (SE). Ela deixou uma carta na qual expõe como motivos para o suicídio as dificuldades financeiras decorrentes do atraso no pagamento do salário⁹.

Além da questão salarial, que faz com que os professores acabem enfrentando uma jornada geralmente tripla (60 horas semanais ou mais) para que consigam sobreviver, outros aspectos, muitos deles decorrentes da situação financeira e das precárias condições de trabalho, acabam contribuindo para que o magistério se torne uma profissão pouco saudável. Surgem problemas como o mal-estar docente, a solidão docente e o próprio *status quo* da profissão acaba sofrendo um desprestígio muito intenso. Qual é o pai / mãe que, hoje em dia, no Brasil, “sonha” em ter um filho professor? Esta situação é reflexo do “pouco reconhecimento público, baixo status, além dos baixos salários e poucas oportunidades de influenciar as políticas públicas, especialmente aquelas que afetam o trabalho docente em sala de aula” (LOUZANO; MORICONI; OLIVEIRA, 2010, p. 549). Mencionando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE/2006), os autores explicam que um professor da rede pública ganha, em média, 36% menos do que outros trabalhadores qualificados da iniciativa privada, 15% menos que seus colegas das escolas particulares e 52% menos que outros ocupantes de cargos do setor público. Estes percentuais podem ajudar a explicar por que um número cada vez menor de jovens brasileiros opta pela docência.

⁸ Mais detalhes em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2016/12/um-em-cada-tres-professores-desenvolve-depressao-devido-as-pressoas-do-trabalho-8650070.html>. Acesso em 09.04.2017.

⁹ Maiores informações na página web do Jornal de Sergipe: <https://jornaldesergipe.com.br/2016/07/com-depressao-e-sem-receber-salario-professora-escreve-carta-e-comete-suicidio.html>. Acesso em 09.04.2017.

A valorização do profissional da educação passa, além da questão salarial e das condições de trabalho – urgentíssimas -, por um processo de busca de sentido para chegarmos a um bem-estar docente. Neste sentido, Fossatti, Guths e Sarmiento (2013, p. 278) argumentam que “a produção de sentido na docência está relacionada aos modos de construção, desenvolvimento e vivência de valores criativos, vivenciais e atitudinais no projeto de vida do educador”. Isto significa que na profissão docente dificilmente poderá haver uma dicotomia entre as dimensões pessoal e profissional, implicando uma acentuada autotranscendência, da qual trataremos mais adiante, posto que tem forte relação com o processo de humanização da educação.

De acordo com Nóvoa (2009), os professores precisam reforçar sua dimensão pessoal e sua presença pública. Segundo o autor, esta poderá ser fortalecida na medida em que os professores formarem redes de trabalho cooperativo alicerçado na prática de troca de experiências. Estas devem ganhar o espaço público. “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p. 8-9). O autor chega a questionar por que alguns profissionais, como os médicos, por exemplo, fazem residência em hospitais, quando são acompanhados por seus mestres a cada movimento, enquanto que os professores recém-formados acabam “contemplados” com as turmas mais difíceis quando chegam às suas primeiras escolas, sem um professor mais experiente para acompanhá-los e aconselhá-los nos desafios do dia a dia.

Humanização das relações educacionais

A preocupação com a humanização na/da educação é uma constante, posto que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre entre seres humanos. Rousseau (1973, p. 15) já expressava essa preocupação com relação ao seu Emílio: “Viver é o ofício que quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem”. Existe, portanto, uma especial preocupação com a preparação para o ser e estar no mundo, para o convívio social. A este respeito, Cardoso (2016, p. 33) esclarece que “a pessoa, por meio de seu convívio social, vai construindo uma consciência de si mesma e o seu sentido de vida, considerando que o homem é um ser social por natureza. O convívio social, portanto, transcende a esfera coletiva e, como antes dizíamos, comporta igualmente um processo de autotranscendência. Neste sentido, sobre o significado de ser homem, Frankl (2003, p. 45) explica:

[...] pertence à essência do homem o ser ele, em todo caso, aberto, o ser “aberto ao mundo” (Scheler, Gehlen e Portmann), - ser homem significa, já de si, ser para além de si mesmo. A essência da existência humana, diria eu, radica na sua autotranscendência. Ser homem significa, de per si e sempre, dirigir-se e ordenar-se a algo ou a alguém: entregar-se o homem a uma obra a que se dedica, a um homem que ama, ou a Deus, a quem serve.

O relatório de Jacques Delors (2006) apresentado à Unesco, intitulado *Educação, um Tesouro a Descobrir*, expõe que antes de mais nada, um dos papéis mais importantes assignados à educação deve consistir em “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos” (DELORS, 2006, p. 82). O autor completa enfatizando que o desenvolvimento alcançado por meio da educação visa à realização da pessoa enquanto ser humano e não simplesmente como meio de produção.

