

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**

TATIANA LAGE DE CASTRO

Belo Horizonte

2019

TATIANA LAGE DE CASTRO

**EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemary Dore Heijmans

Belo Horizonte
2019

C355e Castro, Tatiana Lage de, 1985-
T Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Minas Gerais [manuscrito] / Tatiana Lage de Castro.
- Belo Horizonte, 2019.
160 f., enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Rosemary Dore Heijmans.
Bibliografia: f. 133-143.
Apêndices: f. 144-160.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
-- Licenciatura -- Evasão universitária -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Ensino superior -- Teses. 4. Ensino profissional -- Teses. 5. Licenciatura --
Teses. 6. Evasão universitária -- Teses. 7. Evasão escolar -- Teses.
8. Estudantes universitários -- Teses. 9. Professores -- Formação -- Teses.
I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.282

Catálogo da Fonte⁶ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário⁵: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica⁵.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Tatiana Lage de Castro

**Evasão nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Dra. Rosemary Dore Heijmans (Orientadora) - Universidade Federal de Minas Gerais

Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira - Universidade Federal de Minas Gerais

Dr. José Adelmo Menezes de Oliveira - Instituto Federal de Sergipe

Dra. Renata Cristina Nunes - Instituto Federal Fluminense

Dr. Rogério de Mesquita Teles - Instituto Federal do Maranhão

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

Pelo amor e amizade, sentimentos eternos, ao meu irmão Maxwell. A saudade será para sempre.

AGRADECIMENTOS

A palavra *agradecimento* apresenta muitos entendimentos: “manifestar gratidão”, “reconhecer” e “retribuir”. Porém, todos esses significados são poucos em comparação a tudo que devo a todas as pessoas que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

À minha orientadora, Rosemary Dore Heijmans, que, com muito carinho, atenção e amizade, esteve presente em momentos difíceis desta jornada. Obrigada, Rose, por ter acreditado, desde os meus primeiros passos como pesquisadora. Sem você, este sonho não seria concretizado.

A todos os professores que aceitaram participar da minha banca: Cláudio Nogueira, Adelmo Oliveira, Renata Nunes e Rogério Teles. Agradeço também os suplentes da banca: José Eduardo Moreira e Mônica Amorim.

Aos amigos que tanto me deram forças em situações tão adversas: Cyntia Consuelo, mais do que amiga, uma verdadeira irmã; ao Zé Du, pelo apoio e amizade; Paula, pelos incentivos constantes e companheirismo; e Herbert, Fábria, Mércia, Mariana, Alessandra, Leila, Enil e Maria Geralda, pessoas muito especiais.

A toda a equipe da Escola Municipal João Pinheiro, que sempre me acolheu de braços abertos e, com tanto carinho, me ajudaram a trilhar o caminho da docência. E, claro, a todos os meus alunos, que fizeram a construção deste trabalho ficar bem mais leve, com palavras doces e gentis. Aprendo todo dia com vocês a ser professora e a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus entrevistados, por concordarem em expor fragmentos de suas vidas e de sua profissão.

Não poderia deixar de fazer um *mea culpa* pelas não citadas, aquelas que ficaram fora do ato formal, dissertativo, mas estão presentes, com certeza, nas entrelinhas

deste trabalho, anônimos pela pressa do mundo e, mais precisamente, pelos prazos acadêmicos. Minhas desculpas e meu muito obrigado!

Em especial:

Aos meus pais, Maria de Fátima e José Brasil, que, com todo amor, carinho e dedicação, me fizeram “tornar-me pessoa”.

Ao Sanzio, pelo amor e companheirismo nos momentos em que eu estava distante. Obrigada por estar presente em minha vida.

Aos meus tios, meus primos e ao meu afilhado Rafael, que sempre estiveram ao meu lado. Particularmente: tia Edna, tio Abdala, tia Márcia, tia Dina, tio Márcio e tia Itamar.

“Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Prelúdio – Raul Seixas).

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.
(Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar o problema da evasão estudantil no ensino superior ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Apesar da expansão na oferta de formação docente e da necessidade de suprir o déficit de professores qualificados no País, os Institutos Federais vêm apresentando altos índices de evasão nos cursos de licenciatura. Este problema, pouco estudado no ambiente acadêmico brasileiro, norteou a seguinte questão de pesquisa: Quais fatores dos estudantes, dos cursos e das instituições de educação profissional estão associados ao processo de evasão nas licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais? Com esta questão em vista, o objetivo geral da pesquisa foi identificar e discutir, a partir da perspectiva de estudantes evadidos, os fatores associados aos seus processos de evasão de cursos de licenciaturas. Foram focalizados os cursos de licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Computação do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), especificamente dos *campi* de Bambuí, Congonhas e Ouro Branco. A pesquisa foi fundamentada em abordagens teóricas sobre a formação de professores, mediante a interlocução de autores que discutem a formação crítico-reflexiva, além de teorias sobre o processo de evasão e de integração do estudante no ensino superior. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como métodos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, questionários estruturados e pesquisa documental. A análise de conteúdo foi utilizada na interpretação dos dados coletados. A opção pelo método qualitativo possibilitou o entendimento aprofundado do problema, abordando o processo de evasão, do momento da escolha dos estudantes pelo curso de licenciatura ao ponto em que evadem e posteriormente refletem sobre o conjunto de suas experiências. A partir dos resultados da pesquisa, percebe-se que a evasão decorre de múltiplos fatores (sociais, pessoais, da carreira docente) e que a decisão de evadir, embora represente um sentimento inicial de fracasso para o estudante, não significa seu rompimento definitivo com a intenção de cursar o ensino superior. Dessa maneira, este trabalho disponibiliza aos agentes públicos, à comunidade acadêmica e à sociedade em geral uma base conceitual e empírica que pode auxiliar o enfrentamento do problema da evasão estudantil e promover a sua prevenção.

Palavras-chave: Evasão estudantil. Ensino superior. Licenciatura. Rede Federal de Educação Profissional.

ABSTRACT

This research proposed to analyze the problem of student dropout in higher education offered by Federal Institutes of Education, Science and Technology. Despite the expansion in the provision of teacher education and the need to fill the deficit of qualified teachers in Brazil, the Federal Institutes have been presenting high rates of dropout in undergraduate courses. This problem, not deeply studied in the Brazilian academic environment, guides the following research question: What factors of students, courses and vocational education institutions are associated with the dropout process in the teacher education programs offered by Federal Institutes? With this question in mind, the general objective of the research was to identify and discuss, from the perspective of dropout students, the factors associated with their processes of dropping out from their courses. The degrees in Physics, Biological Sciences and Computer Science were focused, specifically in the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) campuses of Bambuí, Congonhas and Ouro Branco. The research was grounded on theoretical approaches on teacher education through the interlocution of authors who discuss critical-reflexive education, as well as theories about the dropout process and the student integration in higher education. The research, having a qualitative approach, used semi-structured interviews, structured questionnaires, and documentary research as methods of data collection. Content analysis was used to interpret the data collected. The option for the qualitative method allowed the deep understanding of the problem, approaching the dropout process from the moment that students choose the teacher education program to the point where they drop out and then reflect on the set of their experiences. From the research results, this work highlights that the dropout problem results from the interaction among multiple factors (social, personal, teaching career) and that the decision of dropping out, even representing an initial feeling of failure for the students, it does not mean a definitive disruption with their intention to attend higher education. In this way, this work provides – to public agents, the academic community and the society in general – a conceptual and empirical basis that can help to address the student dropout problem and promote its prevention.

Keywords: Student dropouts. Higher education. Teacher education. Federal Vocational Education Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo conceitual de integração do estudante (Tinto).....	62
Figura 2 - Modelo longitudinal do abandono institucional (Tinto)	64
Figura 3 - Modelo de salas de aula, aprendizagem e permanência (Tinto).....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fatores associados à evasão em cursos de licenciatura	59
Quadro 2 - Cursos ofertados pelo IFMG - <i>campus</i> Bambuí	97
Quadro 3 - Cursos ofertados pelo IFMG - <i>campus</i> Congonhas	99
Quadro 4 - Cursos ofertados pelo IFMG - <i>campus</i> Ouro Branco	101
Quadro 5 - Tipo de escola fundamental e média frequentada pelos entrevistados.	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evasão nos cursos de licenciatura (1997).....	15
Tabela 2 - Concluintes e evadidos nos cursos superiores dos Institutos Federais ...	17
Tabela 3 - Retenção nos cursos superiores dos Institutos Federais	18
Tabela 4 - Conjugação de indicadores para acompanhamento da evasão.....	18
Tabela 5 - Evadidos dos cursos de licenciatura do IFMG (2012-2015).....	84
Tabela 6 - Quantidade de ingressantes por ano nos cursos de licenciatura	93
Tabela 7 - Quantidade de evadidos por ano no <i>campus</i> Bambuí.....	93
Tabela 8 - Quantidade de evadidos por ano no <i>campus</i> Congonhas.....	94
Tabela 9 - Quantidade de evadidos por ano no <i>campus</i> Ouro Branco.....	94
Tabela 10 - Perfil geral dos entrevistados	102
Tabela 11 - Perfil familiar dos entrevistados.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Tema da pesquisa e sua relevância	13
1.2 Objetivos.....	21
1.3 Estrutura da pesquisa.....	22
2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	23
2.1 A Educação Superior pós LDB 9.394/1996.....	24
2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a evolução da rede federal ..	28
2.3 O ensino superior nas instituições federais de educação profissional.....	35
2.4 A formação docente nas instituições de educação profissional.....	37
2.5 A oferta de licenciaturas nos institutos federais.....	42
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
3.1 Formação de professores	49
3.2 Evasão no ensino superior.....	57
3.3 Teoria de integração acadêmica e social do estudante	60
3.3.1 A trajetória acadêmica e a evasão	67
3.3.2 Escolha estratégica e ação institucional	69
3.3.3 Expectativas	71
3.3.4 Apoio e suporte	74
3.3.5 Avaliação e <i>Feedback</i>	78
3.3.6 Envolvimento	79
4 METODOLOGIA	82
4.1 Abordagem qualitativa da pesquisa.....	83
4.2 Instrumentos de pesquisa	84
4.2.1 Entrevistas.....	85
4.2.2 Questionários	88
4.3 Análise dos dados	89
4.3.1 Análise de conteúdo.....	89
4.3.2 Análise documental	91

5 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
5.1 Município de Bambuí.....	94
5.1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG): <i>Campus Bambuí</i>	96
5.1.2 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Física.....	97
5.2 Município de Congonhas	98
5.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG): <i>Campus Congonhas</i>	99
5.2.2 Curso de Licenciatura em Física	99
5.3 Município de Ouro Branco.....	100
5.3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG): <i>Campus Ouro Branco</i>	100
5.3.2 Curso de Licenciatura em Computação	101
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	102
6.1 Perfil dos entrevistados dos cursos de licenciatura do IFMG	102
6.2 Escolha do curso e inserção na universidade	107
6.2.1 Percurso da escolha pelo curso de licenciatura	107
6.2.2 Expectativas sobre o curso	110
6.2.3 Das experiências da sala de aula à conciliação com a vida profissional	113
6.2.4 Contexto institucional: programas, suporte e infraestrutura	117
6.3 Ser professor	120
6.3.1 A profissão docente nas regiões pesquisadas	120
6.3.2 Agora evadido: Percepções sobre a profissão docente	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A - Autorização para a realização da pesquisa no IFMG	144
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos estudantes evadidos do IFMG	145
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido	147
APÊNDICE D - Questionário sobre perfil de estudantes evadidos do IFMG	148
APÊNDICE E - Transcrição de uma das entrevistas realizadas.....	151

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema da pesquisa e sua relevância

Nas últimas décadas, a oferta de educação superior vem aumentando de forma bastante expressiva no Brasil. Esse processo foi impulsionado pelo Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criados, respectivamente, em 2003 e 2007. Tais programas resultaram na criação de 18 universidades federais e 173 *campi* de universidades federais em cidades do interior do país, distribuídos nas cinco regiões geográficas brasileiras (SESU, 2014).

A expansão recente do acesso à educação superior também está relacionada a políticas de privatização da educação, tais como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa de crédito educativo criado em 1999, e Programa Universidade para Todos (PROUNI), implementado em 2005, com o propósito de conceder bolsas de estudo via instituições de ensino superior privadas a estudantes de baixa renda. Esse cenário de expansão refletiu em mais de 7,8 milhões de estudantes matriculados no ensino superior brasileiro em 2014, representando um aumento de 96,5% em relação ao período 2003-2014 (INEP, 2016). Esse crescimento, contudo, ocorreu predominantemente na rede privada de ensino, respondendo por 72% das matrículas (INEP, 2016).

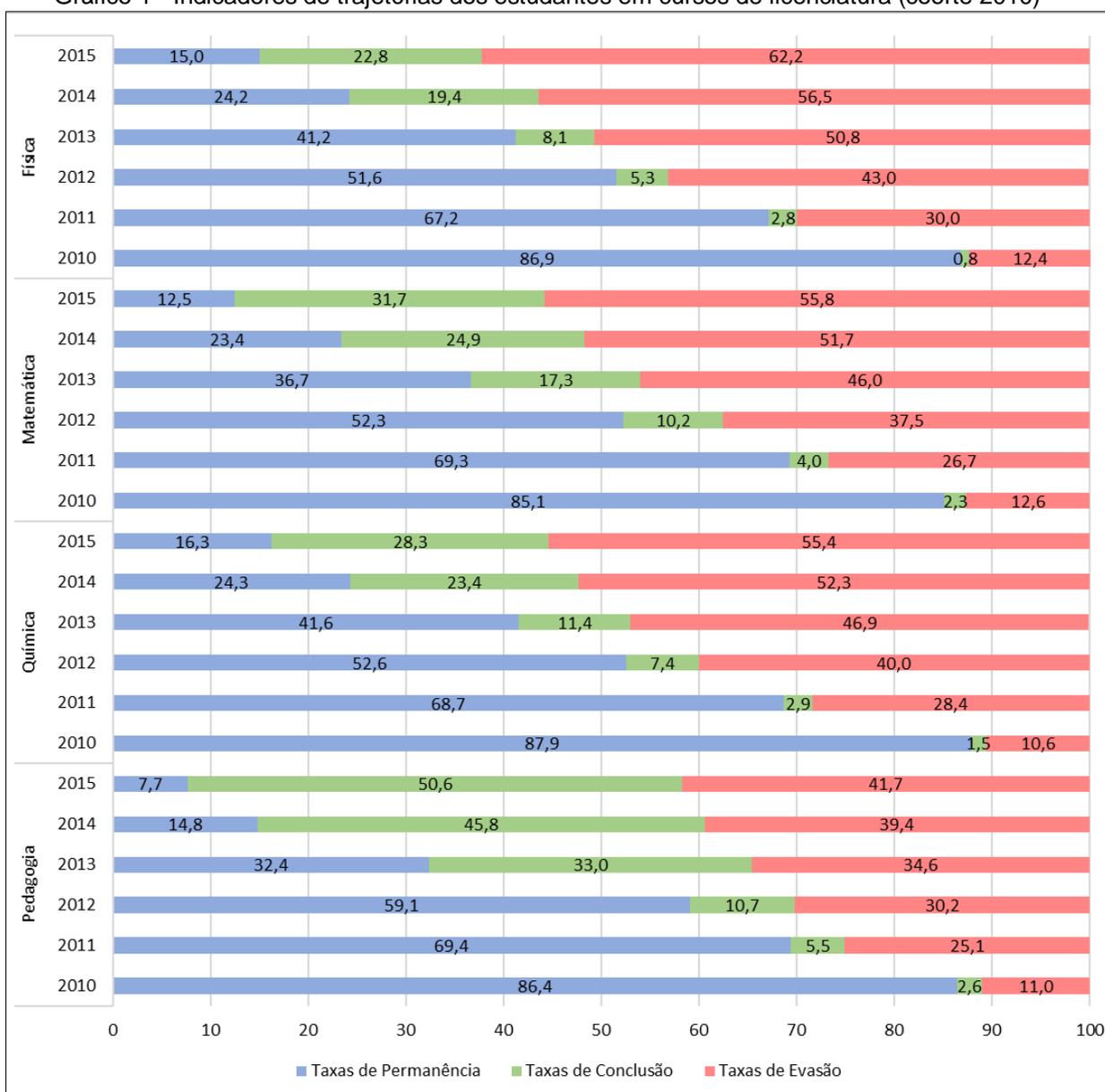
A ampliação de vagas na educação superior e as políticas de financiamento estudantil têm contribuído para democratizar o acesso a esse nível de ensino no Brasil. Essa expansão aumentou a visibilidade da evasão e suas consequências, tais como perdas financeiras das instituições educacionais e danos de dimensões social e individual. Porém, o sistema educacional tem se mostrado deficiente para conter o problema da evasão (PRESTES; FIALHO, 2018).

Diante desses problemas, a temática da evasão estudantil no ensino superior tem se destacado no cenário contemporâneo, requerendo “mais e maiores estudos, inclusive interdisciplinares e em rede, que permitam análises mais gerais do processo no conjunto das instituições de educação superior brasileiras” (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017, p. 396).

Em particular, os cursos superiores de licenciatura, que formam professores para lecionarem na educação básica, vêm apresentando índices de evasão superiores

a 50%. Em 2015, os cursos de licenciatura em Pedagogia, Química, Matemática e Física apresentaram taxas de evasão de 41,7%, 55,4%, 55,8% e 62,2%, respectivamente (Gráfico 1). Esses percentuais elevados foram evidenciados a partir de um procedimento de mensuração longitudinal, o qual possibilitou acompanhar a evolução das taxas de evasão e conclusão de um mesmo grupo de estudantes ao longo de 5 anos (2010 a 2015).

Gráfico 1 - Indicadores de trajetórias dos estudantes em cursos de licenciatura (coorte 2010)



Fonte: Adaptado de INEP (2018a)

O percentual elevado de evasão nas licenciaturas (entre 41,9% e 74,8%) já havia sido constatado pelo MEC em 1997 (Tabela 1). A comparação desses

percentuais com os dados de 2015 (Gráfico 1) mostra que o problema pouco se alterou a despeito dos anos que se transcorreram. Segundo Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 11), “a evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é [...] excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública”.

Tabela 1 - Evasão nos cursos de licenciatura (1997)

Curso de Licenciatura	Evasão (%)
Química	74,8
Geografia	65,5
Física	65,1
Matemática	56,4
História	43,8
Ciências Biológicas	41,9

Fonte: Adaptado de MEC (1997)

Diante do problema da evasão no ensino superior, em especial nas licenciaturas, esta pesquisa de doutorado se propôs a analisar esse fenômeno no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos como “Institutos Federais” (IF). Trata-se de instituições de educação superior, básica e profissional, criadas pela Lei n. 11.892/2008, que reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional existente até então.

A criação dos Institutos Federais e sua expansão pelo território brasileiro fizeram parte do crescimento do ensino superior, incluindo a oferta de cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura. De forma a assegurar as políticas públicas para a formação de professores, formuladas durante o governo Lula (2003-2010), a Lei n. 11.892/2008, em seu art. 7º, concedeu aos Institutos Federais a prerrogativa de ofertar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, p. 5). O art. 8º da mesma lei prescreve que todos os

IF devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para cursos superiores de licenciatura¹ (BRASIL, 2008).

O estabelecimento de um percentual mínimo de vagas para as licenciaturas está relacionado à falta de professores no ensino médio. Em relatório de 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou a carência de cerca de 235 mil professores para o ensino médio no Brasil, sobretudo nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Gatti e Barreto (2009) apontam que 735.628 professores que atuam na educação brasileira não possuem nível superior de escolarização.

De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2017, os docentes efetivos que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e que não possuíam curso superior completo representavam 14,4%. No mesmo ano, a taxa de docentes efetivos do ensino médio sem curso superior foi de 6,6% (INEP, 2018a).

Apesar da necessidade de expansão na oferta de formação superior de professores, os Institutos Federais vêm apresentando altos índices de evasão estudantil nos cursos de licenciatura, devido a problemas relacionados à formação profissional ineficaz ofertada aos licenciandos e à conjuntura precária do trabalho docente no país, como baixo nível salarial e falta de condições apropriadas para o exercício da profissão (ALMEIDA, J. B.; SCHIMIGUEL, 2011; OLIVEIRA; ANJOS; RODRIGUES, 2013).

Lima (2014) cita alguns estudos acadêmicos que focalizam a questão da evasão estudantil nos cursos de licenciatura ofertados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Institutos Federais, especialmente, nas licenciaturas em Física, Matemática e Química. Em “uma normativa, que eleva o número de licenciaturas em instituições tecnológicas federais, baseando-se em necessidades de suprimento docente, é importante considerar que essas mesmas instituições têm problemas relacionados à evasão em cursos de formação de professores” (LIMA, 2014, p. 40).

O problema da evasão estudantil nos cursos de licenciatura também foi evidenciado em um relatório do Tribunal de Contas da União (TCU, 2012) sobre a

¹ Em janeiro de 2019, foi apresentada pelo Poder Executivo proposta de retirada da exigência de percentual mínimo para a oferta de cursos de licenciatura pelos Institutos Federais (Projeto de Lei n. 11.279/2019) (BRASIL, 2019). Contudo, em março de 2019, o Governo retirou de tramitação a proposta, elaborada pela gestão anterior.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O relatório analisa vários aspectos da educação profissional, dentre eles a evasão nas diferentes modalidades de cursos ofertados pelos Institutos Federais. Em relação aos cursos de licenciatura, o TCU constatou baixas taxas de conclusão, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Concluintes e evadidos nos cursos superiores dos Institutos Federais

	Cursos Superiores		
	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de ciclos de matrícula ²	163	107	739
Quantidade de alunos dos cursos	3.084	2.538	21.762
Percentual de evadidos	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de alunos em curso	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de concluintes	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: Adaptado de TCU (2012)

Entre as modalidades de ensino superior exibidas na Tabela 2, os cursos de licenciatura apresentaram o menor percentual de concluintes (25,4%). Apesar dessa baixa taxa de conclusão nas licenciaturas, o percentual de evadidos, em princípio, não é elevado (8,7%). Porém, isso se deve à limitação dos procedimentos e das fontes de dados utilizados para mensurar a evasão, tendo em vista que uma parcela significativa dos estudantes ainda se encontrava no segmento em curso. “Alunos nesse segmento apresentam situação indefinida, podendo evadir, mudar para outro curso ou concluir o curso”, o que justifica o não casamento entre os indicadores de evasão e conclusão (TCU, 2012, p. 12).

Assim, apesar das taxas de evasão no ensino superior apresentadas serem relativamente baixas (entre 4% e 8,7%), há de se considerar que, como a maior parte dos estudantes ainda estava em curso, certamente, elas seriam mais elevadas após o período previsto para concluir a graduação. Nesse sentido, o relatório do TCU destaca que a avaliação da evasão deve incluir não só o acompanhamento de indicadores de evasão, mas também de retenção (atraso relativo dos estudantes em curso) e de conclusão (taxa de conclusão dos estudantes). “O grande número de alunos em curso sugere que devem ser analisados os padrões de retenção ou atraso

² Os dados referem-se a ciclos de matrículas iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.

estudantil vivenciado pelos alunos. A premissa é que alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir” (TCU, 2012, p. 12).

A Tabela 3 exibe um quantitativo substancial de retenção nos IF. A maioria dos estudantes apresenta retenção de até um ano (56,9% para a licenciatura, 55,4% para o bacharelado e 62,6% para o tecnólogo). Os estudantes com retenção superior a um ano nos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo representam, respectivamente, 43,1%, 44,6% e 37,4%.

Tabela 3 - Retenção nos cursos superiores dos Institutos Federais

	Cursos Superiores		
	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de alunos com retenção	1.990	1.728	11.060
Quantidade de alunos com retenção de até 1 ano	1.133 (56,9%)	957 (55,4%)	6.922 (62,6%)
Quantidade de alunos com retenção entre 1 e 2 anos	583 (29,3%)	450 (26,0%)	2.643 (23,9%)
Quantidade de alunos com retenção entre 2 e 3 anos	121 (6,1%)	295 (17,1%)	942 (8,5%)
Quantidade de alunos com retenção de mais de 3 anos	153 (7,7%)	26 (1,5%)	553 (5,0%)

Obs.: dados referentes a ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011.

Fonte: Adaptado de TCU (2012)

A Tabela 4 reúne os três indicadores propostos pelo TCU (evasão, retenção e conclusão) para acompanhar a evasão. Nesse exemplo, a taxa de evasão obtida para um período delimitado é considerada o mínimo desse indicador. Já o máximo de evasão é estimado pela seguinte fórmula: $100\% - \text{taxa de conclusão} (\%)$. Apesar da evasão final poder ser computada apenas no futuro, é possível calcular a probabilidade da taxa de evasão se aproximar mais do mínimo ou do máximo, por meio da quantidade de estudantes com atrasos expressivos ou com elevada retenção.

Tabela 4 - Conjugação de indicadores para acompanhamento da evasão

Mínimo de Evasão	Aumento na Probabilidade de Evasão	Máximo de Evasão
Taxa de Evasão	Quantidade de Alunos com Prazo de Retenção Alto Aumenta	$(100\% - \text{Taxa de Conclusão})$
Exemplo		
Licenciatura Taxa de Evasão = 8,7%	Taxa de Retenção – Mais de um ano Taxa de Retenção = 43,0%	$(100\% - \text{Taxa de Conclusão})$ $(100\% - 25,4\%) = 74,6\%$

Fonte: Adaptado de TCU (2012)

Considerando os ciclos de matrícula até dezembro de 2011, as taxas de evasão nos cursos de licenciatura representaram o mínimo de 8,7% e o máximo de 74,6%

(Tabela 4). A licenciatura também apresentou 43% de estudantes com período de retenção superior a um ano, elevando a probabilidade de a taxa de evasão ser significativamente maior do que o mínimo de evasão inicialmente estimado.

A variabilidade entre as taxas mínima e máxima apresentadas evidenciam a dificuldade de obter taxas precisas de evasão. De acordo com o *National Research Council* (2011)³, calcular taxas de conclusão e de evasão não é um trabalho simples. As taxas podem ser calculadas a partir de uma gama diversa de fontes de dados e de métodos. Essa variedade pode levar a estimativas discrepantes, as quais podem ser derivadas de: 1) finalidades diferentes das estimativas; 2) definições conceituais e técnicas diversas do numerador e do denominador usados para calcular as taxas; e 3) diferenças na precisão dos dados utilizados para produzir as taxas (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2011).

Conforme o *National Research Council* (2011), existem três tipos de estatísticas de evasão: 1) taxas de *status*; 2) taxas de evento; 3) taxas de coorte. Cada tipo varia em termos de definições, das taxas produzidas e da percepção da magnitude do problema. Além disso, os diferentes métodos de cálculo das taxas podem ser mais ou menos úteis para diferentes propósitos e mais ou menos válidos e confiáveis para diferentes tipos de estudantes.

O primeiro tipo de estatística mencionado (taxa de *status*) descreve a fração de uma população que se enquadra em uma determinada categoria em um ponto específico no tempo. Nesse tipo de taxa, a evasão reflete o número de pessoas que não obtiveram um diploma de determinado nível educacional e estão fora do sistema educacional. Como as taxas de *status* não consideram quando os diplomas foram obtidos, elas são deficientes para avaliar a competência da escola ou o sucesso do estudante em transitar pelo sistema de ensino e persistir nos estudos.

Por sua vez, a taxa de evento representa a fração de uma população que experimenta um determinado evento em um dado intervalo de tempo. Por definição, todos na população correm o risco de vivenciar esse evento ao longo do tempo. Um exemplo desse tipo de taxa é a proporção de estudantes que saem da escola durante um determinado ano acadêmico sem concluir o nível educacional frequentado. O modo mais usual de medi-la é estimar a taxa de estudantes que abandonaram seus

³ Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos.

cursos entre o início de um ano letivo e o início do próximo. A taxa de evento também pode ser denominada taxa anual ou taxa de incidência (LEHR *et al.*, 2004).

Por fim, a taxa de coorte é derivada de dados longitudinais ou retrospectivos de indivíduos, todos com a mesma idade ou no mesmo período de ensino em um determinado momento (por exemplo, estudantes entrando no ensino superior em um determinado ano). As taxas de coorte informam a fração de indivíduos que fazem a transição para uma situação específica (por exemplo, evadidos, graduados, concluintes) em um ponto subsequente no tempo.

Quanto aos valores relativos dos três tipos de estatística de evasão, tipicamente, a taxa de evento é a que produz a menor taxa; a taxa de *status* apresenta valores intermediários; e a taxa de coorte produz os valores mais elevados. As taxas mais precisas são aquelas baseadas em dados longitudinais que acompanham o estudante ao longo de sua escolaridade (LEHR *et al.*, 2004; NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2011; THURLOW; SINCLAIR; JOHNSON, 2002).

A partir dessas definições, a taxa de evasão nas licenciaturas de 8,7% nos Institutos Federais (TCU, 2012) se classifica como taxa de evento, a qual estima o menor valor, sendo considerada a mais deficitária ou incompleta. O baixo percentual de conclusão nos cursos de licenciatura dos IF, associado à elevada quantidade de estudantes com retenção superior a um ano, reforça a fragilidade da referida taxa.

É importante ressaltar que os cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais estão inseridos em instituições especializadas em educação profissional e tecnológica, as quais apresentam algumas particularidades: histórico específico relacionado à educação profissional; variedade de níveis dos cursos ofertados; e vínculo com o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que transmite para os IF o objetivo de promover a formação técnica e tecnológica de jovens e adultos. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos IF revelam um lócus diferente daquele oferecido por outras instituições de educação superior, suscitando questões ligadas à vinculação da formação docente a instituições especializadas em educação profissional e tecnológica (LIMA, 2014).

Nesse contexto, este trabalho busca explicitar o fenômeno da evasão nas licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais, sendo o problema da pesquisa explicitado na seguinte questão norteadora: Quais fatores dos estudantes, dos

cursos e das instituições de educação profissional estão associados ao processo de evasão nas licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais?

A partir dessa questão, foram formulados os objetivos da pesquisa, os quais são apresentados a seguir.

1.2 Objetivos

Objetivo geral

Identificar e discutir, a partir da perspectiva de estudantes evadidos, os fatores associados aos seus processos de evasão de cursos de licenciaturas ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

Objetivos específicos

- Levantar o quantitativo de estudantes evadidos e descrever as características das instituições participantes da pesquisa (*campi* Bambuí, Congonhas e Ouro Branco do IFMG) e dos cursos de licenciatura por elas ofertados;
- Analisar as características dos discentes evadidos quanto a gênero, raça e condições socioculturais e econômicas;
- Analisar fatores de evasão relacionados ao estudante e ao contexto dos cursos de licenciatura e das instituições de ensino, presentes no processo de abandono da formação docente.

1.3 Estrutura da pesquisa

Este trabalho é composto por sete capítulos, incluindo a presente introdução da tese de doutorado.

No segundo capítulo, expõe-se uma breve análise do processo histórico e político de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices até os dias atuais. Essa análise busca identificar as tendências da educação profissional no País e os principais movimentos dessas instituições, referentes à oferta de ensino superior e de formação docente. São examinadas as políticas de educação profissional – em especial, a formação de professores nos Institutos Federais. Analisam-se, também, os pressupostos políticos que determinam a oferta de cursos de licenciaturas nos IF e as concepções de formação de professores defendidas nas orientações políticas que tratam dos Institutos Federais.

No terceiro capítulo, examinam-se abordagens teóricas sobre a formação de professores, mediante a interlocução entre autores que discutem a formação crítico-reflexiva e o desenvolvimento da autonomia docente. Além disso, são focalizadas teorias sobre o processo de evasão no ensino superior, em especial a teoria de integração acadêmica e social do estudante de Vicent Tinto (1975, 1989, 2012).

No quarto capítulo, descreve-se a metodologia da pesquisa, incluindo a sua caracterização e os procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

No quinto capítulo, são apresentados o quantitativo de estudantes evadidos, as características das instituições participantes da pesquisa, vinculadas ao IFMG (*campi* Bambuí, Congonhas e Ouro Branco do IFMG) e os cursos de licenciatura por elas ofertados.

No sexto capítulo, procede-se à apresentação dos resultados da pesquisa. No sétimo, formulam-se as considerações finais. Constam também diversos apêndices com o roteiro de entrevistas, questionário e termo de consentimento aplicados aos participantes da pesquisa, assim como o documento de aprovação do IFMG para a realização do estudo nos referidos *campi*.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A expansão do ensino superior é impulsionada a partir de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, que teve como principais diretrizes a privatização e a terceirização. A privatização vem sendo utilizada como forma de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva quanto na social e as políticas têm sido orientadas para a população de baixa renda, com o objetivo de “aliviar” a miséria dos excluídos, mas mantendo a pobreza e a desigualdade social.

A década de 1990 foi marcada pela reestruturação produtiva, com a adoção de estratégias de caráter mais global, em decorrência da implantação articulada de novas tecnologias e formas de gestão e da contratação da força de trabalho. Neste cenário social, político e econômico, os industriais reorganizam o discurso para tornar a economia brasileira uma economia competitiva. Para este projeto tornar-se hegemônico, seria necessário repensar as estruturas sociais, as quais deveriam ser (re)conformadas aos novos desafios, inclusive o da educação superior, encarada pela burguesia como insumo necessário ao processo produtivo. De forma subordinada à reorganização do discurso industrial, seria a vez da nova burguesia de serviços educacionais, os empresários do ensino, afirmarem seus próprios interesses ao defenderem a livre iniciativa na educação: a educação como mercadoria (RODRIGUES, 2007).

Na área educacional, os recursos da União têm sido priorizados ao setor privado, com o oferecimento de bolsas a estudantes de instituições particulares de ensino superior. Os programas FIES e PROUNI são exemplos de financiamento público à educação superior privada, os quais implicam redução de investimentos públicos nas instituições de ensino superior públicas. Assim, a educação superior deixa de ser direito social para se transformar em mercadoria, com o argumento de que o ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível diante das mudanças no mercado global.

Diante das políticas introduzidas, as instituições de ensino superior foram incentivadas pelos governos recentes a se expandirem, via liberalização dos serviços educacionais e isenção fiscal, com a oferta de cursos aligeirados e desvinculados da pesquisa científica. Essa expansão e as configurações do setor privado no período após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 são examinadas na próxima seção, a qual focaliza o processo de privatização e mercantilização da educação superior brasileira.

2.1 A Educação Superior pós LDB 9.394/1996

A reforma do ensino superior tem sido marcada por conflitos ideológicos, por parte tanto dos intelectuais dos governos quanto de seus críticos. É consenso que desde o final dos anos de 1970, com a crise do sistema capitalista, iniciada nos países centrais e estendida a toda a periferia nas décadas de 1980 e 1990, era necessário alterar as reformas estruturais, com a centralidade na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução da intervenção do Estado. O modelo de acumulação fordista e o Estado de bem-estar social entraram em declínio com a transnacionalização da economia, a substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível e informatizada, as mudanças na organização e nas relações de trabalho e a incapacidade do fundo público de financiar e acumular capital e de reproduzir a força de trabalho. Com isso, a saída encontrada pelos neoconservadores foi defender a volta das leis do mercado e a retirada do Estado da economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos sociais. Observou-se, assim, um movimento de reconfiguração das esferas públicas e privadas, afetando diretamente a educação, em especial o ensino superior. Tal conjunto de fatores impôs a ressignificação do processo educativo, tanto no campo das concepções como no das políticas, com expressão maior nos anos de 1990, a partir do movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (CHAVES, 2010).

As reformas incentivadas por esses organismos externos eram orientadas com base no financiamento. Sustentadas por fontes de receita para superar o déficit público e estabilizar a economia, defendiam a redução dos custos, o aumento da competitividade e a formação de recursos humanos mais produtivos. O novo modelo de acumulação flexível se manifestava no País de forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, notadamente no nível superior. Esse processo de mercantilização provocou mudanças na forma de organização e funcionamento do sistema nacional de educação superior do Brasil.

Nitidamente, detectou-se uma tendência de duas faces no sentido de as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas se transformarem em efetivas empresas de ensino: comercializarem a mercadoria-educação; operarem o pensamento pedagógico empresarial, buscando adaptar seu produto às demandas do

capital produtivo. Os empresários do ensino decidiram ampliar seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007).

A educação superior passou a ter como prioridades: capacitar a tecnologia produzida no exterior e conformar esse novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação das desigualdades sociais como naturais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda de seus direitos conquistados ao longo da história. Contudo, o crescimento da iniciativa privada no campo educacional é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações dos organismos multilaterais, como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização Mundial do Comércio (RODRIGUES, 2007).

Como resultado dessa política, o ensino superior privado teve facilitado seu crescimento, com um ritmo acelerado, acompanhado de uma redução drástica de recursos para a expansão e a manutenção das instituições públicas de ensino superior. Neste sentido, a LDB de 1996 é considerada o marco legal da reforma implementada no País, com o Estado assumindo os papéis de controlador e de gestor das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberava a oferta de educação superior à iniciativa privada, como se observa no art. 7º desse dispositivo legal:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996, p. 3).

Fica evidente a política a ser implantada no País em relação à educação: a educação privada tornar-se-ia autofinanciada, sendo a família responsável por arcar com seus custos, atuando o Estado apenas como regulador e controlador desse serviço, por meio de mecanismos de credenciamento e de avaliação.

Surgiu daí um novo perfil de ensino superior: as instituições de educação superior, isoladas ou integradas, com dedicação apenas ao ensino de graduação; e os centros universitários e as universidades, com caráter local e regional de prestação de serviços de ensino, vagamente associados à ideia de pesquisa científica ou aplicada, condicionada à garantia de verbas públicas. Essa emergência do mercado

educacional vem produzindo nos gestores do setor privado a busca incessante por introduzir nas instituições educacionais configurações semelhantes aos do mundo empresarial, bem como a luta pela manutenção do financiamento público, de forma direta ou indireta (RODRIGUES, 2007).

A consolidação do ensino superior privado no Brasil, observada a partir da década de noventa, é ancorada em políticas de cunho mercantilista e neoliberal. Nesse contexto, o art. 20 da LDB de 1996 sinaliza a fragmentação do ensino superior, estabelecendo legalmente três tipos de instituição educacional privada: particulares (empresariais); comunitárias; e confessionais ou filantrópicas.

