

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA

RAQUEL DA SILVA SANTOS

**EVASÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS
PARA INTERNET E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO
DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO –
CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO: 2010/2014**

UBERABA – MG
2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA

RAQUEL DA SILVA SANTOS

**EVASÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS
PARA INTERNET E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO
DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO –
CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO: 2010/2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus* Uberaba, Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora:

Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro

UBERABA – MG
2016

SANTOS, Raquel da Silva

Evasão nos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação do Instituto Federal do triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia Centro: 2010/2014. / Raquel da Silva Santos – 2016.

139f., 29,7cm x 21cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro

1. Educação Profissional. 2. Ensino Superior. 3. Evasão.
Título.

RAQUEL DA SILVA SANTOS

**EVASÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET E
LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO: 2010/2014**

Data de aprovação ____/____/_____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

- Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro - *Campus* Uberlândia Centro/MG
- Membro Titular: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro - *Campus* Uberaba/MG
- Membro Titular: Profa. Dra. Sirley Cristina Oliveira**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro - *Campus* Uberlândia Centro/MG
- Membro Suplente: Prof. Dr. Ednaldo Gonçalves Coutinho**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro - *Campus* Uberlândia/MG
- Membro Suplente: Profa. Dra. Polyana Aparecida Roberta da Silva**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro - *Campus* Uberlândia Centro/MG

LOCAL:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Auditório do
IFTM - *Campus* Uberaba – Unidade II.

PESQUISADORA

Raquel da Silva Santos

Pedagoga

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus*
Uberlândia Centro.

ORIENTADORA

Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro

Professora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - *Campus*
Uberlândia Centro/MG

CONTATO:

Rua Angra dos Reis, 485 – Parque Residencial Camaru

Uberlândia / MG – Cep 38410-578 - Brasil

raquelsantos@iftm.edu.br

(34) 99998-0671 / 99230-0075

AGRADECIMENTOS

A Deus por conceder-me a vida e guiar os meus passos.

À professora Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro, minha orientadora, pela confiança, paciência e avaliações sempre coerentes.

Ao Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima e a Prof.^a Dr.^a Sirley Cristina Oliveira que prontamente aceitaram o convite para participar da minha Banca de Defesa.

À todos os professores pelos conhecimentos e ensinamentos.

Às minhas filhas que são bênçãos de Deus em minha vida.

Aos meus pais Francisco (in memoriam) e Claurinda pelos ensinamentos e pelo exemplo de vida, herança esta que não tem educação escolar que se compara.

Ao meu amor Bruno, meu co-orientador (informalmente), que sempre esteve presente nos momentos difíceis com a sua ajuda, entendimento e carinho.

À minha irmã que motivou-me a fazer o concurso do IFTM, sendo este o primeiro caminho para estar hoje finalizando mais uma etapa da minha vida acadêmica e pessoal.

Ao meu irmão que mesmo discreto sempre torceu por mim.

À todos os estudantes evadidos dos cursos analisados e aos professores que ministraram disciplinas nos mesmos, que contribuíram com meu trabalho quando dedicaram um tempo para responder o questionário da pesquisa.

Às minhas colegas de trabalho Eliane e Leila pelo apoio e pelas vezes que deixei de colaborar com o trabalho, mas elas prontamente entenderam a situação.

Ao IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, pela oportunidade.

Aos demais familiares que mesmo que direta ou indiretamente estimularam-me a continuar os meus estudos.

Enfim... a todos o meu apreço!

E ainda que tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. 1 CORÍNTIOS 13:2.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS & ABREVIACÕES	10
LISTA DE FIGURAS & TABELAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
RESUMO	14
ABSTRACT	15
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A COMPLEXIDADE DESSE FENÔMENO.....	22
1.1. A constituição da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras	22
1.2. Resultados do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.....	28
1.3. A evasão no ensino superior sob a perspectiva teórica de Vincent Tinto.....	31
CAPÍTULO 2 – A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A (RE) FORMULAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	38
2.1. A evasão no ensino superior	38
2.2. A evasão nos cursos tecnológicos	43
2.3. A evasão nos cursos de licenciatura.....	45
2.4. Conceitos e contribuições de pesquisadores relacionados ao fenômeno evasão	48
2.5. A produção sobre evasão educacional nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – período 2000 a 2015.....	55
CAPÍTULO 3 – A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	65
3.1 Breve abordagem histórica: educação profissional e tecnológica no Brasil.....	65

3.2	A criação e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs	73
3.3	O Instituto Federal do Triângulo Mineiro e o <i>Campus</i> Uberlândia Centro	78
3.3.1.	O curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFTM – <i>Campus</i> Uberlândia Centro.....	80
3.3.2.	O curso de Licenciatura em Computação do IFTM – <i>Campus</i> Uberlândia Centro ...	81
CAPÍTULO 4 – A EVASÃO ESCOLAR E SEUS SIGNIFICADOS PARA DOCENTES E DISCENTES DO IFTM – <i>CAMPUS</i> UBERLÂNDIA CENTRO		83
4.1.	Análises das respostas dos questionários aplicados aos docentes.....	83
4.2.	Análises das respostas dos questionários aplicados aos discentes evadidos.....	90
4.2.1	Perfil dos discentes evadidos.....	91
4.2.2	Fatores individuais dos discentes anteriores ao ingresso no IFTM.....	95
4.2.3	Variáveis que contribuíram com a evasão nos cursos analisados	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS		107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		110
ANEXO A – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFTM		117
APÊNDICE A – A produção sobre evasão educacional nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD – período 2000 a 2015.		118
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO CURSO DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET.....		130
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO		132
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES		134
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE.....		138
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO		139

LISTA DE SIGLAS & ABREVIACOES

SESu	Secretaria de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades brasileiras
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência
LCO	Licenciatura em Computação
TSPI	Tecnologia em Sistemas para Internet
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
PROEP	Programa de Expansão da Educação profissional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica

LISTA DE FIGURAS & TABELAS

Figura 1	Modelo explicativo da evasão discente proposto por Tinto	33
Figura 2	Modelo longitudinal de Vicent Tinto para explicar a “Teoria da Integração do Estudante” (1993)	35
Tabela 1	Dados para comparativo da evasão em duas instituições pesquisadas por Paredes (1994)	42
Tabela 2	Evasão nos cursos de licenciatura	47
Tabela 3	Teses e dissertações defendidas referentes ao tema EVASÃO ESCOLAR – Período de 2000 a 2015	56
Tabela 4	Teses e dissertações defendidas referentes ao tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR – Período de 2000 a 2015	56
Tabela 5	Perfil dos estudantes evadidos de TSPI que responderam o questionário na pesquisa	92
Tabela 6	Perfil dos estudantes evadidos de LCO que responderam o questionário na pesquisa	94
Tabela 7	Variáveis que levaram os discentes a desistirem do curso	99
Tabela 8	Justificativas quanto à dedicação de tempo para a realização de atividades do curso	102
Tabela 9	Relação do curso com o trabalho atual	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das estratégias e problemas apontados no trabalho, conforme literatura pesquisada	52
Quadro 2	Instituições de Ensino Superior e as estratégias para evitar a evasão	54
Quadro 3	Situações geradoras de evasão na percepção dos docentes	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Panorama da expansão e de concluintes de grau dos Cursos Presenciais Tecnológicos no Brasil nas esferas Pública e Privada-2010-2013	44
Gráfico 2	Panorama da expansão e de concluintes de grau dos Cursos Presenciais de Licenciatura no Brasil nas esferas Pública e Privada -2010-2013	46
Gráfico 3	Tipo de instituição em que o estudante evadido cursou o ensino fundamental	95
Gráfico 4	Tipo de instituição em que o estudante evadido cursou o ensino médio	96
Gráfico 5	Forma de ingresso no curso do IFTM	96
Gráfico 6	Estudantes que tentaram ingresso em cursos superiores de outras instituições de ensino	97
Gráfico 7	Motivos da escolha do curso	98
Gráfico 8	Incentivos recebidos da instituição para adaptar a vida acadêmica	98
Gráfico 9	Relações interpessoais dos estudantes dos cursos de TSPI e LCO na instituição	99
Gráfico 10	Dedicação do discente para a realização de atividades do curso	101
Gráfico 11	O discente tentou resolver as situações que o levou a desistir do curso	102
Gráfico 12	Discentes que tiveram experiência profissional na área do curso antes do ingresso no mesmo	105

SANTOS, R. S. **Evasão nos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação do IFTM – Campus Uberlândia Centro**. Uberaba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional *stricto sensu* – área de concentração: Educação Tecnológica, Inovação e Trabalho. Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional). Orientadora: Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os fatores geradores de altos índices de evasão nos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberlândia Centro, sob a percepção dos docentes e discentes, e com base no conhecimento desses fatores, recomendar ações que visassem amenizá-los. Para contextualizar a pesquisa foi desenvolvido um estudo por recorte temporal, referente ao período de 2000 e 2015, denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, por meio do levantamento bibliográfico, utilizando a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Com o objetivo de ampliar a identificação da produção acadêmica sobre a temática fez-se, também, o levantamento de trabalhos científicos publicados em periódicos nacionais. Esse levantamento indicou que a evasão no ensino superior ainda é um tema pouco estudado no Brasil, mas que gradativamente vem crescendo diante do novo paradigma educacional que defende o direito universal ao acesso com permanência e êxito em todos os níveis escolares. O referencial teórico que foi constituído pelos autores da área da evasão, tais como Tinto (1982), Tinto e Pusser (2006), Kipnis (2000), Polydoro (2000), Hotza (2000), além de estudiosos que investigam a educação profissional no Brasil como Pacheco (2010, 2011), Johann (2012) e Otranto (2006, 2010, 2011). Para realizar a pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados três questionários semiestruturados *online*: um específico para os discentes evadidos, um específico para os docentes que ministraram disciplinas no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e um específico para os docentes que ministraram disciplinas no curso de Licenciatura em Computação. O primeiro foi dividido em quatro partes, e possuía vinte e oito questões, enquanto que, o segundo e o terceiro, destinados aos docentes com perguntas específicas de cada curso, foram divididos em três partes, e contava com dezesseis questões. Os resultados obtidos sugerem que os fatores externos foram os que mais contribuíram para a evasão, sendo muitos deles ligados às características individuais do próprio discente. Além disso, evidenciou-se que, na percepção dos docentes, a evasão é motivada tanto por fatores relacionados ao discente quanto ao curso, e, em algumas situações, até mesmo ao próprio docente.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Superior; Evasão.

SANTOS, R. S. **Evasão nos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação do IFTM – Campus Uberlândia Centro**. Uberaba: Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro – *Campus Uberaba*, 2016. Thesis (Master's Degree strictu sense - concentration area: Education). Oriented by: Professor Doctor Elisa Antônia Ribeiro.

ABSTRACT

The present research had as objective to investigate the factors affecting tax evasion in the courses of Technology in Internet Systems and Bachelor's Degree in Computing from the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triângulo Mineiro (IFTM) - Uberlândia Centro campus, under students' and teachers' perceptions, and based on the knowledge of these factors, recommend actions that aim to soften them. To contextualize the research, a study was carried out by temporal cut, referring to the period of 2000 and 2015, called state of the art or state of knowledge, through the bibliographic survey, using the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD. With the objective of expand the identification of the academic production on the subject, it was also made the survey of scientific papers published in national journals. This survey indicated that evasion in higher education is still a subject rarely studied in Brazil, but which has gradually been growing in the face of the new educational paradigm that defends the universal right to access with permanence and success at all school levels. The theoretical reference that was made by the authors of evasion, such as Tinto (1982), Tinto and Pusser (2006), Kipnis (2000), Polydoro (2000), Hotza (2000), besides academics who investigate professional education in Brazil as Pacheco (2010, 2011) Johann (2012) and Otranto (2006, 2010, 2011). To perform the research, two semi-structured questionnaires were used as data collection tool: one specific for the evaded students and another for the teachers who taught courses in the analyzed courses. The first was divided into four parts, and had twenty-eight questions, while the second was divided into three parts, and had sixteen questions. The results suggest that the external factors contributed the most to the evasion, many of them linked to the individual characteristics of the student. In addition, it was evidenced that, in the teachers' perception, the evasion is motivated as much by factors related to the student as to the course, and in some situations, even the teacher himself.

Keywords: Professional education; Higher education; Evasion.

INTRODUÇÃO

Comece fazendo o necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível. SANTO AGOSTINHO.

A evasão escolar faz parte dos debates e reflexões do dia-a-dia da educação brasileira, e atualmente, é um dos temas mais relevantes das políticas públicas educacionais, mas precisa ser enfrentado de forma mais sistematizada.

O impacto da evasão atinge não somente o estudante, mas o corpo docente, a instituição, o órgão mantenedor e toda uma comunidade que depende de prestadores de serviços. As instituições de ensino que ofertam a educação profissional e que lidam diretamente com o estudante devem criar planos de ações com metas estratégicas a fim de evitar e minimizar o crescente índice de evasão.

A rede federal de educação profissional e tecnológica tem apresentado alto índice de evasão e a situação não é diferente no *Campus* Uberlândia Centro, visto que o número de evadidos nos cursos ofertados nessa instituição tem sido alto. A primeira turma do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet ofertou trinta vagas no primeiro semestre de 2010, sendo que, apenas dois concluíram o curso na primeira turma de formandos. Já no curso de Licenciatura em Computação, que teve a entrada da primeira turma no segundo semestre de 2010, e ofertou a mesma quantidade de vagas, somente cinco concluíram o curso na primeira turma de formandos. Segundo o relatório produzido em junho de 2013 por comissão interna¹ desse mesmo *campus*, tanto o curso de Licenciatura em Computação quanto o curso de Sistemas para Internet apresentaram 29 alunos evadidos, sendo que estes dados foram computados desde o primeiro semestre de 2010 até o final do segundo semestre de 2012 (IFTM, 2013).

De acordo com os dados, pode-se verificar que a atual situação do ensino superior nesse *campus* do IFTM desperta o interesse investigativo desta pesquisadora em levantar e interpretar os dados geradores da evasão, bem como reconhecer a especificidade das áreas estudadas, a cultura acadêmica da instituição e a documentação de possíveis estratégias, com a finalidade de informar a comunidade sobre essa situação e propor ações que visem mitigar os fatores causadores da evasão.

¹ Subcomissão do *Campus* Uberlândia Centro, do Programa Permanência e Êxito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

O interesse em realizar este trabalho se deu em virtude da minha formação em Pedagogia, de ter participado como membro do projeto “Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais”, no período de 2011 à 2014, e de conhecer a realidade dos cursos presentes no *Campus* Uberlândia Centro. Por se tratar de um tema polêmico, principalmente no que tange aos fatores que interferem na evasão escolar e na busca de soluções, o levantamento de dados da realidade do *campus* contribui para o aprofundamento dessa discussão.

O estudo da evasão é um fator importante para um bom gerenciamento das instituições de ensino, pois a partir do momento em que se tem detectado o que levou à evasão, pode-se iniciar um estudo para propor intervenções. Segundo Delors (2010, p. 11), “[...] para criar essa nova sociedade, a imaginação humana deve adiantar-se aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento”.

De acordo com Macedo (2012, p. 39), os dados do INEP apontam que “[...] embora se concorde que houve avanços quando se reflete sobre a expansão de vagas no ensino superior, ainda há muitos estudantes que embora acessem a universidade, não conseguem concluir seus estudos.”. Além disso, a autora afirma ainda que, somente por meio de um estudo aprofundado, estratégias eficazes poderão ser criadas para solucionar a causa.

Considerando o contexto descrito, o problema que orientou essa investigação foi assim estabelecido: quais são os fatores que impactam na elevação dos índices de evasão nos cursos de Licenciatura em Computação e Tecnologia em Sistemas para Internet no IFTM – *Campus* Uberlândia Centro na percepção dos discentes evadidos e dos docentes desses cursos?

O objetivo geral desta pesquisa estabelecido foi interpretar os fatores geradores de evasão nos cursos de Licenciatura em Computação e Tecnologia em Sistemas para Internet no IFTM – *Campus* Uberlândia Centro, sugerindo ações que visem amenizá-los. Deve-se ressaltar que essa interpretação ocorreu considerando também a percepção dos docentes e dos discentes evadidos desses cursos.

A presente pesquisa contou com os seguintes objetivos específicos: discutir os fundamentos teóricos da evasão escolar no ensino superior sob o olhar de diferentes abordagens teórico-metodológicas, com a intenção de investigar o fenômeno evasão; descrever o processo investigativo, e a caracterização dos sujeitos da pesquisa; discorrer, através do levantamento e análise de dados coletados nessa pesquisa, quais foram os fatores geradores da evasão escolar nos cursos analisados.

Em primeiro momento, o estudo constituiu-se de um levantamento de informações dos estudantes através do software de gestão acadêmica *Virtual IF*. No segundo momento, foi feito uma pesquisa bibliográfica, que buscou realizar o levantamento da produção científica presente na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2000 a 2015. Esse levantamento permitiu identificar que existem poucos trabalhos sobre evasão escolar nos cursos investigados. Complementou o levantamento da pesquisa bibliográfica, a seleção de diversos autores e pesquisadores renomados que investigam a temática evasão escolar, no âmbito internacional e nacional, Tinto (1982); Tinto e Pusser (2006); Kipnis (2000); Polydoro (2000); Hotza (2000), bem como autores que investigam a questão da constituição da educação profissional no Brasil, como: Pacheco (2010, 2011); Johann (2012); Otranto (2006, 2010, 2011). E por último, foi feita a pesquisa de campo, a qual foi utilizada porque contribui para obtenção de resultados através da real participação dos envolvidos no processo, de acordo com Chizzotti (1995):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações CHIZZOTTI (1995, p.79).

Esta pesquisa pode ser considerada como estudo de caso que, segundo Yin (2005), é uma importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelar nuances difíceis de serem observadas. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, que destaca seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos. Na perspectiva de Yin (2005), esclarece a essência do estudo de caso, como opção metodológica, é o fato de ser uma estratégia para pesquisa empírica empregada para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, possibilitando a explicação de ligações causais de situações singulares. Contextualizando, essa pesquisa teve como objetivo investigar fatores geradores de evasão dos discentes da área da computação (curso de Tecnologia em Sistemas para Internet), e os que estão envolvidos com a área da computação e formação docente (curso de Licenciatura em Computação).

O instrumento de coleta de dados empregado neste estudo foi o questionário, aplicado tanto para o grupo de discentes, quanto para o grupo de docentes. O questionário foi formulado buscando identificar o perfil dos discentes e a sua percepção dos mesmos sobre os fatores motivacionais para a evasão, bem como a identificação de ações empreendidas pela Instituição no sentido de impedir a saída precoce do discente. Quanto aos docentes, o questionário teve o intuito de levantar questões sobre o perfil dos docentes dos cursos pesquisados, sua percepção do saber pedagógico, do processo de aprendizagem e burocrático-administrativo, além de questões relacionadas à profissionalidade e profissionalização. Foram enviados 244 questionários para os discentes, que foram distribuídos em dois grupos, 113 questionários para o grupo de evadidos do curso de Licenciatura em Computação e 131 questionários para o grupo de evadidos do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. Desse total de questionários enviados, via e-mail, utilizando a ferramenta “Google Forms”, obtivemos o seguinte quantitativo de questionários devolvidos: 19 para o curso de Licenciatura em Computação e 29 para o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. Para o grupo de docentes, por sua vez foram enviados 52 questionários, dentre os quais nenhum deles foi devolvido proveniente de e-mail inexistente. Não foi possível o contato com três docentes que foram contratados para ministrarem disciplinas nos dois cursos analisados por não ter conseguido o e-mail deles. Os questionários enviados para ambos estavam disponíveis para acesso do dia 03 ao dia 21 de outubro. Após esse período, tentou-se obter uma maior adesão dos participantes, contatando pessoalmente os docentes e telefonando para alguns discentes.

Para o tratamento e análise dos dados dos questionários empregamos o *Software LibreOffice Calc*, o qual permitiu a geração dos gráficos das questões abertas. Quanto às questões fechadas, utilizamos como método a análise do conteúdo (BARDIN, 2009), buscando descobrir nas entrelinhas "o olhar" do discente e docente sobre o fenômeno evasão. Com isso pretendeu-se desvelar os fatores que contribuem para a evasão escolar.

Esse estudo permitiu investigar e conhecer os fatores que influenciam na promoção da evasão nos cursos pesquisados, bem como o desenvolvimento nesse trabalho de medidas para a permanência dos estudantes nos cursos que ingressaram. A partir dos dados levantados e analisados, coloca-se para a comunidade acadêmica e os gestores significativas considerações acerca do fenômeno evasão sob a perspectiva dos docentes e discentes. A partir dos resultados apresentados, é possível a (re)formulação de políticas institucionais e de estratégias

pedagógicas que oportunizem aos atores acadêmicos que reflitam, criem e implementam novas tecnologias de aprendizagem.

Ressalta-se, sobretudo, a relevância da referida pesquisa para esta instituição, na medida em que seus resultados poderão contribuir para identificar a raiz do problema, e com o objetivo de esclarecer e definir as melhores políticas educacionais para amenizar a situação da evasão nesta instituição.

A presente dissertação está estruturada contemplando quatro capítulos. O primeiro capítulo teve como objetivo delinear a constituição e os resultados do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas, o qual efetuou um levantamento para investigar as causas da evasão nas universidades públicas. Objetiva ainda traçar, as contribuições da teoria interacional de Tinto (1975; 1982; 1986; 1993) ao estudo do fenômeno evasão.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos da evasão escolar na educação superior. O método utilizado é denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, o qual contribuiu na reflexão e na sistematização, por recorte temporal, da produção acadêmica, possibilitando a (re) formulação do campo de investigação.

O terceiro capítulo discorre de forma breve sobre a evolução histórica da educação profissional no Brasil, remontando às suas origens até o contexto atual. Utiliza-se como referência a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram analisados alguns elementos do contexto histórico e político da época da época em que essas instituições foram criadas, assim como os seus aspectos mais relevantes e considerados estruturantes dessa nova instituição do campo educacional brasileiro. Ademais, nesse capítulo, se destaca o estudo do lócus da investigação, a criação e implantação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e do IFTM - *Campus* Uberlândia Centro.

Já o quarto capítulo abordou o perfil dos docentes e discentes evadidos do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e do curso de Licenciatura em Computação do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro, bem como a percepção destes quanto aos fatores que levam à evasão.

Por fim, apresentou-se uma síntese dos resultados desta pesquisa, seguida das referências, dos anexos e apêndices que a complementaram. Os resultados obtidos contribuíram para conhecer o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos e suas expectativas no momento da escolha. Os resultados poderão subsidiar o repensar do trabalho desenvolvido

no IFTM – *Campus* Uberlândia Centro, em prol da melhoria na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes, minimizando a evasão existente.

CAPÍTULO 1 – EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A COMPLEXIDADE DESSE FENÔMENO

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. PAULO FREIRE.

Este capítulo objetiva delinear a constituição e os resultados do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas, o qual efetuou um levantamento para investigar as causas da evasão nas universidades públicas. Objetiva ainda traçar, as contribuições da teoria interacional de Tinto ao fenômeno evasão.

1.1. A constituição da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras

Tendo em vista uma melhor compreensão dos fatores que causam a evasão nas universidades brasileiras, convencionou-se o ano de 1995, como marco formal para o estudo da evasão no ensino superior brasileiro. No referido ano, a Secretaria de Educação Superior - Ministério da Educação e do Desporto (SESu - MEC) instituiu uma comissão denominada de: “Comissão Especial de Estudos sobre Evasão das Universidades Públicas Brasileiras”, para realização de um levantamento minucioso sobre o fenômeno, já que o MEC e as universidades públicas brasileiras mostraram grande preocupação com a temática, enquanto os dados disponíveis refletiam uma grande discrepância sobre eles.

Esse cenário é visível na explicitação de Pereira apud Kipnis (2000):

[...] a evasão nas universidades entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior e tendo como um dos apoios o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50% nas IFES, além de baixos índices de diplomação (KIPNIS, 2000, p.110-111).

Neste sentido, evidencia-se a grande preocupação das universidades com a evasão no ensino superior, fato este que conduz a uma avaliação dessas instituições de ensino superior,

no sentido de conhecer as causas dessa evasão, buscar alternativas para diagnosticar o problema e, criar estratégias para superá-lo. Portanto, a avaliação institucional favorece a busca da qualidade relativa à construção dos compromissos assumidos mediante os autores envolvidos.

Por iniciativa do MEC, pelo então secretário da SESu/MEC, Décio Leal de Zagottis, foi nomeada uma comissão para realizar um estudo mais denso sobre a evasão na educação superior. Foi, então, realizado um “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras” em fevereiro de 1995, na sede do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB.

Neste seminário, os dirigentes das Instituições de Ensino Superior Públicas - IESP, foram informados de que os índices de evasão identificados nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES são superiores à evasão das três principais universidades paulistas (USP, UNICAMP e Unesp). Tais índices de evasão seriam baixa ocorrência de diplomação nas IFES. Tal afirmação foi contestada por estar apoiada em uma metodologia comum, baseada apenas em um único indicador, que media a relação, ano a ano letivo, entre total de ingressantes nos cursos e o total de diplomados, não considerando, a oscilação na oferta de vagas no período. Foi contestada também a superioridade dos índices de evasão das IFES em relação às universidades paulistas, em razão das diferenças metodológicas utilizadas nas pesquisas, o que inviabiliza comparações e fundamentam a contestação de tal superioridade. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Em suma, a proposta deste seminário era colocar um amplo processo de divulgação, pelos canais oficiais do MEC e por meio dos meios de comunicação, dos dados estatísticos sobre o desempenho das Instituições Federais, sobre o descompasso entre os vultuosos recursos públicos por aqueles consumidos, bem como os resultados pouco satisfatórios apresentados, sendo esses contestados pelos dirigentes das instituições, por se tratar de dados obtidos por uma metodologia comum. Portanto, instituiu-se uma comissão nacional para identificar as causas da evasão e uma possibilidade de propor soluções.

Deste modo, complementa-se como consequência do Seminário realizado para discussão e reflexão da evasão nas universidades brasileiras, como afirma Adachi (2009):

Como consequência desse seminário surgiu a proposta, por parte da SESU, de se criar uma comissão, composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC, para estudar em profundidade o tema da evasão. O resultado desse processo culminou na apresentação de um relatório final no segundo semestre de 1997 (PEREIRA apud KIPNIS, 2000, p. 111).

Formada por representantes de diversas IESP, indicados pelos dirigentes das IFES e de representantes do MEC, a comissão de avaliação, teve como objetivo proceder a um estudo com vistas à proposição de uma fórmula de cálculo que pudesse identificar e, possivelmente, oferecer propostas com soluções, numa metodologia adequada e única para sua realização em diferentes IESP. “Este estudo unificou uma metodologia, estabeleceu conceitos, indicou procedimentos com base em critérios científicos [...]” (ADACHI, 2009, p. 22).

Assim, a comissão enfatizou três destaques essenciais relativos aos encaminhamentos estabelecidos necessários para que fosse efetivada a participação de todas as IESP, sendo esses: o empenho e a participação efetiva através da coleta e organização dos dados de forma mais objetiva possível; a necessidade das IESP de estabelecer e cumprir de forma eficaz as metas e normas relacionadas à permanência dos estudantes nos cursos e; o comprometimento dos dirigentes das IESP, a fim de afirmar compromisso e transparência, mesmo quando os dados não lhes fossem favoráveis (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Neste contexto, a Comissão Especial, frente à complexidade do fenômeno, sentiu necessidade de tornar a situação esclarecida e, assim, buscar exames mais aprofundados, sistemáticos e circunstanciados de acordo com o panorama educacional brasileiro, como expressa o relatório da Comissão Especial:

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão – principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos – devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto para um melhor entendimento do fenômeno analisado (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 23-24).

Assim, por meio dos estudos sobre a evasão nas universidades brasileiras, pode-se constatar que a preocupação com a evasão no ensino superior brasileiro está presente desde a segunda metade da década de 1980. Conforme relatado no texto, essa preocupação levou a uma série de levantamentos estatísticos e estudos de casos, iniciativa do Ministério da Educação e das universidades públicas.

Neste sentido, o estudo da Comissão Especial sobre evasão foi constituído numa abordagem quantitativa e com uma metodologia única, ao determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos, de turmas completas que ingressaram na segunda metade da década de 1980, e formaram-se, na primeira década de 1990, nas instituições de ensino superiores públicas brasileiras.

Vale destacar, segundo Adachi (2009), a existência de três razões para o não dimensionamento qualitativo desse estudo: em primeiro lugar, foi devido à abrangência da pesquisa em nível nacional; em segundo lugar, fez-se necessário implementar uma metodologia inovadora, já que um grande número das universidades avaliadas não contavam com dados sistematizados e informatizados, resultando um tempo maior para realização do estudo e, também, um maior esforço dos professores envolvidos e elevados custos para as universidades. E, ainda, em terceiro lugar, o autor aponta a ausência de qualquer tipo de apoio financeiro e logístico do MEC ou de outra agência de fomento à pesquisa. “Houve vontade política clara das IESP em concluir o estudo, superando dificuldades, por estimarem que o mesmo tem relevância para o processo de melhoria do ensino de graduação” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 30).

Logo, essa Comissão Especial surgiu por meio de uma proposta da SESu com o objetivo de estudos sobre as causas da evasão nas Universidades Públicas. Foi oficialmente constituída através das portarias da Secretaria de Educação Superior, de 13 e 17 de março de 1995, publicadas no Diário Oficial da União, respectivamente em 18 e 21 de março, sendo esta composta por treze membros, todos professores. No entanto, essa comissão sofreu algumas alterações, devido questões pessoais de seus membros ou também por compromissos assumidos por alguns dos que foram indicados inicialmente.

Assim, a primeira reunião da Comissão foi presidida pelo então Secretário da Educação Superior do MEC, o qual ressaltou as preocupações referentes aos altos índices de evasão nas Universidades Públicas, de retenção de alunos, bem como permanência nos cursos para além do tempo máximo de integralização curricular. Sabendo-se das razões da constituição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão das Universidades Públicas, esperou-se que o trabalho a ser desenvolvido em médio prazo, alcançaria a meta de um índice de evasão em torno de 20%, além de um correspondente índice de sucesso, o que lhe pareceu razoável.

Por conseguinte, ao detectar as diferenças de índices de evasão de cursos diferentes, a Comissão sentiu necessidade de identificar as causas gerais e específicas da evasão, e, ao mesmo tempo, apontar sugestões para minimizar os índices elevados. Isso deveu-se às pesquisas anteriores à segunda metade da década de 1980, nas quais tais levantamentos não alcançaram um conhecimento do problema.