Quanto ao professor, Fossatti, Guths e Sarmiento (2013) acenam com a produção de sentido para a superação do tão propalado mal-estar docente. A produção de sentido estaria articulada à superação de si mesmo, num processo de desenvolvimento dos valores criativos, vivenciais e atitudinais. Os primeiros se relacionam com o trabalho, tendo a ver com doação e o desejo de deixar aos outros seres humanos um legado. Os valores vivenciais, também denominados valores de experiência, se concretizam na satisfação da tarefa realizada, do trabalho bem feito, na alegria do encontro com o outro. Os valores atitudinais, por sua vez, dizem respeito às reações, à postura perante os inesperados acontecimentos da vida. Assim, os autores completam que “parece plausível afirmar que a produção de sentido se constitui em nova categoria a ser contemplada enquanto elemento constitutivo do êxito na docência e da superação do mal-estar” (FOSSATTI, 2013, p. 280). Desta forma, haveria uma maneira de superar o mal-estar, alcançando-se o bem-estar docente.

Em pesquisa realizada recentemente, Jung e Sudbrack (2016) também encontraram indícios de mal-estar docente entre os sujeitos entrevistados nas escolas onde levantaram seus dados empíricos. Para este fenômeno tecem várias hipóteses:

- a) A exaustiva jornada de trabalho dos profissionais do Ensino Médio, gerando cansaço físico e mental;
- b) A falta de credibilidade atribuída às políticas educacionais devido ao seu caráter de descontinuidade ;
- c) A baixa valorização do profissional docente, salarial e inclusive moral, por parte das autoridades, da sociedade em geral e própria;
- d) A formação precária, frágil em pressupostos teóricos e epistemológicos, dificultando o entendimento da importância de sua participação;
- e) A baixa performance política, derivada possivelmente do conjunto dos fatores anteriores;
- f) A expressão de que a escola também representa um local de conflitos, na qual interesses de grupos contrários tencionam fortemente, influenciando inclusive as ações pedagógicas (JUNG; SUDBRACK, 2016, p. 167).

Por meio dos indícios anteriormente mencionados, as autoras identificaram a escola como um lugar de conflitos, principalmente devido às rupturas ideológicas causadas por uma confusão entre militância política e militância político-ideológica radical. O conflito chegou ao ponto de que “o grupo opositor *boicota* toda e qualquer iniciativa do outro” (JUNG; SUDBRACK, 2016, p. 170). Acenando como uma possibilidade de superação dessa ruptura, as autoras propõem o trabalho colaborativo como estratégia de (auto) motivação e de crescimento pessoal-profissional, dimensões que também, na opinião destas pesquisadoras, são inseparáveis.

Considerações finais

Não basta a afirmação de Políticas Públicas de acesso ao Ensino Médio e à Educação Superior. É necessário migrar para Políticas de Permanência nestes níveis de ensino. A IC, o incentivo à pesquisa, por meio de programas como o citado PIBIC podem contribuir para uma política colaborativa de permanência. Este tipo de programa, que articula a escola de Educação Básica com a academia, precisa ser revitalizado e não colocado na agenda de cortes econômicos.

A pós-graduação pode participar neste projeto, desmistificando a teoria de que a pesquisa cabe somente à Academia. Mestres e doutores formados nas universidades federais, bem como bolsistas das particulares e comunitárias poderiam, como contrapartida pelo apoio recebido do Estado, dedicar um par de horas por semana para projetos de pesquisa em colaboração com a Educação Básica. São propostas que precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica.

Como escreve Nóvoa (2009), é preciso que conversemos publicamente a este respeito, com a participação dos professores. Precisamos nos posicionar, ou, do contrário, continuarão a falar sobre a educação e seus problemas os administradores, políticos, economistas e não os professores.

Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96, desde sua aprovação em 1996 tendo assumido o foco em Competências, a formação da juventude brasileira ainda está capturada em conteúdos muitas vezes desprovidos de significado e experiência. Neste sentido, vemos uma distância significativa, a ser superada, entre o discurso oficial e a prática nas salas de aula.

O jovem do século XXI está mergulhado no mundo do sentido, da vivência da experiência carregada de significado. Ou a escola valoriza o saber da experiência ou o sistema brasileiro de educação continuará a amargar entre os últimos países no tocante à inclusão e permanência dos seus.

A questão das estratégias para a gestão é complexa e passa também, além dos resultados aqui problematizados, pela formação docente, bem como pela valorização da profissão. Esta valorização depende, além de condições dignas de trabalho, também de um salário que permita ao professor uma jornada menos extenuante, não havendo a necessidade de correr de uma escola à outra, e uma valorização do status quo da profissão. Como antes mencionado, a dimensão pessoal e a dimensão profissional estão intimamente ligadas na profissão docente.