Assim, a subdivisão do setor privado se apresenta de duas formas: estabelecimentos sem fins lucrativos; e empresas destinadas a auferir lucro. Ou seja, passou a ocorrer uma nova configuração da disputa clássica entre defensores do ensino público e defensores do ensino privado. Ao se diferenciarem das instituições lucrativas, as confessionais ou filantrópicas visam aproximar-se do setor público, ao reivindicarem acesso às verbas públicas. Utilizando-se da justificativa de seu caráter não lucrativo, estas instituições se autodenominam “públicas não estatais”. A aprovação da LDB favoreceu não apenas as instituições ditas “não lucrativas”, mas também o setor empresarial, que deseja somente o lucro com as atividades educativas, ao possibilitar a institucionalização de outra modalidade de instituição de educação superior, aquela que não precisa atuar, necessariamente, como premissa constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o art. 207 da Constituição Federal de 1988 (CHAVES, 2010).

O Governo de Luís Inácio Lula da Silva deu continuidade à política privatista do governo antecessor, por meio de novos instrumentos legais, que favoreceram a expansão do setor educacional privado, tais como: o Decreto que concedia autonomia aos centros universitários (Decreto n. 4.914/2003); e o que regulamentava a educação a distância no Brasil (Decreto n. 5.622/2005). Tal conjunto de dispositivos legais fortaleceu e aprofundou a política de diversificação institucional e de liberalização ao criar instituições isoladas voltadas para o mercado, ocasionando alto crescimento do setor privado no ensino superior pós LDB.

Outra modalidade organizacional que teve forte expansão nesse período foram os centros de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia, criadas a partir de 1999, após a aprovação do Decreto n. 2.208/1997. No setor privado, foram criadas 8 instituições dessa natureza em 2001. Em 2007, este número passou para 138,

traduzindo um aumento de 1.621%. Já as instituições universitárias, que representam maior custo para as mantenedoras, cresceram apenas 36%: de 64 universidades em 1996 para 87 em 2001. Além da necessidade de realizar atividades de pesquisa, ensino e extensão, as universidades devem ter um terço do corpo docente com titulação de mestre e/ou doutor e em regime de tempo integral (CHAVES, 2010).

O estímulo à oferta de ensino superior por instituições privadas, desde meados da década de noventa, foi acompanhado de uma flexibilização nas modalidades de oferta de cursos. Como alternativas ao tradicional bacharelado de quatro anos, foram criados cursos superiores tecnológicos, sequenciais e à distância. De acordo com Comin e Barbosa (2011), até então, as universidades públicas atendiam sobretudo as classes médias e altas, cabendo ao setor privado em crescimento a incumbência de absorver estudantes provenientes de estratos de renda inferiores. A expansão do setor privado fortaleceu o provimento de educação superior, predominantemente, por meio de “cursos de baixo custo, em geral voltados às humanidades, ao direito e à administração. A oferta de cursos das chamadas ‘ciências duras’, como engenharia, medicina, física, biotecnologia e química, permaneceu, majoritariamente, sob iniciativa das universidades públicas” (COMIN; BARBOSA, 2011, p. 76).

A partir do conjunto de reformas educacionais que induziram o forte crescimento do ensino superior, a rede privada passou a deter o maior número de IES no Brasil. Em 2017, existiam 2.152 instituições de ensino superior privadas no País, representando 87,9% do total de IES. Entre as IES privadas, 87,3% eram faculdades, 8,4%, centros universitários e apenas 4,3% eram universidades. Também em 2017, a rede privada correspondeu a 92,4% do total de vagas em cursos de graduação (INEP, 2018b).

Apesar do domínio da rede privada na oferta de ensino superior, muitos investimentos foram realizados nos últimos anos na rede federal, a partir da criação de 18 novas universidades federais e 173 *campi* universitários em cidades do interior do Brasil (MEC, 2014).

Além disso, após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, a oferta de cursos superiores federais foi ampliada. Esses institutos têm entre seus objetivos ministrar cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, além de cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu (BRASIL, 2008).

O contexto histórico que deu origem aos referidos institutos será tratado na próxima seção, a qual discute a evolução da rede federal de educação profissional brasileira.

2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a evolução da rede federal

Os Institutos Federais têm sua origem nas primeiras escolas de educação profissional no Brasil, as chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices, instituídas em 1909. No decorrer de mais de cem anos de educação profissional no Brasil, essas escolas passaram por muitas transformações até se tornarem os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As Escolas de Aprendizes e Artífices eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura. Tinham por objetivo ofertar ensino profissional primário e gratuito para a preparação de operários para o exercício de uma profissão. Foram difundidas pelos dezenove estados da federação, visando à formação de operários e de contramestres, mediante a oferta de um ensino prático e de conhecimentos técnicos necessários aos menores interessados em aprender um ofício (CUNHA, 2000).

No fim do século XIX, predominava no Brasil a economia agroexportadora, voltada para o cultivo do café, com o Estado representando os interesses das oligarquias rurais. Já no início do século XX, o setor cafeeiro sofreu grande declínio, o que possibilitou o crescimento do capital industrial. Nesse momento, a indústria precisava de mão de obra qualificada, tendo de recorrer aos imigrantes europeus. No entanto, as imigrações não supriam as necessidades de crescimento da indústria. Começaram, então, as pressões para a formação de mão de obra. Foi nesse contexto que o presidente Nilo Peçanha (1909-1910), pressionado pela indústria, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices em quase todos os estados (SANTOS, 2004).

Segundo Cunha (2000), os motivos da criação dessas escolas foram expostos no Decreto 7.566/1909: o crescimento da população urbana demandava o auxílio das classes operárias, oferecendo-lhes meios de subsistência e proporcionando aos filhos dos desfavorecidos da fortuna o preparo técnico e intelectual, além de afastá-los da ociosidade, do vício e do crime. Tais escolas foram fruto de barganhas entre o governo federal e os governos estaduais, sendo que o primeiro fornecia os recursos para o

quadro de pessoal e para os materiais de consumo e o segundo, para os prédios, os quais, em geral, não estavam apropriados para a oferta desta modalidade de ensino.

Havia o interesse em formar mão de obra capaz de realizar os ofícios com eficiência. O ensino de ofícios nessas escolas destinava-se aos interesses das classes dominantes, com uma preocupação apenas utilitária de formação profissional da classe dominada (LIMA, 2014).

O corpo docente de tais escolas era constituído de dois tipos de professor: o de normalistas; e de recrutados diretamente das fábricas, os quais não possuíam os conhecimentos teóricos e pedagógicos demandados. Muitas vezes, os concluintes formados pelas primeiras escolas eram aproveitados como mestres e contramestres, ingressando no corpo docente de novas unidades escolares.

Santos (2004) relata que essas escolas apresentavam altos índices de evasão, pois eram construídas em prédios impróprios, os quais contavam com oficinas precárias e número escasso de professores qualificados.

Apesar de todos esses problemas, o modelo de educação profissional foi se consolidando ao longo do tempo e adquirindo seus contornos necessários para formar a rede de Escolas Técnicas do País.

A configuração de uma rede federal de educação profissional apenas se deu a partir dos anos de 1930, quando tal modalidade de ensino ganhou maior organicidade e expansão de sua oferta em um país em processo de expansão da industrialização, carente de formação de força de trabalho para a nova estrutura econômica.

A Constituição de 1937 tratou pela primeira vez do ensino técnico, do ensino profissional e do ensino industrial. Ela transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, tendo como meta dar suporte para a industrialização do País e formar operários para trabalharem no Parque Industrial Brasileiro (Lei 378, de 1937).

Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, no âmbito da Reforma Capanema, a qual, como explica Lima (2014), continua com a destinação do ensino profissional aos menos favorecidos, mediante a institucionalização de duas redes paralelas de ensino secundário, com objetivos e domínios próprios: o ensino profissional e o ensino propedêutico. A reforma estabeleceu a equivalência parcial do ensino técnico com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes do curso técnico ingressarem somente em cursos superiores de áreas correlatas. Neste mesmo

ano, o Decreto 4.127/42 transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas.

Esse período ficou marcado pelo caráter dualista da escola média: ensino médio secundário – para a formação das elites; e ensino profissional – para a classe subalterna. O ensino passou a ter a seguinte configuração: ensino primário – para crianças de 7 a 12 anos, com duração de quatro ou cinco anos; e ensino médio – para jovens de 12 anos ou mais. Este último oferecia cinco ramos: secundário – para formar quadro de dirigentes; agrícola – para o setor primário; industrial – para o setor secundário; comercial – para o setor terciário; e normal – para formar docentes para o ensino primário. Os quatro primeiros ramos destinavam-se a atender ao mercado de trabalho, sendo voltados para a formação das classes populares. As políticas educacionais implementadas nessa época legitimaram o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes (MANFREDI, 2002).

Entre 1930 e 1945 – governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1937, e Estado Novo, de 1937 a 1946 –, período importante para o ensino profissional e para a compreensão da educação no Brasil, ocorreram fatos que impactaram a educação brasileira, como a Reforma de Francisco Campos (1931), o Movimento de Renovação da Educação (primeira metade do século XX), liderado pelos Pioneiros da Escola Nova, e a aprovação das Leis Orgânicas de Ensino (1942-1946).

A reorganização estatal dos anos de 1930 representou a dificuldade política dos setores agrário e industrial para estabelecer a hegemonia. O setor agrário, em crise, e o surgimento da fração ligada à indústria se mostraram incapazes de formular com seus próprios meios um projeto hegemônico (DORE, 2003).

Em decorrência de sua fraqueza, a burguesia industrial não conseguiu assumir a direção política do País depois da ruptura política que se verificou em 1930, submetendo-se politicamente ao condicionamento da fração agrária. Esse é o cerne da análise de Vianna (1976), segundo o qual ambas as frações da burguesia se mostravam sem competência para organizar um pacto de dominação capaz de incluir as classes subalternas. Desse modo, o aprofundamento do processo industrial no Brasil realizou-se mediante mecanismos conservadores, isto é, uma modernização que excluiu a participação popular das decisões políticas sobre as transformações que passaram a ser introduzidas na sociedade. A ausência de hegemonia das frações da classe dominante exigiu, por outro lado, que o Estado se apoiasse em outra força ideológica, a Igreja Católica, para estabilizar a “questão social”, que até 1930 era considerada um “caso de polícia”. Esse foi o espírito de colaboração que permitiu reintroduzir o ensino religioso nas escolas

estaduais primárias e secundárias, iniciativa que negava o princípio republicano e liberal da educação laica (DORE, 2003, p. 76).

Segundo Dore (2003), nesse período, as forças oligárquicas se articulavam com a Igreja Católica e os pioneiros apresentavam sua proposta de defesa da escola única, pública, gratuita e laica, alinhada aos interesses da burguesia industrial, a qual pretendia acabar com o projeto católico. Com isso, a Igreja Católica reagiu ao programa da Escola Nova, assumindo uma posição ambígua: em alguns momentos, adotava uma postura liberal, ao defender o direito das famílias de optarem pelo ensino religioso, argumentado a favor da não intervenção do Estado na sociedade civil; em outros, adotava uma postura antiliberal, ao não atender aos compromissos com a ideologia liberal; por exemplo, ao condenar o programa dos pioneiros.

Ao mesmo tempo em que defendiam a democratização da escola, os pioneiros eram favoráveis à introdução de testes psicológicos para selecionar o que eles denominavam “elites técnicas” e “elites culturais”. Para o Movimento da Escola Nova, a seleção não ocorria como na escola tradicional; encontrava seus pressupostos nos fundamentos teóricos da biologia. Com isso, cada indivíduo orientava seu processo educativo em direção à universidade ou ao mercado de trabalho, a depender de suas condições biológicas – ou seja, inatas. Neste sentido, os pioneiros adotavam um discurso que, simultaneamente, defendia a democracia, com o fim da dualidade escolar, e propunha a dualidade existente com uma cara nova.

As contribuições teóricas de Gramsci nos permitem dizer que o programa da escola nova, no âmbito europeu, é contraditório porque “assimila” concepções advindas do movimento socialista, mas com o objetivo de submetê-las à hegemonia burguesa. É progressista porque defende a democratização da escola, é conservador porque repropõe o dualismo escolar e, assim, reforça o status quo. No Brasil, o programa da escola nova adquire especificidades próprias, mas é, em suas grandes linhas, um programa “importado” dos Estados Unidos ou da Europa. Não tenho ainda elementos suficientes para dizer que também foram incorporadas à proposta dos pioneiros, a não ser por mediações internacionais, reivindicações “nacionais” do movimento operário brasileiro. Esse ainda apresentava debilidades que não se limitavam à sua incipiente organização, mas também se expressava nas tendências então dominantes (DORE, 2003, p. 78).

Dore (2003) argumenta que a classe operária brasileira não tinha um projeto educacional articulado para opor resistência às ideias da Escola Nova. Mais tarde, a esquerda entraria na discussão sobre uma escola pública financiada pelo Estado. No entanto, não se pode deixar de reconhecer os elementos progressistas desse

movimento. As mudanças propostas visavam garantir a ordem social dominante (dirigentes e dirigidos). Com isso, os escolanovistas não conseguiram resolver as contradições presentes na organização escolar – ou seja, formar quadros técnico-científicos e quadros instrumentais para o exercício de funções práticas imediatas do processo produtivo.

Em 1959, as escolas industriais e as escolas técnicas foram transformadas em autarquias, passando a se denominar Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Nesse período, a rede de ensino técnico vivenciou maior autonomia e desenvolvimento da organização administrativa (Lei n. 3.552/59).

Com a Segunda Guerra Mundial, a queda da importação de produtos industrializados europeus fez com que o País desenvolvesse um sistema para qualificar mão de obra para a indústria, sendo desenvolvidos cursos paralelos ao sistema regular de ensino, mediante parcerias entre empresas, indústrias e governo, para suprir, segundo o discurso oficial, as deficiências de cursos na área profissional. Nesse sentido, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A formação profissional pelo sistema público de ensino não oferecia o treinamento rápido de mão de obra de que a expansão econômica da época necessitava. Além disso, não correspondia aos interesses dos indivíduos da classe média, que desejavam ingressar no ensino superior, nem da maioria da população carente, que necessitava entrar no mercado de trabalho imediatamente. Já o SENAI e o SENAC realizavam uma preparação mais rápida para os estudantes que estavam fora do ensino público e que necessitavam entrar logo no mercado de trabalho. Desse modo, esse sistema paralelo, apoiado pelas próprias empresas, passou a atender a população mais pobre (LIMA, 2014).

A abertura econômica do Brasil ao capital internacional nos anos de 1950 proporcionou a instalação de multinacionais e, com isso, a modernização industrial. A organização do trabalho passou a incorporar os fundamentos da administração taylorista e fordista. Essa abertura proporcionou a instalação de fábricas de automóveis e tratores, bem como a contratação pelas instituições de ensino de empréstimos externos. Assim, era necessário organizar o ensino profissional, para atender ao capitalismo brasileiro.

Com a pressão da classe trabalhadora, que desejava ter acesso à universidade, em 1961, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico,

com a promulgação da Lei n. 4.014/61, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixando dois ramos do ensino médio equivalentes: o científico; e o profissionalizante, com a oferta dos cursos normal, industrial, comercial e agrícola.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou por uma reformulação, com a introdução da chamada “profissionalização compulsória”, a qual determinava que o segundo grau formasse técnicos e auxiliares de técnicos (Lei n. 5.692/71). A referida Lei representou uma tentativa de unificar a escola média pela profissionalização de todo o seu ensino. O fracasso dessa política educacional, imposta pelo regime militar, resultou no aprofundamento da dualidade no ensino médio (DORE SOARES, 1999).

Com a implantação da profissionalização compulsória, a falta de pessoal qualificado e a pressão dos estudantes, dos proprietários das escolas privadas e das empresas, em 1982, foi promulgada a Lei n. 7.044, que reorientava a legislação anterior. Assim, retomou-se o modelo dual: escolas propedêuticas para as elites e escolas profissionalizantes para os trabalhadores, com equivalência entre o ensino científico e o profissional (LIMA, 2014).

Em 1978, as três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Lei n. 6.545). Mais tarde, em 1990, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram também transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto n. 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica).

Em 1997, Fernando Henrique Cardoso (FHC) ampliou as políticas de globalização da economia (orientadas por instituições financeiras e corporações internacionais), iniciadas na gestão de Collor, sem beneficiar os interesses das maiorias sociais. Também, priorizou o ensino fundamental, com o decréscimo de investimentos do setor público nos outros níveis e modalidades de ensino, em especial nas universidades. Nesse cenário, as instituições de ensino passaram a vivenciar uma profunda crise (DORE; LUSCHER, 2011).

Entre 1995 e 2002, diversos documentos legais impactaram a educação brasileira, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) e Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.

9.424/96), além da determinação da obrigatoriedade de independência entre o ensino técnico e o ensino médio (Decreto n. 2.208/97).

A reforma da educação profissional, introduzida pelo referido decreto, foi realizada na perspectiva de redução de gastos públicos, com prioridade para a oferta de qualificação profissional de curta duração e de baixo custo. Tal política inspirava-se nos princípios neoliberais e era influenciada pelos organismos internacionais. Trazia em seu bojo a defesa de uma educação profissional que favorecia a iniciativa privada, impondo restrições à organização dos currículos, os quais não poderiam mais promover a integração entre o ensino técnico e o ensino médio. A desarticulação entre esses dois tipos de ensino e a priorização de uma formação voltada meramente ao desenvolvimento de competências profissionais reforçou o caráter dual presente no ensino médio na história da educação brasileira. A reforma foi alvo de profundas críticas por parte de educadores e instituições de educação profissional, que defendiam a universalização do ensino médio unificado à formação técnica, com o objetivo de promover uma formação integral de trabalhadores (AMORIM, 2013).

Lima (2014) descreve esse momento como a “cefetização” das escolas técnicas federais, as quais eram consideradas centros de referência na formação de técnicos, passando a ofertar um novo modelo de qualificação profissional, mais rápido e diversificado, em consonância com o mercado de trabalho e os interesses das políticas neoliberais.

Em 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou-se uma nova orientação no terreno da educação profissional, com a restituição do ensino médio integrado à educação profissional (Decreto n. 5.154/2004) e com a alteração da lei que vedava a expansão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Lima (2014) explica que a expansão ocorreu em duas fases: em 2006, com a implantação de instituições federais de formação profissional e tecnológica em estados que não as possuíam, preferencialmente em municípios interioranos distantes de centros urbanos, ofertando cursos articulados com a demanda local de geração de emprego; e em 2007, com o objetivo de implementar uma escola técnica em cada cidade-polo do País.

Durante a referida expansão, foi publicado o Decreto n. 6.095/ 2007, que tinha por finalidade estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica e para a constituição dos Institutos Federais. Em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados como

resultado da integração ou da transformação de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – ou seja, as antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais, os CEFET e as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei n. 11.892/2008).

Dentre os objetivos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), cita-se o de oferecer educação superior, que inclui cursos de tecnologia, bacharelado e licenciatura. Destacam-se os programas especiais de formação pedagógica, voltados à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nesse contexto, a próxima seção busca compreender a oferta de ensino superior nos IF para, enfim, aprofundar nos objetivos de oferta de licenciaturas nestas instituições.

2.3 O ensino superior nas instituições federais de educação profissional

A oferta de ensino superior nas Escolas Técnicas Federais teve início em 1969 (antes de se tornarem CEFET), mediante a disponibilização de cursos profissionais superiores de curta duração, cujos diplomas só poderiam ser validados por universidades federais (Decreto-lei n. 547/1969). De acordo com a Lei n. 5.540/68, o ensino superior seria ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados de direito público ou privado. Seu objetivo era criar um ensino alternativo ao modelo universitário, com currículos flexíveis e mais sintéticos, para atender ao mercado de trabalho e ao setor empresarial. Nesse momento, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná foram autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação. A partir da transformação dessas três escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica, em 1978, legitimou-se a oferta de cursos superiores em instituições federais de educação profissional. Com a promulgação da Lei n. 6.545/78, as referidas instituições passaram a ofertar, além do ensino técnico, o ensino superior (graduação e pós-graduação), com o intuito de formar profissionais em Engenharia Industrial e Tecnólogos (LIMA, 2014).

Nas décadas de 1980 e 1990, outras escolas também foram gradativamente se transformando em CEFET. Com a publicação do Decreto n. 2.208/97, as instituições de educação profissional passaram a ter por objetivo ofertar ensino profissional nos

níveis básico, técnico e superior. No nível superior, foram priorizados cursos tecnológicos, estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferindo diploma de Tecnólogo (BRASIL, 1997).

Santos (2004) afirma que a expansão do ensino superior nas instituições tecnológicas teve como principal justificativa o déficit de brasileiros neste nível de ensino em comparação com outros países. No entanto, há uma explícita diferença entre os cursos ofertados pelas instituições tecnológicas e os das universidades tradicionais: enquanto o nível tecnológico era voltado para a produção de bens e de serviços, o curso universitário tradicional visava à produção de conhecimento, com o ensino voltado para a pesquisa, reforçando, assim, a dualidade da educação também no nível superior.

Essa expansão veio ao encontro das mudanças na economia dos anos de 1990, quando o Banco Mundial passou a exercer forte influência na política educacional. Os documentos oficiais indicavam a necessidade de uma nova reforma, com o intuito de promover a racionalidade e a eficiência do sistema. Uma agenda foi estabelecida, abarcando o discurso pretensioso de universalizar o ensino superior (CARVALHO, 2008).

Para Favretto e Moretto (2013, p. 413), o final da década de noventa foi marcado por “[...] uma grande oferta de graduações tecnológicas nas mais variadas áreas, com diversas denominações e muitas vezes com perfis muito similares”. Em 2002, a organização desse tipo de graduação foi orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de tecnologia. Conforme tais diretrizes, o ensino superior tecnológico, integrado “[...] às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 2002, p. 1).

Com a LDB/1996 e as legislações posteriores que tratam da educação profissional, a organização e o incentivo à educação tecnológica “trouxe uma nova perspectiva de formação superior para o Brasil, já existente em outros países. Nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, ela abrange metade dos alunos do ensino superior, e menos de 5% no Brasil” (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 216).

Em 2004, as modalidades de oferta de educação profissional foram alteradas (Decreto n. 5.154), especialmente no nível médio técnico. No nível superior, a educação profissional consiste em cursos e programas de “educação profissional

tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 1). Nesse período de reconfiguração da educação profissional e tecnológica no país, Lima Filho (2010) destaca a conversão do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica em 2005. Esse autor pondera sobre o movimento de outros CEFET para alcançar o *status* de universidade tecnológica, o que levou o MEC a apresentar um caminho diverso, estabelecendo a transformação de tais instituições em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n. 11.892/2008).

Grabowski e Ribeiro (2010) elucidam que a transformação dos CEFET em Institutos Federais impulsionou a expansão do ensino superior em todos os estados brasileiros, com destaque para os cursos de engenharia e de licenciatura em ciências da natureza (Biologia, Física, Matemática e Química). Esses autores também ressaltam o incentivo pelos IF às “licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 282).

Para Lima Filho (2010), é fundamental que a Rede Federal de Educação Profissional priorize a formação de professores, tendo em vista a universalização da educação básica. O autor também destaca que a maior parte da RFEPT “[...] reúne ou poderá reunir as condições necessárias para qualificar-se à oferta de licenciaturas nas áreas científica e tecnológica, em que se concentram grande parte dos professores e grupos de pesquisa atualmente existentes nessas instituições” (LIMA FILHO, 2010, p. 150).

As implicações da transformação das instituições de ensino profissional e tecnológico em instituições de educação superior, em especial aquelas referentes à formação docente, são analisadas nas próximas seções.

2.4 A formação docente nas instituições de educação profissional

A preocupação com a escassez de docentes no Brasil não é recente. De acordo com Santos (2004), o argumento da urgência na formação de professores vem sendo utilizado desde a Lei n. 4.024/61, a qual admite exercer o magistério após a conclusão do normal ginasial (quatro séries) ou o normal colegial (três séries). Com a expansão da escolarização em meados do século XX e devido às pressões populares, começaram a crescer os investimentos no ensino fundamental e, com isso, a demanda por professores. A falta de professores causava medidas emergenciais, tais como:

cursos rápidos para a formação de docentes, expansão das escolas normais de ensino médio, autorizações especiais para o exercício do magistério para os não licenciados e admissão de professores leigos.

Em 1978, após a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciou-se a formação de professores nas instituições tecnológicas, com a oferta de cursos de licenciatura plena e de licenciatura curta. Em 1981, os CEFET passaram a ofertar o Esquema I e o Esquema II para a formação docente em disciplinas especializadas do segundo grau em três setores da economia (primário, secundário e terciário), com licenciaturas de formação especial. O Esquema I permitia a qualquer profissional com nível superior obter formação docente ao cursar as disciplinas pedagógicas exigidas nas licenciaturas. Já o Esquema II permitia que profissionais de nível médio técnico cursasse, além das disciplinas pedagógicas, as disciplinas específicas do seu curso, fazendo jus ao título de licenciado (LIMA, 2014).

A carência de docentes para atuarem na educação profissional, principalmente no ramo industrial, justificou a implantação do Esquema I e do Esquema II. Em 1997, entrou em vigência a Resolução CNE/CP n. 2/97, a qual regulamentou a oferta de programas especiais para a formação pedagógica de professores para a educação profissional. No entanto, foi mantida a formação de professores em cursos emergenciais para aqueles que tinham formação de nível superior em qualquer área (SIMÃO, 2004).

Em 1990, com a transformação de outras Escolas Técnicas Federais em CEFET, cresceu a oferta de cursos para a formação de docentes. No entanto, apenas em 2000 é que foi concedida a autonomia para os CEFET criarem cursos de formação de docentes para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional (Decreto n. 3.462/2000). Com isso, essas instituições passaram a ofertar cursos de licenciaturas, porém em condições diferentes das universidades, pois não tinham quadros docentes suficientes.

De acordo com Lima (2014), a formação docente ofertada pelos CEFET nos anos de 2000 era pautada na proposta de fazer mais com menos e de forma rápida, mediante a criação de licenciaturas sem quadro docente específico, sem acervo bibliográfico adequado, com prazo curto concedido para a implementação dos cursos e com escasso apoio financeiro. Assim, foram criados cursos com carga horária reduzida em relação às licenciaturas tradicionais. Com isso, as licenciaturas se

tornaram um elemento estranho ao projeto formativo dos CEFET. Em 2003, ocorreu a ampliação das licenciaturas no que se refere a número de cursos, quadro docente e melhoria da infraestrutura, além de bons resultados nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Porém, não se verificou quase nenhuma articulação dessas instituições no sentido de estabelecer uma identidade para as licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Santos (2004), o discurso do Governo Federal para autorizar os CEFET a ofertarem cursos para a formação de docentes de Ciências da Natureza e Matemática apoiava-se na escassez de professores nas escolas de ensino fundamental e médio e no fato de que as universidades e faculdades não formavam números suficientes de docentes para a educação básica. Essa mesma razão levou à implementação, a partir de 2008, da formação de professores nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os quais devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura (BRASIL, 2008).

No contexto de expansão dos CEFET e de sua posterior transformação em Institutos Federais, foi criada a política nacional de formação de professores da educação básica (Decreto n. 6.755/2009), visando formar 330 mil professores de escolas públicas. Para além do plano nacional de formação, foi fixado aos 38 Institutos Federais do País o investimento anual de R\$ 500 milhões na formação de licenciados em Biologia, Física, Matemática e Química (MEC, 2009b).

Lima (2014, p. 38) afirma que “há uma expectativa de que, com o aumento de cursos de licenciatura nos CEFET/IF, ocorra um aumento do número de professores, de forma a remediar uma necessidade de docentes para a educação básica e profissional”. Contudo, a criação de tais cursos na rede federal de educação profissional tem provocado questões relativas à identidade institucional dos IF, tendo em vista sua tradição na oferta de educação profissional e tecnológica. Ademais, o legado histórico das instituições da RFEPT é fundamentalmente ligado ao ensino técnico, ministrado principalmente por docentes oriundos das engenharias e sem formação pedagógica. Assim, a falta de *expertise* no campo da formação de professores traz implicações para a qualidade do ensino nos Institutos Federais (SOUSA; BERALDO, 2009).

Otranto (2013, p. 128) também chama a atenção para o fato de a oferta de cursos de licenciatura pelos IF não ser acompanhada da obrigatoriedade de formação pedagógica dos docentes, o que levou a criação de “vários cursos de licenciatura e

de capacitação pedagógica [...] com docentes não licenciados, mesmo para lecionar as disciplinas de didática, prática de ensino ou estágio supervisionado”. Esse cenário se relaciona à predominância de políticas educacionais e de formação de professores, orientadas pelo Banco Mundial, que concebem a qualidade da educação como atrelada à capacitação em serviço dos professores. A esses cabe somente o conhecimento específico da matéria a ser lecionada, não sendo demandado conhecimento do campo pedagógico. Essa concepção é pautada pela “formação do professor-técnico que realizará sua prática sistematicamente voltada para os resultados a serem alcançados”. Também está associada à “ideia de que o alto nível de qualificação dos professores não tem redundado em melhor ‘qualidade’ na educação” (MACEDO, 2011, p. 259).

Nessa perspectiva, a Lei n. 13.415/2017 permite a atuação no ensino médio de profissionais com notórios saberes reconhecidos “pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017, p. 6). Isso legitima a inclusão na educação básica de profissionais sem licenciatura ou qualquer formação pedagógica, com a alegação de que tais profissionais atenderão exclusivamente a formação técnica e profissional.

Ao analisar a perspectiva histórica da formação de professores no campo da educação profissional, Franco (2008, p. 49) pondera sobre o predomínio da ideologia dos valores de mercado, que separa “as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços”. Segundo a autora, essa perspectiva enviesada pelos interesses produtivos conduz, muitas vezes, à atuação docente pautada no pragmatismo, em que educar é preparar para o mero exercício profissional e para as necessidades do mercado de trabalho.

Uma das principais funções da educação formal é produzir conformidade e consenso, induzindo os indivíduos a uma aceitação ativa dos princípios orientadores da ordem vigente e de acordo com as tarefas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, o Estado realiza o papel de fazer valer os interesses de uma classe dominante, na ilusão de que se trata de interesses comuns a todas as classes. As políticas educativas, em nome do desenvolvimento econômico do País, não só limitam as possibilidades materiais de uma classe, como também reduzem suas

possibilidades intelectuais. Nesse sentido, é necessário estar atento às concepções das políticas educacionais implementadas (LIMA, 2014).

Para Gramsci (2001), a universidade, em especial em relação à formação de professores, deve estar preparada para educar os cérebros de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das amarras que a cultura inorgânica e pretenciosa ameaça submetê-lo, por meio de leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo.

Um jovem de intelecto agudo e vivo, desprovido de uma sólida preparação, não tem mais a apresentar do que um cervo de ideias, ora verdadeiras, ora falsas, que tem para ele o mesmo valor. Possui um certo número de doutrinas e fatos, mas descosidos e dispersos, não tendo princípios em torno dos quais coletá-los e situá-los. Diz, desdiz e se contradiz; e, quando é obrigado a expressar claramente seu pensamento, não mais se reencontra. Percebe mais as objeções do que as verdades, propõe mil questões às quais ninguém saberia responder; mas, enquanto isso, nutre a mais alta opinião sobre si e se irrita com os que discordam dele (GRAMSCI, 2001, p. 189).

Gramsci continua:

O método que a disciplina universitária prescreve para cada forma de investigação é muito diferente e muito diferente é o resultado: é a formação do intelecto, isto é, um hábito de ordem e de sistema, o hábito de relacionar todo conhecimento novo com os que já se possui e integrá-los em conjunto e, o que é mais importante, a aceitação e o uso de certos princípios, como centro de pensamento... Onde existe esta faculdade crítica, a história não é mais um livro de novelas, nem a biografia um romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar de argumentos. A disciplina universitária deve ser considerada como um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não “universitárias” em sentido oficial (GRAMSCI, 2001, p. 189).

A partir dessa perspectiva, as universidades e os Institutos Federais podem ser vistos como campos de conflito, por meio dos quais forças sociais distintas disputam a hegemonia de suas concepções no âmbito das políticas públicas educacionais, incluindo as políticas voltadas para a formação de professores. Sobre essa formação, a proposta educacional de Gramsci é relevante nas sociedades contemporâneas pela ideia de uma sólida formação técnico-científica, integrada a uma formação humanista e de cultura geral, tendo como panorama a luta pela igualdade social.

2.5 A oferta de licenciaturas nos institutos federais

A oferta de ensino superior pelos Institutos Federais foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período 2014-2024, como parte de suas metas para elevar a taxa bruta de matrículas no ensino superior para 50% dos jovens de 18 a 24 anos, assegurando ao menos 40% das novas matrículas na rede pública (BRASIL, 2014).

Contribuir para a expansão da oferta de cursos superiores de licenciatura também é uma incumbência dos IF, diante da previsão de destinar 20% de suas vagas à formação docente. Com essa missão desde 2008, os IF vêm se consolidando como locus de formação docente, oferecendo formação inicial de professores para a educação básica, especialmente nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, tendo em vista a falta de professores para lecionar essas disciplinas.

Em 2018, o percentual de docentes com formação superior de licenciatura compatível com a disciplina lecionada foi de 58% no ensino fundamental e 61,9% no ensino médio (INEP, 2019). Essa proporção é bem distante do previsto na Meta 15 do Plano Nacional de Educação, a qual pretende assegurar que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 21).

Os pressupostos políticos que consolidam a oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais e suas concepções ideológicas estão presentes em documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tais como: Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008); “Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica” (PACHECO, 2010); “Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 – Comentários e reflexões” (SILVA, 2009); “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (MEC, 2009a); e “Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes” (MEC, 2010).

Esses documentos destacam os seguintes aspectos importantes para a formação de professores: vinculação entre ciência e tecnologia; integração disciplinar e interdisciplinar; construção de itinerários de formação; diálogos com as realidades local e regional; formação vinculada ao mundo do trabalho; e pesquisa como princípio educativo e científico.

Quanto à interiorização da educação profissional, os documentos analisados ressaltam a necessidade de facilitar o acesso aos estudos em regiões menos desenvolvidas economicamente, evitando o deslocamento dos estudantes para as grandes cidades. O TCU apresenta dados que evidenciam que a expansão dos Institutos Federais, presentes atualmente em todos os estados brasileiros, tem sido pautada pela interiorização: 85% de seus *campi* estão fora das capitais estaduais. Além disso, “176 *campi* estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes” (TCU, 2012, p. 9).

A formação de professores em cidades pequenas visa garantir o ensino de qualidade em regiões interioranas do Brasil, onde é mais difícil ou inviável para as escolas de educação básica contratar docentes formados, especialmente com habilitação nas disciplinas de Matemática, Física e Biologia.

O MEC (2009) ressalta que a oferta de cursos de licenciatura deve ser direcionada para a área de Ciências da Natureza, a qual abrange grande parte dos cursos técnicos ofertados historicamente pelas instituições que deram origem aos Institutos Federais. Nesse contexto, os IF possuem forte tradição na produção de conhecimentos técnicos na referida área, mas pouco vínculo com a área das Ciências Humanas, a qual deve apoiar a formação de professores de maneira interdisciplinar.

Lima (2014) observa que os documentos legais que instituem os IF apresentam uma concepção político-pedagógica que valoriza a perspectiva tecnológica como o diferencial dos Institutos Federais. Revelam uma visão pragmática referente à produção de conhecimento, salientando a vocação prática dos IF. Essa concepção está relacionada às instituições que precedem os Institutos Federais e que possuem longa tradição na oferta de ensino técnico. Tais instituições deixaram de ser centros federais, escolas técnicas ou agrotécnicas, com base na Lei n. 11.892/2008, transformando-se em Institutos Federais. Assim, a partir da promulgação dessa lei, os IF passaram a ser compostos tanto por instituições já existentes há décadas, quanto por aquelas recém-criadas. Essas últimas iniciaram suas atividades como instituições de ensino superior, ao contrário das demais, que têm sua origem atrelada à educação profissional.

Conforme Andrade (2014), o conjunto de Institutos Federais do País concentra, ainda de modo majoritário, cursos na área de ciências exatas, abrangendo os eixos tecnológicos Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Infraestrutura e Tecnologia e Comunicação. A autora também constata que há uma influência mútua

entre a oferta de cursos técnicos e de graduação nos IF com o predomínio de seu matiz técnico.

O grau de abrangência da oferta educativa dos IF e sua proposta curricular são considerados pelo MEC (2010) como singulares, por possibilitar itinerários de formação, os quais visam a integração entre educação básica e ensino superior, educação profissional e tecnológica, além de incentivar a “educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva” (MEC, 2010, p. 26).

Essa proposta de incentivar que os alunos percorram diferentes níveis da educação profissional e tecnológica é conhecida como verticalização da educação e está explicitada em uma das finalidades dos Institutos Federais: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, p. 5).

Segundo Silva (2009, p. 39), “a verticalização pode vir a permitir a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo tecnológico possibilitando ao educando o desenho do itinerário formativo que melhor corresponda às suas expectativas”. Laudares e Sales (2015) também destacam a relevância da verticalização, mas questionam se a oferta de cursos básicos e superiores visa apenas reunir num mesmo espaço os diferentes níveis de ensino ou desenvolver um trabalho apoiado em pesquisas para promover a integração curricular. Os autores definem dois tipos possíveis de verticalização: 1) institucional, contemplada já na proposta de criação dos IF, que prevê a oferta de cursos profissionais em seus vários níveis de escolaridade; 2) curricular, “mais difícil de operacionalizar, pois abrange uma linha vertical de integração pedagógica e curricular de cursos em seus vários níveis de escolaridade, como os da área eletroeletrônica, os da área de construção civil e os da área de química” (LAUDARES; SALES, 2015, p. 73).

A proposta de formação dos Institutos Federais apresenta a flexibilidade necessária para ofertar a seus egressos mais de uma habilitação (MEC, 2009). O MEC (2010) e Pacheco (2010) sugerem como formação inicial um curso de bacharelado, tendo como base uma das áreas das ciências, em que o aluno se formaria primeiro, podendo trazer o caráter de terminalidade, ou não. A partir daí, indicam também a possibilidade de o aluno prosseguir para os cursos de licenciatura (Física, Matemática, Biologia, Química, entre outros) ou, ainda, para os cursos de tecnologia, construindo conhecimentos mais específicos em determinada área.

