

Raphael Thiago Gerba

**ANÁLISE DA EVASÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação – Mestrado
Profissional – em Administração
Universitária da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do
Grau de Mestre em Administração
Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Mário de Souza
Almeida.

Florianópolis
2014

G361a Gerba, Raphael Thiago

Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura [dissertação]: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina / Raphael Thiago Gerba; orientador, Mário de Souza Almeida. - Florianópolis, SC, 2014.

149 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Evasão. 2. Licenciaturas. 3. IFSC. I. Almeida, Mário de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

CDU 35

Raphael Thiago Gerba

**ANÁLISE DA EVASÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Administração Universitária” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de setembro de 2014.

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mário de Souza Almeida
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Prof^a. Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Antônio Pereira Cândido
Instituto Federal de Santa Catarina

Dedico essa dissertação aos meus pais, que, com muita dificuldade proporcionaram as condições necessárias para minha graduação. Dedico, principalmente, à minha filha, Isabelle, e à minha querida Regina, que são a razão pela qual eu busco superar-me a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me proporcionado saúde para chegar até aqui.

A todos que, ao longo de minha vida, contribuíram de alguma forma para a construção de meu caráter, meus princípios e minha perseverança.

Ao meu orientador, Professor Dr. Mário de Souza Almeida, pelos ensinamentos e, principalmente, por todo o apoio transmitido no decorrer dessa etapa.

Agradeço à minha esposa, Regina Savi Dal Molim, pela compreensão e incentivo para a conclusão dessa dissertação. Sem dúvidas, sem o seu apoio, eu não teria chegado até aqui.

Cuide de seus pensamentos; eles se tornam palavras. Cuide de suas palavras; elas se tornam ações. Cuide de suas ações; elas se tornam hábitos. Cuide de seus hábitos; eles formam o seu caráter. Cuide de seu caráter; ele determinará o seu destino.

(Autor desconhecido).

RESUMO

Devido aos elevados índices de evasão encontrados nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), problema esse que vem sendo motivo de preocupação por parte dos gestores de instituições de ensino, desenvolveu-se essa dissertação de mestrado por meio do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU). Esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de apresentar as causas da evasão nos cursos de licenciatura em Física (*campus* Araranguá), Física (*campus* Jaraguá do Sul) e Química (*campus* São José) do IFSC. O público-alvo do estudo foram os alunos evadidos durante o período de 2009 a 2012. A pesquisa foi fundamentada na literatura acerca do histórico da educação superior no Brasil, avaliação institucional e estudos anteriores sobre a evasão. A técnica usada teve caráter quali-quantitativa, sendo um estudo de caso. O instrumento para a coleta dos dados foi um questionário estruturado, bem como perguntas abertas, que foram encaminhados via *Googledocs*. Os questionários foram encaminhados para uma população de 320 alunos que evadiram o curso, sendo que foram respondidos por 68 pessoas, um retorno de 21,2%. A coleta dos dados ocorreu nos meses de junho e julho de 2014. A pesquisa apontou como fatores relevantes para a evasão: dificuldade de conciliar trabalho e estudo; baixa remuneração do profissional formado; e falta de valorização do profissional formado. Por outro lado, tiveram pouca influência na decisão de evasão dos alunos pesquisados fatores como a transferência para mesmo curso, de outra instituição, bem como questões relacionadas à infraestrutura da instituição. As principais conclusões e recomendações da pesquisa apontam à intervenção da instituição junto à sociedade pela valorização do profissional da educação e da inserção do aluno no mundo do trabalho, bem como o fortalecimento da assistência estudantil, o que já vem ocorrendo gradualmente a partir de 2012, e a readequação da estrutura curricular e forma de oferta das disciplinas componentes dos cursos em questão.

Palavras-chave: Evasão. Licenciaturas. IFSC.

ABSTRACT

Due to the high dropout rates found in undergraduate courses at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), a problem that has been of concern for managers of educational institutions, developed this dissertation through the program postgraduate in Management University (PPGAU). This study was developed with the aim of presenting the causes of dropout in undergraduate degree in Physics (Araranguá campus), Physics (campus Jaragua do Sul) and Chemistry (San Jose Campus) of the IFSC. The target audience of the study were the dropout students during the period 2009 to 2012. The research was based on the literature about the history of higher education in Brazil, institutional assessment and previous studies on avoidance. The technique used was qualitative-quantitative character, being a case study. The instrument for data collection was a structured questionnaire and open-ended questions, which were sent via GoogleDocs. Questionnaires were sent to a population of 320 students that dropped the course, and were answered by 68 people, a return of 21.2%. Data collection occurred during the months of June and July 2014. A survey indicated as relevant for evasion factors: the difficulty of reconciling work and study; low pay of trained professional; and lack of appreciation of the trained professional. On the other hand, had little influence on the decision to dropout of students surveyed factors such as the transfer to the same course from another institution, as well as issues related to the infrastructure of the institution. The main conclusions and recommendations of the research point to the intervention of the institution in the society by enhancing the professional education and introduction of students into the working world as well as the strengthening of student assistance, which is already occurring gradually from 2012, and the upgrading of curriculum structure and form of supply of component disciplines of the courses in question.

Keywords: Evasion. Undergraduate. IFSC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dados da evasão anual por área no Brasil, taxa de evasão na UEL e UEPG.	64
Figura 2 - Ranking da evasão das licenciaturas.....	65
Figura 3 - Reprovação e Evasão no Ensino Médio – Unidade Florianópolis	90
Figura 4 - Reprovação e Evasão – Unidade de Florianópolis (2004/1).....	90
Figura 5 - Cursos Superiores de Tecnologia da Unidade de Florianópolis – Reprovados e evadidos por semestre letivo.	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de alunos Respondentes:.....	82
Gráfico 2 - Perfil, sintetizado, dos Respondentes da CPA:	82
Gráfico 3 - Seu curso atende às suas expectativas:	83
Gráfico 4 - As práticas de ensino utilizadas pelos docentes do seu curso são:.....	83
Gráfico 5 - Os professores cumprem o que está descrito nos planos de ensino das disciplinas, de forma:	84
Gráfico 6 - O seu interesse em participar de projetos de pesquisa e/ou extensão é:.....	85
Gráfico 7 - A interação entre o seu curso e as instituições da área é:....	85
Gráfico 8 - Sua avaliação em relação à biblioteca (acervo, infraestrutura e serviços) do seu <i>Campus</i> é:.....	86
Gráfico 9 - Sua avaliação sobre os serviços oferecidos pela cantina do seu <i>Campus</i> é:.....	87
Gráfico 10 - A infraestrutura oferecida pelo seu <i>Campus</i> (estrutura física, mobiliário e equipamentos) para o exercício das suas atividades acadêmicas é:	87
Gráfico 11 - Sua avaliação sobre os benefícios oferecidos pela assistência ao estudante é:.....	88
Gráfico 12 - A atuação do núcleo pedagógico em relação à promoção, permanência e êxito dos estudantes é:.....	89
Gráfico 13 - Quantitativo de alunos respondentes.	98
Gráfico 14 - Respondentes por sexo.....	98
Gráfico 15 - Faixa etária dos respondentes	99
Gráfico 16 - Faixa etária dos respondentes por curso	99
Gráfico 17 - Etnia dos respondentes.....	100
Gráfico 18 - Semestre do abandono	101
Gráfico 19 - Semestre do abandono por curso	101
Gráfico 20 - Estado Civil dos respondentes	102
Gráfico 21 - Número de filhos dos respondentes	103
Gráfico 22 - Renda familiar dos respondentes	103
Gráfico 23 - Meio de Transporte que os respondentes utilizavam	104
Gráfico 24 - Onde cursou o ensino médio.....	105
Gráfico 25 - Rendimento no ensino médio	106
Gráfico 26 - Respostas do questionamento: Quando optou pelo curso, possuía informação suficiente para a escolha?	106
Gráfico 27 - Respostas do questionamento: durante o período em que frequentava o curso superior, considerava prioritário?.....	107
Gráfico 28 - Ocupação dos respondentes	108

Gráfico 29 - Respostas do questionamento: Como você considera seu rendimento acadêmico no curso de licenciatura?	109
Gráfico 30 - Respostas do questionamento: Após a sua saída do curso, você ingressou em outro curso superior?	110
Gráfico 31 - Respostas do questionamento: Você recebia algum tipo de auxílio/assistência estudantil (financeiro)?	111
Gráfico 32 - Síntese das possíveis causas da evasão, segundo os respondentes.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cenário do Ensino Superior em 2011	55
Tabela 2 - Instituições de Ensino Superior no Brasil - 2008 a 2011	56
Tabela 3 - Distribuição percentual de matrículas (cursos presenciais) por área de conhecimento e por IES públicas e privadas – 2011.	57
Tabela 4 - Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por categoria administrativa de 2008 a 2011.	57
Tabela 5 - Quantitativo de Vagas e relação candidato/vaga por curso e semestre, ingresso pelo vestibular.....	78
Tabela 6 - Quantitativo de Vagas e relação candidato/vaga por curso e semestre, ingresso pelo ENEM/SiSU.....	79
Tabela 7 - Quantitativo de Vagas, inscritos e relação candidato/vaga por curso, ingresso por transf. externas/internas e retornos de graduados de 2009 a 2012 (acumulado).....	80
Tabela 8 - Sexo dos evadidos.....	93
Tabela 9 - Idade dos evadidos.....	93
Tabela 10 - Estado Civil dos evadidos.....	93
Tabela 11 - Etnia/cor dos evadidos.....	94
Tabela 12 - Quantidade de filhos dos evadidos.....	94
Tabela 13 - Onde o evadido cursou o ensino fundamental.....	95
Tabela 14 - Onde o evadido cursou o ensino médio.....	95
Tabela 15 - Quando o evadido concluiu o ensino médio.....	95
Tabela 16 - Ocupação principal do evadido.....	96
Tabela 17 - Transporte utilizado pelo evadido.....	96
Tabela 18 - Motivo da escolha do curso.....	97
Tabela 19 - Dificuldades de conciliar estudos e trabalho.....	113
Tabela 20 - Baixa remuneração do profissional formado.....	115
Tabela 21 - Falta de valorização profissional formado.....	115
Tabela 22 - Mudança de interesses.....	116
Tabela 23 - Percepção pessoal sobre a valorização da profissão.....	117
Tabela 24 - Aprovação em outro vestibular/seleção.....	118
Tabela 25 - Falta de orientação profissional - indecisão.....	119
Tabela 26 - Decepção com o curso.....	120
Tabela 27 - Metodologia de ensino e didática dos professores.....	120
Tabela 28 - Transferência para outro curso.....	121
Tabela 29 - Reprovação nas disciplinas.....	122
Tabela 30 - Dificuldade de acompanhamento (notas baixas).....	123
Tabela 31 - Falta de apoio à inserção profissional.....	123
Tabela 32 - Problemas familiares.....	124

Tabela 33 - Dificuldades na integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão.	124
Tabela 34 - Dificuldade de adaptação à vida acadêmica	125
Tabela 35 - Dificuldades de realização de estágios.....	125
Tabela 36 - Local para refeições (lanchonete, cantina, restaurante, etc....)	126
Tabela 37 - Falta de vagas no mercado de trabalho	126
Tabela 38 - Pressão/Desaprovação familiar do curso	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos estudos sobre evasão - Fatores Externos e Pessoais	58
Quadro 2 - Síntese dos estudos sobre evasão – Fatores Internos	60
Quadro 3 - Índices de evasão	92

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET-SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
EAD - Ensino a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional do Ensino Médio
ETF-SC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IES - Instituições de Ensino Superior
IF - Instituto Federal
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAAC - Sistema Acadêmico do IFSC
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NDE - Núcleo Docente Estruturante
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SESu - Secretaria de Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

USP - Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 OBJETIVOS	29
1.2 JUSTIFICATIVA	30
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	31
2 REFERENCIAL TEÓRICO	33
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	33
2.1.1 Ensino Superior no Brasil até 1968.....	33
2.1.2 História do Ensino Superior no Brasil, entre 1968 e 1996	37
2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei n° 9.394/1996	39
2.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	42
2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	45
2.3.1 Comissão Própria de Avaliação	49
2.4 EVASÃO ESCOLAR	51
2.4.1 Causas da Evasão no Ensino Superior	53
2.5 CENÁRIO ATUAL BRASILEIRO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	54
2.5.1 Evasão anual no Brasil por categoria administrativa e forma de organização.....	57
2.6 CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	58
2.7 EVASÃO NAS LICENCIATURAS NO BRASIL	63
3 METODOLOGIA	67
3.1 METODOLOGIA APLICADA	67
3.2 INSTITUIÇÃO DA PESQUISA	69
3.3 UNIVERSO DA PESQUISA	70
3.4 AMOSTRAGEM.....	70
3.5 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	70
3.6 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO	71
3.7 TRATAMENTO DOS RESULTADOS	72
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
4.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC	73
4.1.1 Histórico do IFSC.....	73
4.1.2 Caracterização dos <i>campi</i> do IFSC onde os cursos de Licenciatura são ofertados.....	75
4.1.3 Curso de Licenciatura em Física.....	76
4.1.4 Curso de Licenciatura em Química	77

4.1.5 Comissão Própria de Avaliação e Resultados da Autoavaliação do IFSC	80
4.1.6 Índices da evasão no IFSC por estudos anteriores	90
4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	91
4.2.1 Perfil dos evadidos respondentes	92
4.2.2 Causas da evasão apontadas pelos respondentes	111
4.2.3 Alternativas de ação para conter a evasão escolar no contexto analisado	128
5 CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – Questionário para Aplicação com os Estudantes Evadidos dos Cursos de Licenciatura do IFSC	145
ANEXO A – Autorização	149

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade pós-moderna, a conclusão do ensino superior faz-se cada vez mais necessária para a emancipação do ser e para a obtenção de sua inserção no mundo do trabalho. Com a educação superior, o estudante desenvolve-se como indivíduo e profissional, pensando, aprendendo e aprimorando suas competências e habilidades, cada dia mais requisitadas. É claro o papel da educação na melhoria da qualidade devida, porém, mesmo assim, a evasão na educação superior é fator relevante nas instituições de ensino.

A Lei Federal 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art 1º, afirma que, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), Art. 2º.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo da Educação Superior de 2010, revelou expansão da educação superior no Brasil, com crescimento de, aproximadamente, 26,9% para o período de 2003-2005 totalizando, em 2005, 749 mil alunos distribuídos em 20 áreas profissionais, em 3.294 instituições de ensino. No ano de 2010, o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2011, divulgado pelo INEP, registrou-se um total de 6.739.689 matrículas de graduação, o que representou um incremento de 5,6% em relação a 2010. O total de ingressos, por sua vez, somou 2.346.695 vínculos, o equivalente a uma elevação de 7,5% em relação a 2010. Finalmente, o número de concluintes alcançou o total de 1.016.713, sendo 4,4% superior à edição anterior (INEP, 2013).

Em relação ao ensino superior, o Censo da Educação Superior de 2010, divulgou a evolução das Instituições de Ensino Superior (IES), que passou de 1.391 em 2001 para 2.378 em 2010. Do total de instituições de 2010, as instituições privadas representam 88,3%, estaduais 4,5%, federais 4,2% e municipais 3,0% (INEP, 2012).

Ainda conforme o INEP (2012), das 2.378 instituições de 2010, 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (CEFETS). Em relação ao ano de 2009, as taxas de variação do número de instituições registradas representam aumento de 5,7% nos IFs e CEFETS, 3,0% nas faculdades, 2,2% nas universidades e decréscimo de 0,8% nos centros universitários.

Mesmo com a diminuição da participação percentual das matrículas em universidades e aumento em faculdades e centros universitários ao longo do período, de 2001 a 2010, a maior parte das matrículas continuou concentrada nas universidades, sendo 54,3% no ano de 2010. Para as outras instituições a participação no número de matrículas corresponde a: 31,2% para as faculdades, 13,1% para os centros universitários e 1,4% para os IFs e CEFETS (INEP, 2012).

No ano de 2011, participam do Censo da Educação Superior 2.365 Instituições. Desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,6% são centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (CEFETS). Ainda conforme o Censo 2011, 88,0% das IES que participaram do censo são privadas e 12,0%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais. Esses percentuais revelam-se, praticamente, inalterados comparativamente à edição anterior do Censo (INEP, 2013).

A evasão dos estudos é um dos temas que, mesmo com o passar dos anos e com a criação de programas de inclusão no ensino, ainda continua sendo motivo de pesquisas e debates no Brasil. De acordo com Silva Filho et al (2007), a evasão estudantil é um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos geram desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, o problema enfrentado é o investimento de recursos públicos sem o devido retorno. No setor privado, o grande problema é a perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

As causas da evasão estão ligadas diretamente à motivação ou falta dela nos alunos. Conforme Pozo (2002, apud FEIJÓ, 2009, p. 139), “normalmente, não é que não estejam motivados, que não se movam em absoluto, mas sim que se mova para coisas diferentes e em direções diferentes das que pretendem seus professores”.

Boa parte dos alunos demonstra consciência de que seus resultados dependiam de sua própria motivação para as atividades acadêmicas, porém, esse desinteresse, muitas vezes é acompanhado de indisciplina em sala de aula, de baixo desempenho, de pouca ou nenhuma participação nas aulas e em pouco tempo dedicado às atividades acadêmicas fora da classe (RUIZ, 2001 apud FEIJÓ, 2009).

Conforme aponta Martins (2007), para o acadêmico e sua família, a evasão representa um sonho não realizado, um ciclo que não se fechou, ocasionando desperdício de tempo e/ou de dinheiro. Por outro lado, em uma sociedade cada vez mais dependente dos recursos intelectuais, essa questão passa a ser uma grande preocupação.

O estudo da evasão é um importante elemento para o gerenciamento das instituições de ensino como um todo, pois assim pode-se analisar melhor onde serão alocados os recursos, sejam eles públicos ou privados.

Conforme afirma Kotler e Fox (1994), garantir que os alunos rematriculem-se é tão importante quanto matricular novos alunos, pois a manutenção de alunos é crucial para as instituições de ensino, haja vista que são a razão de ser dessas instituições. Sem alunos, não existem as escolas. Assim, viu-se necessário responder à seguinte pergunta de pesquisa: **Quais as causas da evasão dos alunos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, matriculados no período de 2009 a 2012?**

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é **Identificar as causas da evasão escolar dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, no período de 2009 a 2012.**

Para atingir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Traçar perfil daqueles que evadiram o curso;
- b) Identificar motivos que levaram os alunos à evasão;
- c) Apontar alternativas de ação para reduzir a evasão escolar no contexto analisado.

1.2 JUSTIFICATIVA

Devido aos altos índices de evasão encontrados nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, que no momento abrangem os cursos de Física, nos *Campus* Araranguá-SC e Jaraguá do Sul-SC, e Química, no *Campus* São José-SC, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, e a falta de uma metodologia de organização dos dados e informações a respeito da situação, houve o interesse da realização deste trabalho, especificamente voltado para esses cursos. O desperdício do dinheiro público, através das vagas não ocupadas pelos alunos, a curiosidade em saber as principais razões que levam os acadêmicos ao abandono (evasão) e a vontade de auxiliar de alguma forma na reversão, minimização ou até mesmo na simples diminuição deste problema foram as razões principais da escolha deste tema. Por meio de pesquisa nesta instituição de ensino, encontrou-se uma dissertação, na qual foram apresentadas propostas de controle para a evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Encontrou-se, ainda, um trabalho denominado de Projeto Permanência e Êxito do Educando, realizado em 2006, com o objetivo de desenvolver um projeto para propor uma política de acompanhamento sistemático na instituição com vistas à permanência e êxito do educando. Porém, levando em consideração a proposta desta pesquisa, não foi encontrado nenhum estudo semelhante realizado com esta modalidade de curso na instituição, com foco na perspectiva do aluno evadido, e com tal relevância para o resultado para o qual se deseja atingir.

Pelo fato do pesquisador ser servidor público pertencente ao quadro efetivo da instituição, com atuação na reitoria, mais especificamente na Diretoria de Gestão do Conhecimento, com atuação também junto ao Departamento de Ingresso, além de atuar desde 2012 como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFSC, tornou-se motivo relevante para a elaboração da pesquisa e facilitou o acesso às informações necessárias para o desenvolvimento da mesma.

Foram encontrados estudos relacionados à evasão dentro da instituição, principalmente relacionados ao ensino técnico e, ao identificar que ainda são escassos os estudos referentes ao ensino superior, em especial as licenciaturas, apesar da grande relevância do tema, isso torna essa pesquisa bastante relevante para os objetivos da instituição, visando a melhoria no aproveitamento das vagas ofertadas, bem como da qualidade de seu ensino.

Além disso, a permanência e conclusão com êxito dos cursos oferecidos pelo IFSC fazem parte da responsabilidade social da instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social das regiões, conforme apontado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Verificando-se que a maioria dos cursos que são estudados nesta pesquisa são ofertados em cidades distantes da Reitoria (localizada em Florianópolis), como Jaraguá do Sul e Araranguá, e pretende-se identificar as causas da evasão nesses cursos, um estudo realizado por servidor da Reitoria, a fim de conhecer a realidade dos alunos evadidos destes cursos, em cada *campus*, através da pesquisa aplicada, será de grande valor para o processo atual que se encontra a instituição, focada na gestão em rede, participativa e democrática. Assim, são propostas alternativas para o controle da evasão, para que os alunos alcancem a conclusão da graduação com êxito, e conseqüentemente a instituição alcance seus objetivos de proporcionar formação ampla e qualificada aos seus alunos.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho organiza-se em cinco capítulos, sendo, no primeiro, apresentada a introdução, definindo o tema e os objetivos que nortearam a realização desta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica acerca do tema, tratando da evasão da escolar de modo geral, causas da evasão no ensino superior, exposição de estudos já realizados anteriormente, e o cenário atual brasileiro da evasão no ensino superior. Apresenta também um histórico da educação superior no Brasil, histórico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como a avaliação institucional e a Comissão Própria de Avaliação (CPA) como instrumento executor da avaliação.

No terceiro capítulo, são apresentadas: a metodologia utilizada para a realização deste estudo, a fonte de coleta de dados e os procedimentos para análise deles.

O quarto capítulo foi reservado para a apresentação e análise dos dados obtidos de acordo com os objetivos propostos.

O quinto capítulo foi destinado às considerações finais, apresentando conclusões do pesquisador e sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta abordagens teóricas encontradas na literatura, importantes para o estudo da evasão discente no ensino superior. Foram abordados o histórico da educação superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A evasão escolar pode ser originada por razões internas ou externas às instituições, por isso, devido aos fatores internos, optou-se por descrever também a importância da avaliação institucional, parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para análise de possíveis causas internas da evasão. As definições da evasão, como também estudos anteriores e o cenário atual brasileiro também serão abordados neste capítulo, com ênfase no ensino superior, foco desta pesquisa.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para entendimento e análise da evasão no ensino superior brasileiro, faz-se necessário o seu levantamento histórico. Inicialmente, é apresentado o ensino superior até 1968, quando se deu a reforma universitária. Posteriormente é exposto o ensino superior, de 1968 até 1996, ano em que aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 2006). Por fim é apresentada a organização do Sistema do Ensino Superior Brasileiro, que é gerido conforme a LDB e explanado sobre a tríplice crise da universidade brasileira, constatada principalmente no fim dos anos 1990 e início do atual século.

2.1.1 Ensino Superior no Brasil até 1968

O desenvolvimento da educação superior no Brasil pode ser considerado atípico se comparado ao contexto latino americano. Enquanto os espanhóis fundavam universidades em suas terras na América, no Século XVI, o Brasil Colônia só criou instituições em seu território no início do Século XIX. As instituições na América eram religiosas, e recebiam sua autorização do Sumo Pontífice através de Bula Papal (OLIVEN, 2002).

Conforme Teixeira (1999 apud MENDONÇA, 2000), a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias, que no tempo da independência, eram 26 ou 27. Já, Portugal, fora dos colégios reais dos

jesuítas, deixou o Brasil limitado às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Os portugueses nascidos no Brasil tinham de se deslocar até a metrópole para poderem se graduar. No Brasil Colônia, a Companhia de Jesus era a responsável pelo ensino formal, onde os Jesuítas dedicavam-se à cristianização dos indígenas, à formação do clero em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Neles era oferecida a educação medieval latina com elementos de grego, preparando os estudantes para poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal (OLIVEN, 2002).

De acordo com Oliven (2002), a Universidade de Coimbra era confiada à Ordem Jesuítica, que tinha como uma de suas missões a unificação cultural do Império Português. Essa universidade abrigava os filhos de portugueses que nasciam nas colônias, visando a homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé Católica e à superioridade da Metrópole em relação à Colônia. Teixeira (1989, apud OLIVEN, 2002), diz que a Universidade de Coimbra foi a primeira universidade, pois nela se graduaram, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos da história brasileira, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808 na Bahia o comércio local reuniu-se e solicitou a Dom João VI (Príncipe Regente) a criação de uma universidade no Brasil, propondo-se a colaborar financeiramente, porém essa solicitação não foi atendida. Salvador passou então a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Na cidade do Rio de Janeiro, com a transferência da Corte, foram criadas uma Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (OLIVEN, 2002).

Depois da Independência, o Imperador D. Pedro I criou, em 1827, os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Durante a regência, na menoridade de D. Pedro II, criam-se, em 1832 a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, e em 1839 a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto. Embora a criação da Escola de Minas e Metalurgia date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde. Estas foram as escolas superiores oficiais que teve o Brasil até 1889, data da Proclamação da República (TEIXEIRA, 1989).

No período imperial (7 de Setembro de 1822 a 15 de Novembro de 1889), não foi criada nenhuma universidade no Brasil, apesar das várias propostas apresentadas. Isto ocorreu, talvez pelo alto conceito da Universidade de Coimbra, dificultando a sua substituição por uma

instituição do jovem país. Assim, eram vistos como substitutos à universidade os novos cursos superiores de orientação profissional que foram estabelecendo-se no território brasileiro (OLIVEN, 2002).

Para Stallivieri (2007, p. 3), “a primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, a partir do Decreto 14.343, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era”. Esta forma de articulação e criação da Universidade serviu de “modelo” para a criação das Universidades de Minas Gerais (1927) e Rio Grande do Sul (1934). A Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, faculdades profissionais que já existiam, sendo que era mais voltada ao ensino do que à pesquisa. Elitista, conservava a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades (OLIVEN, 2002).

Porém, o Estado continuava nomeando os diretores e controlando o orçamento, ocasionando uma reitoria de fachada. Os conselhos eram mais simbólicos do que efetivos, as cátedras continuavam sob custódia do Estado, currículos eram fixos, inalteráveis, sendo assim também as formas de ministrar as aulas (CUNHA, 2000 apud BRITO; CUNHA, 2006).

Em 1930, o Governo Provisório, regido pelo presidente Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde, tendo como titular Francisco Campo, que elaborou e implementou reformas de ensino (FÁVERO, 2006).

Conforme afirma Oliven (2002), em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades, que vigorou até 1961. De acordo com este estatuto a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal), ou livre, isto é, particular. Deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934), esperava-se que a democracia liberal fosse instituída no País, mas isso não ocorreu. Em suma, até a reforma promovida no Governo de Getúlio Vargas, em 1931, que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades no Brasil, a educação superior em solo brasileiro era precária e visava apenas atender os interesses da burocracia estatal.

A criação da Universidade de São Paulo, em 1934, representou um divisor de águas no sistema brasileiro de educação superior, sendo

reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, contando com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa (OLIVEN, 2002).

Um clima propício à implantação do Estado Novo foi assegurado, a partir de 1935, por meio da ampliação das tendências centralizadoras e autoritárias. Mesmo assim, neste mesmo ano foi instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço de Anísio Teixeira, na época Secretário de Educação. Esta Universidade surge com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das existentes no País, sendo caracterizada como um empreendimento que procura materializar as concepções e propostas da intelectualidade. Dentro do clima de guerra instaurado no País, Anísio Teixeira foi afastado do seu cargo (FÁVERO, 2006).

