



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ASPECTOS PESSOAIS E CONTEXTUAIS FAVORÁVEIS À  
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS  
DO PRONATEC**

**DOCTORADO**

**Cláudia Basso**

**Florianópolis  
2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Cláudia Basso

**ASPECTOS PESSOAIS E CONTEXTUAIS FAVORÁVEIS À  
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS  
DO PRONATEC**

Tese submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dulce Helena Penna Soares

Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marucia Patta Bardagi

Área de Concentração: Práticas Sociais e Constituição do Sujeito.

Linha de Pesquisa: Trajetórias no Trabalho e Processos Identitários.

Florianópolis  
2014

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Basso, Cláudia

Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec / Cláudia Basso ; orientadora, Dulce Helena Penna Soares ; coorientadora, Marucia Patta Bardagi. - Florianópolis, SC, 2014.

196 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Vivências. 3. Ajustamento escolar. 4. Evasão. 5. Estudantes. I. Soares, Dulce Helena Penna. II. Bardagi, Marucia Patta. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

*Cláudia Basso*

*Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de  
estudantes em cursos técnicos do PRONATEC*

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

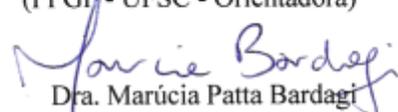
Florianópolis, 27 de fevereiro de 2014.



Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré  
(Coordenadora - PPGP/UFSC)



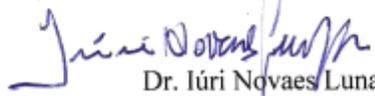
Dra. Dulce Helena Penna Soares  
(PPGP - UFSC - Orientadora)



Dra. Marúcia Patta Bardagi  
(PPGP - UFSC - Co-orientadora)



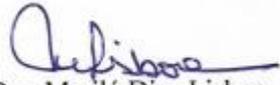
Dra. Edite Krawulski  
(PPGP - UFSC - Examinadora)



Dr. Iúri Novaes Luna  
(PSI - UFSC - Examinador)



Dra. Tânia Regina Raiz  
(UNIVALI - Examinadora)



Dra. Marilú Diez Lisboa  
(UNIPLAC – Examinadora)

Dra. Mariléia Maria da Silva  
(UDESC – Suplente)

Dra. Andréia Martins Andujar  
(IFSC – Suplente)

Dedico esse trabalho aos meus pais  
Sérgio e Nilza, que me deram a vida e  
me ensinaram a vivê-la com  
dignidade, que investiram e confiaram  
em mim deixando a maior herança –  
os estudos. A vocês sempre serei  
grata.



## AGRADECIMENTOS

A caminhada de quatro anos de doutoramento foi de muitos desafios, altos e baixos, aprendizagens e conquistas. Nada se consegue sozinho. Muitas pessoas fizeram parte desta caminhada, cada qual auxiliando dentro de suas possibilidades e competências. A essas pessoas quero agradecer e dizer o quanto foram importantes durante este percurso da minha carreira profissional e na conquista de mais um projeto de vida.

Meus agradecimentos:

Especialmente a minha orientadora Professora Dulce Helena Penna Soares, que ao longo desses anos, com sua paciência, alegria e entusiasmo orientou e auxiliou em todas as dificuldades desse percurso e conduziu a diversos outros caminhos, importantes na minha constituição como SER profissional. Obrigada por acreditar em minha capacidade;

À minha co-orientadora, Professora Marucia Patta Bardagi pela acolhida, pelos ensinamentos, pela colaboração à elaboração desta tese e as escritas que em conjunto produzimos. Foram momentos de muito aprendizado;

Ao Adenir, pois com seu amor, carinho e paciência deu-me força e coragem para obter mais uma significativa conquista em minha vida. A você, todo meu amor;

Com carinho, aos participantes desse estudo, por sua contribuição. A eles, desejo muito sucesso em suas escolhas e carreira profissional;

Com estima, à Professora Maria do Céu Taveira que me acolheu e muito me ensinou durante os cinco meses que estive na Universidade do Minho em Portugal;

À Professora Ana Daniela Silva, às ex-colegas e amigas portuguesas Ana Isabel, Cátia e Íris, pela carinhosa acolhida e amizade em Portugal;

Com carinho, à Marilu Diez Lisboa, que se tornou uma amiga, parceira e com quem muito tenho aprendido;

Às pessoas amigas que durante esta trajetória me auxiliaram com palavras de incentivo e parceria;

Aos professores e colegas, pelos ensinamentos e pelas ricas trocas de experiências;

Ao SENAI/SC por ter “aberto as portas” para a realização dessa pesquisa e a todas as pessoas que muito bem me acolheram e me receberam;

Ao LIOP e ao Instituto do SER, onde muito aprendi e tenho aprendido enquanto profissional;

À CAPES, pelo auxílio-bolsa, contribuindo aos investimentos educacionais e profissionais, e principalmente por proporcionar a experiência do doutorado sanduíche em Portugal;

Enfim, a todas as pessoas e instituições que se fizeram e se fazem presentes em minha caminhada. Todos, de alguma forma, contribuíram para o alcance de mais um dos meus objetivos de vida pessoal e profissional. A todos minha eterna gratidão.

O importante da educação não é  
apenas formar um mercado de  
trabalho, mas formar uma nação, com  
gente capaz de pensar.