Assim, a Comissão Especial apontou algumas experiências institucionais que tornaram sucesso na redução dos índices de evasão, tais quais:

As medidas administrativas tomadas pela UNICAMP, extinguindo a segunda opção no Concurso Vestibular; o papel da Fundação Universitária Mendes Pimentel da UFMG que faz um trabalho de apoio ao estudante, concedendo bolsas, orientando os alunos; os Cursos Cooperativos, resultantes de convênios entre Universidade e Empresa, a exemplo de várias universidades inglesas, que desenvolvem em três quadrimestres do ano, cursos de engenharia intercalando períodos acadêmicos e de estágio nas empresas. Alguns membros da Comissão trouxeram outros exemplos de atividades acadêmicas que facilitam a relação teoria/prática e aprofundam o conhecimento profissional do aluno. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 14).

Ainda, na primeira reunião, a Comissão Especial teve como objetivo garantir a exatidão e comparabilidade dos resultados, sendo as definições relativas às diretrizes metodológicas discutidas e aprovadas. Tornou-se claro a necessidade dos estudos específicos para aprofundar o conhecimento da problemática.

E como objetivos específicos do estudo, a Comissão Especial definiu:

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; 2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; 3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país; 4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; 5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 15).

Decerto, uma das grandes dificuldades enfrentadas pela Comissão Especial foi a falta do controle de percurso do estudante, o qual muitas vezes abandonava o curso e continuava constando como matriculado, já que as Instituições de Ensino Superior - IES não mantinham um controle acadêmico periódico sobre a situação desses estudantes, o que gerava distorção nos dados. Antes, o procedimento utilizado para fazer matrículas nos cursos superiores, possibilitava ao estudante ter mais de uma matrícula simultaneamente em cursos de nível superior da rede pública de ensino superior. A partir da Lei 12.089, de 11 de novembro de 2009, esta situação fica proibida, o que contribuiu com um levantamento mais efetivo dos dados para as pesquisas desenvolvidas.

Assim, a Comissão Especial definiu estratégias para a realização do estudo sobre a evasão, e, em função das peculiaridades regionais e da disponibilidade de tempo dos coordenadores, adotou critérios de representação regional, e, assim, estabeleceu dez grupos regionais, instituiu sub-coordenações e reagrupou as IESP, em função das peculiaridades regionais e da disponibilidade de tempo dos coordenadores. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

O estudo sobre a evasão foi realizado em diferentes regiões, entre maio de 1995 e julho de 1996, sob a coordenação da Comissão Especial. O atraso na finalização do relatório foi causado pela ocorrência de informações insuficientes ou desconectadas do modelo metodológico adotado, e ainda, em razão do nível de organização dos dados relativos aos cursos em cada IESP serem distintos. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Deste modo, a Comissão Especial se reúne para analisar o estágio de desenvolvimento dos estudos, e, se necessário, deliberar aspectos operacionais relacionados à continuidade dos mesmos, tornando, assim, essencial a orientação dos coordenadores. Uma necessidade identificada pelos estudos foi a coleta do maior número possível de dados, em nível nacional, para tanto, foi essencial a subdivisão dos grupos e orientação dos responsáveis. Pode-se evidenciar que o atraso no encaminhamento dos dados para agregar às Tabelas Nacionais ocorreu devido às hesitações de algumas IESP em aderirem ou não à proposta do estudo. Conseqüentemente, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão das Universidades Públicas solicitou às IESP que ainda não haviam enviado seus dados, que os encaminhassem ou se posicionassem oficialmente quanto a não participação institucional. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Naturalmente, as instituições de ensino superior, em especial as públicas, apresentam como uma de suas maiores preocupações a qualificação dos estudantes, bem como a garantia de bons resultados em termos de número de diplomados, de cada ano, preparando-os para o exercício profissional.

Além disso, as instituições universitárias, quanto à formação acadêmica e profissional dos estudantes, com características próprias, se distinguem do sistema produtivo industrial, no qual, as perdas podem ser identificadas com objetividade, sendo elas, quantitativas; já no campo acadêmico, as perdas e os 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” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 24). Os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, 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.

1.2. Resultados do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras

A questão da evasão no ensino superior público brasileiro ganhou destaque a partir dos estudos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que resultaram em um relatório intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, sendo este divulgado no segundo semestre de 1997. Vale ressaltar que, no Brasil, foi a primeira vez que se desenvolveu um estudo de nível nacional envolvendo uma metodologia única para acompanhamento dos diversos cursos, em diversas áreas do conhecimento.

Assim, para a Comissão Especial tornou-se fundamental incluir como objeto do estudo não apenas a evasão, mas, também, as taxas de diplomação e de retenção dos alunos dos diferentes cursos analisados. Deste modo, estabelecer com maior clareza a relação entre o “dever ser” e os dados da realidade vivida, hoje, nas universidades públicas brasileiras permitiria, por exemplo, “localizar prováveis ‘ilhas de sucesso’ opostas a situações extremamente problemáticas em algumas áreas, como já tem sido demonstrado em outros estudos do mesmo gênero”. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 22).

Por conseguinte, o fenômeno evasão e sua complexidade, comum às instituições universitárias, no mundo contemporâneo, torna-se objeto de estudos e análises. Em especial, nos países desenvolvidos, os estudos têm demonstrado a universalidade do fenômeno e, a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Logo, a realização de estudos organizados pela Comissão Especial permitiu a identificação das causas predominantes da evasão, o que possibilitou a classificação em três ordens, sendo estas: características individuais dos estudantes; fatores internos às instituições; fatores externos às instituições (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996). Assim, a primeira relaciona-se aos estudantes; a segunda, aos cursos e as instituições e, a terceira, de ordem mais conjuntural, denominadas por Polydoro (2000) como “variáveis socioculturais e econômicas”, “ordens relacionadas ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais” (ADACHI, 2009, p. 15).

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão das Universidades Brasileiras, ao referir-se à primeira ordem, com relação às características individuais dos estudantes, menciona:

A habilidades de estudo; os fatores decorrentes da formação escolar anterior; aqueles vinculados à escolha precoce da profissão; aqueles relacionados às dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; aqueles decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; aqueles oriundos do desencanto ou da desmotivação dos alunos em cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; aqueles relacionados às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; aqueles fruto da desinformação a respeito da natureza dos cursos e em razão da descoberta de novos interesses que levam à realização de um novo Vestibular. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 117-118).

Ao referir-se à segunda ordem, como causa predominante, tem-se os fatores internos às instituições:

Peculiares a questões acadêmicas tais como: currículos desatualizados, alongados, com rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionadas a questões didático-pedagógicas, por exemplo, critérios impróprios de avaliação de desempenho discente, relacionadas à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; vinculadas à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc...; decorrentes de insuficiente do ensino, equipamentos de informática, etc., inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 120-121).

E, por fim, a terceira ordem que se refere a fatores externos às instituições:

Questões relativas ao mercado de trabalho; relacionadas ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o caso das Licenciaturas; vinculados às dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades da universidade atualizar-se, frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 122-123).

Assim, ao relacionar esses fatores, a Comissão Especial, formula que a grande parte dos problemas da evasão se inter-relaciona estreitamente e as escolhas pessoais são influenciadas por fatores externos, tais como: “o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional ou a força da tradição de algumas carreiras”,

os quais interferem no comportamento de permanência ou abandono do curso. (ADACHI, 2009, p. 30).

Ao referir-se aos fatores intra-universitários, como desencorajadores em muitos casos, como, “os currículos de cursos de graduação demasiado extensos, estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados”, Adachi (2009, p. 30) afirma que esses não de se agravar quando se associam a outros de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancorados na “transmissão” e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos.

Além disso, as perspectivas do jovem estudante universitário, quanto à remuneração e a possibilidade de emprego, são diretamente ligadas às questões externas relativas ao mercado de trabalho. Estudantes dos cursos de Licenciatura mesmo que apresentem afinidade à profissão, tendem a mudar-se de curso mediante as dificuldades econômicas, sociais e políticas. Ainda, segundo a Comissão Especial, a precária formação escolar desses estudantes universitários, referente ao primeiro e segundo graus do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas, levando-os a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e ao abandono do curso. As dificuldades financeiras do estudante prejudicam a continuidade de seus estudos.

Assim, a Comissão Especial aponta no relatório “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superiores públicas” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996), que os resultados quantitativos em relação aos índices de diplomação, retenção e evasão, devem apresentar informações com objetivos que possam qualificá-los para melhor entendimento.

Neste contexto, Castro (2012, p. 23) destaca que no Brasil há uma “grande heterogeneidade de fatores que concorrem para a evasão e as diferentes metodologias utilizadas para quantificar o fenômeno”. No entanto, o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial traz relevantes contribuições para determinar os percentuais quando define uma única metodologia de comparabilidade, conforme demonstrado a seguir.

O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 26).

Observa-se que a falta de um conceito claro do que vem a ser evasão escolar, contribui para a divergência de análises nos trabalhos desenvolvidos sobre o tema. O que, segundo Freitas (2016, p. 14) pode “apresentar erros de interpretação, impossibilidade de comparações e, portanto, gerar riscos de decisões e encaminhamentos incorretos ou mesmo desnecessários”. Assim, as “definições ambíguas e metodologias imprecisas [...] impossibilita a comparação entre IES” (POLYDORO, 2000, p. 46).

Deste modo, tornou-se um desafio encontrar uma abordagem teórica para o estudo da evasão nos cursos analisados do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia Centro - IFTM, e isso levou a “aproximações possíveis entre as explicações sociológicas e as políticas para estudar a questão” (ADACHI, 2009, p. 16). Kipnis (2000) destaca que há casos de estudos originários de pesquisas, sendo esses estritamente descritivos² ou correlacionais³, mas falta um modelo teórico como base mais efetiva para referência.

Somente entendendo a dimensão e a inter-relação dos três fatores apontados pela Comissão, é que se torna possível adquirir condições de agir consistentemente com o objetivo de minorar os problemas afeitos a evasão no ensino superior. O que pode corroborar neste sentido deve-se ao debate nos Estados Unidos, a partir da década de 1950, baseados nos estudos de Tinto (1975) tornando, assim, uma das principais referências para o estudo teórico do tema evasão.

Tendo em vista, a importância, a relevância e o impacto da formulação conceitual de Vincent Tinto para os estudos sobre a evasão no ensino superior, o autor foi considerado, um dos pioneiros na explicação desse fenômeno, com fulcro na utilização da abordagem qualitativa de pesquisa para a explicação e interpretação desse objeto. Por conseguinte, apresentamos a seguir a perspectiva teórica de Tinto.

1.3. A evasão no ensino superior sob a perspectiva teórica de Vincent Tinto

Por muito tempo, o fracasso escolar e a baixa qualidade do ensino, que muitas vezes se traduzia em evasão escolar, não eram motivos de preocupação das escolas. Ademais, essas consideravam que a evasão era um fator de ordem social e cultural, ficando, portanto, aquém de suas responsabilidades.

² Pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. São exemplos: estudos de caso, análise documental e pesquisa *ex-post-facto*. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

³ Planos de investigação educativa, cujo objetivo central da pesquisa é encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem manipulação e sem pretensões de causalidade. (COUTINHO, 2008).

Todavia, atualmente, as instituições de ensino buscam garantir o sucesso escolar, sendo este o seu maior objetivo. No entanto, para consegui-lo, é necessário enfrentar a atual situação da evasão escolar nas diversas esferas de ensino do Brasil, pensar e desenvolver ações eficientes que levem ao acesso, permanência e diplomação dos estudantes.

Com efeito, Kipnis (2000) destaca que o modelo da teoria de Tinto surgiu em 1975 a partir de uma síntese de uma pesquisa que estava desenvolvendo, sofrendo alterações em 1982 e 1986, e recebendo seu formato atual em 1993. O pesquisador ainda ressalta, que o modelo interacional de Tinto é o que mais tem sobressaído em pesquisas desenvolvidas no âmbito da evasão no ensino superior, logo, basta verificar o quantitativo de citações em trabalhos desenvolvidos. De acordo com Braxton (1997 apud KIPNIS, 2000, p. 114), “é o que mais atenção vem atraindo. Basta verificar as mais de 400 citações ocorridas ao final de 1994 e, as aproximadamente, 170 dissertações, que, em 1995, fizeram uma clara referência a ele”.

Assim, em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, referente aos anos de 2000 a 2015, utilizando o descritor – “Evasão no Ensino Superior”, foi encontrado um total de 33 trabalhos. Dentre os quais, o nome de Tinto foi citado em doze dissertações e cinco teses, conforme exposto no “Anexo A”, o que significa 51,6% destas publicações.

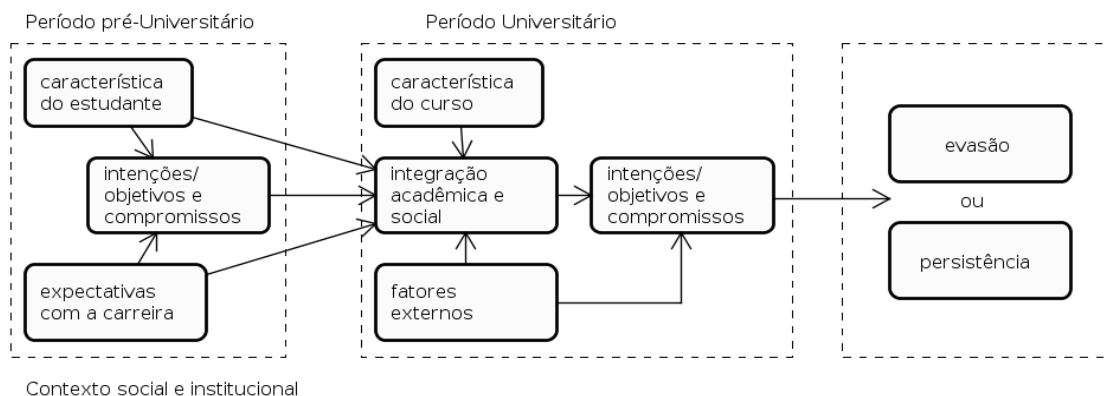
Nomeadamente, Vincent Tinto é considerado um dos maiores teóricos a tratar da evasão no ensino superior. Seus estudos abordam a evasão como um fenômeno amplo, pois a mesma se dá por meio de mudanças na vida do indivíduo, sendo essas influenciáveis na decisão de permanecer ou desistir do curso ao qual ingressou. Tinto apud Kipnis (2000) destaca que não se devem tratar os alunos como um grupo homogêneo, pois é necessário considerar as diferenças, as visões e os interesses dos envolvidos. Segundo o autor, não cabe apenas definir o que se considera ser evasão, mas entender que ela varia conforme os envolvidos. Destaca ainda, que a evasão deve ser considerada dentro do aspecto da entrada do estudante à instituição, pois esse fator diferencia de quando o abandono ocorre mais ao final do curso.

Conforme evidencia as pesquisas de Tinto, entende-se que na avaliação dos motivos da evasão por meio dos dados obtidos, os resultados qualitativos são mais divergentes quando a evasão ocorre no início do curso do que ao final do mesmo. Devem-se considerar tipos diferentes de abandono nos cursos, por exemplo, existe o abandono no início do curso, no qual o estudante nem ao menos o iniciou, e não tem o registro de atividades, avaliações, dentre outros.

No trabalho intitulado “Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success”, Tinto; Pusser (2006) desenvolveram uma pesquisa na qual buscou-se como foco a revisão das políticas e práticas institucionais, que aumentam o sucesso do estudante na vida acadêmica. Em primeiro lugar, a pesquisa procurou focar as ações desenvolvidas dentro da própria instituição, uma vez que sua autonomia fora dessa é limitada. Em segundo lugar, o foco se deu, em relação às políticas públicas, na forma como essas influenciam a permanência do estudante na instituição de ensino. Os autores destacam que o indivíduo vê sucesso em seu trabalho quando esse conclui o curso e adquire diploma universitário, Tinto; Pulser (2006) consideram que o sucesso é da instituição.

Tinto (1975, 1987, apud ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006), evidencia-se que se o estudante chega ao ensino superior com seus objetivos acadêmicos pré-definidos e se integra com o ambiente, maior será a sua probabilidade de permanecer no curso. Neste sentido, percebe-se que o comportamento do estudante em evadir ou não, está ligado a fatores compostos por um conjunto de características influenciáveis.

Figura 1: Modelo explicativo da evasão discente proposto por Tinto.



Fonte: Tinto (1975, apud ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006, p. 367).

Mediante o modelo teórico de Tinto, apresentado na figura 1, Andriola; Andriola; Moura (2006) afirmam:

A decisão de evadir-se é tomada em função da integração social e acadêmica, desenvolvida na universidade. Essa integração por sua vez, é influenciada por características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006, p. 367).

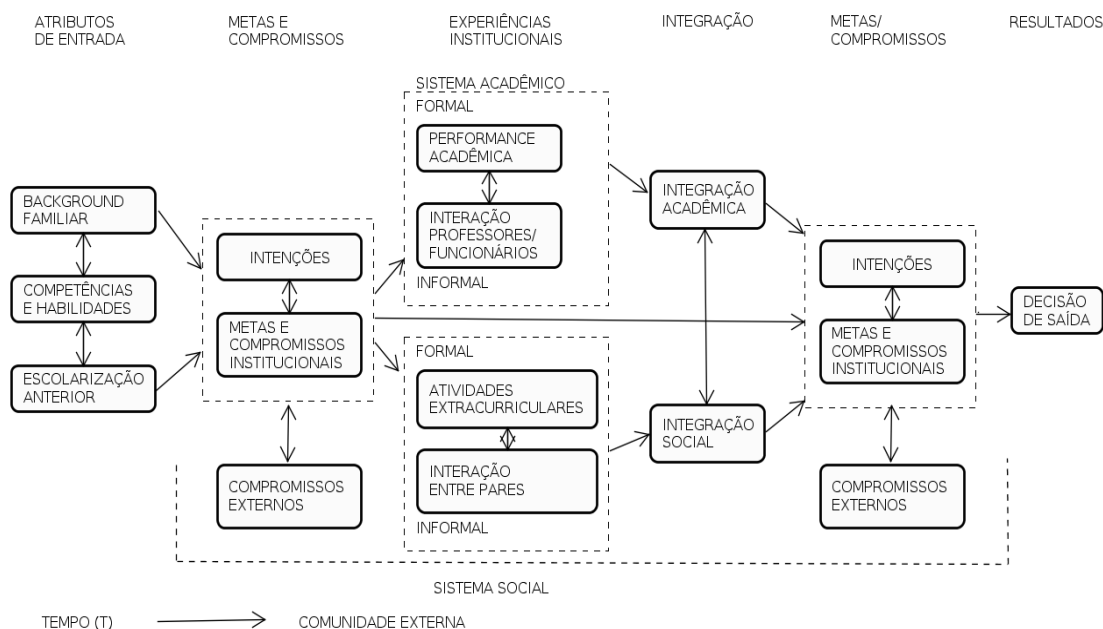
Nesta perspectiva, a permanência ou evasão do estudante ocorre mediante a interação acadêmica e social que esse se encontra, sendo a acadêmica considerada por Polydoro (2000) e, a social refere-se às características, valores, compromissos e expectativas do próprio estudante com colegas, professores e outros membros da comunidade acadêmica.

Tinto (1975) revela que a despeito de existir grande volume de estudos, poucos permitem isolar variáveis independentes dos fatores que interferem na evasão. Os estudos realizados resultaram na formulação de significativos resultados que se associam à permanência,

O *status* socioeconômico se revela inversamente relacionado à evasão; a renda tomada de forma isolada é menor determinante para a permanência que a qualidade das relações familiares e suas expectativas com relação à educação dos filhos; o nível de expectativa dos pais influencia a própria expectativa dos filhos, como também a sua permanência na faculdade; a expectativa educacional é tanto mais alta quanto maior é o *status* social do estudante; o desempenho é o melhor preditor para a permanência desde que as habilidades do estudante possibilitem as realizações exigidas naquele meio; a evasão é um comportamento mais impulsivo que persistente; o mais alto nível de plano (educacionais e de carreira) constitui o maior preditor para a permanência; o desenvolvimento intelectual como parte integral do desenvolvimento da personalidade da pessoa e como reflexo de sua integração dentro do sistema acadêmico relaciona-se à persistência; o grau de congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o clima intelectual da instituição é o elo que garante a permanência; outros fatores sendo indiferentes a integração social aumenta a probabilidade de a pessoa permanecer na faculdade, etc. (TINTO, 1975 apud ADACHI, 2009, p. 17).

A instituição de ensino é responsável por integrar os estudantes nos espaços formais, desde a sala de aula, biblioteca, laboratório, permeando os espaços com eventos acadêmicos e sociais no âmbito institucional, que é onde ocorrem contatos e onde os estudantes interagem socialmente e intelectualmente com seus pares, integrando-se à vida institucional. Já o “sistema social” fora do domínio acadêmico, descrito por Tinto, está ligado à vida e necessidades do estudante fora dos espaços acadêmicos, como o trabalho, lugares que envolvem suas necessidades pessoais, contato com pessoas, até mesmo com as que ele se relaciona advindas do ambiente acadêmico. Lembrando que nem sempre essa interação ocorre.

Figura 2: Modelo longitudinal de Vicent Tinto para explicar a “Teoria da Integração do Estudante” (1993)



Fonte: Tinto (1993, apud Massi; Villani, 2015, p. 979).

Assim, observa-se na “Teoria da Integração do Estudante” proposta por Tinto, conforme mostra a figura 2, que os sujeitos entram nas instituições de ensino com uma série variada de idades, habilidades, experiências escolares e objetivos diferenciados, e cada uma desses fatores levam influências em sua aprendizagem. Por outro lado, o abandono dos estudos refere-se muito mais ao que permeia a universidade do que ao que ocorreu anteriormente a ela, como, por exemplo, os casos de separação de comunidades anteriores.

Assim sendo, a instituição de ensino é responsável por integrar os estudantes nos espaços formais, desde a sala de aula, biblioteca, laboratório, permeando os espaços com eventos acadêmicos e sociais no âmbito institucional, que é onde ocorrem contatos e onde os estudantes interagem socialmente e intelectualmente com seus pares, integrando-se à vida institucional. Já o “sistema social” fora do domínio acadêmico, descrito por Tinto, está ligado à vida e necessidades do estudante fora dos espaços acadêmicos, como o trabalho, lugares que envolvem suas necessidades pessoais, contato com pessoas, até mesmo com as que ele se relaciona advindas do ambiente acadêmico. Lembrando que nem sempre essa interação ocorre.

Kipnis (2000, p. 115) percebe que Tinto faz uma analogia quando “utiliza-se da teoria de Durkheim e, da economia, torna-se emprestada a análise custo-benefício como base para decisões individuais”, o que segundo a teoria do suicídio de Durkheim, o indivíduo comete o suicídio quando seus valores agem isoladamente da sociedade, não integrando-se ao coletivo, ou seja, o indivíduo sabe que deveria continuar no curso para produzir resultados, os quais poderiam colaborar para o seu próprio bem e de toda a sociedade. Mas, há fatores pessoais que o faz desistir de prosseguir, deixando assim, de levar em consideração o outro, emerge o seu perfil egoísta, deixando de valorizar tudo o que foi feito para que ele tivesse suas oportunidades.

Com efeito, Tinto; Pusser (2006) indicam cinco condições necessárias para o sucesso dos estudantes, apontadas a seguir:

- a. compromisso institucional – no qual a instituição investe recursos e fornecem incentivos e recompensas;
- b. expectativas institucionais – os estudantes são influenciados pelas expectativas que a instituição tem deles no primeiro ano de ingresso. A instituição não valida sua expectativa através de uma maior presença do estudante no *campus*. Essas podem também ser expressas de maneira formal, através do conhecimento das regras e regulamentos, e informal, através de aconselhamento e partilha de conhecimentos entre professores, funcionários e dos próprios estudantes;
- c. apoio – a pesquisa aponta três tipos (acadêmico, social e financeiro), e afirma que é eficaz quando estes não são isolados do ambiente de aprendizagem;
- d. *feedback* – técnica necessária que permite tanto ao professor quanto ao estudante ajustar o ensino e a aprendizagem, quando implementado de forma que permite uma reflexão contínua;
- e. envolvimento – condição importante, especialmente no primeiro ano de estudo, sendo esta desenvolvida principalmente dentro da sala de aula. Mesmo entre os que persistem, muitas vezes tem apenas este espaço para o desenvolvimento da aprendizagem junto aos demais.

Neste sentido, observa-se que a instituição é a grande responsável em propiciar ações que levem ao efetivo comprometimento do estudante e da sua persistência aos estudos. Mesmo mediante a necessidade de se conhecer os motivos que levam o estudante a desistir, pode-se dizer que atualmente, a maior necessidade é a de se saber o que fazer e, quais as ações tomar institucionalmente para possibilitar a integração acadêmica e social do estudante

e, a sua permanência com sucesso. Em suma, cabe ressaltar que a instituição, dentro de sua responsabilidade, necessita começar a pensar e desenvolver ações voltadas para o sucesso escolar do estudante, sendo esses também revertidos a favor da instituição e de sua comunidade.

Neste contexto, Polydoro (2000) afirma que:

O foco de atenção não deve se restringir apenas à IES, mas também deve-se olhar para o estudante que, muitas vezes, vê na evasão um recurso para atingir seu objetivo profissional e pessoal. Neste sentido a evasão não pode ser entendida como fracasso ou desperdício, mas como um investimento do estudante, na tentativa de encontrar-se como participante ativo de sua própria formação (POLYDORO, 2000, p. 1).

Vale destacar que, em muitos casos a necessidade de trabalhar é um dos motivos que leva o estudante a abandonar o curso. A evasão foi a melhor escolha para que o estudante consiga permanecer em seu trabalho, uma vez que esse representa uma necessidade básica para a sua vida. No entanto, pode-se dizer que foi negativo o não prosseguimento dos estudos, quando analisada a situação do ponto de vista do crescimento educacional, e, futuramente como melhoria para sua vida profissional.

Do mesmo modo, existem situações em que a evasão acontece quando o estudante não enxerga mais suas expectativas profissionais atendidas no curso que está fazendo, de modo que, na primeira dificuldade ou oportunidade, desiste para tentar outra opção, essa não pode ser considerada uma situação negativa, pois o estudante dará prosseguimento aos seus estudos dentro daquilo que almeja para si.

Nesse caso, a escola deve adequar-se às necessidades dos estudantes, pois os mesmos muitas vezes estão impossibilitados de adequar-se à realidade desta.

É necessário que a instituição investigue as causas que levam à evasão, que aprofunde o conhecimento sobre as metodologias desenvolvidas, acompanhe de forma efetiva as expectativas dos estudantes, seus interesses, e, ainda, que oriente de forma mais específica neste curso que se tornou preocupante na busca dos fatores que geram a evasão. Assim, a instituição dentro de sua responsabilidade deve pensar e desenvolver ações voltadas para o sucesso escolar do estudante com o objetivo de sua integração acadêmica e social, estabelecida através de compromissos pessoais, sociais e acadêmicos.

CAPÍTULO 2 – A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A (RE) FORMULAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Sei que o meu trabalho é uma gota do oceano, mas sem ele, o oceano seria menor.
MADRE TERESA DE CALCUTÁ.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os fundamentos teóricos da evasão escolar na educação superior. Para isso, o método utilizado será o estado da arte ou estado do conhecimento, o qual contribui na reflexão e na sistematização, por recorte temporal, da produção acadêmica, possibilitando a (re) formulação do campo de investigação.

2.1. A evasão no ensino superior

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas sobre evasão escolar até 1980, estavam voltadas para o baixo desempenho do estudante nos cursos. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estimula o crescimento da oferta do ensino superior em conformidade com as condições do estudante, garantindo-lhes condições de acesso e permanência na escola, inicia-se o aumento do número de vagas nos cursos superiores sem um adequado planejamento e, com isso, inicia-se um aumento das evasões.

Em razão desse aumento de novas vagas nos cursos superiores, muitos estudantes conseguem seu ingresso, trazendo consigo uma expectativa na vida profissional e pessoal. À medida que as dificuldades profissionais e pessoais vão sendo vivenciadas pelos estudantes no decorrer do curso, seu desempenho acadêmico é influenciado.

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, [...]. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente ao que poderia chamar investimentos na formação (congressos, conferências, material de apoio). [...] Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializado a uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural. (ZAGO, 2006, p. 235).

Em virtude disso, as IES vivenciam uma preocupação com o que fazer para reduzir o crescimento da evasão e zelar pela qualidade do ensino ofertado aos estudantes, visto que, a sociedade espera que as IES e os profissionais que atuam nelas tenham o compromisso

de servir e promover o desenvolvimento por meio de transformações social, política, econômica e científica, o que bem está expresso pelo governo brasileiro:

As preocupações maiores de qualquer instituição de ensino superior, em especial quando públicas, devem ser a de bem qualificar seus estudantes e a de garantir bons resultados em termos de número de diplomados que libera a cada ano para o exercício profissional. (BRASIL, 1997, p.18).

A partir deste cenário, e mediante pesquisas desenvolvidas sobre o fenômeno evasão, Veloso (2000) assegura que:

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país (VELOSO, 2000, p.14).

Assim, a educação superior pública possui um papel diferenciado frente ao cenário de desenvolvimento científico e tecnológico do país, desta maneira, precisa assumir o papel de agente transformadora, comprometida com o sucesso escolar, e que atenda às demandas e necessidades do estudante. No entanto, é necessário desenvolver ações, estabelecer metas e responsabilidades precisas com o objetivo de prevenir e amenizar as situações geradoras do fenômeno evasão. Fregoneis (2002, p. 15) afirma que “as instituições de ensino precisam estar atentas e preparadas para perceber e responder com eficiência às reais necessidades sociais e de mercado”. Ainda sobre qualidade do ensino, Biazus (2004, p. 40) destaca que, a instituição ao fazer uso dos recursos e tecnologias de patrimônio público deve “fazê-lo de forma otimizada, [...] oferecendo cursos de qualidade adequados aos setores dinâmicos da sociedade”.

É importante frisar que a sociedade atual exige, cada vez mais, capacidade e habilidade dos seus cidadãos para manterem-se no mercado de trabalho. Essa exigência gera uma pressão na formação de novos profissionais, e, a evasão identificada nas instituições de ensino se torna um obstáculo a essa formação. Esse problema não é diagnosticado somente no Brasil, dado que segundo estudos de Latiesa (1992 apud ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996), que abrangeu universidades européias e norte-americanas e investigou seus desempenhos numa série histórica de 1960 a 1986, os melhores rendimentos universitários são apresentados pela Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, e, os piores são apresentados por Estados Unidos, Áustria, França e Espanha, sendo que nos Estados Unidos, esta taxa é em

torno de 50% e, constante, nos últimos trinta anos. De acordo com o estudo, essa situação encontra-se, também, na França, onde o índice de evasão em 1980 estava entre 60% a 70% em algumas universidades. Na Áustria, o índice diagnosticado foi de 43%, com apenas 13% dos estudantes com cursos concluídos dentro do período previsto.