Foi criada, em 1937, por meio da iniciativa de Gustavo Capanema, a Universidade do Brasil, que serviria de universidade-padrão, e seu modelo deveria ser para a adequação das universidades já existentes ou a serem criadas no País. Mais tarde esta universidade absorveu cursos da UDF, que foi extinta (MENDONÇA, 2000).

Com a expansão da rede de ensino de nível médio e maior aceitação da mulher no mercado de trabalho (principalmente no magistério), a partir da década de 40 as mulheres passaram a frequentar as Faculdades de Filosofia pertencentes às universidades, aspirando dedicar-se ao magistério de nível médio. Foram criadas, durante a Nova República, 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em sua respectiva capital, com uma universidade pública federal. Foram criadas também 9 (nove) universidades religiosas, sendo 8 (oito) católicas e 1 (uma) presbiteriana (OLIVEN, 2002).

No final dos anos 1940, início dos anos 1950, começaram a surgir tentativas de luta pela autonomia universitária, tanto externa quanto interna. A aceleração do ritmo do desenvolvimento no País, provocado pela industrialização, simultaneamente com as transformações que ocorreram no meio econômico e sociocultural, fez com que houvesse a tomada de consciência da situação precária em que se encontravam as universidades. Essa luta começa a ocorrer também devido à tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a discussão de escola pública *versus* escola privada (FÁVARO, 2006).

2.1.2 História do Ensino Superior no Brasil, entre 1968 e 1996

Na década de 1960, houve um número maior de alunos procurando a educação superior, porém, estes se deparavam com uma grande barreira, que era o vestibular. Os alunos que conseguiram chegar a essa etapa já haviam vencido desafios como: acesso à escola e êxito na permanência e conclusão de seus estudos neste nível. Nos anos 1960 e início dos anos 1970, a reprovação em massa de alunos e a evasão escolar não eram discutidas. Era natural fazer alunos repetirem o ano através de avaliações rigorosas (GATTI, 2002).

Conforme aponta Cunha (1999), a reforma do ensino superior em 1968, mediante a lei nº 5.540 de novembro de 1968 e o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei 5.539/1968), propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da universidade no Brasil, onde existiam apenas faculdades isoladas.

Para acompanhar a tendência vigente em outros países de um fenômeno chamado de massificação, o Grupo de Trabalho que propôs a Reforma Universitária de 1968 detectou a necessidade de incrementar o número de matrículas na Educação Superior. Com isso, houve o aumento indiscriminado de instituições e de matrículas, sem que com isso fosse assegurada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade (ZANKO, 2008).

No fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, a avaliação institucional ainda não havia tomado fôlego, porém é colocada como uma área do conhecimento, devido às grandes discussões sobre os vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. Diversos motivos contribuíram para o processo de desabonamento social e acadêmico: de um lado, alguns estudiosos queriam contribuir por meio de estudos críticos, para a melhoria do processo; de outro lado, os estudantes, impulsionados pelos pais manifestaram, o desejo por uma vaga no ensino superior. Isso gerou a desqualificação do processo avaliativo, descaracterizando o verdadeiro objetivo da educação como área de estudos e pesquisa (GATTI, 2002).

Conforme afirmam Polidori et al. (2006), a avaliação da educação superior no Brasil teve início na década de 70, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela CAPES, sendo voltada, especialmente, aos cursos de mestrado e doutorado.

Com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação, sob a responsabilidade da CAPES, até o início dos anos 90, as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática. Não era possível saber se essas políticas produziam os

resultados desejados. Até meados desta década não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país (CASTRO, 2009).

Durante as décadas de 80 e 90, trabalhos realizados pelo Ministério da Educação destacaram quatro propostas de educação superior e de avaliação, que foram expressas nos seguintes documentos: “Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)”, em 1983; o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, em 1985; o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior”, em 1986 e; o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior, intitulado “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)”, em 1993 (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O PARU tratou de dois grandes temas: a gestão das IES (poder e tomada de decisões; administração acadêmica; administração financeira; financiamento e pesquisa e política de pessoal) e a produção e disseminação do conhecimento (ensino e pesquisa; e interação com a comunidade). O projeto se desenvolveu em três etapas: (1) realização de um estudo-base, consistindo em pesquisa do tipo survey e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias; (2) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (3) elaboração de subsídios ao CFE que, então, se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojatos de decretos e de leis (CUNHA, 1999).

O PARU foi desativado em 1984, um ano após o começo e de acordo com Cunha (1999, p.127), isso ocorreu “devido a disputas internas do próprio Ministério da Educação. Os dados de milhares de questionários não foram sequer apurados e vários estudos institucionais não passaram de versões preliminares”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no ano de 1996, prevendo variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados (OLIVEN, 2002).

2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei n° 9.394/1996

A LDB (BRASIL, 1996), que rege o sistema de ensino brasileiro, afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Art. 2º da LDB (BRASIL, 1996) afirma ainda que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que tange à educação superior, conforme o Art. 43 da LDB (BRASIL, 1996), esta tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo

adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A educação superior abrange os cursos sequenciais por campo do saber, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Os cursos sequenciais são abertos a candidatos que atendam os requisitos estabelecidos pela instituição de ensino. Já os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de pós-graduação englobam os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, e por fim, os cursos de extensão são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições (BRASIL, 1996).

Conforme Oliven (2002), a LDB introduziu o processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, condicionando assim, os credenciamentos e recredenciamentos por essa avaliação. Em caso de serem constatadas deficiências, ela estabelece um prazo para saná-las; caso isso não ocorra, poderá haver descredenciamento das IES.

Na virada do último século, a universidade brasileira era afetada por três grandes crises: (1) a crise financeira; (2) a crise do elitismo; (3) e a crise de modelo. A educação era exposta a uma crise financeira, sendo muitas vezes incapaz de ser planejada e condenada a espasmos administrativos, que ora a tratava muito bem para posteriormente abandoná-la à sua própria sorte. No Brasil, a saída de investir mais e não menos na educação (que parece óbvia) vai de encontro ao muro da realidade econômica do país, onde se deve trabalhar de janeiro a julho para pagar os Encargos Financeiros da União. Sendo assim, fica claro que somente com um projeto político corajoso, revendo as prioridades

da Nação é que se poderá dar a educação e aos programas sociais em geral a atenção que lhes é devida (RISTOFF, 1999).

De acordo com Ristoff (1999), a segunda crise que a educação superior brasileira estava submetida era a crise do elitismo, onde na época havia somente dois milhões de universitários, afirmando que a universidade era um espaço para poucos privilegiados. Essa foi uma crise quantitativa com impacto qualitativo sobre a vida da futura sociedade brasileira.

Há uma hierarquia para os sistemas educacionais com base no quantitativo de oportunidades de acesso à educação superior, definidas por Martin Trow, sendo classificada em: o sistema de elite; o sistema de massas; e o sistema universal. No sistema de elite apenas 15% dos alunos de 18 a 24 anos têm acesso à educação superior; no sistema de massas, o percentual é de 40%; e no sistema universal o acesso é superior a 40%. O Brasil então estava restrito ao sistema elitista, sendo que o acesso à educação superior no país estava restrito a cerca de 10% (RISTOFF, 1999).

Ainda, conforme os ensinamentos de Ristoff (1999), a terceira grande crise era a crise do modelo, que deriva da definição que se faz da função da educação superior. Ficava evidente que as instituições federais de ensino superior, na forma que eram estruturadas, instrumentalizadas e subfinanciadas, não tinham condições de atender as atuais demandas por expansão sem colocar em risco o seu padrão de qualidade. Ficou claro então que, ou as instituições se instrumentalizam, com apoio financeiro do governo, para enfrentar o desafio, ou estariam condenadas a serem marginalizadas do processo de expansão da educação, ficando assim essa tarefa entregue às instituições particulares.

Com as mudanças ocorridas na educação superior brasileira, no início deste século, mais especificamente a partir de 2003, importantes regulamentações foram implementadas.

O Decreto n° 5.773/2006 (BRASIL, 2006) credencia as instituições de educação superior de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas e, assim, essas podem ser:

- a) faculdades;
- b) centros universitários e;
- c) universidades.

Entretanto, a Lei n° 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, categoricamente coloca os Institutos Federais como ofertantes de ensino superior, ao afirmar que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008), Art. 2.

Assim, em relação aos Institutos Federais, torna-se necessário reservar o item a seguir para a explanação sobre sua criação, finalidades, objetivos e estrutura organizacional.

2.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892/2008, criando assim os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Essa rede é vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Assim, através desta Lei, foram criados os atuais 38 (trinta e oito) Institutos Federais.

Dando continuidade ao citado anteriormente, essa lei (BRASIL, 2008) Art. 2º, ainda define:

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-

se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (grifo do autor).

As finalidades e características dos Institutos Federais, conforme BRASIL (2008) Art. 6, são:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

De acordo com a referida lei (BRASIL, 2008), os Institutos Federais (IF) deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Para os 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 são reservadas no mínimo 20% das vagas.

Os cursos de nível superior, que podem ser ministrados nos Institutos Federais, são:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008), Art. 7º, VI.

Os IF tem organização estrutural *multicampi*, tendo proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Sua administração tem como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, sendo que a presidência desses órgãos é exercida pelo Reitor. O órgão executivo do IF é a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores (BRASIL, 2008).

2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Atualmente, o que rege a avaliação do ensino superior no Brasil é o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que trata a Avaliação Institucional como avaliação do desempenho individual da Instituição de Educação Superior (IES), desde 2004, através da Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004.

O planejamento da avaliação institucional deve priorizar a melhoria do desempenho, através de indicadores, bem como as medidas a serem tomadas para sanar deficiências. Assim a avaliação institucional ocorre em vários momentos, sendo adotadas estratégias (BRASIL, 2004a).

Para melhorar a qualidade de ensino da instituição, dados e informações devem ser organizados e analisados, tais como: resultados do desempenho dos cursos no ENADE; perfil dos alunos aprovados no vestibular; questionário sócio educacional; produção científica e avaliação de desempenho docente; atividades de aperfeiçoamento dos técnico-administrativos; dados sobre dedicação docente; ensino de graduação por cursos e o detalhamento das receitas e despesas da instituição (BRASIL, 2004b).

A avaliação institucional caracteriza-se como um processo global, contínuo, sistemático e legítimo que aponta os fatos relevantes de uma avaliação externa e de uma autoavaliação, através da coleta de informações. Assim, os dados devem ser analisados de acordo com critérios pré-estabelecidos de qualidade para tomada de decisão entre os gestores, professores e todos que estão inseridos no processo educacional da instituição, seja pública ou privada (CURY; CURY, 2010).

Conforme afirma Rothen (2006), a história da avaliação institucional pode ser analisada sob dois prismas: o da emancipação e o da regulação. Com relação à emancipação, tem sua origem em algumas universidades na década de 1980, e pressupõe que a avaliação é, por um lado, o ato autônomo da Universidade em prestar contas à sociedade e, de outro, a avaliação é uma das ferramentas de gerenciamento e de tomada de decisões das Instituições escolares. Sobre a outra forma de análise, a avaliação institucional tem como base a ideia neoliberal de

que o papel do estado em relação à educação consiste em avaliar as instituições escolares.

O processo de discussão e elaboração da Avaliação Institucional surgiu com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) nos anos 1990. A proposta deste projeto nacional era a avaliação das IES, integradas dentro de um processo pedagógico e formativo envolvido pela concepção global, universal da educação de qualidade sem que, contudo, se desconsiderasse a identidade e a diversidade intrínseca à cultura e aos valores comuns de cada uma delas (BERNARDES; CAMPOS; SANTOS, 2009).

Então, pode-se afirmar que a Avaliação Institucional compreende um processo pelo qual a instituição de ensino verifica se o resultado de suas ações está de acordo com tudo o que foi planejado em seus documentos norteadores, como um planejamento estratégico institucional, plano de desenvolvimento institucional e outros. É, desta forma, um ciclo permanente de reflexão, diagnóstico e proposição de ações, que deve reunir pontos de vista de toda a comunidade acadêmica e também do público externo.

Em 2004, a Avaliação Institucional passou a compor o processo global de avaliação e regulação do Ensino Superior do País através da implantação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. A Avaliação Institucional ocorre por meio de: avaliação interna, que é a autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, e a avaliação externa, a qual fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Polidori (2009, p. 445), o objetivo do SINAES é “assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país”.

Conforme o INEP, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia, assim, todos os aspectos que envolvem estes três componentes: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A coordenação e a supervisão do SINAES são de responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e o sistema é operacionalizado pelo INEP em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu). Em relação às

Instituições de Ensino, cada uma criou seu órgão de organização e coordenação da avaliação desenvolvida internamente, denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA) (POLIDORI, 2009).

Conforme o INEP, o SINAES tem os seguintes objetivos:

- a) Identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
- b) Melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;
- c) Promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

Ainda de acordo com o INEP, o SINAES alcança seus objetivos por meio dos seguintes instrumentos complementares:

- a) Autoavaliação – conduzida pela CPA. Cada instituição realizará sua autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos que constituem o processo global de regulação e avaliação. Esta autoavaliação seguirá o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a IES pretende empreender em decorrência do processo de autoavaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação;
- b) Avaliação externa: é realizada por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, que são reconhecidos pelas habilidades em suas áreas;
- c) Censo: é um instrumento independente, de grande potencial informativo, trazendo importantes elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, o Estado e a população em geral. Os dados do Censo também farão parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem

publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior;

- d) Cadastro: De acordo com as orientações do INEP e da CONAES, serão levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e seus respectivos cursos. Essas informações formarão a base para a orientação permanente de pais, alunos e da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições e também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação, nos processos internos e externos de avaliação institucional.

Conforme Art. 3º da Lei 10.861/04, a avaliação das IES terá por objetivo: identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

Realizada a etapa de autoavaliação, inicia-se a avaliação externa. O relatório da autoavaliação deve ser enviado à CONAES, que o encaminha à Comissão Externa, o qual será utilizado como ‘guia’ da visita *in loco* à Instituição de Ensino, conforme disposto no artigo 3º, da Lei nº 10.861/04. O processo de avaliação externa ocorre em duas fases: a pesquisa exploratória, que se caracteriza pela análise do relatório da CPA, documentos da IES, informações, entrevistas; e o relatório da avaliação institucional. Além da análise do relatório produzido pela CPA, considera-se também o desempenho dos estudantes através dos resultados do ENADE, conforme os artigos 4º e 5º da Lei nº 10.861/04. Ocorre ainda a avaliação dos cursos através da Avaliação das Condições de Ensino, que é desenvolvido através de visita de equipe de especialistas das respectivas áreas, onde são consideradas: instalações, corpo docente e organização didático-pedagógica. Assim, com o término do processo, a conclusão dos relatórios subsidiará os processos de regulação: credenciamento e renovação de credenciamento das IES e autorização e reconhecimento de cursos (SILVA; GOMES, 2011).

2.3.1 Comissão Própria de Avaliação

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é um órgão que atua de forma autônoma dentro das instituições de ensino, independentemente de outros conselhos e órgãos colegiados existentes. Em sua constituição, tem por princípio e finalidade contribuir para a melhoria contínua da instituição em todos os seus aspectos.

Para a realização desta etapa do SINAES, a CONAES apresentou, em 2004, o “Roteiro de autoavaliação institucional”, onde são sugeridos os aspectos para as instituições elaborarem as suas propostas de autoavaliação, que são organizados em dez dimensões (Lei nº 10.861/04, Art 3º,). Neste roteiro, a CONAES estabelece que as

instituições podem ou não seguir essas dimensões, podendo incorporar ou mudar, visto que a avaliação é um processo interno (ROTHEN; BARREYRO, 2006).

Segundo o Conaes (BRASIL, 2004a, p. 9), os principais objetivos da autoavaliação são:

produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

Conforme preconizou a Lei nº 10.861/04, Art. 11º, cada instituição de ensino superior, pública ou privada, deve constituir Comissão Própria de Avaliação - CPA, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecendo as seguintes diretrizes:

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004a).

Para que se tenha eficiência no processo de avaliação interna, é necessário realizar o planejamento das ações através de um plano de trabalho, o qual deverá incluir cronograma, distribuição de tarefas e recursos humanos, materiais e operacionais. A Instituição de Ensino deverá elaborar a metodologia, os procedimentos e os objetivos do processo avaliativo considerando a sua especificidade e dimensão,

ouvindo a comunidade, e em consonância com as diretrizes da Conaes (BRASIL, 2004b).

Segundo o INEP (2004), a autoavaliação é constituída de três etapas sendo elas:

- a) Etapa de Preparação;
- b) Etapa de Desenvolvimento;
- c) Etapa de Consolidação.

Na etapa de preparação, ocorre a constituição da CPA, sensibilização e elaboração do projeto de avaliação. Já, na etapa de desenvolvimento, ocorre o levantamento de dados e informações, análise das informações e relatórios parciais. Na etapa de consolidação, ocorre a elaboração do relatório, divulgação das informações e análise crítica (INEP, 2004).

De acordo com o Art. 61-D, da Portaria Normativa nº 40 de 2007, será mantido no cadastro e-MEC, junto ao registro da instituição, campo para inserção de relatório de autoavaliação, validado pela CPA, a ser apresentado até o final de março de cada ano, em versão parcial ou integral, conforme se trate de ano intermediário ou final do ciclo avaliativo.

A avaliação institucional é importante para alcançar a compreensão sobre a evasão escolar, que é tratada a seguir.

2.4 EVASÃO ESCOLAR

A evasão vem sendo motivo de estudo pelas universidades estrangeiras e brasileiras, por ser um acontecimento complexo que atinge a formação educacional em todos os níveis de ensino, desde o início da formação estudantil até a formação acadêmica.

Porém, conforme apontam, Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), a grande maioria dos estudos encontrados no Brasil acerca dessa temática foi produzida a partir da segunda metade da década de 80, sendo constituídos de levantamentos e estudos de casos realizados por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e de instituições privadas e, também, de análise de cidades e cursos.

Miranda (2006, p. 26) afirma que a “evasão é a saída do discente da instituição de ensino ou de um dos seus cursos, definitiva ou temporariamente, por quaisquer motivos, senão pela diplomação”. Favero (2006) afirma que evasão é a desistência do aluno em determinado curso ou programa, incluindo aqueles que se matriculam e não iniciam as aulas.

O conceito de evasão adotado pelo Ministério da Educação (MEC) “é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1997, p. 19).

Costa (apud BIAZUS, 2004) apresenta como conceito de evasão definitiva a saída terminante do curso, portanto é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, devido abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra instituição.

De acordo com MEC (BRASIL, 1997), a evasão no ensino superior apresenta-se em três tipos:

- a) **Evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- b) **Evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- c) **Evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Segundo Silva Filho et al. (2007), a evasão deve ser abrangida sob dois aspectos similares, porém não idênticos:

- a) A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais);
- b) A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação.

Porém, este acontecimento deve ser analisado de forma mais ampla, considerando-se as variáveis internas e externas da instituição e suas consequências no aproveitamento dos estudos.

As instituições, públicas e privadas, de maneira geral, apontam como principal causa da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante avançar nos estudos. Esta razão é, também, a principal razão que o estudante declara quando perguntado sobre o assunto. Porém,

verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso (SILVA FILHO et al., 2007).

Conforme Bruns (1987 apud GOMES, 2000), as causas mais frequentes de abandono do ensino regular têm sido as seguintes: necessidade de ingresso no mercado de trabalho; impossibilidade de arcar com as despesas relativas ao material escolar, uniforme, etc; dificuldade de conciliação de estudo e trabalho e a repetência por anos seguidos numa mesma serie.

Já, em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Paiva (2006, p. 35) afirma que:

A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava, entre outros.

2.4.1 Causas da Evasão no Ensino Superior

Existem inúmeros fatores que podem ocasionar essa evasão, conforme citado pelo MEC (BRASIL, 1997):

- a) **Fatores referentes a características individuais do estudante:** são relativos a habilidade, personalidade, desencanto com cursos escolhidos, desinformação no momento da escolha do curso, dificuldades de adaptação;
- b) **Fatores externos à instituição:** podendo estar relacionados às condições da profissão no mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, aspectos econômicos vinculados a dificuldades financeiras do estudante, à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas;

- c) **Fatores internos à instituição:** currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso, falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente, insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino e equipamentos de informática.

Conforme Miranda (2006), a evasão pode decorrer de fatores acadêmicos, socioeconômicos, de uma decisão do aluno, ou pode ser motivada por questões prioritariamente de ordem pessoal. As condições institucionais que afetam a percepção do discente em relação à qualidade das condições de ensino-aprendizagem oferecidas, muitas vezes, podem ser os principais fatores determinantes da ocorrência da evasão.

2.5 CENÁRIO ATUAL BRASILEIRO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) publica regularmente dados referentes ao ensino superior como: matriculados, ingressantes e egressos. Assim, essa sinopse permite a análise dos números anuais e da evolução ao longo de um período (SILVA FILHO et al., 2007).

De acordo com Silva Filho et al. (2007), a evasão em uma IES pode ser mensurada por curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo e, para isso, é necessário que se tenha acesso a dados e informações pertinentes.

Antes de apresentar tabelas referentes ao estudo da evasão, é apropriado descrever o cenário do ensino superior no Brasil, em 2011. A tabela 1 mostra a distribuição, para o ano de 2011, do número e percentual de instituições de ensino superior, de cursos de graduação oferecidos e de matrículas separadas por categoria administrativa, sendo privadas ou públicas, e por forma de organização acadêmica podendo ser universidades, centros universitários, faculdades, IF e CEFET.

Em 2011, o Brasil possuía 2.365 Instituições de Ensino Superior, sendo 2.081 (88%) instituições privadas. O que prevalece são as faculdades privadas que representam 79% do total de IES. O número de IF e CEFET representa aproximadamente metade do número de universidades privadas.

Tabela 1 - Cenário do Ensino Superior em 2011

		IES		Cursos		Matrículas		Razões		
		N	%	N	%	N	&	Curso/ IES	Alunos/ IES	Alunos/ Curso
Pública	Universidade	102	4,3	8.258	27,1	1.541.971	22,9	81	15117	187
	Centro Universitário	7	0,3	91	0,3	14.898	0,2	13	2128	164
	Faculdade	135	5,7	622	2,0	114.820	1,7	5	851	185
	IF e CEFET	40	1,7	862	2,8	101.626	1,5	22	2541	118
	Total	284	12,0	9.833	32	1.773.315	26,3	35	6244	180
Privada	Universidade	88	3,7	7.023	23,1	2.090.402	31,0	80	23755	298
	Centro Universitário	124	5,2	3.698	12,2	906.121	13,4	30	7307	245
	Faculdade	1.869	79,0	9.866	32,4	1.969.851	29,2	5	1054	200
	Total	2.081	88,0	20.587	68	4.966.374	73,7	10	2387	241
Total	2.365	100,0	30.420	100,0	6.739.689	100,0	13	2850	222	

Fonte: Inep - Resumo técnico Censo da Educação Superior – 2011 (INEP, 2013), adaptado pelo autor.

As 2.365 IES ofereciam 30.420 cursos de graduação presenciais e a distância, sendo que 68% eram oferecidos por instituições privadas. As universidades públicas ofereciam 27,1% dos cursos, contra 23,1% oferecidos pelas universidades privadas. O maior número de cursos era ofertado pelas faculdades particulares, apresentando índice de 32,4%, e os IF e CEFET eram responsáveis por apenas 2,8% dos cursos.

Ainda verificando a tabela 1, nota-se que as faculdades privadas detinham 29,2% dos alunos matriculados no ano de 2011, índice maior do que todos os alunos matriculados nas instituições públicas – 26,3%.

No ano de 2011, o número de cursos oferecidos, em média, por cada universidade, não apresentou muita diferença entre públicas e particulares, quando as públicas ofereceram 81 cursos cada uma, e as privadas 80 cursos cada.

Do ano de 2008 a 2011, registrou-se um crescimento de 5,02% no número de instituições de ensino superior (tabela 2), número esse bem abaixo do apontado por Martins (2007), no qual se registrou, entre 2000 e 2005, um crescimento de 83,47% no total de IES, passando de 1.180 em 2000 para 2.165 em 2005. Pode-se afirmar, que, de 2000 a 2011, houve um crescimento de aproximadamente 100% no número de instituições de ensino.

Tabela 2 - Instituições de Ensino Superior no Brasil - 2008 a 2011

Ano	Privadas	Públicas	Total	% Privadas
2008	2016	236	2252	89,52
2009	2069	245	2314	89,41
2010	2100	278	2378	88,31
2011	2081	284	2365	87,99

Fonte: Inep - Sinopse do Ensino Superior – 2008 a 2011 (INEP, 2012), adaptado pelo autor.

Por meio das tabelas 1 e 2, verifica-se a predominância de instituições de ensino particulares no Brasil. Conforme afirma Silva Filho et al. (2007, p. 646), “os dados referentes aos alunos das IES privadas afetam de forma decisiva os indicadores globais do ensino superior brasileiro, inclusive a evasão”.

A tabela 3 mostra a distribuição percentual das matrículas por área do conhecimento e por categoria das IES em 2011, assim é possível verificar quais instituições oferecem mais vagas em determinada área de ensino.

Tabela 3 - Distribuição percentual de matrículas (cursos presenciais) por área de conhecimento e por IES públicas e privadas – 2011

Área de conhecimento	Matrículas				
	%Púb.	%Priv.	Publica	Privada	Total
Educação	51,85	48,15	480.448	446.193	926.641
Humanidades e Artes	37,33	62,67	56.138	94.240	150.378
Ciências Sociais, Negócios e Direito	14,24	85,76	340.258	2.049.055	2.389.313
Ciências, Matemática e Computação	37,42	62,58	151.522	253.420	404.942
Engenharia, Produção e Construção	32,61	67,39	242.458	501.065	743.523
Agricultura e Veterinária	63,58	36,42	97.562	55.885	153.447
Saúde e Bem-Estar Social	21,72	78,28	184.636	665.473	850.109
Serviços	22,85	77,15	25.455	85.959	111.414
Total	27,55	72,45	1.578.477	4.151.290	5.729.767

Fonte: Inep - Resumo técnico Censo da Educação Superior – 2011 (INEP, 2013), adaptado pelo autor.

Nota-se que apenas nas áreas de Educação, Agricultura e Veterinária há mais alunos nas instituições públicas, apesar da área da Educação ser equilibrada entre públicas e privadas. Nas demais áreas, as matrículas nas instituições privadas são mais elevadas, chegando a 85,76% na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito.

2.5.1 Evasão anual no Brasil por categoria administrativa e forma de organização

A evasão anual média, entre 2008 e 2010, foi calculada para o conjunto formado por todas as IES do Brasil, e é apresentada na tabela 4.

Tabela 4 - Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por categoria administrativa de 2008 a 2011.

Categoria administrativa	2008	2009	2010	Média
Públicas	12,04	10,51	11,81	11,45
Privadas	25,72	24,50	16,14	22,12

Fonte: Inep - Sinopse do Ensino Superior – 2008 a 2010 (INEP, 2011), adaptado pelo autor.

A tabela 4 apresenta relativa diminuição nas evasões dos cursos superiores oferecidos em instituições privadas, porém apresenta nas instituições públicas uma tendência de leve diminuição no ano de 2009 e uma retomada no ano de 2010, que se aproxima aos índices de 2008. As instituições públicas apresentam, historicamente, menores índices, o que pode ser influência direta dos custos da educação no ensino privado e da menor qualidade, em média, do ensino privado em relação ao ensino público.

No estudo realizado por Silva Filho et al. (2007), a evasão anual durante o período de 2000 a 2005, nas IES públicas, oscilou em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%, contra uma taxa nacional típica de 22%.