Para Lima (2014), a formação docente nos IF é proposta a partir das ciências e de seus diferentes campos disciplinares, sendo a formação pedagógica um adendo a um desses campos. Assim, os IF aproveitam a estrutura da formação profissional, com a mera inclusão da parte pedagógica, pressupondo que não são necessárias grandes mudanças para promover a formação docente em um ambiente de ensino tradicionalmente técnico. De acordo com a autora citada, os discursos sobre a formação docente nos IF evidenciam o interesse em ampliar a formação não universitária, sendo a universidade acusada de negligenciar as licenciaturas e privilegiar cursos de maior *status*, como os de bacharelado. Desse modo, os IF são concebidos como uma alternativa às universidades, configurando-se como um espaço para a expansão da formação de professores, conectada com as demandas do mercado e com um fim utilitarista.

Outra questão sobre a formação de professores no contexto dos IF é referente à pesquisa científica. Tendo em vista que o objeto de trabalho do professor é a produção de conhecimento, não a sua reprodução, a pesquisa deve ser considerada como parte fundamental de sua formação inicial e continuada. A esse respeito, Pereira (1999) afirma:

Quem forma o professor – tanto a instituição quanto as pessoas – precisa estar diretamente envolvido com a atividade de pesquisa. Os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. Precisam ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de aprendizagem que ocorrem durante o processo de formação, investigadores de seu próprio processo de ensino (PEREIRA, 1999, p. 119).

Pacheco (2010) ressalta que a proposta pedagógica dos IF busca superar a separação entre ciência e tecnologia e teoria e prática, promover a pesquisa como princípio educativo e científico e ações de extensão como maneira de dialogar constantemente com a sociedade. Revela, assim, o propósito “de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada” (PACHECO, 2010, p. 23).

Essa proposta está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que incluem entre seus princípios: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos

conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015b, p. 4).

No entanto, no novo modelo institucional dos IF, equiparado à estrutura das universidades em termos de integração entre ensino, pesquisa e extensão, a participação de estudantes em pesquisas científicas é muito reduzida. Em auditoria na RFEPCCT, o TCU constatou que o envolvimento discente em pesquisas nos IF representava apenas 1%, sendo “inferior à verificada nas demais instituições acadêmicas de nível superior” (TCU, 2012, p. 58).

Além disso, a Lei n. 11.892/08 reduz a produção de conhecimento nos Institutos Federais à sua aplicabilidade, ao instituir entre seus objetivos o de “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008, p. 5).

Sobre as atividades de pesquisa no escopo das atribuições dos IF, Silva (2009) observa que até o fim do século XX, as instituições que deram origem aos Institutos eram destinadas exclusivamente ao ensino/aprendizagem de uma profissão. A despeito dessa concepção, muitos centros federais de educação tecnológica e escolas agrotécnicas federais fizeram incursões no terreno da pesquisa. Entretanto, não foram constituídos critérios específicos que permitissem que agências de fomento à pesquisa apoiassem essas instituições, com exceções de projetos esporádicos. Pelo contrário, “foram aplicadas as mesmas regras criadas a partir da realidade do ensino superior acadêmico, o que não cabe a instituições com ampla atuação na educação básica, especializadas na formação profissional e tecnológica do cidadão para o mundo do trabalho” (SILVA, 2009, p. 43).

O estudo de Perucchi (2015) analisou características das pesquisas desenvolvidas por professores dos 38 Institutos Federais existentes no País. Os resultados do estudo são relevantes para avaliar a condução de tais atividades nessas instituições. Entre as conclusões do estudo, destacam-se as seguintes:

- 1) o artigo publicado em periódico é o item da produção bibliográfica menos utilizado pelos professores dos IF para publicar os resultados de suas pesquisas, a despeito de esse ser o principal indicador usado para a avaliação acadêmica;

- 2) o estímulo dos professores para desenvolverem pesquisas são as necessidades da carreira acadêmica e não o desenvolvimento do Instituto, que seriam as necessidades da comunidade e das empresas. Assim, esses professores buscam

o desenvolvimento profissional em detrimento do institucional, já que eles consideram a carreira acadêmica o ponto fundamental para serem reconhecidos;

3) os professores contam com a pouca atuação dos núcleos de inovação tecnológica e das coordenações ou departamentos de pesquisa, existentes nos 38 Institutos Federais, os quais seriam responsáveis pelo apoio ao desenvolvimento de suas pesquisas.

Diante dessas questões, o autor recomenda que as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores dos IF sejam monitoradas constantemente. “Tais indicadores são necessários para que a sociedade saiba o que está sendo produzido e também contribuir para que estratégias de desenvolvimento sejam elaboradas e colocadas em prática” (PERUCCHI, 2015, p. 140).

Lima (2014) indica que os interesses políticos da formação ofertada nos IF perpassam a pretensão de ampliar o número de docentes, não necessariamente formados por universidades, pois estas priorizam questões que não são essenciais para a manutenção do sistema: formação para a pesquisa acadêmica e valorização do saber teórico. “Logo, os Institutos Federais surgem como um espaço de possibilidades, para uma formação mais conectada com as demandas educacionais em prol do desenvolvimento econômico do país, dentro dos moldes capitalistas” (LIMA, 2014, p. 70).

Ao analisar iniciativas de capacitação pedagógica de professores dos IF, o TCU identificou “resistência quanto a receber esse tipo de qualificação entre docentes que não possuem licenciatura, em especial, aqueles que lecionam disciplinas técnicas.” Além disso, mostrou que “a preocupação dos docentes, na capacitação didático-pedagógica, é evitar a ênfase na teoria e priorizar a prática, disponibilizando instrutores que possuam experiência de sala de aula” (TCU, 2012, p. 66).

Para esclarecer a relação entre teoria e prática na formação de professores, busca-se no próximo capítulo analisar algumas abordagens teóricas sobre o tema. Realiza-se a interlocução entre alguns autores que tratam do assunto, a partir de suas especificidades conceituais, para se chegar a um eixo norteador do que possa vir a ser considerado uma formação de professores embasada em um campo conceitual crítico e consistente. Parte-se da premissa de que não existe uma fórmula certa para formar professores, mas que é necessário discutir as diversas abordagens envolvidas na formação desses profissionais. Para tanto, são focalizados autores que discutem a formação do professor reflexivo, outros que analisam a formação crítico-reflexiva e,

por fim, aqueles que abordam o desenvolvimento da autonomia, as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Formação de professores

A formação docente deve ser planejada e desenvolvida com consciência e conhecimento das necessidades do campo educacional. Isso remete à formação profissional embasada na construção de conhecimentos teóricos e práticos, incluindo habilidades didático-pedagógicas, sensibilidade na comunicação, postura política e capacidade de trabalhar em grupo. Nesse sentido, a formação de professores deve levar em consideração que a educação, como prática institucionalizada, tem por objetivo contribuir para uma formação integral do ser humano. Para tanto, a educação deve promover a integração do homem com os seguintes universos: do trabalho, campo da produção material e das relações econômicas; da sociabilidade, campo das relações políticas; e da cultura simbólica, campo da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2003)

É importante ter em mente que quando se trata de formação de professores não existe neutralidade no ato de ensinar, pois os docentes não ensinam meros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles ensinam, ao mesmo tempo, ideias e elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento (LUDKE; BOING, 2004).

Para Severino (2003), um projeto para a formação de professores pressupõe a integração de três dimensões, as quais se relacionam mutuamente: a dos conteúdos específicos; a das habilidades técnicas; e a das relações situacionais. A primeira delas está relacionada com a cultura científica em geral e com os conhecimentos específicos. Não se trata de um acúmulo de informações pré-elaboradas de forma mecânica, mas de um domínio que inclui a compreensão do processo de produção do conhecimento. A segunda dimensão tem a ver com o domínio das habilidades didáticas, as quais compõem o campo dos instrumentos técnicos e metodológicos da profissão docente. Tal campo é fundamental, tendo em vista que não se pode conceber o exercício do complexo papel educativo baseado no espontaneísmo ou amadorismo. A terceira dimensão é constituída pelas relações situacionais. A atividade do professor implica uma percepção clara das referências existenciais de todos os atores envolvidos no processo educacional. “Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas

relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo” (SEVERINO, 2003, p. 69-70).

A formação de professores deve ser voltada, também, para a busca da profissionalização desses sujeitos, tendo em vista a instauração de uma nova qualificação docente, ao estimular uma cultura profissional entre seus pares, além de uma cultura organizacional presente nas escolas.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no que diz respeito a uma autonomia contextualizada da profissão docente. É importante valorizar os paradigmas de formação capazes de promover a preparação de professores que refletem sobre seu fazer, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem efetivamente como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais. Outro aspecto relevante da formação é o investimento nos saberes dos quais o professor é portador, trabalhando-os sob um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são apenas de ordem instrumental, comportando situações problemáticas, que obrigam o docente a tomar decisões num terreno complexo, incerto, singular e conflituoso (NÓVOA, 1997).

Para Nóvoa (1997), a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, além de desarticular a formação docente e os projetos da escola. A não articulação desses segmentos inviabiliza o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva tanto do professor individual, quanto do coletivo docente. Assim, conforme o autor citado, a formação deve contemplar os desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional. No desenvolvimento pessoal, a formação é concebida a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. No desenvolvimento profissional, a formação deve estimular o docente na busca por sua autonomia, o que implica promover a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Já o desenvolvimento organizacional consiste no desafio de conceber a escola como espaço de formação, um ambiente educativo, em que trabalhar e formar não se configurem como atividades distintas. A formação deve ser considerada como um processo em permanente construção, não apenas nos espaços institucionais, mas também no dia a dia das escolas e dos professores.

Na perspectiva de Schon (1997) sobre a formação de professores, o docente deve ser um profissional que reflita na e sobre a prática. De acordo com o autor, para ser um profissional reflexivo, há, inicialmente, um momento de surpresa, no qual ele se permite ser surpreendido pelo o que o aluno faz. Posteriormente, reflete sobre esse fato, isto é, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, ao mesmo tempo, busca entender o motivo pelo qual foi surpreendido. Depois, reformula o problema provocado pela situação. Num momento posterior, realiza uma experiência para avaliar a sua nova hipótese. Por exemplo, levanta uma nova questão ou cria uma nova tarefa para testar a hipótese formulada sobre o estilo de pensar do aluno. “Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras” (SCHON, 1997, p. 83).

Segundo Gómez (1992), o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir vai além das regras, dos fatos, dos procedimentos didáticos e das teorias produzidas pela área de conhecimento. No processo da reflexão na ação, o aluno-professor não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas, mas também aprender a construir novas estratégias de ação e novos modos de enfrentar e definir os problemas.

No modelo de formação de professores reflexivos, a prática assume o papel central no currículo, apresentando-se como o espaço de aprendizagem e de constituição do pensamento prático do professor. A prática se depara sempre com a dificuldade de equilibrar a realidade e a simulação: por um lado, deve exprimir “a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional” (GÓMEZ, 1992, p. 110).

Para Zeichner (2003), a abordagem do professor reflexivo questiona a concepção do educador como um mero técnico, que executa o que outros prescrevem. Representa uma reação contra formas verticalizadas do sistema educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos. De acordo com a autora, o conceito de ensino reflexivo foi solapado por programas de formação de professores que apresentam aspectos que ocultam o potencial de desenvolvimento docente, tais como: 1) foco na reprodução pelos professores de práticas propostas por pesquisas conduzidas por outros e uma desconsideração das teorias e *expertises* que fazem parte das práticas dos educadores; 2) pensamento

meio-fim que reduz a base das reflexões dos professores a aspectos ligados às técnicas de ensino e à organização interna da sala de aula, negligenciando as questões curriculares; 3) incentivo às reflexões dos professores sobre suas próprias atividades docentes, mas desconectadas dos contextos social e institucional nos quais ocorrem o ensino; e 4) estímulo para que os professores reflitam individualmente. “Todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que há apenas uma ilusão de desenvolvimento e autonomia do educador” (ZEICHNER, 2003, p. 46).

A referida autora enfatiza que é necessário que os educadores conheçam suas disciplinas e saibam transformá-las de forma que sejam relacionadas àquilo que os estudantes já sabem, promovendo maior compreensão. Devem conhecer melhor o que seus educandos sabem e podem fazer, bem como os recursos culturais que levam para a sala de aula. Precisam também ter capacidade de explicar conceitos complexos, conduzir discussões, avaliar o processo de aprendizagem do aluno, gerir a sala de aula, entre outras coisas. Além disso, “os educadores devem agir com mais clareza política quanto aos interesses que suas ações cotidianas atendem. Pode ser que eles não consigam alterar certos aspectos da situação presente, mas pelo menos terão consciência do que está acontecendo” (ZEICHNER, 2003, p. 47-48).

Imbernón (2011) considera que o campo teórico e a prática da formação permanente do professor vêm apresentando poucos avanços no que diz respeito à análise e à pesquisa sobre esse tema. Ressalta a necessidade de romper com o pensamento educativo predominante, produzindo inovações em termos de currículo, gestão, normas, práticas formativas etc.; ou seja, descobrir outras formas de se conceber a educação e interpretar a realidade. A formação de professores deve romper com a educação compreendida de “modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não” (IMBERNÓN, 2011, p. 14-15).

Nessa perspectiva, é preciso romper com práticas de formação de professores organizadas em torno de um *expert* ou acadêmico, que, na maioria das vezes, visam apenas à transmissão do conhecimento ou à solução dos problemas do professor, como se estes não fossem capazes de produzir conhecimento. Isso acaba por propiciar pouca identificação e engajamento do professor em relação ao seu processo formativo.

A formação do professor também deve levar em conta os fatores de diversidade e de contextualização, que são fundamentais para sua formação (por exemplo, a preocupação com a cidadania, o meio ambiente e a tolerância). Além disso, deve construir a ideia de que o desenvolvimento e a diferença entre as pessoas podem ter um lugar e um contexto histórico determinados, com influência contundente sobre as relações entre as pessoas e a sociedade em geral. Este tipo de formação tende a gerar questionamentos sobre as práticas uniformizantes, levando-se em conta tanto a instituição quanto o contexto fora dela, âmbitos estes em que emergem situações-problema que atingem diretamente o professor (IMBERNÓN, 2011).

Para que os professores se envolvam no processo formativo, é fundamental que se sintam valorizados durante esse processo e percebam um benefício pessoal e profissional em sua formação. Também deve estar presente durante a formação permanente um clima de integração e colaboração entre o professorado, com respaldo em uma organização estável e, ao mesmo tempo, flexível entre os membros participantes, levando-se em conta a diversidade entre os professores, para que, assim, possam pensar e agir de formas diferentes, o que contribui para uma aceitação melhor das mudanças e inovações das práticas propostas na formação.

A melhoria da escola requer um processo de transformação sistêmico. Mudanças que afetam toda a instituição, a comunidade escolar e a formação docente influenciam e recebem influência do contexto, sendo que elas acabam também por condicionar os resultados da escola (IMBERNÓN, 2011). Para esse autor, os professores recebem muita formação, mas, após os processos formativos, observam-se poucas mudanças concretas em termos pedagógicos e institucionais. Isso ocorre em razão do predomínio de políticas de formação docente e de formadores que promovem uma educação transmissora e uniformizante, com pouca inserção no dia a dia do professor em sala de aula, com base em uma teoria descontextualizada e generalista, distante dos problemas práticos das escolas.

A formação do professor não se desenvolve apenas a partir de uma aproximação entre ele e o contexto escolar. Ela também deve conter em si uma cultura formativa, capaz de produzir processos entre teoria e prática, com a introdução de novas concepções, metodologias, conceitos e perspectivas, tais como: relação entre os professores; processos emocionais dos docentes; formação voltada para a complexidade da docência; crença de ter a capacidade de gerar conhecimentos pedagógicos no interior da própria escola com os colegas; possibilidades de

autoformação; trabalho em equipe e comunicação entre os pares; e formação em conjunto com a comunidade escolar. Isso vai de encontro à formação estritamente disciplinar, com questões pedagógicas genéricas, que levem a hábitos rotineiros e mecânicos do processo formativo, ao abandono por parte do professor e ao cansaço (ou à sua ausência). Torna-se, assim, necessário promover a reestruturação profissional do professor e de sua formação, a qual deve ir além de toda manifestação explícita e implícita da racionalidade técnica, dos conteúdos curriculares e do controle técnico-burocrático da educação (IMBERNÓN, 2011). Assim, este autor propõe alguns pontos que devem ser incluídos nas políticas e práticas de formação docente:

- Reflexão sobre a prática em um contexto determinado.
- Criação de redes de inovação, comunidades de práticas formativas e comunicação entre o professorado.
- Possibilidade de uma maior autonomia na formação, com a intervenção direta do professorado.
- Enfoque nos projetos de cada escola e/ou sistema de educação, conforme o caso, de modo a envolver o professor no desenho, na prática e na avaliação de tais projetos. Isso potencializa uma formação capaz de estabelecer reflexões e a participação ativa dos docentes durante seu processo formativo, possibilitando-lhes aprender com a reflexão a partir de suas necessidades e de situações-problema presentes em seus contextos.

Participar do processo de sua formação possibilita ao professor se tornar consciente de sua ética, seus valores e sua ideologia, de modo que seja capaz, ao final, de compreender a si mesmo, seus pares, discentes e a instituição escolar, além do sistema educacional e do contexto social no qual está inserido. Assim, é fundamental que a formação seja compreensível e contextualizada e que os docentes internalizem a importância do outro no fazer docente, proporcionando uma melhoria profissional.

Para que se possa entender os processos que permeiam o ensino em uma instituição, é necessário levar em conta também a subjetividade do docente, pois o profissional professor não é apenas aquele que transmite e aplica determinado tipo de conhecimento produzido pelas diversas áreas das ciências, nem apenas um agente determinado por mecanismos sociais. Pelo contrário, é um ator no sentido forte

do termo, que assume sua prática com base nos significados que ele mesmo atribui e nos conhecimentos que constrói em seu dia a dia como docente e a partir dos quais ele se estrutura e se orienta. Em outras palavras, a prática docente deve ser concebida como um lugar não apenas de aplicação de saberes advindos das teorias científicas, mas também onde há produção de saberes específicos que partem dessa mesma prática. Enfim, o trabalho docente deve ser considerado como um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes e teorias e de produção de conhecimentos (TARDIF, 2012).

Uma das concepções tradicionais sobre a relação entre teoria e prática, no âmbito da formação de professores, admite que o saber está aliado prioritariamente à teoria, sendo que a prática ou é desprovida de saber ou é portadora de um falso saber. Segundo tal concepção, o saber é produzido fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura etc.), sendo que a relação com a prática só pode ser de aplicação. Tardif (2012) afirma que essa concepção tradicional vem dominando os cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior, onde esses profissionais são pensados como simples aplicadores de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários. Tal concepção “não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2012, p. 235).

O autor citado enfatiza que não existe trabalho sem um trabalhador que saiba realizá-lo, isto é, que saiba pensar, produzir e reproduzir as situações concretas de seu próprio trabalho. Como toda prática, o trabalho exige, assim, um sujeito do trabalho, que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu ofício. “Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2012, p. 237).

Resumidamente, destacam-se aqui duas teses defendidas por Tardif (2012): aquela na qual os professores são compreendidos como sujeitos do conhecimento e possuidores de saberes do seu próprio ofício; e aquela que se refere às práticas dos docentes, seu trabalho no dia a dia, entendidas como espaços não apenas de aplicação de saberes produzidos por terceiros, mas também de produção, transformação e mobilização dos conhecimentos próprios da prática docente. Nessa perspectiva, o autor em pauta destaca como o principal desafio da formação docente

a abertura de maior espaço para os conhecimentos oriundos da própria prática do professor, os quais devem estar incluídos no próprio currículo. Ainda, este mesmo autor destaca que um curso de formação de professores deve levar em conta os seguintes aspectos:

- Temporalidade dos saberes dos professores, os são construídos e modificados ao longo do tempo.
- Importância dos saberes dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem provenientes de suas próprias histórias e experiências de vida, sobretudo no âmbito do contexto escolar, além de outras experiências profissionais que porventura tenham adquirido.

O professor tem sua própria história de vida, emoções, personalidade, cultura (ou culturas), pensamentos e ações. É um ator que traz marcas dos contextos individuais e sociais dos quais faz parte. Assim, os saberes dos professores carregam as marcas do objeto de seu trabalho, ou seja, dos seres humanos com os quais interagem. Mesmo que se identifiquem com um grupo social, os professores se constituem em primeiro lugar enquanto indivíduos e esse fenômeno da individualidade é introjetado em seu trabalho. Desse modo, embora ele trabalhe com um grupo de alunos, deve atingir cada um em sua existência particular, considerando aspectos individuais do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada de professores não pode tratá-los como se todos fossem iguais nem como se a formação fosse a mesma para todos. Porém, na maioria dos casos, os formadores desconsideram que o professor tem sua própria individualidade, sua história de vida, como se ele não fosse sujeito de sua própria prática e que é necessário que um terceiro os ensine como proceder em seu ofício.

O ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial do docente. As emoções envolvidas em sua atuação profissional podem levá-lo, muitas vezes, de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas práticas. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar e de estabelecer relação com os outros, assim como os efeitos de suas ações e os valores em que se apoiam, exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores permeadas de convicções a respeito dos fundamentos de sua ação. O trabalho diário

com os alunos provoca no professor o desenvolvimento do conhecimento de si, de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores em sua maneira de ensinar (TARDIF, 2012).

Em síntese, a formação de professores deve ser entendida como algo muito mais do que promover a aquisição de habilidades técnicas. Ou seja, é importante que o educador saiba que ensinar não consiste em uma mera transferência de conhecimentos aos alunos, mas na criação de possibilidades para sua construção. Envolve também a valorização da realidade em que os atores do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos, bem como o despertar da curiosidade epistemológica. Portanto, aquele que pretende se engajar na tarefa de formar o professor também deve estar atento e agir em consonância com os aspectos implicados no processo formativo desse profissional, os quais também são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que o professor pretende empreender junto com seus alunos.

3.2 Evasão no ensino superior

A evasão estudantil nas instituições de educação superior é um problema pouco estudado no ambiente acadêmico brasileiro. A literatura sobre o assunto abrange, em geral, dois grupos de trabalhos distintos. O primeiro compõe estudos sobre as motivações alegadas para o abandono do sistema de ensino como um todo, com análises de dados oficiais disponibilizados pelo Governo Federal, sem avaliar a decisão pessoal do estudante de evadir. O segundo abrange a avaliação educacional e a identificação do perfil do aluno evadido (SILVA, 2013).

Entre as variáveis que representam risco de evasão na educação superior, Silva (2013) identificou: desempenho acadêmico, condição socioeconômica, idade e gênero. Sua pesquisa mostrou o perfil dos alunos que tendem a permanecer menos tempo na instituição de ensino superior: aqueles que têm dificuldades financeiras para arcar com os custos do curso, passam por reprovação, são mais velhos e pertencem ao sexo feminino. Para o autor, o risco da evasão é maior no início do período, reduzindo-se ao longo do tempo.

O trabalho de Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) sobre evasão em cursos de graduação da UFMG também demonstrou que o desempenho dos estudantes nos primeiros períodos de curso foi o principal fator de evasão, seguindo-se o perfil

socioeconômico. Apurou-se que os alunos que cursam o período noturno e aqueles que cursam o diurno apresentam taxas similares de evasão. Para os autores, as instituições de ensino superior devem voltar suas ações para a contenção da evasão nos primeiros períodos da graduação. Sugerem a adoção de procedimentos e métodos de ensino adequados no primeiro ano do curso, visando à melhoria do rendimento do estudante.

Ainda no contexto da educação superior da UFMG, Adachi (2009) avaliou a evasão discente em cinco cursos de graduação, identificando sua maior frequência em cursos que exigem notas mais baixas para a entrada na universidade. Trata-se de cursos com um prestígio social menor, como História, Matemática e Química, frequentados, geralmente, por alunos de nível socioeconômico e cultural mais baixo. A pesquisa apresentou como principais fatores de evasão: transferência, infrequência, distanciamento da família entre aqueles provenientes do interior, condição socioeconômica, necessidade de trabalhar e insatisfação com o curso.

A pesquisa realizada por Silva Filho *et al.* (2007), que analisou dados oficiais sobre a evasão nas instituições de educação superior no Brasil, estimou uma taxa de 22% de evasão anual entre 2000 e 2005 em âmbito nacional. Quanto à evasão por área de conhecimento no mesmo período, os autores encontraram os seguintes resultados: 25% para Ciências Sociais, Negócios e Direito, 18% para Educação e 29% para Serviços. O maior índice de evasão foi observado em 2005 nos cursos de Matemática (44%) e de Formação de Professores da Educação Básica/Normal Superior (38%).

Em relação à evasão estudantil nos cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, a quantidade de estudos sobre essa temática ainda é pouco expressiva. Uma busca realizada em novembro de 2017 na base de dados *Scielo* e no Portal de Periódicos CAPES, tendo por critério o cruzamento dos termos *evasão / abandono* com o termo *licenciatura*, apontou dez publicações científicas relacionadas à temática. Sete envolvem pesquisas sobre evasão estudantil em cursos de licenciatura oferecidos por universidades (ASSIS; CONCEIÇÃO, 2015; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; FELICETTI; FOSSATTI, 2014; LAHAM; LEMES, 2016; LIMA; MACHADO, 2014; MASSI; VILLANI, 2015; MAZZETTO; CARNEIRO, 2002) e três abordam o problema da evasão nas licenciaturas ofertadas pela Rede Federal de Educação Profissional, sendo um deles desenvolvido no CEFET (MOURA; SILVA, 2007) e somente dois, em Institutos Federais (ALMEIDA; SCHIMIGUEL, 2011;

OLIVEIRA; ANJOS; RODRIGUES, 2013). Os dois últimos sugerem que problemas relacionados à formação e ao trabalho docente, como formação profissional ineficaz, baixo nível salarial e falta de condições apropriadas para o exercício da profissão, estão associados à diminuição da demanda por cursos de licenciatura e aos altos índices de evasão nos IF.

Sobre a desvalorização da formação e da profissão docente, Paiva e Warde (1994, p. 29) ressaltam que o “principal problema com a formação de professores [...] é que ela é vista como uma habilitação profissional de pouco prestígio e interesse, tanto por parte de professores e departamentos universitários quanto pelos estudantes”.

Com base na análise dos estudos levantados sobre evasão em cursos de licenciatura, foram identificadas diversas abordagens em distintos cursos, períodos e instituições, com visões de estudantes, coordenadores, professores, gestores e com amostragens e populações diversas. A partir desse conjunto de pesquisas, percebe-se que não existe um único fator associado ao problema, como mostra o Quadro 1, que relaciona os principais fatores associados à evasão nas licenciaturas. Esses foram agrupados em seis categorias: desempenho acadêmico, interesses pessoais, condições socioeconômicas e familiares, didático-pedagógicas, características do curso e características institucionais.

Quadro 1 - Fatores associados à evasão em cursos de licenciatura

Fatores Associados à Evasão		Autores
Desempenho acadêmico	Dificuldades de aprendizagem e para lidar com a sobrecarga do curso, repetência e falta de frequência às aulas.	Assis; Conceição (2015); Daitx; loguercio; Strack (2016); Felicetti; Fossatti (2014); Mazzetto; Carneiro (2002).
Interesses pessoais	Expectativas de carreira, motivação em relação ao curso, insatisfação com o curso, escolha inadequada do curso.	Almeida; Schimiguel (2011); Laham; Lemes (2016); Mazzetto; Carneiro (2002); Moura; Silva (2007).
Condições socioeconômicas e familiares	Necessidade de trabalhar, dificuldades financeiras, filhos, casamento, mudança de cidade e transferência para outra instituição ou curso.	Almeida; Schimiguel (2011); Oliveira; Anjos; Rodrigues (2013); Assis; Conceição (2015); Laham; Lemes (2016); Moura; Silva (2007).
Didático-pedagógicos	Métodos de avaliação, relação entre teoria e prática, didática e comprometimento dos professores.	Daitx; loguercio; Strack (2016); Lima; Machado (2014).
Características do curso	Estrutura curricular, necessidade de dedicação exclusiva e excesso de carga horária.	Daitx; loguercio; Strack (2016); Laham; Lemes (2016).
Características institucionais	Prioridade da pesquisa em detrimento do ensino, insuficiência numérica de professores, falta de programa de combate à evasão e assistência estudantil e integração do estudante ao sistema acadêmico da instituição.	Daitx; loguercio; Strack (2016); Felicetti; Fossatti (2014); Lima; Machado (2014); Massi; Villani (2015).

Fonte: Elaborado pela autora

O conjunto de fatores relacionados aos estudantes, aos cursos e às instituições de ensino, apresentado no Quadro 1, mostra que a evasão se constitui como um fenômeno multifacetado e multicausal. Pode estar associada tanto ao contexto individual, familiar e socioeconômico dos estudantes, quanto ao contexto do curso e da instituição de ensino superior aos quais tiveram acesso. Tendo em vista essa diversidade e complexidade dos processos de evasão, destaca-se a importância de um encaminhamento mais adequado para o problema por parte do sistema educacional, da comunidade escolar e das políticas públicas, priorizando aqueles que estão em risco de abandonar seus estudos.

Como destacam Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), apesar da evasão ser um fenômeno de múltiplas causas, a intervenção da universidade pode diminuir significativamente suas dimensões, principalmente nos cursos em que as frequências são mais elevadas. Assim, é fundamental refletir sobre estratégias institucionais para incentivar a permanência do estudante nas licenciaturas e valorizar a profissão docente. Além disso, é importante resgatar teorias consolidadas sobre o problema em pauta.

Nessa perspectiva, o próximo tópico apresenta uma revisão de teorias e modelos conceituais sobre os processos de evasão e permanência dos estudantes no ensino superior.

3.3 Teoria de integração acadêmica e social do estudante

De acordo com Cislighi (2008), o modelo teórico desenvolvido pelo americano Vincent Tinto sobre integração acadêmica e social do estudante no ensino superior é um dos referenciais de maior importância, sendo considerado um paradigma sociológico recorrente nas discussões sobre permanência e evasão.

Tinto elaborou um modelo de evasão que tem por objetivo explicar os processos longitudinais de interação entre os indivíduos e as instituições que originam diferentes comportamentos de abandono da educação superior. Para Tinto, é importante distinguir entre os vários comportamentos de abandono, especialmente a desistência voluntária e o afastamento compulsório. Isso porque tais comportamentos não só envolvem pessoas diferentes, mas também resultam de diferentes padrões de interação dentro do ambiente universitário. Por um lado, a desistência voluntária se relaciona com a falta de congruência do indivíduo com o clima intelectual da instituição e com o sistema social composto por seus pares. Por outro, a desvinculação

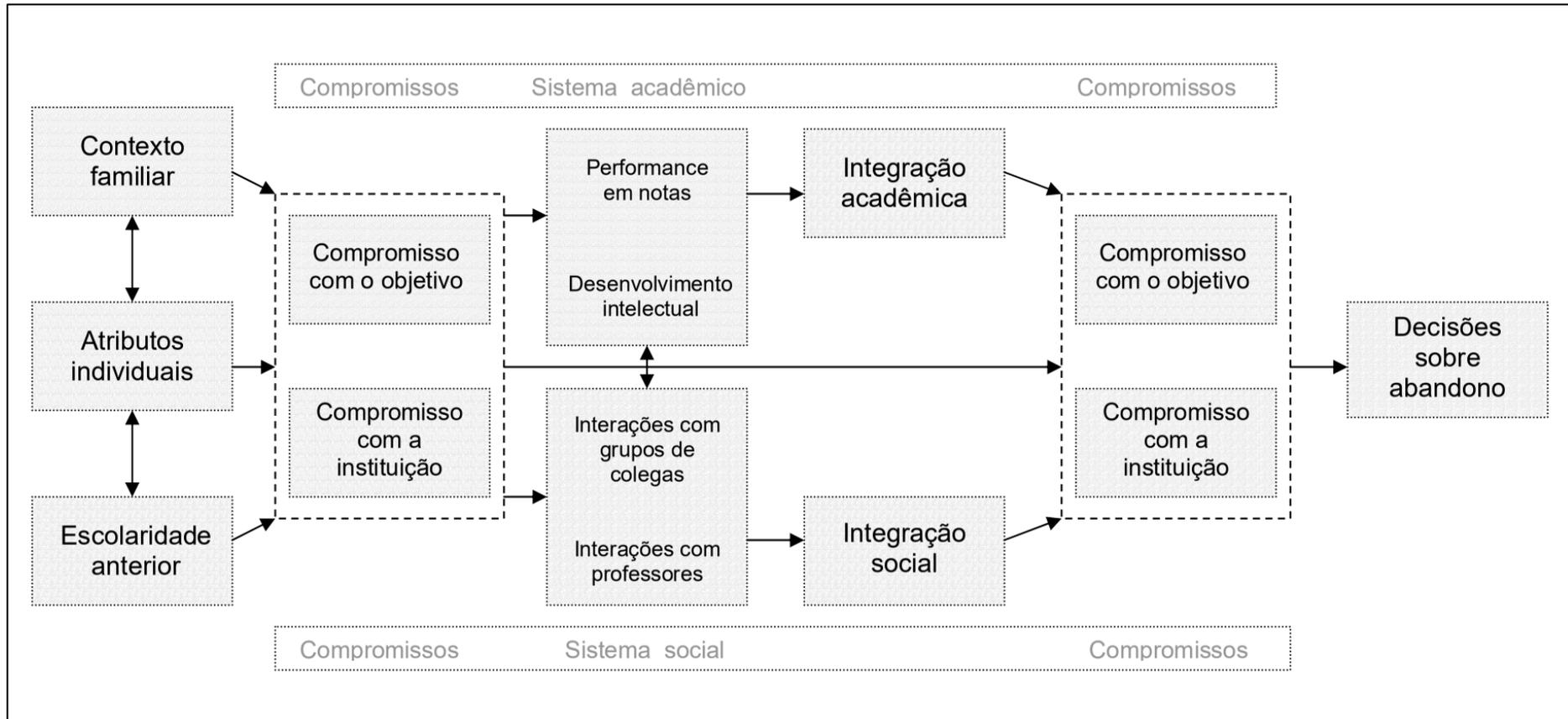
compulsória (jubilamento) está associada ao desempenho acadêmico insuficiente (notas baixas) ou à quebra de regras institucionais estabelecidas (TINTO, 1975).

Para desenvolver seu modelo, Tinto (1975) se fundamentou na teoria de Durkheim sobre suicídio, na qual a desistência do indivíduo de existir tende a ocorrer quando ele está insuficientemente integrado ao tecido da sociedade. Isso se dá pela falta de dois tipos de integração: integração moral (valor) e integração coletiva. O primeiro tipo é visto como o resultado de valores do indivíduo altamente divergentes daqueles da coletividade social e, o segundo, como resultado da interação pessoal insuficiente com outros membros da coletividade. Tais comportamentos seriam semelhantes aos comportamentos dos indivíduos que abandonam o ensino superior, por não estar integrados aos vários aspectos da vida universitária, incluindo interações com outros membros da instituição e congruência com os padrões de valor predominantes da coletividade universitária (TINTO, 1975).

A inspiração de Tinto na teoria de Durkheim também é fonte de críticas, tendo em vista a conotação pejorativa ou de fracasso associada ao fato de o estudante abandonar um curso superior. Porém, essa decisão do estudante pode representar o alcance de outro objetivo que ele tinha: obter um emprego, uma formação em certos conteúdos, estudar determinada disciplina ou encontrar pessoas (CISLAGUI, 2008).

Cislagui (2008) mostra a evolução do modelo teórico de Tinto, ilustrada em três esquemas apresentados a seguir. A Figura 1 apresenta o modelo teórico inicial de Tinto, enfatizando o nível de integração do indivíduo com as dimensões sociais e acadêmicas da instituição de ensino superior e o nível de comprometimento que ele possui com seus objetivos e com a instituição na qual ingressou. Para Cislagui (2008), antes de ingressar no curso superior, diversos aspectos pessoais influenciam o comprometimento do estudante: atributos pessoais (gênero, raça, habilidades acadêmicas, etc.), contexto familiar (status socioeconômico, ambiente familiar, valores e expectativas) e experiências prévias (sociais e acadêmicas), as quais incluem a formação e o histórico escolar e a diligência nos relacionamentos sociais.

Figura 1 - Modelo conceitual de integração do estudante (Tinto)



Fonte: Cislagui (2008)

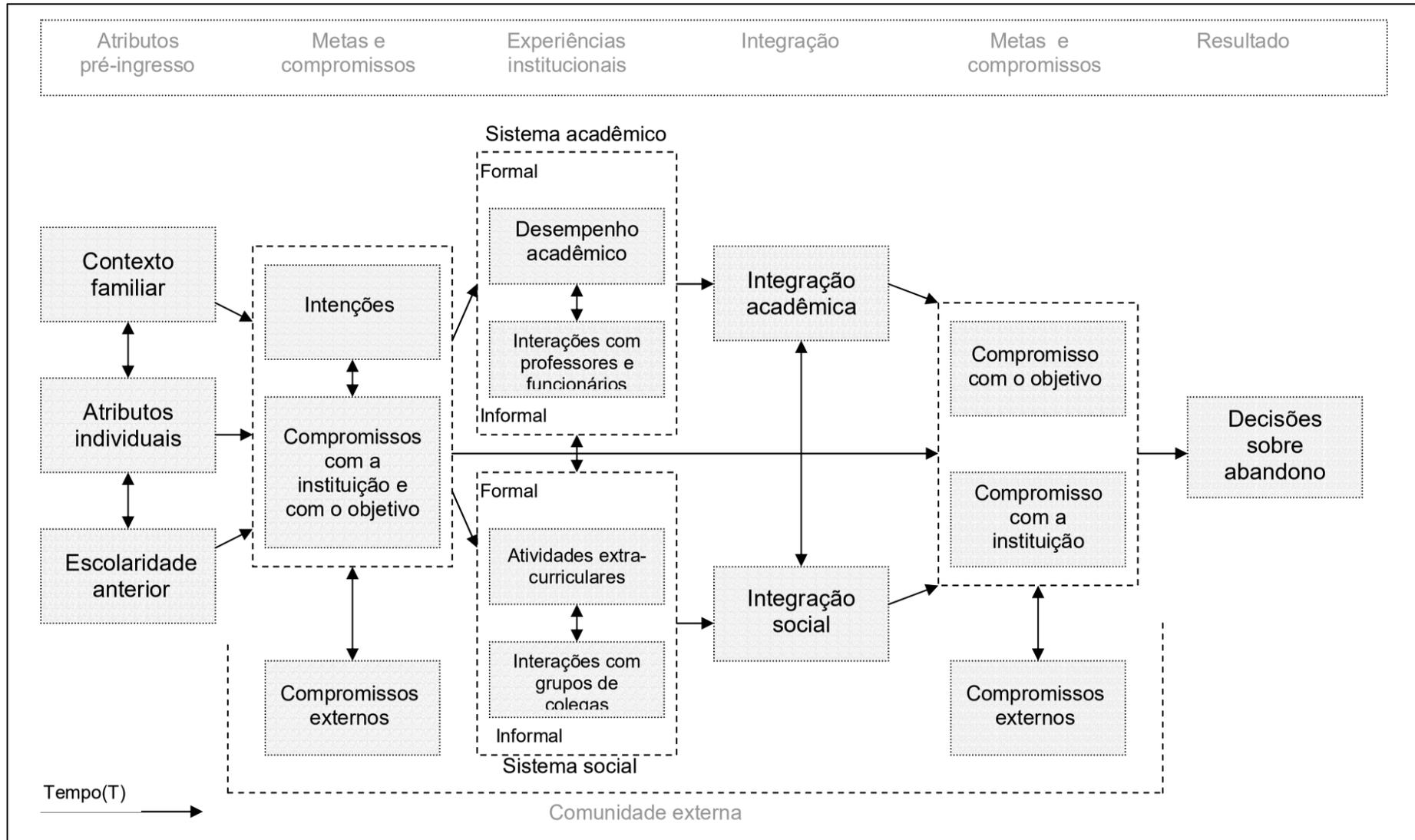
Cislagui (2008) esclarece que, além das condições pessoais prévias ao ingresso no ensino superior, apresentadas no modelo inicial de Tinto (Figura 1), são importantes também as expectativas educacionais do discente, tais como: o tempo que está disposto a se dedicar para obter seu título e a importância que atribui à certa instituição em comparação com outras. Com isso, o conjunto de aspectos pessoais e as interações entre eles influenciam as dinâmicas da visão pessoal, das vivências acadêmicas e das convivências sociais do estudante. Tais dinâmicas são periodicamente avaliadas pelo estudante, fazendo parte de sua escolha de continuidade ou abandono do curso. Algumas características de personalidade do estudante também podem influenciar essa escolha: comprometimento emocional com a formação superior, impulsividade, instabilidade e ansiedade (CISLAGUI, 2008).