Com efeito, ao investigar e conhecer os fatores que levam a evasão, torna-se possível desenvolver estudos e propor medidas preventivas para a permanência dos estudantes nos cursos que ingressaram. Com isso, espera-se que seja elevada a qualificação do estudante e sejam reduzidas as perdas de investimentos dos cofres públicos. De acordo com Hotza (2000), esse abandono passa a ser considerado pelo estudante, como um momento para refletir seus valores e perspectivas. Como menciona Franklin Roosevelt (apud Fregoneis 2002, p. 43), “os benefícios da instrução nunca são perdidos”, como ainda abrem caminhos para a continuidade dos estudos, e podem propiciar atuação profissional onde não se exige o bacharelado.

Importa salientar que a grande maioria dos estudos sobre evasão, desenvolvidos no Brasil, foram embasados no modelo teórico de Tinto. A sua apresentação original se deu em 1975, e com as críticas recebidas foi revisado em 1982 e 1986, sendo seu atual formato o de 1993. Todavia, as reformulações sofridas pelo modelo não interferiram na concepção geral do mesmo. No modelo teórico da evasão, Tinto argumenta que o comportamento de evadir da faculdade pode ser visto como um processo de interações longitudinais entre o indivíduo e o sistema acadêmico e social da faculdade. Nesta questão, Adachi (2009) revela sobre o modelo:

Observa-se que indivíduos entram em instituições de educação superior com uma variedade de atributos (idade, sexo, etnia, habilidades, etc.), experiências escolares anteriores (trajetória escolar anterior, média de pontos de desempenho, objetivos acadêmicos e sociais) e *background* da família (*status* social, valores, intenções e expectativas, características de apoio, etc.). Cada uma dessas características tem impacto sobre o desempenho na faculdade (ADACHI, 2009, p. 37).

Assim, nesse contexto, evidencia-se que as expectativas ou intenções educacionais e os compromissos individuais são influenciados pelas características anteriores e atributos individuais. São vários os níveis de objetivos e compromissos institucionais, além das características da instituição, que poderiam ser utilizados para explicar a ocorrência de diferentes padrões de evasão nas instituições de educação superior que são apontados por Adachi (2009):

o baixo nível de compromisso com o objetivo ou com a instituição pode levar à evasão; 2) se há prioridade para o objetivo de completar a faculdade, mas um baixo

compromisso individual com a instituição, o mais provável é a evasão do aluno. Se ele se transfere ou simplesmente deixa o ensino superior, depende de ambas as variáveis de nível de compromisso com os objetivos pessoais e institucionais, e ainda o nível da instituição onde a pessoa está matriculada; 3) um alto compromisso com o objetivo de completar a faculdade com o mínimo nível de integração acadêmica e social e, talvez, o mínimo compromisso institucional poderia levar à evasão de instituição. Neste caso, o indivíduo poderia decidir destacar-se até completar o curso ou ser forçado a deixar a faculdade por insuficiente nível de desempenho acadêmico. Dependendo de vários fatores, especialmente relacionados ao atendimento recebido em uma instituição, a pessoa pode transferir-se para outra – que corresponda à realização de suas expectativas em relação aos seus objetivos educacionais; 4) dado nível de compromisso institucional e o mais baixo nível de compromisso individual poderiam levar uma pessoa à reavaliação de suas expectativas educacionais, podendo, assim, retirar-se voluntariamente. Isso poderia ocorrer apesar de haver boa socialização dentro da instituição. A noção de auto-seleção é aplicada aqui como uma dimensão do processo de evasão. (ADACHI, 2009, p. 38).

Desse modo, há uma relação interdependente entre os níveis de compromissos do indivíduo e da instituição, bem como a expectativa que o estudante cria em relação ao seu curso e à realização do curso em determinada instituição. Assim, reforça Adachi (2009, p. 39), “várias outras combinações de tipos e níveis de compromissos poderiam ser citadas, porém, importa perceber que, apesar de parecerem componentes isolados, a integração acadêmica e a integração social são interdependentes”.

Ainda, Hotza (2000, p. 2), afirma que “os estudantes estarão limitados pelos conhecimentos adquiridos no curso secundário e pelas dificuldades de mobilidade geográfica”. Macedo (2012, p. 16-17), corrobora com Hotza, quando aponta em sua pesquisa sobre evasão que as “estratégias de mobilidade social traçada pelos estudantes”, devem ser observadas quando se pretende investigar o fenômeno, pois para muitos deles o que “interessa no momento é ingressar em um nível educacional diferenciado, cujo título poderá contribuir para sua mobilidade social”.

Por conseguinte, entende-se que muitos estudantes ingressam em cursos contrários a sua real escolha, mas que facilitam a sua mobilidade, ou mesmo a crença de que poderiam conseguir um bom trabalho por meio de seu período na instituição. Porém, no decorrer do curso, à medida que as dificuldades vão surgindo, a falta de estímulo com o curso os levam a desistir. Hotza (2000, p. 2), afirma ainda que “os estudantes estarão limitados pelos conhecimentos adquiridos no curso secundário e pelas dificuldades de mobilidade geográfica”.

Com efeito, Paredes (1994, p. 18-19) colaborou com o fenômeno evasão quando desenvolveu seu estudo intitulado “A evasão do terceiro grau em Curitiba”, em duas grandes universidades da cidade de Curitiba, sendo uma pública e a outra particular, conforme mostra

a Tabela 1. O pesquisador buscou entrevistar ao menos dois estudantes dos 51 cursos oferecidos pela instituição pública, com exceção dos cursos de arquitetura e odontologia, por não ter conseguido localizar nenhum dos estudantes que desistiram dos mesmos, em razão do baixo nível de evasão que esses cursos apresentaram. Assim, o autor conseguiu realizar 145 entrevistas. Já na instituição privada, devido ao excesso do número de evasões em determinados cursos, foram entrevistados aproximadamente seis estudantes por curso, totalizando 93 entrevistas.

Tabela 1: Dados para comparativo da evasão em duas instituições pesquisadas por Paredes (1994)

Curso	Percentual de evasão da instituição pública	Percentual de evasão da instituição privada
Medicina	41,35 %	25,98 %
Processamento de Dados	21,62 %	9,45 %
Odontologia	21,45 %	16,47 %
Engenharia Civil	21,33 %	14,34 %
Direito – Diurno	17,47 %	10,94 %
Comunicação Social	11,57 %	4,77 %
Psicologia	10,85 %	5,80 %
Arquitetura	10,38 %	5,60 %
Educação Física	6,22 %	4,05 %

Fonte: Paredes (1994, p. 9).

Enfim, com exceção à greve de professores da rede pública e os ligados a gratuidade ou não do ensino, Paredes classificou em dez as situações que desencadearam a evasão: 1) dificuldades financeiras; 2) o receio de não entrar no curso pretendido; 3) falta de conhecimento da prática profissional referente curso; 4) a não qualidade dos cursos, juntamente com as greves; 5) problemas de ordem pessoal; 6) busca por um curso que atenda a vocação; 7) dificuldades nas disciplinas dos primeiros anos; 8) o não ingresso no curso de interesse; 9) as dificuldades de inserir no mercado de trabalho; 10) a estabilidade em empregos que deixaram de ser garantidas através de diploma de terceiro grau. Os quais são considerados de natureza interna, externa e ligados às características do próprio estudante (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

De acordo com Baggi e Lopes (2011), a evasão no ensino superior é um fenômeno complexo, que não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, uma vez que

reflete a realidade de níveis anteriores de ensino, exercendo influências sobre a decisão de abandono de um curso superior.

Ramos (2013) corrobora com Baggi e Lopes (2011), quando considera que a evasão pode ser proveniente ao maior acesso ao ensino superior.

As políticas de democratização do ensino superior não poderiam se efetivar sem que aja um aprofundamento na questão da qualidade da educação básica e uma equiparação entre os estudantes que ingressam no nível superior. Do contrário, o aumento do acesso ao ensino superior pode se refletir no aumento de problemas como a evasão e retenção. (RAMOS, 2013, p. 16).

Vale ressaltar que o objetivo maior dos cursos de licenciatura é a formação de professores para os diferentes níveis de ensino, os de licenciatura na área da computação e informática não seriam diferentes. Já os cursos tecnológicos na área da computação, possuem uma formação de recursos humanos para o desenvolvimento científico, sendo necessária uma distinção entre ambos. Conforme explicitam Santos; Costa (2006, p. 3), embora os licenciados em computação devam ser “conhecedores da matéria, não necessariamente devem sair dos cursos com o perfil de programadores” [...] já para os cursos de sistemas que incluem a formação de programadores, “recomenda-se uma ênfase maior no conhecimento de linguagens de programação e atividades práticas”.

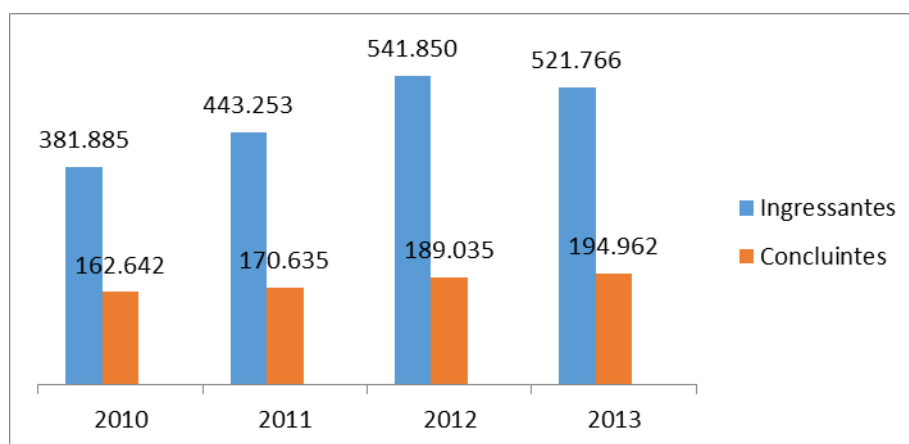
2.2. A evasão nos cursos tecnológicos

Logo, há evidências de uma crescente procura nos cursos que abrangem a Tecnologia, um mercado que se destaca nos dias atuais como amplo e diversificado. No entanto, os resultados pesquisados deixam claro que, embora o mercado de tecnologia ofereça diversas opções para seus profissionais e disponha de muitas vagas de emprego, muitos estudantes abandonam os cursos antes de sua conclusão.

O Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁴ sinaliza o desempenho das instituições de ensino conforme número de ingressantes e concluintes, conforme mostra o Gráfico 1.

⁴ INEP – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Gráfico 1: Panorama da expansão e de concluintes de grau dos Cursos Presenciais Tecnológicos no Brasil nas esferas Pública e Privada- 2010-2013



Fonte: Censo da Educação Superior. (INEP, 2015).

Assim, analisando os dados do INEP, observa-se a crescente evolução no número de ingressantes dos cursos tecnológicos no período de 2010 a 2012. Já no período de 2012, esse número aumentou num quantitativo bem mais inferior, mesmo assim, os cursos tecnológicos superaram o quantitativo de ingressantes dos cursos de licenciatura (ver Gráfico 2). Os dados de não concluintes podem estar ligados à evasão, à retenção, ou mesmo à mobilidade de estudantes para cursos em outras instituições de ensino.

Nesse contexto, Fregoneis (2002) conclui em sua pesquisa de estudo de caso documental, que o represamento e reprovação nas disciplinas são obstáculos que influenciam o estudante a desistir do curso. A pesquisa do autor envolve ingressantes dos cursos de ciências exatas e de tecnologia, dentre os quais estão os cursos da área da computação: Tecnólogo em Processamento de Dados, tendo como objetivo a formação de profissionais com uma qualificação que atendesse a demanda crescente de mercado, e Ciência da Computação, sendo este com um perfil muito próximo ao de Processamento de Dados. Algumas das ações importantes destacadas pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, após a realização da pesquisa de Fregoneis (2002), foi indicar os professores com maior experiência para ministrarem as disciplinas da 1ª série e o planejamento de um grupo de trabalho para fazer o acompanhamento e suprir as necessidades e deficiências do ensino básico.

Assim, ao se tratar da evasão proveniente das dificuldades encontradas nas disciplinas dos primeiros anos do curso superior, Cunha; Tunes; Silva (2001) apresentam algumas medidas que possam desencadear a solução do problema,

[...] revisão curricular, mudança na metodologia do ensino e implementação de um sistema eficaz de orientação acadêmica ao aluno, além da indicação de abertura de novas frentes de estudos visando a identificar outros fatores correlacionados à evasão e a dimensionar o seu papel e suas interligações (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001, p. 263).

Neste contexto, Scali (2009, p. 111) identifica em sua pesquisa que um dos fatores relacionados à evasão pode justificar-se “pela insatisfação com a formação enquanto tipo de curso realizado, ou seja, tecnológico, e também devido à baixa expectativa, por parte do aluno, de inserção desse profissional no mercado de trabalho”, uma vez que considera o número de respondentes baixo para uma análise quantitativa. Seu estudo totalizou 418 casos de evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia, desse total conseguiu enviar pelo correio 227 questionários, tendo como retorno apenas 44 (19,4%).

2.3. A evasão nos cursos de licenciatura

A saber, no caso das licenciaturas, mesmo sendo vasta a oferta de cursos e vagas, Polydoro (2000, p. 58) evidencia que “a evasão pode estar sendo incentivada pelo mercado de trabalho, onde se percebem poucas oportunidades de inserção profissional, associadas a baixos salários, condições precárias de atuação e reduzido prestígio social”. Gomes (1998, p. 10) afirma essa situação quando destaca que “o desejo de cursar a universidade está fortemente vinculado a projetos de ascensão social e econômica, ou seja, projeção social e bons empregos e salários”, assim, uma vez que este projeto se esvai e não se viabiliza conforme a área escolhida, o estudante tende a abandonar o curso na tentativa de conseguir realizar seus objetivos através de uma nova opção.

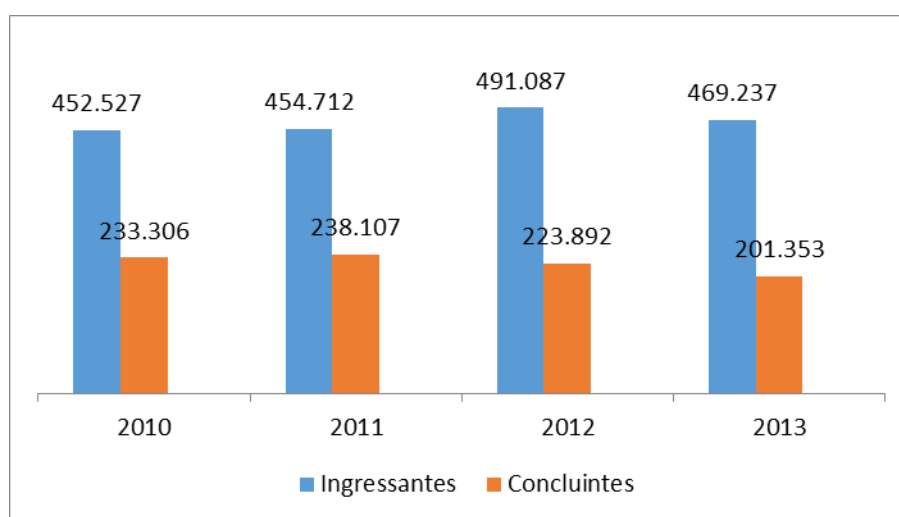
Há de se destacar que a evasão nos cursos de licenciatura é um dos maiores entraves na formação de novos educadores, o que não é diferente nas licenciaturas da área da computação.

Mediante a vigente crise de profissionais da área das licenciaturas, sendo essa consequência da desvalorização da carreira, as instituições de ensino superior, juntamente com o MEC, têm feito esforços no sentido de incentivar o ingresso de novos estudantes nos cursos de licenciatura, dentre os quais, pode-se destacar o PIBID⁵, lançado em 2009 pelo Governo Federal.

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Já no caso da Licenciatura em Computação a situação é ainda mais agravante, pois envolve “questões de identidade do curso e adequação pedagógica até aspectos mercadológicos e reconhecimento de suas potencialidades” (CASTRO; VILARIM, 2013, p. 18). Os autores destacam ainda que as dificuldades de formar esse licenciado em computação residem em não existirem uma obrigatoriedade da disciplina no ensino formal, de não ter seu espaço de atuação profissional mesmo que este já faz parte da vida social e contemporânea, cabendo às instituições que forma este profissional buscar este espaço com o objetivo de melhorias na qualidade do ensino.

Gráfico 2: Panorama da expansão e de concluintes de grau dos Cursos Presenciais de Licenciatura no Brasil nas esferas Pública e Privada - 2010-2013



Fonte: Censo da Educação Superior. (INEP, 2015).

Ainda, os dados do INEP, apontam que no ano de 2012 a demanda pelos cursos de licenciatura foi um pouco maior que nos demais anos, todavia essa demanda não superou o ingresso nos cursos tecnológicos. Não obstante, ao analisarmos o número de concluintes, os cursos de licenciaturas superaram o número de concluintes dos cursos tecnológicos (ver Gráficos 1 e 2 para comparativo).

Em síntese, os dados do INEP de 2015 apontam que mesmo com a desvalorização da docência, ainda tem-se um quantitativo maior de concluintes nos cursos de licenciatura do que nos cursos tecnológicos.

Outro trabalho relevante sobre evasão é o de Moura; Silva (2007, p. 1), em um curso de licenciatura no âmbito do Núcleo de Pesquisa em educação – NUPET – do CEFET-RN⁶, com o objetivo de detectar as causas e propor intervenções a fim de minimizá-las. Por meio da análise dos dados coletados, os autores diagnosticaram quatro fatores que desencadearam a evasão relacionada às categorias: “à instituição; aos professores do curso; à representação dos estudantes com respeito à profissão docente; às condições socioeconômicas e aos interesses pessoais dos estudantes”. O curso analisado teve como ingressantes 30 estudantes e apenas 9 (nove) concluíram o curso dentro do tempo previsto, alguns concluíram após esse período, mas mesmo assim, o número de evadidos foi alto.

Nesse sentido, podem-se destacar alguns resultados do trabalho realizado pela ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1996), relacionados aos cursos de licenciatura, conforme mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Evasão nos cursos de licenciatura

Curso	Percentual de evasão
Licenciatura em Educação Física	36,01 %
Licenciatura em Ciências Agrícolas	37,50 %
Licenciatura em Psicologia	61,11 %
Licenciatura em História	43,76 %
Licenciatura em Geografia	65,45 %
Licenciatura em Ciências Sociais	49,72 %
Licenciatura em Química	74,83 %
Licenciatura em Matemática	56,63 %
Licenciatura em Física	65,07 %

Fonte: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

Mediante os dados relatados nessa pesquisa, referentes a evasão nos cursos de licenciatura, verifica-se que as situações problemas enfrentadas pelos professores na vida profissional desmotivam sua permanência na carreira. Essas situações problemas relacionam-se aos baixos salários, à desvalorização da carreira, aos problemas que os professores precisam enfrentar no dia a dia da profissão e, às próprias condições de formação oferecidas para a área. Os resultados da pesquisa demonstram ainda que, os cursos de licenciatura possuem uma elevada taxa de evasão, sendo que essa taxa não é diferente para a licenciatura

⁶ Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

em computação, mesmo porque é voltada para a formação de professores, tendo como objetivo maior o ensino da computação nos diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, a pesquisa de Achilles; Santos (2013) teve como proposta fornecer uma base estatística para ampliar as discussões acerca do papel do licenciado em computação no Brasil a partir dos caminhos percorridos pelos egressos dos cursos.

Como resultado, os pesquisadores destacam que o público-alvo escolhido foi formado pelos egressos do curso da Universidade Estadual da Paraíba, resultando no quantitativo de 74 egressos, dentre os quais 47 participaram, ou seja, 64% da listagem. Os dados revelam que 66% dos respondentes participam ou já participaram de pesquisas no âmbito da pós-graduação, e apenas 3% não atuam em qualquer área de pesquisa relacionada à tecnologia ou à educação. O perfil profissional dos participantes aponta que nenhum dos respondentes da pesquisa está desempregado, possuem remuneração acima de três salários, e o grau de satisfação com a profissão é de 73%. Dentre esses respondentes apenas 4% não atuaram profissionalmente nas áreas relacionadas à educação ou tecnologia.

Frente a esses dados, percebe-se que os resultados confirmam que os egressos do curso de Licenciatura em Computação estão bem relacionados quanto à questão de trabalho.

2.4. Conceitos e contribuições de pesquisadores relacionados ao fenômeno evasão

Com a expansão do ensino superior no Brasil as IES vivenciam uma preocupação com o que fazer para reduzir o crescimento da evasão e zelar pela qualidade do ensino ofertado aos estudantes. Conforme ocorria um aumento da proporção dos números de evadidos, esse tema elevou-se a uma margem considerável de debates gerados pela tamanha preocupação de pesquisadores e de gestores das IES. Para atingir o conhecimento de produções científicas relacionadas ao estudo da evasão cabe aqui ressaltar alguns dos estudos de pesquisadores que contribuíram por meio de suas pesquisas científicas.

Os artigos e monografias foram pesquisados e selecionados de acordo com os temas que se referem à “Evasão Escolar nos Cursos Superiores”, “Evasão nas Instituições de Ensino Superior”, “Motivos da Evasão nos Cursos de Ensino Superior”, “Comissão de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”, “Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior”, “Evasão Escolas nos Cursos Técnicos”, “Análise das Causas da Evasão do Curso Técnico”, entre outros que versam sobre a evasão.

Enfim, a evasão ocorre por diversos fatores, sendo esses classificados pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras como de três

ordens: referente às características individuais dos estudantes; referente a fatores internos às instituições; referente a fatores externos às instituições, sendo estas classificadas na literatura como internas que estão ligadas “às normas de funcionamento dos cursos e às características de seus currículos, incluindo o regime de curso”, e que podem ser administradas pela própria instituição, e as externas que estão relacionadas a aspectos “determinantes de processos que têm reflexos internos aos cursos, mas que não se referem estritamente ao ambiente das universidades”, portanto, são independentes das decisões das instituições (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p.117-125).

Portanto, Biazus (2004, p. 79) corrobora com o conceito definindo-as internas - quando referem-se aos recursos humanos, a aspectos didático-pedagógicos e à infraestrutura; as externas - quando ligadas a aspectos sócio-políticos-econômicos e, as relacionadas ao estudante – quando se relacionam à vocação e outros problemas de ordem pessoal.

Dentre as relacionadas às características individuais dos estudantes, como vocação, problemas pessoais destacam-se:

- Falta ou baixo nível de compromisso institucional;
- Imaturidade para a escolha da profissão;
- Dificuldade de adaptação à carreira acadêmica;
- Falta de interesse pelo curso ao qual ingressou;
- Baixo desempenho no ensino médio, o que reflete nas disciplinas no início do curso;
- Problemas financeiros;
- Mudança de endereço, ou mesmo de cidade;
- Horário de trabalho incompatível com o curso;
- Dificuldade em conciliar a carga horária de trabalho com a dos estudos.

Nesta perspectiva, Braga; Peixoto e Bogutchi (2003 apud PRIM; FÁVERO, 2013) explicitam:

Entende-se que o estudo sobre evasão do ensino superior brasileiro não tem uma expressiva e vasta área de interesse de pesquisa. A maioria dos estudos referente a este assunto foi desenvolvida a partir da década de 1980, os quais constituíram-se numa série de levantamentos, estudos de casos ou análises localizadas de alguns cursos, realizadas pelo Ministério da Educação e por universidades públicas (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003 apud PRIM; FÁVERO, 2013, p. 54).

Um fator relevante no estudo de Baggi e Lopes (2011, p. 8), refere-se à relação entre a evasão nos cursos superiores e na avaliação institucional que apontada por eles como um tema

pouco estudado, e segundo eles, “nos trabalhos analisados, a discussão da avaliação institucional aparece de algum modo como instrumento de auxílio para a redução da evasão, mas é uma discussão secundária, mais restrita ainda que a própria discussão de evasão no ensino superior”.

Sendo assim, considera-se a avaliação institucional como um instrumento de extrema importância e necessário às instituições de ensino, na medida em que passa a ser utilizada para analisar a qualidade do serviço, a fim de promover mudanças nos pontos onde foram detectadas essas necessidades, pois conforme Biazus (2004):

Se não existir a satisfação do cliente pelo que ele recebe, é porque não existe qualidade adequada, e esta prejudica a imagem da instituição e seu custo é incalculável, pois a maioria dos clientes insatisfeitos não reclama, e sim mudam de instituição (BIAZUS, 2004, p. 39).

Seguidamente, Baggi e Lopes (2011) apontam que, seria preciso desenvolver uma reflexão mais sistemática sobre a relação entre a avaliação institucional e a evasão, uma vez que a avaliação institucional se encarrega de afiançar a qualidade do ensino, e segundo esses autores, uma causa proeminente da evasão é a má qualidade do ensino. Para os autores a evasão tem múltiplas razões,

Dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. Pode estar relacionada, por exemplo, diretamente à má qualidade de ensino oferecida pelas IES, provocando a perda definitiva do aluno. Para que hajam mudanças substantivas nesse processo, seria preciso desenvolver uma reflexão mais sistemática sobre a relação entre a avaliação institucional e a evasão, e seus vários significados, para ampliar um caminho de propostas e projetos de combate ao abandono escolar do aluno devido às desigualdades sociais quanto à conclusão do ensino superior (BAGGI; LOPES, 2011, p. 9).

Assim, se por um lado a investigação pode contribuir no resgate de informações teóricas relevantes para o estudo da evasão, por outro lado, Palharini (2010) ressalta:

O problema encontrado nessas pesquisas é que, apesar de encontrarem índices que supostamente têm maior relação com a realidade, não são capazes de abranger as gerações atuais de estudantes, que por sua vez indicam mais fidedignamente à situação em que as universidades passam no período correspondente à pesquisa. (PALHARINI, 2010, p. 14).

Importante salientar que Hotza (2000, p. 1-2) em sua pesquisa sobre “O abandono nos cursos de Graduação da UFSC em 1997”, enfatiza que até o presente trabalho não havia sido desenvolvida pesquisa qualitativa sobre os motivos que levam os estudantes a evadirem, e

relaciona que a taxa de evasão da instituição pesquisada deva estar ligada aos aspectos socioeconômicos e pessoais dos estudantes. A pesquisadora destaca a necessidade de não apenas dispor de dados quantitativos da evasão, como também desenvolver ações em que o estudante disponha de informações relacionadas aos aspectos de formação do curso e, aos de natureza educacional e formativa, nos quais o mesmo faria a sua escolha de forma livre e sem interferência da família.

Assim, os principais conceitos apontados nesse estudo podem ser considerados como uma referência que alcança os objetivos propostos, de forma atualizada, isto é, no contexto atual das políticas públicas e educacionais brasileiras, como um modelo teórico que delinea a evasão como objeto deste estudo. Encontrado também, na teoria desenvolvida por Tinto (1975, 1988, 1997, apud ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA 2006), que pode ser entendida como um modelo que institucionalmente orientado leva à permanência do estudante, tendo como principal conceito a sua integração acadêmica e social à instituição, a qual levou grande influência para outros teóricos e, possibilitou o desenvolvimento de vários trabalhos de testagem empírica, em especial, nos Estados Unidos da América – EUA.

Ainda, abordando a visão de Tinto em seus estudos, Adachi (2009) destaca:

Tinto apresenta uma discussão teórico-conceitual, a partir de uma síntese de estudos anteriores, e se propõe a explicar e prever os determinantes da permanência no ensino superior, como subsídio para a elaboração de programas de retenção para o setor (ADACHI, 2009, p. 33).

Nesse sentido, Braxton; Sullivan; Johnson (1997 apud KIPNIS, 2000) revelam acerca dos trabalhos desenvolvidos referentes ao fenômeno evasão:

O modelo interacional de Tinto (1975, 1987, 1993) é o que mais atenção vem atraindo. Basta verificar as mais de 400 citações ocorridas ao final de 1994 e, as 170 dissertações que, em 1995, fizeram uma clara referência a ele (BRAXTON; SULLIVAN; JOHSON, 1997 apud KIPNIS, 2000, p. 14).

Nesse contexto, Polydoro (2000, p. 59) afirma que, “a evasão pode ser vista pelo acadêmico como um recurso para atingir seu objetivo de graduar-se. [...], pois ela pode se caracterizar como uma participação ativa do estudante na trajetória de sua formação”. Assim, a pesquisa da autora identifica a evasão dos estudantes por semestres, o que possibilita ao estudo a análise de características de ingresso, as influências temporais externas à instituição, e, informações mais precisas quando investigadas por séries, sendo essas necessárias para subsidiar intervenções mais precisas.

Já Pereira (2003) aponta que, um dos fatores externos inerentes ao estudante que mais contribui com a evasão é a sua falta de base para o desenvolvimento das atividades do curso, além do não ingresso em curso de sua primeira opção, o que pode estar relacionado à falta de aptidão pessoal e até mesmo não condizer com as perspectivas profissionais almejadas.

A constatação, no momento atual, da maior demanda, busca por profissionais especializados e capacitados na área de computação, eleva a expectativa do estudante sobre o curso, levando-o a ingressar no mesmo sem possuir um conhecimento mais aprofundado quanto à demanda e oferta do profissional dessa área no mercado de trabalho. Em consequência, pode ocorrer uma desmotivação do estudante para conclusão do curso, e assim, constata-se um número significativo na evasão.

Assim, no Quadro 1, podemos observar algumas questões e estratégias apontadas por Santos; Costa (2006), a partir de pesquisas realizadas por diversos autores, questões e estratégias essas, que se não forem bem resolvidas e aplicadas, dificilmente farão com que o estudante de computação permaneça no curso.

Nesse sentido, Paredes (1994) aponta algumas ações que poderiam ser desenvolvidas no âmbito institucional, a fim de amenizar a evasão. Dentre as ações, são advindas dos depoimentos dos próprios estudantes: assiduidade e capacidade didática dos professores; adequação de currículos, horários e demais situações que envolvem o ensino ministrado pelo professor; correção das deficiências internas da instituição; adequação dos cursos a padrões de qualidade; coibir a ocupação de vagas por alunos pouco comprometidos com o curso escolhido.