2.6 CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

As causas da evasão vêm sendo objeto de estudo por vários pesquisadores. Martins (2007) compilou os dados desenvolvidos por pesquisadores de diversas regiões do Brasil, onde as contribuições apresentadas são mostradas nos quadro 1 e 2. O Quadro 1 apresenta os fatores pessoais e externos à instituição que levaram à evasão, do mesmo modo que o quadro 2 apresenta os fatores internos da instituição. Esta compilação feita por Martins (2007) engloba os estudos desenvolvidos por: Biazus (2004), Gaioso (2005), Gomes (1998), Noronha (2001), Paredes (1994), Pereira (2003), Bean (1980,1983), MEC (1997), Schargel e Smink (2002), e Tinto (1975/1987).

Quadro 1 - Síntese dos estudos sobre evasão - Fatores Externos e Pessoais

Fatores	Pesquisadores citados por Martins (2007)
Imaturidade	Schargel e Smink (2002); Gaioso (2005); MEC (1997); Paredes (1994); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Casamento/Filhos	Gaioso(2005); Paredes (1994); Biazus (2003) Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Mudança de Cidade	Schargel e Smink (2002); Gaioso (2005); Biazus (2003); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Situação Financeira /Socioeconômica	Gaioso (2005); Tinto (1975/1987); Bean (1980,1983); MEC(1997); Pereira (2003); Biazus (2004); Noronha, Carvalho e Santos (2001).

Pressão/Aprovação Familiar do curso	Noronha, Carvalho e Santos (2001); Tinto (1975/1987); Bean (1980,1983); Biazus (2004).
Preconceito – gênero e raça	Tinto (1975/1987); Biazus (2003).
Conciliação entre trabalho e estudo	Gaioso (2005); MEC (1997); Paredes (1994); Biazus (2004); Gomes (1998); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Opção equivocada / Falta de orientação Profissional / Desconhecimento Prévio	Gaioso (2005); MEC (1997); Paredes (1994); Biazus (2004); Gomes (1998).
Adaptação à vida acadêmica	Schargel e Smink (2002); Tinto (1975/1987); Bean (1980,1983); MEC (1997); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Relação custo/benefício	Schargel e Smink (2002); Paredes (1994); Gomes (1998).
Formação escolar anterior / Despreparo	Gaioso (2005); MEC (1997); Paredes (1994).
Colocação/valorização Profissional	Gaioso (2005); MEC (1997); Paredes (1994); Biazus (2004); Gomes (1998); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Reprovação	Gaioso (2005); MEC (1997);
Faltas/Frequência	MEC (1997);
Dificuldades de acompanhamento	MEC (1997); Pereira (2003); Biazus (2003);
Aprovação em mais cursos ou aquele não pretendido	Paredes (1994); Pereira (2003); Biazus (2004); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Vocação / Mudança de interesses	MEC (1997); Paredes (1994); Biazus (2004); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Atitudes	Schargel e Smink (2002); Bean (1980,1983).
Transferência para IES pública	Bean (1980,1983).
Decepção acadêmica	MEC (1997); Biazus (2004) Noronha, Carvalho e Santos (2001)
Qualidade do curso / instituição	Bean (1980,1983); MEC (1997); Paredes (1994); Gomes (1998); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Comprometimento / Integração do aluno com a Instituição	Tinto (1975/1987); Noronha, Carvalho e Santos (2001).
Concorrência entre IES privadas	Gaioso (2005).

Fonte: Adaptado de Martins (2007).

Quadro 2 - Síntese dos estudos sobre evasão – Fatores Internos

Fatores	Pesquisadores citado por Martins (2007)
Metodologia de ensino	Schargel e Smink (2002); Biazus (2004); Gomes (1998).
Infraestrutura deficitária (laboratórios, salas de aulas, equipamentos de informática, acervo...)	MEC (1997); Pereira (2003); Biazus (2004).
Currículos desatualizados	MEC (1997); Paredes (1994); Biazus (2004).
Rígida cadeia de pré-requisitos	MEC (1997); Biazus (2004).
Aspectos Pedagógicos – Instituição e Professores	MEC (1997); Pereira (2003); Gomes (1998).
Atuação/Avaliação dos professores	MEC (1997); Pereira (2003); Biazus (2004); Gomes (1998).
Avaliação dos alunos nas disciplinas	MEC (1997).
Greves	Paredes (1994); Biazus (2004).
Programas de apoio ao estudante	MEC (1997); Biazus (2004).

Fonte: Adaptado de Martins (2007).

Verificando os dados apresentados nos quadros 1 e 2, nota-se que os aspectos sociais e econômicos do indivíduo são fatores determinantes na vida acadêmica. A precária formação do ensino de base acaba por acarretar em reprovações em disciplinas e consequentemente na evasão, sendo que muitas vezes as dificuldades financeiras encontradas acabam por tornar a manutenção na vida acadêmica mais remota.

Conforme o quadro 1, que mostra os fatores externos a instituição, a conciliação entre o trabalho e o estudo, e a situação financeira do acadêmico são causas determinantes. O estudo de Biazus (2004 apud MARTINS, 2007) aponta os seguintes itens em relação ao trabalho e estudo: este ocorre devido a carga horária semanal de trabalho, falta de tempo para estudar e mudança no horário de trabalho.

Martins (2007) aponta a escolha do curso, devido à aprovação ou pressão familiar, com base nos estudos de Gaioso (2005), Tinto (1975/1987), Bean (1980,1983) e Biazus (2004). Para Gaioso (2005), a evasão ocorre pelo acadêmico entrar na faculdade por imposição, pela busca de herança profissional e até mesmo pela falta de um referencial na família. Já para Bean (1980,1983) a aprovação da família e o encorajamento dos amigos são fatores determinantes.

Há autores que citam, ainda, como fator que leva à evasão a opção equivocada e a falta de orientação profissional: conforme apontado pelo estudo do MEC (BRASIL, 1997), a evasão pode ocorrer devido a desinformação a respeito dos cursos, e para Gaioso (2005) pela falta de orientação profissional e desconhecimento da metodologia do curso. Segundo estudo de Paredes (1994) a evasão ocorre pela escolha inadequada do curso e pela falta de informações prévias sobre o conteúdo do curso e prática profissional. O desconhecimento prévio sobre o curso é citado ainda por Biazus (2004) e a escolha equivocada é apontada também por Pereira (2003) e Gomes (1998).

A colocação profissional e a valorização profissional são citadas por Martins (2007), com base nos estudos de Gaioso (2005), MEC (1997), Paredes (1994), Biazus (2004), Gomes (1998), Noronha, Carvalho e Santos (2001). Conforme escrito em BRASIL (1997), os fatores são a desvalorização da profissão e o reconhecimento social da carreira escolhida. Conforme Biazus (2004), as causas podem ser a falta de apoio da organização onde trabalha e a não adequação da carreira ao seu trabalho. Noronha, Carvalho e Santos (2001) apontam como fatores as oportunidade profissionais pequenas do curso e o status profissional que a carreira possuía (MARTINS, 2007).

Paredes (1994) aponta como fatores da evasão as matrículas simultâneas em duas instituições, por temor de não conseguir a vaga, e o “curso tampão” que é abandonado logo que o acadêmico consegue a vaga no curso pretendido. A simultaneidade de dois cursos, e a escolha pelo outro, e a aprovação em mais de um curso, tendo optado pelo outro, são mencionados por Noronha, Carvalho e Santos (2001). Ter sido admitido em um curso que não foi a primeira opção e, estar cursando paralelamente outro curso superior, são citados por Pereira (2003) e Biazus (2004), respectivamente (MARTINS, 2007).

A qualidade do curso e da instituição também se apresenta como causa de suma importância. A qualidade da instituição é apresentada por Bean (1980,1983), enquanto o MEC (BRASIL, 1997) aponta a dificuldade de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais. Paredes (1994) cita a qualidade do curso que está abaixo das expectativas, o desprestígio do curso é informado por Gomes (1998) e o estudo de Noronha, Carvalho e Santos (2001) aponta a melhor qualidade em outra faculdade com mesmo curso (MARTINS, 2007).

A mudança de residência/domicílio, casamento e filhos são apontados nos estudos de Shargel e Smink (2002), Gaioso (2005), Paredes (1994), Biazus (2004) e Noronha, Carvalho e Santos (2001).

Ainda de acordo com esses estudos, verifica-se que a vocação, a mudança de interesses e a decepção com o curso escolhido têm peso importante na hora da decisão de abandonar o curso (MARTINS, 2007).

O comprometimento do aluno com a instituição e a adaptação com a vida acadêmica também possuem representatividade. Os novos ritmos de trabalho acadêmico e a adaptação à vida universitária são apontados por Schargel e Smink (2001), e as dificuldades acadêmicas e o pouco envolvimento com o curso são descritos no estudo de Noronha, Carvalho e Santos (2001) (MARTINS, 2007).

Em relação aos fatores internos da instituição, conforme mostrado no quadro 2, nota-se a importância da infraestrutura da instituição em relação a evasão acadêmica. O estudo realizado pelo MEC (BRASIL, 1997) aponta a insuficiente estrutura de apoio ao ensino da graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc) como determinantes neste aspecto. O estudo de Pereira (2003) aponta a infraestrutura deficitária e o acervo desatualizados. Biazus (2004) aponta os seguintes fatores como determinantes:

- a) Laboratórios: insuficientes (equipamentos de informática e conexão com a internet);
- b) Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audio visuais);
- c) Biblioteca insuficiente em relação a livros, periódicos, revistas, etc. (MARTINS, 2007).

Os currículos desatualizados são citados pelos estudos do MEC (BRASIL, 1997), Paredes (1994 apud MARTINS, 2007) e Biazus (2004). Em relação a este aspecto são apontados por Biazus (2004) o currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho, pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes e a concentração da grade curricular em um único turno. Ainda em relação aos aspectos didático-pedagógicos, tem-se ainda a rígida cadeia de pré-requisitos que é apontada por Biazus (2004) e MEC (BRASIL, 1997).

Em relação à atuação e avaliação dos professores, Gomes (1998) cita a discriminação dos professores em relação aos alunos, e os professores, não capacitados para o ensino de certas disciplinas. Biazus (2004) aponta também os seguintes aspectos:

- a) Falta de respeito dos professores para com os alunos;
- b) Impontualidade dos professores;
- c) Forma inadequada com que os professores falam do curso;
- d) Pouca motivação por parte dos professores.

Biazus (2004) cita a falta de uma empresa Junior para a prática do curso, e o MEC (BRASIL, 1997) aponta a inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade de matrícula em duas universidades. Ambos apontam ainda a falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes.

2.7 EVASÃO NAS LICENCIATURAS NO BRASIL

De acordo com Anibal (2013), o índice de evasão nas licenciaturas é considerado alto em todo o país, sendo que 41,7% dos alunos de licenciatura não chegam a se formar e a cada ano, 16,5%, em média, desistem do curso. Conforme os dados levantados pelo Instituto Lobo com base no Censo Escolar, para os cursos de licenciatura em Física, a taxa de evasão anual é de 26,4% e mais de 60% dos alunos não chegam a terminar o curso.

A remuneração é um dos fatores que mais espantam os candidatos a professor da educação básica. Conforme especialistas, a baixa remuneração não só desestimula os alunos de licenciaturas a seguirem nos cursos, mas faz com que migrem para outras áreas ou à iniciativa privada (ANIBAL, 2013).

Na figura 1 podem ser observados dados como evasão anual por área no Brasil, a taxa de evasão na UEL – Universidade Estadual de Londrina e na UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Figura 1 - Dados da evasão anual por área no Brasil, taxa de evasão na UEL e UEPG.

DESESTÍMULO NA LICENCIATURA

No Paraná, de cada dez alunos que ingressam em licenciaturas, apenas quatro concluem o curso. Os índices são preocupantes em todas as áreas. Veja os números por curso.

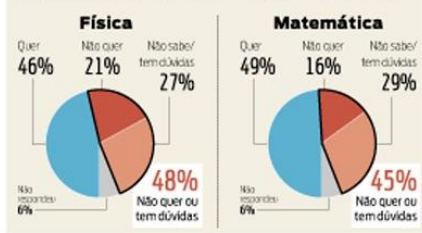
EVASÃO ANUAL POR ÁREA

No Brasil em 2010-2011

	Evaseo anual	Não se formam
Sociologia	28,6%	63,6%
Física	26,4%	60,1%
Lit. estrangeira	24,5%	57,0%
Matemática	22,8%	54,0%
Química	22,4%	53,4%
Ciências	22,1%	52,8%
Ed. Artística	21,7%	52,0%
Ed. física	20,8%	51,3%
Filosofia	21,1%	50,8%
História	19,6%	48,0%
Lit. Português	19,6%	48,0%
Biologia	18,6%	46,0%
Pedagogia	18,2%	45,3%
Geografia	14,4%	37,3%

ELES NÃO QUEREM SER PROFESSORES

Levantamento para o mestrado da USP perguntou a alunos de licenciaturas se eles querem ser professores após se formar. Os resultados:



Fonte: Instituto Lobo, USP, UEL e UEPG – Infografia: Gazeta do Povo. Adaptado por Anibal (2013).

Conforme a figura 1 e Anibal (2013), um levantamento realizado pelo mestrado da USP apontou que, em Física, 48% dos alunos de licenciatura não querem ou não sabem se querem ser professores. No curso de Matemática, o índice chega a 45%. Pode-se perceber também, em estudos realizados em outras instituições, que os cursos de Física e Química, objetos de estudo desta pesquisa, encontram-se dentre os principais cursos com maiores índices de evasão.

Taxa de evasão na UEL

Entre 1992 e 2011

	Vagas	Evadidos	Evaseo (%)
Física (Not)	533	298	56%
Matemática (Mat)	441	249	56%
Física (Int)	563	303	54%
Matemática (Not)	807	405	50%
Química (Vesp)	192	90	47%
Filosofia (Not)	739	328	44%
Química (Not)	611	243	40%
Ciências Sociais (Not)	936	370	39%
Ciências Sociais (Mat)	791	300	38%
Educação Física (Not)	1.374	451	33%
História (Not)	839	261	31%
Educação Física (Mat)	1.236	360	29%
História (Mat)	715	200	28%
Pedagogia (Vesp)	646	179	28%
Educação Artística (Mat)	408	110	27%
Letras (Not)	1.637	435	27%
Letras Estrangeira (Not)	217	59	27%
Geografia (Mat)	702	182	26%
Letras (Vesp)	1.008	263	26%
Química (Int)	589	152	26%
Letras Estrangeira (Vesp)	200	51	25%
Educação Artística (Not)	301	71	24%
Geografia (Not)	799	192	24%
Pedagogia (Mat)	612	101	17%
Ciências Biológicas (Int)	1.094	169	15%
Música (Int)	381	58	15%
Pedagogia (Not)	1.148	170	15%
Letras Francês	25	2	8%

Taxa de evasão na UEPG

Em 2013

	Vagas	Evadidos	Evaseo (%)
Matemática	90	62	69%
Música	20	13	65%
Física	30	15	50%
Educação Física	50	22	44%
Artes Visuais	20	8	40%
Química	40	16	40%
Pedagogia	105	36	34%
Letras Francês	20	6	30%
Geografia	45	12	27%
Letras Inglês	51	13	26%
Ciências Biológicas	50	9	18%
História	40	7	18%
Letras Espanhol	45	7	16%

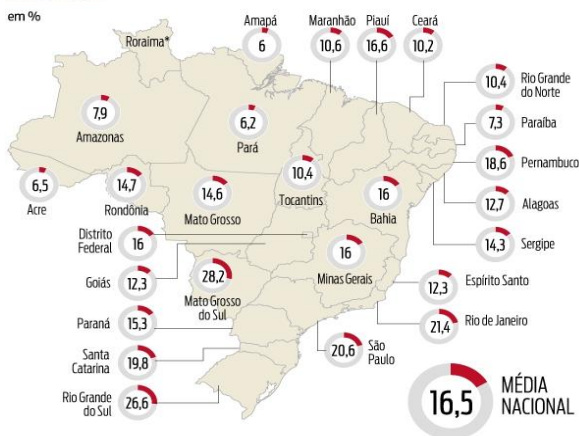
O ranking da evasão por estado no Brasil pode ser visto na figura 2, onde a média nacional da evasão anual é de 16,5%, e a média nacional dos alunos que não se formam chega a 41,7%.

Figura 2 – Ranking da evasão das licenciaturas

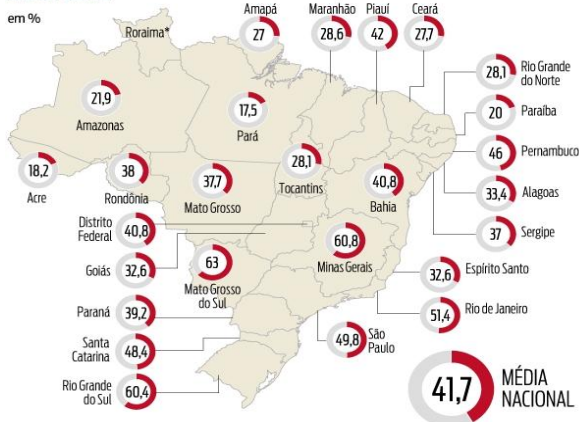
RANKING DA EVASÃO

A cada ano, 16,5% dos alunos de licenciatura abandonam os cursos. Mais de 41% dos matriculados não chegam a se formar. Veja os números por estado:

EVASÃO ANUAL



NÃO SE FORMAM



Fonte: Instituto Lobo – Infografia: Gazeta do Povo. Adaptado por Anibal (2013).

Observa-se na figura 2 que o estado de Santa Catarina apresenta evasão anual de 19,8%. O estado com maior índice de evasão é o Mato Grosso do Sul, com 28,2%. O estado do Amapá apresenta o menor índice de evasão, chegando a apenas 6%.

Ainda de acordo com a figura 2, 63% dos ingressantes no estado do Mato Grosso do Sul não chegam a se formar. Esse índice é de 48,4% no estado de Santa Catarina, sendo que o estado do Pará apresenta menor média, chegando a 17,5%.

Considerando os fundamentos teóricos apresentados, importa que sejam tratados os aspectos metodológicos que guiaram a realização desta pesquisa, o que se faz no capítulo 3, a seguir.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada na realização deste estudo. São mostrados os procedimentos utilizados no estudo da evasão nos cursos superiores do IFSC e a origem dos dados utilizados.

3.1 METODOLOGIA APLICADA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com Triviños (1987, p.133 apud MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 274), o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente”.

O estudo de caso tem caráter investigativo que procura averiguar um fenômeno contemporâneo, inserido em seu contexto real, principalmente quando não são claros os limites entre o fenômeno e o contexto (YIN, 2005).

Conforme Almeida (2011), esta estratégia de pesquisa permite o levantamento profundo e a compreensão da realidade de um grupo, indivíduo ou organização. Porém, o resultado é limitado, pois representa poucos elementos, assim, não pode ser generalizado.

Conforme apontado por Ludke e André (1986, p.18-20 apud MARCONI; LAKATOS, 2004), algumas características fundamentais do estudo de caso são:

- a) Visar a descoberta;
- b) Enfatizar a interpretação do contexto;
- c) Retratar a realidade de forma mais ampla;
- d) Valer-se de fontes diversas de informações;
- e) Permitir substituições;
- f) Representar diferentes pontos de vista em dada situação; e
- g) Usar linguagem simples.

Este estudo caracteriza-se, também, como uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. Sua natureza quantitativa ocorre ao se analisar o acontecimento do fenômeno da evasão através de dados do sistema de ingresso, sistema acadêmico e do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC e da aplicação de questionário junto aos evadidos, ocorrendo assim a análise estatística do problema.

A pesquisa quantitativa, segundo Almeida (2011), é caracterizada pelo uso de ferramentas estatísticas para quantificação dos dados, procurando, assim, medir a relação existente entre as variáveis, que são previamente estabelecidas, à semelhança das hipóteses. Como instrumento para a coleta dos dados, normalmente utiliza-se de questionário ou entrevistas de forma estruturada.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto de uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Juntamente com o questionário, foi enviada uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, de forma a despertar o interesse do recebedor, isso para que ele preenchesse e devolvesse o questionário em prazo razoável.

As vantagens da aplicação de questionário, citadas por Lakatos e Marconi (2001) são: a) economia de tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) abrange uma área geográfica mais ampla; d) economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo; e) obtém respostas mais rápidas e precisas; f) maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; g) menos risco de distorção pela não influência do pesquisador; h) mais tempo para responder em hora mais favorável.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995, p. 62 apud ALMEIDA, 2011), “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Nesta abordagem, utiliza-se o enfoque indutivo na análise de dados, na qual os significados atribuídos pelas pessoas às coisas e à vida têm maior importância. A utilização de ferramentas estatísticas de análise de dados não é necessária e a pesquisa é descritiva (ALMEIDA, 2011).

Na abordagem qualitativa:

Há questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21-22).

Conforme Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), o enfoque qualitativo utiliza coleta de dados sem medição numérica, e pode (ou não) provar hipóteses em seu processo de interpretação.

Esta pesquisa se desenvolve através de três fontes de coletas de dados, sendo elas:

- a) Levantamento de referencial;
- b) Levantamento interno do IFSC, buscando informações de número de evadidos, cursos e períodos mais afetados, dados socioeconomicos;
- c) Aplicação de questionários com os alunos evadidos.

A análise de motivos que acarretaram na evasão pode ser considerada uma pesquisa “ex-post-factum”, uma vez que teve andamento posterior à ocorrência analisada.

3.2 INSTITUIÇÃO DA PESQUISA

A instituição estudada e fornecedora de dados para este estudo é o IFSC, que possui, atualmente, 22 *campi*. São objetos da pesquisa os cursos superiores de licenciatura, localizados em três *campi* distintos, quais sejam: Ciências da Natureza – Habilitação em Física – Licenciatura (*Campus Araranguá*), Ciências da Natureza – Habilitação em Física – Licenciatura (*Campus Jaraguá do Sul*) e Ciências da Natureza – Habilitação em Química – Licenciatura (*Campus São José*). Além destes cursos, a instituição oferece cursos técnicos em diversas áreas, cursos superiores de bacharelado e tecnologia, cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, cursos de qualificação, formação inicial e continuada e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, mas que não fazem parte deste estudo. A modalidade escolhida, licenciatura, foi selecionada pelo fato de deter historicamente índices elevados de evasão, não somente em nível nacional, mas também dentro da instituição. Além disso, o IFSC deve oferecer obrigatoriamente 20% de suas vagas para 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, o que foi determinante para o interesse e a necessidade da realização desse estudo.

3.3 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo definido para a pesquisa são os alunos evadidos dos cursos de licenciatura em ciências da natureza anteriormente citados, quais sejam: Física (*Campus* Araranguá e Jaraguá do Sul) e Química (*Campus* São José), durante os anos de 2009 a 2012.

A escolha deste recorte temporal foi definida devido à criação dos IFES, através da Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008. O IFSC passou a oferecer estes cursos a partir do ano de 2009, logo após a transformação de CEFET-SC para IFSC através da Lei anteriormente citada.

3.4 AMOSTRAGEM

A seleção para a aplicação do questionário abrangeu os alunos evadidos dos cursos citados, através de um censo, determinado após levantamento junto aos registros e sistemas acadêmicos da instituição. Esta amostra compreendeu um total de 375 alunos. Destes, 320 possuíam os dados necessários para aplicação do instrumento de coleta.

3.5 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, foram utilizados dados primários e secundários, sendo que os primários foram obtidos através de um instrumento de coleta (questionário), e os secundários através de pesquisa de documentos e registros da instituição. Os dados secundários foram pesquisados junto às fontes internas da instituição e através dos sistemas de registro de informações acadêmicas.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário elaborado de forma estruturada, visando atingir os objetivos do trabalho, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, contendo perguntas abertas, fechadas, de múltiplas respostas, de fato e de ação, onde as perguntas diretamente relacionadas aos fatores ligados à decisão da evasão do ex-aluno foram estruturadas em escala Likert. O questionário encontra-se no Apêndice A.

As questões abertas são chamadas, também, de livres, permitindo ao informante responder livremente, emitindo opiniões e com linguagem própria. Já, as perguntas fechadas, também chamadas de limitadas, são aquelas onde o informante escolhe entre duas opções: sim ou não. As questões de múltipla escolha também são fechadas, porém apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias opções sobre o

mesmo assunto. As questões de fato são relacionadas a questões concretas, referindo-se a idades, sexo, profissão, domicílio etc. As perguntas de ação estão relacionadas às decisões tomadas pelo indivíduo, sendo muitas vezes diretas demais, despertando desconfiança por parte do participante, influenciando no grau de sinceridade (LAKATOS; MARCONI, 2001).

O questionário foi elaborado com base nos motivos expostos nos quadros 1 e 2, onde foram apresentados dados de estudos realizados por diversos autores, sintetizados por Martins (2007). Ainda de acordo com quadros 1 e 2, os fatores foram subdivididos em: FP – Fatores Pessoais, FE - Fatores Externos à Instituição e FI – Fatores Internos à Instituição.

Assim, os fatores contidos no instrumento de coleta foram submetidos à avaliação que compreendia uma escala de 1 a 5, levando-se em consideração, a influência de cada item, sendo que o conceito “1” caberia àquelas questões que não influenciaram a evasão, “2” para questões que tiveram pouca influência, “3” para as de influência razoável, “4” para o que teve grande influência e, finalmente, “5” para aquilo que tenha sido decisivo para a desistência do curso.

Com os dados coletados, optou-se por colocar as questões agrupadas em forma de RANKING, tendo como 0 (zero) o valor mínimo, até o valor máximo de 1 (um), sendo que a resposta assinalada como “Não Influenciou” teria peso 0, o que teve “Pouca influência” peso 0,25 (zero vírgula vinte e cinco), à “Influência razoável” corresponde a média, ou seja, 0,50 (zero vírgula cinquenta), o que teve grande influência equivale a 0,75 (zero vírgula setenta e cinco) e aquilo que foi decisivo alcança o conceito máximo, ou seja, 1(um). Assim, quanto mais próximo do 0 (zero), menor sua influência, assim como, inversamente, quanto mais aproximar-se do conceito 1 (um), maior sua influência.

3.6 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Com a listagem dos alunos evadidos e seus dados, ocorreu a aplicação do questionário (Apêndice A). Assim, foi enviado um *link* para os *e-mails* dos alunos, redirecionando para o questionário, desenvolvido através da ferramenta *googledocs*. Foram encontradas dificuldades, como a resistência em responder ao questionário, possível desinteresse dos pesquisados e cadastrado desatualizado ou incompleto.

Do total de 375 alunos evadidos, identificados nos sistemas utilizados, não foi possível contato com 55 ex-alunos, por não possuírem *e-mail* cadastrado.

Os questionários foram encaminhados para uma população de 320 alunos evadidos, que possuíam *e-mail* junto aos sistemas do IFSC. Destes *e-mails* enviados, 42 estavam desatualizados ou incorretos e retornaram ao remetente. Assim, obteve-se um total de 68 respostas ao questionário, o que representa 21,2% de retorno. O período de aplicação compreendeu os meses de Junho e Julho de 2014.

A realização da pesquisa foi autorizada pela Pró-Reitoria de Ensino da instituição, conforme Anexo A.

3.7 TRATAMENTO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários deu-se por meio de gráficos, por meio da estatística descritiva, com auxílio da ferramenta *googledocs*. De acordo com Stevenson (2001, p. 2), “a estatística descritiva compreende a organização, o resumo e, em geral, a simplificação de informações que podem ser muito complexas. A finalidade é tornar as coisas mais fáceis de entender, relatar e de discutir”.

Conforme afirma Milone (2004), a estatística não centra seus interesses nos objetos, mas na medida de propriedades que identificam, caracterizam, descrevem, qualificam ou organizam o fenômeno, o fato ou a população que se quer analisar, denominadas assim de variáveis.