(José Arthur Giannotti)



## RESUMO

As demandas no mundo do trabalho, dentro da atual conjuntura social e econômica no Brasil, têm-se refletido na educação com a expansão da oferta de cursos de qualificação e formação profissional, em especial no nível técnico. A questão da evasão/permanência dos estudantes nesse nível de ensino vem sendo tema de pesquisa, principalmente na área da educação, porém ainda há carência de estudos sobre os aspectos da permanência e das vivências dos estudantes no curso técnico. Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo principal compreender os aspectos pessoais e contextuais da permanência de estudantes da área da tecnologia em cursos técnicos do Pronatec no SENAI/SC. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com uma amostra de 41 participantes, sendo 27 homens (65,8%) e 14 mulheres (34,2%), com idades entre 15 e 34 anos ( $M=16,0$ ), estudantes do 2º semestre nos cursos Técnico em Informática (34,2%), Técnico em Automação (34,2%) e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (31,6%). Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário aberto e analisados com base na *Grounded Theory*. Os resultados apontam que a permanência dos estudantes no curso técnico do Pronatec está relacionada à satisfação, à integração, ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo e ao comprometimento com a profissão e o curso, que envolvem aspectos de pré-ingresso, referentes aos determinantes da escolha profissional e do ensino técnico, às expectativas educacionais e às perspectivas dos estudantes sobre seu futuro e carreira, e às vivências pessoais e contextuais durante o curso. Em relação às vivências pessoais, os estudantes referiram a identificação com a profissão e com o curso, as condições físicas e psicológicas e o desenvolvimento de competências cognitivas. Quanto às vivências contextuais mais importantes, foram apontados no ambiente familiar a convivência e relacionamento entre pais e filhos e a percepção de apoio recebido; no ambiente social o apoio de amigos, professores e colegas e os relacionamentos interpessoais; no ambiente educacional a qualidade do curso e o uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem e; no aspecto vocacional/profissional, além da identificação com a profissão, as oportunidades do mercado de trabalho e as necessidades de emprego. Também foram apontadas outras variáveis intervenientes, como as dificuldades financeiras, a mudança de cidade e a gratuidade do curso. Esses resultados sugerem a importância de ampliar os estudos na área vocacional e de carreira no contexto do ensino técnico, bem como para o desenvolvimento de práticas de intervenção visando à permanência e êxito do estudante no curso.

**Palavras-chave:** vivências, ajustamento escolar, evasão, estudantes.



## ABSTRACT

The demands in the world of work within the current economic and social context in Brazil have been reflected in education with the expansion of training courses and training, particularly at the technical level. The issue of evasion / permanence of students at this level of education have been a topic of research, mainly in the education area, but there is still a lack of studies on aspects of the permanence and the experiences of students in technical courses. In that sense, this research was aimed at understanding the personal and contextual aspects of the permanence of students in the area of technology in technical courses Pronatec at SENAI/SC. The research of a qualitative nature, involved a sample of 41 participants, 27 men (65.8%) and 14 women (34.2%) aged between 15 and 34 years ( $M = 16.0$ ), students the 2nd semester in Computer Technician (34.2%), Automation Technician (34.2%) and Technician Maintenance and Support in IT (31.6%) courses. The data were collected from within the application of an open questionnaire and analyzed based on Grounded Theory. The results show that students' stay in the technical course Pronatec is related to satisfaction, integration, psychosocial and cognitive development and commitment to the profession and the course involving aspects of pre-entry relating to the determinants of career choice and technical education, educational expectations and perspectives of students about their future and career and personal and contextual experiences during the course. Regarding personal experiences, students reported the identification with the profession and the course, the physical and psychological conditions and the development of cognitive skills. Regarding the most important contextual experiences were pointed in the familiar environment interaction and relationship between parents and children and the perception of support received; social environment in the support of friends, teachers and colleagues, and interpersonal relationships; educational environment in the quality of the course and the use of self regulated learning strategies and, in the vocational/professional look beyond identification with the profession, the opportunities in the labor market and employment needs. Have also been identified other intervening variables such as financial difficulties, changing the city and gratuity course. These results suggest the importance of broadening their studies in vocational area and career in the technical context and to the development of intervention practices aiming at the permanence and student success in the course.