A teoria de Tinto sinaliza a relevância da percepção do indivíduo sobre sua própria integração social e acadêmica, refletida na intercombinação entre dois fatores: seu desempenho acadêmico, traduzido nas avaliações obtidas, as quais representam uma recompensa explícita; e seu desenvolvimento intelectual, o qual constitui uma recompensa interior/intrínseca. O modelo teórico de Tinto também destaca a importância de o estudante equilibrar a integração social com a integração acadêmica. Saliencia que, por um lado, uma integração social excessiva pode resultar em déficit no desempenho acadêmico; por outro, a integração social com pares com forte aporte acadêmico pode proporcionar a construção de uma comunidade de apoio, bem como a forte integração social com docentes pode enriquecer a integração com os pares e elevar o grau de integração a acadêmica (CISLAGUI, 2008).

Ainda segundo Cislagui (2008), ao avançar com sua teoria de integração do estudante, Tinto adicionou ao modelo novos componentes, relacionados a aspectos externos à instituição e a questões financeiras: adaptação, dificuldades, isolamento, falta de congruência, aprendizagem, obrigações/compromissos externos e finanças. Além disso, identificou que grupos distintos de estudantes (jovens, adultos, transferidos, detentores de grande potencial etc.) e diferenças entre as instituições de ensino (pública, privada, etc.) e entre os cursos superiores (duração, modalidade, etc.) apresentam características próprias e demandam políticas e programas específicos de estímulo à permanência discente.

A Figura 2 ilustra a reelaboração de Tinto de seu modelo inicial.

Figura 2 - Modelo longitudinal do abandono institucional (Tinto)



Fonte: Cislaguei (2008)

Cislagui (2008) esclarece que o desenvolvimento contínuo de estudos levou Tinto a novos incrementos do modelo, incluindo o conceito de ritos de passagem, o qual remete a processos de transição de jovens, em termos de suas atitudes e comportamentos, para uma integração totalmente adulta na sociedade. Nessa perspectiva, ele agregou os processos do estudante de construção de seu engajamento em comunidades da instituição de educação superior. No caso específico de estudantes excessivamente apegados a “valores e atitudes dos colegas do ensino médio, dos seus círculos sociais anteriores e da sua própria família, dependendo de sua relutância e dificuldade em negociar a transição para o novo ambiente e contexto social, é provável que ele abandone o curso precocemente” (CISLAGUI, 2008, p. 53).

Tinto (1989) descreve vários processos de evasão no ensino superior dos pontos de vista individual e institucional. Demonstra como os significados atribuídos à evasão pelo indivíduo que adota comportamentos de abandono diferem daqueles da instituição universitária, representada pelos funcionários dedicados a reduzir esse problema em suas instituições.

A partir da perspectiva individual, o autor explica que a evasão deve levar em consideração as metas e os projetos ligados às intenções dos estudantes, os quais podem não se identificar com os do curso e os da instituição. Ao ingressar na universidade, as metas podem ser claras, mas elas podem mudar durante a trajetória acadêmica. Assim, para definir a evasão na perspectiva do aluno, é necessário compreender os diversos significados que ele próprio atribui a seu comportamento, os quais podem diferir da percepção de um observador. Este pode, por exemplo, relacionar a evasão ao fracasso do aluno em completar seus programas de estudos, enquanto esse último pode interpretá-la como um passo positivo em direção a seus objetivos e interesses.

Nas instituições de ensino superior, existem estudantes com metas educativas mais limitadas ou mais amplas do que as da universidade na qual ingressaram. Para aqueles alunos com metas educativas restritas, sua atuação no curso superior só implica acumular créditos necessários para a certificação profissional ou ascensão no trabalho. Para alguns, a universidade significa adquirir habilidades específicas para as tarefas que desempenham no mundo do trabalho. Para outros, completar os estudos pode não constituir um fim desejável. Há aqueles que entram com a intenção de se transferir para outras universidades. Nesse contexto, o termo evasão deforma

as metas educacionais de muitas instituições e programas que proporcionam experiências educativas limitadas a esses estudantes (TINTO, 1989).

Estudantes podem modificar seus objetivos durante a carreira. Isso pode revelar maior maturidade, em decorrência de sua experiência universitária. Alguns desses estudantes podem considerar que o ensino superior não é conveniente naquele momento, o que significa uma tomada de consciência que não constitui em si uma tentativa fracassada. Para alguns, significa uma identificação mais prática e madura de suas necessidades, interesses e tipos de atividades adequadas para se satisfazerem. Para outros, expressa a compreensão de que as metas anteriores não correspondem a seus interesses reais, o que pode requerer mais tempo e variadas experiências. Rotular tais comportamentos como abandono com conotação de fracasso significa desconhecer a importância da maturidade intelectual e do resultado desejado, promovidos pela universidade no processo de desenvolvimento individual (TINTO, 1989).

Ao ingressarem na universidade, muitos estudantes não têm uma ideia clara acerca das razões pelas quais se matricularam em determinado curso ou instituição, o que leva a se questionarem em alguma etapa do seu percurso acadêmico o porquê de sua escolha pela educação superior. No processo de compreender suas metas, alguns decidem abandonar definitivamente os estudos ou transferir para outras instituições ou cursos. Isso pode ocorrer se a instituição não investir recursos adequados para a orientação acadêmica de seus estudantes. Assim, a questão de definir a evasão com base na perspectiva individual é mais complexa do que um simples registro de metas e propósitos dos ingressantes no ensino superior. Para os funcionários das instituições, o fracasso do estudante representa o fracasso da instituição, que não o ajudou a alcançar o que havia se proposto ao ingressar na universidade (TINTO, 1989).

Em relação ao **processo de evasão individual**, abandonar significa o fracasso em completar determinado curso e em alcançar a meta desejada a que o sujeito se propôs ao ingressar em uma instituição de educação superior. No entanto, a evasão não depende apenas das intenções individuais, mas também de processos sociais e intelectuais por meio dos quais as pessoas elaboram as metas desejadas em certa universidade. Embora exista grande variedade de forças que operam sobre esses processos, algumas pessoas não estão suficientemente comprometidas ou motivadas com a graduação e não fazem o esforço necessário para alcançar a meta pretendida.

A evasão, nesse sentido, é mais o resultado de ausência de interesse do que incapacidade para cumprir os requisitos do trabalho acadêmico. É necessário um compromisso adequado do estudante para satisfazer as normas acadêmicas e alcançar as metas educativas, pois a universidade exige um nível intelectual e habilidades sociais de maior grau e complexidade do que os requeridos no ensino médio. Porém, alguns docentes continuam com medições e tratamentos da falta de habilidades intelectuais, como se essa carência fosse a única responsável pela evasão, não considerando que as habilidades sociais são igualmente importantes para a retenção na universidade. Essas habilidades permitem ao aluno identificar e utilizar os recursos disponíveis na instituição e interagir com eles, incluindo seus pares e professores. A falta de habilidades sociais pode resultar na incapacidade de manter níveis adequados de rendimento acadêmico (TINTO, 1989).

Por sua vez, a **evasão do ponto de vista institucional** implica que cada indivíduo que abandona a instituição de ensino superior cria uma vaga no conjunto estudantil, a qual poderia ser ocupada por outro aluno que persistisse nos estudos. Consequentemente, a perda de estudantes causa sérios problemas financeiros para as instituições, ao produzir instabilidade na fonte de suas rendas. A dificuldade que elas enfrentam para definir a evasão consiste em identificar que tipo de abandono, entre todos que podem ocorrer na instituição, deve ser classificado como evasão no sentido estrito e que tipo deve ser considerado com um resultado decorrente do funcionamento institucional. A evasão pode ter distintas causas, sendo algumas suscetíveis de intervenção institucional, outras, não. O conhecimento das diferentes formas de abandono constitui o ponto de partida para a percepção da evasão segundo a perspectiva institucional e para a elaboração de políticas universitárias capazes de melhorar a retenção estudantil (TINTO, 1989).

3.3.1 A trajetória acadêmica e a evasão

De acordo com Tinto (1989), durante a trajetória acadêmica, existem vários períodos críticos, nos quais as interações entre a instituição e os alunos podem influenciar diretamente a evasão. Para o autor, o primeiro período crítico se desenvolve durante o processo de admissão, quando o estudante estabelece o primeiro contato com a instituição. Durante a etapa de indagação e solicitação para ingressar em determinada universidade, os sujeitos formam as impressões sobre as

características sociais e intelectuais da instituição. A criação de expectativas imaginárias ou equivocadas sobre as condições da vida estudantil e acadêmica pode conduzir a decepções precoces e desencadear uma série de interações que levam à evasão. O segundo período crítico consiste na transição entre a escola de nível médio e a universidade. No primeiro semestre, especialmente nas primeiras seis semanas, podem ocorrer grandes dificuldades. Isso se aplica sobretudo a grandes universidades, pois o aluno é obrigado a transitar de um ambiente conhecido e relativamente seguro da pequena escola de nível médio para o mundo impessoal da universidade. A sensação de incapacidade de estabelecer contato com outros membros da instituição é uma situação vivenciada por muitos estudantes novatos. Da mesma forma, estudantes não tradicionais, tais como alunos maduros e trabalhadores, jovens do campo ou indivíduos pertencentes a minorias, têm mais problemas na trajetória de transição para a universidade (TINTO, 1989).

No período de transição, o abandono é mais frequente na última fase do primeiro ano de estudo e antes do começo do segundo ano. Alguns indivíduos decidem que as exigências da vida acadêmica não são adequadas a seus interesses e preferências; outros sentem dificuldade para estabelecer relações com o ambiente acadêmico e social da universidade; e há alguns que preferem não estabelecer essas relações, pois consideram que características da comunidade institucional são inapropriadas para suas escalas de valores e afinidades sociais. Há ainda sujeitos que são incapazes de tomar decisões sobre a forma como devem dirigir suas energias e recursos, enquanto outros chegam à conclusão de que completar os estudos universitários não constitui uma meta desejável (TINTO, 1989).

Como a evasão tende a ser mais frequente no período de transição, Tinto (1989) afirma que esse é o momento em que as instituições podem atuar com mais eficácia para prevenir o abandono. O autor exemplifica algumas intervenções institucionais simples, as quais podem produzir efeitos imediatos e duradouros na adaptação à vida universitária e na retenção estudantil: designar alunos dos últimos anos como conselheiros; organizar sessões de assessoria e de orientação; promover a formação de grupos nas residências; e indicar tutores acadêmicos para o conjunto de novos estudantes.

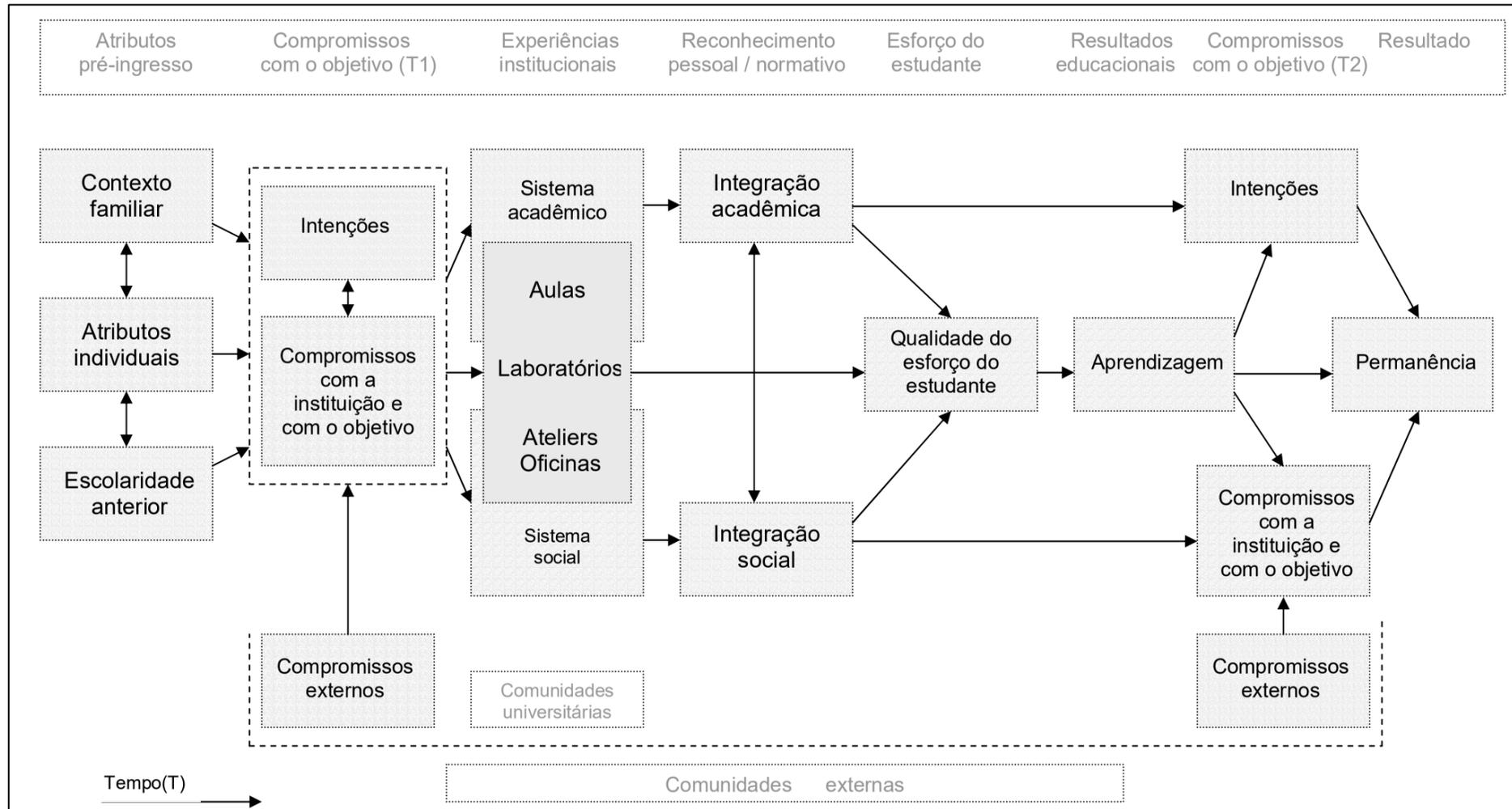
3.3.2 Escolha estratégica e ação institucional

A respeito das ações institucionais, Tinto (1989) salienta que nenhuma estratégia de intervenção isolada é suficiente, sendo necessário que cada instituição selecione seu curso de ação e adote diferentes medidas para combater a evasão. Indica como exemplos o aconselhamento acadêmico no estágio inicial do curso ou a integração das atividades dos setores dedicados à admissão, aconselhamento, orientação e serviços estudantis, de modo a facilitar a transição do ensino médio para o ensino superior. Porém, o autor esclarece que não necessariamente todos os desistentes merecem igual interesse institucional, já que alguns podem optar por transferir para outro programa ou instituição ou perceber o abandono como uma escolha relevante para alcançar outro objetivo.

Desse modo, a questão de como definir a evasão do ponto de vista institucional tem estreita relação com o problema da escolha de estratégias de intervenção, isto é, identificar entre as numerosas formas de abandono aquelas que merecem uma intervenção. São muitas as formas de abandono rotuladas como evasão, tornando difícil a tarefa das universidades de solucionar todos os casos de abandono. As intervenções que uma universidade decide aplicar em algumas formas de evasão são, provavelmente, determinadas por sua incapacidade para atuar em outras. Em última análise, cumpre à universidade definir a evasão em termos relacionados a metas educativas e institucionais e considerar que seu objetivo é educar e não simplesmente inscrever estudantes (TINTO, 1989).

A Figura 3 ilustra o modelo de Tinto, reelaborado a partir das revisões por ele realizadas durante cerca de três décadas.

Figura 3 - Modelo de salas de aula, aprendizagem e permanência (Tinto)



Fonte: Cislagui (2008)

Em estudo mais recente, Tinto (2012) considerou o processo de aprendizagem e as interações em sala de aula como aspectos importantes para a permanência ou evasão estudantil. Com isso, a integração de técnicas pedagógicas e os meios didáticos disponíveis para estudantes e professores são componentes cruciais na aprendizagem. Por exemplo, grupos de estudo colaborativos que transcendem os horários normais de aula criam condições especiais para que os estudantes aumentem sua carga horária de estudos, além de auxiliar os relacionamentos acadêmicos e sociais. Assim, este tipo de interação auxilia nas integrações sociais e, ao mesmo tempo, melhora o desempenho acadêmico.

Para Tinto (2012), apesar dos esforços para diminuir a evasão, as instituições de ensino superior ainda não desenvolveram um quadro de pensamento coerente para orientar as ações de prevenção e o modo como elas devem ser organizadas e implementadas com sucesso. Muitas vezes, as instituições investem em um conjunto de ações desconectadas entre si, cujo impacto na evasão e permanência dos estudantes é inexpressivo. Além disso, a maioria das ações encontra-se à margem da vida educacional do discente.

O autor também afirma que a sala de aula é negligenciada em tais ações, sendo o lugar em que os alunos se encontram na faculdade e se envolvem em atividades formais de aprendizagem. Para muitos alunos, as principais experiências na faculdade são aquelas vivenciadas em sala de aula. O seu sucesso é construído com base em seu êxito na sala de aula, principalmente no primeiro ano. Por essa razão, é fundamental repensar a forma como as aulas são estruturadas e ensinadas e, por sua vez, experimentadas por estudantes, em especial aqueles que não foram bem-sucedidos no ensino médio. Nesse sentido, Tinto destaca quatro categorias relevantes para promover o sucesso dos estudantes em sala de aula: expectativas, suporte, avaliação e feedback e envolvimento.

3.3.3 Expectativas

Conforme Tinto (2012), o sucesso do aluno em seus estudos é conduzido, em parte, por aquilo que ele espera de si mesmo. Tais expectativas são moldadas por diferentes ações institucionais, relacionando-se com as normas que a instituição estabelece para o desempenho estudantil e com aquelas que o docente institui para seus alunos, especialmente em sua disciplina. Para que um aluno tenha sucesso, é

necessário que ele tenha expectativas claras sobre o que é necessário para ser bem-sucedido na faculdade. Tinto descreve três grandes áreas que se enquadram nessas expectativas: sucesso na instituição como um todo, sucesso em seu programa de estudo e sucesso no curso em que está matriculado.

Conhecer o percurso para o sucesso, as regras, os regulamentos e os requisitos para a obtenção do diploma é fundamental para que o aluno termine seu curso no tempo adequado. As expectativas dos estudantes quanto ao que é necessário para terminar seu curso são moldadas pelo conhecimento prévio que possuem no momento de ingresso na instituição de ensino superior, além dos aconselhamentos acadêmicos que recebem dos professores ou funcionários. Muitos estudantes iniciam um curso superior sem conhecimento sobre a estrutura do meio acadêmico. Os estudantes de baixa renda ou os primeiros a cursarem a educação superior na família, por exemplo, geralmente, não possuem o conhecimento do ambiente universitário. Faltam a eles capital cultural, comum entre os estudantes provenientes de famílias com educação universitária, as quais possuem experiência acadêmica e conhecimento sobre o que é necessário para o sucesso. Atividades de orientação, programas de aconselhamento e serviços de apoio aos estudantes podem auxiliá-los a compreenderem o sistema universitário. Assim, o conhecimento também pode ser compartilhado por meio de encontros de orientação ou em redes informais entre professores, funcionários e estudantes. Calouros podem obter conhecimento do meio acadêmico por intermédio de seus pares ou estudantes veteranos de origens semelhantes (TINTO, 2012).

Explicitar as expectativas da instituição não é o mesmo que torná-las reais, pois são necessários comportamentos institucionais. O que é esperado institucionalmente dos estudantes deve ser reforçado com programas e ações por parte de todos os membros da instituição, especialmente pelos departamentos. Programas de orientação são importantes particularmente para os alunos do primeiro período, pois, muitas vezes, não sabem que perguntas fazer, como expressar suas dúvidas em determinada disciplina ou como embasar suas perguntas. Por essa razão, a orientação deve servir para explicar aos alunos que, quando surgirem as questões, devem se sentir confortáveis para buscar solucionar suas dúvidas. Assim, para ter sucesso, o aluno precisa de um roteiro que os guie em relação à instituição, à área em que desejam obter seu diploma, aos recursos institucionais disponíveis e aos requisitos que devem ser preenchidos para concluir o curso escolhido. Tinto (2012)

afirma que os programas de aconselhamento estudantil para aqueles com dúvidas sobre seus cursos requerem habilidades profissionais que, normalmente, não são encontradas entre os professores. A maioria dos programas depende de orientadores profissionalmente treinados para trabalhar com estudantes em um centro de aconselhamento.

Ser indeciso não é, no entanto, apenas uma questão de não saber ou de ser inseguro sobre o percurso acadêmico e profissional a seguir quando se entra na universidade. Muitos estudantes consideram que a escolha do curso foi inapropriada, passando da decisão para a indecisão. Os casos de estudantes universitários de cursos de quatro anos que abandonam seus cursos no terceiro ou quarto ano revelam que, embora tenham créditos no curso, eles sentem que não fizeram progressos acadêmicos. Na falta de conselhos eficazes, eles saem dos cursos sem se formarem (TINTO, 2012).

No sistema de auditoria de algumas universidades, são comuns as queixas de estudantes sobre consultoria acadêmica da faculdade, ao relatarem que alguns conselheiros são difíceis de encontrar e que não têm informações necessárias sobre o curso. Assim, nem todos os alunos encontram um conselheiro disponível e interessado em seu problema. Muitas instituições estabelecem centros formais de assessoria com consultores profissionais, sendo que muitos deles concentram grande parte de seus trabalhos em alunos calouros, para quem é mais necessário o programa. Nesses centros, os conselheiros podem trabalhar em conjunto com um membro do corpo docente, cujo trabalho é fornecer conselhos específicos para determinado programa ou departamento e servem como conselheiros para alunos iniciantes. Assim, os centros de aconselhamento para o primeiro ano do curso coordenam e alinham as ações de conselheiros profissionais e conselheiros da faculdade para garantir que o conselho que o estudante recebe é preciso e consistente ao longo do tempo (TINTO, 2012).

O modelo organizacional de programas de aconselhamento deve ser diferente para faculdades de dois anos e as faculdades de quatro anos. Para as instituições de dois anos, é recomendável contar com um escritório de assessoria centralizado para atender todos os estudantes que entram na faculdade e ter um corpo de conselheiros treinados, que pode incluir professores e colegas, que aconselhe os estudantes do primeiro ano ou aqueles indecisos. Já para as faculdades de quatro anos, especialmente as universidades, é recomendável um modelo duplo, com conselheiros

treinados e professores de tempo integral trabalhando juntos. Os primeiros assessoram estudantes indecisos e de primeiro ano sobre políticas acadêmicas, registro de matrícula etc. Já os últimos aconselham os alunos com dificuldades nas disciplinas, informando-os sobre os requisitos específicos do seu campo de estudo. Independente do modelo que uma instituição adote, raramente possuem conselheiros para conversar com cada aluno. Por isso, algumas instituições complementam o aconselhamento individual por meio de seminários em grupo, para auxiliar alunos academicamente menos preparados. Outras investem em aconselhamento *on-line* para auxiliar os estudantes indecisos quanto aos seus cursos (TINTO, 2012).

As expectativas dos alunos são estabelecidas com base nas expectativas que os professores apresentam em suas salas de aula e nos esforços empreendidos para o aluno atingir seu objetivo. O sucesso estudantil é maior quando as expectativas são altas e claramente enunciadas. O primeiro ano é o mais crítico para os alunos. Os professores não devem apenas definir expectativas, mas, constantemente, reforçá-las em relação ao currículo do curso e aos comentários sobre tarefas e exames, além de utilizar métodos pedagógicos que auxiliem os alunos a alcançar seu sucesso e prosseguir no curso escolhido (TINTO, 2012).

3.3.4 Apoio e suporte

Uma coisa é estabelecer as expectativas, outra é fornecer o apoio que os alunos precisam para alcançá-las. Sem apoio financeiro, acadêmico e social, muitos estudantes não estão preparados para alcançar o sucesso. O apoio acadêmico é muito importante no primeiro ano da faculdade, quando a instituição pode fazer as intervenções necessárias para promover o sucesso estudantil. O suporte na sala de aula é um dos mais importantes, pois é onde o sucesso é construído no curso e enquanto o estudante é receptivo à intervenção institucional. Para muitos estudantes, a disponibilidade de apoio acadêmico na forma de cursos básicos, recuperação, tutoria, grupos de estudo e instrução suplementar é fundamental para o sucesso na faculdade. O suporte acadêmico é eficaz quando alinhado ao aprender dentro da sala de aula. Muitas instituições, mesmo tendo centros de aprendizado, muitas vezes, deixam os alunos desamparados em relação às exigências específicas da sala de aula (TINTO, 2012).

Tinto (2012) afirma que uma das formas de auxiliar os estudantes na sala de aula é estimular a interpretação pelos próprios indivíduos sobre seu senso de auto eficácia. A auto avaliação é a capacidade de organizar e executar os cursos de ações necessárias para gerenciar possíveis dificuldades nas disciplinas em curso. Os sentimentos de competência em lidar com os conflitos incentivam os estudantes a se engajarem em tarefas complexas e influenciam a quantidade de esforço que irão gastar nelas. É uma maneira de terem perseverança, principalmente para aqueles que tiveram dificuldades na escola média.

Para o autor, a evasão ou a permanência do estudante são moldadas, direta ou indiretamente, pelas forças sociais internas e externas ao *campus*, especialmente aqueles que influenciam os alunos no sentido de pertencimento às comunidades sociais da instituição. No primeiro ano da faculdade, os alunos devem se ajustar às relações sociais existentes, incluindo a família e os amigos, ao mesmo tempo em que formam novas relações com as pessoas no *campus*: professores, estudantes e funcionários. A associação social produz uma série de benefícios para promover a permanência. Primeiro, o apoio social facilita a transição para a faculdade e reduz os níveis de estresse acadêmico. Em segundo lugar, permite aos alunos acessarem o conhecimento informal de seus pares, ajudando-os a navegar no terreno externo da instituição. Em terceiro lugar, promove uma sensação de autoestima, que, por sua vez, influencia o desempenho acadêmico. Finalmente, melhora seu compromisso com a instituição e sua vontade de permanecer matriculado. Muitas vezes, a ausência de associação à faculdade leva o estudante à evasão.

Para muitos estudantes, o apoio social sob a forma de aconselhamento, monitoria e conselhos de professores e colegas pode definir sua saída ou permanência. Quando o estudante encontra uma monitoria adequada, ele se sente mais bem integrado, tanto no meio acadêmico quanto no social, e mais comprometido em obter seu diploma. A monitoria é muito importante para estudantes de baixa renda e para calouros, assim como os programas de orientação e centros de estudos, os quais podem proporcionar apoio emocional e ser uma forma de refúgio seguro para grupos de estudantes que se sentem ainda fora do sistema universitário. Além de auxiliar os alunos a se adequarem à estrutura física do *campus*, tais programas de apoio acadêmico e social propiciam um lugar para serem eles mesmos e restaurarem sua energia emocional (TINTO, 2012).

Para Tinto (2012), a ajuda financeira, por meio de empréstimos e bolsas, dentre outras, influencia a escolha do estudante entre uma faculdade pública ou privada; uma faculdade de dois anos ou outra de quatro anos; se em tempo integral ou parcial; se mantém-se ou não no emprego enquanto frequenta a faculdade. O nível de auxílio financeiro também está associado à permanência ou à evasão. Frequentar a faculdade em concomitância com o trabalho pode diminuir o engajamento acadêmico e aumentar o tempo necessário para completar os créditos e a probabilidade de evasão. O efeito direto do apoio financeiro na evasão é mais evidente quando estudantes de baixa renda sofrem dificuldades financeiras para comprar materiais para o curso e pagar transporte e alimentação. Nesses casos, o apoio financeiro institucional é vital para que eles consigam acompanhar as demandas da sala de aula.

Tinto (2012) exemplifica diferentes formas de programas de apoio acadêmico: seminários de primeiro ano, instrução suplementar, comunidades de aprendizagem e programas de apoio social. Os seminários de primeiro ano constituem uma forma de orientação ampla, podendo ocorrer em diferentes formatos. Alguns desses seminários são realizados no início do primeiro período, tendo por objetivo fornecer informações sobre requisitos acadêmicos e propiciar uma introdução à vida intelectual universitária. Outros orientam formas de obter sucesso na faculdade, com foco em habilidades de estudo, gerenciamento do tempo e outras habilidades destinadas a melhorar o desempenho acadêmico. Alguns são ofertados aos estudantes de baixo rendimento no ensino médio, enquanto outros são direcionados para todos os alunos.

O autor elucida que a instrução suplementar é uma estratégia de apoio acadêmico que fornece suporte na forma de grupos de estudos conectados a um curso específico. O apoio acadêmico prestado em um grupo suplementar permite que os alunos apliquem imediatamente o conhecimento adquirido nas tarefas exigidas na sala de aula ao qual o grupo é conectado. Este tipo de estratégia faz diferença, na medida em que os alunos passam a estudar em grupos. Já as comunidades de aprendizagem envolvem cursos de habilidades de estudo. Tais comunidades se mostram mais efetivas quando os instrutores dos cursos conseguem constituir coordenadas específicas das atividades dos cursos em que os alunos participam. Como acontece na instrução suplementar, as atividades de apoio nas comunidades de aprendizagem permitem que os alunos apliquem rapidamente o que eles aprenderam no curso de apoio acadêmico em sala de aula. Com isso, os resultados são altos rendimentos.

Os programas de apoio social são realizados com assessoria, orientação, auxílio-moradia, programas de recreação, serviços de saúde, serviços de carreira e serviços para alunos com baixo rendimento e para aqueles com deficiência. Como o suporte acadêmico, o apoio social é, muitas vezes, necessário durante o primeiro ano da faculdade, quando os alunos estão passando por uma variedade de transições e ajustes. Seminários e serviços de aconselhamento são projetados para ajudar os novos alunos a lidar com o estresse que, às vezes, a transição para a faculdade ocasiona. No entanto, embora a necessidade de aconselhamento estudantil sobre a vida acadêmica, muitos estudantes são relutantes em procurar esses serviços por vergonha ou por não reconhecerem a necessidade de ajuda. Por isso, é necessário que o programa de apoio social esteja entrelaçado com aconselhamento acadêmico, orientação profissional e outros serviços e atividades que fazem parte da experiência estudantil, para aumentar seu uso e eficácia (TINTO, 2012).

No contexto brasileiro, algumas formas de apoio social passaram a ser subsidiadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Criado em 2010 pelo Decreto n. 7.234, o PNAES tem por objetivos: 1) ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior federal; 2) reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior; 3) reduzir as taxas de evasão; e 4) promover a inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil do PNAES são desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2010).

Ao examinar o PNAES, Imperatori (2017, p. 298) afirma que se trata de uma política pública situada na interseção entre a assistência social e a educação, representando “um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social”. Porém, como observam Recktenvald, Mattei e Pereira (2018, p. 407), “para que o PNAES se consolide como política pública necessita solidificar-se em Lei, uma vez que um decreto é insipiente e condicionado às intenções de governos, que são transitórios”. Além disso, a assistência estudantil do programa é restrita às IES federais.

3.3.5 Avaliação e *Feedback*

Os alunos são mais propensos a alcançar sucesso em instituições que avaliam seus desempenhos e fornecem retornos com frequência, de forma a possibilitar que tanto eles quanto seus professores ajustem seus comportamentos. Esse processo é muito importante no primeiro ano da faculdade, pois é o período em que os estudantes estão tentando ajustar seus comportamentos às novas exigências acadêmicas e sociais da vida universitária. Em tais configurações, os alunos se sentem mais envolvidos nas atividades de sala de aula e mais eficazes em suas auto avaliações, melhorando suas estratégias de aprendizagem e seus hábitos de estudo. O feedback é particularmente importante quando cria uma relação entre o que uma pessoa pensa sobre sua performance e o que ela descobre por comentários, o que pode levar a uma profunda mudança no comportamento. As formas mais comuns de avaliação de estudantes utilizadas pelas faculdades são aquelas que avaliam as habilidades de aprendizagem do aluno no primeiro período do curso, aquelas que monitoram o progresso dos alunos durante a faculdade e aquelas que avaliam o desempenho dentro da sala de aula (TINTO, 2012).

Segundo o autor citado, as avaliações e o feedback utilizados na sala de aula fornecem a professores e alunos as informações necessárias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. As técnicas de retorno imediato, por meio de *softwares*, permitem que os alunos respondam a uma pergunta realizada pelo instrutor de classe, e assim, que o instrutor verifique em tempo real o grau de compreensão deles durante a aula. Por este meio, o instrutor pode esclarecer qualquer dúvida antes do final da aula ou atividades extraclasse. Embora tais sistemas possam ser eficazes para melhorar a aprendizagem, eles podem afetar a atenção do aluno em sala de aula. A avaliação na sala de aula pode ser empregada como um alerta precoce para os professores e a equipe de suporte detectarem os alunos com baixo rendimento, permitindo a intervenção em tempo hábil. As primeiras dificuldades em sala de aula, se forem deixadas sem a supervisão, podem se tornar uma “bola de neve” ao longo do tempo e minar a possibilidade de prosseguir o processo de aprendizagem. Quanto mais a intervenção é adiada, mais difícil fica reverter as dificuldades apresentadas pelo aluno. O alerta precoce é especialmente importante nos períodos iniciais, pois é a base para o sucesso no curso.

Avaliar as experiências na sala de aula em toda a instituição pode levar à redução da evasão estudantil. Uma maneira de fazer isso é empregar informações detalhadas sobre o desempenho do aluno em sala de aula. As instituições podem desenvolver suas próprias técnicas de avaliação para auxiliar os alunos a obter sucesso. Nesse sentido, embora as avaliações de entrada, de fim de semestre e outras formas de avaliação institucional possam ser úteis, a forma mais efetiva de avaliação é aquela que monitora o desempenho real dos alunos na sala de aula. Como resultado, é possível reconhecer se o aluno é capaz de superar suas dificuldades. Além disso, o uso dessas avaliações permite repensar como as aulas ministradas e os locais de aprendizagem podem ser alterados para aumentar a probabilidade de os alunos terem sucesso na aula e, por sua vez, completar sua graduação (TINTO, 2012).

3.3.6 Envolvimento

Outra questão importante sobre o sucesso dos alunos refere-se ao envolvimento, ou seja, o compromisso do aluno com seu curso. Quanto mais os estudantes estão envolvidos academicamente e socialmente com professores, alunos, funcionários e colegas, maior a probabilidade de terem sucesso na faculdade. Tais compromissos levam não só às afiliações sociais e ao apoio social e emocional, mas também a um maior envolvimento em atividades educativas e de aprendizado. Entre todos os estudantes, independentemente de baixa renda ou não, aqueles que têm um número maior de conexões sociais, formais e informais, com membros da instituição conseguem maior satisfação no curso que frequentam. Por sua vez, a ausência de tais laços pode ser um aspecto importante para o abandono. O impacto do envolvimento acadêmico surge primeiro na sala de aula; depois, entre estudante e universidade. O envolvimento em atividades na sala de aula, principalmente aquelas que são vistas pelo estudante como significativas, leva ele a empreender mais tempo e esforço em seus estudos, o que, por sua vez, aumenta seu desempenho acadêmico. Dessa mesma forma, estudantes que relatam maior contato com professores dentro e fora da sala de aula obtêm melhores resultados educacionais.

O envolvimento acadêmico e social, embora conceitualmente distintos, influenciam-se mutuamente. O envolvimento extraclasse por intermédio de grupos colaborativos é muito eficaz no desenvolvimento do estudante. Da mesma forma, o envolvimento orientado em clubes e organizações sociais pode auxiliar o engajamento

acadêmico. Já outras formas de envolvimento social, como aquelas relacionadas a fraternidades e irmandades, podem “enfraquecer” os compromissos acadêmicos e prejudicar o atendimento das exigências da faculdade (TINTO, 2012).