Estas variáveis são classificadas, basicamente, em duas categorias: quantitativas e qualitativas. As características quantitativas são aquelas que apresentam valores numéricos que fazem sentido, podendo ser contínuas ou discretas. As contínuas são característica mensuráveis que podem assumir quaisquer valores em dado espaço de medida (ex: peso, altura...). As variáveis discretas geralmente são valores inteiros resultados de contagens (ex: número de filhos, número de alunos...) (ELIAN; FARHAT, 2006).

As variáveis qualitativas são definidas por várias categorias, ou seja, representam uma classificação dos indivíduos, podendo ser nominais ou ordinais. Nas variáveis nominais, não existe uma ordenação dentre as categorias como nas ordinais. Exemplos de variáveis nominais são: sexo, nacionalidade, etnia, entre outros. Nas variáveis ordinais as informações são dispostas segundo dada ordem, posição hierárquica ou sequência classificatória (ex: classes sociais, lista de concursos, tópicos de livro...) (MILONE, 2004).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados dados sobre o histórico da instituição em estudo, o IFSC, bem como a caracterização dos *campi* e dos cursos que são alvo dessa pesquisa. Também são expostos resultados da autoavaliação institucional, sob a ótica dos alunos dos cursos em questão bem como, serão expostos e analisados os resultados da pesquisa, onde serão caracterizados os alunos evadidos e identificadas as causas da evasão conforme as respostas dos alunos que evadiram durante o período de 2009 a 2012.

4.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sede e foro em Florianópolis e, como autarquia possui autonomia administrativa patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFSC tem papel importante no ensino tecnológico no estado de Santa Catarina, e possui como missão: “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”. Tem como visão “ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

4.1.1 Histórico do IFSC

A finalidade do IFSC é formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica. Para isso, a instituição atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecendo cursos voltados à educação de jovens e adultos, formação inicial e continuada, técnicos, graduação e pós-graduação.

O IFSC foi criado por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909, chamando-se Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, tendo como objetivo a formação profissional aos filhos

de classes socioeconômicas menos favorecidas. Sua primeira sede foi instalada em 1º de Setembro de 1910.

Através da Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937, a instituição mudou seu nome para Liceu Industrial de Florianópolis, e cinco anos mais tarde transformou-se na Escola Industrial de Florianópolis, através do decreto-lei nº 4.127/1942. Assim, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de maestria aos candidatos à profissão de mestre.

A instituição mudou novamente de nome e status em 1965, com a Lei nº 4.759, passando a se chamar Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Em 1968 através da portaria ministerial nº 331, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Nessa época começou o processo que extinguiu gradativamente o curso Ginásial, através da supressão das matrículas de novos alunos na primeira série, tendo como objetivo especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau. Após a LDB (Lei nº 5.692/1971) e a reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzidas por ela, a ETF-SC passou a funcionar somente como ensino de segundo grau.

Nas décadas de 70 e 80, foram implantados os cursos de Eletrotécnica, Estradas, Saneamento, Eletrônica, Telecomunicações, Refrigeração e Ar Condicionado. Ao final da década de 80, instalava-se a primeira unidade de ensino em outro município: São José. No início da década de 90 foi criada a Unidade Jaraguá do Sul, com cursos na área Têxtil e Eletromecânica.

Em 2002, ocorreu a transformação da Escola Técnica Federal de Santa Catarina em Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Então, implantaram-se os primeiros cursos superiores de graduação tecnológica: Automação Industrial, Design de Produto e Sistemas Digitais. Nos anos seguintes, foram criados os cursos superiores de Radiologia Médica, Construção de Edifícios, Redes Multimídia e Telefonia, Gestão de Sistemas de Energia e Gestão da Tecnologia da Informação.

No ano de 2006, o CEFET-SC expandiu-se ainda mais, com a federalização de uma escola que tinha como foco o eixo tecnológico de Turismo e Hospitalidade, a Unidade Continente, que teve como primeiro curso o Técnico em Hospedagem. Criou-se, ainda, a Unidade Chapecó, que inicia com a oferta dos cursos de Eletroeletrônica e Mecânica Industrial. Por fim, criou-se a Unidade Joinville, que além do curso Técnico em Enfermagem, ofertado desde 1995 sob responsabilidade da

Unidade Florianópolis, implantou os cursos Técnicos em Eletroeletrônica e Mecânica Industrial.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, criaram-se os Institutos Federais, e o CEFET-SC transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Com essa nova institucionalidade, ampliaram-se as ações e o compromisso com a inclusão social. Investiram-se mais recursos financeiros, ampliou-se o quadro de pessoal, abriram-se novas oportunidades de acesso a programas de fomento à pesquisa, constituiu-se um novo plano de carreira para os servidores, a autonomia financeira e didático pedagógica se fortaleceram, e assegurou-se uma identidade para a Educação Profissional e Tecnológica. A partir desta data, passaram a ser ofertados os cursos superiores de licenciatura no IFSC.

4.1.2 Caracterização dos *campi* do IFSC onde os cursos de Licenciatura são ofertados

Os cursos superiores de licenciatura são ofertados pelo IFSC nos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul – Ciências da Natureza, com habilitação em Física, e no *Campus* São José – Ciências da Natureza, com habilitação em Química.

O mais antigo destes *campi* é o *Campus* São José, inaugurado em 1988, quando o IFSC ainda era ETF-SC. Atualmente, o *campus* possui três cursos superiores: Licenciatura em Química, Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e Engenharia de Telecomunicações. Além destes, são ofertados outros três cursos técnicos focados nas áreas de refrigeração, climatização e telecomunicações, nas modalidades integrado (curso técnico junto ao ensino médio), concomitante (paralelo ao ensino médio em outra escola) e subsequente (pós ensino médio), além de cursos de qualificação, chamados de Formação Inicial e Continuada, nas mais diversas áreas.

O *Campus* Jaraguá do Sul, fundado em 1994, quando o IFSC ainda era ETF-SC, possui atualmente, além do curso em questão, outros quatro cursos técnicos focados nas áreas de química, têxtil e vestuário, ofertados nas modalidades integrado (curso técnico junto ao ensino médio no IFSC) e subsequente (pós ensino médio), além de cursos de qualificação, chamados de Formação Inicial e Continuada, nas mais diversas áreas.

O primeiro *campus* do IFSC no sul do estado de Santa Catarina foi o *Campus* Araranguá, fundado em 2008, e que atualmente oferta, além do curso superior de licenciatura em Física, outros quatro cursos

técnicos focados nas áreas de eletromecânica, têxtil e moda, ofertados nas modalidades integrado (curso técnico junto ao ensino médio no IFSC), concomitante (paralelo ao ensino médio em outra escola) e subsequente (pós ensino médio), além de cursos de qualificação, chamados de Formação Inicial e Continuada, nas mais diversas áreas.

4.1.3 Curso de Licenciatura em Física

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Física, este tem a finalidade de formar profissionais para a docência na área de Ciências da Natureza e de Física no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível médio, bem como em espaços não formais.

O curso possui carga horária de 3.400 horas - incluídas 400 horas de práticas desde o início do curso, 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso e 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais ao longo do curso. Para atingir esta carga horária a duração do curso será de quatro anos, sendo que o tempo máximo para a integralização do curso será de oito anos e deverá ser cumprida a exigência de 200 dias letivos anuais.

São oferecidas 36 vagas por semestre em cada *Campus* (Jaraгуá do Sul e Araranguá), no período matutino ou vespertino. É estruturado em semestres constituídos por núcleos de unidades curriculares integrativas, a partir das quais são estabelecidas as relações entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos, assim como a relação teoria-prática. Os núcleos são divididos em comum, específico e de prática profissional.

O núcleo comum é dividido em núcleo básico, instrumental e pedagógico. No núcleo básico, são compreendidas as unidades curriculares voltadas ao desenvolvimento das competências relativas à docência na área das Ciências da Natureza, englobando saberes de Biologia, Física e Química. Já o núcleo instrumental propõe-se a tratar os saberes de áreas correlatas, tais como Linguagens e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O núcleo pedagógico compreende os saberes diretamente relacionados à dimensão pedagógica da docência, ao conjunto de conceitos, princípios, métodos, atitudes, valores e outros elementos relativos ao fazer pedagógico propriamente dito.

O núcleo específico aborda os saberes específicos da Física, sendo tratados os saberes considerados estruturantes para o

desenvolvimento de competências para a docência, conforme o perfil desejado para o egresso.

O núcleo da prática profissional apresenta-se na forma de Prática Pedagógica como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-científico-Culturais, sendo constituído por um conjunto de atividades voltadas à articulação entre o saber, o saber fazer e o saber ser em espaços e situações reais da docência.

4.1.4 Curso de Licenciatura em Química

De acordo com o PPC de Licenciatura em Ciências da Natureza, com habilitação em Química, o curso tem a finalidade de formar profissionais para a docência na área de Ciências da Natureza e de Química no Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional de nível médio, bem como em espaços não formais.

São ofertadas 36 vagas por semestres, no período vespertino ou noturno. Assim, como o curso de licenciatura em Física possui carga horária de 3.400 horas, divididas em oito semestres, o prazo máximo para a conclusão é de 16 semestres, sendo que sua estrutura é formada igualmente pelos mesmos núcleos.

Em função da baixa procura dos candidatos pelas vagas ofertadas nos cursos de licenciaturas supracitados, e do alto índice de evasão e retenção, a última oferta desses cursos ocorreu no segundo semestre de 2013, sendo suspensa a oferta tanto no primeiro, quanto no segundo semestre de 2014. O objetivo é revisar e readequar o projeto pedagógico desses cursos, visando o melhor aproveitamento dos acadêmicos com relação à permanência e êxito e, encontrar alternativas para preenchimento adequado das vagas ofertadas.

Com relação ao período dessa pesquisa, ou seja, 2009 a 2012, as vagas disponibilizadas por semestres, bem como os índices de candidatos/vaga, encontram-se nas tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5 – Quantitativo de Vagas e relação candidato/vaga por curso e semestre, ingresso pelo vestibular.

VESTIBULAR																		
Curso	Campus	Turno	2009/1 *(100%)		2009/2 *(100%)		2010/1 *(80%)		2010/2 *(80%)		2011/1 (VR do SiSU)**		2011/2 *(100%)		2012/1 *(70%)		2012/2 *(100%)	
			Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V
Física	Ara.	Mat.	36	1,44			29	2,28			20	1,25			25	1,24		
Física	Ara.	Vesp.			36	1,06			29	0,76			36	0,36			36	0,42
Física	JS	Mat.	36	1,56									36	0,67			36	0,53
Física	JS	Vesp.			36	1,47	29	1,62	29	0,59	21	0,71			25	1,08		
Química	SJ	Not.	36	1,61			29	4,38	29	1,14			36	0,92			36	0,89
Química	SJ	Vesp.			36	0,86					20	0,85			25	0,92		
TOTAL			108	1,54	108	1,13	87	2,76	87	0,83	61	0,93	108	0,65	75	1,08	108	0,61

** Vagas Remanescentes do processo seletivo via SiSU.

* Percentual das vagas ofertadas no semestre por meio de vestibular.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 6 - Quantitativo de Vagas e relação candidato/vaga por curso e semestre, ingresso pelo ENEM/SiSU.

ENEM/SiSU										
Curso	Campus	Turno	2010/1 *(20%)		2010/2 *(20%)		2011/1 *(100%)		2012/1 *(30%)	
			Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V	Vagas	C/V
Física	Ara.	Mat.	7	15,7			36	10,67	11	21,82
Física	Ara.	Vesp.			7	10,43				
Física	JS	Mat.	7	16,6						
Física	JS	Vesp.			7	10,43	36	17,56	11	15,00
Química	SJ	Not.	7	29,1	7	11,57				
Química	SJ	Vesp.					36	9,64	11	20,72
TOTAL			21	20,48	21	10,81	108	12,62	33	19,18

* Percentual das vagas ofertadas no semestre por meio de processo seletivo ENEM/SiSU

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 7 - Quantitativo de Vagas, inscritos e relação candidato/vaga, ingresso por transf. externas/internas e retornos de graduados de 2009 a 2012 (acumulado).

TRANSF. EXTERNAS/INTERNAS e RETORNO GRADUADOS					
Curso	Campus	Turno	2009 a 2012*		
			Vagas	Inscritos	C/V
Física	Araranguá	vespertino	27	0	0
Física	Araranguá	matutino	20	0	0
Física	Jaraguá do Sul	matutino	60	0	0
Física	Jaraguá do Sul	vespertino	55	1	0,02
Química	São José	vespertino	28	5	0,18
Química	São José	noturno	40	20	0,50
TOTAL			230	26	0,11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Contribuindo para o processo de autoconhecimento e autoavaliação da instituição como um todo, bem como especificamente de cada *campus* ou curso, a comissão própria de avaliação da instituição possui importante papel nesse processo. Auxilia de maneira a identificar de problemas, deficiências e pontos fracos, bem como do apontar pontos fortes, que podem auxiliar o conhecimento de demandas específicas para permanência e êxito dos acadêmicos da instituição, vislumbrando assim a possibilidade de antecipação da resolução de problemas enquanto o aluno ainda não evadiu da instituição. Assim, no próximo item é apresentada a CPA do IFSC.

4.1.5 Comissão Própria de Avaliação e Resultados da Autoavaliação do IFSC

Com a oferta de realização de cursos superiores a partir de 2002, o IFSC, então denominado como CEFET, instalou, em 2005, sua primeira comissão própria de avaliação e a construção e aprimoramento do processo de autoavaliação institucional.

Em 2006, realizou-se a primeira coleta de opiniões por meio de questionários, impressos, tabulados “manualmente” e respondidos pelo segmento da comunidade envolvido com os cursos superiores ofertados, sendo que na época eram ofertados apenas cursos de tecnologia nas

cidades de São José e Florianópolis. Os resultados foram divulgados por meio de dois seminários: no primeiro, a Comissão Própria de Avaliação divulgou, para toda a comunidade, e o segundo seminário, foi promovido pela direção geral para discutir, com os gestores da instituição, os pontos críticos e encontrar alternativas de melhorias.

Desde então, ano após ano, foram realizadas as autoavaliações na instituição, sendo que a adesão da comunidade acadêmica, sejam alunos, técnicos-administrativos ou professores, torna-se cada vez maior a cada ano que passa, bem como o número de cursos e, conseqüentemente de alunos, também multiplicou-se no decorrer deste período – hoje o IFSC conta com a oferta de vinte e um cursos superiores na modalidade presencial e um a distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de diversos cursos de pós graduação.

Essa autoavaliação anual do IFSC é realizada por sua CPA, que atua com autonomia em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição, tendo como suporte administrativo a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. As questões abordadas tratam das dez dimensões estipuladas pela lei do SINAES, o que contempla a instituição como um todo, e os resultados são disponibilizados para toda a comunidade, e os documentos gerados devem servir de subsídio e suporte para tomada de decisões por parte da gestão, do nível operacional ao estratégico, principalmente.

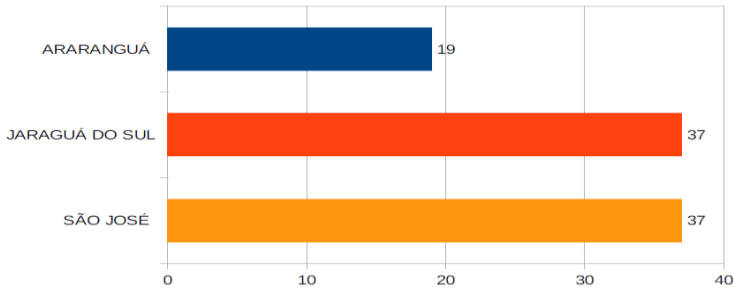
Em consonância com o objetivo desta pesquisa, torna-se importante apresentar dados referentes à avaliação dos alunos em curso, sobre questões específicas que possuem relação direta com alguns fatores apresentados como importantes para a decisão do abandono do curso, por parte dos evadidos. Para isso, foi utilizado, por base, o último relatório de autoavaliação institucional, que, aborda questões relacionadas às dez dimensões do SINAES, já mencionadas anteriormente, e questiona diretamente aos alunos a sua opinião ou percepção sobre os mais variados assuntos, relacionados à instituição como um todo, sobre o *campus* ao qual o aluno está matriculado e, também, questões específicas sobre o seu curso. Para isso, utiliza-se, mecanismo de coleta de dados um questionário *online* e, na maioria dos *campi*, os alunos foram conduzidos aos laboratórios de informática para responderem ao questionário.

Assim, realizou-se a extração das respostas específicas de cada um dos cursos objetos dessa pesquisa e, dentre as cerca de sessenta questões aplicadas aos alunos, selecionaram-se as de maior relevância

acerca dos estudos tratados no contexto da pesquisa, levando-se em consideração o questionário aplicado junto aos evadidos.

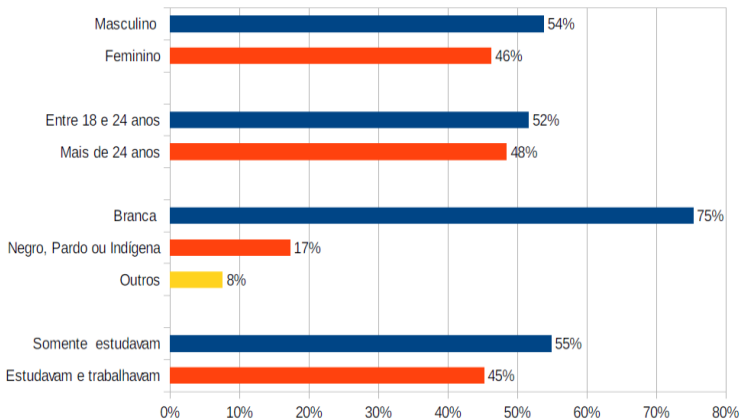
A seguir, apresentam-se os resultados obtidos, especificamente junto aos alunos das Licenciaturas:

Gráfico 1 – Quantidade de alunos Respondentes:



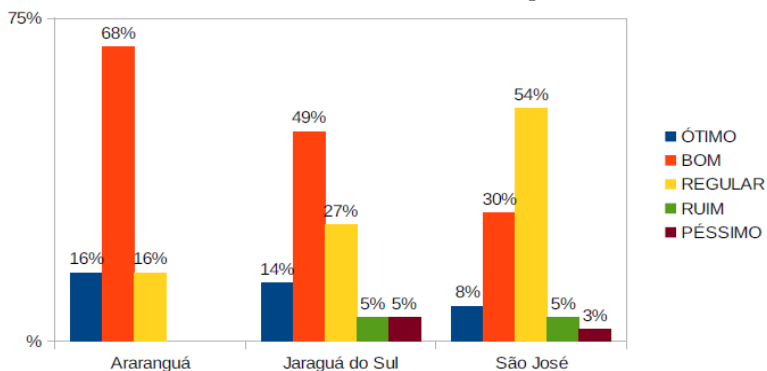
Fonte: IFSC, 2014.

Gráfico 2 – Perfil, sintetizado, dos Respondentes da CPA:



Fonte: IFSC, 2014.

Gráfico 3 - Seu curso atende às suas expectativas:

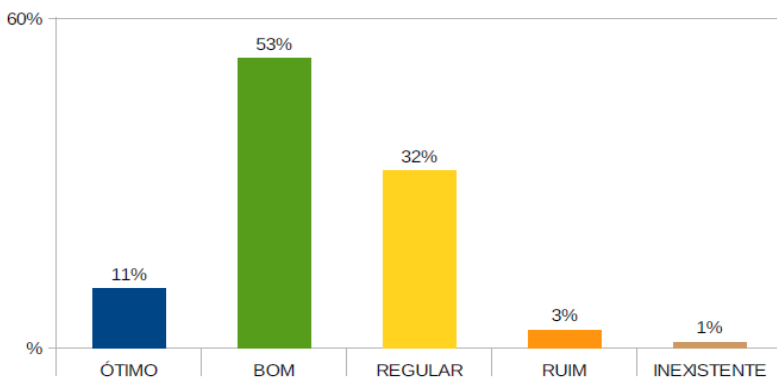


Fonte: IFSC, 2014.

Os resultados, apontados no gráfico 3, demonstram que os cursos atendem às expectativas do segmento discente de forma bastante diferente, de um *campus* para outro. Enquanto em Jaraguá do Sul 63% responderam BOM ou ÓTIMO, em São José este percentual foi de apenas 38%. Neste *campus*, prevaleceram as respostas que não fazem parte de um viés positivo, quando 62% optaram entre REGULAR (54%), RUIM ou PÉSSIMO. O *Campus* Araranguá obteve um percentual de 84% de avaliação BOA ou ÓTIMA.

Foi perguntado, para os alunos, como eles consideram as práticas de ensino dos docentes de seus cursos, conforme o gráfico 4.

Gráfico 4 - As práticas de ensino utilizadas pelos docentes do seu curso são:

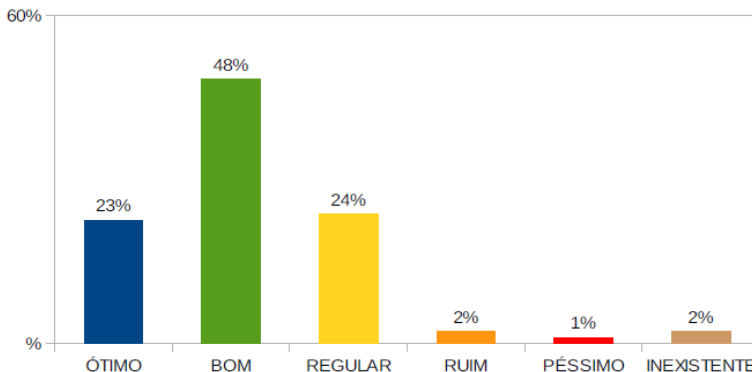


Fonte: IFSC, 2014.

Com relação ao gráfico 4, houve uniformidade nas respostas entre os alunos dos três *campi* analisados, sendo que 64% deles responderam ÓTIMO ou BOM. Cabe ainda destacar que não houve nenhum registro da resposta PÉSSIMO para esta questão.

As respostas dos alunos, quando perguntado sobre a forma que os professores cumprem o que está descrito nos planos de ensino das disciplinas, estão no gráfico 5.

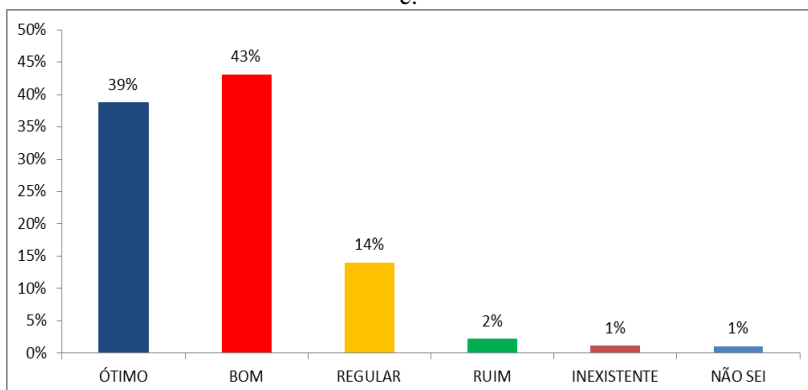
Gráfico 5 - Os professores cumprem o que está descrito nos planos de ensino das disciplinas, de forma:



Fonte: IFSC, 2014.

Após constatar equiparação nas respostas dos alunos dos diversos *campi* desta pesquisa, verificou-se, no gráfico 5, que para 71% dos alunos, os professores cumprem o plano de ensino de maneira ÓTIMA ou BOA. Para apenas 3% dos alunos, o cumprimento oscila entre o RUIM ou PÉSSIMO.

Gráfico 6 - O seu interesse em participar de projetos de pesquisa e/ou extensão é:

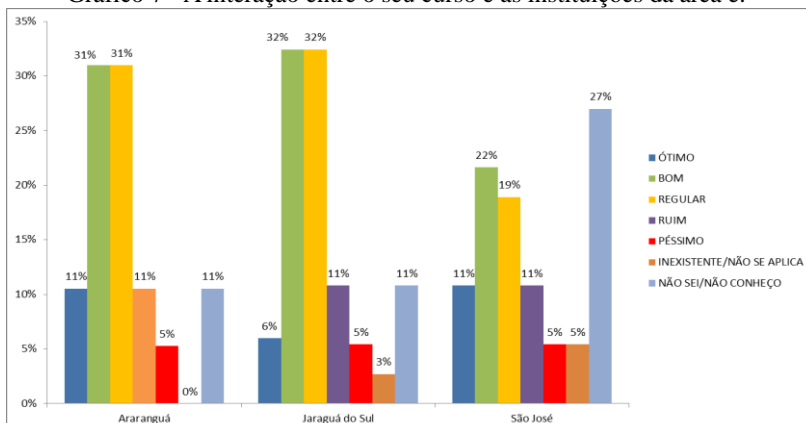


Fonte: IFSC, 2014.

Conforme o gráfico 6, cerca de 82% dos discentes consideram como ÓTIMO ou BOM seu interesse em participar de projetos de pesquisa e/ou extensão. Esse valor é praticamente uniforme dentre os *campi* pesquisados, o que deve ser levado em consideração para o aprimoramento e ampliação do processo de oferta de projetos, bolsas e atividades ligadas a essas áreas.

As respostas sobre a interação entre o curso e as instituições da área foram agrupadas por *campi*, conforme gráfico 7. Por instituições da área, entende-se por aquelas que possuem relação direta com os cursos.

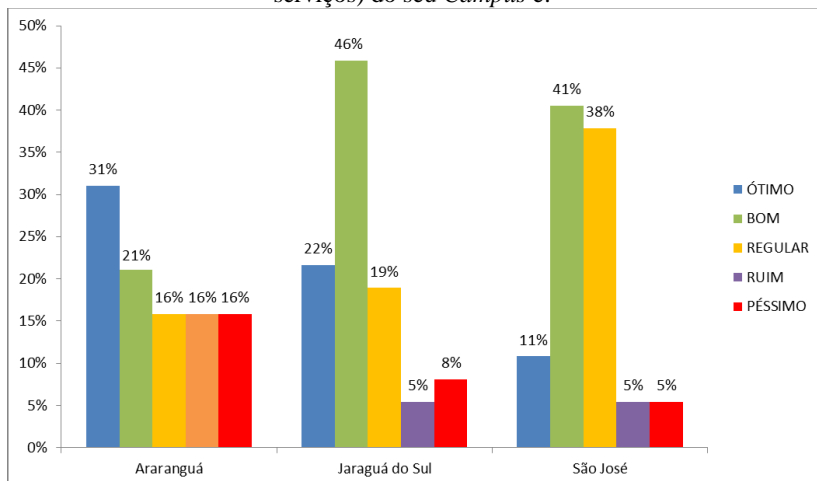
Gráfico 7 - A interação entre o seu curso e as instituições da área é:



Fonte: IFSC, 2014.

Para aproximadamente 42% dos alunos do *campus* Araranguá, essa interação é BOA ou ÓTIMA, enquanto este percentual é de 35% para o *campus* Jaraguá do Sul e 33% em São José. Ou seja, a maioria, em todos os *campi*, considera de REGULAR para menos essa interação, com destaque para os aproximadamente 27% do *campus* São José que NÃO SABEM/NÃO CONHECEM tal interação.

Gráfico 8 - Sua avaliação em relação à biblioteca (acervo, infraestrutura e serviços) do seu *Campus* é:

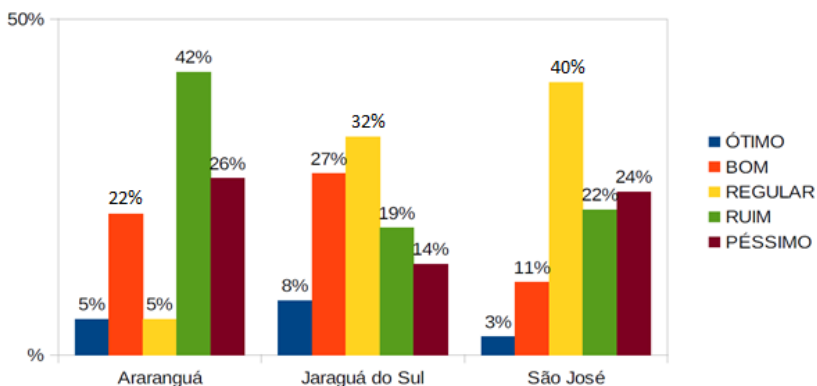


Fonte: IFSC, 2014.