**Keywords:** experiences, school adjustment, evasion, students.



## RESUMEN

Las demandas en el mundo del trabajo, dentro de la actual coyuntura social y económica en Brasil, se ha reflejado en la educación, con la expansión de la oferta de cursos de calificación y formación profesional, en especial en nivel técnico. La cuestión de la evasión/permanencia de los estudiantes en ese nivel de enseñanza ha sido tema de investigaciones, principalmente en el área de la educación. Sin embargo hay todavía una carencia de estudios acerca de los aspectos de la permanencia y las vivencias de los estudiantes en el curso técnico. En este sentido, esta investigación tuvo por objetivo principal comprender los aspectos personales y contextuales de la permanencia de estudiantes del área de la tecnología en cursos técnicos del Pronatec - Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo, en el SENAI/SC (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, del estado de Santa Catarina). La investigación, de naturaleza cualitativa, contó con una muestra de 41 participantes, siendo 27 hombres (65,8%) y 14 mujeres (34,2%), con edades entre 15 y 34 años (Promedio=16,0). Todos estudiantes del 2º semestre en los cursos de Técnico en Informática (34,2%), Técnico en Automación (34,2%) y Técnico en Manutención y Soporte en Informática (31,6%). Los datos fueron colectados a partir de la aplicación de un cuestionario abierto y analizados en base a la *Grounded Theory*. Los resultados indican que la permanencia de los estudiantes en el curso técnico del Pronatec está relacionada a la satisfacción, a la integración, al desarrollo psicosocial y cognitivo y al comprometimiento con la profesión y el curso, envolviendo aspectos de pre-ingreso, referentes a los determinantes de la elección profesional y de la enseñanza técnica, las expectativas educacionales y las perspectivas de los estudiantes acerca de su futuro y carrera, y las vivencias personales y contextuales durante el curso. En relación a las vivencias personales, los estudiantes refirieron la identificación con la profesión y con el curso, las condiciones físicas y psicológicas y el desarrollo de competencias cognitivas. Cuanto a las vivencias contextuales más importantes fueron apuntados en el ambiente familiar la convivencia y relacionamiento entre padres e hijos y la percepción de apoyo recibido; en el ambiente social el apoyo de amigos, profesores y colegas y los relacionamientos interpersonales; en el ambiente educacional la calidad del curso y el uso de estrategias autorreguladas de aprendizaje y; en el aspecto vocacional/profesional, además de la identificación con la profesión, las oportunidades del mercado de

trabajo y las necesidades de empleo. También fueron apuntadas otras variables intervinientes, como las dificultades financieras, el cambio de ciudad y la gratuidad del curso. Estos resultados sugieren la importancia de ampliar los estudios en el área vocacional y de carrera en el contexto de la enseñanza técnica, bien como para el desarrollo de prácticas de intervención visando a la permanencia y éxito del estudiante en el curso.

**Palabras-clave:** vivencias, ajustamiento escolar, evasión, estudiantes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O modelo psicológico de retenção do estudante universitário de Bean e Eaton.....	37
Figura 2 - Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) de Soares. ....	50
Figura 3 - Modelo Interacionista de Tinto.....	55
Figura 4 -Esquema representativo dos componentes do processo de análise da <i>Grounded Theory</i> .....	96
Figura 5 -Percentual de estudantes por sexo. ....	101
Figura 6 - Percentual de estudantes por curso técnico. ....	102
Figura 7 - Percentual do nível de escolaridade dos pais.....	102
Figura 8 - Percentual da renda <i>per capita</i> familiar.....	103
Figura 9 - Modelo ilustrativo dos aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec.....	156



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades desempenhadas pelos jovens entre 15 e 29 anos, em porcentagem .....	70
Tabela 2 - Número de Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional - Brasil 2007-2012.....	71
Tabela 3 - Distribuição das Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional por dependência administrativa .....	71
Tabela 4 - Distribuição das matrículas na educação profissional por dependência administrativa.....	72
Tabela 5 - Número e porcentagens de unidades de análise referentes a cada tema de análise .....	104
Tabela 6 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema motivos da escolha pela formação técnica e curso (em %) .....	106
Tabela 7 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema expectativas dos estudantes (em %).....	109
Tabela 8 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema perspectivas sobre o futuro e a carreira profissional dos estudantes (em %).....	112
Tabela 9 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências pessoais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %).....	115
Tabela 10 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências familiares percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %).....	119
Tabela 11 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências sociais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %).....	121
Tabela 12 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências educacionais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %) .....	123
Tabela 13 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências vocacionais/profissionais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %).....	126
Tabela 14 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema motivos da permanência no curso técnico de si próprio e de estudantes em geral (em %) .....	129

Tabela 15 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema motivos da desistência no curso técnico de si próprio e de estudantes em geral (em %).....	131
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACATE	Associação Catarinense de Empresas de Tecnologia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Brasscom	Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBCD	Instituto Brasil para Convergência Digital
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I3	Instituto Internacional de Inovação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFETs	Instituições Federais de Educação Tecnológica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MD	Ministério da Defesa
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
MMAU	Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário

MPS	Ministério da Previdência Social
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OP	Orientação Profissional
OV	Orientação Vocacional
PAA	Política das Ações Afirmativas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
Palop	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PL	Projeto de Lei
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	Programa Nacional de Qualificação
Proeja	Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão de Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni	Programa Universidade para Todos
SC	Santa Catarina
SDH	Secretaria dos Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Inclusão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>CAPÍTULO I</b> .....	33
<b>A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	33
1.1 OS ASPECTOS PESSOAIS DA PERMANÊNCIA .....	34
<b>1.1.1 Escolha profissional, satisfação e projeto de futuro</b> .....	41
1.2 OS ASPECTOS CONTEXTUAIS DA PERMANÊNCIA .....	45
<b>1.2.1 O contexto familiar e a rede de apoio</b> .....	45
<b>1.2.2 O contexto institucional, educacional e social</b> .....	47
<b>1.2.3 Aspectos pessoais e contextuais: alguns estudos sobre evasão em cursos técnicos no Brasil</b> .....	63
1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	67
<b>1.3.1 Educação e trabalho: a situação do/a jovem no Brasil</b> .....	68
<b>1.3.2 Um breve resgate histórico da Educação Profissional no Brasil</b> .....	75
<b>1.3.3 Ensino técnico no Brasil: definições, modalidades e eixos tecnológicos</b> .....	83
<b>1.3.4 Ampliação do ensino técnico: o Pronatec</b> .....	85
<b>CAPÍTULO II</b> .....	89
<b>O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	89
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	89
2.2 OBJETIVOS .....	90
2.3 CAMPO DE PESQUISA .....	90
2.4 OS PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS NO LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	91
2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	93
2.6 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS: <i>GROUNDDED THEORY</i> .....	93
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS .....	97
<b>CAPÍTULO III</b> .....	101
<b>RESULTADOS</b> .....	101
3.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	101