A decisão de permanecer ou de abandonar é influenciada, em parte, pelo significado que os alunos atribuem ao seu envolvimento, ou seja, a sensação de que seu envolvimento é valorizado e que a comunidade na qual está inserido é favorável à sua presença no *campus*. Um sentimento de pertencimento decorre da percepção dos alunos e de sua ligação a uma variedade de configurações e de apoio daqueles ao redor. Como a maioria das instituições consiste em uma variedade de comunidades (professores, alunos, funcionários), cujos valores e normas podem ser diferentes, os alunos podem ter uma sensação de pertencimento em uma comunidade, mas não em outras. Para compreender o processo de envolvimento do aluno, é preciso conhecer as configurações e o modo como o estudante interpreta seu envolvimento com as diferentes comunidades. Os indivíduos também são mais propensos a se envolver em formas de atividades que são percebidas como relevantes ou, pelo menos, significativamente relacionadas ao seu interesse geral. Para as instituições, a questão não é se os estudantes querem estar envolvidos, pois eles vão à faculdade justamente para se envolver, mas, sim, para quais formas de envolvimento direcionam suas energias e como os envoltimentos irão alterar seus sucessos (TINTO, 2012).

Tinto ressalta que a aprendizagem colaborativa requer que os alunos se envolvam ativamente em grupos de aprendizagem, de modo que o trabalho do grupo não possa ser realizado sem que cada membro faça sua parte. A aprendizagem colaborativa exige que os estudantes trabalhem em conjunto dentro e fora da sala de aula, focalizando o currículo e dialogando sobre os conhecimentos e as habilidades adquiridos durante o curso. Pesquisas sobre eficácia da aprendizagem colaborativa demonstram a importância de pedagogias de engajamento nas habilidades e no processamento de informações dos alunos durante as aulas. As atividades colaborativas também auxiliam na permanência, promovendo o envolvimento social e acadêmico.

O serviço extra *campus* é outra forma de envolver os alunos em atividades além da faculdade. Ao contrário do voluntariado, o serviço que os alunos oferecem deve estar vinculado a um percurso educativo relacionado ao curso em que estão matriculados. Por exemplo, o serviço em um abrigo para pessoas sem teto pode estar vinculado a um curso de sociologia urbana. O caráter educativo dessa ligação pode

ser reforçado por meio da publicação de artigos para revistas ou ensaios reflexivos, nos quais os alunos são solicitados não só a descrever como foi seu serviço, mas também a refletir sobre suas experiências. O impacto da aprendizagem de serviços pode ser imediato ou de longo prazo, mas esse tipo de abordagem requer a colaboração de professores e de profissionais da área, para estabelecer e monitorar as atividades de serviços relevantes para o curso que o aluno frequenta. No entanto, muitos professores chamam de “aprendizagem colaborativa” formas imprecisas dessa abordagem, nas quais são designados pequenos grupos vagamente organizados e sem um plano pedagógico estabelecido (TINTO, 2012).

O quadro teórico proposto por Tinto concebe a sala de aula como o centro da vida educacional do aluno e este como o centro da ação institucional para seu sucesso. Para a maioria dos alunos, especialmente aqueles que frequentam a faculdade em tempo parcial, a sala de aula é provavelmente o único lugar onde os alunos se conhecem e têm a chance de se engajarem acadêmica e socialmente com seus pares e professores. A questão do envolvimento é especialmente importante durante o primeiro ano da faculdade, já que se trata de um período crítico, em que a participação dos alunos nas comunidades do *campus* tende a ser tênue.

Em síntese, os estudantes têm mais chance de obter sucesso quando se encontram em instituições de ensino superior que: 1) proporcionam expectativas claras e elevadas; 2) oferecem suporte acadêmico e social alinhado à sala de aula; 3) avaliam seus desempenhos e fornecem *feedback* frequentemente; 4) envolvem os estudantes com seus pares e professores, em particular na sala de aula. A ideia central é a capacidade das instituições de criar comunidades educacionais dentro e ao redor da sala de aula, de modo a envolver ativamente os alunos com outros membros da instituição.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou identificar os fatores relacionados ao processo de evasão nos cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais. Para tanto, buscou o aprofundamento qualitativo do problema focalizado, tendo como contexto de estudo três *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): Bambuí, Congonhas e Ouro Branco. Essa abordagem permitiu o estudo do “processo vivenciado pelos sujeitos”, tratando-se de uma forma de “produção de conhecimento capaz de responder à necessidade de compreender em profundidade alguns fenômenos da prática”. (QUEIROZ; VALL; VIEIRA, 2007, p. 276).

Os sujeitos da pesquisa foram **estudantes evadidos dos cursos de licenciatura** em Física, Ciências Biológicas e Computação do IFMG. Estudante evadido foi definido nesta pesquisa como aquele que saiu definitivamente de seu curso de origem sem concluir as etapas necessárias à obtenção do diploma.

A partir da delimitação do contexto e dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas as seguintes atividades: a) levantamento de dados de evadidos dos cursos de licenciatura nos *campi* pesquisados; b) aplicação de questionários para traçar os perfis dos sujeitos pesquisados; c) realização de entrevistas semiestruturadas; e d) análise dos dados coletados.

Para a coleta dos dados dos evadidos, primeiramente, obteve-se o consentimento para a realização da pesquisa do Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Minas Gerais (Apêndice A). Em seguida, foram enviados e-mails às coordenadorias dos cursos de licenciatura dos *campi* de Bambuí, Congonhas e Ouro Branco. Neles, foram explicitados os objetivos da pesquisa, a metodologia e o conceito de evasão adotado na investigação. Foram solicitados os seguintes dados: nome do aluno evadido, telefone, e-mail, endereço, nome do curso e ano de evasão (período de 2012 a 2015). Esse recorte temporal foi definido, uma vez que os *campi* pesquisados começaram a ofertar cursos de licenciatura em 2012, sendo necessário delimitar o período de coleta até 2015, já que esta ocorreu no início de 2016. Com a colaboração das coordenadorias dos cursos, todos os dados solicitados foram disponibilizados no primeiro semestre de 2016.

Na seção seguinte, são descritos em detalhes os métodos, os instrumentos e os procedimentos de análise de dados adotados na pesquisa.

4.1 Abordagem qualitativa da pesquisa

Explicitar os motivos que dão sentido às crenças, às aspirações, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o foco da análise qualitativa. Parte-se do pressuposto de que a ação humana tem um significado tanto subjetivo quanto intersubjetivo, o qual não pode ser estudado apenas de um ponto de vista quantitativo e objetivo. Assim, o significado subjetivo diz respeito ao que se passa na mente, de forma consciente ou inconsciente, do sujeito pesquisado (o nível de análise é a pessoa) e o significado intersubjetivo refere-se ao conjunto de regras e normas que auxiliam no compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural (FRASER; GONDIM, 2004).

A pesquisa qualitativa defende o ponto de vista de que as ciências sociais têm como objetivo central a compreensão da realidade humana vivida socialmente. O essencial não é quantificar e mensurar e sim captar os significados. O que se busca não é explicar a relação antecedente e consequente (nexos causais) e sim compreender uma realidade particular na sua complexidade (influência mútua dos atores sociais na construção de sua realidade). Sendo assim, as ciências sociais não deveriam aproximar-se do modelo das ciências naturais, pois tal modelo não atenderia às necessidades e especificidades de seu objeto de estudo (FRASER; GONDIM, 2004, p. 142).

A pesquisa qualitativa tem como preocupação central a análise do fenômeno estudado em seu ambiente natural, valorizando o contato direto entre o pesquisador e o que está sendo estudado. O pesquisador representa o instrumento de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. Caracteriza-se por ser descritiva, sendo que a palavra escrita ocupa importante lugar nessa abordagem, desempenhando papel fundamental na obtenção dos dados e nos resultados. Os dados qualitativos aparecem por meio de transcrição de entrevistas, anotações de campo e outros documentos. O ambiente e os sujeitos devem ser analisados holisticamente. Os pesquisadores que optam por este tipo de abordagem estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados. Seu interesse é verificar como determinado fenômeno se manifesta no contexto real. Não é possível compreender o comportamento humano sem entender a estrutura por meio da qual os indivíduos interpretam seus sentimentos, pensamentos e ações (GODOY, 1995).

Os fenômenos são estudados a partir da perspectiva dos participantes. Todos os pontos de vista são essenciais. Este tipo de pesquisa esclarece a dinâmica interna das situações, frequentemente invisíveis para observadores externos. Outra

característica importante da pesquisa qualitativa está na indução. O pesquisador qualitativo parte de questões que vão se tornando mais diretas e específicas no transcorrer da investigação. O quadro teórico é construído aos poucos, à medida que os dados são coletados e examinados (GODOY, 1995).

Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é investigar a forma como o indivíduo percebe o contexto social e a si mesmo. Em interação com este contexto, interfere no modo como ele se relaciona com seu meio, mesmo que sua concepção seja distinta da concretude e da realidade dos processos exteriores. Mesmo que seja subjugado pela ordem social e pelo contexto que o cerca, continua sendo, em última instância, sujeito de si mesmo.

Neste estudo qualitativo, procedeu-se com a triangulação entre diferentes métodos, com o intuito de superar as limitações de cada método utilizado isoladamente (FLICK, 2004). Nessa direção, descrevem-se a seguir os instrumentos de pesquisa utilizados (entrevista e questionário) e os procedimentos para a análise dos dados (análise de conteúdo e análise documental).

4.2 Instrumentos de pesquisa

A partir dos dados de evasão disponibilizados pelas coordenadorias dos cursos de licenciatura, foi criada uma planilha contendo informações de 285 estudantes que evadiram no período de 2012 a 2015, tais como: nome, contatos, curso, *campus* e ano de evasão. A quantidade de evadidos em cada curso é apresentada na Tabela 5.

Tabela 5 - Evadidos dos cursos de licenciatura do IFMG (2012-2015)

Campus	Curso	Nº evadidos
BambuÍ	Ciências Biológicas	64
	Física	53
Congonhas	Física	105
Ouro Branco	Computação	78
Total		285

Fonte: Elaborada pela autora

Com base nos dados levantados, os evadidos foram contatados, buscando compor um grupo variado de entrevistados em termos de curso, *campus* e gênero, de modo a representar, na medida do possível, diversidade de perfis e de perspectivas.

Assim, com o intuito de esclarecer os fatores que levaram o estudante a evadir-se de seu curso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram complementados com dados de um questionário estruturado, aplicado antes das entrevistas, possibilitando traçar os perfis dos sujeitos da pesquisa em relação a gênero, raça e condições socioculturais e econômicas.

As entrevistas foram previamente agendadas via contato telefônico e posterior envio de confirmação digital, tendo uma duração média de 45 minutos. Durante as entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado, constante do Apêndice B, além de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas pela autora. Foram realizadas em 2016 nas cidades de Bambuí, Congonhas e Ouro Branco, sendo agendadas 8 entrevistas para cada *campus*. No entanto, no dia marcado compareceram 4 entrevistados em Congonhas, 3 em Bambuí e 2 em Ouro Branco. No projeto inicial, foi proposta a realização de 15 entrevistas, 5 em cada *campus*. O número agendado de entrevistas foi superior ao número planejado, dado que algumas pessoas poderiam não comparecer, mesmo tendo confirmado a participação. Ainda assim, o número de entrevistados foi aquém do esperado. As principais dificuldades encontradas para o contato com os evadidos foram: telefones incorretos, mudança de cidade e não comparecimento ou cancelamento da entrevista agendada. Além disso, há de se considerar que “a enorme dificuldade de se fazer pesquisa com estudantes evadidos também se deve ao fato de que a evasão é uma situação que, muitas vezes, causa constrangimento e sentimento de insucesso nos estudantes, que preferem não falar sobre ela” (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 396).

4.2.1 Entrevistas

O objetivo das entrevistas semiestruturadas é explicitar aspectos da vida do entrevistado. No presente estudo, possibilitou identificar os motivos que o levaram a evadir-se de seu curso. Tal compreensão subsidiou um número variado de esforços na pesquisa, não se limitando a prover uma descrição detalhada de determinado meio social, mas servindo também como base para a construção de outras pesquisas e o fornecimento de dados para testar perspectivas teóricas.

Nas entrevistas individuais, o pesquisador não se orienta a partir de perguntas predeterminadas, como no questionário, pois a intenção não é construir um conjunto

de questões padronizadas. As perguntas são um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. O pesquisador tem a oportunidade de obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes durante a entrevista.

Pesquisas com entrevistas constituem um processo social em que as palavras são o meio principal de troca. Não é um processo de informação de mão única, pois envolve influência mútua entre entrevistador e entrevistado. Trata-se de uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são desenvolvidas. Nessa relação, entrevistador e entrevistado estão envolvidos na produção de conhecimento. Assim, ao lidar com sentidos e sentimentos sobre determinado fenômeno, existem diferentes realidade possíveis, dependendo da natureza da interação. A entrevista é uma partilha, uma negociação de realidades.

Gaskell (2015), ao analisar a produção do conhecimento social ou de representações, afirma que o sistema social mínimo está implicado na representação tríade dialógica: duas pessoas (sujeito 1 e sujeito 2) estão preocupadas com um objeto (O) em relação a um projeto (P) em uma dimensão de tempo. Esse triângulo de mediação é uma unidade básica de comunicação para a elaboração de sentido, o que não é uma tarefa individual ou privada, mas sempre influenciada pelo outro, pelo concreto ou imaginado.

A entrevista se difere de conversações comuns em diversos aspectos: costuma ter duração de mais de quarenta minutos e acontece entre duas pessoas que não se conheciam antes; existe um papel relacional incomum; espera-se que entrevistador faça perguntas e que o entrevistado as responda; o tópico é uma escolha do entrevistador; e o entrevistado pode não ter pensado seriamente no tema antes.

Fundamentalmente, em uma entrevista bem feita, a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos (GASKELL, 2015, p. 75).

Para Gaskell (2015), a seleção dos sujeitos pode ser dividida em duas fases: na primeira, emprega-se um delineamento de amostra, com base em todas as informações acessíveis anteriores à investigação do tema; e na segunda, avaliam-se

as informações da primeira fase e centraliza-se a atenção em categorias específicas dos entrevistados que pareçam interessantes.

A entrevista semiestruturada tem como principal vantagem a possibilidade de produzir melhor conhecimento da população de interesse, ao contrário dos questionários, que possuem respostas bem mais abrangentes sobre o tema, e de corrigir enganos dos informantes, permitindo uma cobertura mais profunda dos objetivos da pesquisa. Esse instrumento possibilita ao entrevistador e ao entrevistado discutirem assuntos mais complexos, colaborando muito na investigação de aspectos afetivos e valorativos dos informantes, os quais determinam significados pessoais de seus comportamentos e atitudes. As respostas das entrevistas e a maior liberdade fazem surgir questões inesperadas ao entrevistador, as quais poderão ser de grande utilidade para a pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

A entrevista semiestruturada possui três características centrais:

[...] orientação do pesquisador para um problema social relevante; orientação do objeto, isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa; e, finalmente, orientação do processo no processo de pesquisa e na compreensão do objeto de pesquisa (FLICK, 2004, p. 100).

Na entrevista semiestruturada, elabora-se um guia de entrevista para auxiliar a narração desenvolvida do sujeito entrevistado e como suporte para permitir um novo rumo, caso o relato fuja dos objetivos da pesquisa. O entrevistador deve decidir, com base no guia de entrevista, quando apresentar seu interesse centralizado no problema, sob a forma de questões direcionadas, a fim de distinguir ainda mais o tópico. São mencionadas quatro estratégias comunicativas na entrevista centralizada no problema: entrada conversacional, indução geral, indução específica e questões *ad hoc* (FLICK, 2004).

No que se refere à quantidade de entrevistas, Gaskell (2015) destaca dois pontos importantes. Primeiro, todo pesquisador deve ter em mente, caso permaneçam respostas semelhantes entre os entrevistados, que mais entrevistas não melhoram a qualidade ou levam a uma compreensão mais detalhada do objeto pesquisado, pois há um número limitado de versões da realidade. Apesar de as vivências serem próprias do indivíduo, as representações delas não surgem de mentes individuais. Em alguma medida, elas são fruto de processos sociais. As representações de um tema em comum são, em parte, compartilhadas. As primeiras entrevistas são cheias de

surpresas. O pesquisador fica imaginando se há semelhanças entre elas. No entanto, temas comuns começam a surgir e, progressivamente, aumenta a compreensão do fenômeno estudado. Nesse ponto, o investigador se dá conta de que não irão aparecer novas percepções sobre o assunto.

Como segundo ponto, Gaskell (2015) observa a questão da extensão do trabalho de análise. A transcrição de uma entrevista pode ter em torno de quinze páginas. Considerando vinte entrevistas, haverá trezentas páginas. Para analisar um *corpus* de texto extraído das entrevistas, é necessário lembrar o ambiente entrevistado, os temas de cada entrevista, o tom emocional do entrevistado, as falas e os comentários, além de comparar as contribuições de diferentes entrevistados.

Para o autor citado, devido a esses dois pontos, há um número máximo de entrevistas que é necessário conduzir e analisar. Em cada pesquisa, o limite oscila entre 10 e 25 entrevistas individuais.

4.2.2 Questionários

Os encontros com os estudantes evadidos para a realização das entrevistas semiestruturadas foi iniciado com um levantamento de seu perfil, por meio de um breve questionário estruturado e auto aplicado, o qual coletou informações sobre as características pessoais, socioculturais e econômicas dos discentes. Esses dados foram úteis para a contextualização e interpretação dos dados qualitativos. O questionário aplicado encontra-se disponível no Apêndice D.

De acordo com Martins Júnior (2008, p. 208-209), o questionário “é um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais.”

Apesar do questionário aplicado ter sido composto por questões fechadas, envolvendo a coleta de dados numéricos, não houve uma preocupação estatística, tendo em vista que eram somente 9 respondentes. Assim, as informações coletadas por meio desse instrumento serviram para descrever o perfil geral e familiar dos evadidos em termos de atributos pessoais (idade, gênero, raça, estado civil e filhos), formação prévia (tipo de escola fundamental e média frequentada – pública ou

privada) e situação socioeconômica (ocupação e escolaridade do pai e da mãe e renda familiar).

4.3 Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram empregadas as técnicas de análise de conteúdo e de análise documental, as quais são detalhadas a seguir.

4.3.1 Análise de conteúdo

Conforme Bauer (2015), as pessoas se utilizam da linguagem para retratar o mundo como conhecimento, expresso em forma de texto. Para reconstruir esse conhecimento, o autor evidencia que a análise de conteúdo deve ir além da classificação de unidades de texto; deve se orientar na construção de redes de unidades de análise, de modo a representar o conhecimento por meio não apenas de elementos, mas também de suas relações.

Para o autor citado, a representação e a divisão das unidades dependem, essencialmente, do problema da pesquisa, o qual determina também como serão realizadas a categorização e a codificação. O processo de codificação e de classificação dos materiais textuais coletados constitui um trabalho de construção, que reúne a teoria e os dados empíricos da pesquisa.

Um referencial de codificação é um modo sistemático de comparação. Ele é um conjunto de questões (códigos) com o qual o codificador trata os materiais, e do qual o codificador consegue respostas, dentro de um conjunto predefinido de alternativas (valores de codificação). Embora o *corpus* do texto esteja aberto a uma multidão de possíveis questões, a análise de conteúdo interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa. A análise de conteúdo representa o que é já uma representação, ligando os pesquisadores a um texto e a um projeto de pesquisa. A análise de conteúdo não é a última palavra em nenhum texto, mas um encontro objetivado através da sistematicidade e referência para além de si, em direção a outros textos e atividades de pesquisa (BAUER, 2015, p. 200).

No trabalho de construção de um referencial de codificação ou sistema de categorias, o pesquisador deve levar em consideração: a natureza das categorias, os tipos variáveis de código, os princípios que organizam o referencial de codificação e

o processo de codificação. Bauer (2015, p. 202) salienta que “os códigos devem ser criados teoricamente e refletir o objetivo da pesquisa”

A categorização consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com base nos critérios previamente definidos. Categorias são rubricas, ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 1977).

Classificar elementos em categorias significa investigar o que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum entre eles. A categorização comporta duas etapas: o inventário, que consiste em isolar elementos; e a classificação, a qual se baseia na repartição dos elementos, procurando ou impondo certa organização às mensagens (BARDIN, 1977).

Para Bardin (1977), um conjunto de boas categorias deve ter as seguintes qualidades: exclusão mútua - cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade - o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias; pertinência - uma categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando está dentro do referencial teórico definido; objetividade e fidelidade - a mesma grelha categorial deve ser codificada da mesma maneira; e produtividade - um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis em hipóteses, inferências e dados exatos.

A análise de conteúdo pode também ser realizada mediante o auxílio de computador. Atualmente, existem vários pacotes de *software* qualitativos. Todos são instrumentos para mecanizar as tarefas de organizar o texto, permitindo o tratamento e o arquivamento de dados. A seguir, explicitam-se as técnicas de análise de dados qualitativos, com o auxílio do computador.

Após a coleta dos dados, a partir da entrevista semiestruturada, é necessário construir padrões significativos dos fatos. Esse trabalho é realizado mediante a comparação de diferentes partes dos dados, com o intuito de encontrar atributos comuns, diferenças ou relações, para montar um quadro que tenha sentido. Essa ação de comparação constante é a codificação; ou seja, a ação de relacionar passagens do texto a categorias definidas pelo pesquisador (KELLE, 2015).

Kelle (2015) afirma que a maior parte dos programas de análise qualitativa realiza o processo de categorização e comparação dos segmentos do texto, com

recursos para codificar e representar. Isso permite vinculação de códigos (palavras-índice) a segmentos do texto e a representação de todos os segmentos de um conjunto definido de documentos para o qual o mesmo código foi atribuído. Assim, a comparação das passagens do texto pode ser auxiliada, atribuindo a documentos inteiros variáveis específicas que podem ser utilizadas para reapresentações seletivas. O autor citado sintetiza as principais propriedades dos *softwares* de análise qualitativa:

- Facilidades para armazenar os comentários dos pesquisadores (“memorandos”), que podem ser ligados a palavras-índice, ou segmentos de textos.
- Propriedades para definir ligações entre palavras-índice.
- O uso de variáveis e filtros, de tal modo que a busca de segmentos de texto possa ser restringida por certas exigências.
- Facilidades para reapresentar segmentos do texto que tenham entre si relações formais especificadas (por exemplo, segmentos de texto que aparecem separados entre si por uma distância máxima especificada).
- Facilidades para reapresentação de atributos quantitativos do banco de dados. (KELLE, 2015, p. 396).

O auxílio dos programas qualitativos para a análise de conteúdo pode ser de grande valia no processo de codificação e reapresentação dos dados, na medida em que possibilita criar diferentes perspectivas e novos *insights*. Todavia, o pesquisador não deve se distanciar da análise textual dos dados coletados. Nesse sentido, foi utilizado o programa f4analyse⁴ de análise de dados qualitativos, com o intuito de auxiliar o trabalho de segmentação e organização dos dados, bem como o processo de codificação e análise.

4.3.2 Análise documental

Neste estudo, procedeu-se à análise de documentos referentes à criação dos Institutos Federais, com o intuito de compreender o contexto da inserção de cursos de licenciatura em instituições de educação profissional e tecnológica. Também foram analisados os projetos pedagógicos e os currículos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Minas Gerais, em especial dos *campi* Bambuí, Ouro Branco e Congonhas, além de documentos históricos da instituição.

⁴ <www.audiotranskription.de/english/f4-analyse>.

A análise documental é um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento, de uma forma original, com o intuito de facilitar a sua consulta (BARDIN, 1977).

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 1977, p. 45-46).

A análise documental permite a passagem de um documento primário (bruto) para um secundário (representação do primeiro). Por exemplo, os resumos (condensação dos documentos) e a indexação (classificar os elementos da informação dos documentos).

Esse método de análise, aplicado aos documentos relacionados ao IFMG, possibilitou a descrição das características dos *campi* pesquisados e dos cursos de licenciatura por eles ofertados, além de uma compreensão mais completa e rica do objeto de estudo.

5 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Computação do IFMG, tendo como recorte de análise o período de 2012 a 2015⁵. Considerou-se como estudante evadido aquele que saiu definitivamente de seu curso de origem sem concluir as etapas necessárias à obtenção do diploma. O lócus de investigação foram os *campi* do IFMG de Ouro Branco, Bambuí e Congonhas.

Os números de ingressantes e evadidos dos cursos de licenciatura, levantados em cada *campus*, são ilustrados a seguir. Os dados apresentados mostram uma quantidade significativa de evasão estudantil nos cursos de licenciatura, considerando que cada curso tem 40 ingressantes por ano, exceto o curso de Física de Bambuí que tem 35 (Tabela 6). No período focalizado, 117 estudantes evadiram-se no *campus* de Bambuí (Tabela 7) e 105 no *campus* de Congonhas (Tabela 8). Já o *campus* de Ouro Branco apresentou 63 evadidos entre 2013 e 2015 (Tabela 9).

Tabela 6 - Quantidade de ingressantes por ano nos cursos de licenciatura

Campus	Curso	Nº anual de ingressantes
Bambuí	Ciências Biológicas	40
Bambuí	Física	35
Congonhas	Física	40
Ouro Branco	Computação	40

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 7 - Quantidade de evadidos por ano no *campus* Bambuí

Curso	Ano de evasão	Quantidade de evadidos
Ciências Biológicas	2012	11
	2013	23
	2014	16
	2015	14
Física	2012	23
	2013	16
	2014	7
	2015	7
Total de Evadidos		117

Fonte: Elaborada pela autora

⁵ O recorte temporal foi definido, considerando que as licenciaturas foram criadas em 2012 no IFMG, sendo preciso delimitar o período até 2015, pois o levantamento foi feito no primeiro semestre de 2016.

Tabela 8 - Quantidade de evadidos por ano no *campus* Congonhas

Curso	Ano de evasão	Quantidade de evadidos
Física	2012	34
	2013	16
	2014	15
	2015	40
Total de Evadidos		105

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 9 - Quantidade de evadidos por ano no *campus* Ouro Branco

Curso	Ano de evasão	Quantidade de evadidos
Computação	2013	5
	2014	26
	2015	32
Total de Evadidos		63

Fonte: Elaborada pela autora

Além do levantamento de evadidos junto às instituições participantes da pesquisa, foram realizados contatos, via e-mail e telefone, com as coordenadorias pedagógicas dos cursos dos três *campi*, questionando sobre a existência de programas de acompanhamento de estudantes evadidos dos cursos de licenciatura. Os *campi* de Bambuí e de Ouro Branco não enviaram retorno sobre iniciativas de prevenção à evasão. Já o *campus* Congonhas relatou que eram realizadas reuniões trimestrais com os coordenadores dos cursos de graduação e enviados questionários aos alunos evadidos para informar sobre os motivos da evasão. Informou ainda que as informações sobre evasão eram organizadas em um banco de dados e que os referidos encontros não estavam sendo mais realizados com frequência. Assim, constatou-se a falta de programas consistentes para a prevenção da evasão nos cursos de licenciatura investigados.

5.1 Município de Bambuí

O município de Bambuí está localizado no Centro-Oeste mineiro. Na época da realização da pesquisa, possuía uma população estimada de 24.018 habitantes, segundo dados do IBGE (2017). Sua economia é baseada no setor de serviços e na agropecuária. Em virtude de incentivos públicos e privados, o município vem passando por uma reestruturação agrícola nos últimos anos, com a implantação de

uma usina canavieira voltada para a produção de álcool e açúcar. Tal reestruturação vem causando modificações na população, no mercado imobiliário, no valor da terra, no comércio e no transporte (BARBOSA *et al.*, 2011).

Entre 2002 e 2004, o município foi destaque na produtividade de milho na região Centro-Oeste, com 8,2% da produção de Minas Gerais. Em 2009, 77,5% das propriedades rurais eram de pequeno porte, com 436 propriedades. O município tem 90.642 hectares de terra, sendo que 5.430 representam lavouras permanentes; 9.303, lavouras temporárias; 8.442, matas/florestas; e 64.215, pastagens naturais (BARBOSA *et al.*, 2011).

Em 2015, a renda per capita mensal era de dois salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 17,8%. Os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa representava 29,7% da população. No que se refere à educação, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública tiveram nota média de 7,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os dos anos finais, 4,9. Em comparação com cidades do mesmo estado, o município alcançou a posição 26 de 853 em relação às notas dos alunos dos anos iniciais. Já as notas dos alunos dos anos finais atingiram a posição 245 de 853. A taxa de escolarização entre pessoas de 6 a 14 anos foi de 98,6% em 2010, representando a posição 188 de 853 entre as cidades do estado e a posição 1.139 de 5.570 entre as cidades do Brasil (IBGE, 2017).

Em 2015, em relação ao território e ao ambiente, 88% dos domicílios possuíam esgotamento sanitário adequado, 42% de domicílios urbanos situavam-se em vias públicas com arborização e 11,5% de domicílios urbanos, em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparados esses aspectos com os outros municípios do estado, Bambuí fica nas posições 98 de 853, 621 de 853 e 563 de 853, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 546 de 5.570, 4.434 de 5.570 e 2.631 de 5.570, respectivamente (IBGE, 2017).

5.1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG): *Campus Bambuí*

Em 1950, a Fazenda Varginha, situada na zona rural de Bambuí, passou a contar com um posto agropecuário, ligado ao Ministério da Agricultura, que utilizava o espaço para a multiplicação de sementes e assistência técnica a produtores da região. Em 1956, foi criada a Seção de Fomento Agrícola de Minas Gerais, que deu início ao curso de Tratorista. Em 1961, nasceu a Escola Agrícola de Bambuí, ligada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, utilizando as dependências do posto agropecuário e do Centro de Treinamento de Tratoristas. Em 1964, a escola foi transformada em Ginásio Agrícola e em 1968, elevou-se à posição de Colégio Agrícola de Bambuí, funcionando no Centro de Treinamento de Tratoristas (IFMG, 2017).

Em 1979, via Decreto 83.935, a denominação de colégio foi alterada para Escola Agrotécnica Federal de Bambuí, subordinada à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). A escola ofertava o curso técnico em Agropecuária e os cursos técnicos supletivos em Leite e Derivados e em Agricultura. Em 1986, foi extinta a COAGRI e criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau. Esta foi transformada em Secretaria Nacional de Educação Tecnológica em 1990; em 1992, passou a ser Secretaria de Educação Média e Tecnológica; e, por fim, em 2004, tornou-se a atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (IFMG, 2017a).

A Escola Agrotécnica de Bambuí se transformou em autarquia federal em 1993, passando a ter autonomia didática, administrativa e financeira e dotação própria no orçamento da União. Com a reforma da educação profissional de 1997, a instituição, que formava somente técnicos agrícolas até então, passou a ofertar cursos nas áreas de Agroindústria e de Informática. Em 2001, com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a escola passou a manter um convênio com o Ministério da Educação para construir, equipar e reestruturar a instituição, assim como formar pessoal para ministrar cursos dentro da realidade das empresas que empregam os técnicos diplomados. O investimento na instituição e a articulação de seus membros levaram a Escola Agrotécnica a se transformar em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 2002, passando a oferecer seu primeiro curso de nível superior na área de Tecnologia de Alimentos (IFMG, 2017a).

Com a criação dos Institutos Federais em 2008, o CEFET de Bambuí foi transformado em *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). O Quadro 2 mostra os cursos ofertados no *campus* Bambuí do IFMG.

Quadro 2 - Cursos ofertados pelo IFMG - *campus* Bambuí

Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio	Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA	Graduação (Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelado)	Pós-Graduação stricto sensu
<ul style="list-style-type: none"> • Informática • Manutenção Automotiva • Agropecuária • Meio Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Agropecuária • Meio Ambiente • Manutenção Automotiva • Açúcar e Alcool 	<ul style="list-style-type: none"> • Açúcar e Alcool 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia em Análises de Sistemas • Licenciatura em Física • Licenciatura em Ciências Biológicas • Bacharelado em Administração • Bacharelado em Agronomia • Bacharelado em Engenharia da Computação • Bacharelado em Engenharia de Produção • Bacharelado em Engenharia de Alimentos • Bacharelado em Zootecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado Profissional em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.2 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Física

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFMG (*campus* Bambuí) foi criado, segundo o projeto pedagógico do curso, para atender a um dos objetivos atribuído aos Institutos Federais, qual seja: ofertar cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática. Diante da obrigação de criar cursos de licenciatura no *campus* Bambuí, este passou a ofertar formação docente em Ciências Biológicas e Física, tendo em vista a necessidade de atendimento à demanda local por professores de educação básica nessas áreas (IFMG, 2017a). Reconhecido pela Portaria n. 170/2011, o curso de Ciências Biológicas é presencial, noturno, com duração de quatro anos e processo seletivo anual com 40 vagas (BRASIL, 2011a).

O curso supracitado tem por objetivo formar profissionais aptos a atuarem como docentes da educação básica na área de Ciências Biológicas, interessados na evolução, organização, manutenção, reprodução e no desenvolvimento da vida, compreendida dentro de um esquema integrado com outras várias vidas, sendo capazes de “refletir sobre este processo para mudá-lo, melhorá-lo e transformá-lo,

tornando o ensino local um fator de integração, de desenvolvimento regional e de melhoria de qualidade de vida” (IFMG, 2017a, p. 18).

O curso de licenciatura em Física tem por objetivo formar docentes da educação básica nessa área, com um embasamento teórico para uma atuação competente, incluindo conhecimento dos modelos físicos e seus domínios de validade, sendo aptos a descrever fenômenos naturais e processos físicos do dia-a-dia. Esse profissional também deve ser capacitado para: compreender problemas físicos teóricos e experimentais e propor soluções; utilizar de maneira apropriada os instrumentos matemáticos, computacionais e laboratoriais, além dos procedimentos de medição e de análise de dados; divulgar resultados científicos por meio de palestras ou trabalhos escritos (IFMG, 2017b). O curso foi reconhecido pela Portaria n. 485/2011, sendo presencial, noturno, com duração de quatro anos e processo seletivo anual com 35 vagas (BRASIL, 2011b).

5.2 Município de Congonhas

Na época da pesquisa, o município de Congonhas contava com uma população estimada de 53.843 habitantes (IBGE, 2017). Com data oficial de fundação em 1938, Congonhas foi povoada com a exploração de ouro e pedras preciosas na região. O desenvolvimento da mineração requeria atividades econômicas para o provimento local, tais como pecuária e agricultura. Após o esgotamento das minas de ouro e diamantes, a atividade mineradora voltou-se para a exploração das jazidas de ferro abundantes na região. A exploração do minério de ferro em Congonhas está relacionada à história da siderurgia no Brasil. Com essa riqueza, surgiram diferentes empresas mineradoras na região. As primeiras concessões de lavra de minério de ferro foram destinadas a grandes empresas, como a Companhia Siderúrgica Nacional, que detém a Casa de Pedra, principal mina do município (MILANEZ, 2011).

Em 2015, a renda média mensal da população era de 3,2 salários mínimos e a taxa da população ocupada era de 34,1%. Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade alcançaram uma nota média de 6,5 no IDEB e os dos anos finais, 5,1. A taxa de escolarização entre pessoas de 6 a 14 anos foi de 99,1% em 2010. As residências com esgotamento sanitário adequado representavam 78,5%. Em relação aos domicílios urbanos, 39,4% se situavam em vias públicas com

arborização e 43,9%, em vias públicas com urbanização adequada, contando com a presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio (IBGE, 2017).

5.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG): *Campus Congonhas*

A origem do *campus* Congonhas do IFMG é vinculada à Escola Técnica de Ouro Preto. Esta funcionava em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto e tinha por objetivo formar mão de obra para atender à demanda da região central de Minas Gerais. A escola foi oficialmente instalada em 1944 e transformada em autarquia federal em 1959, passando a denominar-se Escola Técnica Federal de Ouro Preto. Em 2002, transformou-se no Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP), implantando nos anos seguintes seus primeiros cursos superiores de tecnologia (IFMG, 2015).

Em 2005, com o intuito de atender à demanda do mercado de mão de obra local, o Governo Federal lançou o Plano de Expansão da Rede de Ensino Técnico e Tecnológico, criando Unidades de Ensino Descentralizadas ligadas aos CEFET já existentes. Assim, em 2006, foi criado o *campus* Congonhas, vinculado ao CEFET-OP. Em 2008, por meio da Lei n. 11.892 que deu origem aos Institutos Federais, o *campus* Congonhas passou a integrar o IFMG (IFMG, 2015). O Quadro 3 apresenta os cursos ofertados no *campus* Congonhas.

Quadro 3 - Cursos ofertados pelo IFMG - *campus* Congonhas

Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio	Graduação (Licenciatura e Bacharelado)
<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Edificações • Técnico em Mecânica • Técnico em Mineração 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Edificações • Técnico em Mecânica • Técnico em Mineração 	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Engenharia de Produção • Bacharelado em Engenharia Mecânica • Licenciatura em Física

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.2 Curso de Licenciatura em Física

O curso de Licenciatura em Física do *campus* Congonhas foi reconhecido a partir da Portaria n. 310/2015, publicada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) (BRASIL, 2015a). O curso foi criado para atender à determinação governamental de oferta de cursos de licenciatura pelos Institutos Federais. O objetivo do curso é formar docentes em nível superior para atuarem na

educação básica, mediante o domínio de conhecimentos em Física e no campo pedagógico. Busca promover a articulação entre teoria e práticas de laboratório e de docência, estimulando o futuro professor a se posicionar de modo crítico, responsável e autônomo nos processos escolar e social. O curso é presencial, noturno, com duração de quatro anos e processo de seleção anual com 40 vagas (IFMG, 2012).

5.3 Município de Ouro Branco

O município de Ouro Branco se localiza na região central de Minas Gerais, pertencendo à mesorregião de Belo Horizonte e à microrregião de Conselheiro Lafaiete. Na época da realização da pesquisa contava com 38.935 habitantes (IBGE, 2017). Ouro Branco era distrito de Ouro Preto e sua emancipação como município ocorreu em 1953. Foi povoado inicialmente por causa da existência de ouro, sendo que este, por sua coloração esbranquiçada, foi chamado de Ouro Branco, dando nome ao município. A economia tinha como base o metal precioso, que deu origem ao ciclo do ouro. Posteriormente, passou por outros ciclos econômicos: ciclo da uva, ciclo da batata e, atualmente, ciclo industrial. A atividade de metalurgia, iniciada em 1976, predomina até os dias atuais. Há alguns anos, Ouro Branco tornou-se uma cidade universitária, com a instalação do *campus* Alto-Paraopeba da UFSJ e do *campus* Ouro Branco do IFMG.