Como mostra o gráfico 8, para 31% dos alunos do *campus* Araranguá, a avaliação geral sobre a biblioteca é ÓTIMA. Este índice é de 22% para Jaraguá do Sul e apenas 11% para São José. Entretanto, 32% dos alunos de Araranguá consideram RUIM ou PÉSSIMO, percentual que diminui para 13% em Jaraguá do Sul e apenas 10% para São José. Para os *campi* Jaraguá do Sul e São José, a predominância de resposta foi para o item BOM, com 46% e 41% respectivamente.

Foram perguntados aos alunos questões pertinentes à infraestrutura dos *campi* conforme gráfico 9 e 10.

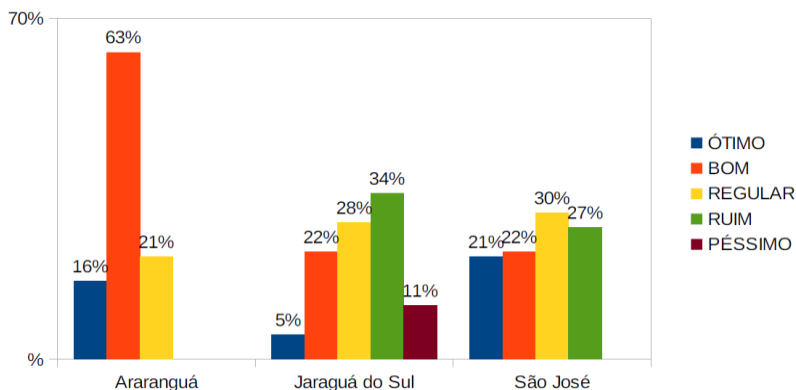
Gráfico 9 - Sua avaliação sobre os serviços oferecidos pela cantina do seu *Campus* é:



Fonte: IFSC, 2014.

Pode-se perceber, de acordo com o gráfico 9, que mais de 68% dos discentes de Araranguá considera RUIM ou PÉSSIMO os serviços da cantina, percentual que é de 33% para São José e 46% para Jaraguá do Sul.

Gráfico 10 - A infraestrutura oferecida pelo seu *Campus* (estrutura física, mobiliário e equipamentos) para o exercício das suas atividades acadêmicas é:



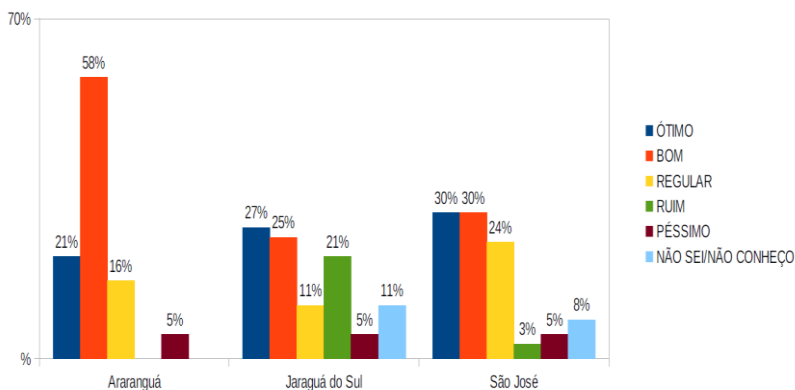
Fonte: IFSC, 2014.

Para 79% dos discentes do *campus* Araranguá, a infraestrutura é ÓTIMA ou BOA. Nenhum respondente avaliou como menos do que

REGULAR. Já para o *campus* São José, a maioria considera REGULAR, com 30% e RUIM, com 27%. Ainda assim, outros 43% avaliaram como ÓTIMO ou BOA essa questão. Para o *campus* Jaraguá do Sul, apenas 27% considera ÓTIMA ou BOA a infraestrutura, enquanto a maioria, 45% aponta-a como RUIM ou PÉSSIMA e outros 28% a consideram REGULAR.

O gráfico 11 mostra a avaliação dos alunos sobre os benefícios pela assistência ao estudante.

Gráfico 11 - Sua avaliação sobre os benefícios oferecidos pela assistência ao estudante é:

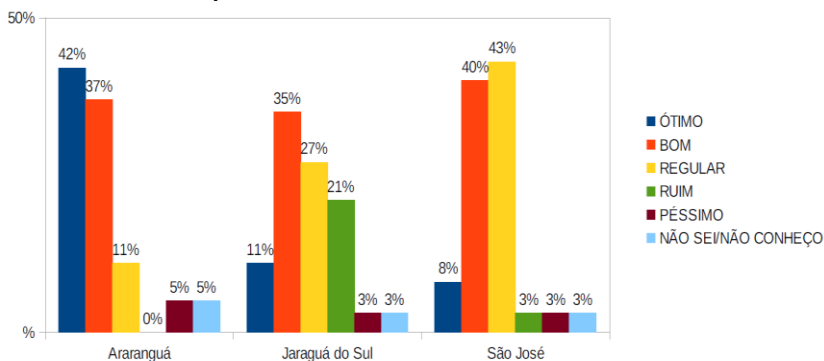


Fonte: IFSC, 2014.

Neste quesito, 79% dos alunos de Araranguá consideram ÓTIMO ou BOM os benefícios da assistência estudantil, percentual este que diminui para 60% em São José e 52% em Jaraguá do Sul. Cabe destacar que 11% dos alunos de Jaraguá do Sul e 8% de São José NÃO SABEM ou NÃO CONHECEM tais benefícios e, ainda, que 26% dos alunos de Jaraguá do Sul consideram RUIM ou PÉSSIMO, percentual este que atinge 8% para o campus São José e 5% em Araranguá.

A visão dos acadêmicos sobre a atuação do núcleo pedagógico em relação à promoção, permanência e êxito dos estudantes é mostrada no gráfico 12.

Gráfico 12 - A atuação do núcleo pedagógico em relação à promoção, permanência e êxito dos estudantes é:



Fonte: IFSC, 2014.

Em que pese o quesito não ser aplicado junto aos alunos evadidos, mas sim, àqueles que estão regularmente matriculados na instituição, constata-se que há predominância de avaliação satisfatória (BOM ou ÓTIMO) na questão relacionada ao gráfico 12, em especial para o campus Araranguá, com 79%. Entretanto, São José obteve apenas 48% e Jaraguá do Sul 46% de avaliações positivas, ou seja, mais da metade dos alunos, que, reforçando, ainda estão em curso, consideram de REGULAR para menos a atuação do núcleo pedagógico em relação à promoção, permanência e êxito dos estudantes. Para este quesito, especialmente, cabe uma ressalva apontada por IFSC (2014, p. 24), em seu Relatório de Autoavaliação 2013: “Sugere-se que esse quesito seja submetido ao conjunto de alunos evadidos da instituição. Assim, reitera-se a relevância de estudos acerca da permanência e êxito no IFSC”.

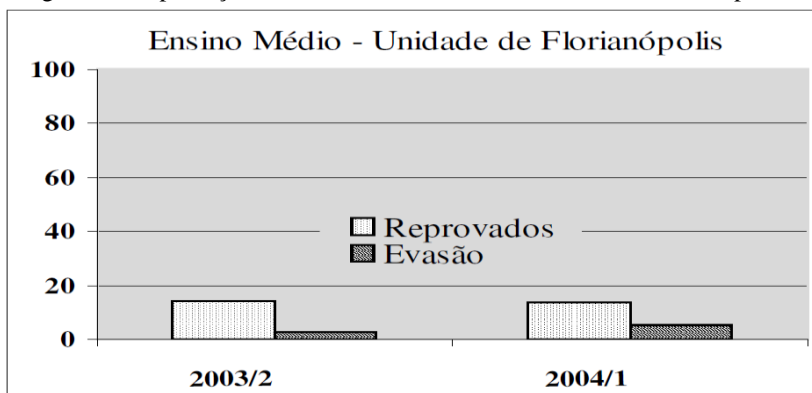
A implementação de um processo sistemático de avaliação, que forneça subsídios para o planejamento e para as ações é uma necessidade para as instituições que buscam excelência em seu desempenho, pois, através da autoavaliação, a instituição torna a se conhecer e a compreender de que forma está sendo vista pela comunidade acadêmica, pois passa a identificar seus pontos positivos e negativos. Conhecendo suas fragilidades, apontadas justamente pelos alunos, a instituição pode buscar antecipar-se ao ato da evasão, corrigindo pontos específicos e dando ênfase àquilo apontado como de excelência ou notoriedade pelos alunos.

4.1.6 Índices da evasão no IFSC por estudos anteriores

Em 2006, foi realizado o Projeto Permanência e Êxito do Educando do CEFET-SC, sendo elaborado por um grupo de trabalho composto por servidores da instituição. Esse trabalho apresentou dados de evasão na instituição para os semestres 2003/2, 2004/1 e 2004/2.

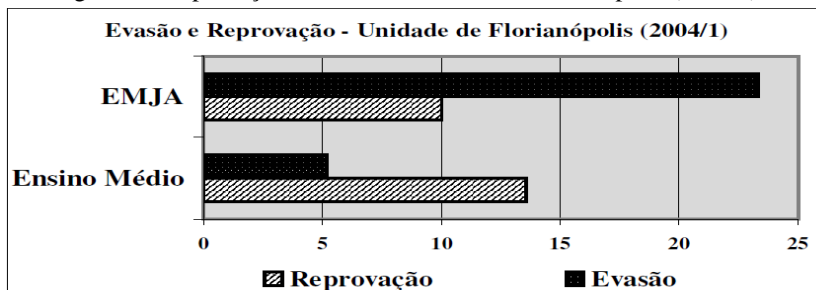
Os Relatórios de Gestão de 2003/2, 2004/1 e 2004/2 constataam um grande número de alunos que se afastam da instituição. Verificou-se que o Ensino Médio regular apresenta um percentual de evasão menor que os demais cursos (Figura 3 e 4), enquanto os dados referentes aos cursos técnicos, superiores e Ensino Médio para Jovens e Adultos indicam que há uma perda significativa de alunos.

Figura 3 – Reprovação e Evasão no Ensino Médio – Unidade Florianópolis



Fonte: CEFET-SC, 2006.

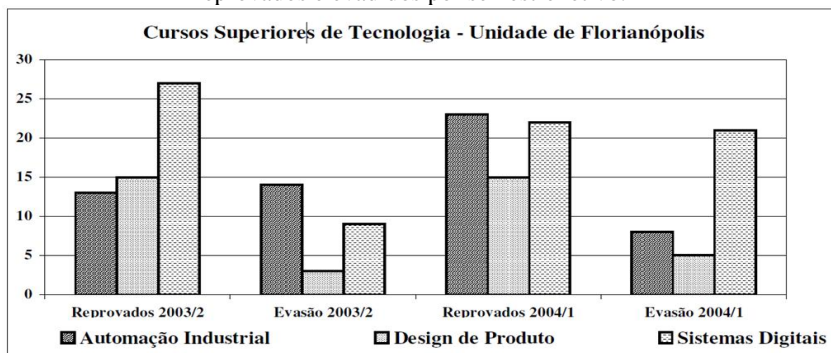
Figura 4 – Reprovação e Evasão – Unidade de Florianópolis (2004/1)



Fonte: CEFET-SC, 2006.

Na figura 4, observa-se a diferença entre os índices de evasão do Ensino Médio comparado aos índices de evasão do Ensino Médio para Jovens e Adultos. Ainda que esses dados refiram-se apenas a um semestre letivo (2004/1), a evasão somada à repetência chega a 33,33% dos alunos (CEFET-SC, 2006).

Figura 5 – Cursos Superiores de Tecnologia da Unidade de Florianópolis – Reprovados e evadidos por semestre letivo.



Fonte: CEFET-SC, 2006.

Conforme CEFET-SC (2006) observou-se que nos Cursos Superiores de Tecnologia o número de reprovações também foi expressivo (Figura 5). Mesmo sendo recente na instituição a implantação desse nível de ensino, os dados relativos à 2003/2 e 2004/1 indicam que o resultado alcançado ficou muito aquém do desejado. Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura ainda não eram ofertados no período de realização desse estudo.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos através do levantamento das informações disponibilizadas pela instituição e das respostas obtidas no formulário aplicado junto aos alunos evadidos.

4.2.1 Perfil dos evadidos respondentes

Os dados iniciais da pesquisa foram extraídos em agosto de 2013, através do sistema SISTEC. Logo após, complementaram-se esses dados com as informações disponíveis no sistema acadêmico ISAAC. O perfil socioeconômico dos alunos foi extraído em 2014, com base nas situações de matrícula averiguadas anteriormente através do Sistema de Ingresso de alunos, referentes aos ciclos de matrícula destes cursos iniciados entre os anos de 2009 a 2012. A partir destas informações, tornou-se possível identificar o número de alunos ingressantes em cada ciclo (período/fase), bem como o número de evadidos, desistentes ou que se encontravam com a matrícula nas situações canceladas ou desligadas. Inicialmente, torna-se necessário apresentar os índices de evasão dos cursos em questão, ciclo a ciclo de matrícula. Esses dados foram organizados conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Índices de evasão

Ciclo	Araranguá	Jaraguá do Sul	São José
2009/1	47,2%	50,0%	54,8%
2009/2	29,2%	60,0%	56,5%
2010/1	47,2%	51,7%	59,5%
2010/2	46,7%	68,4%	71,4%
2011/1	44,4%	50,0%	69,0%
2011/2	23,8%	47,6%	47,1%
2012/1*	5,6%	21,7%	45,0%
2012/2*	-	-	-
Média**	39,7%	54,6%	59,7%

* Os dados referentes aos ciclos de 2012/1 e 2012/2 não estavam atualizados no momento da coleta.

** Média referente aos ciclos de 2009/1 a 2011/2.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

De modo geral, os dados coletados apontam um grande número de alunos que se afastou dos cursos de Licenciatura, que apresentou um índice considerável de evasão durante todos os ciclos. Os ciclos que haviam encerrado o seu período normal de quatro anos até a data da

coleta (Agosto/2013), ou seja, 2009/1, 2009/2, apresentaram um índice médio de evasão de 49,6%.

Logo após esse levando inicial, foi possível, através do cruzamento das informações disponíveis nos sistemas supracitados, traçar o perfil dos alunos evadidos a partir de uma base composta por 192 ex-alunos que possuíam esses dados disponíveis nos sistemas da instituição.

Tabela 8 – Sexo dos evadidos

<i>Campus</i>	Feminino	Masculino	Total
Araranguá	30	20	50
Jaraguá do Sul	28	44	72
São José	37	33	70
Total	95	97	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 9 – Idade dos evadidos

<i>Campus</i>	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 anos ou mais	Total
Araranguá	7	8	10	10	12	3	50
Jaraguá do Sul	7	11	15	11	19	9	72
São José	5	16	18	12	8	11	70
Total	19	35	43	33	39	23	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 10 – Estado Civil dos evadidos

<i>Campus</i>	Casado(a) / União Estável	Separado(a)/ Divorciado(a)	Solteiro(a)	Outro(a)	Total
Araranguá	8		41	1	50
Jaraguá do Sul	31	7	34		72
São José	16	4	49	1	70
Total	55	11	124	2	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 11 – Etnia/cor dos evadidos

<i>Campus</i>	Amarelo (a) / oriental	Branco (a)	Indígena	Pardo (a)	Preto (a)	Total
Araranguá	1	42		6	1	50
Jaraguá do Sul	1	55	1	11	4	72
São José		55		8	7	70
Total	2	152	1	25	12	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 12 – Quantidade de filhos dos evadidos

<i>Campus</i>	1	2	3	4 ou mais	Não possui	Total
Araranguá	3	7	2	2	36	50
Jaraguá do Sul	18	7	4		43	72
São José	11	6	2	1	50	70
Total	32	20	8	3	129	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Conforme se pode visualizar na tabela 8, com relação ao sexo, existe equilíbrio entre masculino e feminino com praticamente metade dos evadidos para cada gênero. Com relação à tabela 9 percebe-se um índice elevado, de 49,5%, de evadidos que se encontravam acima da faixa etária de 18 a 24 anos, algo que foge do padrão registrado em outras modalidades de cursos superiores, indicando que o público evadido das licenciaturas possui um perfil diferenciado com relação a este quesito.

Na tabela 10, evidencia-se a predominância da condição de solteiro quanto ao estado civil do evadido, o que representa 64,6%. A maioria dos evadidos, 79,2%, considera-se branco, enquanto 19,8% declaram-se pretos, pardos ou indígenas, conforme a tabela 11. Ainda, 67,2% dos evadidos não possuem filhos, enquanto 16,7% possuem apenas um filho e 16,1% possuem 2 ou mais filhos, de acordo com a tabela 12.

Os dados referentes ao ensino fundamental e médio dos evadidos são mostrados nas tabelas 13, 14 e 15.

Tabela 13 – Onde o evadido cursou o ensino fundamental

<i>Campus</i>	Maior parte em escola particular	Maior parte em escola pública	Todo em escola particular	Todo em escola particular com bolsa	Todo em escola pública	Total
Araranguá	1	2	1		46	50
Jaraguá do Sul	1	3	2		66	72
São José	3	8	3	1	55	70
Total	5	13	6	1	167	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 14 – Onde o evadido cursou o ensino médio

<i>Campus</i>	Maior parte em escola particular	Maior parte em escola pública	Todo em escola particular	Todo em escola pública	Total
Araranguá	1	1	3	45	50
Jaraguá do Sul	3	4	5	60	72
São José	5	7	8	50	70
Total	9	12	16	155	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 15 – Quando o evadido concluiu o ensino médio

<i>Campus</i>	Antes de 1979	Entre 1980 e 1989	Entre 1990 e 1999	Entre 2000 e 2004	Entre 2005 e 2007	Após 2008	Total
Araranguá			8	16	4	22	50
Jaraguá do Sul	1	6	17	16	11	21	72
São José	3	5	11	15	11	25	70
Total	4	11	36	47	26	68	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

De acordo com as tabelas 13 e 14, a grande maioria dos evadidos estudou, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, em escolas públicas, o que representa 87% e 80,7%, respectivamente. Cursaram o ensino fundamental e médio todo em escola particular apenas 3% e 8,3% dos evadidos, respectivamente, o que deixa bastante claro qual a origem escolar do público pesquisado.

Em relação ao ano de conclusão do ensino médio, nota-se, na tabela 15, que apenas 35,4% são concluintes a partir do ano de 2008, o que significa que 64,6% dos evadidos ingressaram no curso pelo menos um ano após a conclusão do ensino médio, quebrando assim a continuidade ininterrupta dos estudos. Merece destaque o fato de 26,6% terem concluído o ensino médio há mais de dez anos com relação ao início do período de oferta pesquisado (2009), ou seja, concluíram em data anterior a 1999, inclusive.

A tabela 16 apresenta a ocupação principal dos evadidos e, nela, observa-se que 40,1% eram empregados de empresa privada, 34,9% possuíam como única atividade os estudos, e 25% tinham outro tipo de atividade laboral.

Tabela 16 – Ocupação principal do evadido

<i>Campus</i>	Desem- pregado	Empreg. empresa privada	Estud.	Outros	Prof. Liberal/ Autôn.	Servidor Público	Trab. Rural	Total
Araranguá	16	11	11	5	2	4	1	50
Jaraguá do Sul	7	41	9	5	4	6		72
São José	9	25	15	2	8	11		70
Total	32	77	35	12	14	21	1	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tabela 17 – Transporte utilizado pelo evadido

<i>Campus</i>	A pé / bicicleta	Carona	Veículo próprio/da família	Transp. coletivo	Transp. escolar	Total
Araranguá	19	2	14	13	2	50
Jaraguá do Sul	17		8	37		72
São José	4		13	53		70
Total	40	2	45	103	2	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

A tabela 17 aponta variações importantes dentre os *campi* pesquisados o que merece análise mais detalhada. Assim sendo, a modalidade de transporte que predomina no *campus* São José, com 75,7%, é o transporte coletivo. Essa modalidade representa 51,4% em Jaraguá do Sul e apenas 26% no *campus* Araranguá, onde 38%

deslocam-se a pé ou de bicicleta até o local de estudo, sendo a modalidade mais utilizada pelos alunos evadidos desse *campus*.

Tabela 18 – Motivo da escolha do curso

<i>Campus</i>	Ascensão profissional	Empregabilidade	Interesse pela área	Já trabalhar na área	Outros	Solicitação familiar	Total
Araranguá	2	5	33	3	4	3	50
Jaraguá do Sul	11	7	44	3	7		72
São José	8	5	38	7	8	4	70
Total	21	17	115	13	19	7	192

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

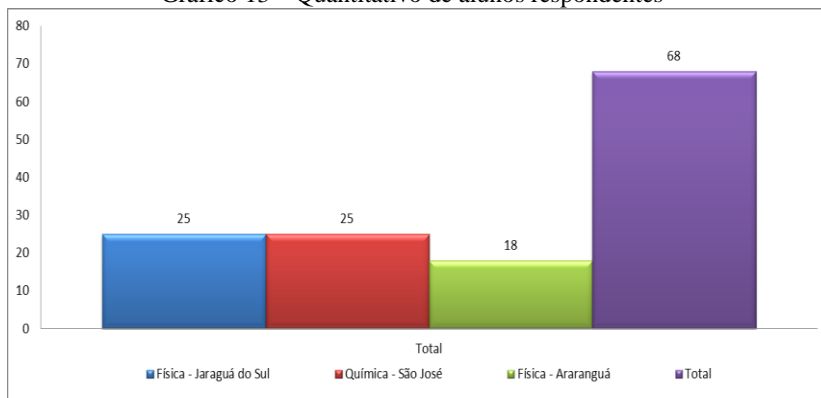
Por fim, a tabela 18 explana o motivo que levou o aluno evadido a optar pelos cursos objetos dessa pesquisa. Fica evidente que a grande maioria, aproximadamente 60%, escolheu o curso por ter interesse pela área de estudo. Merece destaque o fato de apenas 11% tenham optado pelos cursos devido a ascensão profissional.

Após este levantamento inicial apresentado, que relata o perfil socioeconômico dos alunos evadidos, torna-se necessário, também, para o atingimento dos objetivos desta pesquisa, a apresentação dos dados coletados junto aos alunos evadidos através do questionário (Apêndice A).

Assim, expõe-se um complemento do perfil socioeconômico, bem como de questões relativas à vida dos ex-alunos que poderiam, de alguma forma, auxiliar na determinação das características intrínsecas aos alunos que abandonam tais cursos.

Inicialmente, apresenta-se o gráfico 13, que caracteriza o quantitativo de alunos respondentes, por *campus*/curso:

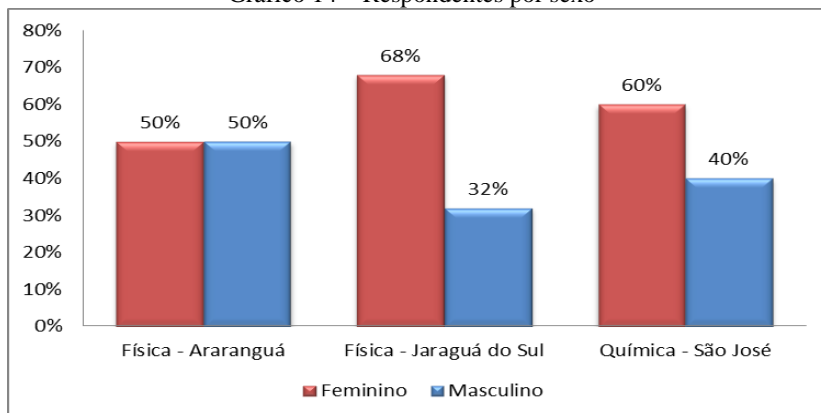
Gráfico 13 – Quantitativo de alunos respondentes



Fonte: Dados primários, 2014.

Tomando por base as respostas obtidas junto a estes ex-alunos dos cursos já mencionados, faz-se necessário apresentar também o percentual de respondentes divididos por sexo, conforme o gráfico 14:

Gráfico 14 – Respondentes por sexo



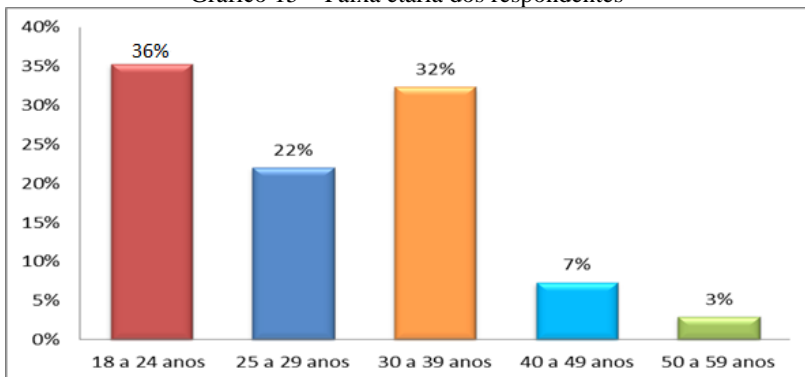
Fonte: Dados primários, 2014.

No geral, foram 60% de respondentes do sexo feminino e 40% de respondentes do sexo masculino.

Com relação à idade dos entrevistados, pode-se perceber a predominância de faixa etária mais elevada, pois 64% do total de respondentes estão acima da faixa etária, que compreende o intervalo de

18 a 24 anos, mostrada no gráfico 15, seguindo tendência apresentada na tabela 9.

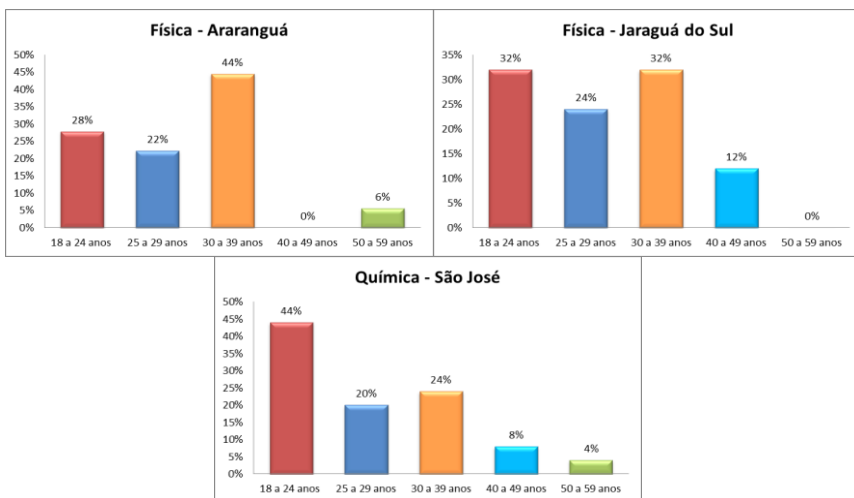
Gráfico 15 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: Dados primários, 2014.