3.2 AS QUESTÕES SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL, AS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E O PROJETO DE FUTURO E CARREIRA .....	105
<b>3.2.1 Motivos da escolha profissional .....</b>	<b>105</b>
<b>3.2.2 As expectativas dos estudantes com relação ao curso e a instituição de ensino .....</b>	<b>109</b>
<b>3.2.3 As perspectivas sobre o futuro e a carreira profissional .....</b>	<b>112</b>
3.3 VIVÊNCIAS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DE ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS DO PRONATEC .....	115
<b>3.3.1 As vivências no âmbito pessoal .....</b>	<b>115</b>
<b>3.3.2 As vivências no âmbito familiar .....</b>	<b>118</b>
<b>3.3.3 As vivências no âmbito social .....</b>	<b>121</b>
<b>3.3.4 As vivências no âmbito educacional .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3.5 As vivências no âmbito vocacional/profissional .....</b>	<b>125</b>
3.4 OS MOTIVOS DA PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES NO CURSO TÉCNICO DO PRONATEC .....	128
<b>3.4.1 Os motivos da permanência no curso .....</b>	<b>128</b>
<b>3.4.2 Os motivos da desistência no curso .....</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>135</b>
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>135</b>
4.1 OS ASPECTOS DE PRÉ-INGRESSO NO CURSO TÉCNICO: ESCOLHA PROFISSIONAL, EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS DE FUTURO E CARREIRA .....	135
4.2 AS CONDIÇÕES DURANTE O CURSO TÉCNICO: VIVÊNCIAS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DE ESTUDANTES ..	142
4.3 OS ASPECTOS DA PERMANÊNCIA E DA DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES NO CURSO TÉCNICO .....	150
4.4 MODELO ILUSTRATIVO ACERCA DOS ASPECTOS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS DO PRONATEC .....	155
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>159</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO A - Questionário aberto aplicado aos estudantes .....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>195</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm-se intensificado os estudos sobre o ensino superior, em relação às políticas, ao ensino, ao currículo, à avaliação institucional, à evasão. No âmbito da psicologia vocacional, diversas pesquisas vêm sendo realizadas com estudantes universitários, seja para compreender os processos de adaptação, ajustamento, satisfação, integração, vivências, rendimento e sucesso acadêmico, seja para investigar aspectos relacionados à escolha, identidade profissional e desenvolvimento da carreira (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Bardagi & Hutz, 2010; Granado, 2004; Polydoro et al, 2001; Santos et al, 2005).

A preocupação com a evasão de estudantes, principalmente no ensino superior, vem instigando, há décadas, muitos pesquisadores, em especial os norte-americanos, os europeus (como Portugal e Espanha) e, mais recentemente, os brasileiros, na busca pela compreensão dos fatores que influenciam a evasão ou permanência dos estudantes nos cursos (Almeida & Soares, 2003; Bean & Eaton, 2002; Gazo e Torrado, 2012; Mercuri, Polydoro e Silveira, 1998; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Ribeiro, 2005; Tinto, 1975, 1987, 1993). Os diversos modelos teóricos que emergem tentam explicar os deflagradores de tal fenômeno, que é complexo, multidimensional, multideterminado, interativo e processual.

No entanto, no Brasil ainda são recentes os estudos com foco nos estudantes de cursos do nível técnico e profissional, os quais buscam investigar a temática da escolha profissional, rendimento escolar, a evasão e a transição para o mercado de trabalho. Ainda são incipientes os estudos que investiguem as vivências no contexto educacional, a adaptação, as expectativas e satisfação associadas à permanência nestes cursos.

Diversas políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior e técnico vêm sendo implantados pelo Governo através do Ministério da Educação (MEC) no Brasil, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (SiSu), o Programa reserva de vagas ou Política das Ações Afirmativas (PAA -étnico, oriundos do ensino público, social/renda familiar, pessoa com deficiências e outros) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Com essas políticas, o número de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, bem como a oferta de cursos de nível técnico têm aumentado significativamente nos

últimos 10 anos. Esse processo de ampliação do número de instituições e de vagas no sistema de ensino superior e técnico, especialmente das/nas instituições públicas, vem ocorrendo em todo o País. A descentralização das IES públicas e o investimento nas Instituições Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), principalmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, bem como a criação de programas e ações pelo governo federal, têm oportunizado a muitos estudantes o acesso ao ensino superior e técnico.

O Pronatec, criado em 16 de outubro de 2011 pela Lei nº 12.513, pelo governo federal, visa à articulação do ensino regular básico com a formação profissional, sendo também uma tentativa de impulsionar os jovens, principalmente aqueles de classe social menos favorecida socioeconomicamente, a prosseguir nos estudos e se inserir no mercado de trabalho com uma qualificação profissional. Em 2012, com a sua implantação, a oferta de cursos e vagas gratuitas de nível técnico e Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional (FIC) está em expansão no Brasil. Por outro lado, é crescente o número de estudantes brasileiros evadindo, seja dos cursos de nível técnico, seja dos cursos de nível superior, em instituições públicas ou privadas, como apontam as pesquisas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ensino superior e alguns dados divulgados por instituições que oferecem cursos técnicos, como o SENAI. Este fato tem despertado a necessidade de pesquisas que visem investigar com mais profundidade os aspectos que influenciam na permanência ou não do estudante no curso.