Quadro 1: Síntese das estratégias e problemas apontados no trabalho, conforme literatura pesquisada

Santos e Costa	<p>Atualização das didáticas de ensino.</p> <p>Utilizar ferramentas computacionais como ambientes de estudo.</p> <p>Material didático virtual, minimizando a explanação cansativa através do quadro-negro.</p> <p>Uso de um sistema de informação como subsídio, principalmente se este vier atender as disciplinas do início do curso.</p>
Júnior e Rapkiewicz	<p>Domínio de habilidades matemáticas prévias, ou ao menos integradas.</p> <p>Trabalhos que apresentam ferramentas computacionais, visando melhorias de ensino e aprendizagem.</p> <p>Trabalhos que discutem estratégias de ensino e/ou de avaliação de competências.</p> <p>Trabalhos que discutem alguma estratégia suportada por ferramentas computacionais.</p>
Wisth	<p>Aprender as técnicas necessárias para programar e aprimorar seu conhecimento.</p>

Soares, Cordeiro, Stefani e Tirelo	Atividades práticas de desenvolvimento de simuladores e ferramentas visuais didáticas de representação de conceitos abstratos.
Setubal	Coerência dos objetivos fundamentais da disciplina. Solução de problemas junto aos estudantes, ao invés de soluções prontas. Ênfase no pensamento crítico. Saliar o impacto dos resultados teóricos na prática. Inclusão de projetos de implementação.
Buzin	Desenvolver a capacidade de respostas através de novas perguntas que levem à resposta da questão original. Relacionamento entre estudante e professor pode ser um problema quando o professor preocupa em mostrar o que sabe. A didática e a falta de metodologia de ensino que dificulta a aprendizagem de novos conceitos. Falta de integração das disciplinas para identificar conteúdos afins. Aulas diferenciadas.
Rodrigues	Desenvolver formas de fazer o estudante abstrair a simbologia utilizada, baseando-se em situações do cotidiano.
Faria e Coelho	Aprendizagem baseada na colaboração.
Raabe	Acompanhamento individualizado dos estudantes.
Borges e Filho	Grupos de estudo visando desenvolver/aprimorar habilidades.
Faria, Vilela e Coelho	Ambientes de Aprendizado Colaborativo Suportado por Computador para melhorar o aprendizado e torna-lo mais prazeroso e socializador.
Yamamoto, Silva, Zanutto e Zampirolli	Projetos integrados para promover a interdisciplinaridade. A integração pode ocorrer tanto em disciplinas de um mesmo período quanto entre disciplinas de diferentes períodos.

Fonte: Santos; Costa (2006, p. 1-9).

Lobo (2012, p. 19–20) transcorre sugestões de nível mais amplo, para a redução da evasão:

- Estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão;
- Avaliar as estatísticas da evasão;
- Determinar as causas da evasão;

- Estimular a visão da IES centrada no aluno;
- Criar condições que atendam aos objetivos que atraíam os alunos;
- Tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos;
- Criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos.

Além dessas, é necessário desenvolver programas com efetivo acompanhamento de resultados, com ações mais específicas para cada curso, devido às particularidades de cada um, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Instituições de Ensino Superior e as estratégias para evitar a evasão:

IES	AÇÕES
UNICAMP ⁷	A busca por melhor qualidade do ensino. Novos conhecimentos aos estudantes no decorrer do ano letivo. Monitorias, como uma importante medida para corrigir eventuais deficiências. Vagas remanescentes, sendo estas primeiramente divulgadas internamente nos <i>campus</i> da instituição. Apoio ao estudante financeiro (bolsas de iniciação científica, trabalho, moradia e transporte) e psicológico (Sape – Serviço de Apoio Psicológico e Psiquiátrico ao Estudante). O sucesso das empresas juniores. Incentivo da participação dos alunos em programas sociais.
UFPR ⁸	Repensando a Escolha Profissional.
UFU ⁹	Prossiga - Programa Institucional da Graduação Assistida, que abrange um conjunto de subprogramas: <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Combate à Retenção – Procor. • Programa de Apoio à Docência – Proad. • Programa Magister Mentoris. • Docência Assistida. • Coordenadores de Curso em Alerta. • Observatório da vida estudantil.
UFMG	FUMP ¹⁰ – política de assistência que garante condições socioeconômicas e culturais para a conclusão do curso. Entrar, permanecer e concluir ¹¹ .

Fonte: Próprio autor.

Nomeadamente, os estudos realizados pela Comissão Especial frisam a evasão como a saída dos alunos de uma instituição, a saída de um curso, antes da sua conclusão e, a saída do próprio sistema de ensino, tornando-se assim, uma preocupação para a Comissão Especial determinar qual dessas definições seria considerada para a realização do seu trabalho nos cursos de graduação. Após discussões, e mediante a necessidade de aprofundar e sistematizar

⁷ Ações desenvolvidas pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP no ano de 2004.

⁸ A Universidade do Paraná - UFPR lança um programa de reorientação vocacional no ano de 2012.

⁹ A Universidade Federal de Uberlândia - UFU lança programa para combater retenção e evasão de estudantes no ano de 2015.

¹⁰ FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel.

¹¹ Programa pautado na redução das desigualdades educacionais.

o trabalho, foi considerado como evasão, para esse estudo da Comissão Especial, “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 25).

Essa mesma definição utilizada pela Comissão Especial como evasão escolar, foi utilizada para os estudos sobre evasão desenvolvidos nos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet - TSPI e Licenciatura em Computação - LCO do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro.

Antes a preocupação das instituições estava voltada para a conquista de novos estudantes a fim de preencher as vagas ofertadas. Neste novo cenário em que encontra as instituições, além desta preocupação, inclui também, o que fazer para reter os estudantes que já se encontram nos cursos.

O ensino superior deve ser ofertado com garantia de qualidade, sendo esta de suma importância para o desenvolvimento do país, conforme o que se postula no Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024, Lei 13.005, de 25 de junho 2014 (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar, que há uma grande mudança na cultura educacional, marcada por movimentos sociais e reformas educacionais, em que a tecnologia tornou-se indispensável nas habilidades fundamentais da população. Exige-se que o aprendizado desenvolvido constantemente, e, cada vez mais, em ritmo crescente; assim, as instituições devem se organizar para acompanhar e influenciar a sistematização na capacidade de auto formação dos estudantes, bem como as propostas gerenciais e atualizações administrativas e pedagógicas, com inovações e busca de novas diretrizes, conhecendo melhor a realidade dos estudantes que procuram os cursos ofertados pelas instituições de ensino superior.

2.5. A produção sobre evasão educacional nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – período 2000 a 2015.

Em pesquisa realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando o descritor – “Evasão Escolar” - foi encontrada uma produção de 73 monografias no período de 2000 a 2015. Desse total foram defendidas 12 teses e 61 dissertações referentes à temática Evasão Escolar, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Teses e dissertações defendidas referentes ao tema EVASÃO ESCOLAR – Período de 2000 a 2015.

Ano	Tese	Dissertação	Ano	Tese	Dissertação
2000	-	02	2008	01	01
2001	01	03	2009	-	03
2002	-	01	2010	01	02
2003	00	02	2011	-	04
2004	01	00	2012	03	07
2005	-	03	2013	02	07
2006	-	02	2014	02	14
2007	01	01	2015	-	09

Fonte: Próprio autor.

Assim, com a intenção de uma maior proximidade ao tema em estudo, foi feito um novo levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando o descritor – “Evasão no Ensino Superior” - obtendo como resultado uma produção de 33 monografias. Desse total, foram defendidas 9 (nove) teses e 24 dissertações referentes à temática Evasão no Ensino Superior, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4: Teses e dissertações defendidas referentes ao tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR – Período de 2000 a 2015.

Ano	Tese	Dissertação	Ano	Tese	Dissertação
2000	01	01	2008	01	-
2001	-	-	2009	-	02
2002	-	01	2010	01	01
2003	01	-	2011	-	-
2004	01	-	2012	01	03
2005	-	01	2013	02	04
2006	-	-	2014	-	07
2007	01	-	2015	-	04

Fonte: Próprio autor.

No entanto, ao ser pesquisados os descritores - “Evasão nos Cursos de Licenciatura em Computação” e “Evasão nos Cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet” - na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, não foi encontrada nenhuma publicação.

Dentre as 33 pesquisas encontradas na BDTD referentes à evasão no ensino superior, 22 delas foram desenvolvidas em universidades públicas, três em universidades privadas, três relacionaram tanto as universidades públicas quanto as privadas, duas se deram em institutos federais, uma envolveu os institutos federais e as universidades públicas, e, por último, uma delas envolveu uma IES, a qual não está especificada como pública ou privada.

Em meio aos cursos, o maior destaque dessas pesquisas da BDTD está em identificar e analisar os motivos que levaram os estudantes a evadirem dos cursos, conforme apontados abaixo:

- Identificar variáveis relevantes para a compreensão da evasão universitária e avaliar as diferentes dimensões na trajetória acadêmica e do comportamento vocacional;
- Analisar alguns cursos universitários com o objetivo de traçar o perfil dos evadidos;
- Avaliar a evasão escolar de uma universidade particular;
- Identificar e analisar os motivos da evasão de cursos superiores de tecnologia a partir da percepção dos estudantes evadidos e analisar o percurso acadêmico posterior a evasão;
- O fenômeno da evasão no ensino superior de uma IESP e suas consequências sobre o custo do estudante;
- Traçar um diagnóstico da evasão e retenção em um determinado curso de uma universidade federal;
- Desenvolver um sistema de gestão com o objetivo de contribuir com a promoção da permanência de estudantes no ensino superior de uma universidade pública;
- Desenvolver e aplicar uma metodologia em uma universidade privada utilizando análise fatorial com o objetivo de verificar o que levam o acadêmico a abandonar o sistema de ensino;
- Compreender o processo de relação entre o acadêmico, a instituição e as demandas externas na tomada de decisão quanto a sua permanência no sistema, na IES e no curso;
- A percepção dos estudantes que abandonaram os cursos de graduação de uma universidade pública;
- Analisar o desempenho dos estudantes ingressantes nos cursos de ciências exatas e de tecnologia;
- Identificar os principais indicadores que influenciam o estudante a evadir-se dos cursos de Ciências Contábeis de duas universidades federais;
- Compreender a experiência de abandono do curso superior e o impacto da mesma sobre os contextos educacionais, familiares e relacionais da vida do estudante;

- Analisar a evasão em alguns cursos de graduação de uma universidade pública;
- Discutir a produção da BDTD que aborda o tema evasão no ensino superior, a partir do fim da década de 1990;
- Descrever qualitativamente e quantitativamente a evasão no curso de Psicologia de uma universidade federal;
- Conhecer os fatores que ocasionam a evasão no ensino superior com enfoque nos cursos de Licenciatura: Química, Matemática e Física;
- Identificar as variáveis que influenciam a permanência dos estudantes em cursos de Administração presencial e a distância;
- Avaliar as políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes carentes de uma universidade pública;
- Identificar e analisar os motivos da evasão dos estudantes de um Instituto Federal e propor ações para minimizar tal fenômeno;
- Analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes de Licenciatura em Física de um determinado Instituto Federal;
- Analisar o ensino superior no país com ênfase para o problema da evasão neste nível de ensino;
- Identificar as razões da evasão em cursos de graduação em Física de uma universidade particular;
- Analisar as causas da evasão no curso de Administração na modalidade a distância de uma instituição do Paraná;
- Identificar as causas da evasão dos cursos na modalidade à distância, ofertados por uma universidade pública;
- Investigar os motivos para o abandono e a desistência dos estudantes nos cursos de graduação da modalidade bacharelado de uma universidade federal;
- Causas da evasão nos cursos de graduação em diversas IES da Região Sul do Brasil na percepção dos gestores;
- Analisar o fenômeno da evasão e seus impactos na gestão institucional de uma universidade pública;
- Investigar a evasão para desenvolver ações a fim de reduzir a evasão;
- Os efeitos do SISU na migração e evasão dos estudantes ingressantes a partir do Censo de Educação Superior;

- A pesquisa pretendeu responder qual seria o impacto do Auxílio Estudantil na permanência dos estudantes do ensino superior;
- Identificar o nível de adaptação dos estudantes de quatro cursos de engenharia de uma universidade federal;
- Avaliar o ingresso, permanência e a evasão de estudantes dos cursos de engenharia de uma universidade federal;

As metodologias de trabalho utilizadas nessas pesquisas foram:

- Entrevistas online, individuais;
- Questionários via Correio;
- Questionário eletrônico disponibilizado na Internet (online);
- Entrevista semiestruturada;
- Coleta de dados a partir do histórico escolar do próprio estudante, sendo denominado de estudo de caso documental;
- Diagnóstico seguido de autoavaliação enviados pelo Correio;
- Entrevistas com dirigentes, que afirmaram existirem políticas de combate à evasão em três níveis: moradia, programas de extensão, programas voltados ao ensino básico e médio;
- Entrevista com pró-reitor que informou existir medidas desenvolvidas pela instituição de combate a evasão como: investimento no ensino médio; orientação na escolha do curso através da feira de profissões; disciplinas iniciais motivadoras que mostrem ligação com a formação; cursos de recuperação das disciplinas de Matemática e Física, sendo ministrados pelos professores e estudantes; cursos de línguas estrangeiras; bolsa de estudo;
- O método utilizado foi a coleta de dados através do sistema acadêmico e a aplicação de questionário socioeconômico;
- Aplicação de questionário sociodemográfico e vocacional;
- Entrevistas semiestruturadas com gestores e técnicos, e os questionários aplicados aos evadidos;
- Entrevistas semiestruturadas e coleta de dados fornecidos pela Superintendência da tecnologia da Informação;

- Uma das pesquisas trabalhou com entrevista qualitativa por telefone através de questões fechadas, mas após constatar dificuldades, alterou para o envio via Correio e com questões abertas, que permite resposta livre do pesquisado.

Dentre os motivos que levaram os estudantes a evadirem dos cursos, conforme diagnosticados nos trabalhos divulgados na BDTD, destacam-se:

- Fatores externos, principalmente os relacionados à família e ao trabalho;
- Aspectos de ordem pessoal;
- Vê a possibilidade de fácil reingresso;
- Falta de interesse pelo curso;
- Condições externas pouco favoráveis para a conclusão do curso;
- Falta de expectativa de exercer a carreira escolhida;
- Decepção com o curso;
- Dificuldade em conciliar estudo/trabalho;
- Condições relacionadas ao trabalho;
- Falta de pré-requisitos anteriores para acompanhar o curso;
- O curso não foi sua primeira opção;
- Ingressei em um curso que era minha primeira opção;
- Escolha equivocada de carreira;
- Currículo desatualizado;
- Métodos de avaliação ultrapassados ou injustos;
- Deficiência didático-pedagógica dos professores;
- Laboratórios mal equipados;
- Acervo bibliográfico desatualizado;
- Má qualidade no atendimento aos estudantes;
- Conceito ruim no provão;
- Mensalidades altas em uma instituição privada;
- Dificuldades financeiras;
- Infraestrutura deficitária;
- Métodos de avaliação;
- Formação e atuação do profissional tecnólogo;
- Falta de interesse dos professores que estão para se aposentar;

- Dificuldade em determinadas disciplinas principalmente em física e matemática;
- Incompatibilidade com horário de trabalho;
- Localização da instituição;
- Curso em horário integral, ficando difícil conciliar os estudos e o trabalho;
- Curso que não estava de acordo com a minha vontade;
- Horário da saída do trabalho para pegar o ônibus para ir a universidade estava incompatível;
- Falta de flexibilidade dos professores com os estudantes que trabalham;
- Falta de tempo para se dedicar aos estudos;
- Dificuldade de relacionar a teoria com a prática;
- Não teve afinidade com a área de exatas;
- Dificuldades com as disciplinas da área de exatas;
- Não consegui identificar-me com os demais colegas;
- Problemas de saúde;
- Os professores não passavam segurança para os estudantes, teve professor que criticou o que o estudante falou no decorrer de sua aula, o que me desencorajou de falar nas aulas. Tive receio até mesmo da reação dos colegas;
- Alguns colegas faltavam com respeito no posicionamento dos outros, principalmente quando se tratava de tema polêmico;
- Dificuldades no relacionamento com colegas, sensação de não pertencimento ao curso;
- Dificuldade de relacionamento professor-aluno;
- O curso ser em tempo integral, o que dificulta quem precisa trabalhar (às vezes tinha que sair no meio das aulas para ir trabalhar, o que me deixava desesperada e com vergonha);
- Relacionamento frio/distante dos professores;
- Reprovação em disciplinas;
- Estudantes que ingressam em cursos superiores precocemente.

Observou-se que os maiores abandonos nos cursos superiores acontecem nas primeiras fases do curso. Muitos estudantes destacaram, que caso as condições externas lhes fossem favoráveis continuariam com o mesmo curso, inclusive, alguns estudantes destacaram que a decisão de abandonar o curso foi positiva para a vida deles, pois conseguiram reorganizar alguns aspectos da vida pessoal.

Importa salientar que, em uma determinada universidade, 80% dos estudantes evadidos tem como perfil uma renda mais baixa que os que concluíram o curso. Além disso, 80% dos evadidos trabalhavam concomitantemente à realização dos seus estudos. Dos estudantes que concluíram o curso, apenas 30% trabalhavam e 70% eram apenas estudantes.

Uma destas pesquisas constatou que dentre os estudantes evadidos de um determinado curso tecnólogo 77,2% já haviam ingressado em outro curso de bacharelado e/ou licenciatura, sendo que alguns já haviam concluído o mesmo.

Assim, as peculiaridades das evasões nos cursos tecnológicos mostraram-se relacionadas à formação e atuação do tecnólogo, conforme destacado pelos estudantes e descritos abaixo:

- Pareceu-me mais um curso técnico do que um curso superior;
- Buscava uma formação acadêmica mais completa;
- Os estudantes que faziam o curso tecnólogo não pareciam interessados, parecia mais estar em clima de festa e tal;
- Falta de empregabilidade nesse tipo de curso;
- Falta reconhecimento do tecnólogo no mercado de trabalho;
- Possibilidades de carreira e dificuldades de conseguir trabalho.

Sugestões apresentadas pelos pesquisadores para minorar a evasão a partir dos trabalhos estudados da BDTD:

- Renovar os PPC's, no sentido de que as evasões sejam corrigidas através de implantações de ações corretivas;
- A necessidade de conscientização dos dirigentes quanto a questão da evasão;
- Ouvir o estudante para monitorar o nível de satisfação principalmente nas áreas apontadas como críticas;
- Oferecer apoio pedagógico e/ou psicológico aos estudantes através da própria instituição;
- Desenvolver ações pedagógicas nas disciplinas com maiores taxas de reprovação;
- Maior aproximação entre universidade e o estudante, pois se tem a sensação que ambos são estranhos um para o outro;
- Investigar as questões da exploração vocacional, do desempenho acadêmico e do mercado de trabalho;

- Incluir como critério para abertura de cursos e/ou expansão de vagas a análise da procura de vagas e do mercado de trabalho na região;
- Propor uma integração maior entre os departamentos, fomentando o respeito à visão de cada um e instalando uma política de boa vizinhança;
- Apresentar ações que contemplem as especificidades de situações vivenciadas pelos estudantes;
- Oferecer flexibilidade à mudança de turno;
- Oficinas de nivelamento com o objetivo de suprir as deficiências do ensino médio;
- Avaliar as políticas públicas de acesso e permanência do egresso da escola pública no ensino superior;
- Investimento em políticas para a promoção da igualdade de oportunidades;
- Criar métodos e estratégias que evitem a exclusão dos estudantes advindos de uma realidade que possibilitou poucas oportunidades de desenvolvimento intelectual;
- Implementar avaliações da instituição analisada e dos cursos ofertados;
- Ampliar o tempo mínimo de formação dos estudantes com a redistribuição das atividades curriculares ao longo desse novo tempo;
- Criar condições para uma maior socialização no ambiente acadêmico e a apropriação de uma cultura universitária;
- A discussão dos resultados da avaliação institucional;
- O desenvolvimento de atividades de orientação vocacional;
- Atualização do corpo docente;
- Visitas de professores, coordenadores, técnicos administrativos e estudantes às escolas de ensino médio a fim de promover as informações necessárias dos cursos ofertados nas IES;
- Fazer o acompanhamento do estudante quanto às questões de faltas, trancamentos, reprovações e cancelamentos de matrículas.

Importante ressaltar que, os próprios estudantes expressaram a intenção de permanecerem nos cursos que ingressaram até sua conclusão. Dentre os fatores citados, destaca-se uma melhor divulgação dos programas de Bolsas de Assistência Estudantil; a diferenciação do ensino para pesquisadores e do ensino para professores; o investimento em monitores que pudessem ajudar os estudantes com maiores dificuldades, principalmente no início do curso; a criação de alternativas diferenciadas para os estudantes trabalhadores, assim

como a criação de horários de aulas diferenciadas; a concepção de cursos de nivelamento para dar suporte em determinados conteúdos; e por fim, uma assistência que permitisse uma dedicação exclusiva aos estudos.

À vista da importância de desenvolver alguma estratégia a fim de minimizar a situação da evasão, uma das universidades indicou os professores com maior experiência para ministrarem disciplinas de início de curso; planejaram grupo de acompanhamento para suprir as deficiências da educação básica e, originaram-se dois projetos para acompanhar os estudantes dos cursos de Física e de Matemática.

Nesse contexto, é interessante apresentar, que em meio essas pesquisas, uma delas destacou que a maioria dos estudantes reconhecem o que os levaram a evadir do curso, todavia, não culparam a universidade ou os professores, e ainda, apesar de ter significado um momento doloroso para eles, foi o melhor a se fazer no momento.

CAPÍTULO 3 – A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. JOÃO GUIMARÃES ROSA.

Neste capítulo, pretende-se discorrer de forma breve sobre a evolução histórica da educação profissional no Brasil, remontando às suas origens até o contexto atual. Utilizou-se como referência a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, alguns elementos do contexto histórico e político dessa criação, assim como os aspectos mais relevantes e estruturantes dessas instituições no campo educacional brasileiro. Ademais, o estudo do lócus da investigação, a criação e implantação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e do IFTM - *Campus* Uberlândia Centro.

3.1. Breve abordagem histórica: educação profissional e tecnológica no Brasil

A literatura indica que a formação do trabalhador no Brasil antecede o processo de incremento da urbanização e do desenvolvimento do modelo agroexportador e o desenvolvimento da indústria brasileira. De acordo com Fonseca (1961), a formação da população,

começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961, p. 68).

Dois fatos históricos marcam o modelo de ensino profissional no Brasil antes do advento da República. O primeiro deles refere-se à criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, que ocorreu em 1808 com a chegada da família real portuguesa. De acordo com Garcia (2000), esse colégio é considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

O segundo fato histórico diz respeito ao Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, por meio do qual o presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores da época), Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico. Foram criadas quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba

do Sul, sendo as três primeiras direcionadas ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (JOHANN, 2012).

Pesquisadores como Manfredi (2002) e Otranto (2010) apontam que a rede federal de educação profissional teve seus marcos regulatórios traçados no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Como resposta aos desafios de ordem econômica e política, Nilo Peçanha instaurou uma rede de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas instituições eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Assim, dá-se o “surgimento das escolas federais de educação profissional ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém em um tempo de industrialização vicejante” (MEC, 2010, p. 10).

As escolas de Aprendizes e Artífices não tiveram muito sucesso no que se referia ao ensino profissional para atender às demandas do setor industrial, pois as oficinas eram precárias, os prédios inadequados, e havia, ainda, a escassez de profissionais qualificados e especializados. Considerando esses fatores, no mesmo ano de implantação das escolas ocorreu uma evasão de discentes: dos 2.118 estudantes matriculados somente 1.248 frequentavam a escola (JOHANN, 2012).

Cunha (2005) explicita que:

Havia as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofício a menores que não trabalhavam, ao mesmo tempo em que lhes ministravam o ensino primário. Seu rendimento era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e de suas famílias: a evasão era alta e a qualidade de ensino precária (CUNHA, 2005, p. 35).

Nesse sentido, percebe-se que a evasão já estava presente, nessa época, também no ensino profissional, pois a maioria dos alunos abandonava o curso. Isso acontecia quando os aprendizes já sentiam que dominavam os conhecimentos mínimos para se tornarem trabalhadores nas fábricas e/ou nas oficinas.

Johann (2012) afirma que:

A organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional inicia na última década da Primeira República, quando começa a surgir a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares para modalidades e níveis diferentes. Acreditava-se que com a multiplicação de instituições escolares, a nação chegaria a se igualar às grandes potências do mundo e tiraria o povo da sua situação de marginalidade. Nessa época, os alunos, para poderem estudar nas escolas profissionais, eram obrigados a apresentar atestado de pobreza. A concepção dessas escolas começa a mudar quando passam a ser encarada como escolas formadoras de técnicos, capazes de desempenhar qualquer função na indústria até a Primeira

Guerra Mundial, o Brasil importava quase todos os produtos de que precisava, mas com as dificuldades de importação, começaram a se instalar no país várias indústrias, forçando a criação de mais escolas profissionais (JOHANN, 2012, p. 20).

Foi somente em 1937, com a exigência e a necessidade de técnicos especializados, pelas empresas e sindicatos, que foi estabelecida na Constituição a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Os efeitos produzidos pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) determinaram os rumos da Educação Profissional no País, sendo que, de acordo com SINASEFE/CIASH (2003), houve um surto industrial, com a nacionalização da economia, com a redução das importações e o surgimento de uma burguesia urbana que passou a exigir o acesso à educação. Com essa pressão, houve a expansão da oferta de ensino, aspiravam, então, uma educação acadêmica e elitista, aprofundando o desprestígio da formação técnica.

Nesse momento, o ensino superior continuava destinado às elites, enquanto o ensino profissional era frequentado pelas classes menos favorecidas sem propiciar o prosseguimento dos estudos. Além disso, essa educação deveria adequar-se ao desenvolvimento industrial do país que necessitava de força de trabalho.

Em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

No ano de 1941, passou a vigorar a Reforma Capanema, a qual se constituía por uma série de leis que remodelou todo o ensino no país. De maneira sintética, os principais pontos dessa reforma foram: a transformação do ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; a implantação de exames de admissão para o ingresso nas escolas industriais; a divisão dos cursos em dois níveis. Quanto a essa divisão, tem-se que o primeiro ciclo

compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao secundário, considerado como nível médio, assim, “os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas” (SILVA, 2009, p. 7). A partir disso, inicia-se, em todo o país, o processo de vinculação do ensino industrial, e, “os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação”, já que até aquele momento esse direito não era reconhecido (MEC, 2010, p. 11).

O Decreto 4.048, de 22 de janeiro de 1942, determinou a criação do SENAI que organizava e administrava as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Posteriormente implantaram o Serviço Nacional de Agricultura – SENAR, o Serviço Nacional de Transportes – SENAT, formando o Sistema S, composto por Serviços Nacional de aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP, Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Social do Transporte – SEST. Esse Sistema “S” foi criado para atender à necessidade da mão de obra no processo de industrialização, pois naquele momento preocupava-se com o mercado de trabalho e não com os funcionários (BRASIL, 1942¹²).

Romanelli (1980) explicita que o SENAI oferecia cursos de aprendizagem com duração rápida, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Educação Profissional passou a ser efetivada em duas frentes de ensino e controle: um ensino de âmbito empresarial, com o controle patronal e outro ensino sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde – o sistema oficial de ensino industrial – constituído pelo ensino industrial básico.

O Decreto 4.984, de 21 de novembro de 1942, determinava a articulação do SENAI com as empresas industriais, responsabilizando as empresas com mais de cem trabalhadores a ministrar a formação profissional aos seus aprendizes, com formação continuada. Assim, organizavam-se as Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 1942¹³).

Esse período foi marcado por uma acentuada interferência do Estado no setor econômico, devido o espírito desenvolvimentista que vivenciava o país:

¹² Decreto 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

¹³ Decreto 4.984, de 21 de novembro de 1942.

Nesse período, a indústria automobilística surge como grande ícone da indústria nacional e há investimentos nas áreas de infraestrutura (especialmente na produção de energia e no transporte) e na educação os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Foi no ano de 1959 que se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam gradativamente a formação de técnicos; mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (MEC, 2010, p. 11).

Com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, o regulamento das Escolas Técnicas Federais foi definido, dispondo sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Já o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, aprovou o regulamento do ensino industrial.

Segundo Silva (2009) durante esse período, uma rede de escolas agrícolas foi sendo constituída como as Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e eram vinculadas ao Ministério da Agricultura.

No entanto, Cunha (2000) revela que o quadro formal de competências, anteriormente estabelecidas para o MEC, muda a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:

O conselho Federal de Educação indicava até cinco disciplinas obrigatórias para os sistemas (estaduais) de ensino médio. No mais os conselhos estaduais de educação teriam ampla liberdade: completariam o número de disciplinas, relacionariam as disciplinas optativas para escolha dos estabelecimentos de ensino e fariam a sua inspeção. Quanto ao ensino técnico de nível médio, os conselhos estaduais poderiam até regulamentar cursos não especificados na Lei de Diretrizes e Bases. Assim, a competência do MEC ficaria reduzida à fixação das disciplinas comuns a todo o ensino médio e o registro dos diplomas. Quanto a este controle, perderia muito da sua eficácia já que o reconhecimento das escolas seria apenas comunicado ao MEC (CUNHA, 2000, p. 136-137).

A LDB 4.024/61 estabeleceu completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para efeitos de ingresso no Ensino Superior. No que concerne à Educação Profissional determina em seus artigos 47, 49, 50 e 51:

Art. 47 – O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. [...] Art. 49 – Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa. § 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento. § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas do

curso colegial secundário. § 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico. Art. 50 – Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado. Art. 51 – As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. § 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos. § 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido (BRASIL, 1961).

Nessa perspectiva, percebe-se que o ensino técnico abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial, de acordo com as demandas econômicas, políticas e sociais do país, e com o contexto histórico vigente.

Com o avanço do capital industrial na maior parte do mundo e o acirramento da Guerra Fria, a educação brasileira foi tomada de sobressalto, retrocedendo, sobretudo no que se referia à educação profissional, com a tomada do poder pelos militares. Os chamados Governos Militares, ou Governos do Regime Militar Brasileiro, que estiveram no poder de 1964 a 1985, empreenderam a reforma do ensino abrangendo o 1º e 2º graus, com vistas a adequar a educação ao modelo tecnicista de formação frente à necessidade de mão de obra qualificada advinda da nova fase de industrialização.

A Lei Federal nº 5.692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, tinha como finalidade tornar compulsória a profissionalização mediante um intenso processo de qualificação para o trabalho. Isso compreendia uma concepção de educação que tinha como objetivo fornecer aos alunos condições para desenvolver suas potencialidades, alcançarem a autonomia e exercitarem o seu direito à cidadania. Para isso, foram criados os cursos de Preparação Para o Trabalho – PPT, que oportunizavam aos estudantes a continuidade dos estudos. Dessa forma, os interesses da classe dominante, encarregada do controle e planejamento do processo produtivo, eram satisfeitos.

Em relação ao currículo, a Lei Federal nº 5.692/71 transformou todo o currículo de segundo grau em técnico-profissional, em virtude da urgência da formação de técnicos. Diante desse cenário, evidencia-se houve o aumento do número de matrículas e a implantação de novos cursos técnicos pelas Escolas Técnicas Federais.