5.3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG): *Campus* Ouro Branco

O *campus* Ouro Branco do IFMG iniciou suas atividades em 2011 como unidade avançada do *campus* Ouro Preto, oferecendo o curso de licenciatura em Computação e cursos técnicos nas áreas de Metalurgia e Administração. Posteriormente, foi elevado à condição de *campus* autônomo. Em 2013, foram implantados os cursos de bacharelado em Engenharia Metalúrgica e Administração e os cursos técnicos integrados de Administração, Informática e Metalurgia. Em 2017, passou a ofertar o curso de licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de atender à demanda da região do Alto Paraopeba de formação de professores (IFMG, 2017c). Os cursos ofertados pela instituição são listados no Quadro 4.

Quadro 4 - Cursos ofertados pelo IFMG - *campus* Ouro Branco

<i>Técnicos Integrados ao Ensino Médio</i>	<i>Cursos de graduação (Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Administração • Informática • Metalurgia 	<ul style="list-style-type: none"> • Administração • Engenharia Metalúrgica • Sistemas de Informação • Licenciatura em Computação • Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

5.3.2 Curso de Licenciatura em Computação

O curso de licenciatura em Computação é presencial, noturno, com duração de quatro anos e processo de seleção anual com 40 vagas. Busca formar profissionais e cidadãos capazes de se integrarem em uma sociedade em intenso desenvolvimento tecnológico e econômico. O curso tem por objetivo “formar licenciados em Computação com competências e habilidades necessárias ao exercício da docência e da atuação profissional na área educacional de Computação e Informática, sendo todo esse processo alinhado com as diretrizes do PDI do IFMG” (IFMG, 2017c, p. 15).

A proposta do curso inclui a integração de perspectivas variadas do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a constante interação entre conteúdos de formação básica e profissional, estudos quantitativos, formação complementar e atividades de estágio. Tal integração é necessária para que o licenciando apreenda sua formação como processo amplo e consolidado, transcendendo uma perspectiva educacional fragmentada (IFMG, 2017c).

O curso de licenciatura em Computação do IFMG busca contribuir para a consolidação da política nacional de formação docente para a educação básica. Assim, colabora para alcançar uma das metas do Plano Nacional de Educação, referente à ampliação de iniciação à docência de estudantes de licenciatura, visando ao incentivo à atuação na educação básica e à implantação de política que valorize e promova condições adequadas de formação docente (IFMG, 2017c).

Realizado o objetivo de levantamento quantitativo de estudantes evadidos e descrição das características das instituições participantes da pesquisa e dos cursos de licenciatura por elas oferecidos, o capítulo seguinte dedica-se à análise dos dados das entrevistas e dos questionários.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa com base nos dados coletados por meio de entrevistas conduzidas com 9 evadidos dos cursos de licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Computação dos *campi* de Bambuí, Congonhas e Ouro Branco do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). A análise dos dados foi dividida em três categorias, quais sejam: 1) Perfil dos entrevistados dos cursos de licenciatura do IFMG; 2) Escolha do curso e inserção na universidade; e 3) Ser professor.

6.1 Perfil dos entrevistados dos cursos de licenciatura do IFMG

A partir da análise dos dados das entrevistas e dos questionários, foi traçado o perfil dos participantes, que evadiram de cursos de licenciatura no período entre 2012 e 2015. A aplicação de questionários ocorreu no momento precedente às entrevistas, com o intuito de obter informações referentes ao perfil demográfico e socioeconômico dos participantes. Tais informações serviram de contextualização para a análise dos dados qualitativos, sem preocupação com uma representatividade estatística, já que o foco principal seriam as entrevistas em profundidade.

A Tabela 10 sintetiza o perfil dos entrevistados, sendo que para garantir o anonimato foram utilizados pseudônimos para a identificação dos sujeitos.

Tabela 10 - Perfil geral dos entrevistados

Identificação dos Sujeitos	Campus IFMG	Curso de Licenciatura	Idade	Sexo	Cor	Estado civil
IS	Congonhas	Física	26	Feminino	Branca	Solteira
PG	Congonhas	Física	27	Feminino	Branca	Solteira
DG	Congonhas	Física	30	Feminino	Parda	Solteira
KR	Congonhas	Física	32	Feminino	Preta	Solteira
NS	Bambuí	Física	24	Feminino	Parda	Casada
JS	Bambuí	Física	26	Feminino	Branca	Casada
CC	Bambuí	Ciências Biológicas	22	Feminino	Parda	Solteira
LS	Ouro Branco	Computação	28	Masculino	Pardo	Casado
TS	Ouro Branco	Computação	26	Feminino	Branca	Solteira

Fonte: Elaborada pela autora

No que concerne ao gênero, a maioria dos entrevistados é do sexo feminino: 8 mulheres e 1 homem. Isso se deve ao fato de ter havido maior disponibilidade de pessoas do sexo feminino para participar das entrevistas, sendo que também há maior prevalência de mulheres em boa parte dos cursos pesquisados, conforme observado nos bancos de dados disponibilizados pelas instituições. A diferença de gênero, com maior presença de estudantes mulheres nas licenciaturas, está em consonância com estudos sobre a feminização do magistério (CASTANHA, 2015; VIANNA, 2013).

Em relação à idade, o entrevistado mais novo tem 22 anos e o de maior idade, 32 anos. Trata-se de um grupo de jovens que se considera com potencial para voltar a frequentar o ensino superior em outras áreas de atuação que não a docência. A idade também corresponde à faixa etária da maior parte dos matriculados nos cursos superiores de graduação em 2017 (de 20 a 29 anos), segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2018b).

No quesito cor, o grupo entrevistado apresentou certa diversidade racial: 4 se denominaram brancos, 4, pardos e 1, negro. Quanto ao estado civil, 6 se declararam solteiros e 3, casados.

Outro grupo de dados se refere ao perfil familiar dos entrevistados, como demonstra a Tabela 11.

Tabela 11 - Perfil familiar dos entrevistados

Identificação dos Sujeitos	Filhos	Ocupação do pai	Ocupação da mãe	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Renda mensal familiar (salários mínimos)
IS	Não possui	Desempregado	Não se aplica	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	2
PG	Não possui	Aposentado	Autônomo	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	2
DG	Não possui	Aposentado	Funcionário Público	Médio completo	Superior completo	5
KR	Não possui	Autônomo	Funcionário Público	Fundamental completo	Superior completo	6
CC	Não possui	Autônomo	Empresário	Fundamental incompleto	Superior completo	5
NS	2 filhos	Empregado carteira assinada	Autônomo	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	2
JS	1 filho	Autônomo	Empresário	Médio completo	Médio incompleto	3
LS	1 filho	Aposentado	Aposentada	Ensino Superior incompleto	Fundamental completo	9
TS	Não possui	Aposentado	Aposentada	Médio Completo	Médio Completo	4

Fonte: Elaborada pela autora

Em relação ao número de filhos, apenas 3 respondentes disseram que têm filhos. Para Tinto (1989), a categoria “filhos” é um dos elementos importantes para o investimento escolar dos estudantes universitários em seus cursos, pois afeta a maior ou menor concentração de recursos e a atenção nos conteúdos de sala de aula. Entre os entrevistados, notou-se que o número reduzido ou a ausência de filhos significou mais facilidades no progresso do percurso estudantil. Já os que possuem filhos, a gravidez e o nascimento do filho influenciaram o abandono do curso superior ou dificultaram a retomada dos estudos. Destaca-se, também, que maior acesso à educação pode ter contribuído para a redução do número de filhos para as mulheres ou para a prorrogação do momento da gravidez, já que a maioria dos entrevistados era constituída de mulheres na faixa etária de 22 a 32 anos.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais dos evadidos, a maioria possui apenas o ensino fundamental: 4 pais e 3 mães não completaram o ensino fundamental; 1 pai e 1 mãe têm o ensino fundamental completo. Aqueles que chegaram ao ensino médio foram: 3 pais e 1 mãe (completo); 1 mãe (incompleto). Em relação ao ensino superior, 1 pai tem superior incompleto e 3 mães, superior completo. Considerando o número tão reduzido de pais que tiveram acesso ao nível superior, chama a atenção o fato de que o grupo de entrevistados superou o grau de escolaridade de seus pais, conseguindo chegar ao patamar do ensino superior, ainda que não o tenha concluído.

Conforme Tinto (2012), a escolaridade dos pais é um fator importante para a continuidade no curso de graduação. Estudantes de famílias com formação universitária e estudantes com altas notas no ensino médio tendem a ingressar em instituições e cursos de nível superior mais prestigiados e têm menores chances de abandonar seus cursos.

Em relação à ocupação do pai e da mãe dos entrevistados, apenas 1 pai estava desempregado e 1 mãe não trabalhava. Além disso, 4 pais e 2 mães estavam aposentados. Entre os que trabalhavam, 3 pais e 2 mães eram autônomos, 2 mães funcionárias públicas, 2 mães proprietárias de empresa, 3 pais e 2 mães autônomos e, por fim, somente 1 pai era empregado com carteira assinada.

Quanto à condição financeira dos entrevistados, a maioria possuía renda familiar mensal na faixa de 2 a 4 salários mínimos. A referência neste quesito foi o salário mínimo nacional vigente em 2018 no Brasil (as entrevistas foram realizadas no início de 2018), ou seja, R\$ 954,00.

Para Tinto (2012), é de fundamental importância que as IES invistam em monitorias e grupos de estudo para estudantes de famílias com poder aquisitivo mais baixo e estudantes com deficiências acadêmicas. Isso porque muitos estudantes de baixa renda iniciam o ensino superior sem ter conhecimento do que é o meio universitário e de como estudar. Assim, serviços de apoio estudantil, como atividades de orientação, programas de aconselhamento e acompanhamento, podem ajudar os estudantes universitários a prosseguir os estudos com menos dificuldades.

Outra informação acerca da origem socioeconômica dos entrevistados concerne às instituições de ensino fundamental e médio em que estudaram: a maioria frequentou escolas públicas ao longo da educação básica, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Tipo de escola fundamental e média frequentada pelos entrevistados⁶

Identificação dos Sujeitos	Campus IFMG	Tipo de Escola Frequentada
IS	Congonhas	Pública
PG	Congonhas	Pública
DG	Congonhas	Pública
KR	Congonhas	Pública
NS	BambuÍ	Pública
JS	BambuÍ	Pública
CC	BambuÍ	Privada

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados sobre escolaridade dos pais e renda familiar apresentam convergência, no sentido de que maior escolaridade dos pais se traduziu em maior renda familiar. Cinco entrevistados, cujos progenitores tinham no máximo o ensino médio completo, apresentaram renda familiar de até 3 salários mínimos. Já os 3 sujeitos com mães com ensino superior completo, possuíam, em média, renda familiar de 5 salários mínimos. Contudo, essa análise deve ser relativizada, pois a renda familiar declarada pelos sujeitos não é apenas a de seus pais, mas a da família atual. Além disso, maior escolaridade não significa renda maior na experiência de muitos sujeitos. Isso pode levar à desistência do ensino superior, pois a experiência de conhecer pessoas, cuja escolaridade não significou uma ascensão econômica, pode desmotivar o estudante para o progresso escolar. Conforme ressalta Borges (2006),

⁶ Entre os nove entrevistados, dois não informaram em que tipo de escola básica estudaram.

embora se mantenha válida a utilização da variável “escolaridade” como indicador de qualificação, é de fundamental importância ter em mente que em um ambiente de altas taxas de desemprego, de rápido aumento da escolaridade e de crescimento das atividades inovadoras, que demandam trabalhadores mais escolarizados, pode ocorrer uma desconexão progressiva entre a escolaridade e os trabalhadores, como também das características dos postos de trabalho que ocupam, ocorrendo situações de super qualificação.

Numa situação de elevado desemprego, a exigência de uma escolaridade superior àquela efetivamente exigida pelo posto de trabalho tem a vantagem de diminuir a "fila" de candidatos, contribuindo para reduzir os custos dos processos de recrutamento e de seleção. [...] Sem mudanças significativas no modelo de desenvolvimento do País, a acelerada expansão do número de estudantes universitários [...] deverá resultar em novos saltos nas taxas de desemprego dos diplomados e, considerando o padrão de incorporação do mercado de trabalho regional, também na sua utilização em postos de trabalho anteriormente destinados aos portadores dos diplomas do ensino médio e, mesmo, do ensino fundamental. Constata-se, portanto, que nas condições extremamente adversas do atual mercado de trabalho, o diploma universitário ainda constitui um recurso eficaz para enfrentar a acirrada competição por um posto de trabalho formal, mas está perdendo, rapidamente, a sua capacidade de exorcizar o desemprego e, principalmente, de assegurar uma inserção minimamente satisfatória para todos os que o possuem (BORGES, 2006, p. 94).

Um dos argumentos para explicar as dificuldades encontradas pelos trabalhadores de diplomas de nível mais elevado, em especial os jovens, é que esse fenômeno também pode ser observado nos países desenvolvidos. Traduz uma saturação do mercado de trabalho, em decorrência da desvalorização da educação formal, em contrapartida com a universalização do ensino médio e a massificação do ensino superior. Assim, quanto maior a proporção dos que têm diploma universitário, menor o retorno que a maioria desses diplomados poderá obter no mercado de trabalho no que concerne ao status ocupacional e ao salário, além de maiores riscos de exclusão dos menos escolarizados (BARBOSA, 1998).

Outro aspecto importante do discurso dominante em relação à educação e ao trabalho se refere à visão pragmática e utilitarista da produção do conhecimento e da educação em geral. Nesse tipo de visão, o sistema educacional deve atender aos novos requerimentos do mercado de trabalho relativos à qualificação, sendo a universidade orientada pelas demandas do mercado, formatando seus cursos e currículos em função das competências exigidas pelas empresas. A crítica a essa

posição partiu da própria universidade e seus pressupostos foram amplamente negados pelo comportamento do mercado de trabalho (BORGES, 2006).

Além dos aspectos citados sobre a desvalorização dos diplomas de nível superior, a profissão docente apresenta outros aspectos, como baixos salários, desvalorização social da profissão, precarização e flexibilização do trabalho do professor, em virtude das reformas educacionais recentes. Tais fatores estão associados à evasão nos Institutos Federais, conforme será discutido em profundidade nas seções seguintes.

6.2 Escolha do curso e inserção na universidade

A escolha de um curso de nível superior e a definição do que fazer e do lugar de atuação no mundo do trabalho fazem parte do processo de construção das identidades profissional e pessoal. Esse processo envolve mudanças, desafios, expectativas e, por vezes, perdas, medo do fracasso e da desvalorização profissional. Assim, compreender os motivos que levaram os evadidos a escolher o curso de licenciatura e as expectativas que se desdobraram dessa escolha é o propósito dessa seção.

6.2.1 Percurso da escolha pelo curso de licenciatura

A entrada dos entrevistados no Instituto Federal, assim como a escolha pelo curso de licenciatura, envolveu o conhecimento sobre os processos seletivos, a carreira, o curso e a instituição de ensino superior. Os relatos dos evadidos em relação à decisão de fazer o curso para a formação de docentes são destacados a seguir.

Na verdade, eu queria fazer Engenharia Civil. Fui fazer o curso pré-vestibular, pois queria passar na UFOP. Fui estudando e acabei gostando. É uma coisa mais animada. Pensei: "Vou tentar Física". Tentei vestibular em Ouro Preto e aqui. Aqui, eu passei. Perto da minha casa, vou ficar aqui mesmo. Depois, fiquei desmotivada. Pensei: "Não quero trabalhar com isso, não". (DG)

Eu fiz primeiro Copvest, para tentar federal em Engenharia. Só que não deu. E meu pai não podia pagar o curso de Engenharia na época. Então, fui tentar outros meios. Em Congonhas, antigamente, se você entrasse no curso de Física, depois você podia mudar para o curso de Engenharia de Produção. Acabou que bem na época que eu entrei já não poderia mais mudar de curso. Quem entrasse para licenciatura em Física tinha que permanecer. (IS)

Na verdade, eu não tinha muita vontade de fazer o curso não. Eu queria fazer outro curso, mas minha nota não foi suficiente. Então, inscrevi para o curso de Física. Comecei o curso só por curiosidade mesmo. Fiquei também desaminada. Trabalhava em outra cidade e os horários não batiam muito. Depois, desisti de vez. Eu tinha um professor no curso de Eletromecânica que fazia o curso de Física lá. E ele era muito inteligente. E fiquei interessada pelo curso, mas eu não tinha vontade de fazer licenciatura. Sou técnica em Edificações. Então, meu interesse é na área de Civil. Como minha cidade não tem o curso de Engenharia Civil no IF, eu tentei Engenharia de Produção para fazer um aproveitamento das matérias, mas não consegui passar. Depois, pensei: “Tem muito tempo que não estudo. Vou fazer qualquer curso”. Pensei que era possível passar para o curso de Engenharia de Produção, mas o coordenador disse que não era possível mais transferir de Física para Engenharia. (PG)

Na verdade, queria fazer Administração, e minha nota não deu. E eu queira estudar. Eles abriram umas vagas na época e minha nota dava para estudar licenciatura ou alimentos. Como estas turmas sobram vagas, aí eles abriram tipo pré-seleção das notas. Depois, você se inscreve e, se a nota passar, você pode escolher o curso. (JS)

Formei em 2012. Minha ideia principal era ir embora da cidade para fazer cursinho, porque eu não tinha certeza o que eu queria ainda. Só que minha área sempre foi biológicas. Minha mãe não pode me mandar embora. Então, fiquei aqui. Aí, em abril de 2013, pensei que tinha que procurar alguma coisa para fazer. Aí, arrumei um emprego e comecei a trabalhar. Aí, no meio do ano, teve a prova no IF. Fui e passei em quarto lugar e não estava nem um pouco preparada para fazer o vestibular. Então, comecei a fazer. Comecei a gostar muito. Eu achava o ambiente da turma meio chato, porque, pra mim, o curso de licenciatura é mais fácil de passar e, como é à noite, a maioria das pessoas que estão lá são as que trabalham e quer formar em alguma coisa. Então, a maioria da turma é mais velha. Não tinha jovem na turma. Com isso, o ambiente era meio chato mesmo. Depois, fiz amizade com dois alunos. Eles formaram. Eu era uma ótima aluna e na minha vida de escola normal eu era uma péssima aluna. O tempo que fiz me dediquei ao curso mesmo. E até as matérias que eu não gostava eu ia bem. Com o decorrer do curso, mesmo não tendo dificuldade nas matérias, eu tive a certeza do que eu queria, que era Medicina. No final do ano, perguntei para minha mãe se ela podia me mandar embora. Com isso, em 2014, tranquei a matrícula e fui para Belo Horizonte e comecei a fazer o Bernoulli para tentar Medicina. (CC)

Fiz o curso de licenciatura em Física e fiquei dois anos. No caso, quatro semestres. Já tenho formação em licenciatura, Matemática pela Unipac Barbacena. Por isso, fiquei interessada na licenciatura em Física no IF, pois estava fazendo uma pós-graduação que era de Matemática e Física. Como surgiu a oportunidade do curso, eu interessei para ajudar na minha capacitação. Foi um momento muito bom, mas não quis dar sequência. Quando saí do curso, tinha menos da metade da turma, completando os quatro anos. Formaram apenas quatro alunos. Uma conseguiu transferência para a UFMG e fora do tempo formaram mais quatro alunos. Os demais foram desistindo, porque muitos estavam vendo que não era aquilo que queriam. Muitos entraram porque ainda não tinham nível superior. Então, o pessoal entrava na licenciatura porque era mais fácil. Não tinha tanta concorrência e, depois, fazia a transferência para Engenharia. Eles usavam a licenciatura como meio de transferência. Então, já entrava, cursava aqueles períodos por cursar. Muitas vezes, não aproveitava o curso e difamava o curso, que era difícil, que não tinha lógica. O curso é muito bom. É para as pessoas que gostam de estudar e para quem realmente quer o curso de Física. Se você entrar por entrar, você não dá conta e não obtém conhecimento nenhum para depois tentar a transferência interna, que na época oferecia em torno de umas

seis vagas. Vem dividindo em terceiro e quinto período e, depois, os outros tipos de transferência. (KR)

Não tinha intenção de ser professor. Era mesmo para ter um curso superior no currículo, na área de Computação. Não tinha pensado no curso e no IF na época. Fiz o Enem e, conforme minha nota, saiu a possibilidade do IF. Nem conhecia a instituição. Na época pensei que como era uma instituição federal, há a possibilidade de fazer um curso da minha área. Pensei: "Vou fazer". (LS).

Os depoimentos dos entrevistados dos *campi* Congonhas, Bambuí e Ouro Branco revelam que a escolha pelo curso de licenciatura aconteceu como segunda opção, por diversas razões, tais como: não conseguir ingressar em uma instituição federal para outro curso, como Engenharia, Administração e Medicina; e falta de condições financeiras para custear o curso universitário desejado em uma instituição particular. Os discursos são reveladores, mostrando um contexto de fragilidade no processo de escolha do curso de licenciatura. A maioria dos entrevistados optou pelo curso de licenciatura como uma porta de entrada para o ensino superior e por ser um curso menos concorrido, mas não como primeira opção para uma profissão. A maioria dos evadidos do *campus* de Congonhas optou pelo curso de Física como forma de transferir para o curso de Engenharia de Produção, pois a instituição permitia a transferência, segundo os entrevistados.

Diante das condições de ingresso no curso de licenciatura, ser professor não era o objetivo do grupo analisado, sendo a opção inicial pela licenciatura uma escolha sem solidez e pouco refletida, sem maior exploração do curso e da carreira.

Para Bardagi e Hutz (2009), o menor envolvimento acadêmico possibilita uma maior probabilidade de evasão, pois a identidade profissional e o comprometimento com o curso são aspectos importantes para a permanência. Neste sentido, a insatisfação de não ter conseguido ingressar no curso superior pretendido e a entrada na licenciatura sem a clareza sobre a opção de se tornar professor revelaram-se como fatores associados à evasão entre esse grupo de entrevistados. A evasão deles também está relacionada às suas metas e aos seus projetos individuais, os quais se revelaram divergentes da proposta do curso e da instituição. Como destaca Tinto (1989), ao entrar no ensino superior, as metas dos estudantes podem ser claras, mas podem mudar ao longo do percurso acadêmico e acarretar, por vezes, a evasão. O autor explica que a saída de um curso e a mudança de objetivos de carreira pode representar uma tomada de consciência e não uma experiência de fracasso. Destaca também que esse processo pode significar uma identificação mais madura de suas

necessidades, interesses e tipos de atividades adequadas para se satisfazerem. Assim, os depoimentos dos entrevistados sugerem processos de amadurecimento e desenvolvimento individual vivenciados na instituição de ensino superior.

6.2.2 Expectativas sobre o curso

O ingresso no ensino superior traz expectativas para a maioria dos jovens, como uma nova vida, com múltiplos desafios, associada à possibilidade de construção de novos projetos, relacionamentos, além de um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades, experimentações e compromissos em várias dimensões. Entrar no ensino superior é confrontar-se com outro espaço institucional, com suas normas próprias e com tarefas acadêmicas que exigem novas competências de estudo, além de níveis mais elevados de autonomia, organização e envolvimento por parte do aluno. Nesse sentido, o ensino superior é visto pela grande maioria dos entrevistados como essencial para conseguir melhor remuneração e ascensão social, tanto que muitos já estão frequentando outro curso superior.

Estou fazendo Ciências Contábeis, pois com diploma do ensino superior já está difícil, em uma instituição particular. Eu optei por este curso porque trabalho na prefeitura, mas presto serviço aqui também. Aqui, trabalho muito com esta parte de contábeis. Cheguei sem saber nada. Depois você vai aprendendo. Estou gostando. Então, vou tentar. Mas, se fosse pra mim olhar mesmo, eu faria Engenharia Civil, só que, infelizmente, está caro. Minha mãe é formada em Pedagogia, mas ela não atua na área. No IF só tem Engenharia de Produção e Mecânica e Ouro Branco tem. Já estou velha para Instituto Federal. É muita coisa. É muita cobrança. A rede federal cobra mais que a particular. Trabalho o dia todo mais estudar. Aí, pensei: “Vou procurar uma particular, porque é mais tranquila”. (DG)

Frequento Engenharia de Minas na Unipac. Estou perto de formar. No começo, eu gostei, mas hoje em dia desanimei muito por causa da crise. Acho que o campo ficou muito fechado. Acabei não conseguindo experiência na área. Acabei desanimando, fora que a Unipac não é uma escola tão boa. Se fosse o IF, não tem a organização do IF. Penso que o ensino médio hoje em dia está virando o ensino básico. Se a pessoa não tiver um curso técnico, ela não consegue emprego, e daqui uns tempos a Engenharia vai ser o ensino médio, ou qualquer curso superior. A pessoa já não vai mais conseguir emprego. Por isso é importante o ensino superior. (IS).

O ensino superior é importante para conseguir um bom emprego, mas não tenho condições financeiras agora para pagar um curso. (PG)

Não fiz outro curso. Vejo como importante o ensino superior. Hoje em dia, tem que ter, mas agora pra mim fica bem mais difícil. Agora, tenho minha filha. Gostaria de fazer Administração. Toda vida eu tentei. Quando saí do ensino médio, eu tentei. Eu não passava. Aí, surgiu o curso e fiquei sabendo

dessas vagas. Foi onde eu fui para a licenciatura. No IF tem, mas não passei. Como já tem o comércio do meu pai, o curso iria ajudar bastante. (JS)

Estou correndo atrás do meu [curso superior] até hoje. O meu sonho é a Medicina. Estou tentando já tem três anos e eu só posso Federal. Não posso particular. (CC)

Eu quero ir para o ensino superior para me dar uma base. Penso em dar uma vida melhor para meus filhos. Às vezes, consigo um estágio e do estágio posso conseguir um emprego. Quem faz Administração no IF é encaminhado para estágio nos bancos daqui da cidade. Você entra de estagiário, eles vão vendo o seu trabalho e, se você está desenvolvendo lá dentro, é uma boa oportunidade. Por isso, prefiro Administração do que Física. Eu vi que área aqui é melhor, é mais reconhecido. Eu prefiro licenciatura, mas, pelas condições de trabalho e salário, penso que a Administração é melhor. Não tem chance de crescer como professor. Tem professor que deu aula pra mim no fundamental que está do mesmo jeito até hoje, ganhando pouco, reclamando do desrespeito dos alunos. (NS)

Ainda que haja controvérsia em torno das naturezas dos cursos superiores, os entrevistados fizeram a escolha pela licenciatura, sendo que outras expectativas surgiram no decurso de suas experiências acadêmicas. O atendimento dessas expectativas tem um peso importante na satisfação dos discentes. Assim, compreender como as ideias são pré-concebidas, afetando diretamente a satisfação com a carreira escolhida, é importante para educadores e gestores acadêmicos, de forma a atuarem adequadamente em relação às expectativas dos estudantes acerca de um curso ou sobre como atendê-las dentro das possibilidades de cada instituição. Se a instituição não se preocupa em atender às expectativas dos discentes, as percepções se tornam irreais, aumentando a probabilidade de insatisfação com o curso e a instituição. É papel da instituição de ensino promover um gerenciamento eficaz e a orientação dos alunos para um nível mais realista e prático ao longo de suas vivências na universidade (MARGOTTO; MAINARDES, 2014).

Os depoimentos dos evadidos revelam expectativas distintas em relação ao curso de licenciatura. Conforme depoimento a seguir, KR já possuía o curso de licenciatura em Matemática e desejava lecionar Física, mas o curso não atingiu suas expectativas. Revela que não foi possível fazer o aproveitamento de créditos das disciplinas que ela já havia cursado na licenciatura em Matemática, sendo que para ela era frustrante frequentá-las novamente. Este foi um dos fatores apontado como decisivo para o abandono de seu curso. Percebe-se em sua fala a falta de interesse ou inexperiência da instituição em conhecer e lidar com as expectativas dos estudantes e em criar possibilidades para que avancem em seus cursos.

A expectativa era para ter outra oportunidade para lecionar. Já que lecionava Matemática, também lecionar Física, apesar do meu curso ter a habilitação em Física também. Mas eu queria um complemento maior. A minha expectativa realmente era para ver se eu iria gostar do curso e para ver se realmente eu iria lecionar esta disciplina. Só que não atingiu minhas expectativas. [...] Tive que fazer matérias semelhantes que já havia feito na Matemática. Quando eu entrei no curso de licenciatura, eu até tentei eliminar estas matérias. Só que o regimento da instituição não aceitava. Até mesmo questão de carga horária. As disciplinas eram as mesmas. A ementa era mesma coisa nestas disciplinas didáticas. Mas, por questão burocrática, eu não consegui eliminar. Foi uma das situações que me ajudou a desistir do curso. Não consegui eliminar disciplina nenhuma. Eu tinha que fazer os quatro anos de curso. Por questões burocráticas, eles não aceitaram esta eliminação de conteúdo. No momento, falaram que eram por instituições diferentes, de nível particular para o nível federal. Mas, por ser a mesma grade curricular e ter a mesma carga horária, não sei o que aconteceu. Mas eu creio que foi questão burocrática mesmo, porque foi o primeiro ano que estava tendo licenciatura. Então, posso falar que o despreparo de conhecimento sobre este regimento era muito grande, pois eu fui da primeira turma de Física. (KR)

Quando começam a frequentar a universidade, os estudantes criam expectativas sobre como será seu relacionamento com os novos colegas e professores, como irão lidar com as demandas acadêmicas e como poderão usufruir da estrutura e das atividades da nova instituição. Tais expectativas estão ligadas às suas percepções, motivações e ao que esperam concretizar na instituição de ensino superior. As expectativas são idealizadas e podem não condizer com a realidade vivida. Tal discrepância pode gerar frustrações e diminuir o envolvimento acadêmico do estudante, o que, por sua vez, influencia a disponibilidade deles para atender às demandas do meio universitário. Assim, as expectativas impactam o nível de compromisso e de investimento dos estudantes, afetando a qualidade da adaptação acadêmica, o nível de aprendizagem e persistência. Quanto mais expectativas o aluno possui sobre o envolvimento curricular e profissional, melhor o seu desempenho acadêmico (NUNES; OLIVEIRA, 2016).

Em relação a programas ou iniciativas institucionais para o acompanhamento de alunos em risco de evasão, os depoimentos a seguir mostram que as instituições estudadas carecem desse tipo de suporte. Casos como o de DG poderiam ser evitados se houvesse programas de apoio ao estudante, pois a discente tinha a expectativa de concluir o curso de Física, mas desconhecia as regras e o regimento da instituição. No caso de IS, o conhecimento prático da atividade docente poderia ser um aspecto motivador para a permanência no curso.

Fiquei três anos e meio. Depois fiz uma operação, não entrei com atestado e fui reprovada em falta em todas as matérias. Quando é assim, você é jubilado. Depois, fiz o vestibular de novo para acabar o curso, pois pra mim faltava pouco para terminar. Porém, quando voltei já tinham mudado a grade toda do curso. Eu teria que fazer mais quatro anos e desisti do curso. Ainda expliquei para alguns professores que foi falha minha mesmo de não ter apresentado o atestado e eles não colaboraram. Ainda expliquei: “Vou ter que ficar quatro anos de novo”. Eu teria que fazer matérias que já tinha feito. Eu queria ter entrado na grade velha, pois têm pessoas que entraram comigo e formaram agora. Não aceitaram minha justificativa. Ainda teve alguns que falaram assim comigo: “Transfere para uma faculdade particular e transfere suas matérias”. Fiquei chateada e larguei. Nesse novo vestibular, fui na aula só dois dias. Quando percebi que teria que ficar mais quatro anos, eu pensei: “Prefiro fazer outro curso”. (DG)

Na época, era só para ir para Engenharia mesmo. Mas, quando aconteceu o PIBID, tive uma esperança de continuar na Física e não ir para Engenharia. Antigamente, eu pensava: “No futuro, o professor vai ser valorizado. Não sei que futuro, mas vai, pois ninguém quer ser professor. Vai faltar este profissional no mercado”. Se eu tivesse feito o PIBID, talvez eu tinha até continuado, eu tinha gostado da área. [...] Voltado mesmo para licenciatura. Era só mais essa de Filosofia e Sociologia. O restante era mais Física mesmo. Parece que os professores de lá trabalham o dia todo, mas é mais matéria de cálculo, voltado para exata mesmo, mais matemática mesmo. (IS)

Sobre as expectativas dos estudantes na universidade, Tinto (2012) afirma que o sucesso do aluno é garantido em parte pelo que o estudante espera de si mesmo. Auto expectativas são moldadas pelas ações institucionais, que, necessariamente, não são menores que as expectativas que a instituição estabelece para o desempenho do aluno e aquelas que professores ensinam em sala de aula. O sucesso do aluno é influenciado não apenas pela clareza e pela consistência das expectativas, mas também pelo seu nível. Neste sentido, é necessário que o estudante conheça o roteiro para o sucesso (as regras, os regulamentos e os requisitos para a obtenção do diploma). Isso é fundamental para a conclusão do curso no tempo certo. As expectativas dos estudantes quanto ao que é necessário para ter sucesso no ensino superior são influenciadas não apenas pelo conhecimento prévio do aluno, mas também pelo aconselhamento acadêmico – inicial e continuado – que recebem da instituição e dos professores. Serviços de apoio ao estudante representam uma valiosa ajuda para sua permanência na instituição.

6.2.3 Das experiências da sala de aula à conciliação com a vida profissional

Além das disciplinas relacionadas a cada campo de conhecimento (Ciências Biológicas, Física e Computação), os cursos de licenciatura pesquisados possuem em sua matriz curricular disciplinas específicas sobre a formação de professores, tais

como: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Libras, Educação Inclusiva, Didática, Prática de Ensino e Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino. Também integram os currículos Atividades Complementares e Estágio Supervisionado.

As disciplinas pedagógicas e os componentes curriculares específicos da área de formação de professores têm por objetivo formar o docente de forma integral. Articulam a ideia de que o trabalho docente está relacionado a uma variedade de saberes, tais como: os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Por serem originários de diferentes fontes, os saberes docentes também incorporam as concepções de senso comum acerca do processo educativo, construindo, por essa via, diversas crenças sobre o ensino, a aprendizagem e o papel da escola (TARDIF, 2012).

Dentre as experiências da sala de aula vivenciadas pelos evadidos da licenciatura, observa-se a satisfação nas falas de DG e IS com as disciplinas pedagógicas e como estas marcaram suas passagens pelo curso de Física. No entanto, DG destacou a falta de experiência dos professores do curso com a Licenciatura. Para KR, faltava mais dedicação dos professores do curso de Física, se comparados aos da instituição privada, na qual ela se formou no curso de licenciatura em Matemática. Para ela, a experiência mais significativa foi perceber que não queria realmente concluir o curso de Física, pois se identificava mais com a Matemática.

Uma matéria que fiquei apaixonada foi Libras. Foi até o último período que cursei. Pensei que poderia ser uma matéria chata, mas fiquei apaixonada. [...] O que atrapalhou também, na minha opinião, era que minha turma era a primeira do curso. Era muito improvisado, de experiência. Alguns eram muito bons, mas parecia que eles estavam tocando o curso. Eram professores muito experientes, mas na licenciatura mesmo, acho que nenhum tinha dado aula. (DG)

O que me chamou mais atenção foi Filosofia e Sociologia. O professor falava muito sobre a criança, a personalidade da criança, estudar a sociedade, entender sobre como as coisas são. Também gostei de Didática quando apresentou como a criança aprende em cada fase dela. Também gostei disso. (IS)

O que eu gostei muito foi a possibilidade de fazer a análise de uma licenciatura para a outra, até mesmo a diferença de ensino de uma instituição para a outra, até mesmo porque eu fiz em uma instituição particular, e lá eu estava em uma instituição federal. Então, assim, eu queria mais conhecimento. Os professores, assim, são dedicados, mas não tanto quanto na instituição particular. Mas tiro como proveito que foi um curso que demandou mais procura, por ser uma matéria que não conhecia e não tinha

cursado. O que eu trago de importante neste curso foi conhecer e ver que não era o que desejava para mim naquele momento. Apesar de estar com a ideia de lecionar as duas disciplinas, eu vi que Física não seria pra mim. Então, foi que descobri que Matemática é a área que tenho mais afinidade e que posso me dedicar mais. (KR)

Além da falta de afinidade ou identificação com a área profissional escolhida, o abandono do curso de Física também pode ser atribuído à desmotivação e às dificuldades com as disciplinas na sala de aula, conforme revelam os depoimentos a seguir de PG, CC e JS.

O curso começa bem, mas depois as matérias começam a ficarem chatas e muitos colegas saíram. Na minha turma ficaram só sete alunos. A faculdade é longe e você pensa assim: “Na época de frio, assistir aula que não interessa dá vontade de ficar em casa”. Você fica desmotivado. (PG)

Quando estava no curso, eu pensei: “Eu fico, já que estou aqui, ou, realmente, eu saio”. Depois, fiquei pensando: “Nunca quis ser professora, porque nunca tive um pingão de paciência e, querendo ou não, se você for professor de escola normal, você não vai ser bem remunerado nunca. Se um dia eu fosse professora, se não fosse de faculdade, a vida não seria boa e as matérias são difíceis”. (CC)

Era um curso muito difícil. A sala era cheia. Tinha uns trinta a quarenta alunos. Quando eu saí já tinha saído vinte. Formar que eu sei, formaram quatro. Sei que tem um dos meus colegas, ele nem dá aula, ele formou e trabalha em outra coisa. Ele trabalha em uma secretaria. Não trabalha com Física. (JS)

Como sugere Tinto (2012), problemas como esses poderiam ser evitados com a intervenção da instituição por meio de seminários, grupos de estudo e monitorias. O autor ressalta a importância de um projeto institucional efetivo para a contenção da evasão, incluindo medidas simples, como instrução suplementar e grupos de estudo colaborativos extraclasse. Grupos e comunidades de aprendizagem são formas de a instituição criar condições para que os estudantes ampliem sua carga horária de estudos, além de auxiliar seus relacionamentos acadêmicos e sociais, melhorando o desempenho na sala de aula (TINTO, 2012).

De modo similar, autores brasileiros também sugerem diferentes medidas institucionais para minimizar as dificuldades em sala de aula nas licenciaturas, entre as quais se destacam: bolsas de estudo, monitoria para as disciplinas em que os alunos apresentam mais dificuldade e maior disponibilidade no horário de atendimento do professor ao aluno (ASSIS; CONCEIÇÃO, 2015); palestras e atividades gerais ao longo do curso, que integrem professores, servidores e estudantes e que esclareçam o funcionamento da instituição e orientação individual a alunos pelos professores do

curso (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016); promoção de interação entre estudantes e professores, de forma a contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem e ampliar as oportunidades de sucesso nos estudos, diminuindo a evasão (LAHAM; LEMES, 2016).