Essa questão da evasão em cursos técnicos e FIC do Pronatec tem gerado preocupação e debate pelo Governo e segmentos envolvidos com o Programa. Diante disso, foi criado no final de novembro de 2013, o grupo que realizará a pesquisa sobre a evasão no Pronatec, cujos dados só ficarão disponíveis no segundo trimestre de 2014. Esse grupo também terá a responsabilidade de elaborar um manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico do aluno ingressante com tendência de abandono escolar, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar (Brasil, 2013).

Nas pesquisas sobre evasão em cursos superiores e técnicos brasileiros, os percentuais tendem a variar conforme a área de conhecimento, a instituição, o sistema de ensino, a região onde estão localizadas, entre outros aspectos. Estudos têm apontado que os cursos da área de conhecimento das engenharias e ciências exatas como, por exemplo, automação e informática, de nível técnico e de nível superior, apresentam significativos índices de evasão (ACATE & I3, 2011;

Brissac, 2009; Feijó, 2008; Machado, 2009; Scali, 2009). Esta realidade tem preocupado as instituições de ensino que oferecem esses cursos, e diversos pesquisadores (Almeida & Soares, 2003; Brissac, 2009; Dore & Lüscher, 2011; Feijó, 2008; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Mercuri & Polydoro, 2003; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Polydoro & Primi, 2003; Tinto, 1975, 1987, 1993; Polydoro et al, 2001) têm buscado investigar neste contexto os aspectos subjetivos e objetivos envolvidos na permanência/evasão dos estudantes nos cursos de formação profissional - superior e técnico. Os estudos que visam a compreender os processos de adaptação, das vivências acadêmicas, das motivações sobre a escolha profissional e as perspectivas futuras na carreira associadas à permanência/evasão nos cursos são mais frequentes no contexto universitário, ou seja, de nível superior. Provavelmente, essa produção científica mais focada no ensino superior é reflexo da sua valorização e expansão que vem ocorrendo nas últimas décadas, principalmente nos países ocidentais, sendo no Brasil a partir da década de 1990.

Atualmente, com o desenvolvimento econômico no País, a demanda por profissionais qualificados tem aumentado, e o governo federal, visando atender a essa demanda e elevar o nível de escolarização da população, desde 2003 vem incentivando e implementando programas, ações e projetos interligando educação e trabalho, em especial na educação profissional. Com a implantação do Pronatec, há um crescente contingente de jovens adentrando nas instituições de formação técnica. Nos cursos técnicos também há evasão, sendo significativos os números dos cursos da área das engenharias e ciências exatas, ambas com déficit de profissionais qualificados no Brasil, inclusive no Estado de Santa Catarina. Há algumas pesquisas (Brissac, 2009; Costa Jr. 2010; Cravo, 2012; Dore & Lüscher, 2011; Feijó, 2008; Machado, 2009) sobre o tema da evasão nos cursos técnicos, buscando apontar os fatores causadores. No entanto, ainda são incipientes as pesquisas que buscam compreender o desenvolvimento psicossocial, as vivências envolvidas na adaptação ao curso, as motivações em relação à escolha de uma profissão e ao futuro profissional de estudantes nos cursos técnicos. Tomando por parâmetro estes aspectos, definiu-se como tema da presente pesquisa “os aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec”.

Por que estudar este tema? São três os motivos principais que instigaram a investigação:

1º) a trajetória de atuação profissional e de estudos da pesquisadora na área da orientação profissional, bem como no interesse em compreender aspectos relacionados ao período de formação profissional, tanto no nível técnico quanto no nível superior;

2º) os poucos estudos na área do ensino técnico e a sua expansão no momento atual despertaram o desejo de investigar mais acerca dos motivos da escolha, as prospecções de futuro na carreira profissional, os fatores da permanência/desistência no curso e as vivências durante o período de formação profissional de jovens estudantes. Todos estes temas já vêm sendo estudados no contexto acadêmico do ensino superior, porém, no ensino técnico são incipientes as pesquisas sobre estas temáticas e, portanto, não há ainda modelos teóricos consistentes para este sistema de ensino;

3º) os estudos que existem sobre evasão no ensino técnico, bem como muitos estudos no ensino superior e no ensino médio, apontam os fatores que provocam a evasão dos estudantes, levando a entender que a ausência deles levaria à permanência. No entanto, saber por que os estudantes evadem não quer dizer, pelo menos não diretamente, por que os estudantes persistem (Tinto, 2007). Isto quer dizer que os fatores que levaram à saída do curso podem não ser necessariamente aqueles que motivam/favorecem a sua permanência até a conclusão.

As colocações e motivações expostas anteriormente são amplas e conduzem a vários caminhos. A realização desta pesquisa pautou-se no seguinte questionamento: *Como as vivências pessoais e contextuais dos estudantes durante o curso no ensino técnico do Pronatec favorecem a sua permanência?* Na tentativa de responder à pergunta, procurou-se caracterizar, por meio de um grupo de estudantes, o fenômeno da permanência e das vivências nesse contexto de ensino. Para isso foram definidos os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** compreender os aspectos pessoais e contextuais da permanência de estudantes nos cursos técnicos Pronatec na área da tecnologia no SENAI do Estado de Santa Catarina (SC).