Seguindo essa trajetória, em 30 de junho de 1978, foi instituída a Lei nº 6.545. Essa lei transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, os quais formavam engenheiros de

operação e tecnólogos. Otranto (2010, p. 2) complementa que dessa forma, “a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional”.

Os anos de 1980 caracterizam-se por uma nova configuração da economia mundial reconhecida como globalização,

processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada (MEC, 2010, p. 12).

Não obstante, em 1989, houve uma disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia contrariando as expectativas das metas divulgadas “formação de técnicos em grande escala” (MEC, 2010, p. 12).

No início dos anos 90, a Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993, autorizou a criação de mais escolas de educação profissional no país: uma Escola Técnica Industrial, cinco Escolas Técnicas Federais, nove Escolas Agrotécnicas Federais e uma Escola Agrotécnica (BRASIL, 1993)¹⁴.

Com a promulgação da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais são transformadas em autarquias, gozando de autonomia administrativa e pedagógica. Essas escolas adquiriram a prerrogativa da ofertar educação superior. De acordo com essa Lei em seu artigo 1º: “As atuais Escolas Agrotécnicas Federais, mantidas pelo Ministério da Educação, passarão a se constituir em autarquias federais”. E, em seu Parágrafo único: “Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar” (BRASIL, 1993)¹⁵.

Em 08 de dezembro de 1994, pela Lei nº 8.948, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, isso está exposto mediante Artigo 3º, parágrafo 3º:

Os critérios para transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 1994).

¹⁴ Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993.

¹⁵ Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.

A promulgação da Lei nº 9.394/96, em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB levou a educação brasileira, inclusive a Educação Profissionalizante, a uma nova reestruturação, garantindo a superação do assistencialismo e o preconceito social, e definindo o sistema de certificação profissional. Esse sistema permite o reconhecimento das competências, como é explicitado nos artigos 39 a 42:

Art. 39 – A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Art. 40 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41 O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 42 As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

No governo de Fernando Henrique (1995 a 2002), a expansão da educação profissional procedeu mediante a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. O financiamento dessa modalidade de educação foi prioritariamente realizado, objetivando a construção e a aquisição de equipamentos para as novas unidades. Assim, o poder público federal ficou desobrigado com os encargos de contratação de pessoal, barateando os custos, numa lógica privatista e neoliberal. A política adotada nesse período se deu por meio da implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional, chamado de Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego.

Quanto aos recursos do PROEP, Johann (2012) destaca que:

São originários do Governo Federal, sendo 25% oriundos do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) e os 50% restantes advindos de empréstimos da União como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PROEP financia ações de estudos de pré-investimentos necessários à elaboração de planos estaduais para a Reforma e Expansão do Ensino Médio e Expansão da Educação Profissional, bem como de projetos escolares;

investimentos na área de educação profissional, incluindo ações de reforma e ampliação de instituições federais ou estaduais já existentes; construção de centros de educação profissional sob a responsabilidade dos Estados e Distrito Federal e do segmento comunitário; aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão de materiais de ensino-aprendizagem; capacitação de docentes e técnico-administrativos; prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnicos-pedagógicas e de gestão (JOHANN, 2012, p. 34).

Assim, com o PROEP o governo ampliou e diversificou a educação profissional, com estímulo material e impulso legal. Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnológica que havia sido iniciado em 1978 foi retomado.

Não obstante, no ano de 2003, foram editadas novas medidas para a educação profissional e tecnológica pelo governo federal, quando o Decreto nº 5.154/04, eliminou uma série de restrições das organizações curriculares e pedagógicas e da oferta dos cursos técnicos (BRASIL, 2004).

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 (uma) Universidade Tecnológica Federal e 1 (uma) Escola Técnica Federal.

Nasce, em 2008, um novo modelo de educação profissional e tecnológica, efetivada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um modelo baseado na combinação do ensino das ciências naturais, humanas, dos códigos e linguagens com o ensino técnico, na perspectiva de uma formação humana integral. A possibilidade de existência de diversos níveis e modalidades de educação em seu interior, desde cursos de profissionalização inicial e continuada até cursos de pós-graduação *strictu sensu*, favoreceria, sobretudo, o princípio da verticalização, além de representar uma significativa expansão da educação superior no país, ainda que dentro de determinados limites e com foco na área tecnológica.

3.2. A criação e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº. 11.892, em 29 de dezembro de 2008.

Segundo Pacheco (2011a), na Lei nº. 11.892, especificamente no Artigo 5º do Capítulo II, na Seção I, intitulada Da Criação dos Institutos Federais, Artigo 5º, o qual trata da territorialidade na criação dos institutos federais, determina que:

Uma das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos Institutos Federais foi o limite geográfico dos estados federados. Não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria. Outra diretriz foi sua distribuição considerando as mesorregiões socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões. Houve um grande esforço para unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região, mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas, tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando essas dificuldades, que inclusive levaram à organização de alguns Institutos Federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento. (PACHECO, 2011a, p. 78).

Assim, considera-se a importância da territorialidade para os institutos, tendo como referência as mesorregiões brasileiras, as quais são consideradas como espaço geográfico desde que possuam instalações físicas. Além disso, elas também são incorporadas à concepção de território como “construção sociocultural”, que ocorre em determinado espaço e tempo (PACHECO, 2011a). “Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e se passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação” (PACHECO, 2011a, p. 79).

Foi dessa maneira, então, que os Institutos nasceram no seu formato jurídico-institucional, distinguindo-se das universidades clássicas, “assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFET e representando uma desafiadora novidade para a educação brasileira” (PACHECO et al., 2010, p. 79).

Pacheco (2010) afirma que essas instituições fazem parte de um projeto progressista, no qual a educação possui o compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos, tornando-se capaz de modificar a vida social. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

No que se refere aos Institutos Federais como política pública, Pacheco (2011a) explicita que eles ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, combatendo, assim, as desigualdades estruturais de toda ordem. Além disso, esses institutos reafirmam a educação profissional tecnológica como política pública, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Ao tratar os Institutos Federais como rede social, Pacheco (2011a) explicita:

A rede é tecida a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade, por um lado, ao compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação e, por outro, à absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referências que expressam também uma missão nacional e universal (PACHECO, 2011a, p. 22).

As relações de interação e compartilhamento estabelecidas na rede social devem ter o pressuposto de que o conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania. Assim, como afirma Pacheco (2011a), essa rede social deve buscar o pleno exercício da cidadania, garantir o acesso à informação, numa rede multilateral, heterogênea e dinâmica, e em uma postura dialógica para a reestruturação dos laços humanos, que ao longo dos anos foi se diluindo.

Segundo Pacheco (2011a), desde o princípio, em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais, em seu desenho curricular da educação profissional e tecnológica, deverão ofertar:

Educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (PACHECO, 2011a, p. 23).

A tecnologia contribui para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas das instituições, assim como, a transversalidade e a verticalização. A transversalidade no diálogo entre educação e tecnologia, pois a tecnologia é o elemento transversal presente, ampliando aos aspectos socioeconômicos e culturais. Ademais, sua ênfase é dada “às bases tecnológicas e conhecimentos científicos associados a determinados processos, materiais, meios de trabalho etc.” (PACHECO, 2011a, p. 24).

Quanto à verticalização, ela extrapola a simples oferta dos cursos em diferentes níveis, permitindo, um diálogo rico e diverso entre as formações. Além disso, implica “o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica” (PACHECO, 2011a, p. 25).

Ao tratar da educação, trabalho, ciência e tecnologia, ou seja, do fazer pedagógico nos institutos federais, busca-se superar a separação entre ciência/tecnologia e teoria/prática, na intenção de romper a forma fragmentada de lidar com o conhecimento. Assim, a educação

para o trabalho é entendida como potencializadora do ser humano, para o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos com base em uma prática interativa com a realidade, uma educação que se volta para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011a).

Almeida; Alonso (2007) afirmam que uma nova gestão está surgindo para que a tecnologia assuma um papel decisivo:

A simples introdução de recursos tecnológicos não é condição suficiente para modernizar a escola e torna-la apta a responder à demanda de uma sociedade cujo processo de mudança é acelerado, requerendo das pessoas criatividade e inovação, bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam ajustar-se às novas situações e enfrentar os desafios. Nesse contexto, a mera aquisição e reprodução de informações têm pouca serventia se as pessoas não souberem quando e como utilizá-las para resolver os problemas com que se defrontam, portanto, é fundamental rever o trabalho realizado na escola pela ótica dos resultados alcançados em termos de aprendizagem e formação dos estudantes. Os professores, peças-chave no processo, devem ser igualmente preparados para compreender seu papel nessa sociedade, participando, com a direção, nessa difícil missão de reconstruir a escola, revendo as bases pedagógicas e sociais e propondo novas formas de organização para o trabalho educativo. Em suma, mudar a escola no sentido de torna-la compatível com as novas demandas sociais é algo que requer uma avaliação efetiva do seu trabalho, à luz de novos parâmetros com os quais ela não está acostumada a trabalhar (ALMEIDA; ALONSO, 2007, p. 22).

Dessa forma, o avanço da tecnologia tornou-se um grande desafio para a educação em geral, pois encontramos-nos em um contexto social que se modifica rapidamente, com a aquisição acelerada de conhecimento. Essas mudanças fazem a escola repensar seus papéis, suas metodologias e práticas pedagógicas, para o desenvolvimento do potencial cognitivo, para a capacidade criativa e para implicar a potencialização das faculdades pessoais e competências necessárias para enfrentar os desafios da sociedade atual (ALMEIDA; ALONSO, 2007).

Assim, como Almeida; Alonso (2007) complementam, as escolas ampliam as suas responsabilidades no contexto social em que estão inseridas:

Significa dizer que a função social da escola ganhou novas dimensões, para além da sala de aula e/ou dos muros da escola, portanto, ela terá de se abrir para o mundo real e reinterpretar seu papel dentro do social. Da mesma forma, é fundamental que ela esteja atenta às mudanças sociais e aos avanços tecnológicos, a fim de se beneficiar deles, trazendo para si novas propostas de ação que favoreçam o desenvolvimento do professor e a aprendizagem do aluno, para coloca-los em sintonia com o momento atual. Se antes dispúnhamos apenas da biblioteca como local de consulta e possibilidade de ampliação daquilo que o educando aprendia em sala de aula, hoje temos inúmeras alternativas em outros ambientes, estabelecendo conexões entre elas e assim permitindo a construção do próprio conhecimento de forma significativa e original (ALMEIDA; ALONSO, 2007, p. 26-27).

Desse modo, surge um novo perfil de profissional, e a função social da escola ganha, também, uma nova dimensão, atualizada e acelerada, oferecendo a construção do conhecimento de forma significativa e original.

No artigo 6º da Lei de Criação dos Institutos Federais, há a definição da missão dessas instituições. Essa missão inclui a oferta educativa em todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, e a concepção da pesquisa enquanto princípio educativo, com aplicabilidade dos conhecimentos científicos, exigindo do educando um posicionamento crítico (PACHECO, 2011a).

Pacheco (2011b, p. 11) destaca que o objetivo central dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia “[...] não é formar um profissional para o mercado, mas, sim, um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso”. Enfim, nota-se que se pretende obter uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, a área educacional e as políticas públicas foram ampliadas para atender a demanda com bolsas de estudo e vagas públicas nas universidades brasileiras. Pacheco (2011a, p. 6) revela que, na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, “a instalação, entre 2003 e 2010, de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino”. Essa ampliação promoveu o fortalecimento da oferta da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, assim, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dessa forma, houve a ampliação de vagas públicas para os cursos técnicos e “O debate sobre uma política específica de financiamento para a educação profissional tem assumido grande importância” (PACHECO, 2011a, p. 7). Os projetos político-pedagógicos dos Institutos Federais são inovadores, progressistas e preparam os sujeitos a tornarem-se aptos para sua inserção no mundo do trabalho. (PACHECO, 2010).

A fundamentação de Pacheco (2011a) esclarece:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal constituiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2011a, p. 12).

Nessa perspectiva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia promovem, por meio da formação acadêmica do estudante, sujeito histórico, uma preparação

significativa, para o momento atual, dentro dos princípios tecnológicos que regem o aporte histórico, para o mercado de trabalho.

Pacheco (2011a) afirma que os Institutos Federais têm como um de seus objetivos basilares a emancipação humana, quando fundamenta que:

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011a, p. 15).

É preciso destacar também que a construção de uma instituição inovadora, oportuniza aos profissionais a tornarem-se autônomos, estendendo os conhecimentos e saberes necessários para atender às exigências laborais, atualizando e ampliando suas experiências, em um “ensino público, gratuito, democrático e de excelência” (PACHECO, 2011a, p. 15).

3.3. O Instituto Federal do Triângulo Mineiro e o *Campus* Uberlândia Centro

Nessa seção, pretende-se apresentar a criação e implantação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e do IFTM - *Campus* Uberlândia Centro. Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM foi implantado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, sendo este originário da transformação e fusão das autarquias federais CEFET Uberaba, fundado em 1953 e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, criada em 21 de outubro de 1957, por um acordo firmado entre a União e o Estado de Minas Gerais.

Atualmente, o IFTM é composto de uma Reitoria, localizada no município de Uberaba, do Polo de Ibiá e de nove campi, sendo eles: *Campus* Avançado Campina Verde; *Campus* Ituiutaba; *Campus* Paracatu; *Campus* Patos de Minas; *Campus* Patrocínio; *Campus* Uberaba; *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico; *Campus* Uberlândia; *Campus* Uberlândia Centro.

O IFTM é uma instituição que oferta educação profissional, técnica de nível médio, tecnológica de graduação e de pós-graduação, como também cursos na área de formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Sua missão é “ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (IFTM, 2016).

O início do *Campus* Uberlândia Centro, o qual inicialmente era nomeado de *Campus* Avançado Uberlândia, foi instituído a partir da incorporação ao patrimônio de um imóvel onde funcionava o Centro de Excelência em Serviços de Uberlândia, sendo este construído com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica – PROEP, repassados à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial – FADE, mantida pela Associação Comercial e Industrial de Uberlândia – ACIUB, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC do Ministério da Educação – MEC. Essa incorporação deu-se a partir de um Termo de Compromisso entre o Ministério da Educação, pelo intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial, o Município de Uberlândia, o IFTM e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, assinado em 03 de dezembro de 2009, e publicado no Diário Oficial da União, em 07 de dezembro de 2009 (IFTM, 2014).

Em fevereiro de 2011, quando iniciei o meu trabalho nesse *campus*, o mesmo possuía apenas uma sala de aula em funcionamento, um laboratório de informática e, uma sala onde os técnicos administrativos, professores e a coordenação geral faziam atendimento. O corpo docente, por sua vez, era constituído por apenas cinco professores, os quais ministravam as disciplinas do primeiro período do curso de TSPI e dois técnicos administrativos que prestavam efetivo atendimento ao *campus*.

Depois de inúmeras procuras e conquistas, o *Campus* Uberlândia Centro oferta atualmente quatro cursos superiores, um curso técnico subsequente, dois cursos integrados ao ensino médio e, três pós-graduações no nível de especialização. A sua estrutura física conta com nove salas de aula; seis laboratórios, sendo quatro de informática, um de infraestrutura e, um para pesquisa; o auditório, com acomodação para 133 pessoas e quatro espaços disponíveis para cadeirantes; a biblioteca, onde é permitido o empréstimo de livros aos usuários vinculados ao IFTM com um acervo composto por livros, periódicos, jornais, CD-ROMs, fitas de vídeos e mapas; um espaço para convivência, dentre outros.

O corpo docente conta hoje com 58¹⁶ professores, sendo 53¹⁷ efetivos e cinco vagas para contratados quando necessário. O corpo administrativo possui 27¹⁸ técnicos

¹⁶ Informado pela Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP.

¹⁷ Informado pela Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP.

¹⁸ Informado pela Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP.

administrativos que contribuem com as ações desenvolvidas no *campus* para uma melhor efetividade e qualidade do trabalho ofertado à comunidade.

3.3.1. O curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro

O curso de Tecnologia em Sistemas para Internet – TSPI, do IFTM - *Campus* Uberlândia Centro, foi pensado com base no crescimento do setor de tecnologia da cidade de Uberlândia e da necessidade de atender à sociedade que:

Tem demandado um profissional que fosse capaz de operar, gerir, dar manutenção e desenvolver aplicativos e portais para a Internet com qualidade, eficiência e eficácia, conforme estudo realizado pelo Observatório da Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro – SOFTEX – em 2009 (IFTM, 2011a, p. 14).

Esse curso foi concebido através da Portaria nº 013, de 05 de fevereiro de 2010, que constituiu uma comissão formada por professores da área e por uma técnica em assuntos educacionais, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso.

A autorização para seu funcionamento deu-se pela Resolução do CONSUP nº 03, de 29 de setembro de 2009. O curso foi iniciado no primeiro semestre de 2010, com o objetivo de:

formar tecnólogos em Sistemas para Internet propiciando conhecimentos teóricos e práticos com vistas à formação integral, por meio do estudo técnico-científico e da reflexão crítica acerca dos aspectos humanos, éticos e cidadãos, de modo a atender com excelência às demandas do arranjo produtivo da região. (IFTM, 2011a, p. 19).

O ingresso da primeira turma ocorreu no primeiro semestre de 2010, por meio de um processo seletivo vestibular, com periodicidade letiva semestral, ofertando um total de trinta vagas por semestre. A oferta semestral de vagas ocorreu semestralmente, sendo as do início do ano letivo no período noturno, e as do meio do ano letivo no período matutino, assim transcorreu até 2014.

Na primeira versão do PPC, o curso era composto de 2.010h de Unidades Curriculares, 60h de Atividades Complementares e 200h de Estágio ou TCC, totalizando uma carga horária de 2.270h (IFTM, 2011, p. 26).

O reconhecimento do curso deu-se pela Portaria MEC nº 327, de 24 de julho de 2013.

Após o seu reconhecimento no ano de 2013, em virtude das exigências de atualizações na área da tecnologia, provenientes das constantes evoluções tecnológicas e da demanda do público atendido, foram necessárias mudanças na matriz curricular, em que foram feitas algumas alterações: redução da carga horária das Unidades Curriculares para 2000h; as Atividades Complementares permaneceram com 60h, o Estágio ou TCC 200h; reduzindo assim, a carga horária total do curso de 2270h para 2260h (IFTM, 2013, p. 27).

Em dezembro de 2014, o PPC do curso foi novamente reestruturado, gerando mudanças nos conteúdos de algumas unidades curriculares. A carga horária manteve a mesma quantidade de horas da versão de 2013, mas a entrada de novas turmas passou a ser somente no período noturno (IFTM, 2014).

Neste semestre (2016/2), o corpo docente do curso de TSPI conta com 13 (treze) profissionais atuantes, a fim de acompanhar a evolução do número de discentes matriculados no curso.

3.3.2. O curso de Licenciatura em Computação do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro

O curso de LCO, do IFTM - *Campus* Uberlândia Centro, foi pensado com base nos resultados do banco de dados do e-MEC, que aponta apenas um curso de licenciatura na área da computação na região do Triângulo Mineiro e, também por meio da previsão de uma logística para atender a demanda dessa área.

O curso busca atender a demanda da sociedade, onde há a necessidade de profissionais com uma formação mais humanista capazes de atuar em ambientes educativos, introduzindo conceitos pedagógicos na interação humano-computador, contribuindo assim, com a inovação do processo de ensino-aprendizagem.

O curso foi concebido pela Portaria nº 15, de 05 de fevereiro de 2010, em que se instituiu uma comissão responsável formada por professores da área técnica e pedagógica e uma técnica em assuntos educacionais, e assim, foi iniciado no segundo semestre de 2010, com o objetivo de formar profissionais que fossem capazes de “atuar nos quatro últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), no ensino médio, e ainda na educação profissional de nível médio”. (IFTM, 2010).

O ingresso da primeira turma ocorreu no segundo semestre de 2010, por meio de um processo seletivo vestibular, com periodicidade letiva semestral, num total de trinta vagas por semestre. No início de sua implantação, a oferta das vagas ocorria semestralmente, sendo as

do início do ano no período matutino, e as do meio do ano no período noturno, assim transcorreu até 2014.

Na primeira versão do PPC, o curso era composto de 1.865h de Unidades Curriculares (teórica e prática específica), 200h de Atividades Complementares, 400h de Práticas Pedagógicas, 400h de Estágio, 60h de TCC, totalizando uma carga horária de 2.925h (IFTM, 2010, p. 19).

O reconhecimento do curso foi constituída por meio da Portaria MEC nº 43, de 22 de janeiro de 2015.

A Portaria nº 42 de 18 de abril de 2012, designou os membros do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Computação para fazer a revisão e atualização do PPC do curso, a qual foi aprovada pela Resolução do CONSUP nº 118/2011, de 10 de dezembro de 2013. A carga horária das Unidades Curriculares, Práticas e TCC, do Estágio e das Atividades Complementares permaneceram as mesmas (IFTM, 2012).

Atualmente está em andamento uma nova versão do PPC do curso de Licenciatura em Computação, no qual estão sendo realizadas alterações para adequá-lo às determinações legais vigentes. A Portaria nº 21 de 11 de março de 2016, designou os membros da comissão para revisão e atualização do PPC tendo ajuste das DCN's para formação de professores, aprovadas em Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

Neste semestre (2016/2), o corpo docente do curso de LCO conta com 14 (quatorze) profissionais atuantes, a fim de acompanhar a evolução do número de discentes matriculados no curso.

CAPÍTULO 4 – A EVASÃO ESCOLAR E SEUS SIGNIFICADOS PARA DOCENTES E DISCENTES DO IFTM – CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO

Quando um homem coloca toda a energia de sua alma, de forma veemente e perseverante, a um determinado fim, ele supera obstáculos, e mesmo que não atinja o alvo, pelo menos, fará coisas admiráveis. JOSÉ DE ALENCAR.

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar o perfil dos discentes evadidos do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e do curso de Licenciatura em Computação do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro e dos docentes que ministraram disciplinas em ambos os cursos analisados, bem como a sua percepção quanto aos fatores que levam à evasão.

Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos docentes que ministraram disciplinas nos cursos analisados nesta pesquisa. Em sequência, será feita a análise e interpretação dos dados obtidos através pelos questionários aplicados aos discentes evadidos.

4.1. Análises das respostas dos questionários aplicados aos docentes

Do total de 52 docentes que ministraram disciplinas nos cursos analisados, 18 responderam ao questionário, sendo que ministraram disciplinas apenas no curso de Licenciatura em Computação, dois no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e treze ministraram disciplinas em ambos os cursos.

Os questionários aplicados aos docentes foram estruturados em três partes com apenas duas questões fechadas e as demais abertas, com a intenção de permitir que eles construíssem as respostas com suas próprias palavras, tornando-as, assim, mais representativas. A primeira parte possui oito questões, as quais foram formuladas com o objetivo de conhecer o perfil do docente, sua formação e trajetória profissional; a segunda parte está subdividida em sete questões voltadas para o curso ao qual o docente ministrou aulas, com o objetivo de verificar a sua afinidade com as disciplinas ministradas, as dificuldades encontradas no exercício da docência e a sua percepção quanto às evasões ocorridas. E, por último, a terceira parte, uma questão aberta onde foi possibilitado comentários conforme desejassem.

Em uma primeira fase, foi analisada a formação acadêmica dos docentes e a sua experiência na docência. A maioria respondeu que possui formação acadêmica em Ciência da Computação (42,1%), seguida pelo curso de Engenharia Elétrica (21,05%). Quanto à capacitação, 77,77% dos docentes se especializou em nível de *lato sensu* e *stricto sensu* na

área da Computação e da Engenharia Elétrica. Todos os docentes (100%) atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com cargos de dedicação exclusiva, e a grande maioria (61,11%) tem uma vasta experiência na docência, com mais de dez anos de atuação. Esses dados são relevantes para conhecer o perfil dos docentes e verificar a influência da formação, da experiência e da qualidade de sua prática docente.

No que concerne às informações sobre profissionalidade e profissionalização dos professores, a pesquisa se preocupou em verificar quais foram os interesses que os levou ao ingresso à carreira docente; atividade profissional que exerceram antes desse ingresso; anteriormente a esse ingresso quais deles exerciam atividade profissional e, qual foi a contribuição de tal experiência em sua prática docente. Os dados revelaram que 38,8% procuraram o ingresso na carreira docente em um órgão federal objetivando sua estabilidade profissional, 16,6% citaram o plano de carreira, a localização da instituição. Quanto às atividades profissionais desenvolvidas antes de ingressarem na rede federal, 77,77% responderam que essa experiência contribuiu com a prática em sala de aula, conforme depoimentos selecionados e reproduzidos a seguir:

Realizei atividades de pesquisa em projetos de pesquisa e desenvolvimento na CELG, CEMIG, dentre outros, bem como desenvolvimento de software para terceiros e empresas, e certamente esta experiência e o contato com colegas e egressos da instituição me permite entender as demandas do mercado e preparar melhor os alunos para o que vão enfrentar (SI/LC 4).

Contribuiu em parte como experiência profissional, porém a qualificação profissional através da realização de mestrado e doutorado são mais importantes na formação do professor (SI¹⁹/LC²⁰ 5).

Desenvolvimento de Software durante 8 anos em diversas empresas de tecnologia da cidade. Contribuiu por ter adquirido conhecimento prático de diversos assuntos lecionados em sala de aula (SI/LC 7).

Com a experiência que tive no mercado de trabalho posso contribuir com a formação de novos profissionais e contextualizar o conteúdo das aulas (SI/LC 8).

Conseguir levar experiências da indústria para dentro da sala de aula (SI/LC 9).

Conforme destacado em alguns depoimentos, observa-se que, para os docentes que ministram aulas em cursos tecnólogos voltados para o mercado de trabalho, toda experiência profissional é uma contribuição relevante para a contextualização da teoria/prática, pois o docente consegue buscar em suas experiências de vida acadêmica e profissional exemplos

¹⁹ SI – Abreviatura usada para identificar professores do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet.

²⁰ LC – Abreviatura usada para identificar professores do curso de Licenciatura em Computação.

para desenvolver a docência engajada em suas próprias experiências, e serem capazes de validar o discurso da teoria na própria prática de ensino. Assim, as aulas dos docentes se tornam mais motivadoras para os discentes.

Quando perguntados sobre a participação em reuniões pedagógicas da instituição, todos os docentes responderam que isso é importante e entre algumas justificativas apresentadas, pode-se destacar:

Os docentes estão presentes dentro da sala de aula, no dia a dia com os alunos e conhecem como ninguém as necessidades e dificuldades da parte pedagógica da instituição. Especialistas, por mais que possuam conhecimento teórico avançado, podem não saber na prática a realidade da sala de aula. E por mais que tenham experiência em determinado nicho, não veem a realidade que acontece com o ensino de outros conhecimentos, como a programação, e muitas vezes são guiados por pensadores que partem de ambientes ideais de educação, o que não acontece na realidade (SI/LC 2).

Através de reuniões pedagógicas temos contato com acontecimentos gerais do curso, interagimos com os colegas, trocamos de experiências, etc (SI/LC 4).

O docente precisa estar a par de todas as atividades pedagógicas do campus, já que o mesmo é a principal interface para com o aluno, que é o público alvo. Com isso, a presença do mesmo é indispensável (SI/LC 6).

O ambiente é coletivo e a participação de todos é fundamental para propiciar um aprendizado adequado e de qualidade. O momento permite ao professor o conhecimento de normas, regulamentos e procedimentos adotados pela instituição e deve propiciar propostas de melhorias (SI/LC 8).

Pois ele, como gestor de uma sala de aula, deve contribuir para a construção das práticas pedagógicas que irão interferir diretamente no trabalho dele (SI/LC 9).

Acredito ser importante, desde que essa participação seja parte de um processo coletivo de gestão participativa, uma vez que isso contribui para a qualificação do processo de tomada de decisão como um todo (SI/LC 11).

Muito importante. Sem diálogo entre os docentes não existe parceria, não existe interdisciplinaridade e crescimento do grupo (LC 2).

É preciso estar em sintonia com a equipe e as reuniões são situações de planejamento e avaliação (LC 3).

Percebe-se que o docente sempre está aberto para melhorar seu desempenho profissional, e enseja participar das reuniões pedagógicas da instituição em que exerce a docência, pois acreditam que elas são o momento ideal para a construção coletiva dos processos que conduzem a uma melhoria no ensino-aprendizagem, sem se restringir a um grupo que, muitas vezes, não vivencia a mesma experiência que eles no cotidiano da sala de

aula. Ademais, eles acreditam que essa prática contribui muito para o estudo das legislações e conhecimento das normas e procedimentos necessários para o exercício da profissão.

Em consonância com uma das inquietações do setor pedagógico do IFTM – *Campus Uberlândia Centro*, à qual diz respeito à formação pedagógica dos docentes da área da área técnica dos cursos, destaca-se que, dentre os dezoito respondentes, menos da metade (44,44%) não fez cursos na área pedagógica, mas 50%, ou seja, sete docentes da área técnica acreditam que é importante a formação para a docência, desde que seja em cursos de curta duração. Já todos os docentes da área pedagógica desses cursos, ou seja, quatro dos que responderam, acreditam que essa formação pedagógica é necessária. Dentre os que ministram disciplinas da área técnica, cinco (27,77%) responderam que não veem essa necessidade, mas, conforme destacaram na pesquisa, acreditam que ela possa ser válida:

No próprio concurso há uma prova de habilidades pedagógicas. Mas seria interessante a capacitação dos professores durante algum tempo antes do início das atividades (passei no concurso e fui direto para a sala de aula), de modo a se habituar ao sistema da instituição. Também sugiro cursos de capacitação de curta duração com o intuito de permitir ao professor uma maior formação na área pedagógica (SI/LC 4).

Não colocaria como obrigação, mas é essencial que ao menos os conhecimentos fundamentais da área pedagógica estejam enraizados entre os docentes (SI/LC 8).

É desejável que tenha conhecimento da área, a fim de melhorar o seu trabalho (SI/LC 10).

Em princípio não, mas acredito que ajudaria (SI/LC 11).

Acredito que são necessárias noções, mas não especificamente uma formação pedagógica (SI 1).

Apenas um docente afirmou, sem justificar, que não acha necessária a formação pedagógica para a prática docente na área técnica, mas não justificou sua resposta. Outro docente acredita que “depende do que se entende por formação pedagógica. Essa não é uma questão neutra” (SI/LC 12).

Alguns docentes que afirmaram que, caso cursos de capacitação na área pedagógica sejam ofertados pela própria instituição, eles pretendem fazer, desde que sejam de curta duração.