A seguir, no gráfico 16, apresentam-se os dados de faixa etária por *campus*:

Gráfico 16 – Faixa etária dos respondentes por curso

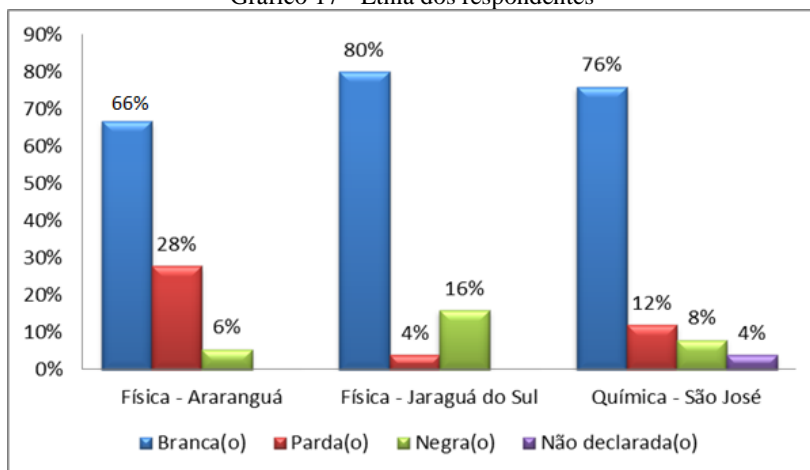


Fonte: Dados primários, 2014.

Com mostra o gráfico 16, pode-se perceber que, enquanto no *campus* Araranguá o predomínio é da faixa etária de 30 a 39 anos, com 44% dos respondentes, no *campus* São José o predomínio é de ex-alunos respondentes na faixa de 18 a 24 anos, com os mesmos 44%. Já, para o *campus* Jaraguá do Sul, observa-se um equilíbrio maior quanto à faixa etária, predominando duas delas, ambas com 32% dos respondentes: 18 a 24 anos e 30 a 39 anos. Contudo, em que pese o *campus* São José ter o predomínio da faixa etária menor, todos os *campi* apresentam, em sua maioria, respondentes em idade superior à idade considerada normal para a graduação (18 a 24 anos), com os seguintes percentuais: São José 56%, Jaraguá do Sul 68% e Araranguá 72%.

O gráfico 17 apresenta os dados referentes à etnia dos respondentes, onde verifica-se a predominância da raça branca, para todos os *campi*. Cabe destacar que 34% dos respondentes do *campus* Araranguá se consideram negros ou pardos, percentual que é de 20% para os *campi* Jaraguá do Sul e São José.

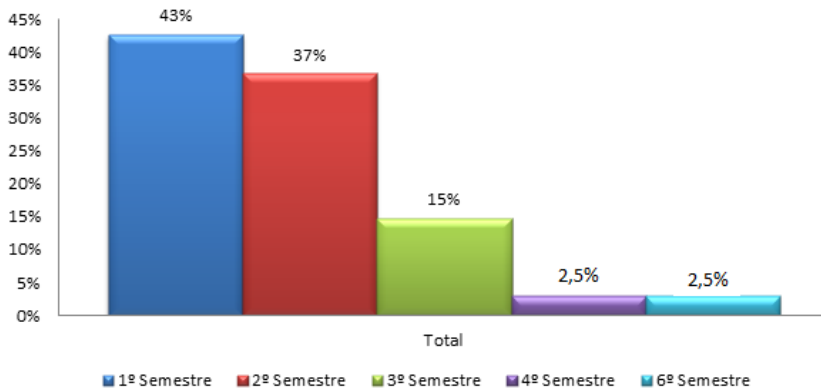
Gráfico 17 - Etnia dos respondentes



Fonte: Dados primários, 2014.

Com relação ao momento em que se encontrava no curso quando tomou a decisão do abandono ou evasão, o gráfico 18 descreve tal situação, sendo apontado pelo entrevistado, o período, semestre ou fase que cursava quando do abandono:

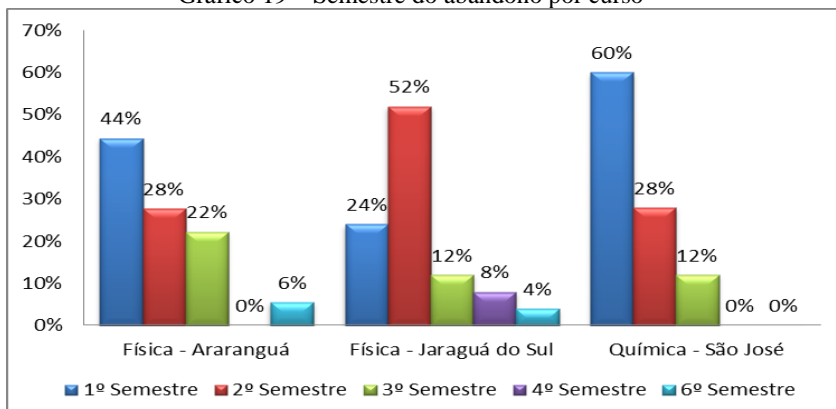
Gráfico 18 – Semestre do abandono



Fonte: Dados primários, 2014.

Através do gráfico 18, pode-se perceber claramente uma tendência à evasão evidente logo nas fases iniciais do curso, quais sejam a 1ª, 2ª e 3ª fase/semestre, com 95% das desistências. Destaca-se, ainda, que somente no 1º ano do curso, ou seja, nas 1ª e 2ª fases, a evasão representa 80% dos entrevistados. Destaca-se, ainda, que do 4º semestre em diante, a evasão diminui para menos de 5% dos respondentes, sendo que nenhum destes estava cursando o 5º, 7º ou 8º período.

Gráfico 19 – Semestre do abandono por curso

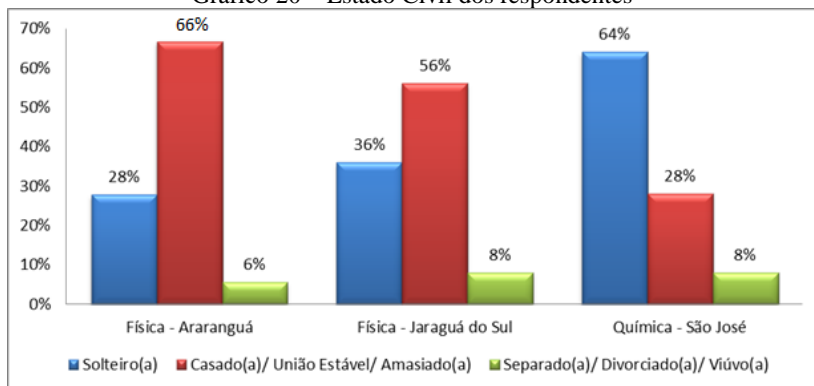


Fonte: Dados primários, 2014.

Chama a atenção o fato de que, dentre os respondentes, nenhum estava cursando o último ano letivo do curso, o que corresponde ao 7º e 8º período.

Tratando-se do estado civil dos entrevistados, apresenta-se o gráfico 20:

Gráfico 20 – Estado Civil dos respondentes

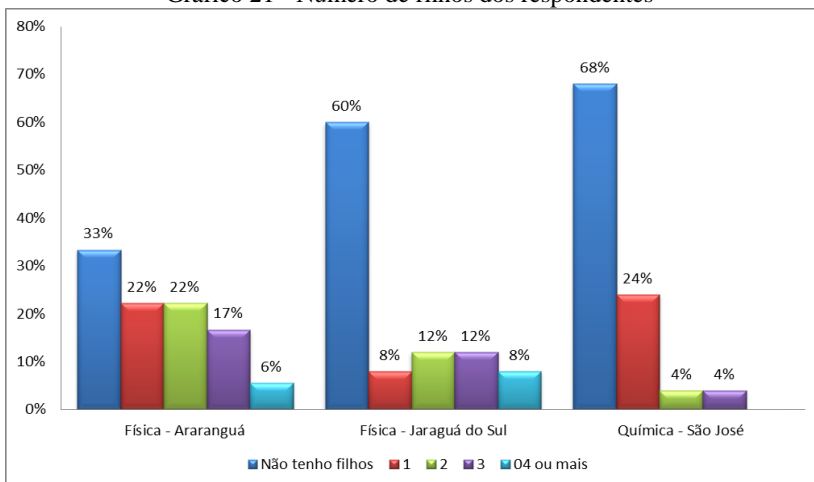


Fonte: Dados primários, 2014.

Enquanto nos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul o predomínio é de ex-alunos evadidos casados, com união estável ou amasiado, com 66% e 56% respectivamente, no *campus* São José este percentual é de apenas 28%. Neste *campus*, São José, o predomínio é de solteiros, com 64% do total de entrevistados ocupando tal estado civil.

Quanto ao número de filhos que cada um possui, ou se não os possui, é possível notar, também, uma grande diferença entre os *campi*, como mostra o gráfico 21. Em Jaraguá do Sul e São José, o predomínio é de ex-alunos que não tem filhos, com 60% e 68% respectivamente. Já, para o *campus* Araranguá, os evadidos que não possuem filhos são minoria, com apenas 33% dos respondentes, ou seja, 67% destes tem, ao menos, um filho. Outra curiosidade é que, no *campus* São José, o percentual de respondentes que tem mais de um filho é de apenas 8%, enquanto, em Araranguá este percentual é de 45%, e em Jaraguá do Sul de 32%.

Gráfico 21 - Número de filhos dos respondentes

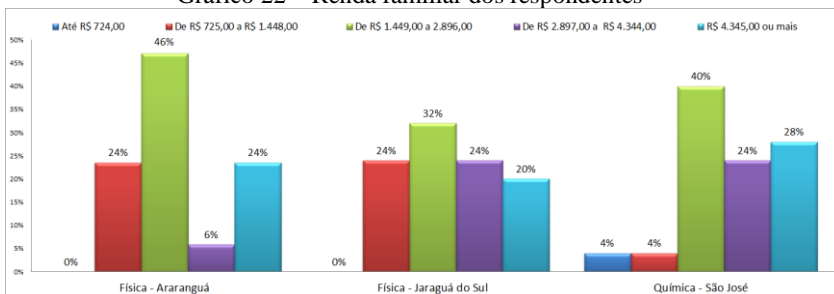


Fonte: Dados primários, 2014.

Destaca-se ainda que 23% possui três filhos ou mais, dentre os respondentes do *campus* Araranguá, 20% para o *campus* Jaraguá do Sul, e apenas, 4% dos respondentes de São José tem três filhos, sendo que nenhum dos respondentes deste *campus* apontou ter quatro filhos ou mais. Este percentual pode estar relacionado com a faixa etária predominante nos *campi*, apresentada nos gráficos referentes a idade dos respondentes.

A seguir, no gráfico 22, expõem-se os dados referentes à renda familiar dos ex-alunos evadidos entrevistados:

Gráfico 22 – Renda familiar dos respondentes



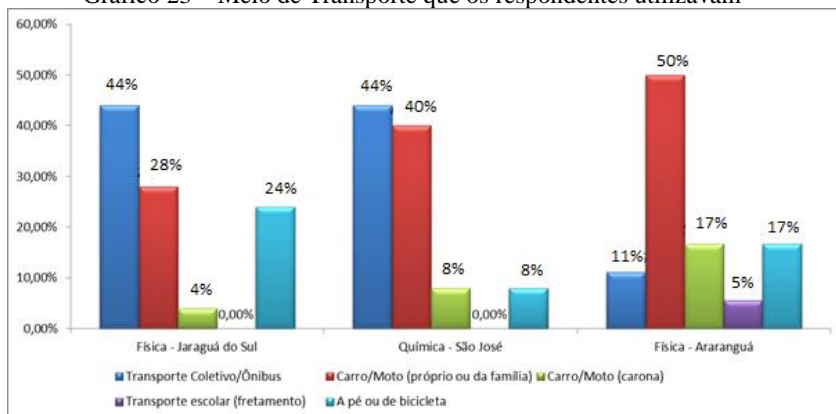
Fonte: Dados primários, 2014.

O valor utilizado como base para as respostas foi o salário mínimo vigente à época da aplicação do questionário, R\$ 724,00. Analisando o gráfico 22, nota-se que a faixa de renda predominante em todos os *campi* é a compreendida entre dois e quatro salários mínimos vigentes a época do levantamento realizado, ou seja, entre R\$ 1.449,00 e R\$ 2.896,00.

Dois fatores destacam-se observando o gráfico: no *campus* São José, 52% possuem renda familiar superior a quatro salários mínimos (mais do que R\$ 2.996,00), enquanto este percentual é relativamente inferior em Jaraguá do Sul, 44%, e bastante inferior para os evadidos do *campus* Araranguá, com apenas 30%. Por outro lado, na outra ponta do gráfico, enquanto nos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul o percentual de evadidos que tem renda familiar de até dois salários mínimos no máximo (R\$ 1.448,00) é de 24%, este percentual para o *campus* São José diminui significativamente para apenas 8%.

As respostas sobre o meio de transporte utilizado para chegar ao IFSC são mostradas, no gráfico 23, e nota-se a predominância do uso de transporte coletivo, seguido por carro/moto (próprio ou da família), caso que não se repete somente no curso de Física – Araranguá.

Gráfico 23 – Meio de Transporte que os respondentes utilizavam



Fonte: Dados primários, 2014.

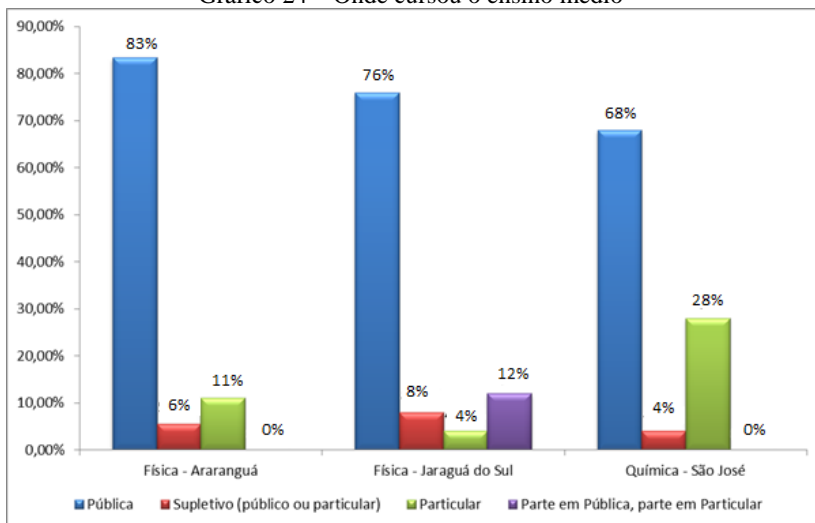
Dos respondentes que cursavam Física em Jaraguá do Sul, 44% utilizava o transporte coletivo para frequentarem as aulas, seguidos dos respondentes que utilizavam veículo próprio, sendo 28%. Nota-se o índice significativo de respondentes que iam a pé, ou utilizavam bicicleta, chegando a 24%.

No curso de Química em São José, 44% utilizavam transporte coletivo e 40% veículo próprio, sendo que 8% utilizavam carona, índice que se iguala para os que iam a pé ou de bicicleta.

Já, os respondentes do curso de Física em Araranguá informaram que 50% utilizavam veículo próprio, 17% utilizavam carona, índice que se iguala para os que iam a pé ou de bicicleta. Verificou-se que 11% utilizavam transporte coletivo e 5% utilizavam transporte escolar (fretamento).

O gráfico 24 mostra as respostas obtidas sobre a conclusão do ensino médio, e verifica-se de modo geral, que a maioria dos alunos cursou o ensino médio em escola pública.

Gráfico 24 – Onde cursou o ensino médio

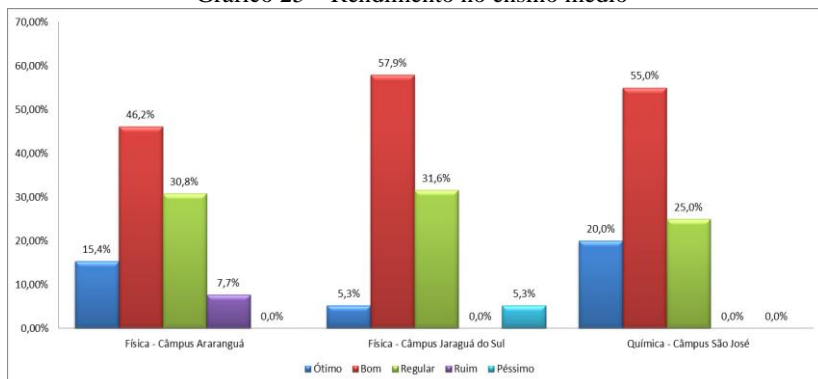


Fonte: Dados primários, 2014.

Como mostra o gráfico 24, é importante ressaltar que, somente no curso de Física em Jaraguá do Sul, 12% cursou parte em pública, parte em particular, sendo caso único dentre os cursos estudados.

O rendimento escolar durante o ensino médio é fator importante para que se crie uma sólida base para a investidura em curso superior. Os ex-alunos foram perguntados sobre como eles avaliam a seu rendimento no ensino médio, sendo as respostas mostradas no gráfico 25.

Gráfico 25 – Rendimento no ensino médio

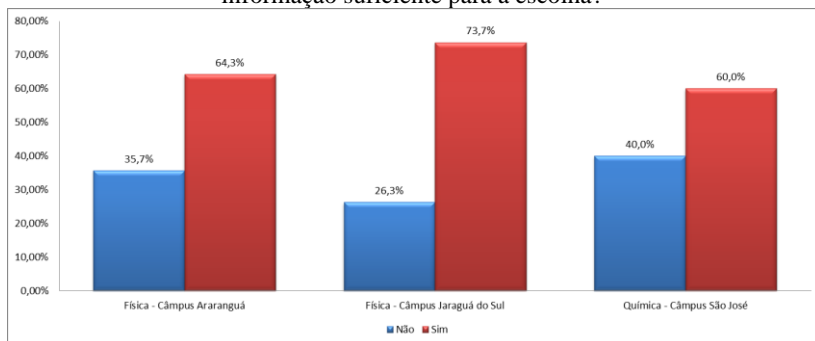


Fonte: Dados primários, 2014.

Conforme aponta o gráfico 25, os respondentes, predominantemente, consideram seu rendimento como bom, seguido da avaliação como regular. Somente os respondentes do curso de Física em Jaraguá do Sul é que consideram seu rendimento no ensino médio como péssimo, chegando a 5,3% das respostas.

Como mostra o gráfico 26, a maioria dos ex-alunos considera que possuía informação suficiente para a escolha do curso.

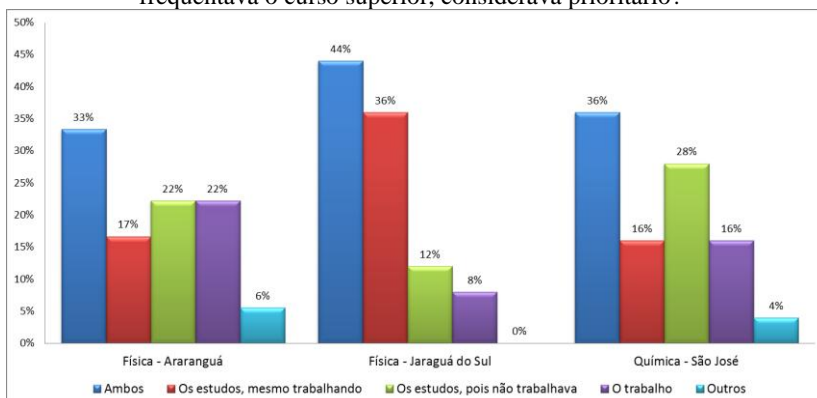
Gráfico 26 – Respostas do questionamento: Quando optou pelo curso, possuía informação suficiente para a escolha?



Fonte: Dados primários, 2014.

Foi perguntado aos alunos evadidos quais eram as prioridades durante a realização do curso, sendo que as respostas estão no gráfico 27.

Gráfico 27 - Respostas do questionamento: durante o período em que frequentava o curso superior, considerava prioritário?



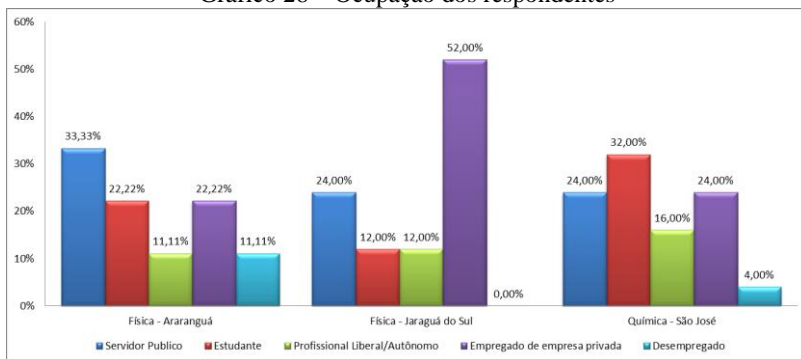
Fonte: Dados primários, 2014.

Como mostra o gráfico 27, percebe-se que a maioria dos ex-alunos respondeu que procurava conciliar os estudos e o trabalho, sendo 33% no curso de Física em Araranguá, 44% no curso de Física em Jaraguá do Sul e 36% no curso de Química em São José. Somente no curso de Física em Jaraguá do Sul é que a prioridade nos estudos, mesmo trabalhando veio em segundo lugar, com 36%, ao contrário dos demais cursos. No curso de Química em São José, 28% dos ex-alunos respondeu que dava prioridade para os estudos, já que não trabalhava. No curso de Física em Jaraguá do Sul, os índices de quem priorizava os estudos, pois não trabalhava e de quem priorizava só o trabalho foram iguais, ambos com 22%.

Importante aqui ressaltar que, dentre os respondentes, em todos os *campi*, quem priorizava os estudos (a soma dos que priorizavam “os estudos, mesmo trabalhando” e “os estudos, pois não trabalhava”) representa sempre uma minoria, sendo que, em Araranguá esse percentual foi de 39%, em São José, 44%, e, em Jaraguá do Sul, 48%, ou seja, para a maioria dos que evadiram, os estudos não eram a prioridade enquanto cursavam a licenciatura.

Ponto importante também é apresentar a ocupação dos respondentes quando em curso, o que é detalhado no gráfico 28.

Gráfico 28 – Ocupação dos respondentes

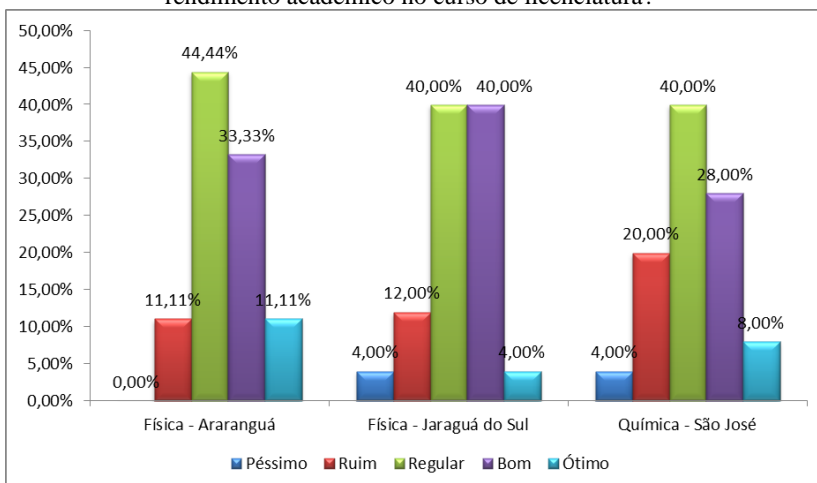


Fonte: Dados primários, 2014.

Ressalta-se, em primeira vista, o elevado percentual de estudantes do *campus* Jaraguá do Sul que tinham atividade laboral, um total de 88%, sendo que, destes, há o predomínio de empregados de empresa privada, com 52%. Ainda não houve registro de nenhum desempregado para os respondentes deste *campus*. No *campus* Araranguá, o percentual de alunos que possuíam algum tipo de trabalho era de 66,7%, sendo metade destes servidores públicos. Em contrapartida, no *campus* São José, o destaque fica por conta do maior percentual de estudantes, com o índice de 32%, seguido dos servidores públicos e empregados de empresa privada com 24% cada. Cabe ainda destacar que o *campus* São José apresentou o maior percentual de profissionais liberais/autônomos com 16%, e que o *campus* Araranguá apresentou maior número de desempregados, 11,11%.

Para analisar o desempenho acadêmico, sob o ponto de vista do próprio aluno, questionou-se de forma direta, como esse considerava seu rendimento durante o curso em questão. As respostas obtidas foram compiladas e estão apresentadas no gráfico 29.

Gráfico 29 – Respostas do questionamento: Como você considera seu rendimento acadêmico no curso de licenciatura?

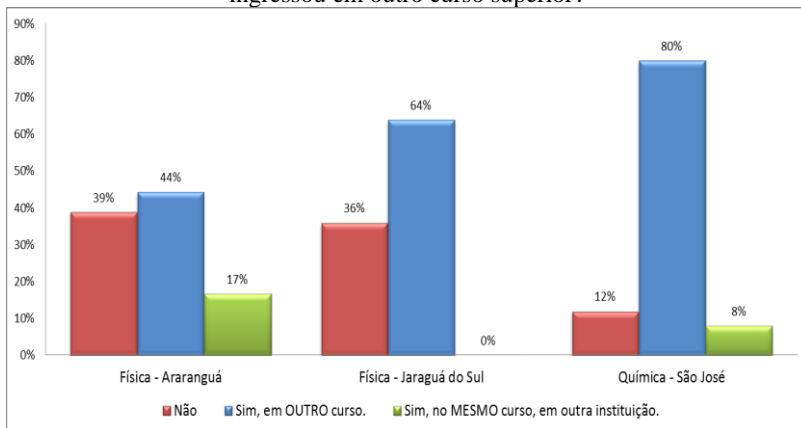


Fonte: Dados primários, 2014.

Em que pese algumas pequenas diferenças perceptíveis dentro o rendimento dos alunos de *campus* para *campus*, no geral houve o predomínio do desempenho variando entre regular e bom, com percentual que variou de 68% no *campus* São José até 80% no *campus* Jaraguá do Sul. Em contra ponto, cabe salientar que 24% dos alunos respondentes do *campus* São José consideravam seu desempenho como ruim (20%), ou péssimo (4%), índice que se destacou negativamente dentre todos os respondentes.

No gráfico 30, está exposto detalhadamente se, após a saída, o aluno evadido ingressou em outro curso superior.

Gráfico 30 – Respostas do questionamento: Após a sua saída do curso, você ingressou em outro curso superior?



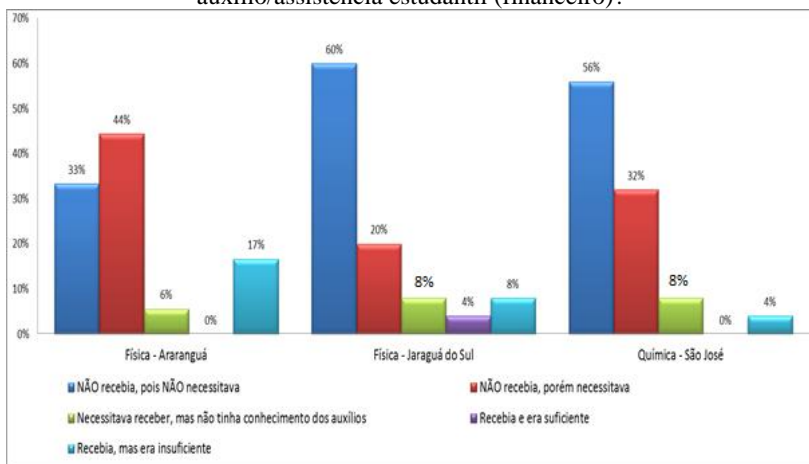
Fonte: Dados primários, 2014.

Observando o gráfico, pode-se notar a grande discrepância entre as respostas dadas pelos alunos evadidos de *campus* para *campus*. Enquanto no *campus* São José, 88% dos respondentes retornaram aos estudos em um curso superior, no *campus* Jaraguá do Sul esse percentual foi de 64%, em Araranguá o índice foi ainda menor, 61%. Destaca-se, em contrapartida, que 17% dos respondentes de Araranguá optaram pelo mesmo curso em outra instituição, e em Jaraguá do Sul não houve respondentes que fizeram tal escolha.