**Objetivos específicos:** entender os motivos da escolha profissional, as expectativas e as perspectivas de futuro de estudantes em cursos técnicos Pronatec; compreender como os estudantes vivenciam os aspectos pessoais e contextuais durante o período de formação profissional; e identificar os aspectos considerados pelos estudantes como relevantes à permanência e à desistência em cursos técnicos Pronatec.

Nesta pesquisa, entendeu-se por permanência aquela condição em que o estudante se mantém frequentando o curso, seja de nível superior

e/ou técnico - presencial ou à distância -, no qual se matriculou, até sua conclusão na mesma instituição de ensino. Ainda, considera-se permanência no curso a situação em que, em algum momento, o estudante trancou a matrícula no curso, mas retornou ao mesmo curso e instituição, permanecendo até sua conclusão.

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1997), o estudante que sai do curso de origem sem concluí-lo é considerado *evadido do curso*. Quando o estudante desliga-se da IES é denominado *evadido da instituição*. Aquele estudante que abandona a formação de nível superior e não retorna mais é considerado *evadido do sistema*. Estas distinções da evasão na educação de nível superior também podem ser estendidas ao contexto da educação de nível técnico.

Diversos estudos desenvolvidos no Brasil e exterior (Almeida & Soares, 2003; Astin, 1993; Bean & Eaton, 2002; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Polydoro & Primi, 2003; Tinto, 1975, 1987, 1993; Polydoro et al, 2001) sobre o tema da adaptação/ajustamento, rendimento acadêmico, apoio/suporte psicossocial, satisfação, motivação, autoeficácia e vivências acadêmicas trouxeram contribuições teóricas importantes. Vale salientar que muitos estudos sobre adaptação e vivências acadêmicas, como os supracitados, partem dos paradigmas positivista e pós-positivista. O aparato teórico destes estudos, mesmo que em sua maior parte desenvolvidos no contexto universitário, contribuíram para o desenvolvimento desta tese. O método empregado nesta pesquisa foi de caráter qualitativo, com utilização da *Grounded Theory* para análise dos dados. A *Grounded Theory* tem por objetivo central gerar uma teoria indutivamente derivada do estudo do fenômeno social e psicológico que ela representa, ou seja, os conceitos teóricos emergem dos dados (Fernandes & Maia, 2001; Nico et al, 2007; Strauss & Corbin, 1990; Yunes & Szymanski, 2005).

Considera-se esta pesquisa relevante social e teoricamente. Socialmente, o jovem estudante que ingressa num curso técnico ou superior enfrenta um processo de rápidas e intensas mudanças pessoais, educacionais, sociais, familiares, econômicas, políticas, entre outras, as quais o afetam de forma integrada e são percebidas e sentidas de diferentes modos. Teoricamente, a recente preocupação sobre este contexto tem norteado diversas pesquisas, principalmente nas áreas da educação e psicologia escolar e profissional/vocacional. Há poucas pesquisas no Brasil que tratem especificamente dos estudantes em cursos técnicos em relação à adaptação, às vivências durante o período

de formação e aos aspectos pessoais e contextuais da permanência no curso. Neste sentido, a pesquisa traz contribuições teóricas ao tema das vivências e permanência no curso, partindo de uma população pouco estudada, bem como propõe uma discussão no campo da psicologia e orientação profissional/vocacional sobre aspectos relevantes que possam contribuir para a formulação de possíveis intervenções neste contexto. Além disso, tem-se o propósito de trazer contribuições à área da psicologia no âmbito da orientação profissional/vocacional, pautando-se num novo método de análise em pesquisa na Orientação Profissional/Vocacional (OP/OV) – a *Grounded Theory*.

Como parâmetro temporal no desenvolvimento teórico, utilizou-se principalmente os estudos no ensino superior desenvolvidos na última década, mas alguns estudos e conceitos teóricos anteriores a este período também foram aqui considerados importantes. Optou-se pelo embasamento teórico na literatura do ensino superior, por envolver aspectos relacionados à escolha, formação profissional e mercado de trabalho, mas sabemos que há muitos estudos sobre a evasão no ensino médio e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais também poderiam contribuir teoricamente para pesquisas no ensino técnico concomitante ou integrado ao ensino médio. No levantamento das produções científicas, as principais fontes *online* de pesquisa utilizadas foram: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Repositoryum* (em diversas universidades brasileiras e estrangeiras). Nesse levantamento, alguns dos principais descritores em português, inglês e espanhol, referidos (isolados e em pares) foram: adaptação – ajustamento (escolar) – vivências acadêmicas – integração acadêmica – apoio parental/social - rendimento/sucesso acadêmico – permanência/evasão no ensino superior/ensino técnico.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O **primeiro capítulo** se divide em três tópicos. O primeiro tópico aborda os aspectos pessoais associados ao processo de desenvolvimento psicossocial, o estado de bem-estar físico e psicológico, a autoconfiança, a autoeficácia, a percepção de competências, as expectativas, a satisfação e a realização a respeito da escolha da profissão e o projeto de futuro. Estes aspectos se refletem na adaptação, integração, rendimento acadêmico, evasão, enfim, no sucesso escolar. O segundo tópico trata dos aspectos contextuais – familiar, social, institucional, acadêmico – e seus reflexos sobre o estudante anterior e posteriormente ao ingresso no curso. No terceiro tópico fala-se sobre a educação profissional no Brasil, trazendo

um panorama do jovem em relação à educação e trabalho; um breve histórico da educação profissional; uma descrição sobre o ensino técnico e o Programa Pronatec e, para finalizar, descrevem-se alguns estudos sobre os principais fatores da evasão em cursos técnicos.