Com base à resposta à pergunta: “Você procura inovar suas aulas?”, que teve como objetivo verificar a percepção dos docentes dos cursos de computação tanto da área tecnológica quanto da licenciatura tem-se que todos eles responderam de maneira afirmativa. Dentre as inovações citadas, destacam-se: a) novas formas de abordar os conteúdos

ministrados; b) treino para adquirir habilidades necessárias para aplicação do conhecimento; c) criação de vídeo-aulas pelo próprio professor, disponibilizadas através do youtube; d) demonstrações por meio das práticas ocorridas em sala de aula; e) coordenação de projetos integradores; f) inserção da cultura da maratona de programação nas disciplinas ministradas; g) mesas redondas; h) apresentação de vídeos; i) roteiros de estudos dirigidos; j) atualização constante dos materiais e métodos utilizados.

Dando continuidade à abordagem anterior, no que concerne às dificuldades dos docentes em desenvolver o seu trabalho nos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet e no curso de Licenciatura em Computação, apenas uma minoria considerou algumas situações que geram.

Alunos com deficiência de aprendizado, falhas na formação anterior etc. Porém sempre busco contornar estas dificuldades procurando compreender o aluno e suas necessidades (SI/LC 9)

Nós temos enfrentado situações de desinteresse por parte de alguns alunos mais antigos. Mas felizmente, as últimas turmas que tem ingressado no campus possuem um perfil mais aderente com a proposta do curso, demonstrando maior interesse. Eu acredito que isso ocorre por dois fatores: primeiramente por atualmente o curso ter maior concorrência para ingresso, e segundo pela própria comunidade externa estar se informando melhor sobre a área do curso (SI/LC 11).

As dificuldades encontradas se liga a grande rotatividade de alunos no início do curso e a evasão (LC 3).

Para compreender a percepção dos docentes pesquisados sobre o fenômeno evasão no IFTM, neste momento, serão apresentados os dados relativos a essa percepção. Os resultados mostram que há uma diversidade de situações recorrentes que podem contribuir para a evasão dos discentes, conforme apontado no quadro 3, como falta de uma base anterior antes de ingressar no curso superior e a falta de disciplina, de dedicação e de conhecimento do perfil do curso. Além disso, outros motivos para a evasão nas licenciaturas, mesmo que o discente se identifique com os cursos, são os baixos salários e as condições precárias de trabalho.

Quadro 3: Situações geradoras de evasão na percepção dos docentes

Curso	
Tecnologia em Sistemas para Internet	Licenciatura em Computação
Estudantes que não conhecem o perfil do curso.	Não ter perspectiva no mercado de trabalho para profissionais com essa formação.
Falta de conhecimentos e habilidades necessários para compreender o curso.	Falta de conhecimentos e habilidades necessários para compreender o curso.
Os estudantes passam para o período seguinte sem	Os estudantes passam para o período seguinte

méritos.	sem méritos.
Currículo engessado em grade curricular, formatado em disciplinas e não em projetos.	Disciplinas soltas que impossibilitam o estudante de estabelecer relação entre as demais.
Curso com perfil de nível universitário e não a nível tecnológico.	Estudantes que não se identificam com as disciplinas da área pedagógica.
Estudantes que não se identifica com o curso.	Estudantes que não se identificam com as disciplinas da área da computação.
Estudantes que aprendem os princípios básicos do curso e ingressam no mercado de trabalho, quando percebem que não é obrigatório o curso superior para se manterem no mesmo, desistem do curso e priorizam o trabalho.	Falta diálogo entre os professores do curso, com o objetivo de desenvolver trabalhos em parceria da área pedagógica e da área da computação, assim, consolidando a proposta do curso.
Falta de comprometimento dos discentes.	Falta de identidade do curso.
O não entendimento de alguns professores quanto o perfil do estudante.	O Projeto Político Pedagógico do curso.
Excesso de teoria.	Estágios longos e dispendiosos.
Falta de conhecimento matemático e raciocínio lógico.	A diversidade de perfis tentando se adaptar à proposta do curso.
Falta de tempo para o estudo proveniente da carga horária de trabalho.	A baixa concorrência para o ingresso no curso contribui para o ingresso de estudantes sem comprometimento com o mesmo.
A entrada anual no curso com grade curricular semestral acarreta dificuldades e gera evasão.	Curso vinculado a duas áreas bem distintas: humanas e exatas, sendo difícil encontrar estudantes com esses dois perfis, bem como professores.
Elevada carga horária diária do curso para estudantes que trabalham.	Estrutura do curso inadequada, proveniente de matriz curricular inspirada em outros cursos de licenciatura em que o estudante chega com uma bagagem mínima de conhecimentos adquiridos no ensino médio.
Falta de tempo para a realização de atividades extraclasse.	Professores que não adequam os conteúdos para o curso específico, tanto na área técnica quanto na pedagógica.
Retenção em disciplinas.	O atual descrédito da profissão docente em nosso país.
Professores extremamente rígidos, que acreditam que o nível de qualidade deve ser o mais alto possível, e não se preocupam com os estudantes com menor rendimento.	O mal-entendido em relação à formação de professores de computação, que é vista por boa parte do público como um conjunto de saberes meramente ligados ao uso das tecnologias.
Falta de dedicação e/ou força de vontade para conciliar o curso e as situações da vida pessoal.	O descompasso entre as exigências que a qualificação apresenta e as condições materiais (de tempo e recursos).
Falta de envolvimento com a área do curso (não consumir conteúdo, não participar de grupos de estudo, não fazer estágio, ou outras atividades na área do curso).	A diversidade de ofertas de cursos no ensino superior.
	A falta de clareza quanto à identidade do curso e sua aplicação no mercado de trabalho.

Fonte: Próprio autor

Por meio das respostas aos questionários, especificamente aquelas que visavam analisar a percepção dos docentes quanto aos saberes administrativos, constatou-se que, dentre os dezoito respondentes, apenas cinco do curso de Tecnologia em Sistema para Internet apontam que não tiveram afinidade com alguma das disciplinas que ministraram no curso. Por

exemplo: “Há disciplinas que ministrei que são de desenvolvimento de sistemas, porém com foco avançado em internet, o que não foi o foco de minha formação. Outras são mais teóricas em áreas híbridas. Mas com trabalho e estudo fui me aprimorando e hoje sinto-me a vontade para ministrá-las” (SI/LC 2). No curso de Licenciatura em Computação, apenas três docentes afirmaram não possuir afinidade no momento que começou a ministrar determinadas disciplinas. Por exemplo: “algumas disciplinas teóricas não foram o foco de minha formação e assim tive que estudar bastante. Mas consegui me aprimorar e hoje me sinto confortável para ministrá-las” (SI/LC 10). “Atualmente sim, pois fui em busca de grupos de estudos para continuar a minha capacitação” (LC 2). Desse conjunto de respostas observa-se que os docentes que se defrontaram com situações novas, buscaram soluções por meio de sua dedicação e de estudos que contribuíssem para resolver tais situações em suas práticas docentes.

Ressalta-se, ainda, que a visão dos docentes do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet está de acordo com o perfil do curso, conforme o seu Projeto Político Pedagógico, no qual se define que o estudante habilitado para exercer a carreira de um tecnólogo em computação deve possuir:

Embasamento técnico nas diversas áreas relacionadas aos sistemas para Internet/Intranet/Web, ao mesmo tempo em que visa à formação integral, oportunizando ensino-aprendizado de aspectos científicos, bem como humanos, éticos e cidadãos” (IFTM, 2015).

Assim, pode-se dizer dos docentes do curso de Licenciatura em Computação, pois, conforme as respostas dos questionários pode-se afirmar que o que está proposto como perfil do egresso no Projeto Político Pedagógico do mesmo está bem definido nas falas dos professores. Por exemplo: “Formar professores capazes de atuar no ensino de informática para alunos de nível básico, médio e superior” (SI/LC 4). “Formar profissionais de informática capazes de atuarem nas escolas, desenvolvendo software, lecionando conteúdos de informática e trabalhando em seus laboratórios. Penso que tais profissionais podem atuar no desenvolvimento de software em empresas, principalmente em equipes de treinamento e implantação. Pois o processo de treinamento é um processo de ensino” (SI/LC 8).

No que diz respeito à questão sobre a situação do docente mediante o conhecimento de um dos principais documentos que norteiam o curso no qual atuam, o resultado foi muito significativo, tendo alcançado no curso de Licenciatura em Computação um quantitativo de 100% dos docentes. Já no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, dos quinze

docentes que responderam o questionário, apenas dois disseram não conhecer o documento, sendo que a justificativa de um deles pode ser o fato de que ministrou apenas a disciplina de Metodologia Científica, assim que o curso no *campus* foi iniciado. O outro docente, por sua vez, ultimamente não está ministrando aulas neste curso, como também não tem participado das reuniões das revisões pelas quais passaram o PPC.

4.2. Análises das respostas dos questionários aplicados aos discentes evadidos

Esta pesquisa abrange o período compreendido entre o 1º semestre de 2010 e o 2º semestre de 2014. Os questionários foram disponibilizados no “Google Forms”, do dia três de outubro ao dia vinte e um de outubro de 2016, para os discentes evadidos. Esse questionário foi estruturado em três partes com questões fechadas, abertas e semifechadas, nas quais o respondente teve a oportunidade de justificar a sua escolha. A primeira parte do questionário foi elaborada com nove questões, com o objetivo de conhecer o perfil do discente, na segunda parte foram elencadas questões que possibilitassem a análise dos fatores individuais que abrangem a sua formação escolar anterior, passando pelas escolhas de ingresso do curso e dos incentivos recebidos para se adaptar à vida acadêmica. A terceira parte, por sua vez pretendeu relacionar as questões aos motivos que os levaram a escolher e a desistir do curso, o que ele fez para obter um melhor aproveitamento, o que ele acredita que a instituição poderia ter feito para a sua permanência e, ainda, se pretende voltar a fazer o mesmo curso. Na quarta e última parte, as questões foram elaboradas de forma que o pesquisador pudesse analisar o perfil do curso com a área de trabalho do evadido antes e após o seu ingresso.

Inicialmente, por meio de dados coletados no “Virtual IF”²¹, identificou-se que no curso de TSPI, houve 179 evadidos, e, no curso de LCO, 146 evadidos, totalizando 325. O questionário foi encaminhado para 244, sendo 131 do curso de TSPI e 113 do curso de LCO. Por não ter os dados de contato²² atualizados dos demais estudantes, ou mesmo por não possuí-los no “Virtual IF”, não foi possível encaminhar o questionário para todos. 38 estudantes responderam aos questionários, sendo 24 do curso de TSPI e 14 do curso de LCO.

Os resultados obtidos foram elencados em três ordens, conforme identificados pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996).

²¹ Sistema de gestão acadêmica utilizado no IFTM.

²² Alguns discentes não possuem endereço de e-mail e de contato telefone no “Virtual IF”, outros possuem, mas não estão atualizados.

São elas: fatores referentes às características individuais do estudante, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições.

Podemos dizer que é praticamente impossível eliminar totalmente a evasão das instituições de ensino, pois, esse fenômeno além de ser constituído de fatores internos, muitos deles estão inter-relacionados aos demais fatores

Contudo, temos a possibilidade de reduzir a evasão proveniente de situações internas à instituição, por meio pela própria instituição, com base no diagnóstico coletado em pesquisas.

4.2.1. Perfil dos discentes evadidos

Nesta seção, apresenta-se o resultado do perfil dos 38 (trinta e oito) discentes evadidos que responderam aos questionários dos cursos de TSPI e LCO. Os resultados descrevem as características que abrangem gênero, idade, estado civil, a renda pessoal e familiar, e a escolaridade dos pais.

A observação e análise do perfil dos discentes ingressantes é um fator importante, conforme a “Teoria da Integração do Estudante” proposta por Tinto (figura 2), pois a permanência e a evasão do estudante estão relacionadas com a capacidade da instituição de oportunizar e promover a interação acadêmica e social independente das diversidades encontradas no perfil de cada um.

Dentre os discentes evadidos, que responderam o questionário, 32 (trinta e dois) são do sexo masculino e 6 (seis) do feminino. A faixa etária predominante dos respondentes está entre 31 e 40 anos, em um total de 21 (vinte e um) estudantes. Quanto ao estado civil, 20 (vinte) são casados ou em uma união estável e 17 (dezessete) solteiros, havendo apenas um divorciado. Além disso, a grande maioria dos estudantes (27) não tem filhos.

Na Tabela 5, o perfil dos estudantes evadidos do curso de TSPI foi sintetizado, sendo que 87,50% é do sexo masculino. Entre os evadidos, a idade predominante está entre 31 e 40 anos com 45,83%, 37,50% são solteiros e 66,67% dizem não ter filhos.

Em relação ao grau de escolaridade da mãe, 25% possuem o ensino médio completo e 12,5% nunca estudaram. Já com relação à escolaridade do pai, predomina o ensino fundamental incompleto com 29,17% e o ensino médio completo com 29,17%. Apenas 20,83% das 24 (vinte e quatro) mães e 20,83% dos 24 (vinte e quatro) pais possuem curso de nível superior e/ou pós-graduação.

A renda familiar da metade (50%) dos discentes prevalecia de 2 a 5 salários mínimos na época que ingressaram ao curso, sendo a outra metade (50%) bem dividida nas demais faixas salariais.

Tabela 5 – Perfil dos estudantes evadidos de TSPI que responderam o questionário na pesquisa

Variáveis	Respostas	Quantidade	Percentual
Gênero	Masculino	21	87,50 %
	Feminino	3	12,50 %
Idade	Menos de 20 anos	0	0 %
	Entre 21 e 25 anos	4	16,67 %
	Entre 26 e 30 anos	6	25%
	Entre 31 e 40 anos	11	45,83 %
	Acima de 41 anos	3	12,50 %
Estado Civil	Solteiro	9	37,50 %
	Casado	12	50 %
	Divorciado	0	0 %
	União Estável	3	12,50 %
	Viúvo	0	0 %
Tem filhos? Quantos?	Nenhum	16	66,67 %
	Um	6	25 %
	Dois	1	4,17%
	Três	0	0 %
	Quatro	1	4,17 %
	Outro	0	0 %
Escolaridade da mãe	Nunca estudou	3	12,50 %
	Ensino fundamental incompleto	6	25 %
	Ensino fundamental completo	1	4,17 %
	Ensino médio incompleto	3	12,50 %
	Ensino médio completo	6	25 %
	Ensino superior incompleto	0	0 %
	Ensino superior completo	2	8,33 %
	Pós-Graduação	3	12,50 %
Escolaridade do pai	Nunca estudou	2	8,33 %
	Ensino fundamental incompleto	7	29,17 %
	Ensino fundamental completo	3	12,50 %
	Ensino médio incompleto	0	0 %
	Ensino médio completo	7	29,17 %

	Ensino superior incompleto	0	0 %
	Ensino superior completo	4	16,67 %
	Pós-Graduação	1	4,17 %
Faixa de renda familiar (formal e informal) na época do ingresso no curso	Nenhuma renda	0	0 %
	Até um salário mínimo	2	8,33 %
	De 1 a 2 salários mínimos	4	16,67 %
	De 2 a 5 salários mínimos	12	50 %
	De 5 a 10 salários mínimos	5	20,83 %
	Acima de 10 salários mínimos	1	4,17 %
Faixa de renda pessoal (formal e informal) na época do ingresso no curso	Nenhuma renda	4	16,67 %
	Até um salário mínimo	1	4,17 %
	De 1 a 2 salários mínimos	4	16,67 %
	De 2 a 5 salários mínimos	12	50 %
	De 5 a 10 salários mínimos	3	12,50 %
	Acima de 10 salários mínimos	0	0 %
Faixa de renda pessoal (formal e informal) na atualidade	Nenhuma renda	1	4,17 %
	Até um salário mínimo	1	4,17 %
	De 1 a 2 salários mínimos	2	8,33 %
	De 2 a 5 salários mínimos	14	58,33 %
	De 5 a 10 salários mínimos	2	8,33 %
	Acima de 10 salários mínimos	4	16,67 %

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2016.

Quanto ao curso de LCO, está sintetizado o perfil dos estudantes evadidos que responderam o questionário do curso de LCO. A maioria (78,57%) é do sexo masculino. A idade predominante está entre 31 e 40 anos, com 71,43%. A maioria dos evadidos são solteiros (57,14 %), e 78,57 % dizem não ter filhos.

Em relação ao grau de escolaridade da mãe, a maioria (57,14 %) possuem o ensino fundamental incompleto, número alto em comparação ao curso de TSPI (33,33%). No que concerne a mães que nunca estudaram, não houve nenhum caso no curso de LCO, ao contrário do curso de TSPI que apresentou 12,5%. Referente à escolaridade do pai, a maior taxa (42,86%) está relacionada aos que possuem o ensino fundamental incompleto e, 14,29 % deles nunca estudaram, estando esse resultado acima do curso de TSPI (8,33 %). Apenas 14,29% das 14 (quatorze) mães e nenhum dos pais possuem curso de nível superior e/ou pós-graduação.

No curso de LCO, a renda familiar, na época em que o estudante ingressou no curso, era em geral bem variável, com 35,71 % de 2 a 5 salários mínimos, 28,57 % de 1 a 2 salários mínimos, 21,43 % de 5 a 10 salários mínimos, e o restante nas demais categorias.

Tabela 6 – Perfil dos estudantes evadidos de LCO que responderam o questionário na pesquisa

Variáveis	Respostas	Quantidade	Percentual
Gênero	Masculino	11	78,57 %
	Feminino	3	21,43 %
Idade	Menos de 20 anos	0	0 %
	Entre 21 e 25 anos	1	7,14 %
	Entre 26 e 30 anos	2	14,29 %
	Entre 31 e 40 anos	10	71,43 %
	Acima de 41 anos	1	7,14 %
Estado Civil	Solteiro	8	57,14 %
	Casado	4	28,57 %
	Divorciado	1	7,14 %
	União Estável	1	7,14 %
	Viúvo	0	0 %
Tem filhos? Quantos?	Nenhum	11	78,57 %
	Um	3	21,43 %
	Dois	0	0 %
	Três	0	0 %
	Quatro	0	0 %
	Outro	0	0 %
Escolaridade da mãe	Nunca estudou	0	0 %
	Ensino fundamental incompleto	8	57,14 %
	Ensino fundamental completo	2	14,29 %
	Ensino médio incompleto	0	0 %
	Ensino médio completo	2	14,29 %
	Ensino superior incompleto	0	0 %
	Ensino superior completo	0	0 %
	Pós-Graduação	2	14,29 %
Escolaridade do pai	Nunca estudou	2	14,29 %
	Ensino fundamental incompleto	6	42,86 %
	Ensino fundamental completo	3	21,43 %
	Ensino médio incompleto	0	0 %
	Ensino médio completo	2	14,29 %

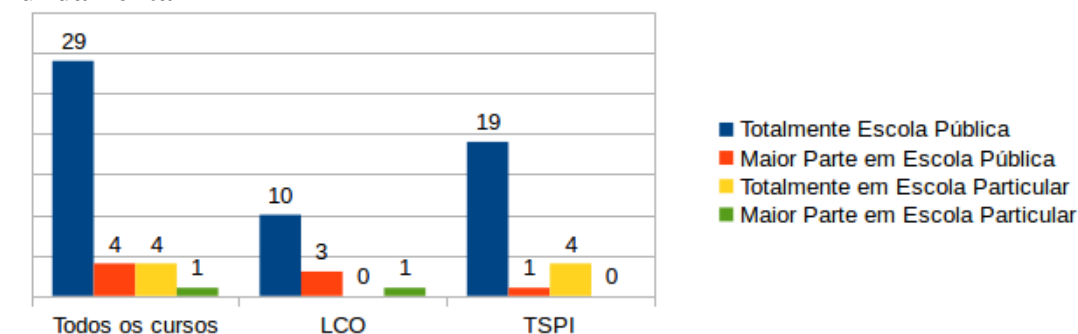
	Ensino superior incompleto	1	7,14 %
	Ensino superior completo	0	0 %
	Pós-Graduação	0	0 %
Faixa de renda familiar (formal e informal) na época do ingresso no curso	Nenhuma renda	0	0 %
	Até um salário mínimo	1	7,14 %
	De 1 a 2 salários mínimos	4	28,57 %
	De 2 a 5 salários mínimos	5	35,71 %
	De 5 a 10 salários mínimos	3	21,43 %
	Acima de 10 salários mínimos	1	7,14 %
Faixa de renda pessoal (formal e informal) na época do ingresso no curso	Nenhuma renda	0	0 %
	Até um salário mínimo	4	28,57 %
	De 1 a 2 salários mínimos	2	14,29 %
	De 2 a 5 salários mínimos	7	50 %
	De 5 a 10 salários mínimos	1	7,14 %
	Acima de 10 salários mínimos	0	0 %
Faixa de renda pessoal (formal e informal) na atualidade	Nenhuma renda	1	7,14 %
	Até um salário mínimo	0	0 %
	De 1 a 2 salários mínimos	4	28,57 %
	De 2 a 5 salários mínimos	5	35,71 %
	De 5 a 10 salários mínimos	4	28,57 %
	Acima de 10 salários mínimos	0	0 %

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em outubro de 2016.

4.2.2. Fatores individuais dos discentes anteriores ao ingresso no IFTM

Nesta parte do trabalho, será apresentado o perfil dos estudantes antes do ingresso no curso de TSPI e LCO, por meio de gráficos a fim de facilitar a sua visualização.

Gráfico 3: Tipo de instituição em que o estudante evadido cursou o ensino fundamental

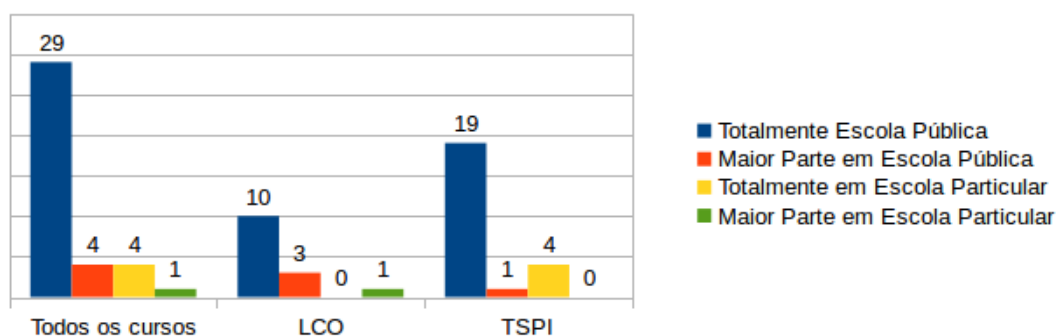


Fonte: Próprio autor.

O conhecimento do perfil é importante, pois pode contribuir com o entendimento dos motivos que os levaram a evadir dos cursos. O que é destacado por Tinto apud Kipnis (2000), é que não se devem tratar os alunos como um grupo homogêneo, já que é necessário considerar as diferenças, as visões e interesses dos envolvidos.

Os dados do Gráfico 3 evidenciam que, dentre os estudantes que frequentaram os dois cursos analisados, apenas 16,6% cursaram o ensino fundamental em escola particular, todos eles são do curso de TSPI, e apenas um do curso de LCO, cursou a maior parte do ensino fundamental em escola particular.

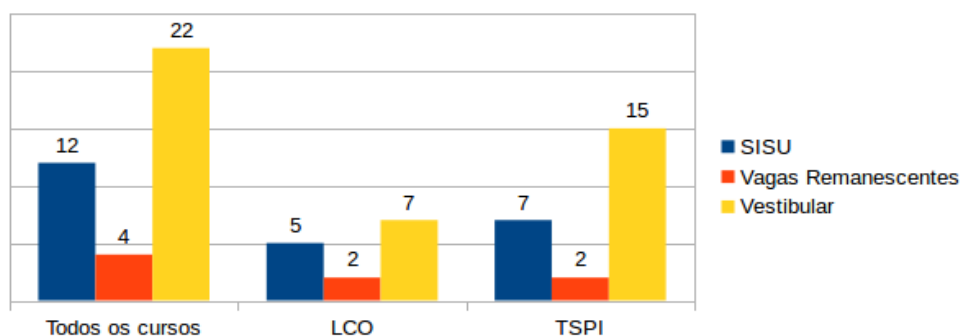
Gráfico 4: Tipo de instituição em que o estudante evadido cursou o ensino médio



Fonte: Próprio autor.

No que concerne ao ensino médio, o Gráfico 4, mostra que a situação é similar ao ensino fundamental: apenas 16,66% dos estudantes o cursaram em escola particular.

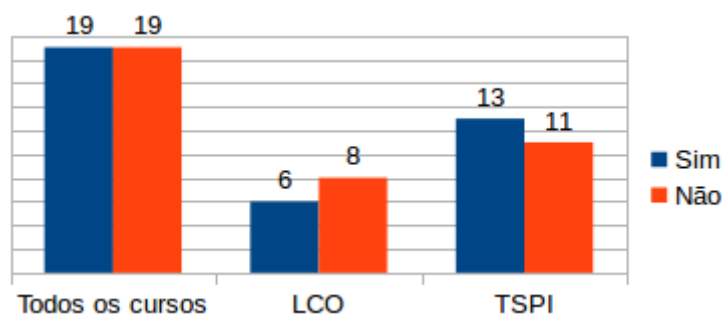
Gráfico 5: Forma de ingresso no curso do IFTM



Fonte: Próprio autor.

Considerando-se os dados do Gráfico 5, observa-se que 57,9% dos discentes ingressaram nos cursos por meio de processo seletivo vestibular²³, 31,58% pelo SISU e apenas 10,52% por vagas remanescentes, sendo estes últimos já evadidos anteriormente de outros cursos e/ou instituições.

Gráfico 6: Estudantes que tentaram ingresso em cursos superiores de outras instituições de ensino



Fonte: Próprio autor.

O Gráfico 6, por sua vez, indica que mais da metade dos estudantes do curso de TSPI tentou ingressar em cursos superiores de outras instituições de ensino, assim como 42,86% dos estudantes do curso de LCO.

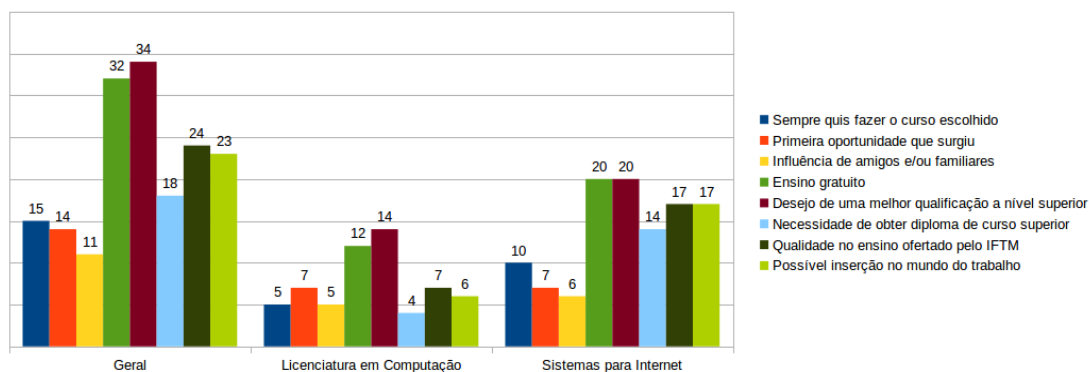
4.2.3. Variáveis que contribuíram com a evasão nos cursos analisados

Essa parte da pesquisa pretende determinar indicadores que levaram os estudantes à decisão de evadir, as dificuldades encontradas para conciliar a vida acadêmica com a profissional e pessoal. Além disso, são explicitadas as sugestões apresentadas pelos discentes para facilitar a sua permanência no curso.

Determinar esses indicadores não é fácil, haja vista que há uma vasta gama deles, tanto individuais, quanto internos e externos à instituição. Mas através do questionário aplicado aos discentes, se pretende ao menos elencar os principais que contribuíram com a evasão nos cursos analisados nesta pesquisa.

O Gráfico 7 apresenta o resultado geral dos dois cursos pesquisados, como também a análise individual de cada um, sobre os motivos que contribuíram para a escolha dos cursos de TSPI e LCO.

²³ A prova de vestibular foi extinta pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. O ingresso nos cursos de graduação a partir de 2014 passou a ser realizado através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza as notas do Enem.

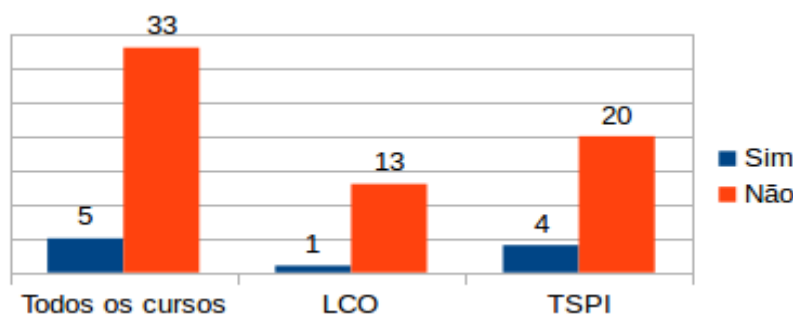
Gráfico 7: Motivos da escolha do curso

Fonte: Próprio autor.

Pela análise dos motivos, pode-se observar que 83,33% dos evadidos do curso de TSPI escolheram o curso por ser gratuito, e pelo desejo de conseguirem uma qualificação a nível superior. Quanto ao curso de LCO, 100% dos evadidos ingressaram no curso com o desejo de uma melhor qualificação de nível superior, dentre os quais 85,71% também apontaram como motivo o fato de ser um curso gratuito. Considerando essas respostas, pode-se deduzir que o principal motivo que levou os discentes ao ingresso nesses cursos foi o desejo de ascensão profissional.

Contudo, os dados demonstram que menos da metade (41,66%) dos discentes que ingressaram no curso de TSPI e apenas 35,71% dos que ingressaram no curso de LCO ingressaram nos cursos por meio da própria escolha.

Os dados indicam que alguns estudiosos, citados na pesquisa bibliográfica deste trabalho, nos apontam: muitas vezes as causas da evasão estão relacionadas à falta de vocação do estudante pelo curso no qual ingressou.

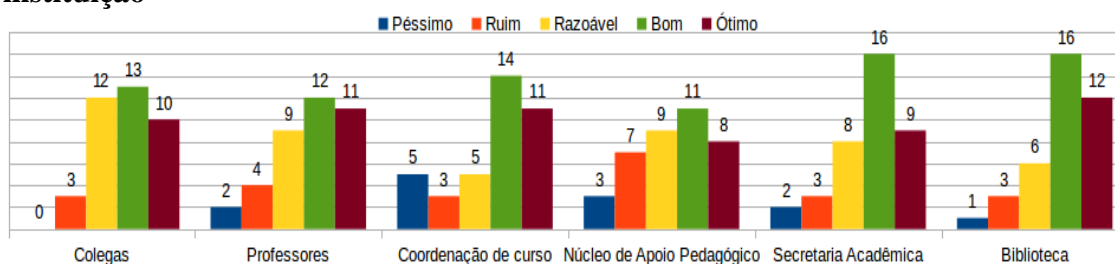
Gráfico 8: Incentivos recebidos da instituição para adaptar a vida acadêmica

Fonte: Próprio autor.