Outro aspecto que merece atenção na análise da evasão se refere à experiência com os estudos, construída em conciliação com o trabalho. Uma tarefa árdua, principalmente quando o estudante não se identifica com o curso escolhido, que pode afetar a sua disposição e o seu rendimento. Trabalhar e estudar são atividades comuns aos ingressantes no ensino superior nos dias atuais, principalmente nos cursos noturnos, comumente procurados por aqueles que buscam melhorar suas condições financeiras. Essa situação ocorre com frequência nos cursos investigados, tendo em vista que todos eles são ofertados no período noturno.

Para Tinto (2012), frequentar o ensino superior em concomitância com a atuação profissional pode afetar o envolvimento acadêmico e estender o período necessário para concluir os créditos, aumentando a probabilidade de evasão. De fato, alguns entrevistados relataram que trabalhavam e estudavam quando frequentavam o curso de licenciatura e que era difícil conciliar as duas atividades, conforme depoimentos a seguir.

Sou servidora pública. Quando entrei no curso já era servidora pública. Fiz concurso na prefeitura para trabalhar com fiscalização de obras e fiquei nisso. Com licenciatura nunca trabalhei. Sempre trabalhei e estudei, o que, às vezes, dificultava um pouco. (DG)

O curso era noturno. Eu tinha que trabalhar durante o dia e ir para o curso à noite, o que fazia desamarrar também. Já chegava cansada para estudar. (IS)

O curso era até muito bom. Só que na época eu trabalhava e até hoje eu trabalho. É um curso bom, mas tem muito cálculo e eu comecei a me perder. Eu trabalhava o dia todo e frequentava o curso à noite. Já estava cansada. Foi mais a questão do trabalho. Comecei a não dar conta. Igual Cálculo II, não consegui acompanhar o professor. Aí, já não me vi dando aula. Foi indo até eu desistir. (JS)

As matérias, achei um pouco difícil. Mas não é apenas por ser difícil, mas porque não tinha tempo para dedicar o tanto que precisava. Eu comecei a trabalhar. Eu ficava o dia inteiro trabalhando. Era muito cansativo e era um trabalho desgastante. Então, não conseguia conciliar os dois. Acabou que no primeiro período eu passei só em uma matéria. Mesmo assim, tive que abandonar algumas para não perder o período. (IS)

Percebe-se um empenho dos estudantes na busca por conciliar estudo e trabalho. No entanto, a própria dificuldade para estudar, diante das injunções da vida

de estudante e trabalhador, fez com que alguns acabassem interrompendo o curso superior. Assim, com a necessidade de permanecer no mundo do trabalho, muitos tiveram dificuldades nas disciplinas cursadas, distanciando-se do projeto efetivo de conclusão do curso. Reiteradamente, observa-se a importância dos programas de acompanhamento estudantil, principalmente para o estudante trabalhador e a constituição de um espaço de apoio que propicie o auxílio e a troca de experiências entre estudantes, docentes e demais atores da comunidade escolar.

6.2.4 Contexto institucional: programas, suporte e infraestrutura

Tinto (2012) ressalta a importância do suporte institucional para a permanência do aluno na universidade, principalmente no primeiro ano, no qual o índice de abandono é maior. Os programas de apoio acadêmico podem acontecer em vários formatos: cursos introdutórios, tutorias, grupos de estudo, instrução suplementar, assistência acadêmica e projetos de extensão e de pesquisa.

Além dos programas de apoio, é importante que tanto o espaço físico (bibliotecas, sala de aula e laboratórios), quanto a capacidade didática do professor sejam considerados para a continuidade do discente na instituição e no curso. O docente deve proporcionar mecanismos que incentivem a aprendizagem dos alunos, ou seja, atividades extraclasse, além de aproveitar da melhor maneira possível a sala de aula, onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, como descreve Tinto.

Conforme relatos dos entrevistados a seguir, em geral, a infraestrutura do IFMG atende adequadamente os alunos, com laboratórios equipados e mantidos em pleno funcionamento, bibliotecas com recursos bibliográficos necessários para os cursos e boas instalações prediais. No entanto, para NS faltou assistência da coordenadoria do curso de Física durante sua gravidez, um dos fatores que a levaram a desistir do curso, além do trabalho desenvolvido pela secretaria, que não lhe retornava seus e-mails.

A estrutura é muito boa. Quando eu estava saindo, estava montando o laboratório para Física. Mas o laboratório pelo que pude trabalhar lá e ter aulas eu gostei muito. Eram bons equipamentos. Os professores também. Eram professores dedicados. A gente sabe que tem um ou outro, mas a estrutura em si em geral para o curso estava sendo muito boa. (KR)

Acho a estrutura do prédio boa. Está no nível de escola superior. Tinha laboratório de Física e a biblioteca era boa. A questão de estrutura era tranquila. Atendia bem. (IS)

Nunca me incomodou lá. Era um ambiente muito gostoso, bem grande. A estrutura é muito boa. Mas lá eles são muito competitivos, os professores entre si. Tinha laboratório, biblioteca. Nunca vi nenhum microscópio estragado. Só que o prédio da Biologia era um pouco distante. Não sei se eles mudaram. (CC)

Tem estrutura, sim. Não tenho que reclamar nada dos professores. Tinha livros para pesquisa, espaço bom na sala de aula. O que eu fiquei mais contrariada mesmo com o IF de Bambuí é com a secretaria. Não me deram retorno. Faltou assistência na minha gravidez. Quando entrei de licença, era um coordenador. Quando voltei já era outro. Como não tive contato com ela, pode ser por isso que ela não se interessou. A única coisa que tem que mudar é o trabalho da secretaria. Você envia o e-mail e não tem retorno de nada. No mais, é só isso. (NS)

Em relação à qualidade do ensino, DG relatou que as disciplinas semelhantes às do curso de Engenharia de Produção da instituição eram mais bem ministradas do que no curso de Física. Para a evadida, o engenheiro terminava o curso mais bem preparado em Física do que os próprios estudantes da licenciatura, o que levava à desmotivação e à insatisfação dos alunos com o curso. Apesar disso, DG destacou a boa estrutura de laboratório e biblioteca da instituição.

Quando entrei, eles fizeram um laboratório muito bom. [...] A biblioteca era muito boa, mas o curso... Isso não é só eu. Outras pessoas da sala também. Eu achei ruim. Por exemplo, lá tinha o curso de Engenharia. Era primeira turma também. A Física deles era muito mais avançada que a nossa. E nós estávamos formando para quê? Para ser professor. Como a Física deles é mais avançada que a nossa? A gente sentia que o curso estava mais largado, mais de lado. Tinha coisa que o pessoal de Engenharia sabia mais de Física que o pessoal de licenciatura. Isso dava uma desanimada na gente. Na minha opinião, um professor de Física tem que saber mais de Física do que o engenheiro. Porque eu posso dar aula no curso de Engenharia. Nossa Física era muito mais fraca. O cálculo era muito mais fraco. [...] A forma como estava o curso me ajudou a não entrar com o atestado. Já estava desmotivada com o curso. Às vezes, muitos alunos passavam empurrados para o curso não acabar. Pensei: “Depois entrego o atestado”. (DG)

Em relação à pesquisa desenvolvida no IFMG, nenhum dos entrevistados participou de projetos de iniciação científica ou grupos de pesquisa. Apesar de o modelo institucional dos IF ser igualado ao das universidades em termos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a participação discente em pesquisas científicas no conjunto de Institutos Federais do País é ínfima, representando somente 1% (TCU, 2012).

Além de os grupos ou projetos de pesquisa serem uma oportunidade de integração acadêmica e social dos estudantes, a pesquisa científica é um componente fundamental da profissão docente. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica dispõem sobre “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, 2015b, p. 2).

Ao analisar as trajetórias acadêmicas de licenciandos em Química, a pesquisa de Massi e Villani (2015) demonstra como as oportunidades de participação em atividades extracurriculares de projetos de extensão e iniciação científica podem potencializar a persistência e o sucesso nos estudos. Os autores observaram que a forte integração social e acadêmica dos estudantes pesquisados foi propiciada pela universidade, a qual conseguiu “convencer alunos pouco interessados em química ou na formação superior a vivenciarem atividades de pesquisa e extensão que os instigam a permanecer no curso (MASSI; VILLANI, 2015, p. 989).

Quanto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os relatos a seguir destacam experiências positivas vivenciadas no *campus* Congonhas. Conforme depoimentos de DG e KR, esse programa proporcionou integração entre teoria e prática de ensino por meio de experiências no contexto escolar, envolvendo atividades de pesquisa, realização de planos de aula, monitorias para alunos de escolas públicas e participação em olimpíadas de Física.

Participei do PIBID. Fizemos muita coisa. Tinha dois professores da escola municipal que participavam também. Eram duas escolas estaduais que participavam do projeto. Era dividido em dois grupos, cada um em uma escola. Tinha um horário que estávamos à disposição para reforço dos alunos. Na época de prova, parecia mais alunos. A gente ficava lá mesmo sem aluno. Era uma espécie de monitoria. Chegamos a fazer duas feiras, para ver se alunos interessavam mais pela Física. Eram realizadas experiências com física, com experiências do dia a dia, para ver se interessava mais pelo curso na escola. Teve uma vez que fizemos uma exposição no IF, e depois parei. Como eu tenho um emprego, não podia ficar. (DG)

Participei do PIBID. Era dentro do IF. Eu recebia capacitação do professor orientador. Depois, fazíamos várias pesquisas por fora também e depois montávamos o plano de aula e íamos para a sala de aula para poder trabalhar com este plano para os alunos. Era até um preparatório para a Olimpíada de Física. Era como se fosse uma escola particular para aluno participar do campeonato. Era uma espécie de monitoria no ensino médio e fundamental. Esta olimpíada ocorre no ensino médio e fundamental em escolas públicas. (KR)

É importante haver incentivo a programas institucionais de bolsas para estudantes de graduação, tais como PIBID, Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Contudo, o forte contingenciamento de recursos financeiros impostos à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem provocado a insuficiência de programas institucionais e ações de controle da evasão. Os programas institucionais mencionados, além de propiciar auxílio financeiro aos estudantes por meio de bolsas, possibilitam o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa diversidade de experiências pode contribuir para o engajamento do estudante com a instituição de ensino, fator que favorece a sua permanência no curso superior. Assim, se os entrevistados tivessem tido oportunidades de participar de programas institucionais, poderiam ter tido maior estímulo para continuarem na formação docente, mudando, assim, a visão negativa da carreira, discutida em profundidade a seguir.

6.3 Ser professor

O trabalho do professor traz em seu bojo tensões relacionadas ao ensino que a sociedade espera ver nas escolas e o que se concretiza na realidade. Se o docente é a peça-chave na promoção da qualidade do ensino, para que possa atender aos anseios e às expectativas sociais depositados na escolarização, é necessário que existam condições para seu desenvolvimento profissional. Assim, esta seção inicia com a discussão de especificidades da profissão docente nas regiões pesquisadas, culminando com as percepções mais gerais dos estudantes evadidos sobre a que é ser professor.

6.3.1 A profissão docente nas regiões pesquisadas

A criação dos Institutos Federais, com base em seus documentos normativos, tem por objetivo promover a interiorização da educação, contrabalanceando a predominância da oferta de ensino nas capitais e principais centros urbanos. Também é atribuição dos IF promover melhorias no padrão de vida da população das diferentes regiões geográficas por meio do desenvolvimento local e regional. Assim, os IF, ao qualificarem trabalhadores para atuar em suas próprias localidades, buscam contribuir para o desenvolvimento econômico e social das regiões.

A exigência de que 20% das vagas dos IF sejam destinadas a cursos de formação de professores tem possibilitado a expansão da oferta de licenciaturas, especialmente nas áreas de Biologia, Física, Química e Matemática, em cidades do interior dos diferentes estados brasileiros. A interiorização da formação docente visa suprir a falta de professores nas diversas regiões. No entanto, para assegurar o suprimento desses profissionais também é preciso considerar as condições de seu trabalho e a sua valorização, em especial no quesito salarial.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que carreiras pouco atraentes em relação às condições salariais terminam por não ser objeto de procura pelas novas gerações. O salário inicial de professores da educação básica, em geral, tem sido baixo quando comparado ao de outras profissões que exigem formação de nível superior. A norma de oferta de formação de professores pelos IF é defendida como solução para resolver a carência de professores, sem abranger os problemas conjunturais relativos ao trabalho docente, gerando, portanto, altos índices de evasão nesses cursos, como demonstrado neste trabalho. Desse modo, o incentivo à consolidação dos Institutos Federais como lócus de formação docente deve levar em conta a oferta de emprego para docentes na região e as condições de trabalho e salariais para atratividade da carreira docente.

Os discursos das entrevistas apresentados a seguir mostram que o campo de atuação docente é bastante restrito nas regiões pesquisadas (BambuÍ, Congonhas e Ouro Branco), pois quase não há oferta de vagas para esse profissional. Assim, além dos fatores associados à evasão nos cursos de licenciatura, como falta de valorização da carreira, condições profissionais e salariais inadequadas, a falta de oferta de trabalho nas regiões supracitadas pode estar associada à desistência do curso.

Não tem muitas vagas. Eu já vi muitas pessoas saindo da cidade para procurar emprego. O mercado aqui é reduzido até para docente. Meu pai fala comigo o tempo inteiro: “Se você tivesse continuado já estava formada”. Eu falei assim: “Beleza, pai. Tenho uma prima formada em Ciências Biológicas. Ficou aqui em Bambuí três anos tentando emprego. AÍ, ela foi para uma cidade perto de São João para substituir professor em uma Federal, porém foi pouquíssimo tempo. Depois, ela voltou para cá achando que iria dar certo, mas não deu e começou a vender marmita. Agora está fazendo gastronomia. (CC)

Em Congonhas, para o professor de Física o campo que tem lá é só da rede estadual, porque tem a opção do ensino fundamental e ensino médio. Na época, era minha opção fazer o curso de Física para ter essa oportunidade. Mas, mesmo assim, eu vi que em Congonhas não tem demanda, porque as aulas para professor de ensino médio são poucas aulas por turma. Então,

para o professor completar o cargo, ele tem que pegar todas as turmas de ensino médio que a escola tem. Então, a oportunidade para professor em Física em Congonhas é muito pouca. Quem se forma no curso tem que ir para outras cidades. Ou ele completa o cargo em vários turnos, manhã, tarde e noite, e ele fica preso aos três turnos para completar o cargo, por conta do número de aulas, ou ele pega em outra região. No caso, em Conselheiro Lafaiete, em Ouro Branco, para completar o cargo, em função da falta de demanda, pois em Congonhas escolas de ensino médio são apenas duas e, mesmo assim, essas duas escolas têm uma boa parte que são de turmas de Educação de Jovens e Adultos. Tem a EJA do ensino médio, mas a maioria é EJA do ensino fundamental. Não tem demanda para o professor que está formando agora. Eu trabalhei com uma professora da rede estadual e ela tinha dois cargos efetivos em Física. Então, só ela já era a professora de Física da escola. Não precisava de mais professores. Quando aparecia a oportunidade para outro professor, era uma turma que abriu. Então, assim, um professor com cargo completo e um professor com cargo incompleto. Na outra escola, tinha dois professores, mas mesmo assim os dois professores dividiam as aulas e muitas das vezes nem chegava a completar o cargo. Então, para a região a demanda é baixa. (KR)

Acho que é difícil. Tem poucas escolas. As escolas já têm os professores de muito tempo. Não cria escola nova. Acaba que fica difícil de entrar. (JS)

Os relatos apresentados reforçam a ideia de que apenas ampliar a oferta de formação docente pode não solucionar o problema da falta de professores formados, se estes não forem encaminhados para escolas com vagas disponíveis. Na visão de Lima e Machado (2014, p. 128), “os esforços de política educacional e acadêmica não devem se pautar apenas por atrair os jovens para os cursos de licenciatura, mas mantê-los no percurso universitário e, futuramente, na profissão”. Para tanto, as autoras defendem políticas que valorizem o trabalho, a carreira e os profissionais da educação básica.

Em relação às estratégias intrínsecas às instituições de ensino superior, Tinto (1989) sugere apoio institucional no processo dos estudantes de compreender suas metas, evitando que optem por abandonar definitivamente os estudos ou transferir para outra instituição de ensino ou curso. Nesse sentido, a oferta de aconselhamento acadêmico, orientação profissional e serviços de carreira pelas IES é fundamental para ajudar os alunos a lidar com as questões e os desafios que surgem ao longo do curso superior, incluindo possibilidades e perspectivas da carreira escolhida.

6.3.2 Agora evadido: Percepções sobre a profissão docente

A profissão docente tem sido marcada pela precarização das condições de trabalho, pelos baixos salários, pela falta de reconhecimento de sua autoridade pelos pais e alunos, pelas questões de indisciplina em sala de aula, sendo alvo de críticas

constantes de vários setores da sociedade. Tudo isso fragiliza o trabalho do professor e forma uma percepção negativa da profissão docente, a qual está entre um dos fatores associados à evasão, como demonstram os entrevistados desta pesquisa.

Nóvoa (2017) ressalta que nas últimas décadas tem acontecido uma diluição da profissionalidade docente por duas razões principais. A primeira diz respeito à degradação das condições de vida e de trabalho dos professores, os quais tem vivenciado em muitos países processos de desprofissionalização e, até, de desmoralização. A segunda razão refere-se à proliferação dos discursos que descaracterizam a profissão do professor, com recorrência de conceitos como “educador” ou “pedagogo”, tornando vaga a sua profissão, apesar de sua importante carga filosófica e política. O autor afirma que no Brasil a diluição está presente também nos programas de formação de professores.

O desprestígio atribuído à profissão docente contribui de forma significativa para que os jovens universitários tenham dificuldades de se identificarem como alguém que está se preparando para a carreira docente. Muitos cursos privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas. Na maioria das vezes, as licenciaturas são apenas apêndices dos bacharelados, sem identidade própria. Mesmo os cursos que são de licenciatura assumem características de um curso de bacharelado, colocando em dúvida o tipo de profissional que se pretende formar. Além disso, muitos formadores nas universidades têm dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores. Assim, esses sujeitos e suas representações sobre ensino e formação docente também influenciam a maneira como os licenciandos reconhecem a si próprios. É comum deparar-se com estudantes nos momentos finais de seus cursos, como História e Biologia, que se autodenominam “historiadores” ou “biólogos” em vez de professores de suas respectivas disciplinas. Esses alunos não se reconhecem como professores, em função da significação social do magistério e, provavelmente, pelo *status* das atividades relacionadas ao ensino, sendo uma característica significativa na construção da identidade profissional (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Nos depoimentos apresentados a seguir, percebe-se em alguns dos entrevistados certa vontade de ser professor. Porém, o desprestígio social da profissão, a indisciplina dos alunos em sala de aula e a baixa remuneração influenciaram a decisão de abandonar o curso de licenciatura. Para DG, os cursos de bacharelado no IF Congonhas, por exemplo, tinham mais respaldo e interesse dos

professores da instituição do que o curso de licenciatura em Física. A evadida também sinalizou as dificuldades de se realizar o estágio obrigatório, pois a grande maioria dos alunos frequenta o ensino noturno e trabalha durante o dia.

Quando você tem um sonho, você pensa diferente. Agora, acho que é bom. Acho a profissão muito bonita. Mas hoje não tem aquela valorização que tinha que ter. Tenho alguns colegas que gostam. Mas tem a valorização. Tem que aguentar o desrespeito do aluno, dos pais. Ganha pouco. Você está ali para ensinar, mas a família não dá assistência. Às vezes, o problema está na criança. A família não vê e questiona o professor. Fala que ele não é bom ou que não ensina direito. Igual meus filhos: ajudo eles em casa com os para casa. Não penso que é responsabilidade do professor a educação de casa deles. O professor estuda, faz pós-graduação, se prepara, para não ser valorizado. [...] Penso que deveria valorizar mais o professor. Minha vontade mesmo era de ser professor. Eu desanimei por causa do salário, da desvalorização da sociedade. Os alunos são difíceis! Tem um professor no IF que espelho. Ele não sai da sala enquanto o aluno tem dificuldade. Ele trabalha com dedicação na profissão. Se os alunos colaboram, ele está ali para ensinar. Eu seria como ele. Trabalha para o crescimento dos alunos. Pergunta o tempo todo se os alunos aprenderam. Se preocupa com a gente. Ele fala que vai ficar na sala até todos aprenderem. Ele trabalha por etapa. Não fica acumulando matéria sem a gente aprender. Por isso que o professor tem que ser mais valorizado. É uma profissão muito bonita. (NS)

Penso que professor é uma profissão que você tem que dedicar imensamente. Tem que ter uma carga de conhecimento para você seguir bem. Você tem que ser um ótimo profissional. Igual um amigo meu estava falando de uma professora novinha. Entrou para dar aula na Federal de Alfenas. Você vê que a pessoa tem competência, mas as condições de trabalho são péssimas e o professor ganha muito pouco. (CC)

Acho a profissão muito difícil. Já fui aluna e sei como é. Já vi professor passar por tanta coisa que não quero passar por isso. Penso que o professor deveria ganhar muito mais do que realmente recebe. Profissão pouco valorizada. Deveria ser mais. (JS)

Penso que eles deveriam investir mais no curso. Igual eu falei, ficamos muito chateados. Parece muito descaso. Você fala que faz licenciatura, a pessoa já te olha assim: "Não teve opção". Onde eu trabalhava na prefeitura no outro setor, quando entrei todo mundo falou: "Você não tinha outra opção. Por que você não fez engenharia? Você entrou no curso porque era menos concorrido?" Todo mundo fala isso. Dá uma raiva! É um curso menos concorrido. Dá impressão que todo mundo passa. Penso que as pessoas deveriam parar com este preconceito. Até os próprios professores do IF tinham preconceito, porque nosso curso era mais fraco que de Engenharia. Aí você fica com isso na cabeça. É realmente quem está aqui. Deveria ser um curso mais difícil. Teve muitos alunos que desistiram no início. Mas, no final mesmo, na minha época, uma amiga minha desistiu também. Ela já até lecionava na prefeitura, no curso de Informática, mas ela desistiu também por este motivo. Tiveram uns guerreiros que continuaram. A turma entrou com quarenta, e formaram com quatro anos do curso mesmo, foram uns três. Tinham mais dois que iriam formar, mas conseguiram transferência para UFMG. Conseguiram formar também, só agora. Da minha turma formou agora no final do ano. Tiveram muitas reprovações. Com isso, muitos demoraram formar. A questão do estágio também para quem trabalha. Tinha um senhor na minha sala que trabalhava. Era pai de família. Como iria largar o emprego para fazer estágio? O estágio não é remunerado. O curso é

noturno. De noite, ele estudava. Como iria fazer o estágio? Então, você tem que esperar você formar para fazer o estágio à noite. Esta parte é difícil, pois são muitos estágios. Não cheguei a concluir nenhum. Comecei a fazer, porque minha carga horária de trabalho era seis horas na prefeitura. Na época, comecei a trabalhar de 7:00 às 13:00 e depois ia para o estágio, só que nisso já desmotivei, pois ficava muito cansada. Se fosse remunerado, dá para você sair do trabalho, mas sem ganhar nada não tem como. (DG)

Na minha área, da Informática, professor não é muito valorizado. Não sei se é porque a tecnologia avança muito rápido. Professor tem que avançar na mesma velocidade, se não vai ensinar conteúdo desatualizado. Acaba que na minha área que atuo a faculdade não faz muita diferença. Conheço professores na minha área e todos falam que são desvalorizados, ganham muito pouco. Trabalhar com outra coisa na nossa área ganhamos mais. A tecnologia avança. O professor trabalha durante o dia. Eles reclamam que falta tempo para se atualizar. É uma área que demanda muito. É muito técnica. Então, o aluno tem muita dificuldade. É, formar para trabalhar no curso técnico ganha muito pouco. (LS)

A profissão de professor não é valorizada, tanto pelo governo quanto pelos alunos. Antigamente, o professor podia chamar atenção do aluno. Hoje, nem isso o professor pode mais. Hoje em dia, o aluno está batendo no professor. Penso que está muito desvalorizado. Tem a questão da valorização social, o salário que é muito baixo. Quando você fala que está fazendo licenciatura, as pessoas já te olham e falam que você está doido, principalmente Física! Eles falam que é a pior matéria. (IS)

Optar de forma consciente por um curso de licenciatura para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na construção da identidade docente. O reconhecimento e a escolha estão comprometidos em função da representação social do professor, marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade (DINIZ-PEREIRA, 2011). Como foi possível observar nos relatos dos evadidos, as políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do professor não consegue se traduzir em efetivas melhorias salariais e nas condições de trabalho.

Nos relatos seguintes de NS e DG, fica evidente a necessidade de melhorar as condições de trabalho e salariais, em consonância com o valor e a importância do professor na sociedade contemporânea, como forma de atrair pessoas com boa formação para a carreira e motivar o processo de ensino-aprendizagem.

É um pouco difícil, mas a importância que eles dão é pouca importância. Tanto pelo salário quanto pelo trabalho mesmo, também pelo prestígio na cidade. Você não tem valorização, não. Eu e meu marido pensamos em crescer. Eu penso em ir embora da cidade. Ele tem parente em Goiânia. Tem mais vantagem para ele. Eu prefiro. (NS)

Para ensino médio em escola estadual, que foi a única experiência que eu tive, não gostei. Não foi muito boa. No PIBID, montávamos minicursos também. Um que apresentei, apresentei sozinha, tive mais dificuldade,

porque quando vai mais pessoas é mais fácil, você nem vê. Quando apresentei sozinha, olhava para os alunos e parecia que ninguém estava entendendo nada. Ninguém perguntava. Ficava falando e ninguém entendia nada. Ficava pensando o tempo todo: “O que eu vim fazer aqui? O que eu vim fazer aqui?” A desmotivação dos alunos. (DG)

Diante do exposto, é interessante observar no depoimento seguinte a visão da profissão docente como vocação ou sacerdócio.

Eu tinha orgulho dos meus professores no ensino médio. Fiz o curso técnico de edificações no IF. Nesta época, me deu até vontade de ser professor. Mas atualmente, não tenho vontade pelo que eu vejo. Até a forma que os professores são tratados nas escolas, o salário baixo... Penso que um professor de curso superior é mais valorizado. As pessoas respeitam mais. Para professor de nível médio ou fundamental, eu não tenho o mínimo interesse. Nenhum. Se fosse para ser professor de universidade eu já tinha vontade de ser. Só se não tiver jeito mesmo. Seria professora se não conseguisse outro trabalho na área. Ele é muito desvalorizado. A profissão é muito bonita. Quem é professor tem que ter muito amor pelo que faz. A pessoa tem que ter o dom, tem que nascer para aquilo. (PG)

Oliveira (2010) salienta que, historicamente, as pessoas que se ocupavam do ato de ensinar faziam por vocação, sendo esta visão ainda presente nos discursos do senso comum. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério foi se constituindo como ofício em busca da profissionalização. Considerando o conceito genérico de profissão como referente a atividades que requerem um conjunto de saberes específicos e acessível a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias, e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, é interessante indagar até que ponto o magistério pode se definir como tal.

A profissionalização é vista como ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora. Em relação ao magistério, ainda há um movimento de organização e de busca de um lugar, no sentido de reconhecimento social e de melhores condições salariais, que comporta em seu interior distinções e complexidades que dificultam a sua identificação como profissão. A profissionalização do magistério deve ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia conforme o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que tem definido tipos de formação e de especialização, planos de carreira e remuneração para um grupo social que cresce e se consolida. O relato de KR a seguir demonstra as limitações, as dificuldades e os desafios da profissão de professor e do sistema educacional na atualidade, levando a constantes questionamentos sobre o sentido de

permanecer na carreira docente. Além disso, revela como as condições de trabalho podem levar ao adoecimento docente.

Como sou professora da área de Exatas, não sofro mais porque todos os professores estão passando pela mesma situação. Mas posso te falar que realmente está muito difícil, muito complicado e que nós temos que ter muita paciência. Se não você faz coisas que não é do agrado dos pais e dos alunos, pode chegar até perder seu emprego. Hoje em dia, a dificuldade desta profissão está ocorrendo em função de um sistema, falta de valorização por parte do governo, da família, da sociedade como um todo, além de que, muitas vezes, você é obrigado a passar um aluno no ensino fundamental e médio e este aluno vai com defasagem para faculdade. Você se sente solitário. Prepara as aulas e o aluno não está nem aí para o que você está fazendo. O sistema, ao invés de educar, está fazendo o contrário. Então, está causando uma defasagem enorme nos alunos, e o professor, querendo ou não, tem que obedecer ao sistema. Minha amiga é professora e até falava comigo: “Se você quer ser professora, tem que entrar no ritmo, porque senão você não vai dar conta”. Venho de família de professores. Minha mãe e minhas tias são professoras do fundamental e de ensino superior, só eu que avancei mesmo. Enfim, a área é a mesma e as dificuldades muito semelhantes. Gosto muito de sala de aula. Vai fazer doze anos agora em setembro que estou lecionando. Já passei por várias escolas, várias instituições, no municipal, estadual, agora em nível federal, e posso te falar que cada ano que passa, cada dia que passa, está ficando cada vez mais difícil. Gosto muito, mas tenho pensado duas vezes em continuar nesta carreira. Em função da minha saúde, tive que ficar um tempo de licença, porque tive uma gastrite nervosa que me afetou muito mesmo. Depois, vem durante o ano uma garganta inflamada, uma enxaqueca. Às vezes, no estado de nervosismo, você emagrece muito, uma anemia, porque você não tem tempo de comer e dá muitas aulas para ganhar um salário razoável. Você não tem tempo de dormir. Então, está afetando muito minha saúde. Como no momento estou com mais facilidade de buscar outras profissões, tenho buscado muito isso. Formei no curso técnico de edificações. Tentei trabalhar na área. Fiquei só seis meses e saí porque eu vi que não era isso que eu queria. Mas a todo momento eu penso muito em uma outra oportunidade de profissão, porque não sei se você conseguir aposentar nesta profissão e que seja uma aposentadoria com prazer. Posso até me aposentar nesta profissão, mas não vai ser aquela aposentadoria por prazer. Cada dia que passa a decepção é maior. Sabemos que é em decorrência do sistema, o regime que é a educação, da falta de apoio dos pais, da falta das pessoas que responsabilizam por esses alunos. Além de professor, nós estamos tendo que cuidar da carência de educação que deveria vir de casa. Nós estamos sendo pai, mãe, psicólogo. A gente tem que ouvir muito o colega. Uns ajudar os outros. Estamos tendo que relevar muita coisa, por eu ser uma pessoa que de família que me ensinou princípios. Minha me cobrava muito. Se você escolheu ser professor, você procura trabalhar da forma correta, e a gente vê que o regime de hoje em dia não oferece isso pra gente. Se eu não entrar no regime de burlar algumas coisas, eu estou fora da profissão. Você trabalha, você estuda e você é obrigada a passar alunos. Temos que sempre estar capacitando. Você estuda no final de semana, você tem que escolher [...]: “Vou planejar aula ou vou me capacitar”. Passa vários dias, várias horas, semana se capacitando, porque você é cobrada por isso, e quando chega a hora de você colocar em prática você não pode. Aí, querendo ou não, isso causa um desconforto muito grande. Então é a profissão de professor de hoje em dia. Então, eu aconselho muito para meus alunos, mas aconselho já colocando as restrições que eu passo e os desafios da profissão. (KR)

No relato apresentado, fica clara a importância do respaldo social e dos recursos materiais para o exercício da docência e a necessidade de mudança nas ações políticas, em busca da profissionalização e da valorização docente. Segundo Nunes e Oliveira (2016), políticas parciais de governo não são suficientes para o desenvolvimento profissional docente, sendo fundamentais as políticas de Estado com estratégias sistêmicas de ação.

Nesse direcionamento, as políticas para o desenvolvimento profissional docente precisam garantir incentivos, para que os professores não abandonem a profissão depois de um amplo processo formativo, como o de KR, que desistiu do curso de Física e pensa em abandonar a profissão de professora de Matemática. É urgente a valorização docente, de modo a fomentar a apreciação social acerca da profissão, com ações concretas de melhorias das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, da proposição de mecanismos de avaliação e acompanhamento do trabalho docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o processo de evasão, do momento da escolha dos estudantes pelo curso de licenciatura até a ocasião em que evadem e posteriormente refletem sobre esse processo, esta pesquisa buscou o aprofundamento qualitativo do assunto, tendo como contexto os três *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): Bambuí, Congonhas e Ouro Branco. Os discursos dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Computação do IFMG instiga a reflexão.

O fenômeno da evasão, como retratado ao longo do texto, está posto e atinge jovens que precisam de formação profissional, trazendo danos à sociedade e gastos públicos desnecessários. Um desses danos reflete-se na frustração do estudante, desde a entrada no curso de licenciatura, no caso de não ter conseguido ingressar em outro curso desejado, e, ainda, por não conseguir concluir o curso o qual teve acesso.

O desenvolvimento desta pesquisa revelou que algo pode ser feito. O conhecimento da história dos evadidos, suas conquistas, seus percalços e os motivos que os levaram a desistir do curso mostram caminhos para o combate à evasão. É fundamental mudar estruturas e posturas já solidificadas nos IF, com histórico atrelado à formação técnica, consolidando sua atuação como instituição de ensino superior, com a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essa integração deve ser a base para a qualidade do ensino profissional, científico e tecnológico ofertado pelos IF, incluindo a formação docente desenvolvida nos cursos de licenciatura. Também é urgente a ação de políticas públicas para aprimorar as condições de trabalho do professor por meio de melhores condições salariais, planos de carreira e valorização social, de modo a tornar a profissão atrativa aos olhos dos jovens. Ainda, a determinação de 20% das vagas para cursos de licenciatura nos Institutos Federais não é garantia de suprir a lacuna de docentes, pois, além da valorização da carreira, é necessário investigar as necessidades das regiões, tendo em vista que a pouca oferta de empregos na área tornou-se um dos fatores para a evasão nos contextos pesquisados.

Pesquisas realizadas por Tinto (1975, 1989, 2012), cujo pensamento é central para esta tese, demonstraram a importância da ação institucional na prevenção da evasão. Para esse autor, as instituições de ensino superior ainda não desenvolveram um quadro de pensamento coerente para orientar as ações preventivas e a maneira como elas devem ser organizadas e operacionalizadas. Com frequência, as

instituições investem em ações desconectadas entre si, cujo resultado não atinge propriamente o estudante. Além disso, muitas vezes, ocorre uma negligência em relação ao ambiente da sala de aula, onde a maioria dos alunos se envolve em atividades formais de aprendizagem. Para muitos, a principal experiência na universidade é a da sala de aula, sendo o sucesso no curso o reflexo do seu sucesso na sala de aula. Assim, os processos de aprendizagem e as interações em sala de aula são decisivos para a permanência ou evasão estudantil, principalmente entre os estudantes de cursos noturnos, que, muitas vezes, precisam conciliar trabalho e estudo. Tinto ressalta a importância de serviços de aconselhamento acadêmico e profissional, seminários, monitorias, grupos de estudo colaborativos e reuniões entre professores e alunos em risco de evasão, de forma a proporcionar aos estudantes trajetórias coerentes no curso que frequentam e impulsionar a conclusão do programa de graduação.

Nas entrevistas com os evadidos e nos contatos realizados com as coordenadorias dos cursos de licenciatura, foi identificada a falta de programas de contenção à evasão. Os relatos demonstraram que não houve nenhum contato, por parte da instituição, após o abandono e que não havia programas de apoio acadêmico e profissional ao discente.

Outro aspecto importante abordado pela pesquisa é a falta de tradição dos IF na oferta de cursos de formação docente, pois, historicamente, essas instituições têm sua centralidade na formação técnica, trazendo em seus documentos normativos uma visão de formação docente pragmática. Defende-se neste trabalho uma formação integral de professores para a educação básica, que parta não apenas do seu campo prático, mas também agregue os conhecimentos teóricos necessários para fundamentar as mediações didáticas nos processos de formação de crianças e adolescentes.

A partir dos objetivos específicos propostos para esta pesquisa, é possível apresentar, sinteticamente, alguns aspectos que se destacaram nas análises. Em relação ao objetivo “Analisar as características dos discentes evadidos quanto a gênero, raça e condições socioculturais e econômicas”, observou-se que os entrevistados possuem perfis semelhantes. No quesito cor, a maioria dos respondentes se denominou “branco” ou “pardo”. Quanto à idade, prevaleceu a faixa etária entre 22 e 32 anos, configurando um público jovem. A maioria é solteira e não possui filhos. No tocante à escolaridade dos pais, a maioria possui ensino fundamental

ou médio. Sobre esse aspecto, Tinto (2012) destaca que estudantes de famílias com nível superior têm menos chances de abandonar seus cursos. Ainda com relação aos pais, a maioria exercia atividade profissional, sendo que apenas um pai estava desempregado e uma mãe não trabalhava. Quanto à situação financeira, a maioria dos entrevistados possuía renda familiar mensal de 2 a 4 salários mínimos. Os dados sobre “escolaridade dos pais” e “renda familiar” apresentaram convergência, sugerindo que maior escolaridade dos pais se traduziu em renda familiar mais elevada. Os cinco entrevistados, cujos progenitores tinham no máximo o ensino médio completo, dispunham de renda familiar de até 3 salários mínimos. Já os três sujeitos com mães com ensino superior completo, apresentavam, em média, renda familiar de 5 salários mínimos.

Quanto ao objetivo “Analisar fatores de evasão relacionados ao estudante e ao contexto dos cursos de licenciatura e das instituições de ensino, presentes no processo de abandono da formação docente”, são sintetizados os seguintes resultados: os fatores de evasão associados ao estudante e ao curso incluem falta de identificação com o curso, dificuldade com as disciplinas, dificuldade para conciliar estudo e trabalho e falta de perspectiva de trabalho. Além disso, as percepções dos entrevistados sobre o desprestígio social da carreira docente, a precarização do trabalho e a baixa remuneração do professor influenciaram suas decisões de abandonar a licenciatura. Seus relatos evidenciam a urgência de melhores condições de trabalho e salariais, em conformidade com a relevância do papel do professor na sociedade, e como modo de atrair pessoas qualificadas para a profissão. Em relação à instituição, é nítida a falta de programas de apoio acadêmico e profissional ao estudante e de prevenção à evasão, tão importantes para a permanência do estudante. No decorrer da pesquisa, foram apresentadas várias propostas de programas que podem ser implementados pelas Instituições de ensino superior como forma de prevenir o abandono, conforme recomendações de Tinto em sua teoria sobre a integração social e acadêmica dos estudantes.