O **segundo capítulo** descreve o método utilizado na realização desta pesquisa. Com base no método qualitativo, utilizou-se para a análise dos dados a *Grounded Theory*. Neste capítulo apresenta-se também o contexto pesquisado e os instrumentos utilizados.

O **terceiro capítulo** apresenta os resultados da pesquisa organizados em três partes. A primeira parte trata de questões relativas aos motivos da escolha profissional, das expectativas com o ambiente de aprendizagem e das perspectivas de futuro na carreira profissional consideradas pelos participantes. Na segunda parte, os resultados referem as vivências pessoais e contextuais dos estudantes durante o período de formação no curso, no que concerne aos contextos pessoal, familiar, social, educacional e vocacional/profissional. A terceira parte aborda os aspectos considerados relevantes pelos estudantes sobre a permanência e a desistência no curso, seja de si próprio e de estudantes de modo geral.

No **quarto capítulo** estão a análise e discussão dos resultados da pesquisa com base na literatura na área vocacional voltados ao tema em questão. Os tópicos de discussão seguiram-se a partir da apresentação dos resultados no capítulo anterior. O primeiro tópico aborda as condições de pré-ingresso no curso técnico, a saber: escolha profissional, expectativas e projeto de futuro. O segundo tópico refere-se às condições pós-ingresso no curso, relativas às vivências nos âmbitos pessoal, familiar, educacional, social e vocacional/profissional. O terceiro tópico trata das condições da permanência e desistência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec. Ao final, desenvolvemos um quarto tópico onde, a partir da integração dos resultados analisados, elaboramos um modelo ilustrativo dos aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec.

Por fim, o **quinto capítulo** refere-se às considerações finais dos aspectos e resultados essenciais desta pesquisa. Ainda, apontam-se as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas. Ao descrever o fenômeno e compreendê-lo, buscou-se pensar em práticas interventivas no contexto estudado, visando a contribuir para o processo de escolha profissional, adaptação ao curso e planejamento de carreira, entre outros aspectos significativos de intervenção, sejam estas práticas de competência do profissional psicólogo, orientador profissional, psicopedagogo ou outros profissionais.



## CAPÍTULO I

### A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A permanência de estudantes, em quaisquer níveis de ensino, é uma questão que gera muita preocupação, especialmente por parte da gestão das instituições educativas. No Brasil, nas últimas décadas, diversas pesquisas que buscam compreender e identificar os fatores da não permanência em cursos de formação profissional são comumente realizadas no ensino superior, evidenciando a necessidade de estudos nesse âmbito no ensino técnico.

O processo de transição, de adaptação/ajustamento e as vivências acadêmicas têm sido as principais temáticas de investigação, as quais envolvem uma série de aspectos e variáveis no que diz respeito à pessoa do aluno e ao contexto onde este se insere. Essas temáticas vêm sendo muito estudadas no ensino superior, nos oferecendo alguns indicadores relevantes para investigar no âmbito do ensino técnico. Nesse tópico trataremos de expor alguns aspectos que a literatura aborda sob a dimensão pessoal, entendidos também como aspectos subjetivos, referentes à adaptação e permanência no curso. Nessa dimensão, são englobados aspectos como o processo de desenvolvimento psicossocial, o estado de bem-estar físico e psicológico, questões de autoconfiança, da autoeficácia, da percepção de competências, das expectativas, da satisfação e de realização sobre a escolha da profissão e o projeto de futuro. Veremos que essas questões, trazidas pelos autores, estão imbricadas no sucesso escolar e se refletem na permanência ou evasão do estudante no curso.

Na busca por compreender as experiências acadêmicas, dois grandes grupos teóricos se destacam: o primeiro grupo reúne os modelos desenvolvimentistas e o segundo grupo concentra os modelos de impacto e contextualistas. Os modelos desenvolvimentistas tratam das mudanças e processos intraindividuais, ou seja, da dimensão psicossocial do estudante, os quais envolvem um conjunto de desafios. Os modelos de impacto e contextualistas focam as variáveis do contexto externo que influenciam no desenvolvimento psicossocial, adaptação/ajustamento e sucesso acadêmico do estudante (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

As principais teorias e modelos do desenvolvimento do estudante no ensino superior que reúnem os dois grupos teóricos -

desenvolvimentistas e os modelos de impacto – foram organizadas por Pascarella e Terenzini (1991 citado em Pires 2001). Nos modelos de impacto e contextualistas podemos destacar o Modelo de Retenção de Tinto (1975, 1987, 1993), a Teoria de Envolvimento de Astin (1993), o Modelo de socialização do estudante de Weidman (1989) e o Modelo de Impacto de Pascarella e Terenzini (1991, 2005).