Ainda, registra-se o elevado percentual de respondentes dos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul, que não retornaram a cursar o ensino superior, com 39% e 36%, respectivamente, enquanto em São José esse índice é de apenas 12%. Isso pode estar relacionado diretamente com a oferta de cursos de cada região, e não apenas de uma opção pessoal do aluno evadido.

Também se questionou os alunos evadidos acerca da assistência estudantil que, de acordo com a resolução CEPE/IFSC nº 001/2010 constitui-se em um conjunto de ações voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes, de maneira a privilegiar sua formação integral e objetiva garantir condições de acesso e permanência com êxito dos estudantes no percurso formativo. As respostas encontram-se detalhadas no gráfico 31.

Gráfico 31 – Respostas do questionamento: Você recebia algum tipo de auxílio/assistência estudantil (financeiro)?



Fonte: Dados primários, 2014.

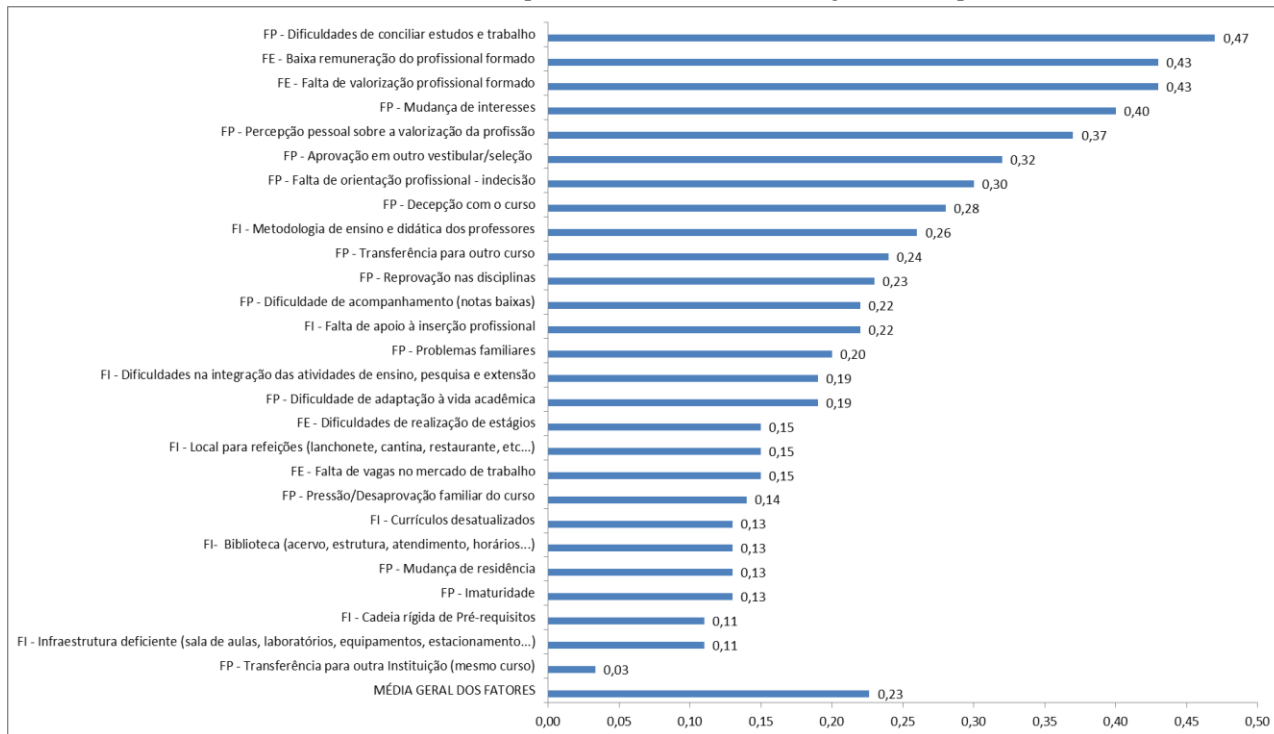
Conforme o gráfico 31 verifica-se que a grande maioria dos respondentes do *campus* São José e Jaraguá do Sul informaram que não recebiam o auxílio, pois não necessitavam, com 56% e 60% das respostas respectivamente. Já, no *campus* Araranguá, esse índice foi apenas de 33%, o que significa que a assistência estudantil não contemplou de forma adequada a 67% dos respondentes, percentual este que foi de 36%, em Jaraguá do Sul, e 44%, em São José.

4.2.2 Causas da evasão apontadas pelos respondentes

Após o levantamento do perfil socioeconômico dos respondentes, torna-se necessário apresentar descritivamente o resultado dos questionamentos acerca de possíveis razões que tenham influenciado a decisão de abandonar o curso.

O gráfico 32 sintetiza estas questões, que foram divididas em 3 (três) grandes áreas de influência: Fatores Pessoais (FP), Fatores Internos à instituição (FI) e Fatores Externos (FE).

Gráfico 32 – Síntese das possíveis causas da evasão, segundo os respondentes



Fonte: Dados Primários, 2014.

A pontuação média obtida dentre todas as questões levantadas ficou em 0,23 (zero vírgula vinte e três), sendo que o Fator Pessoal “Dificuldades de conciliar estudos e trabalho” foi a questão que mais influenciou para a evasão dos alunos, com um índice de 0,47 (zero vírgula quarenta e sete), e o Fator Pessoal “Transferência para outra instituição, no mesmo curso”, foi o menor influência, com apenas 0,03 (zero vírgula zero três).

Segundo os respondentes, o fator pessoal que mais influenciou na decisão de abandonar o curso foi a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, com um índice de 0,47. Através da tabela 19, verifica-se que, apenas, 41,18% dos alunos respondentes apontaram que esse fator não foi decisivo na escolha, em contrapartida, para 58,82% dos respondentes, esse fator influenciou de alguma maneira, sendo que, para 29,41%, esse fator foi decisivo.

Tabela 19 - Dificuldades de conciliar estudos e trabalho

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	44,44%	0,00%	5,56%	16,67%	33,33%
Física - Jaraguá do Sul	32,00%	8,00%	8,00%	16,00%	36,00%
Química - São José	48,00%	0,00%	16,00%	16,00%	20,00%
Total Geral	41,18%	2,94%	10,29%	16,18%	29,41%

Fonte: Dados primários, 2014.

Na sequência, seguem algumas considerações, pertinentes a esse fator, respondidas pelos evadidos em pergunta aberta:

“Saí porque não consegui conciliar os horários. Eu pessoalmente tinha um pouco de dificuldade, mas isso não foi o que ocasionou a minha evasão e somente o tempo mesmo” (Física - Jaraguá do Sul).

“Na ocasião queria de poder estudar a noite porque preciso trabalhar, e o Campus de Jaraguá do sul não tinha essa opção” (Física - Jaraguá do Sul).

“O fato de não ter uma turma no período noturno foi decisivo para minha evasão, pois preciso trabalhar. Como a rotina acadêmica é pesada não consegui conciliar com os turnos das empresas, se houvesse uma turma noturna acho que teriam mais pessoas interessadas no curso” (Física - Jaraguá do Sul).

“O fator principal pela minha desistência foi o horário, por não ter disponibilidades de uma turma noturna e devido à rotina acadêmica ser rígida ficou insustentável trabalhar no primeiro turno ou no segundo turno e conciliar com a faculdade, digo por que mudei de turno duas vezes para tentar me manter no curso” (Física - Jaraguá do Sul).

“Como eu comecei a trabalhar no horário das aulas que tinha pela manhã, isso foi preponderante para eu ter que me transferir para outra universidade, não teria como conciliar os mesmos horários” (Física – Araranguá).

“Um dos motivos pelo qual me obriguei a abandonar o curso foi o a indisponibilidade do mesmo no horário noturno. Pois precisava trabalhar, e meu emprego era em horário 'normal' (8:00/12:00 - 14:00/18:00). Isso foi decisivo na questão de continuar ou não o curso de licenciatura” (Física - Jaraguá do Sul).

“Infelizmente não foi possível continuar, o que gera certa frustração....O fator decisivo foi o trabalho! Cansava muito, mesmo com outras adversidades teria continuado, mas o trabalho me matava” (Física - Jaraguá do Sul).

“Não conseguia conciliar, pois trabalhava e fazia faculdade de pedagogia junto. Então optei pela pedagogia” (Química - São José).

“Olá minhas razões foram familiares, pois ter uma família para sustentar tornou difícil estudar no período diurno, no entanto gostaria muito de cursar licenciatura em física, mas somente quando ofertado do período noturno” (Física – Araranguá).

“Tive que priorizar o trabalho, pois fui promovido, mudou o horário e aumentou a responsabilidade e não sobrava tempo pra dedicar pra estudar” (Física – Araranguá).

“Na verdade quando entrei no curso eu não possuía nenhuma formação, ele era próximo a minha casa e gratuito, por este motivo ingressei, porém sabia que teria muitas dificuldades, pois estudava e trabalhava. Gostaria muito que o IFSC disponibilizasse outros cursos em áreas diferentes de licenciaturas, exatas, como português, filosofia, geografia, pois a instituição é realmente muito boa” (Física - Jaraguá do Sul).

O segundo fator apontado com maior índice foi a baixa remuneração do profissional formado, com um índice de 0,55. Conforme a tabela 20 verifica-se que 57,35% dos respondentes apontaram que esse fator teve alguma influência, contra 42,65% que apontaram que esse índice não influenciou na decisão.

Tabela 20 - Baixa remuneração do profissional formado

Curso	1	2	3	4	5
Física - Araranguá	38,89%	5,56%	5,56%	16,67%	33,33%
Física - Jaraguá do Sul	52,00%	12,00%	12,00%	12,00%	12,00%
Química - São José	36,00%	4,00%	8,00%	28,00%	24,00%
Total Geral	42,65%	7,35%	8,82%	19,12%	22,06%

Fonte: Dados primários, 2014.

Com mesmo índice, é apontada também a falta de valorização do profissional, onde os dados podem ser vistos na tabela 21.

Tabela 21 - Falta de valorização profissional formado

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	38,89%	5,56%	5,56%	11,11%	38,89%
Física - Jaraguá do Sul	56,00%	4,00%	12,00%	12,00%	16,00%
Química - São José	36,00%	8,00%	12,00%	20,00%	24,00%
Total Geral	44,12%	5,88%	10,29%	14,71%	25,00%

Fonte: Dados primários, 2014.

Conforme a tabela 21, verifica-se que, para 44,12%, dos respondentes, esse fator não teve influência, entretanto para um a cada quatro respondentes, ou seja, para 25% destes, esse fator foi decisivo para o abandono do curso.

Na sequência, seguem considerações relacionadas com a baixa remuneração e à valorização profissional, segundo os respondentes:

“Somente ratificar o que já foi perguntado, a falta de valorização dos professores e o salário da categoria, falta de oportunidade em projeto de pesquisa e extensão foi ponto principal para minha desistência do curso” (Física – Araranguá).

“A falta de valorização do professor foi decisiva para minha desistência” (Física – Araranguá).

O quarto fator apontado com maior índice é a mudança de interesses, com um valor de 0,40.

Tabela 22 - Mudança de interesses

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	66,67%	0,00%	5,56%	11,11%	16,67%
Física - Jaraguá do Sul	56,00%	12,00%	8,00%	4,00%	20,00%
Química - São José	25,00%	12,50%	4,17%	20,83%	37,50%
Total Geral	47,76%	8,96%	5,97%	11,94%	25,37%

Fonte: Dados primários, 2014.

Enquanto nos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul, a grande maioria respondeu que este fator não teve influência em sua evasão, com 66,7% e 56% respectivamente. No *campus* São José, este índice foi de, apenas, 25%. Nesse *campus*, para a maioria, que corresponde a 37,5% esse fator teve peso decisivo para a desistência do curso. De modo geral, para 47,8% esse fator não teve influência na decisão de saída do curso. Entretanto para 52,2% influenciou de alguma forma, e, destes, 25,4% apontaram tal fator como decisivo.

A seguir, são apresentadas opiniões de alunos evadidos sobre esse fator:

“Quando iniciei o curso minha intenção era mudá-lo para Lic. em Química, pois na época havia boatos que até 2013 iria estar sendo ofertado no Campus Araranguá.

No fim do 1º semestre de Lic. em Física, consegui uma bolsa de estudos para realizar o curso de Farmácia. Optei pela troca porque achei mais parecido com a área de Química. Gostava muito do curso de Física e dos professores, porém minhas intenções foram outras” (Física – Araranguá).

“Eu sem duvida terminaria o curso, gostava da faculdade, tive grandes oportunidades profissionais, amava o que fazia, mas creio ter sido um caso excepcional, larguei a faculdade por que me sinto chamado a uma vida religiosa sacerdotal, e cancelei pra entrar no seminário” (Física - Jaraguá do Sul).

“Gosto de física, deixei o curso pois me adaptei melhor na engenharia” (Física – Araranguá).

“Não me adaptei ao curso e decidi sair. Vou tentar vestibular para outro curso, de outra área” (Física - Jaraguá do Sul).

O quinto fator decisivo foi a percepção do acadêmico sobre a valorização da profissão, com índice de 0,37, conforme a tabela 23.

Tabela 23 - Percepção pessoal sobre a valorização da profissão

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	38,89%	0,00%	16,67%	11,11%	33,33%
Física - Jaraguá do Sul	62,50%	4,17%	16,67%	4,17%	12,50%
Química - São José	40,00%	12,00%	12,00%	24,00%	12,00%
Total Geral	47,76%	5,97%	14,93%	13,43%	17,91%

Fonte: Dados primários, 2014.

Esse fator apresentou resultados semelhantes aos obtidos quando dos questionamentos que abordavam a “baixa remuneração do profissional formado” e a “falta de valorização do profissional formado”. Assim, seguindo aquela tendência, para 52,2% dos respondentes, teve alguma influência, sendo que, para 47,76%, não teve influência.

A seguir, são apresentadas opiniões de alguns alunos evadidos sobre esse fator:

“A falta de valorização do professor foi decisivo para minha desistência” (Física – Araranguá).

O sexto fator, aprovação em outro vestibular/seleção, apresenta índice de 0,32. Nos cinco primeiros fatores, a maioria os apontava com alguma influência na decisão, enquanto a partir desta questão percebe-se a tendência de resposta da maioria apontando principalmente a opção “não influenciou” na decisão.

Tabela 24 - Aprovação em outro vestibular/seleção

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	50,00%	0,00%	5,56%	16,67%	27,78%
Física - Jaraguá do Sul	79,17%	0,00%	4,17%	4,17%	12,50%
Química - São José	56,00%	4,00%	4,00%	8,00%	28,00%
Total Geral	62,69%	1,49%	4,48%	8,96%	22,39%

Fonte: Dados primários, 2014.

Cabe ainda destacar que, em que pese aproximadamente 80% dos respondentes de Jaraguá do Sul terem apontado que esse fator não influenciou sua decisão de saída, ainda resta percentual elevado, de aproximadamente 28%, em cada um dos *campi* de Araranguá e São José, que apontaram como decisivo a aprovação em outro vestibular/seleção.

Acerca disso, relaciona-se algumas considerações dos respondentes:

“Eu já era graduada em biblioteconomia pela UFSC, quando resolvi fazer o curso de licenciatura. Trabalhava tarde e noite, fiz o curso para aprender um pouco mais de física, preencher minha manhã e fazer novas amizades, já que morava em Floripa e estava em Jaraguá para trabalhar na área de biblioteconomia. O que me levou de fato, a abandonar o curso, foi a aprovação no concurso público para bibliotecária na UTFPR. Então, mudei de SC para o PR e lá fiz mestrado em engenharia de produção. Hoje sou bibliotecária da UFRN e estou muito satisfeita com essa área” (Física - Jaraguá do Sul).

“Apenas sai do curso por motivos particulares como: Passei em um Mestrado que tanto sonhava na área de farmácia, pois já era farmacêutica na época a alguns anos e eu e o meu marido nos mudamos de cidade. Passei também em alguns concursos públicos relacionados com a área farmacêutica e hoje sou Mestre em farmácia e dou aulas na minha área. Gostei muito de ter estudado no IFSC, os professores foram ótimos” (Física – Araranguá).

O sétimo fator apontado, com índice de 0,30, é a falta de orientação profissional e indecisão.

Tabela 25 - Falta de orientação profissional - indecisão

Curso	1	2	3	4	5
Física - Araranguá	38,89%	22,22%	22,22%	5,56%	11,11%
Física - Jaraguá do Sul	52,00%	20,00%	8,00%	8,00%	12,00%
Química - São José	44,00%	8,00%	36,00%	0,00%	12,00%
Total Geral	45,59%	16,18%	22,06%	4,41%	11,76%

Fonte: Dados primários, 2014.

Nota-se que mais da metade dos respondentes do *campus* de Jaraguá do Sul apontaram que esse fator não influenciou na escolha do abandono, e essa também foi a escolha da maioria dos respondentes dos *campi* de Araranguá e São José. O *campus* São José foi o que apresentou maior quantidade de respondentes que apontaram que esse fator influenciou de forma razoável.

Acerca disso, relacionam-se algumas considerações dos respondentes:

“Interessei-me pelo curso atraído pela área que identificava química, logo pensei que era destinado a área de bacharelado e industrial, me interessou porque atuo no ramo de química têxtil, pois quando iniciei e foi informado que era para licenciatura, logo desisti, porque não tem valorização no mercado e baixa remuneração, sou engenheiro têxtil e estudei no Centro da Tecnologia da Indústria Química e Têxtil, no RJ e por isso me interessei em especializar em química fina, mas como bacharelado, e licenciatura não me interessava e por isto a desistência” (Química - São José).

“Quando ingressei no curso possuía pouco conhecimento sobre o mesmo. Na verdade, apesar de ter passado em 3 vestibulares para universidades federais, esse curso foi a opção que restou, pois não tive condições de mudar para cursar em outra universidade” (Química - São José).

O fator decepção com o curso ficou em oitavo lugar, com índice de 0,28. Verifica-se na tabela 26 que mais da metade dos respondentes apontaram que esse fator não influenciou na decisão, num total de 52,24%.

Tabela 26 - Decepção com o curso

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	50,00%	27,78%	5,56%	11,11%	5,56%
Física - Jaraguá do Sul	50,00%	16,67%	12,50%	8,33%	12,50%
Química - São José	56,00%	8,00%	12,00%	12,00%	12,00%
Total Geral	52,24%	16,42%	10,45%	10,45%	10,45%

Fonte: Dados primários, 2014.

O curso de Física em Araranguá foi o que apontou menor porcentagem de respondentes apontando esse fator como decisivo, com 5,56%.

A metodologia de ensino e didática dos professores ficou em nono lugar no ranking, com um fator de 0,26. De maneira geral, 56,72% dos respondentes apontaram que esse fator não foi decisivo, chegando a 60%, em Jaraguá do Sul, 58,82%, em Araranguá e 52,00%, em São José.

Tabela 27 - Metodologia de ensino e didática dos professores

Curso	1	2	3	4	5
Física - Jaraguá do Sul	60,00%	12,00%	12,00%	8,00%	8,00%
Química - São José	52,00%	12,00%	12,00%	8,00%	16,00%
Física – Araranguá	58,82%	11,76%	11,76%	17,65%	0,00%
Total Geral	56,72%	11,94%	11,94%	10,45%	8,96%

Fonte: Dados primários, 2014.

O curso de Física em Araranguá foi o único que não apresentou respondentes que apontaram esse fator como decisivo, já São José foi o que apresentou maior número de respondentes nesse item, com 16%. São José foi o *campus* que apresentou menor índice de respondentes no item não influenciou, e maior em decisivo.

Acerca disso, relacionam-se algumas considerações dos respondentes:

“Em fim minha saída foi por motivos em que a nossa capacitação por profissionais da área (professor) deixou a desejar. Tive muitos professores excelentes é claro, mas por outro lado alguns professores sem didática nenhuma para ser um profissional de educação. Infelizmente isso me desanimou como aluno e como cidadão também, pois acreditava que em uma instituição federal fosse ter professores

mais didáticos e mais humanos também. Espero que no futuro essa instituição federal tenha profissionais que realmente gostem de ser educador e não estar lá apenas por dinheiro ou por status...” (Física - Jaraguá do Sul).

“A falta de plano de carreira na futura profissão, as metodologias usadas pelos Docentes e a falta de cursos oferecidos no IFSC, foram itens de peso ao decidir a desistência do mesmo” (Física - Jaraguá do Sul).

“Divergência na forma de ser avaliado por certos professores, um peso duas medidas” (Física - Jaraguá do Sul).

“Minha saída foi devido a Professora “fulana”, que em vez de apenas zerar a prova foi abrir a boca e falar que esse tipo de profissional ela não gostaria de estagiar” (Física - Jaraguá do Sul).

Em décimo lugar no ranking está a transferência para outro curso, com índice de 0,24. Como era de se esperar, devido a posição no ranking, mais de 70% das respostas apontaram que esse fator não influenciou na decisão, chegando a 84%, em Jaraguá do Sul.

Tabela 28 - Transferência para outro curso

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	66,67%	0,00%	11,11%	0,00%	22,22%
Física - Jaraguá do Sul	84,00%	0,00%	0,00%	8,00%	8,00%
Química - São José	64,00%	4,00%	4,00%	0,00%	28,00%
Total Geral	72,06%	1,47%	4,41%	2,94%	19,12%

Fonte: Dados primários, 2014.

Nota-se, também, que esse fator foi decisivo para apenas 8% dos respondentes de Jaraguá do Sul, 22,22% para os respondentes de Araranguá e 28% dos respondentes de São José.

Acerca disso, relaciona-se algumas considerações dos respondentes:

“Quando iniciei o curso minha intenção era mudá-lo para Lic. em Química, pois na época havia boatos que até 2013 iria estar sendo ofertado no Campus Araranguá.

No fim do 1º semestre de Lic. em Física, consegui uma bolsa de estudos para realizar o curso de Farmácia. Optei pela troca porque achei mais parecido com a área de Química. Gostava muito do curso de Física e dos professores, porém minhas intenções foram outras” (Física – Araranguá).

“O curso que eu desejava, antes mesmo de iniciar a Licenciatura, era o Direito, consegui bolsa para o Direito e optei pela troca do curso” (Química - São José).

“No meu caso, cursava sistemas de telecomunicações na mesma instituição, só retornei ao mesmo curso” (Química - São José).

A reprovação nas disciplinas vem em décimo primeiro lugar, com índice de 0,23. Esse fator não foi decisivo para 64,71% dos respondentes, com 80% em São José, 60% em Jaraguá do Sul e 50% em Araranguá.

Tabela 29 - Reprovação nas disciplinas

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	50,00%	16,67%	5,56%	16,67%	11,11%
Física - Jaraguá do Sul	60,00%	8,00%	4,00%	16,00%	12,00%
Química - São José	80,00%	0,00%	12,00%	4,00%	4,00%
Total Geral	64,71%	7,35%	7,35%	11,76%	8,82%

Fonte: Dados primários, 2014.

Ao todo, para apenas 35,29% dos respondentes esse fator influenciou de alguma maneira, sendo apontado como decisivo para, apenas, 12% dos respondentes de Jaraguá do Sul, 11,11% dos respondentes de Araranguá e apenas 4% dos respondentes de São José.

Com índice de 0,22, estão empatados, em décimo segundo lugar, os fatores dificuldade de acompanhamento (notas baixas) e falta de apoio à inserção profissional.

Ao contrário dos respondentes do curso de Química em São José, onde 72% apontaram que a dificuldade de acompanhamento (notas baixas) não influenciou na decisão, nos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul, o percentual foi de, apenas, 44,44% e 37,50%, respectivamente.

Tabela 30 - Dificuldade de acompanhamento (notas baixas)

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	44,44%	27,78%	5,56%	11,11%	11,11%
Física - Jaraguá do Sul	37,50%	25,00%	29,17%	8,33%	0,00%
Química - São José	72,00%	12,00%	8,00%	4,00%	4,00%
Total Geral	52,24%	20,90%	14,93%	7,46%	4,48%

Fonte: Dados primários, 2014.

Ao mesmo tempo, esse fator foi decisivo apenas para 4% dos respondentes de São José e 11,11% de Araranguá. Para 29,17% dos respondentes de Jaraguá do Sul, esse fator influenciou de forma razoável na escolha.

A falta de apoio à inserção profissional foi apontada como decisiva na escolha de 23,53% dos respondentes de Araranguá, porém somente para 8,96 do total esse fator foi apontado como decisivo, conforme mostra a tabela 31.

Tabela 31 - Falta de apoio à inserção profissional

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	41,18%	5,88%	11,76%	17,65%	23,53%
Física - Jaraguá do Sul	60,00%	16,00%	12,00%	4,00%	8,00%
Química - São José	80,00%	12,00%	4,00%	4,00%	0,00%
Total Geral	62,69%	11,94%	8,96%	7,46%	8,96%

Fonte: Dados primários, 2014.

O curso de Física em Araranguá foi o que apresentou padrão diferente dos demais, onde 58,82% dos respondentes apontaram que esse fator influenciou, de alguma maneira, na decisão do abandono.

Os problemas familiares ficaram em décimo terceiro lugar no ranking, com um índice de 0,20. Para 64,71% dos respondentes, esse fator não influenciou na decisão.

Tabela 32 - Problemas familiares

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	55,56%	5,56%	22,22%	11,11%	5,56%
Física - Jaraguá do Sul	68,00%	16,00%	12,00%	0,00%	4,00%
Química - São José	68,00%	8,00%	8,00%	4,00%	12,00%
Total Geral	64,71%	10,29%	13,24%	4,41%	7,35%

Fonte: Dados primários, 2014.

Para 35,29% dos respondentes, esse fator influenciou de alguma maneira, chegando a ser decisivo para 12% dos respondentes de São José. Esse fator influenciou, de forma razoável, 22,22% dos respondentes de Araranguá e teve pouca influência para 16% dos respondentes de Jaraguá do Sul.

“A prioridade era meu filho pequeno” (Química - São José).

Empatados, com um índice de 0,19, estão os fatores: dificuldades na integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão e dificuldade de adaptação à vida acadêmica. Os dados das respostas sobre as dificuldades à integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão estão na tabela 33 e sobre a dificuldade de adaptação à vida acadêmica na tabela 34.

Tabela 33 - Dificuldades na integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	44,44%	11,11%	22,22%	11,11%	11,11%
Física - Jaraguá do Sul	68,00%	12,00%	4,00%	8,00%	8,00%
Química - São José	80,00%	8,00%	8,00%	4,00%	0,00%
Total Geral	66,18%	10,29%	10,29%	7,35%	5,88%

Fonte: Dados primários, 2014.

Para 66,18% dos respondentes, de modo geral, esse fator não influenciou na decisão, sendo 80% dos respondentes de São José, 68% de Jaraguá e apenas 44,44% em Araranguá. Com isso, o *campus* de Araranguá foi o que apresentou maior percentual de respondentes que apontaram esse fator como decisivo, chegando a 11,11%, e ainda, no mesmo *campus*, 22,22% apontaram que esse fator influenciou de forma razoável na escolha.

Em relação à dificuldade de adaptação à vida acadêmica, os respondentes do *campus* de Araranguá foram os que mais apontaram esse fator de maneira a influenciar de alguma forma na decisão, com percentual de 55,56%.

Tabela 34 - Dificuldade de adaptação à vida acadêmica

Curso	1	2	3	4
Física – Araranguá	44,44%	27,78%	11,11%	16,67%
Física - Jaraguá do Sul	52,00%	28,00%	8,00%	12,00%
Química - São José	68,00%	12,00%	16,00%	4,00%
Total Geral	55,88%	22,06%	11,76%	10,29%

Fonte: Dados primários, 2014.

Já o *campus* São José foi o que apresentou maior percentual de respondentes que apontaram que esse fator não influenciou na decisão, com 68%, seguido de Jaraguá do Sul, com 52%.

É importante ressaltar que esse fator não foi apontado como decisivo na escolha de abandonar o curso por nenhum dos respondentes.