Conforme diagnosticado no Gráfico 8, observa-se que 86,8% dos 38 discentes relatam que a instituição não desenvolveu ações que contribuíssem para a adaptação do discente à

vida acadêmica. Um comportamento similar pode ser observado quando analisados os cursos individualmente.

Gráfico 9: Relações interpessoais dos estudantes dos cursos de TSPI e LCO na instituição



Fonte: Próprio autor.

Realizando uma análise do Gráfico 9, nota-se que o resultado das relações interpessoais dos estudantes ficou bem distribuído: 60,53% afirmam ter uma relação de boa a ótima com a Biblioteca; 65,79% com os Coordenadores de Curso e Secretaria Acadêmica; 60,5% com professores e demais estudantes; 50% com o Núcleo de Apoio Pedagógico. Já com relação à opção péssima, a Coordenação do Curso obteve o maior percentual, com 13,5%, o que talvez não seja tão relevante quando considerado a avaliação razoável, boa e ótima (79%).

Tabela 7 – Variáveis que levaram os discentes a desistirem do curso

Motivos	TSPI		LCO	
	Sim	Não	Sim	Não
Falta de motivação para continuar o curso	12	12	8	6
Surgimento de problemas pessoais	11	13	9	5
Dificuldade para conciliar horário das aulas com as atividades profissionais	11	13	7	7
Mudanças ocorridas no trabalho	10	14	6	8
Percebeu que o curso não era o que esperava	9	15	6	8
Não tive interesse e afinidade pelo curso	9	15	4	10
Deficiência didática dos professores	4	20	5	9
Excesso de atividades escolares e atividades avaliativas	4	20	5	9
Falta relação ente teoria e prática	4	20	5	9
Carga horária semanal muito extensa	4	20	4	10
Falta de apoio dos professores nos momentos de dificuldades com o conteúdo abordado	3	21	4	10
Dificuldades surgidas no decorrer do curso, provenientes de uma má formação	2	22	4	10

Reprovação em mais de uma disciplina	4	20	2	12
Percebi o desinteresse dos professores pela minha formação	2	22	4	10
Tive dificuldade financeira para o transporte, alimentação e material didático	3	21	3	11
Percebi a desvalorização da profissão no mercado de trabalho	5	19	0	14
Tive problemas de saúde	2	22	2	12
Problemas de relacionamento com professores	4	20	3	11
Problemas de relacionamento com o coordenador do curso	1	23	2	12
Problemas de relacionamento com a turma	0	24	1	13

Fonte: Próprio autor.

A Tabela 7 foi elaborada com base em alguns dos principais motivos que “isoladamente ou inter-relacionados” podem contribuir com o abandono dos cursos pelos discentes, conforme relatados pela Comissão Especial (1996). A questão possibilitou que os respondentes marcassem quantas alternativas julgassem necessárias para apontar tais motivos. Dentre as opções, “a falta de motivação para continuar o curso” foi a mais pontuada (50%) no curso de TSPI, seguida de outras opções com uma pontuação bem próxima, como: surgimento de problemas pessoais (45,83%); dificuldade para conciliar horário das aulas com as atividades profissionais (45,83%); mudanças ocorridas no trabalho (41,66%); percebeu que o curso não era o que esperava (37,5%), não teve interesse e afinidade pelo curso (37,5%). Um fator que não teve influência nenhuma para a evasão no curso foi “problemas de relacionamento com a turma”, mas quando se referiu a problema de relacionamento com o coordenador do curso, um dos respondentes escolheu essa opção.

Referente às escolhas do curso de LCO, a situação que mais contribuiu com a evasão do curso foi “surgimento de problemas pessoais” (64,28%), seguida de: falta de motivação para continuar o curso (57,14%) e dificuldade para conciliar horário das aulas com as atividades profissionais (50%). As opções “mudanças ocorridas no trabalho”, “percebeu que o curso não era o que esperava” e “deficiência didática dos professores”, ficaram com 42,86%.

A falta de interesse e afinidade pelo curso, manifestada pelos discentes que responderam o questionário do curso de TSPI, foi de 37,5%. No curso de LCO foi de 28,57%, o que representa uma diferença de 8,93% em relação ao curso de TSPI.

No que diz respeito aos problemas de relacionamento dos discentes dos cursos de LCO e TSPI com professores, coordenadores e colegas, houve uma minoria que disse ter passado por esse tipo de situação, o que indica que isso não é tão preocupante como as questões que levam a evasão. Os problemas de relacionamento são passíveis mas que são

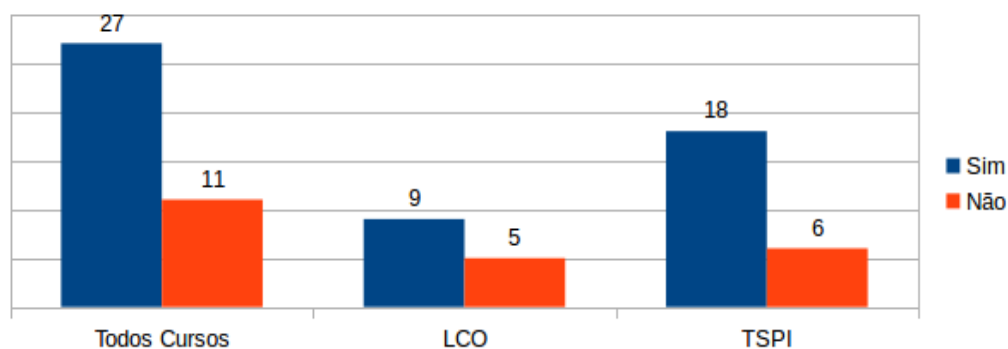
passíveis de serem resolvidos pelo diálogo e por dinâmicas que objetivem uma melhor relação interpessoal na instituição.

O fator de ordem econômica foi considerado por 21,43% como um dos motivos da evasão no curso de LCO e 12,5% no curso de TSPI, sendo este relacionado a uma causa externa à instituição.

Quando apontados os motivos externos referentes às características individuais do discente, 37,5% dos ingressantes no curso de TSPI perceberam que o curso não era o que esperavam, enquanto 42,86% passaram por isso no curso de LCO. Porém a pesquisa apontou que desses 42,86, 14,29% passaram a ter afinidade com o curso. Nesse sentido, ações desenvolvidas antes do ingresso, com o objetivo de esclarecer os cursos ofertados, podem amenizar a situação da evasão decorrentes da falta de conhecimento.

Como visto anteriormente nos estudos de Adachi (2009), que apontou os fatores socioeconômicos e culturais como maiores influenciadores da evasão, nos dois cursos analisados do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro, os motivos que mais influenciaram foram os problemas pessoais e a falta de motivação, seguido das dificuldades de conciliar trabalho e estudo e das mudanças ocorridas no trabalho.

Gráfico 10: Dedicção do discente para a realização de atividades do curso



Fonte: Próprio autor.

O Gráfico 10 destaca a disparidade de discentes que se esforçam para dedicar momentos para a realização de atividades do curso de TSPI (75%) quando comparados aos do curso de LCO (35,71%). Alguns justificaram sua resposta conforme Tabela 8.

Em relação às justificativas de dedicar momentos para a realização das atividades do curso, a Tabela 8 apresenta as respostas de forma descritiva, e agrupadas conforme sua proximidade. Observa-se que foram bem variáveis.

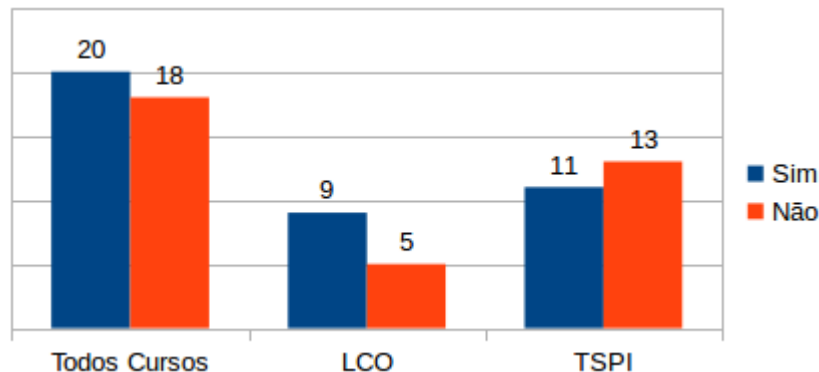
Tabela 8 – Justificativas quanto à dedicação de tempo para a realização de atividades do curso

Justificativas	TSPI	LCO
Não dediquei tempo, pois desisti do curso no início.	0	2
O trabalho não permitiu.	1	2
Não tive disponibilidade de horários.	2	1
Dediquei nos finais de semana.	2	4
Dediquei em horários reservados.	2	2
Sempre que possível, dediquei.	2	2
Dediquei em períodos noturnos.	1	3

Fonte: Próprio autor.

Ao relacionar o trabalho como um dos fatores que leva ao abandono do curso é necessário frisar que, as atuais políticas públicas devem ser repensadas na forma como essas influenciam a permanência do estudante trabalhador na instituição.

Gráfico 11: O discente tentou resolver as situações que o levou a desistir do curso



Fonte: Próprio autor.

Conforme ilustra o Gráfico 11, 63,29% dos participantes do curso de LCO afirmaram ter tentado resolver as situações que os levaram a desistir do curso, enquanto menos da metade (45,83%) dos evadidos do curso de TSPI tiveram essa atitude. Algumas das justificativas foram reproduzidas a seguir:

Sempre fui pontual com minhas obrigações curriculares (Discente/TSPI).

No primeiro semestre pude me dedicar ao curso, pois não estava trabalhando. Porém, como tive que começar a trabalhar para me sustentar, a partir de então tive dificuldade de reservar horários para as atividades. Além disso, eram muitas atividades e muitas vezes não via como a execução de determinada atividade

contribuiria para meu aprendizado e formação, o que me desmotivava. A impressão que eu tinha é que o docente passava a atividade para não ter que planejar aula e ensinar (Discente/TSPI).

Sempre reservei momentos para a realização das atividades (Discente/LCO).

Realizava as atividades nos finais de semana ou após o término das aulas (Discente/LCO).

Sim, pois cursar uma graduação necessita de tempo para estudo (Discente/LCO).

Sim, mas não foram suficientes, não conseguia ir as aulas com frequência (Discente/TSPI).

Estudando a noite depois do trabalho ou mesmo no trabalho nos momentos que dava (Discente/TSPI).

No sentido de levar os resultados aos demais setores da instituição que se envolvem direta ou indiretamente com os discentes, uma das perguntas do questionário foi referente ao que poderia ter sido feito pela instituição para evitar a evasão. Assim, alguns deles se manifestaram:

Após o trancamento da minha matrícula, por problemas de saúde, fui excluído por faltas... tenho o protocolo mas a secretária não encontrou, enfim ninguém deu bola (Discente/TSPI).

O instituto poderia ter um trabalho para identificar as limitações dos diversos perfis de alunos. Não senti por parte dos professores o interesse de criar vínculos com todos os alunos. Como eles vão realizar um grande trabalho agindo assim? (Discente/TSPI).

Acesso ao conteúdo do curso online (Discente/TSPI).

Colocar coordenadores que estivesse afim de ser coordenadores (Discente/TSPI).

Trocar de coordenador, e melhorar a carga horária (Discente/LCO).

Pesquisa de satisfação seguida de intervenção (Discente/TSPI).

Na minha opinião alguns professores delegam muitas atividades extraclasse, inclusive em grupo, o que dificulta muito para os alunos com carga horária extensa de trabalho, que como eu na época. Entendo que isso faz parte das práticas de ensino e que, se excessivo, é prejudicial (Discente/TSPI).

Poderia sempre verificar as notas e frequências dos alunos (Discente/LCO).

Eu poderia ter trancado a matrícula e voltar no semestre seguinte. Mas me disseram que eu deveria completar pelo menos um semestre para poder trancar a matrícula e como eu estava no primeiro não consegui (Discente/LCO).

Poderiam ter avaliado a minha situação onde eu estava com meu filho prematuro em uma incubadora no hospital e como trabalhava tinha o período da manhã (o mesmo do curso) para vê-lo no hospital e o período da tarde para noite para trabalhar, eu amava o curso que fazia com todas as forças e pedi encarecidamente que fosse mantida minha vaga, mas tive só respostas negativas (Discente/TSPI).

Professores mais atuantes, pois em nenhum momento eles pareciam querer te ajudar, estavam ali porque tinham que estar, e os alunos que se virassem (Discente/LCO).

Como tenho conhecimento sobre boa parte do que será abordado no curso, por atuar de maneira autodidata na área de Tecnologia, esperava não ser necessário frequentar todas as aulas, podendo participar das avaliações finais. Como o curso é presencial e não prevê essa possibilidade, tive que abandonar a ideia de frequentar o curso (Discente/TSPI).

Eu perdi a vaga, pois me afastei em virtude de meu doutorado. Quando o coordenador entrou em contato e expliquei ele decidiu me desvincular da instituição e quando eu desejasse voltar prestasse outro processo de ingresso. Eu errei de não ter trancado. Eu tentei ir pra EaD (Discente/LCO).

Acho que nada, a questão do estágio acredito ser norma a ser cumprida e desisti pois não conseguia fazer estágio e curso. Acho que o contato para o estágio poderia ser auxiliado de maneira mais direta pelo ifm encontrei algumas dificuldades para iniciar estágios. Tentava contatos e não era recebido, sentia mal em ter que ficar "implorando" pra alguma escola aceitar que eu fizesse o estágio (Discente/LCO).

Não começar a primeira aula tão cedo (Discente/TSP).

Acho que uma melhor didática/prática em relação a alguns professores. Tem professores excelentes na instituição mais outros nem tanto. melhorar também em relação as aulas práticas, ensinando como se faz, não ficando só na fala. Também deveria focar principalmente no inicio do curso o básico do curso para quem nunca viu, trabalhou ou conhece a respeito do conteúdo do curso, pois assim o aluno já via de cara se iria se interessar pelo curso (Discente/TSP).

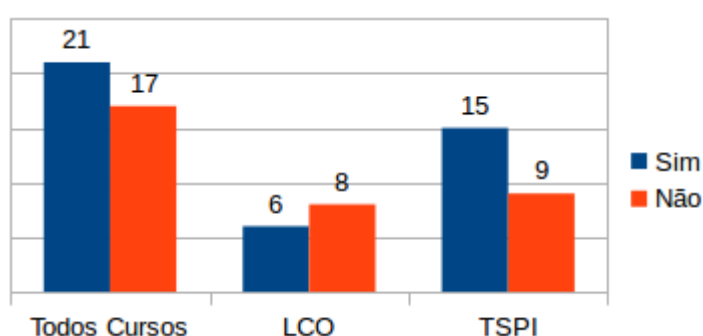
Dentre as respostas obtidas, tem-se que 18,42% dos evadidos responderam que a instituição não poderia ter feito nada e outros (7,89%) disseram que os fatores que os levaram a evadir eram de cunho pessoal, o que não caberia à instituição resolver. Dentre esses fatores, pode-se citar a falta de interesse pelo curso, a mudança de cidade e problemas relacionados ao mercado de trabalho.

Quando questionados se pretendem voltar a fazer o mesmo curso, mais da metade dos evadidos (62,5%) do curso de TSPI responderam negativamente, justificando que: "Atualmente faço matemática para não ficar sem estudar nada" (Discente/TSPI). "Talvez tente a licenciatura" (Discente/TSPI). "Não tenho qualquer empatia pela área de estudo" (Discente/TSPI). "Acho que fiquei velho pra encarar uma graduação novamente" (Discente/TSPI). "Estou optando pela Pós-graduação por já ter outro curso superior na área" (Discente/TSPI). "Meus horários de trabalho não permitem que eu frequente as aulas. Caso tivesse tempo livre, investiria em meu curso de doutorado" (Discente/TSPI). "Não consegui me desenvolver como queria, acho que me falta muita bagagem, conhecimento e gosto mesmo pelo curso" (Discente/TSPI). E apenas 29,16% disseram que gostaria de voltar a fazê-

lo, conforme apontado: “Estou analisando a possibilidade de atuar na área e o IFTM oferece um curso voltado a prática. Mas meu interesse maior seria o tecnólogo em análise de sistemas” (Discente/TSPI). ‘Assim que melhorar meus problemas de trabalho” (Discente/TSPI). Um dos evadidos disse que não só gostaria, mas que já está fazendo em EaD.

Já no curso de LCO, 57,14% dos respondentes pretendem voltar a fazer o curso novamente, conforme apresentado nas justificativas: “Surgindo nova oportunidade, voltaria a fazer o mesmo curso” (Discente/LCO). “Quero fazer uma faculdade, preciso desta formação profissional” (Discente/LCO). “Eu gostaria sim de refazer, se tivesse uma chance de voltar, eu voltaria com certeza. Hoje me arrependo muito de ter desistido. Gostaria de uma nova chance” (Discente/LCO). E outros 42,86% não pretendem fazer o mesmo curso por alguns dos motivos indicados nas justificativas que foram: “Gostaria muito de fazer o curso de sistemas para internet” (Discente/LCO). “Hoje prefiro investir em uma pós-graduação. Sou formada em administração de empresas” (Discente/LCO). “Agora não pretendo mais, pois já me posicionei no mercado após meu doutorado e estou longe de udi” (Discente/LCO). “Teria que passar denovo no vestibular e devido a dificuldade que achei esse contato do estágio” (Discente/LCO). “Assim que terminar o curso que estou fazendo quero tentar retornar” (Discente/LCO).

Gráfico 12: Discentes que tiveram experiência profissional na área do curso antes do ingresso no mesmo



Fonte: Próprio autor.

Em relação à profissionalidade dos entrevistados, pretendeu-se verificar a partir de algumas questões do questionário a sua relação com o curso. O Gráfico 12 apresenta a caracterização dos discentes de TSPI (62,5%) e dos discentes de LCO (42,86%) que já trabalharam na área do curso do qual evadiram.

A estrutura curricular dos cursos visa o desenvolvimento de competências que levem o discente a desenvolver capacidades que permeiam a carreira profissional do curso escolhido. Portanto, percebe-se, mediante a análise da questão que relaciona o curso ao vínculo empregatício, que a grande maioria dos evadidos do curso de TSPI e a metade dos evadidos do curso de LCO estão atuando no mercado de trabalho em áreas que estão razoavelmente ou totalmente relacionadas ao curso.

Tabela 9 – Relação do curso com o trabalho atual

Justificativas	TSPI	LCO
No momento não estou trabalhando.	2	3
Não tem relação com o curso	7	4
Razoavelmente relacionada	9	5
Totalmente relacionada	6	2

Fonte: Próprio autor.

Todavia, a Tabela 9 nos apresenta que mesmo estando uma grande parte dos evadidos em profissões ligadas ao curso, esta não é a única situação que os levam a permanecerem ou desistirem, mas há uma série de fatores que contribuem para a situação da desistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que envolvem a evasão escolar no ensino superior, conforme apontado na literatura internacional e nacional causam prejuízos significativos nos aspectos social, econômico e humano.

Já especificamente no Brasil, proveniente do atual cenário, e decorrente da ampliação de vagas e diversidade de cursos, a evasão é um problema que está enraizado nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, o que causa impacto negativo à sociedade.

Esta pesquisa desenvolvida no período de 2010 a 2014 no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia Centro, foi realizada com o objetivo de conhecer a realidade dos cursos de TSPI e LCO, ambos da área da computação, e assim, colaborar com a redução dos altos índices de evasão, e garantir êxito dos cursos analisados.

Para tanto, a pesquisa partiu do seguinte problema: Quais são as concepções epistemológicas, sociais e filosóficas que os autores, nas duas últimas décadas do século XX, apresentaram sobre o tema “evasão na educação superior”? Quais são os fatores que impactam na elevação dos índices de evasão nos cursos de Licenciatura em Computação e Tecnologia em Sistemas para Internet no IFTM – *Campus* Uberlândia Centro?

Embora a pesquisa mostre que partes dos discentes desistem do curso por motivos ligados ao trabalho, ainda, há de se destacar que este não é o fator predominante. No curso de LCO, o fator de maior impacto foi: o surgimento de problemas pessoais, seguido da falta de motivação para continuar o curso; de situações ligadas ao trabalho, como dificuldade para conciliar os horários das aulas com as atividades profissionais, e também as mudanças ocorridas no trabalho.

Já referente ao curso de TSPI, os motivos para evasão foram, respectivamente: a falta de motivação para continuar o curso, o surgimento de problemas pessoais, juntamente com dificuldade para conciliar horário das aulas com as atividades profissionais.

Assim, quando o estudante destaca que a necessidade de trabalhar é um dos motivos que o leva a desistir do curso e que esse fator sempre está interligado a outros fatores, relembremos Tinto (1982), quando afirma que as razões financeiras refletem o produto final e não a origem de sair, e que se forem trabalhadas poderão contribuir com permanência do discente.

O estudante inicia o curso com expectativas em relação à vida acadêmica, almejando melhorias de vida. Mas muitos levam consigo as dificuldades provenientes de uma educação escolar anterior, e, assim, percebem que apenas o desejo de concluir um curso superior não é

suficiente para o seu êxito. Na medida em que as dificuldades vão surgindo, começa a desmotivação e, depois, a evasão.

Observa-se no modelo interacional proposto por Tinto (1993, apud MASSI; VILLANI, 2015), que os sujeitos entram nas instituições de ensino com uma série variada de idade, habilidades, experiências escolares e objetivos diferenciados, e cada um desses fatores influencia sua aprendizagem. Por outro lado, o abandono dos estudos refere-se muito mais ao que permeia a universidade do que ao que ocorreu anteriormente a ela.

No que referem aos docentes, pode-se destacar que os dois cursos analisados contam com docentes muito bem preparadas para exercerem a função, e a maioria deles estão abertos para realizarem cursos de capacitação voltados para a docência.

Por fim, propõem-se algumas ações necessárias para reduzir a evasão, conforme os resultados obtidos na coleta dos dados dos questionários aplicados, tais como:

- Desenvolver um grupo de trabalho com efetiva participação de membros de todos os setores da instituição, uma vez que todos são participantes diretamente ou indiretamente, da permanência, do êxito e do sucesso escolar dos discentes, bem como, estender o convite aos próprios discentes;
- Levantar os dados da evasão do *Campus* Uberlândia Centro, e a partir destes, elaborar metas de curto prazo e tratar os resultados dentro do contexto específico de cada um;
- Ofertar cursos que correspondem ao que o mercado de trabalho precisa;
- Desenvolver um trabalho em parceria com as escolas de nível médio, onde será divulgado o perfil dos egressos;
- Para as coordenações de curso, repensar quais docentes tem perfil para atender os primeiros períodos nos quais ocorre uma maior necessidade de nivelamento da turma e trabalhos de monitorias;
- O setor pedagógico, desenvolver um trabalho de efetivo acompanhamento das turmas relacionado a notas, frequências, dificuldades de aprendizagem e de relacionamento;
- Levar ao conhecimento dos docentes a importância que eles têm na vida acadêmica do estudante;
- Pesquisa de satisfação seguida de intervenção (Discente/TSPI);
- Cursos de capacitação de curta duração na área pedagógica para docentes, ofertados na própria instituição.

O pesquisador vai levar ao conhecimento dos interessados do *Campus* Uberlândia Centro, os resultados da pesquisa, a fim de contribuir com o repensar de suas práticas profissionais e com futuras ações que podem ajudar a minimizar a evasão presente nos cursos de TSPI, LCO e demais cursos ofertados no *campus*.

Algumas sugestões para estudos futuros:

- Pesquisa de discentes evadidos dos cursos agrupando-os pelo período no qual ocorreu a evasão. Considerar, ou não considerar como evadido, o ingressante que fez matrícula e não frequentou as aulas sem motivo justificado nos dez dias letivos iniciais, conforme o Regulamento da Organização Didático Pedagógica do IFTM.
- Pesquisa que identifique o período do curso que ocorre maior número de evasão;
- Pesquisa relacionada à efetividade do trabalho desenvolvido pelo coordenador de curso.
- Pesquisa com docentes que tiveram experiência profissional fora da docência: verificar a contribuição na sua prática da sala de aula; na relação teoria/prática.

Espera-se que a partir desse trabalho, da relevância do tema, e com os resultados obtidos, que novas pesquisas possam surgir com a finalidade de aprofundar o entendimento sobre as variáveis observadas, através de novos olhares e novas situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILES, L. P. C.; SANTOS, A. A. **Caminhos em computação no Brasil: estudo de mercado a partir de uma pesquisa com egressos**. Anais do SBIE. Campinas, p. 517-526, 2013.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ALONSO, M.; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ANDRIOLA, W. B; ANDRIOLA, C. G; MOURA, C. P. **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: 1996.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Revista Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>>. Acesso em: 7 set. 2016.

BARDIN, J. **Análise de conteúdo**. 70 eds., Lisboa: 2009.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**. Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção. 203f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamente o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

_____. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

_____. **Decreto nº 4.984, de 21 de novembro de 1942.** Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4984-21-novembro-1942-415010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

_____. **Lei Nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do ministério da educação e cultura, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 5.524, de 5 de novembro de 1968.** Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial de nível médio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 8.670, de 30 de junho de 1993.** Dispõe sobre a criação de escolas técnicas e agrotécnicas federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8670.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.** Transforma as escolas agrotécnicas federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei N° 12.089, de 11 de novembro de 2009.** Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112089>. Acesso em 13 set. 2014.

_____. **Lei N° 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 30 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFTM 2014-2018.** 2013c. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi2014_2018.pdf>. Acesso em 10 de out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** Concepção e Diretrizes, 2010.

_____. **Resolução nº1 de 17 de agosto de 2009.** Estatuto do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. DOU. 21 de agosto de 2009. p.25-26. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/acessoa-informacao/institucional/documentos/estatuto.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. 2016

CASTRO, C. S.; VILARIM, G. O. **Licenciatura em Computação no cenário nacional.** Revista Espaço Acadêmico, Ano XIII, nº 148, set. 2013. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/21635/11571>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CASTRO, A. K.S. S. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS.** Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 115.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COUTINHO, C. P. **Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações.** Psicologia, Educação e Cultura (2008), v. XII, n 1, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/8549>>. Acesso em 7 set 2016. p. 143.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, n. esp., p. 89-107. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

CUNHA, A.; TUNES, E.; SILVA, R. R. **Evasão do curso de química da Universidade de Brasília**: a interpretação do aluno evadido. In: Química Nova, São Paulo, v. 24, n° 1, p. 262-280, 2001 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). 96. ed. São Paulo: Cortez; Brasília; DF; MEC, 2010.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREGONEIS, J. G. P. **Estudo do desempenho acadêmico nos cursos de graduação dos centros de ciências exatas e de tecnologia da Universidade Estadual de Maringá**: período 1995 – 2000. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. 144 p.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior**: uma análise das diferentes formas de mensurar. Faculdade de Educação – UNICAMP. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2016.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 5 set 2016, p.35.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 140f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista. 1998.

HOTZA, M. A. S. **O Abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997**: a percepção dos alunos-abandono. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

IFTM. **Projeto pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Computação**. Uberlândia, MG, 2010a.

_____. **Projeto pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Computação.** Uberlândia, MG, 2012.

_____. **Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.** Uberlândia, MG, 2010b.

_____. **Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.** Uberlândia, MG, 2013.

_____. **Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.** Uberlândia, MG, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Missão do instituto.** Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/pdi/missao/>>. Acesso em: 12 de out. 2016.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense:** um estudo de caso no *Campus* Passo Fundo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KIPNIS, B., A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n 11, jul/dez-2000.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro:** aspectos gerais das causas e soluções. Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, Ciência e da Tecnologia (2012). Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em 12 set. 2016.

MACEDO, C. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense:** uma silenciosa problemática. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. 106f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MASSI, L.; VILLANI, A. **Um caso de contratendência:** baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 979, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-41-4-0975.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Concepção e Diretrizes. Ministério da Educação, 2010.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. **A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN.** *Holos*, v.3, a. 23, p. 26-42. Rio Grande do Norte. 2007. <Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2007.126>>. Acesso em: 7 set. 2016.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: Revista Retta (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

_____. C. R. **A política de educação profissional do governo Lula.** In: Anais eletrônicos da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011.

_____. C. R. **A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação.** In: SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, D. (Org.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.43-58.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, CALDAS, L. A.; SOBRINHO, M. D. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010.

PACHECO, E. (Organizador). **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011a

PACHECO, E. M.; PEREIRA L. A. C.; SOBRINHO M. D. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades.** Brasília: Moderna, 2011b

PALHARINI, F. A. **Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF: passado, presente e futuro.** Cadernos do ICHF: Série Estudos e Pesquisas, nº 95, set. 2010. Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosóficas. Niterói. 2010. Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.ichf.uff.br/pdf_docs/cadernosichf/CDI95-Palharini-EvasaoExclusaoGestao.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba.** Série Documentos de Trabalho NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo), São Paulo, nº6, 1994. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense.** 172f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição.** Faculdade de Educação – UNICAMP. 179f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. **Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau.** E-Tech: Tecnologias para a Competitividade Industrial, ed. 3, nº Especial Educação, p. 53-72, 2013. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edica%20o01/article/view/382>>. Acesso em: 15 set. 2016.

RAMOS, L. G. **Dois ensaios sobre aspectos recentes do ensino superior brasileiro.** Programa de Pós-Graduação em Economia. 108f. Dissertação (Mestrado em Economia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

ROMANELLI, O. O. **A História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

SANTOS, R. P.; COSTA, H. A. X. **Análise de metodologias e ambientes de ensino para algoritmos, estruturas de dados e programação aos iniciantes em computação e informática**. Infocomp – Journal of Computer Science. Lavras/MG 2006, v. 5, nº 1, p. 41-50. 2006. Disponível em <<http://www.cos.ufrj.br/~rps/pub/periodicos/2006/INFOCOMP.pdf>>. Acesso em: 7 set 2016.

SCALI, D. F. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SINASEFE/CIASH. **Impacto do Decreto 2.208/97: pesquisa sobre a rede federal de educação profissional**. Brasília: SINASEFE/CIASH, 2003.

TINTO, V.; PUSSER, B. 2006. **Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success**, National Postsecondary Education Cooperative, Department of Education, Washington, D.C., 2006.

TINTO, V., **Limits of Theory and Practice in Student Attrition**. The Journal of Higher education, Vol. 53, 1982.

TINTO, V. **Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research**. Review of Educational Research. vol.45, pp.89-125. 1975.

VELOSO, T. C. M. A. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão**. UFMT: Cuiabá. 2000. Universidade Federal do Mato Grosso. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, 2005.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, v.11, nº 32, p. 226-237. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em 20 set. 2016.

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFTM**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EVASÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO

Pesquisador: ELISA ANTONIA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59361316.1.0000.5154

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.754.688

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM em 30/09/2016.