A partir dos resultados da pesquisa, percebe-se que a evasão é consequência de múltiplos fatores (sociais, pessoais e conjunturais), incluindo, no caso das licenciaturas, as condições da carreira docente. Para os entrevistados, a decisão tomada não representou um rompimento definitivo com o ensino superior, mas uma possibilidade de mudança de carreira. A pesquisa permitiu identificar que o processo

de escolha inicial de um curso de licenciatura, quando ocorre pelo critério da concorrência nos exames de ingresso, é um fator potencial de evasão.

É necessário enfatizar que este estudo não teve o objetivo de identificar o impacto de algumas variáveis para a satisfação ou a insatisfação do aluno no contexto do Instituto Federal de Minas Gerais, mas sim compreender a evasão na perspectiva do entrevistado, não se preocupando em generalizar resultados para todas as condições de evasão na referida instituição. Com isso, os motivos relacionados à evasão em cursos de licenciatura se mostram um campo fértil e merecem toda a atenção de outros pesquisadores para o desenvolvimento de novos estudos, especialmente no atual contexto de contingenciamento de recursos para as universidades e os Institutos Federais.

Diante da existência de poucos estudos sobre a temática discutida, sobretudo no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, este trabalho buscou aprofundar o conhecimento sobre o assunto, disponibilizando aos agentes públicos, à comunidade acadêmica e à sociedade em geral uma base conceitual e empírica que pode auxiliar o enfrentamento do problema da evasão estudantil e promover a sua prevenção.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- ALMEIDA, J. B.; SCHIMIGUEL, J. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 2, n. 2, p. 167-178, dez. 2011.
- AMORIM, M. M. T. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- ANDRADE, A. F. B. *Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise de sua institucionalidade*. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ASSIS, L. M. E.; CONCEIÇÃO, F. F. A evasão sob o olhar dos professores e alunos do curso de licenciatura em matemática do campus universitário de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso–UNEMAT, em 2011/2. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 2, p. 364-374, 2015.
- BARBOSA, M. L. O. *Riscos e recursos individuais num mercado socialmente (des?) regulado*. Caxambu, MG: In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20, 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 1998.
- BARBOSA, R. R. *et al.* Mudanças percebidas nos ecossistemas rurais do município de Bambuí/MG, face à implantação de uma usina alcooleira na região. In: SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFMG, 4, 2011, Bambuí. *Anais...* Bambuí: IFMG, 2011.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-104, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORGES, A. Educação e mercado de trabalho: elementos para discutir o desemprego e a precarização dos trabalhadores escolarizados. *Gest. Ação*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 85-102, jan./abr. 2006.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 161-189, jul./set. 2003.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta 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. Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. *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. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. *Portaria nº 062, de 20 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Computação no IFMG – campus Ouro Branco. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/copy_of_Portaria062_2012AutorizaoLic.emComp.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. *Portaria nº 170, de 04 de março de 2011*. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no IFMG - campus Bambuí. Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/ultimas-noticias/subpaginas/aspectos-legais-bilcbio>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. *Portaria nº 310, de 28 de abril de 2015*. Dispõe sobre o reconhecimento de cursos superiores de graduação. Brasília, 2015a. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/superior/portaria_reconhecimento_mec_seres_fisica.pdf>. Acesso em: em: 10 fev. 2017.

BRASIL. *Portaria nº 485, de 19 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre o reconhecimento de cursos superiores de graduação, presencial. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/pages/subpaginas/apectos-legais-bilfisi>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 11.279/2019*. Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

CARVALHO, C. H. A. Política econômica, finanças públicas e as políticas para educação superior: de FHC (1995 a 2002) a Lula (2003-2006). In: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Líber, UCDB, 2008.

CASTANHA, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*, v.19, n. 47, p.197-212, 2015.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.

CISLAGHI, R. *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.

CUNHA, G. M. *Formação dos professores de matemática do IFCE: em busca da identidade profissional docente*. 2010. 88 p. Relatório científico pós-doutoral. (Pós-doutorado em educação) Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento. In: TRINDADE, H. (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 39-56.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do instituto de química da UFRGS. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 21, n. 2, p. 153-178, ago. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DORE SOARES, R. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnia, polivalência e escola unitária. *Teoria e Prática da Educação*, v. 1, n. 2, p. 67-89, mar. 1999b

DORE, R. A pesquisa educacional no Brasil sobre o Programa da Escola Nova. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set. 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Orgs.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: Editora do IFB, 2014. p. 379-413.

FARTES, V. L. B. A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos institutos federais: uma comunidade de práticas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 850-874, dez. 2014.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, jun. 2013.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 265-282, mar. 2014.

FLICK, U. *Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. C. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, 2008. p. 41-65.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Revista Paideia*, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. Censo cidades. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ouro-branco/panorama>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

IFMG. Projeto pedagógico do curso de bacharelado em engenharia de produção. Congonhas: IFMG, 2015.

IFMG. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências biológicas. Bambuí: IFMG, 2017a.

IFMG. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em computação. Ouro Branco: IFMG, 2017b.

IFMG. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em física. Bambuí: IFMG, 2017c.

IFMG. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em física. Congonhas: IFMG, 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, ago. 2017.

INEP. *Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília: MEC, 2018a.

INEP. *Notas estatísticas: censo escolar 2018*. Brasília: MEC, 2019.

INEP. *Resumo técnico: censo da educação superior 2014*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

INEP. Sinopse estatística da educação superior 2017. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

KELLE, U. Análise com auxílio do computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LAHAM, S. A. D.; LEMES, S. S. Um estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de licenciatura em pedagogia a distância. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 3, p. 405-431, 2016.

LAUDARES, J. B.; SALES, P. E. N. Os institutos federais e a expansão da educação básica e superior profissional: políticas, concepções e programas. In: SUZANA, S. G.; QUARESMA, A. G. (Org.). *Políticas e práticas na educação básica e superior: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 57-76.

LEHR, C. A. *et al. Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Minneapolis: National Center on Secondary Education and Transition (NCSET), 2004.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 141-158.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 2, p. 121-129, ago. 2014.

LIMA, F. B. G. A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACEDO, J. M. *A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010*. 2011. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

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

MARGOTTO, S. C.; MAINARDES, E. W. Expectativas dos alunos de ensino superior: comparação entre alunos e professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 14, 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014. p. 1-16.

MARTINS JUNIOR, J. *Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, dez. 2015.

MAZZETTO, S. E.; CARNEIRO, C. C. B. S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, São Paulo, v. 25, n. 6B, p. 1204-1210, dez. 2002.

MEC. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Brasília: MEC, 2014.

MEC. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: SETEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2016.

MEC. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: MEC/SESU, 1997.

MEC. Plano nacional de formação dos professores da educação básica. Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MEC. *Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica*. Brasília: SEB/MEC, 2018.

MEC. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILANEZ, B. *Grandes minas em Congonhas (MG), mais do mesmo?* Disponível em: <<http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1168/1/Grandes%20minas%20em%20Congonhas.pdf>>. Acesso em: 4 abr.2018.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. *HOLOS*, v. 3, p. 26-42, 2007.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *High school dropout, graduation, and completion rates: Better data, better measures, better decisions*. Washington: National Academies Press, 2011.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NUNES, C. P; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *Ahead of print*, abr. 2016.

OLIVEIRA, B. M.; ANJOS, H. V. M.; RODRIGUES, F. B. Formação de professores em Institutos Federais e a evasão como agravante da problemática docente: o caso das licenciaturas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Salinas. In: COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2, 2013, Natal. *Anais...* Natal: IFRN, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OTRANTO, C. R. A política de educação profissional do governo Lula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal: ANPED, 2011. p. 1-17.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, dez. 2013.

PACHECO, E. (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PAIVA, V. P.; WARDE, M. J. (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, J. E. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

PERUCCHI, V. *Produção de conhecimento científico e tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma investigação sobre a sua natureza, divulgação e aplicação*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, set. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS IFMG – Campus Bambuí. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2015. Disponível em: <http://bambui.ifmg.edu.br/portal/images/PDF/Cursos/BILCBIO/PPC_Biologia_Licenciatura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA IFMG – Campus Bambuí. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2015. Disponível em: <http://bambui.ifmg.edu.br/portal/images/PDF/Cursos/BILCBIO/PPC_Biologia_Licenciatura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA IFMG – Campus Congonhas. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2012. Disponível em: <<https://www2.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/superior/licenciatura-em-fisica-2/licenciatura-em-fisica-3>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO IFMG – Campus Ouro Branco. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2017. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/copy_of_PPCLicenciaturaemComputaoParteTextual.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. *Avaliação*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 405-423, out. 2018.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC/CNE, 2007.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 385-402, nov. 2017.

SANTOS, N. F. *A formação inicial de professores de Física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas*. 2004. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, UERJ, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SESU. *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014*. Brasília: MEC, 2014.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UN2.208ESP, 2003. p.71-89.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007.

SILVA, C. J. (Org.). *Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 – Comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3753&Itemid=>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, ago. 2018.

SIMÃO, M. F. L. Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET-MG. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUSA, A. G.; BERALDO, T. M. Cursos de licenciatura em ciências naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, W. A. C. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, jun. 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2012.

TCU. *Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília: TCU/Seprog, 2012.

THURLOW, M. L.; SINCLAIR, M. F.; JOHNSON, D. R. Students with disabilities who drop out of school: Implications for policy and practice. *Issue Brief: Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2002.

TINTO, V. *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

TINTO, V. *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. *Revista de la Educación Superior*, Cidade do México, n. 71, p. 33-51, 1989.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35- 55.

APÊNDICE A - Autorização para a realização da pesquisa no IFMG

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
GABINETE DA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Sede: Avenida Professor Mário Werneck, 2590, Bairro Buritis, CEP 30575-180, Belo Horizonte – MG,
Tel. (031) 2513-5142/5144 prppg@ifmg.edu.br

Ofício nº 049/2016-PRPPG/REITORIA/IFMG/SETEC/MEC

Belo Horizonte, 30 de maio de 2016.

A Sua Senhoria
Professora Rosemary Dore Heijmans
Programa de Pós-graduação em Educação FAE/UFMG

Assunto: Autorização para realização de pesquisa no IFMG

Senhora professora,

Em resposta ao Ofício S/Nº, datado de 15 de março de 2016, informamos que foi concedida a autorização para a doutoranda **Tatiana Lage de Castro**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, realizar sua investigação acadêmica sobre os fatores de evasão dos discentes dos cursos de licenciatura nos *campi* Congonhas, Ouro Branco e Bambuí do IFMG. Solicitamos que tão logo a pesquisa seja encerrada, sejam comunicados.

Sendo o que se apresenta para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Prof. Nelmar de Freitas Duarte
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
do Instituto Federal de Minas Gerais

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos estudantes evadidos do IFMG



**Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Curso: Doutorado

Pesquisa: Evasão nos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Minas Gerais

Aluna: Tatiana Lage de Castro

Orientadora: Dra. Rosemary Dore Heijmans

Roteiro de Entrevista

Apresentação

Para começar, gostaria de pedir que você se apresentasse, dizendo seu nome, sua idade e o nome da escola que você estudou no ensino fundamental e médio.

Essas escolas eram públicas ou particulares?

Roteiro para a discussão

- 1) Gostaria que você dissesse o nome do curso de licenciatura que você frequentou no Instituto Federal e por quanto tempo frequentou esse curso.
- 2) Por que você decidiu fazer o curso de licenciatura?
- 3) Quando você decidiu entrar no curso de licenciatura, quais eram suas expectativas?
 - O que esperava que o curso trouxesse para você?
 - Que resultado você esperava do curso?
 - Por quê?
 - Você poderia dar um exemplo?
- 4) Qual experiência no curso de licenciatura foi mais importante para você?
 - Do que você mais gostou?
 - O que foi mais útil?
 - Por quê?
 - Você poderia dar um exemplo?
- 5) Durante o tempo que você frequentou o curso de licenciatura, chegou a participar de algum projeto de pesquisa no Instituto Federal?
 - Em caso de resposta positiva:
 - Você poderia falar um pouco sobre sua experiência nesse projeto?
 - Você recebia bolsa de Iniciação Científica ou outro tipo de bolsa?
 - Em caso de resposta negativa:

- Você ouviu falar ou conheceu algum projeto de pesquisa científica ou aplicada desenvolvido no Instituto Federal?
 - Gostaria de ter participado de algum projeto de pesquisa no Instituto?
- 6) Como você avalia a instituição em que você frequentou o curso de licenciatura?
- 7) Por que você optou por não concluir o curso de licenciatura?
- Quais experiências no curso levaram você a não o concluir?
 - Por quê?
 - Você poderia dar um exemplo?
- 8) Como você vê a profissão de professor?
- 9) Como você avalia as oportunidades profissionais e a disposição de vagas de emprego para os professores no mundo do trabalho?
- 10) Durante ou após a saída do curso de licenciatura, você desenvolveu alguma atividade profissional?
- 11) Atualmente, qual atividade profissional você desenvolve?
- 12) Você está frequentando outro curso universitário? Qual?
- 13) Obter um diploma universitário é importante para você? Por quê?
- 14) Para encerrar nossa conversa, você tem algo mais a dizer a respeito dos temas abordados ou mesmo sobre algo que não abordamos em nossa conversa e que se relaciona com sua experiência no curso de licenciatura?

Probes gerais a serem utilizados se necessário:

- O que mais você poderia acrescentar?
- Você poderia me falar um pouco mais sobre isso?
- O que você quer dizer com isso?
- Você poderia dar um exemplo?

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

A professora Rosemary Dore Heijmans e a doutoranda Tatiana Lage de Castro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG têm o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa: “Evasão nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)”.

O objetivo da pesquisa é identificar e analisar os fatores de evasão no ensino superior dos discentes dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), dos *campi* de Bambuí, Congonhas e Ouro Branco.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre sua trajetória no curso de licenciatura ofertado pelo Instituto Federal. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso.

Ressalta-se, ainda, que, identificamos riscos mínimos na participação da pesquisa referentes a possível desconforto ou constrangimento quanto as suas respostas a entrevista e que para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466-2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisas envolvendo coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão realizadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação nominal dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Eu _____, declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Rosemary Dore Heijmans, telefone (31) 3409-5309 e Tatiana Lage de Castro, telefone (31) 99452-3367 e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de entrevistas. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Assinatura: _____

Rosemary Dore Heijmans

Tatiana Lage de Castro

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus Pampulha
– Belo Horizonte, telefax (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D - Questionário sobre perfil de estudantes evadidos do IFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso: Doutorado

Pesquisa: Evasão nos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Minas Gerais

Aluna: Tatiana Lage de Castro

Orientadora: Dra. Rosemary Dore Heijmans

I- Perfil do(a) Participante

1. **Nome:** _____

2. **Idade:** _____ anos

3. **Sexo:**
 - 1 () Masculino
 - 2 () Feminino

4. **Em relação à sua cor/raça, como você se considera?**
 - 1 () Sem declaração
 - 2 () Branco(a)
 - 3 () Preto(a)
 - 4 () Pardo(a)
 - 5 () Amarelo(a) -Ex.: japonês, coreano, chinês etc.
 - 6 () Indígena

5. **Estado civil atual:**
 - 1 () Solteiro(a)
 - 2 () Casado(a)
 - 3 () Mora com um(a) companheiro(a)
 - 4 () Viúvo
 - 5 () Separado(a), divorciado(a), desquitado(a)
 - 6 () Outro. Qual? _____

6. **Você tem filhos?**
 - 1 () Sim. Quantos? _____
 - 2 () Não

II- Situação Socioeconômica**7. Qual a ocupação atual do seu pai?**

- 1 () Desempregado
- 2 () Empregado com carteira assinada
- 3 () Empregado sem carteira assinada
- 4 () Funcionário público concursado
- 5 () Autônomo/prestador de serviços
- 6 () Contrato temporário
- 7 () Estagiário
- 8 () Proprietário de empresa/negócio
- 9 () Não se aplica: Pai falecido
- 10 () Não sei
- 11 () Outro. Qual? _____

8. Qual a ocupação atual de sua mãe?

- 1 () Desempregado
- 2 () Empregado com carteira assinada
- 3 () Empregado sem carteira assinada
- 4 () Funcionário público concursado
- 5 () Autônomo/prestador de serviços
- 6 () Contrato temporário
- 7 () Estagiário
- 8 () Proprietário de empresa/negócio
- 9 () Não se aplica: Mãe falecida
- 10 () Não sei
- 11 () Outro. Qual? _____

9. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- 1 () Nunca estudou
- 2 () Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)
- 3 () Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)
- 4 () Ensino Médio incompleto
- 5 () Ensino Médio completo
- 6 () Ensino Superior incompleto
- 7 () Ensino Superior completo
- 8 () Pós- Graduação
- 9 () Não se aplica: Pai Falecido
- 10 () Não sei

10. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- 1 () Nunca estudou
- 2 () Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série)
- 3 () Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série)
- 4 () Ensino Médio incompleto
- 5 () Ensino Médio completo
- 6 () Ensino Superior incompleto
- 7 () Ensino Superior completo
- 8 () Pós- Graduação
- 9 () Não se Aplica: Mãe Falecida
- 10 () Não sei

11. Qual o tipo de escola que você cursou o ensino fundamental?

- 1 () Somente em escola pública
- 2 () Maior parte em escola pública
- 3 () Somente em escola particular
- 4 () Maior parte em escola particular

12. Qual o tipo de escola que você cursou o ensino médio?

- 1 () Somente em escola pública
- 2 () Maior parte em escola pública
- 3 () Somente em escola particular
- 4 () Maior parte em escola particular

13. Número de pessoas de sua família (inclusive você) que moram atualmente em sua casa:

14. Rendimento mensal de sua família (incluindo sua renda):

R\$ _____

15. Em relação à sua situação financeira, você se considera:

- 1 () Dependente financeiramente de familiar(es) ou de outra(s) pessoa(s)
- 2 () Independente financeiramente

APÊNDICE E - Transcrição de uma das entrevistas realizadas

Universidade Federal de Minas Gerais

Transcrição de Entrevista

Campus: Congonhas

Curso: Física

Entrevistado: KR

Pesquisador: Gostaria que você me falasse o nome do curso que você frequentou e o tempo que você ficou no curso? E qual foi o tipo de escola que você frequentou no ensino fundamental e médio?

Entrevistado: Fiz o curso de licenciatura em Física e fiquei dois anos. No caso, quatro semestres. Já tenho formação em licenciatura matemática pela Unipac Barbacena. Por isso, fiquei interessada na licenciatura em Física no IF, pois estava fazendo uma pós-graduação que era de Matemática e Física. Como surgiu a oportunidade do curso, eu interessei para ajudar na minha capacitação. Foi um momento muito bom, mas não quis dar sequência. Estudei em escola pública no ensino fundamental e médio.

Pesquisador: Quando você decidiu pelo curso de Física, quais eram suas expectativas, o que você esperava do curso?

Entrevistado: A expectativa era para ter outra oportunidade para lecionar, já que lecionava Matemática, também lecionar Física, apesar do meu curso ter a habilitação em física também. Mas eu queria um complemento maior. A minha expectativa realmente era para ver se eu iria gostar do curso e para ver se realmente eu iria lecionar esta disciplina. Só que não atingiu minhas expectativas.

Pesquisador: Mas em que não atingiu suas expectativas? As disciplinas, os docentes, a instituição?

Entrevistado: A instituição é muito boa. Inclusive, até trabalho atualmente com alguns docentes aqui no IF de Ribeirão das Neves, mas foi mesmo a questão das matérias.

Eu vi que seria muito naquele momento tomar esta decisão de lecionar dois conteúdos. A Física envolve também muitos conteúdos matemáticos, mas não era da forma que eu esperava. Foi também o motivo por ter trancado o curso e também porque surgiu uma outra oportunidade de trabalho envolvendo a Matemática, na qual me dedico mais e tenho mais facilidade.

Pesquisador: O curso de Matemática e Física são muito diferentes?

Entrevistado: No princípio teve até algumas disciplinas que já havia cursado na licenciatura de Matemática, mas tem também o lado técnico das matérias direcionadas à Física. E foram nessas matérias que não identifiquei.

Pesquisador: E qual foi a experiência do curso mais importante para você?

Entrevistado: O que eu gostei muito foi a possibilidade de fazer a análise de uma licenciatura para a outra. Até mesmo a diferença de ensino de uma instituição para a outra. Até mesmo porque eu fiz em uma instituição particular e lá eu estava em uma instituição federal. Então, assim, eu queria mais conhecimento. Os professores, assim, são dedicados, mas não tanto quanto na instituição particular. Mas tiro como proveito, que foi um curso que demandou mais procura, por ser uma matéria que não conhecia e não tinha cursado. O que eu trago de importante neste curso foi de conhecer e ver que não era o que desejava para mim naquele momento. Apesar de estar com a ideia de lecionar as duas disciplinas, eu vi que Física não seria pra mim. Então, foi que descobri que Matemática é a área que tenho mais afinidade e que posso me dedicar mais.

Pesquisador: Você chegou a fazer matérias pedagógicas voltadas para a licenciatura? Eram semelhantes às do curso de Matemática?

Entrevistado: Fiz. Eram matérias semelhantes, tanto que pra mim foi muito tranquilo. Até me dediquei mais, pois eram disciplinas que já havia adquirido conhecimento. Então, foram matérias mais fáceis para que possa estar interagindo com os outros colegas de sala de aula.

Pesquisador: As matérias que você já tinha feito em Matemática não poderiam ser aproveitadas?

Entrevistado: Quando eu entrei no curso de licenciatura, eu até tentei eliminar estas matérias. Só que o regimento da instituição não aceitava. Até mesmo questão de carga horária. As disciplinas eram as mesmas, a ementa era a mesma coisa nestas disciplinas didáticas, mas, por questão burocráticas, eu não consegui eliminar. Foi uma das situações que me ajudou a desistir do curso. Não consegui eliminar disciplina nenhuma. Eu tinha que fazer os quatro anos de curso. Por questões burocráticas, eles não aceitaram esta eliminação de conteúdo. No momento, falaram que eram por instituições diferentes, de nível particular para o nível federal. Mas, por ser a mesma grade e ter a mesma carga horária, não sei o que aconteceu. Mas eu creio que foi questão burocrática mesmo, porque foi o primeiro ano que estava tendo licenciatura. Então, posso falar que o despreparo de conhecimento sobre este regimento era muito grande, pois eu fui da primeira turma de Física. Inclusive, fui até aluna bolsista também do Pibid na época, no projeto gastrologia na escola, pelo fato de já estar lecionando em duas escolas na época. Então, eu fui aluna bolsista para estar trabalhando este conteúdo de Física na escola. Mas falava mesmo por questões burocráticas como funcionava o curso de licenciatura.

Pesquisador: Como funcionava o PIBID?

Entrevistado: Era dentro do IF. Eu recebia capacitação do professor orientador. Depois, fazíamos várias pesquisas por fora também e depois montávamos o plano de aula e íamos para a sala de aula para poder trabalhar com este plano para os alunos. Era até um preparatório para a Olimpíada de Física. Era como se fosse uma escola particular para o aluno participar do campeonato. Era uma espécie de monitoria. No ensino médio e fundamental, esta olimpíada ocorre no ensino médio e fundamental em escolas públicas, mas, pelo fato de ser a primeira licenciatura e de estar iniciando o curso, a falta de conhecimento do curso, do regimento e do projeto político pedagógico, teve que passar por várias modificações. Inclusive, nesta situação, por não conseguir eliminar nenhuma disciplina, depois de um tempo começou a situação de transferência, obtenção de novo título. Depois de ter evasão foi que eles viram esta questão de eliminar conteúdo que tinha sido já cursado em outra faculdade.

Pesquisador: Você tem notícias se seu curso poderia obter transferência para outros cursos no IF de Congonhas?

Entrevistado: Na época, as pessoas poderiam transferir para o curso de Engenharia de Produção. As pessoas tinham esta intenção porque Engenharia é um curso muito concorrido e, como a região é movimentada por mineradoras, então um curso de Engenharia na federal acaba sendo concorrido. E aí o que as pessoas estavam fazendo? Eles entravam no curso de licenciatura em Física, que era menos concorrido, a chance de passar era maior, então cursava um semestre e quando abria para pedido de transferência interna, eles pediam transferência para o curso de Engenharia. Então, normalmente, a grade curricular era semelhante ao curso de engenharia no primeiro e segundo semestre. Dava oportunidade para o aluno concluir e fazer a transferência depois. Na minha turma não tive nenhum colega que optou para fazer esta transferência, não. Foi uma turma de quarenta alunos. Quando saí do curso, tinha menos da metade da turma completando os quatro anos. Formaram apenas quatro alunos. Uma conseguiu transferência para UFMG e fora do tempo formaram mais quatro alunos. Os demais foram desistindo, porque muitos estavam vendo que não era aquilo que queria. Muitos entraram porque ainda não tinha nível superior. Então, como o curso de Física era mais fácil de entrar e, até mesmo, obter um diploma de nível superior, mas sabendo que não era aquilo que queria. Mas depois chegou um determinado momento no curso que acabou desistindo. Na segunda turma, eu tinha muito contato com as pessoas. Percebi que já tinha isso. O pessoal entrava no curso de Física para poder transferir depois, e isso acontecia até eles proibirem a transferência de curso, porque a transferência é mais fácil do que concorrer pelo vestibular. Eu, particularmente, não concordo, porque é uma forma de descaracterizar o curso de licenciatura. A região precisa desta demanda de professores formados em Física. É pouquíssimos professores que são realmente formados em Física. Já trabalhei com diversos professores, na época. Quando você obtinha titulação em licenciatura de Matemática, você também obtinha licença para lecionar Física. Então, você saia habilitado para trabalhar em Matemática, Física e Biologia. Nesta faculdade que eu cursei a minha turma foi a última que dava esta habilitação. Então, o pessoal entrava na licenciatura porque era mais fácil, não tinha tanta concorrência e depois fazia a transferência para Engenharia. Eles usavam a licenciatura como meio de transferência. Então, já entrava cursava aqueles períodos

por cursar. Muitas vezes, não aproveitava o curso e difamava o curso que era difícil, que não tinha lógica. O curso é muito bom. É para as pessoas que gostam de estudar e para quem realmente quer o curso de Física. Se você entrar por entrar, você não dá conta e não obtém conhecimento nenhum, para depois tentar a transferência interna, que na época oferecia em torno de umas seis vagas. Vem dividindo em terceiro e quinto período e depois os outros tipos de transferência. Falo porque meu irmão mais velho era do curso de Engenharia em São João. E, como ele trabalha de turno, estava difícil ele fazer este curso. Então, ele optou para transferência para o IF de Congonhas. Ele saiu de São João para o IF de Congonhas em Engenharia de Produção. Se ele não conseguisse, ele estava com a intenção de fazer outro vestibular para Física. Cursava Física e depois fazia transferência para Engenharia. Não era a intenção dele fazer a licenciatura. Anteriormente, ele já teve vontade de cursar a Física, mas hoje em dia não. Mas, como ele estava no esquema da Engenharia, ele achou melhor fazer a transferência.

Pesquisador: Como você avalia o IF de Congonhas em termos de estrutura física? Tem laboratórios, salas de aulas adequadas, biblioteca?

Entrevistado: A estrutura é muito boa. Quando eu estava saindo, estava montando o laboratório para Física. Mas o laboratório pelo que pude trabalhar lá e ter aulas, eu gostei muito. Eram bons equipamentos. Os professores também. Eram professores dedicados. A gente sabe que tem um ou outro, mas a estrutura em si, em geral, para o curso estava sendo muito boa. Para ser melhor, precisava realmente de alunos interessados. Eram alunos que estavam entrando para ter outra oportunidade e alunos com grande defasagem, e isso impedia as aulas renderem mais do que era possível.

Pesquisador: Os mesmos professores de Física eram do curso de Engenharia? Você tem conhecimento?

Entrevistado: Não eram todos, não. Os que trabalhavam na Engenharia eram professores que trabalhavam na exatas. No caso, os professores de Matemática, que lecionava, às vezes, uma ou outra disciplina na Engenharia. Mas, fora isso, a maior parte era só da licenciatura e os outros só da Engenharia.

Pesquisador: Você tem conhecimento se esses professores que lecionavam no curso de Engenharia trabalhavam de forma diferente no curso de Física e de Engenharia?

Entrevistado: Pelo contato que tive com os professores na Engenharia, as aulas eram melhores. Dava para render mais, porque os alunos eram mais interessados e sabiam o que estavam fazendo. Agora, no curso de licenciatura, eles tinham mais dificuldade, porque os alunos não estavam interessados. Até porque tinha a questão da defasagem. Mas tinha também a questão que não era o que realmente eles queriam. Então, a maioria dos alunos não estavam interessados no curso. Agora, com os alunos que realmente gostavam, que estavam interessados no curso, os professores conseguiam trocar ideias, trocar conhecimento na sala de aula. Aí que tornava a aula mais dinâmica. Os alunos vêm com dificuldade do ensino médio. A minha turma, por ser a primeira do curso, tinha muita dificuldade. Até mesmo porque eram pessoas que tinham parado de estudar há muito tempo. Eram pais de família, que já tinham uns quinze anos que tinham parado de estudar. Então, tinha muita dificuldade básica mesmo. O curso é noturno. Então, trabalhava durante o dia. Então, não estava conseguindo administrar o curso da forma que infelizmente precisa ser administrado. Os professores eram bastante pacientes e compreensivos com estes alunos, mas não tinha muito o que fazer por eles, pois trabalhavam e já chegavam cansados e tinha a questão da defasagem.

Pesquisador: Como você vê a profissão de professor?

Entrevistado: Como sou professora da área de exatas, não sofro mais, porque todos os professores estão passando pela mesma situação. Mas posso te falar que realmente está muito difícil, muito complicado e que nós temos que ter muita paciência, senão você faz coisas que não é do agrado dos pais, dos alunos e pode chegar até perder seu emprego e que não são boas até mesmo para a saúde. Hoje em dia, a dificuldade desta profissão está ocorrendo em função de um sistema, falta de valorização por parte do governo, da família, da sociedade como um todo. Além que, muitas vezes, você é obrigado a passar um aluno no ensino fundamental e médio e este aluno vai com defasagem para faculdade. Você se sente solitário. Prepara as aulas e o aluno não está nem aí para o que você está fazendo. O sistema, ao invés de educar, está fazendo o contrário. Então, está causando uma defasagem enorme

nos alunos. E o professor, querendo ou não, tem que obedecer o sistema. Minha mãe é professora. Ela até falava comigo: “Se você quer ser professora, tem que entrar no ritmo, porque senão você não vai dar conta”. Venho de família de professores. Minha mãe e minhas tias são professores do fundamental e de ensino superior. Só eu que avancei mesmo. Enfim, a área é a mesma e as dificuldades muito semelhantes. Gosto muito de sala de aula. Vai fazer doze anos agora em setembro que estou lecionando. Já passei por várias escolas, várias instituições, no municipal, estadual, agora em nível federal, e posso te falar que cada ano que passa, cada dia que passa está ficando cada vez mais difícil. Gosto muito, mas tenho pensado duas vezes em continuar nesta carreira. Em função da minha saúde, tive que ficar um tempo de licença porque tive uma gastrite nervosa que me afetou muito mesmo. Depois, durante o ano, uma garganta inflamada, uma enxaqueca. Às vezes, no estado de nervosismo você emagrece muito, uma anemia porque você não tem tempo de comer e dá muitas aulas para ganhar um salário razoável. Você não tem tempo de dormir. Então, está afetando muito minha saúde. Como no momento estou com mais facilidade de buscar outras profissões, tenho buscado muito isso. Formei no curso técnico de edificações. Tentei trabalhar na área, fiquei só seis meses e saí porque eu vi que não era isso que eu queria. Mas, a todo momento, eu penso muito em uma outra oportunidade de profissão, porque não sei se vou conseguir aposentar nesta profissão e que seja uma aposentadoria com prazer. Posso até me aposentar nesta profissão, mas não vai ser aquela aposentadoria por prazer. Cada dia que passa, a decepção é maior. Sabemos que é em decorrência do sistema, do regime que é a educação, da falta de apoio dos pais, da falta das pessoas que responsabilizam por esses alunos. Além de professor, nós estamos tendo que cuidar da carência de educação que deveria vir de casa. Nós estamos sendo pai, mãe, psicólogo. A gente tem que ouvir muito o colega. Uns ajudar os outros. Estamos tendo que relevar muita coisa. Por eu ser uma pessoa de família que me ensinou princípios, minha mãe me cobrava muito: “Se você escolheu ser professor, você procura trabalhar da forma correta”. E a gente vê que o regime de hoje em dia não oferece isso pra gente. Se eu não entrar no regime de burlar algumas coisas eu estou fora da profissão. Você trabalha, você estuda e você é obrigada a passar alunos. Temos que sempre estar capacitando. Você estuda no final de semana, você tem que escolher: “Vou planejar aula ou vou me capacitar?”. Passa vários dias, várias horas da semana se capacitando, porque você é cobrada por isso. E quando chega a hora de você colocar em prática, você não pode. Aí, querendo ou não, isso causa um

desconforto muito grande. Então, é a profissão de professor de hoje em dia. Então, eu aconselho muito para meus alunos, mas aconselho já colocando as restrições que eu passo e os desafios da profissão.

Pesquisador: Como você avalia as oportunidades de emprego para professor em Congonhas?

Entrevistado: Em Congonhas, para o professor de Física, o campo que tem lá é só da rede estadual, porque tem a opção do ensino fundamental e ensino médio. Na época, era minha opção fazer o curso de Física para ter essa oportunidade, mas mesmo assim eu vi que em Congonhas não tem demanda, porque as aulas para professor de ensino médio são poucas aulas por turma. Então, para o professor completar o cargo, ele tem que pegar todas as turmas de ensino médio que a escola tem. Então, a oportunidade para professor em física em Congonhas é muito pouca. Quem se forma no curso tem que ir para outras cidades. Ou ele completa o cargo em vários turnos, manhã, tarde e noite, e ele fica preso aos três turnos para completar o cargo, por conta do número de aulas ou ele pega em outra região no caso, em Conselheiro Lafaiete, em Ouro Branco, para completar o cargo, em função da falta de demanda, pois em Congonhas escolas de ensino médio são apenas duas, e mesmo assim essas duas escolas têm uma boa parte que são de turmas de Educação de Jovens e Adultos. Tem a EJA do ensino médio, mas a maioria é EJA do ensino fundamental. Não tem demanda para o professor que está formando agora. Eu trabalhei com uma professora da rede estadual e ela tinha dois cargos efetivos em Física. Então, só ela já era a professora de Física da escola. Não precisava de mais professores. Quando aparecia a oportunidade para outro professor, era uma turma que abriu. Então, assim, um professor com cargo completo e um professor com cargo incompleto. Na outra escola tinha dois professores, mas mesmo assim os dois professores dividiam as aulas e, muitas das vezes, nem chegava a completar o cargo. Então, para a região a demanda é baixa.

Pesquisador: Você me contou que fez licenciatura em Matemática na Unipac. O técnico em edificações foi no IF?

Entrevistado: Foi no IF de Ouro Preto. Na época que eu fiz o técnico eu já lecionava, em uma escola pública e uma particular em Congonhas. Em Congonhas só tem uma escola particular que oferta o ensino médio. As demais, apenas ensino fundamental. As salas de aula das escolas particulares não são muito cheias, não. Fica em torno de uma sala com quinze alunos. Em Congonhas, a oportunidade é mais professores de Matemática e Português, pois a grade do aluno requer uma maior quantidade dessas aulas. Então, mais oportunidade neste sentido. Por exemplo, o professor que ensina Arte, ele tem que pegar todas as turmas para fechar um cargo de dezesseis aulas no estado. No município, como ele pode trabalhar em várias escolas para formar este cargo, ele pega várias escolas e vários turnos. É muito cansativo. Tem que rodar várias escolas. Acaba não criando a identidade com o lugar.

Pesquisador: Você considera importante obter o diploma universitário?

Entrevistado: Com certeza, até mesmo porque, se a gente que está na área analisar, hoje em dia o curso superior já não está valendo muita coisa. A gente que está no mercado de trabalho, cada vez mais temos que estar nos capacitando. Então, para concurso público, principalmente para professores, no mínimo que eles estão pedindo hoje é o mestrado. Nem especialização mais eles estão aceitando. Então, é muito importante um curso superior.

Pesquisador: Para encermos nossa conversa, você tem mais alguma coisa a dizer sobre a profissão de professor, sobre o tema abordado?

Entrevistado: Sobre ser professor de Física, penso que é uma oportunidade muito boa. Eu que realmente não me identifiquei nesta área, mas é uma oportunidade muito boa. O professor que corre atrás, gosta de estudar tem oportunidades de emprego. Lá em Congonhas, que não tem oportunidade. Aqui na região metropolitana de Belo Horizonte, o campus é um pouco maior. Então, ele pode atuar em pesquisa. Quando fiz parte do projeto do PIBID, eu adorei a descoberta as pesquisas. Então, nesta área ele tem chances de emprego também. Ontem, estava assistindo à reportagem do Jornal Nacional. Sempre a Matemática está sendo citada como exemplo, que não é bem ensinada nas escolas e que a maioria dos estudantes de cursinho não querem ser professor. Lá disse também que quem quer ser professor são alunos que possuem

notas baixas no Enem, por falta de salários atrativos e valorização da carreira docente. E é isso. Por mais que queremos fazer a transformação através da educação, a transformação ainda está muito longe do nosso poder de professor. Temos que fazer a nossa parte. Só que, infelizmente, as mudanças, o sistema está trabalhando contra. Então, precisamos de pessoas na educação que estejam dispostas a transformar a nossa situação atual de verdade, que acredite de fato na educação e, quanto puder fazer para melhorar a educação pelo menos para meus alunos, eu vou fazer porque eu gosto muito. Mas estou colocando, como eu disse, sob a balança minha saúde, minha questão familiar, minha questão financeira e minha questão profissional, porque a gente batalha muito na profissão e depois percebemos que estamos nadando contra a maré. Então, isso nos adocece. Gosto, incentivo quem quer entrar nesta profissão, mas não quero ela mais pra mim.