A gestão da permanência dos estudantes na Educação Básica e na Educação Superior continua desafio relevante para gestores educacionais e educadores. A complexidade do tema exige amplo debate no envolvimento de todos os atores partícipes dos processos educativos. Somente com efetivas políticas públicas em educação poderemos garantir melhores índices, percentuais e maior valor agregado, tangível e intangível na esfera educacional.

Referências

- AZEVEDO SILVA, Paulo César. *Políticas de fidelização dos estudantes na educação superior: Um estudo do Unilasalle Canoas/RS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário La Salle, Canoas. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/920/1/SILVA.pdf>>. Acessado em: 23 fev. 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Experiência. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, 5ª Ed, trad. Macus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*, v. 1, n. 51, p. 123-144, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 04.04.2017.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. (MEC/SASE, 2014). Disponível em: www.pne.mec.gov.br. Acesso em 04.04.2017.
- BRASIL. Portaria Normativa n. 39 de 12/12/2007. *Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 07.04.2017.
- 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*. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 08.04.2017.
- CARDOSO, Daniela dos Santos. *Formação Humanista na Educação Superior: O caso do Unilasalle Canoas*. Dissertação (Mestrado em Educação). 101f. Centro Universitário La Salle – Unilasalle. Canoas, 2016.
- CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 240, 2014.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, 2006.
- CRESWELL, John W. *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches*. US: Sage publications Ltd, 2007.
- DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2014.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

ESPEJO, Juan Cornejo. Tarefas pendentes em matéria de inclusão educativa: percepção dos acadêmicos da Universidade Católica do Maule – Chile. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 41, p. 33-60, maio/ago 2016. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v54n41.pdf>. Acesso em 04.04.2017.

FOSSATTI, Paulo. A contribuição de Frankl para a formação de professores. In: RANGEL, Mary; CASAGRANDE, Clede Antonio; RAMIREZ, Vera Lúcia. (Org.). *Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa*. 1ed. Niterói: Intertexto, 2014, v.1 p.11-28

FOSSATTI, Paulo; CASAGRANDE, Clede Antonio. Formação integral e integradora.

In: FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜL E. Edgard; CASAGRANDE, Clede Antonio. (Org.). *Ensinar a bem viver*. Canoas: Unilasalle, 2011. p. 67-84.

FOSSATTI, Paulo. *Perfil docente e produção de sentido*. Editora Unilasalle, 2013.

FOSSATTI, Paulo; GUTHS, Henrique; SARMENTO Dirleia Fanfa. Perspectivas para o Bem-estar na Docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. *Revista Mal-estar e subjetividade*. Fortaleza - Vol. XIII - Nº 1-2 - P. 271 - 298 - Mar/Jun 2013.

FRANKL; Viktor E. *Psicoterapia e Sentido da Vida: fundamentos da Logoterapia e análise existencial*. 4ª ed. São Paulo, Quadrante, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 59ªed., 2015.

GIL, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Kelly Amorin. *Indicadores de permanência na Educação Superior: o caso da Disciplina Cálculo Diferencial e Integral I*. Dissertação (Mestrado em Educação). 271f. Centro Universitário La Salle – Unilasalle. Canoas, 2015.

INEP. *Censo Escolar 2016*. Notas estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em 28.03.2017.

INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). *Relatório Pedagógico*, setembro de 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.1>. Acesso em 09.04.2017.

INEP. Resumo Técnico. *Censo da Educação Superior 2014*. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE). Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em 04.04.2017.

JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria; CANAN, Silvia Regina. Universidade e escola trabalhando juntas na formação de uma nova geração docente: a de professores-pesquisadores. *Tendências Pedagógicas*, n. 28, 2016.

JUNG, Hildegard; SUDBRACK, Edite Maria. *Educação e formação continuada: uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Pacto, percalços, possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Autêntica Editora, 2004.

LOUZANO, Paula. ROCHA, Vaqléria. MORICONI, Gabriela Miranda. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. 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.

MEC. *ENEM 2011-2012*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Setembro de 2015.

MEC. *Últimas notícias*. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/numero-de-estudantes-universitarios-cresce-25-em-10-anos>. Acesso em 28.03.2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007.

NÓVOA, António. *Professores, Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. PISA. *Country-Specific Overviews: Brazil*. 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 28.03.2017.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). 173f. Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SINPRO. *Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/>. Acesso em 09.04.2017.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Artmed, 2008.

UNILASALLE. *Políticas e Programas de Pesquisa Unilasalle*. Res. CONSUN 672/15 de 26 de junho de 2015. Canoas, RS: Unilasalle, 2015.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

Revisores

Língua Portuguesa	Lúcia Regina Lucas da Rosa E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br
Língua Inglesa	Vilson Fagundes Borba E-mail: vlborba@gmail.com
Língua Espanhola	Maria Alejandra Saraiva Pasca E-mail: maria.pasca@unilasalle.edu.br