A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFTM dá-se em decorrência do atendimento à Resolução CNS 466/12 e norma operacional 001/2013, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Conforme prevê a legislação, são responsabilidades, indelegáveis e indeclináveis, do pesquisador responsável, dentre outras: comunicar o início da pesquisa ao CEP; elaborar e apresentar os relatórios parciais (semestralmente) e final. Para isso deverá ser utilizada a opção 'notificação' disponível na Plataforma Brasil.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 29 de Setembro de 2016

Assinado por:
Marly Aparecida Spadotto Balarin
(Coordenador)

APÊNDICE A – A produção sobre evasão educacional nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD – período 2000 a 2015.

Em pesquisa realizada no dia 03 de junho de 2016, foram encontradas na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações uma produção de 73 monografias, no período de 2000 a 2015. Desse total foram defendidas 12 teses e 61 dissertações referentes à temática “Evasão Escolar”.

Nesta mesma data da pesquisa anterior, com a intenção de uma maior proximidade ao tema em estudo, foi feito um novo levantamento na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, referente à temática “Evasão no Ensino Superior”, tendo-se como resultado uma produção de 33 monografias. Desse total foram defendidas 09 teses e 24 dissertações referentes à temática.

Ao serem pesquisadas as temáticas “Evasão nos Cursos de Licenciatura em Computação” e “Evasão nos Cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet”, não foi encontrada nenhuma publicação na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

ANO 2000

Foram produzidas e defendidas 1 dissertação e 1 tese que tratam do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP). Analisou o trancamento de matrícula no que se refere às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à instituição, a fim de compreender como se dá a inserção desta modalidade de evasão na trajetória acadêmica do universitário, destacando-se o papel de fatores externos, principalmente a família e o trabalho, além de mudanças em aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação. Pode-se destacar a situação em que o estudante vê a possibilidade de vínculo com a IES e de fácil reingresso, encarando-o também como oportunidade para realizar algo transitório ou rever sua decisão.

2 HOTZA, Maria Aparecida Silveira. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997:** a percepção dos alunos-abandono. Dissertação (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Os resultados dos questionários aplicados em sua pesquisa mostra

que o maior abandono nos cursos acontece nas primeiras fases, que podem se justificar pela falta de informação e decepção com o curso. O aluno tem interesse num primeiro momento, uma expectativa positiva em relação à sua conclusão e a possibilidade de exercer a carreira escolhida, mas o fator externo é preponderante na escolha do abandono. Este aluno continuaria o curso, caso as condições externas lhe fossem favoráveis.

ANO 2001

Neste ano não foram produzidas e defendidas dissertações e teses que tratam do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

ANO 2002

Foi produzida e defendida 1 dissertação que trata do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

1 FREGONEIS, Jucelia Geni Pereira. **Estudo do desempenho acadêmico nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Federal de Maringá:** período 1995 - 2000. Dissertação (UFSC). O trabalho da pesquisadora objetivou um estudo do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes de 1995, via vestibular dos cursos de Engenharia (Civil, Química, Têxtil), Processamento de Dados, Computação, Matemática, Física e Química. Para tanto, foi realizada uma coleta de dados a partir do histórico escolar de cada aluno, determinando assim, o perfil de cada um. A partir desses dados pode-se conhecer a realidade que envolveu a formação dos ingressantes de 1995. As informações obtidas servirão de subsídios para que possam realizar mudanças necessárias a fim de melhor adequarem os cursos à realidade de mercado e às expectativas de seus acadêmicos.

ANO 2003

Foi produzida e defendida 1 tese que trata do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

1 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 (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). O desenvolvimento e a aplicação de uma metodologia permitiu identificar os fatores que influenciam a decisão do acadêmico de abandonar o sistema de ensino superior e calcular o

custo desta evasão para as organizações acadêmicas. Verificou-se ainda que, a instituição deixa de aumentar em 10% seu faturamento em função da perda dos alunos. Dentre os fatores internos que mais influenciam a evasão estão a infra-estrutura deficitária, acervo desatualizado, métodos de avaliação e deficiência didático-pedagógica dos docentes e aqueles externos ou inerentes aos estudantes tais como, as dificuldades financeiras, a escolha equivocada do curso, falta de base para acompanhar as atividades desenvolvidas no curso escolhido e o fato do aluno ter sido admitido em curso que não foi sua primeira opção.

ANO 2004

Foi produzida e defendida 1 tese que trata do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**. Tese (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). O presente trabalho teve como objetivo identificar os principais indicadores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação, especificamente do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina. Para melhor estudar o fenômeno da evasão, construiu-se um Instrumento das Causas da Evasão (ICE), que foi assim constituído: duas dimensões (categorias); interna e externa, dividido em sete componentes com trinta e sete indicadores. A amostra teve como participantes os alunos evadidos do período de 1993 a 2002 e mais os informantes-chave das universidades em estudo.

ANO 2005

Foi produzida e defendida 1 dissertação que trata do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 ESTITE, Mônica Barreto de Sá. **Evasão em uma universidade particular: um estudo de caso utilizando o método de regressão logística**. Dissertação (Universidade Federal do Ceará - UFC). O trabalho apresenta um estudo de caso sobre o fenômeno da evasão no ensino superior da Universidade de Fortaleza – Unifor, no período de 1994/2 até 2004/1. O método utilizado foi através da coleta de dados do sistema acadêmico e de questionário socioeconômico.

ANO 2006

Neste ano não foram produzidas e defendidas dissertações e teses que tratam do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

ANO 2007

Foi produzida e defendida 1 tese que trata do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários:** estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação. (Tese - UFRGS). O trabalho investigou o desenvolvimento da carreira no período da graduação. Destacando-se o papel fundamental do professor universitário para a decisão de carreira do estudante e a demanda por intervenções de orientação de carreira na graduação, com observações e aplicações de estratégias de apoio ao universitário através das dificuldades percebidas e características vocacionais segundo área e período do curso.

ANO 2008

Foi produzida e defendida 1 tese que trata do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** Tese (UFSC). O pesquisador apresenta como enfoque central a construção de um modelo de sistema de gestão do conhecimento baseado num *framework* desenvolvido para a promoção da permanência de estudantes no ensino de graduação de IES brasileiras. Com base nas variáveis deste modelo foram estabelecidos indicadores, sensores e procedimentos, constituindo um *framework* para apoiar a gestão educacional pró-ativa visando à permanência discente. Também se constatou que, apesar de frequentemente desenvolverem pesquisas e serem geradoras de conhecimento, as IES não têm o mesmo empenho nem agilidade em fazer com que o conhecimento por elas gerado seja utilizado em suas atividades meio ou fim.

ANO 2009

Foram produzidas e defendidas 2 dissertações que tratam do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Dissertação (UFMG). O objetivo desta pesquisa é analisar a evasão em cinco cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no período de 2000 a 2007, através de um estudo de caso. Os resultados encontrados, mediante uma análise quantitativa e qualitativa das informações, mostram que a evasão é mais elevada nos cursos que exigem notas mais baixas para entrada, já os estudantes que recebem assistência estudantil, apresentam elevados índices de conclusão.

2 SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. Dissertação (UNICAMP). A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de questionários com os objetivos de identificar e analisar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia a partir da percepção do aluno evadido e analisar o percurso acadêmico do estudante posterior à evasão.

ANO 2010

Foram produzidas e defendidas 1 dissertação e 1 tese que tratam do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. Dissertação (PUC - Campinas). Pretendeu verificar a produção teórica da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que aborda os problemas da evasão e da avaliação no ensino superior, a partir do fim da década de 1990. Adotou a metodologia denominada estado da arte ou estado do conhecimento, definida como uma investigação de caráter bibliográfico, que auxilia na discussão e no mapeamento da produção acadêmica, combinando a análise qualitativa com a análise quantitativa. Como resultado desta pesquisa bibliográfica nas mais diferentes áreas da Ciência, há uma lacuna ou dispersão em termos de reflexão teórica e metodológica sobre o tema, bem como são poucas as instituições de ensino, públicas ou particulares, que têm programas específicos para enfrentar o problema da evasão.

2 ROSA, Edwarde. **Evasão no ensino superior: causas e consequências: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás**. Tese (FGV). Este estudo procurou rever a literatura acerca da avaliação da universidade pública federal, e, em especial, da Universidade Federal de Goiás, examinando o seu modelo de organização e gestão, dando-se especial ênfase aos

custos do ensino. A evasão faz parte deste estudo na medida em que ela se constitui em um dos maiores obstáculos à plena realização dos objetivos da universidade.

ANO 2011

Neste ano não foram produzidas e defendidas dissertações e teses que tratam do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

ANO 2012

Foram produzidas e defendidas 3 dissertações e 1 tese que tratam do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

1 CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS**. Dissertação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Investigou os motivos que levam as pessoas a permanecerem ou largarem seus cursos, auxiliando assim, em intervenções que visem minimizar esse problema. O principal objetivo da dissertação foi descrever qualitativamente e quantitativamente este fenômeno no curso diurno de Psicologia da UFRGS. Foram realizados dois estudos empíricos e um artigo teórico.

2 MACEDO, Claudia. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática**. Dissertação (PUC - RIO). Esta pesquisa foi desenvolvida através de um levantamento de dados através de entrevistas semiestruturadas com ex-estudantes dos cursos de Licenciaturas em Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense no ano de 2009, com a proposta de pesquisar a categoria evasão por abandono de curso. Para contextualizar a pesquisa foi realizado um resgate da história do Ensino Superior no Brasil e da Assistência Estudantil no Ensino Superior. O pesquisador destaca ainda que, o maior acesso aos estudantes às universidades públicas e privadas, contribuiu para o aumento de estudantes que não conseguiram por diversos motivos concluírem os seus cursos.

3 SILVA, João Augusto Ramos e. **Permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância em administração: contribuições para a gestão acadêmica**. Tese (FGV). Procurou identificar as variáveis que influenciam a permanência de alunos no curso de Administração nas modalidades presencial e a distância da Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Utilizou como principal referencial teórico o Modelo de Integração do Estudante de Tinto (1975). Dentre as variáveis observadas na literatura a uma análise de

juízes resultou na definição de três principais Dimensões e 60 Componentes, sendo estas utilizadas para compor o quadro de análise de conteúdo categorial, resultante da aplicação de múltiplos instrumentos de coleta de dados.

4 PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Dissertação (Universidade Federal do Ceará - UFC). Este trabalho tem a proposta de responder à seguinte indagação: que ações estão sendo desenvolvidas pela UFC para garantir o acesso e a permanência do estudante no ensino superior? E como objetivo, avaliar as políticas públicas de acesso e permanência do estudante carente, egresso da escola pública, no ensino superior da UFC, averiguando como a Instituição atende às propostas do PNE (2001). O trabalho concluiu que há predominância das políticas públicas voltadas à permanência do estudante, no entanto, é necessário continuar investigando os reais motivos pelos quais a evasão ainda ocorre, uma vez que as ações propostas pela Instituição neste sentido são efetivadas ano a ano com acompanhamento sistemático.

ANO 2013

Foram produzidas e defendidas 4 dissertações e 2 teses que tratam do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

1 AMARAL, João Batista do Amaral. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*Campus Sobral*). Dissertação (Universidade Federal do Ceará - UFC). A pesquisadora analisa os fatores que precisam ser repensados para transformar os vínculos da educação com a sociedade. A pesquisa apontou seis fatores de ordem interna e externa motivadores da evasão, o que segundo a pesquisadora é necessário corrigi-los e elimina-los para que o estudante possa ter além do acesso à universidade, a garantia da conclusão do curso.

2 RAMOS, Lilian das Graças. **Dois ensaios sobre educação superior no Brasil**. Dissertação (PUC - RS). Este trabalho aborda o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, considerando as recentes mudanças e os principais desafios a serem superados, com ênfase para o problema da evasão neste nível de ensino.

3 LIMA JÚNIO, Paulo. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Tese (UFRGS). A pesquisa consiste em identificar as razões da evasão em cursos de graduação em Física a partir de um caso particular: o Instituto de Física da UFRGS, através de três níveis de análise (estrutural,

individual e institucional), articulados sob o marco teórico da tradição disposicionalista em pesquisa sociológica, que tem em Pierre Bourdieu. Como resultado identificou-se que o Instituto de Física não pode ser considerado capaz de proporcionar a todos os seus alunos as mesmas oportunidades de aprender. O pesquisador sugeriu com base nesta pesquisa, uma agenda de ação para a Instituição.

4 MARTINS, Carolina Zavadzki. **Evasão no curso de graduação em administração na modalidade a distância:** um estudo de caso. Dissertação (UNOESTE). Teve como objetivo analisar as causas da evasão dos acadêmicos do curso de graduação em Administração na modalidade a distância de uma Instituição de Ensino Superior do Noroeste do Paraná. O que foi possível através de um estudo de caso de natureza quanti-qualitativa, com aplicação de questionários aos tutores, com questões abertas e fechadas e através da análise de planilhas eletrônicas com apoio da estatística descritiva paramétrica. Como resultado da pesquisa, o autor enfatiza que a evasão ocorre, basicamente, por três motivos que são os seguintes: financeiro, tempo e adaptação à metodologia.

5 MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição:** o caso da licenciatura do instituto de química da UNESP/Araraquara. Tese (USP). A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso baseado na análise documental, procurando desvendar a história da instituição como um todo, como também através da coleta de dados por meio de entrevistas com docentes que visam capturar a experiência de formação como um todo. Os resultados apontam uma união inicial entre os membros do corpo docente, a busca da autonomia e isolamento e os projetos de extensão como forma de marketing institucional. O perfil dos alunos mostra que muitos dos que se matriculam na licenciatura preferiam ter ingressado no bacharelado, porém, ao contrário do esperado, a instituição consegue ter baixos índices de evasão. A pesquisa foi concluída apontando várias possibilidades de aprimoramento da formação dos licenciandos.

6 OLIVEIRA SOBRINHO, José Ferreira de. **Evasão na educação superior a distância:** estudo de caso no Instituto IFC Virtual. Dissertação (Universidade Federal do Ceará - UFC). A Universidade Aberta do Brasil – UAB teve sua criação no ano de 2005, para dar acesso a parte da população que trabalha e que não tem como frequentar o ensino presencial. Conforme citado pelo autor, o censo da Educação Superior Brasileira realizado pelo INEP constatou-se que o ritmo de crescimento no número de matrículas de ensino superior a distância foi mais forte do que o de cursos presenciais. O objetivo desta pesquisa foi identificar os fatores determinantes da evasão nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto UFCVirtual, através da aplicação de questionários aos estudantes evadidos e tutores.

O fator mais recorrente da evasão na opinião dos estudantes foi a dificuldade relacionada aos professores e tutores, e na opinião dos tutores foi o ambiente virtual deficiente.

ANO 2014

Foram produzidas e defendidas 7 dissertações que tratam do tema **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**.

1 ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos bacharelados Interdisciplinares da UFBA**: um estudo de caso. Dissertação (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Apresentou um estudo sobre a evasão na modalidade de curso de graduação denominada Bacharelado Interdisciplinar (BI), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), relativo à turma com ingresso em 2009, ano de sua implantação nesta instituição. Com base em entrevistas, obtém-se como causas predominantes da evasão a escolha por uma graduação tradicional e profissionalizante; a lentidão da universidade para o estabelecimento das normas circunscritas ao funcionamento desses novos cursos; os obstáculos institucionais para exercício do currículo de maneira plena; o baixo desempenho acadêmico e a evasão financeiramente motivada. O abandono dos estudos motivado pela falta de adaptação ao currículo, pela indisposição às regras e mecanismos de funcionamento de um curso de graduação, pelas limitações institucionais e por questões financeiras apontam para a necessidade de redirecionamento da ação de gestores e docentes, tanto no campo pedagógico quanto no âmbito administrativo.

2 LOURENÇO, Ana Vicentina Marçal. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**. Dissertação (UNIGRANRIO). Este trabalho baseia-se em um estudo de caso, onde o cerne é analisar o fenômeno da evasão no curso de administração. Objetiva identificar, classificar os principais motivos e estabelecer um perfil mais vulnerável a abandonar os seus estudos. Analisou as principais estratégias e ações desenvolvidas pela universidade, com o objetivo de reduzir a evasão discente.

3 LOPES, João Cleber de Souza. **Evasão nos cursos de ciências contábeis em instituições de ensino superior da região sul do Brasil**. O pesquisador desenvolveu um trabalho voltado para a análise das causas da evasão nos cursos de Ciências Contábeis, em uma amostragem composta por 128 Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Sul do Brasil, na percepção de Pró-Reitores de Graduação ou equivalente e Coordenadores de Curso ou equivalente. Os dados apontam fatores pessoais (do próprio aluno), externos e internos à própria instituição.

4 FÁVERO, Jéferson Deleon. **Análise discriminante dos níveis de evasão de uma instituição de ensino superior - IES**. Dissertação (FURB). Procurou analisar as dimensões que conduzem os alunos à evasão do curso, da instituição e do sistema de ensino superior de uma IES privada do município de Blumenau. O modelo teórico é composto pela variável dependente composta pelos níveis de evasão (evasão do curso, da instituição de ensino superior e do sistema de ensino), e pelas independentes que são formadas pelas dimensões que ocasionam a evasão no ensino superior (qualidade do curso; colocação profissional e identificação com o curso; conservação e infraestrutura da IES; vida pessoal; atendimento na IES; disponibilidade de tempo para estudo; situação financeira; e necessidade de reforço acadêmico).

5 FIALHO, Marília Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (UFPB). O objeto de estudo desta pesquisa é o fenômeno da evasão no ensino superior e seus impactos na gestão institucional, de forma específica, para o estudo da evasão escolar nos cursos de graduação presencial do ensino superior na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para efetuar o estudo foram selecionados onze gestores da UFPB que compuseram a parte qualitativa e a da análise das entrevistas utilizou a análise de conteúdo. Para a parte quantitativa foram considerados as seguintes variáveis: as taxas de evasão, ano, investimentos, e prejuízos. Através dos resultados obtidos foi possível identificar e classificar prejuízos econômicos e sociais, destacadas pelos gestores da UFPB, no período em que utilizava o REUNI. As perdas econômicas da UFPB giraram um prejuízo em torno de R\$ 415 milhões, e quanto às perdas sociais, a evasão contribuiu para a UFPB ser identificada como uma instituição que não cumpre seu papel social.

6 BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. **Estratégias e institucionalização no enfrentamento da evasão escolar no ensino a distância à luz da adaptação estratégica em uma instituição de ensino superior do estado do Ceará**. Dissertação (Universidade de Fortaleza - UNIFOR). Buscou analisar as estratégias para enfrentamento da evasão escolar em cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública ofertados à distância em uma instituição de ensino superior do Ceará e as interdependências dessas estratégias com os processos de institucionalização da educação a distância, e de adaptação estratégica organizacional. Delineou uma síntese histórica da Educação a Distância (EaD), com foco no surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a inserção da EaD no ambiente universitário. O levantamento histórico aponta que o enfrentamento da evasão se alinha à perspectiva de aumento da credibilidade no funcionamento da EaD e torna-se uma meta

institucional, quando a universidade enfatiza que a EaD representa o principal veículo para a internacionalização.

7 PARENTE, Nória Nabuco. **As condições de acesso e permanência dos estudantes do curso de licenciatura em física do IFCE, Campus de Sobral.** Dissertação (Universidade Federal do Ceará - UFC). Verificou as condições de acesso e permanência dos estudantes no curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Sobral, sendo este relevante mediante os números de evadidos do curso, que mesmo mediante as ações desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil, continuam preocupantes. Trata-se de um estudo de caso, com análise quantitativa e qualitativa. O percurso metodológico seguiu as etapas: levantamento das informações do Sisu e ENEM para o conhecimento do perfil dos estudantes, e após o levantamento foi feita uma análise dos dados obtidos pela pesquisadora.

ANO 2015

Foram produzidas e defendidas 4 dissertações que tratam do tema EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.

1 SZERMAN, Chistiane. **The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment:** evidence from Brazil. Dissertação (FGV). O objetivo deste trabalho é investigar os efeitos da introdução do SISU na migração e evasão dos alunos ingressantes a partir dos dados do Censo de Educação Superior. Para tal, explorou-se a variação temporal na adesão das instituições ao SISU e encontrou-se que a adoção do SISU está associada a um aumento da mobilidade entre municípios e entre estados dos alunos. Além disso, destaca-se um aumento da evasão. Os resultados indicam que custos associados à migração e comportamento estratégico são importantes determinantes da evasão dos alunos.

2 BETZEK, Simone Beatris. **Avaliação do programa nacional de assistência estudantil – PNAES na UTFPR *campus* Medianeira.** Dissertação (UNESP). Analisa por meio de indicadores os efeitos que a política de assistência estudantil tem influenciado na permanência, ou não, dos discentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus* Medianeira.

3 OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de Oliveira. **Vivências acadêmicas:** interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. Dissertação (UNESP). O objetivo do trabalho é identificar o nível de adaptação de graduandos de quatro cursos de engenharia de um *campus*

universitário federal, localizado no interior do Estado do Paraná, bem como avaliar as variações significativas de adaptação entre os diferentes perfis de estudantes. Os alunos mostraram-se mais adaptados às variáveis relacionadas à carreira, aos colegas e à instituição, e maiores dificuldades nas dimensões pessoal e estudo.

4 GÓMEZ, Magela Reny. **Acesso e permanência de alunos de engenharia da UTFPR – Campus Medianeira**. Dissertação (UNESP). Pesquisa de natureza bibliográfica e documental com o objetivo de avaliar o ingresso, a permanência e a evasão, com enfoque específico sobre os cursos superiores de Engenharia na UTFPR - *Campus Medianeira*. Foi feito um levantamento através de informações do sistema acadêmico acerca da permanência e caracterização da evasão. Dois fatores interessantes destacados neste trabalho foram que, as taxas de evasão caíram a partir da consolidação dos cursos e pelas políticas públicas educacionais implementadas.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO CURSO DE
TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET**

Identificação do Docente

Nome completo:

Parte 1

1. Qual é a sua formação acadêmica (graduação)? Há quanto tempo você concluiu?

2. Possui alguma pós-graduação? Caso sim, qual(is)?

3. Quantos anos de atuação na docência? E na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

4. Qual é seu regime atual de trabalho na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

() Dedicção exclusiva () 40 horas () 20 horas

5. Qual motivo o(a) levou à carreira de docente nesta instituição?

6. Você já realizou outras atividades profissionais antes de ingressar na docência? Caso sim, você acredita que esta tenha contribuído com a sua docência? Justifique.

7. Você acredita ser importante a participação do docente nas reuniões pedagógicas da instituição? Justifique.

8. Já realizou algum curso na área pedagógica? Caso sim, qual(is)?

Parte 2

Questões relacionadas ao curso de Tecnologia em Sistemas para Internet

1. Você tem afinidade com todas a(s) disciplina(s) que já ministrou aulas no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet? Caso não, justifique.

2. Você procura inovar suas aulas? Justifique.

3. O que é o curso “Tecnologia em Sistemas para Internet” para você?

4. Para você, professor que ministra aulas em cursos de Tecnólogo precisa ter formação pedagógica?

5. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet?

() Sim () Não

6. Você tem encontrado dificuldades para desenvolver seu trabalho no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet? Caso sim, justifique sua resposta.

7. Para você o que está contribuindo para a evasão dos discentes do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet?

Parte 3

1. Você deseja acrescentar algum comentário a mais nesta entrevista?

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Identificação dos Docente

Nome completo:

Parte 1

1. Qual é a sua formação acadêmica (graduação)? Há quanto tempo você concluiu?

2. Possui alguma pós-graduação? Caso sim, qual(is)?

3. Quantos anos de atuação na docência? E na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

4. Qual é seu regime atual de trabalho na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

() Dedicção exclusiva () 40 horas () 20 horas

5. Qual motivo o(a) levou à carreira de docente nesta instituição?

6. Você já realizou outras atividades profissionais antes de ingressar na docência? Caso sim, você acredita que esta tenha contribuído com a sua docência? Justifique.

7. Você acredita ser importante a participação do docente nas reuniões pedagógicas da instituição? Justifique.

8. Já realizou algum curso na área pedagógica? Caso sim, qual(is)?

Parte 2

Questões relacionadas ao curso de Licenciatura em Computação

1. Você tem afinidade com todas a(s) disciplina(s) que já ministrou aulas no curso de Licenciatura em Computação? Caso não, justifique.

2. Você procura inovar suas aulas? Justifique.

3. O que é o curso “Licenciatura em Computação” para você?

4. Para você, professor que ministra aulas em cursos de licenciatura precisa ter formação pedagógica?

5. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Computação?

() Sim () Não

6. Você tem encontrado dificuldades para desenvolver seu trabalho no curso de Licenciatura em Computação? Caso sim, justifique sua resposta.

7. Para você o que está contribuindo para a evasão dos discentes do curso de Licenciatura em Computação?

Parte 3

1. Você deseja acrescentar algum comentário a mais nesta entrevista?

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

Identificação dos Estudantes

Nome completo:

Parte 1

1. Gênero

 feminino Masculino

2. Idade

 Menos de 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 anos Entre 31 e 40 anos Acima de 41 anos

3. Estado Civil

 Solteiro Casado Divorciado Em união estável Viúvo

4. Tem filhos? Quantos?

 Nenhum 1 2 3 4

5. Escolaridade da Mãe

 Nunca estudou Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo Pós-Graduação

6. Escolaridade do Pai

 Nunca estudou Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo Pós-Graduação

7. Faixa de renda pessoal na época do ingresso no curso (renda formal e informal)

 Nenhuma renda Até um salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos De 2 a 5 salários mínimos De 5 a 10 salários mínimos acima de 10 salários mínimos

8. Faixa de renda familiar na época do ingresso no curso (renda formal e informal)

 Até um salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos De 2 a 5 salários mínimos De 5 a 10 salários mínimos acima de 10 salários mínimos

Parte 3

Questões referentes ao curso

1. Quando foi seu ingresso no curso

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Primeiro semestre de 2010 | <input type="checkbox"/> Segundo semestre de 2010 |
| <input type="checkbox"/> Primeiro semestre de 2011 | <input type="checkbox"/> Segundo semestre de 2011 |
| <input type="checkbox"/> Primeiro semestre de 2012 | <input type="checkbox"/> Segundo semestre de 2012 |
| <input type="checkbox"/> Primeiro semestre de 2013 | <input type="checkbox"/> Segundo semestre de 2013 |
| <input type="checkbox"/> Primeiro semestre de 2014 | <input type="checkbox"/> Segundo semestre de 2014 |

2. Marque os motivos que o levou a escolher o curso

Motivos	Sim	Não
Sempre quis fazer o curso escolhido		
Primeira oportunidade que surgiu		
Influência de amigos e/ou familiares		
Ensino gratuito		
Desejo de uma melhor qualificação a nível superior		
Necessidade de obter diploma de curso superior		
Qualidade no ensino ofertado pelo IFTM		
Possível inserção no mundo do trabalho		

3. Marque os motivos que o levou a desistir do curso

Motivos	Sim	Não
Falta de motivação para continuar no curso		
Percebeu que o curso não era o que esperava		
Não tive interesse e afinidade pelo curso		
Deficiência didática dos professores		
Dificuldades surgidas no decorrer do curso, provenientes de uma má formação		
Dificuldade para conciliar horário das aulas com as atividades profissionais		
Excesso de atividades escolares e atividades avaliativas		
Carga horária semanal muito extensa		
Reprovação em mais de uma disciplina		
Falta relação entre teoria e prática		
Percebi a desvalorização da profissão no mercado de trabalho		
Falta de apoio dos professores nos momentos de dificuldades com o conteúdo abordado		
Percebi o desinteresse dos professores pela minha formação		
Problema de relacionamento com o coordenador do curso		
Problemas de relacionamento com professores		
Problemas de relacionamento com a turma		
Surgimento de problemas pessoais		
Tive problemas de saúde		
Mudanças ocorridas no trabalho		
Tive dificuldade financeira para o transporte, alimentação e material didático		

4. Você procurou reservar momentos para a realização de atividades do curso?

Sim Não

Justifique sua resposta:

5. Você procurou em algum momento resolver as situações que o levou a desistir do curso?

Sim Não

Justifique sua resposta:

6. O que o IFTM poderia ter feito para evitar que você desistisse do curso?

7. Você pretende voltar a fazer o mesmo curso? Justifique.

Parte 4

Questões referentes ao trabalho

1. Você já trabalhou na área do curso ao qual ingressou

Sim Não

2. Qual a relação entre a área do curso que você abandonou com o seu trabalho atual

No momento não estou trabalhando

Não tem relação com o curso

Razoavelmente relacionada

Totalmente relacionada

3. Atualmente qual é o seu vínculo empregatício

No momento não estou trabalhando

Empregado com carteira assinada

Empregado sem carteira assinada

Autônomo

Contrato temporário

Estagiário

Funcionário Público Temporário

Funcionário Público Efetivo

Proprietário de empresa/negócio

4. Você tem alguma observação para relatar após responder o questionário? Caso sim, descreva-a abaixo

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Título do projeto:

EVASÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERLÂNDIA CENTRO

Termo de esclarecimento:

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo Evasão nos Cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia Centro, por fazer parte do levantamento da secretaria acadêmica deste *campus* como um dos estudantes que evadiram dos cursos analisados, ou por ser professor e ter ministrado disciplinas neste(s) curso(s).

O projeto está sob a responsabilidade da pesquisadora Professora Dra. Elisa Antônia Ribeiro, professora orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – *Campus* Uberaba. Os avanços na área das pesquisas ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é analisar e interpretar os fatores geradores de evasão nos cursos superiores na área da computação do IFTM – *Campus* Uberlândia Centro a partir da percepção dos discentes evadidos e dos docentes que atuaram nos cursos pesquisados e propor ações que visam amenizá-las.

Os riscos e desconfortos nesta pesquisa são considerados mínimos para os participantes, contudo com a finalidade de evitar e/ou reduzir quaisquer condições adversas que possam causar-lhe algum tipo de dano, informamos que as questões de que trata o questionário não causarão constrangimento e/ou mal-estar.

Os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa possibilitarão o conhecimento dos fatores internos e externos que influenciam o abandono escolar, permitindo realizar um diagnóstico das causas e propor ações que possam minimizar a evasão. Sua participação é muito importante para o sucesso da pesquisa e certamente contribuirá para a melhoria dos cursos da área da computação.

A pesquisadora se compromete a manter a sua identidade no mais rigoroso sigilo, e esclarece que tem o compromisso de manter sigilo sobre todas as informações a que tiverem acesso, pois elas somente serão utilizadas para a realização de nossos estudos. Caso você julgue necessário ter mais conhecimentos sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com o telefone dos pesquisadores.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

EVASÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET E LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERLÂNDIA CENTRO

Eu, (_____),
 li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba,//.....

 Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Elisa Antônia Ribeiro – (34)99696-3029

Raquel da Silva Santos – (34)99998-0671

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3700-6776.