No bloco dos fatores com índice de 0,15 estão os fatores: dificuldade de realização de estágios, local para refeições (lanchonete, cantina, restaurante, etc...) e falta de vagas no mercado de trabalho.

Os dados referentes à dificuldade de realização de estágios são mostrados na tabela 35.

Tabela 35 - Dificuldades de realização de estágios

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	55,56%	5,56%	0,00%	16,67%	22,22%
Física - Jaraguá do Sul	84,00%	12,00%	4,00%	0,00%	0,00%
Química - São José	80,00%	12,00%	4,00%	0,00%	4,00%
Total Geral	75,00%	10,29%	2,94%	4,41%	7,35%

Fonte: Dados primários, 2014.

Conforme mostrado, para a grande maioria dos respondentes, 75% apontaram que esse fator não influenciou na decisão. Somente para 22,22% dos respondentes do *campus* Araranguá e 4% do *campus* São José, esse fator foi apontado como decisivo.

Os dados sobre as respostas sobre os locais para refeição (lanchonete, cantina, restaurantes, etc...), são mostrados na tabela 36.

Tabela 36 - Local para refeições (lanchonete, cantina, restaurante, etc...)

Curso	1	2	3	4	5
Física - Jaraguá do Sul	70,83%	16,67%	8,33%	4,17%	0,00%
Química - São José	68,00%	12,00%	12,00%	8,00%	0,00%
Física – Araranguá	61,11%	16,67%	11,11%	5,56%	5,56%
Total Geral	67,16%	14,93%	10,45%	5,97%	1,49%

Fonte: Dados primários, 2014.

Como se pode verificar, esse fator não foi responsável pela evasão para 67,16%, sendo que só foi decisivo para 5,56% dos respondentes de Araranguá. De uma maneira geral esse fator influenciou, de alguma maneira, somente para 32,84%. O *campus* que mais apresentou esse fator influente de alguma maneira foi o *campus* de Araranguá, com 38,89%.

Já, as respostas sobre a falta de vagas no mercado de trabalho são mostradas na tabela 37.

Tabela 37 - Falta de vagas no mercado de trabalho

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	52,94%	11,76%	5,88%	5,88%	23,53%
Física - Jaraguá do Sul	82,61%	13,04%	4,35%	0,00%	0,00%
Química - São José	80,00%	12,00%	0,00%	4,00%	4,00%
Total Geral	73,85%	12,31%	3,08%	3,08%	7,69%

Fonte: Dados primários, 2014.

A falta de vagas no mercado de trabalho não influenciou a decisão para 82,61% dos respondentes de Jaraguá do Sul e 80% dos respondentes de São José. Em contrapartida, somente para 52,94% dos respondentes de Araranguá, esse fator não foi decisivo, contra 23,53%, que apontaram esse fator como decisivo na escolha.

Logo após, aparece a pressão/desaprovação familiar do curso, que apresentou índice de 0,14. Seus dados são mostrados na tabela 38.

Tabela 38 - Pressão/Desaprovação familiar do curso

Curso	1	2	3	4	5
Física – Araranguá	83,33%	0,00%	5,56%	5,56%	5,56%
Física - Jaraguá do Sul	84,00%	8,00%	8,00%	0,00%	0,00%
Química - São José	64,00%	8,00%	12,00%	8,00%	8,00%
Total Geral	76,47%	5,88%	8,82%	4,41%	4,41%

Fonte: Dados primários, 2014.

Devido a sua posição no ranking, vigésimo lugar, é possível verificar que para apenas 23,53% esse fator teve algum tipo de influência, sendo que, para 76,47%, esse fator não influenciou na decisão.

Os fatores, a seguir relacionados, são analisados de maneira menos detalhada, por terem apresentado índice de influência bastante baixos com relação a decisão do aluno em abandonar o curso. No bloco com os fatores que apresentam índices de 0,13, estão: currículos desatualizados, biblioteca (acervo, estrutura, atendimento, horários...), mudança de residência e imaturidade.

Com índice de 0,11, estão os seguintes fatores: cadeia rígida de pré-requisitos e infraestrutura deficiente (sala de aulas, laboratórios, equipamentos, estacionamento...).

Em último lugar, ou seja, o de menor influência no abandono do curso, aponta-se o fator que trata da transferência para outra Instituição (para o mesmo curso), com um índice de 0,03.

“Como eu comecei a trabalhar no horário das aulas que tinha pela manhã, isso foi preponderante para eu ter que me transferir para outra universidade, não teria como conciliar os mesmos horários” (Física – Araranguá).

“A grade curricular do curso: muitas disciplinas dependentes de outras, ou seja, se reprovasse em uma reprovava em outras, o que é inaceitável em um curso superior. Pode sim, uma ser pré-requisito pra outra, mas encadear matérias no mesmo semestre” (Química - São José).

“Sou Servidor público e fui transferido para o município de Lages com distância de 250Km, impossibilitando a continuação do curso” (Física – Araranguá).

4.2.3 Alternativas de ação para conter a evasão escolar no contexto analisado

Para cumprir com o terceiro objetivo ao qual se propõe esta pesquisa, qual seja, “Apontar alternativas de ação para conter a evasão escolar no contexto analisado”, torna-se necessário buscar compreender a essência dos principais fatores apontados na compilação dos dados coletados nesta pesquisa.

Analisando os principais fatores apontados pelos evadidos respondentes, verifica-se como preponderantes a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, baixa remuneração e falta de valorização do profissional formado e a mudança de interesses.

Como alternativa para diminuição dos índices da evasão, considerando-se o contexto desta pesquisa, pode-se citar a intervenção do IFSC junto à sociedade e perante as instâncias cabíveis pela valorização do profissional da educação, pois assim, pensando no seu futuro profissional, os acadêmicos optarão por continuar nos estudos quando surgirem este tipo de dificuldade, pois terão a expectativa de, após formados e inseridos no mundo do trabalho, possuírem uma profissão de importância reconhecida e de remuneração compatível com suas atribuições.

Ainda, em relação à dificuldade de conciliar estudos e trabalho, o IFSC oferece assistência estudantil através de editais específicos em consonância com o Decreto Nº 7.234, de 19 de Julho de 2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e prevê auxílios aos estudantes através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acompanhamentos de equipe multidisciplinar formada por assistente social, psicólogo, pedagogo dentre outros profissionais, que, identificando necessidade de amparo financeiro ou social para a permanência do aluno no curso ofertado pela instituição, fornece tal auxílio.

Contemplando também os fatores como a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, juntamente com as questões referente a metodologia de ensino e didática dos professores, propõe-se algo que parcialmente já vem sendo feito pela instituição, como a revisão do PPC das Licenciaturas. A adequação da grade curricular para que algumas disciplinas ou módulos possam ser lecionadas na modalidade semipresencial, conforme autoriza a Portaria do MEC Nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004, é uma alternativa para a dificuldade do aluno estar presente regularmente na instituição. Podem, assim, ser ofertadas as disciplinas integral ou parcialmente, desde que esta oferta não

ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. As avaliações das disciplinas ofertadas nesta modalidade, entretanto, devem ser presenciais. Ainda, a reestruturação da forma de ingresso, visando atender às necessidades dos trabalhadores, logicamente anteriormente identificadas, devem compor um quadro de atenção para esta questão.

Ainda em relação aos fatores internos à instituição, apontados pelos respondentes, como alternativas que podem ser realizadas pela instituição, pode-se considerar o aprimoramento de sistemáticas de elaboração de projetos (PPC, pesquisa, extensão, inovação) e promovendo eventos que fomentem a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, com incentivo à participação dos alunos, integrando-os com demais alunos de outros cursos e com professores e servidores, familiarizando-o com o meio da pesquisa e da extensão, além de buscar o fomento aos programas de mobilidade acadêmica, através de intercâmbio internacional e a oferta de bolsas de pesquisa, inovação e extensão. Além disso, o incentivo a inserção dos discentes no mercado de trabalho deve ser elencado dentre as principais prioridades.

Para promover a permanência e êxito do aluno, deve-se realizar o acompanhamento pedagógico em situações de dificuldade de desempenho e de aprendizagem, além de prestar toda a assistência para os casos de vulnerabilidade social, econômica, psicológica, afetiva e emocional, buscando sempre antecipar-se ao evento ato da evasão.

Com relação aos fatores pessoais dos acadêmicos, tem-se a mudança de interesses, falta de orientação profissional e a imaturidade. Com isso a instituição pode realizar, além do que já foi citado, ações junto aos alunos de ensino médio, apresentando os cursos e a instituição nas escolas de ensino médio, a fim de auxiliá-los no processo de orientação para o ingresso no ensino superior.

Importante, também, torna-se fortalecer a imagem institucional junto aos públicos estratégicos, no intuito de fazer com que a oferta do ensino gratuito e de qualidade, parte da missão da instituição, seja percebido, conhecido e reconhecido pela sociedade como instituição de referência nas regiões de atuação.

Finalizando, com relação aos fatores internos que tratam da infraestrutura institucional, é importante a identificação de deficiências estruturais, seja através do Relatório de Autoavaliação Institucional, organizado anualmente pela CPA, seja através das diversas ações que a instituição pode promover nesse sentido, para a pronta solução dos problemas, a fim de minimizar o impacto na percepção do aluno com relação a essas questões e proporcionando-o o conforto e estrutura

necessária seja com relação as salas de aula, laboratórios, bibliotecas, áreas para refeições e lanches, tecnologia da informação, quanto ao acesso aos locais de estudo, como estacionamentos, acesso por transporte coletivo e alternativas de transporte.

Com relação à prática docente e metodologias de ensino, tanto as direções geral e de ensino, quanto a coordenação dos cursos e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), devem manter-se atento aos resultados da autoavaliação institucional, em especial à dimensão que trata especificamente destes itens, e às avaliações docentes, realizadas semestralmente e respondidas pelos alunos dos cursos, no intuito de verificar questões que necessitem de atenção e promover a manutenção e o incentivo de iniciativas merecedoras de destaque e avaliação positiva.

5 CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo era analisar as causas da evasão escolar dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina, no período de 2009 a 2012. Assim, encerrada a análise dos resultados, dirige-se para a conclusão do estudo.

Como base para a realização da pesquisa e, para o entendimento da evasão escolar no país, o referencial teórico abordou temas como a história da educação superior no Brasil, avaliação institucional e estudos já realizados sobre a evasão.

Após o referencial teórico, foi descrita a metodologia utilizada para a realização dos objetivos da pesquisa.

Realizou-se, então, uma busca nos sistemas SISTEC e ISAAC, onde se constatou que, segundo os dados atualizados até agosto/2013, data da coleta, haviam 375 alunos em situação que caracterizava a evasão ou abandono. Destes, 55 ex-alunos não possuíam e-mail em seu cadastro. Em paralelo, levantou-se junto aos sistema de ingresso da instituição os dados referentes ao perfil socioeconômico dos ex-alunos, bem como os índices candidato/vaga de cada processo seletivo referente aos ciclos em estudo. Com a autorização da instituição, os evadidos foram convidados a participar da pesquisa, através de questionário estruturado, com perguntas fechadas e abertas, enviado por e-mail, disponibilizando *link* para resposta. Assim, encaminhou-se o questionário para 320 pessoas. Destes, 42 e-mails retornaram ao remetente pelas mais variadas situações e 68 ex-alunos efetuaram preenchimento completo do questionário.

O primeiro objetivo consistia em traçar o perfil daqueles que evadiram o curso. Através dos levantamentos dos dados alunos evadidos, obteve-se 192 cadastros socioeconômicos completos de ex-alunos, que poderiam fornecer informações com a qualidade necessária para esse estudo. Com isso, verificou-se que 50,5% dos evadidos eram do sexo masculino e 49,5% dos evadidos possuíam mais de 24 anos. O índice de evadidos que se autodeclararam branco foi de 79,2% e 67,2% dos evadidos não possuíam filhos. Ainda com base nos dados fornecidos pelo IFSC, 80,7% dos evadidos cursou ensino médio em escola pública, 40,1% eram empregados de empresa privada, 60% informaram no ato de sua inscrição que escolheram o curso por interesse pela área e somente 11% responderam que fizeram a opção pelo curso devido à ascensão profissional.

Para complementar esse objetivo, foi traçado perfil dos evadidos com base nas respostas obtidas pela aplicação do questionário. Assim, 60% das respostas obtidas foram respondidas pelo sexo feminino, 35% dos evadidos respondente eram da faixa etária de 18 a 24 anos e 32% de 30 a 39 anos. Em relação o período em que deixaram de frequentar o curso, 43% dos evadidos respondente abandonaram no 1º semestre, 37% no 2º semestre e 15% no 3º semestre.

O segundo objetivo era identificar motivos que levaram os alunos à evasão, assim, organizou-se o instrumento de coleta com as possíveis causas de evasão em uma escala de 1 a 5, levando em consideração a influência de cada item, sendo que o conceito “1” caberia àquelas questões que não influenciaram a evasão, “2” para questões que tiveram pouca influência, “3” para as de influência razoável, “4” para o que teve grande influência e, finalmente, “5” para aquilo que tenha sido decisivo para a desistência do curso. De acordo com as respostas, estas foram transformadas em pontuação, de 0 (zero) a 1 (um) de acordo com o grau de influência na evasão, e agrupadas em um ranking, sendo que quanto mais próximo de 1 (um), maior a influência desta para a desistência ou abandono do curso.

Dentre os fatores que se pode considerar como decisivos para evadir o curso foram: dificuldade de conciliar estudos e trabalho (índice de 0,47), baixa remuneração do profissional formado e falta de valorização do profissional formado (ambos com índice de 0,43), mudança de interesses (índice de 0,40) e a percepção pessoal sobre a valorização da profissão (índice de 0,37). Entre os fatores que menos influenciaram na evasão tem-se a transferência para outra instituição, para o mesmo curso (índice de 0,03).

O terceiro objetivo dessa pesquisa era apontar alternativas de ação para conter a evasão no contexto analisado. Assim, foram propostas ações, tais como:

- a) Intervenção junto às esferas e fóruns específicos e a sociedade civil organizada pela valorização do profissional da educação;
- b) Focar as ações referentes à reestruturação dos cursos, com ênfase na identificação das características e apontamentos do público específicos desses cursos, que, possuem características diferenciadas como a predominância da média de idade mais elevada, da necessidade de conciliar o estudo com o trabalho, que, aliás, é a sua principal prioridade, e do fato de boa

- parte desses alunos terem concluído o ensino médio há mais de dez anos;
- c) Priorizar o programa de assistência estudantil, seja por meio do auxílio financeiro, seja por meio de equipe multidisciplinar para o amparo do estudante que o necessitar, visando a permanência do aluno e o êxito em sua formação;
 - d) Adequação e revisão do PPC dos cursos, proporcionando maior flexibilidade com relação à carga horária presencial, a cadeia de pré-requisitos e a possibilidade de oferta de cadeiras na modalidade EAD, bem como incentivo e oferta de bolsas de pesquisa, inovação e extensão para os acadêmicos das licenciaturas;
 - e) Realizar ações juntos as escolas no ensino médio, buscando apresentar os cursos e a instituição a fim de auxiliar no processo de orientação de escolha para o ensino superior, auxiliando assim nas questões relacionadas à vocação, indecisão e mudança de interesses;
 - f) Dar ênfase aos resultados obtidos através da autoavaliação institucional e avaliação docente para o fornecimento de subsídios para as tomadas de decisões por parte não só das direções gerais e de ensino, mas também das coordenações juntamente com os NDEs dos cursos.

Assim, com essa pesquisa, verificou-se que a evasão engloba vários fatores, externos, internos e pessoais do estudante, portanto esse fenômeno não deve ser caracterizado como um fato isolado. É importante que a instituição propicie um processo de acompanhamento sistemático junto aos alunos que apresentem dificuldade de aprendizado, elevado número de ausências, vulnerabilidade social, econômica ou psicológica a fim de antecipar-se e tentar a contenção destes alunos na instituição, evitando assim a sua saída.

Como sugestão para trabalhos futuros, vislumbra-se a possibilidade de ampliar os estudos buscando um contraponto através de pesquisa com os docentes destes cursos, bem como saber a opinião, as dificuldades e os casos de sucesso dos egressos que concluíram estes cursos. Além disso, buscar desenvolver um sistema que aponte, através

do perfil socioeconômico e de respostas a questionários previamente aplicados quando do ingresso e no decorrer dos cursos, a fim de identificar potenciais alunos que tenham tendência a evadir ou abandonar os cursos, realizando assim trabalho específico, visando a permanência desse aluno através do atendimento às suas condições desfavoráveis para o seu sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011. 80 p.
- ANIBAL, Felipe. Evasão em Licenciatura chega a 39%. **Gazeta do Povo**, Londrina, 19 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1392135>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013
- BERNARDES, J. L. P.; CAMPOS, V. G.; SANTOS, M. M. Avaliação institucional: a importância dos princípios e valores éticos da Associação Educativa Evangélica –AEE/UniEVANGÉLICA na formação dos egressos. **Cadernos de Avaliação Institucional**, Anápolis, n. 2, p. 13-36, 2009.
- BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2004. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2004.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F.; A evasão no ensino superior brasileiro: O caso da UFMG. **Avaliação**, São Paulo, v.8, n. 3, p.161-189, mar. 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- _____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e

seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 maio 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 abr. 2004a.

_____. Lei nº 11.892, de 30 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação - MEC. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação - MEC. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 dez. 2004.

_____. Ministério da Educação e do desporto - MEC. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>>.
Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Roteiro de auto-avaliação institucional:** orientações gerais. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, 2004b.

BRITO, T. T. R. CUNHA, A. M. O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Sumários.Org:** Sumários de Revistas Brasileiras, São Paulo, 2006. Disponível:
<http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/35427_4469.PDF>
Acesso em: 20 mai. 2013.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em:
<http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>.
Acesso em: 30 jul. 2013.

CEFET-SC. **Permanência e êxito do educando no CEFET-SC.** Florianópolis: CEFET, 2006. 51 p.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Regulamenta a Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina. Resolução CEPE/IFSC n° 001/2010, de 30 de novembro de 2010. **CEPE:** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Florianópolis, 2010.

CUNHA, Luis Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Helgio; AMARAL, Nelson Cardoso. **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999. 223 p.

CURY, Marlene Ferreira; CURY, Rosa Maria Bittar. **Concepções da avaliação institucional no processo educacional.** Uberlândia, MG: UFTM, 2010.

ELIAN, Silvia Nagib; FARHAT, Cecília Aparecida Vaiano. **Estatística básica**. São Paulo: LCTE, c2006. 239p.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar Curitiba**, Curitiba, n.28. p. 17-36, 2006.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão!:** um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Fatores determinantes da motivação/desmotivação de alunos do curso técnico em informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós graduação em educação agrícola, Rio de Janeiro, 2009.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, SP, v. 3, n. 1, p. 77-41, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71540102.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

GOMES, Alberto Albuquerque. Consideração sobre evasão escolar no ensino superior. **Nuances**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 90-106, out, 2000.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências da natureza: habilitação em física**. Araranguá: IFSC, [20--a]. Disponível em: <<http://ararangua.ifsc.edu.br/site/images/ppc%20licenciatura%20ararangua%20atual.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências da natureza: habilitação em química**. Florianópolis: IFSC, [20--b]. Disponível em: <<http://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/images/6/69/Pplicicq.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Relatório de autoavaliação institucional 2013**. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <<http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2013/RelatorioFinaldaCPA2013.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B73D93EBA-2BD5-4C03-9089-1DC9403B2765%7D_MIOLO_EDUCACAOPROFISSIONALTECNICANOCENSOESCOLAR.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resumo técnico censo da educação superior 2010**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resumo técnico censo da educação superior 2011**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **SINAES: orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/254/sinaes.pdf>. Acesso em: 15 mar 2013.

_____. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. Brasília: INEP, 2011. (Anos de 2008 a 2011). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994. 444p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001. 288 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 305 p.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2007.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, 2000.

MILONE, Giuseppe. **Estatística: geral e aplicada**. São Paulo: Thomson, 2004. 483p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p.

MIRANDA, Derlinéa Peçanha Moreira. **Gestão da evasão nas instituições de ensino superior privado: um estudo sobre cursos de administração no estado do Espírito Santo**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Unesco: Porto Alegre, 2002.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 518-567, dez. 2006.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n.1, p.161-189, mar, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

POLIDORI, M. M. et al. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Helgio; AMARAL, Nelson Cardoso. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. 223 p.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação dos Sinaes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, esp., p. 955-977, out. 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 583 p.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do Sinaes: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

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

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**. Caxias do Sul: UCS, 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assesoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada á administração**. São Paulo: Harbra, c2001. 495 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p.

YIN, Robert K. . **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

APÊNDICE A – Questionário para Aplicação com os Estudantes Evadidos dos Cursos de Licenciatura do IFSC

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa acerca dos motivos que levam os alunos à **DESISTÊNCIA** dos cursos superiores de Licenciatura do IFSC. O questionário abaixo está sendo aplicado com alunos que cursaram mas que, por algum motivo, desistiram, abandonaram ou de alguma outra forma evadiram-se dos cursos abaixo, nos ciclos de 2009 a 2012:

- Licenciatura em Ciências da Natureza - Física (*Campus Araranguá e Jaraguá do Sul*) e;

- Licenciatura em Ciências da Natureza - Química (*Campus São José*)

As informações obtidas com a aplicação deste questionário serão utilizadas para fins acadêmicos em dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária - UFSC, que tem como objetivo identificar causas da evasão e o perfil dos alunos evadidos nestes cursos, apontando sugestões para tal problemática.

Em nenhum momento você será identificado individualmente, sendo totalmente garantido o anonimato das informações.

O questionário leva em média 6 minutos para ser preenchido e sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Grato pela participação!

Raphael T. Gerba
Mestrando do PPGAU/UFSC

Curso: () Física – Araranguá () Física – Jaraguá do Sul ()
Química – São José

1. **Semestre/fase que cursava quando desistiu (evadiu):**
2. **Idade:** _____ anos
3. **Sexo:** () Masculino () Feminino
4. **Estado Civil:** () Solteiro () Casado/União Estável/Amasiado ()
() Separado/Divorciado/Viúvo
5. **Município que residia na época que frequentava o curso em questão:**
6. **Raça:** () amarelo () branco () indígena () negro () pardo () não declarado

7. **Ocupação Atual:** () desempregado () empregado de empresa privada () estudante () profissional liberal/autônomo () servidor público () trabalhador rural
8. **Você mora com seus pais na época em que evadiu o curso em questão?** () Sim () Não
9. **Você era o principal responsável pelas despesas da família?** () Sim () Não
10. **Quantas pessoas integram sua família, residentes no mesmo domicílio?**
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais
11. **Você tem filhos?**
() 1 () 2 () 3 () 4 ou mais () Não tenho filhos
12. **Marque os itens que sua família possui:**
() Casa própria
() Automóvel próprio
() Computador com acesso a internet
13. **Qual a renda total de sua família?**
() Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00)
() Até 2 salários mínimos (de R\$ 725,00 a R\$ 1.448,00)
() Até 4 salários mínimos (de R\$ 1.449,00 a 2.896,00)
() Até 6 salários mínimos (de R\$ 2.897,00 a R\$ 4.344,00)
() Mais de 6 salários mínimos (R\$ 4.345,00 ou mais)
14. **Você cursou seu ensino fundamental em escola:**
() Particular () Pública () Parte em Pública, parte em Particular
15. **Você cursou seu ensino médio em escola:**
() Particular () Pública () Parte em Pública, parte em Particular
() Supletivo(público ou particular)

16. **Você cursou o ensino médio em que turno?**
 Diurno Noturno Diurno/Noturno
17. **Você trabalhou durante o ensino médio?**
 Sim, durante todo o ensino médio Não Durante algum período
18. **Como considerava seu rendimento escolar no ensino médio?**
 Péssimo Ruim Regular Bom Ótimo
19. **Como considerava seu rendimento acadêmico no curso de licenciatura?**
 Péssimo Ruim Regular Bom Ótimo
20. **Durante o período em que frequentava o curso superior, considerava prioritário?**
 Os estudos, pois não trabalhava Os estudos, mesmo trabalhando
 Trabalho Ambos Outro _____
21. **O seu trabalho era relacionado com o curso em questão?**
 Sim Não Não trabalhava
22. **Quando optou pelo curso, possuía informação suficiente para a escolha?**
 Sim Não
23. **Após sua saída do curso, você ingressou em outro curso superior:**
 Sim, no mesmo curso Sim, em outro curso superior Não
24. **Meio de Transporte que utilizava para chegar ao *campus*: (pode assinalar mais de um item).**
 a pé ou de bicicleta transporte escolar (fretamento) carro/ moto (próprio ou da família) carro/ moto (carona) transporte coletivo/ônibus
25. **Você recebia algum tipo de auxílio/assistência estudantil (financeiro):**
 Não recebia, pois não necessitava Não recebia, porém necessitava
 Recebia e era suficiente Recebia, mas era insuficiente Necessitava receber, mas não tinha conhecimentos dos auxílios

Assinale a intensidade dos fatores que influenciaram em sua saída do curso, conforme escala abaixo:

1-Não Influenciou 2-Pouca Influência 3-Influência Razoável 4-Grande Influência 5-Decisivo

		1	2	3	4	5
	Fatores Pessoais					
1	Imaturidade					
2	Falta de Orientação Profissional - Indecisão					
3	Pressão/desaprovação familiar do Curso					
4	Dificuldades de conciliar estudos e trabalho					
5	Dificuldade de adaptação à vida acadêmica					
6	Mudança de residência					
7	Problemas familiares					
8	Reprovação nas disciplinas					
9	Dificuldade de acompanhamento (notas baixas)					
10	Mudança de interesses					
11	Decepção com o curso					
12	Transferência para outra Instituição (mesmo curso)					
13	Transferência para outro curso					
14	Aprovação em outro vestibular					
15	Percepção pessoal sobre a valorização da profissão					
	Fatores Internos à Instituição					
16	Cadeia rígida de pré-requisitos					
17	Metodologia de ensino e didática dos professores					
18	Currículos desatualizados					
19	Falta de apoio à inserção profissional					
20	Infraestrutura deficiente (sala de aulas, laboratórios, equipamentos, estacionamento...)					
21	Biblioteca (acervo, estrutura, atendimento, horários)					
22	Local para refeições (lanchonete, cantina, restaurante)					
23	Dificuldade na integração das atividades de ensino pesquisa e extensão					

	Fatores Externos					
24	Falta de vagas no mercado de trabalho					
25	Falta de valorização do profissional formado					
26	Dificuldades de realização de estágios					
27	Baixa remuneração do profissional formado					

28 – Gostaria de dizer algo mais sobre suas razões para saída do curso, que não tenham sido abordados no questionário?

29 – Gostaria de deixar algum comentário ou sugestão ao autor da pesquisa ou à instituição, com relação ao tema.

ANEXO A – Autorização

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Autorização para pesquisa de dissertação e aplicação de questionário.

Autorizamos o mestrando do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Raphael Thiago Gerba, servidor deste Instituto, a realizar junto aos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza (Química e Física) do IFSC, sua pesquisa de conclusão de mestrado, tendo como tema **ANÁLISE DA EVASÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**, sob orientação do Prof. Dr. Mário de Souza Almeida. O anonimato dos discentes é condicionante obrigatória para realização e publicação da referida Dissertação.

O aluno está autorizado a responder o questionário com auxílio da ferramenta "googledocs" aos alunos evadidos do período de 2009/1 a 2012/2, bem como divulgar o nome dos cursos e da instituição no corpo da dissertação.


Daniela de Carvalho Carrelas
Pró-Reitora de Ensino

DANIELA DE CARVALHO CARRELAS
Pró-Reitora de Ensino do IFSC
Portaria nº 1865, DOU de 01/12/2011


André Soares Alves
Diretor de Assuntos Estudantis

André Soares Alves
Diretor de Assuntos Estudantis
Portaria 311, de 05/03/2013
Pró-Reitoria de Ensino - PROEN