A perspectiva desenvolvimentista se organiza em dois grupos que integram teorias complementares – as teorias cognitivo-estruturais e as teorias psicossociais. As teorias cognitivo-estruturais olham para o modo como o estudante pensa as questões que o preocupam e o tipo de mudanças que ocorrerão em seu raciocínio, destacando-se aí o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry (1970, 1990), o Modelo de Julgamento Reflexivo de Kitchener e King (1981, 1990), a Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1969, 1972) e o Modelo da “voz diferente” de Gilligan (1977, 1982, 1986). As teorias psicossociais tratam das preocupações do estudante e de suas decisões prioritárias, no Modelo de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering (1969, 1993), Modelo Psicológico de Bean e Eaton (2000, 2001), o Modelo de Marcia (1966) sobre os estatutos da Identidade, o Modelo de Cross (1971) sobre a identidade em pessoas negras e o Modelo de Heath (1968) sobre o desenvolvimento do estudante.

Todas as teorias e modelos apresentados buscam compreender os vários aspectos que envolvem o desenvolvimento e a adaptação do estudante ao ensino superior. Os aspectos pessoais e contextuais influenciam na realização e no sucesso acadêmico do estudante, no alcance dos objetivos educativos e pessoais, no desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas, no estabelecimento de relações interpessoais positivas e gratificantes, no desenvolvimento da identidade e na autonomia em direção à independência. Esses aspectos também interferem no desenvolvimento e manutenção de uma vida emocional equilibrada, de um projeto vocacional coerente com a definição de um estilo de vida próprio e no bem-estar pessoal e físico (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Nos tópicos e subtópicos abaixo, aspectos trabalhados por estes grandes grupos teóricos serão discutidos ao pensarmos os domínios pessoal e contextual das vivências acadêmicas.

## 1.1 OS ASPECTOS PESSOAIS DA PERMANÊNCIA

O período de formação acadêmica provoca mudanças na vida dos estudantes, sendo esta caracterizada como um período de transição, de adaptação e de vivências acadêmicas marcadas por um processo

complexo, multidimensional e singular, o qual envolve muitas mudanças, tais como: afastamento de grupos de referência; processos de aprendizagem autodirigidos/autorregulados; a superação de déficits de habilidades básicas deve ser sinalizada pelo próprio estudante; novas condições de estudo (“irregulares”); a autogestão do tempo de estudo; aumento da autoconfiança, autoconceito, autonomia e envolvimento; docentes mais distantes e “inacessíveis”; universidade com vários espaços físicos; conciliação de trabalho, estudo e vida pessoal; desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras (com pares, professores e família); exploração de novos papéis e relações sociais e sexuais; e comprometimento com objetivos pessoais e vocacionais (maturidade) (Almeida & Soares, 2003; Polydoro & Primi, 2003). O enfrentamento dessas mudanças é mais crítico no início do curso, quando o estudante está menos preparado para lidar com estes desafios e exigências e as expectativas são pouco atendidas ou não realistas (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). Esse contexto de mudanças e adaptações provoca um impacto moderado no desenvolvimento psicossocial do estudante, na percepção de apoio/suporte recebido, no ajustamento à instituição, no rendimento acadêmico e cognitivo, na satisfação e persistência no curso (Astin, 1993; Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

O processo de desenvolvimento psicossocial, conforme Pascarella e Terenzini (1991, 2005), refere-se a aspectos psicológicos (pessoais e internos) de que o indivíduo dispõe para agir e responder num determinado sentido e a aspectos sociais relativos às interações e orientações pessoais com o meio externo. Desse modo, o quanto o estudante investe fisicamente e psicologicamente nas suas vivências acadêmicas se reflete no grau de desenvolvimento psicossocial a ser atingido durante o percurso acadêmico (Astin, 1984).

As experiências ou vivências acadêmicas compreendem “todas as situações direta ou indiretamente relacionadas ao fato de o aluno estar realizando um curso universitário” (Pachame, 2003, p. 156), desde as experiências anteriores ao ingresso até as situações e vivências do estudante direta ou indiretamente ligadas ao curso ou à instituição. Algumas variáveis pessoais presentes nas vivências dos estudantes, principalmente no início do curso, têm relação com a adaptação, a aprendizagem e a permanência no curso. Essas variáveis englobam o relacionamento interpessoal, o apoio familiar, os níveis de autonomia pessoal, de maturidade e de autoconfiança, a vivência de satisfação, o sentimento de identificação com a escolha profissional, a capacidade de adaptação, o bem-estar físico e psicológico, a percepção pessoal de

competências cognitivas e boas perspectivas em relação à carreira futura (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Santos, 2001; Santos et al, 2005).

O modelo teórico descrito por Bean e Eaton (2000, 2002) se baseia nas atitudes e comportamentos importantes para o sucesso do estudante no curso. Segundo os autores, os traços de personalidade, como a autoeficácia, contribuem para a persistência e perseverança diante dos desafios acadêmicos e sociais. Aqueles estudantes com o autoconceito mais desenvolvido demonstram ser mais confiantes sobre sua capacidade, enquanto os menos confiantes provavelmente estão mais propensos a desistir diante de situações difíceis.

Conforme o modelo psicológico de Bean e Eaton (2002), representado na Figura 1, a persistência no ensino superior é influenciada por um conjunto de características psicológicas do estudante, chamadas de características de entrada, as quais envolvem o comportamento passado, a personalidade, as crenças de autoeficácia, as atribuições causais, as crenças normativas, as estratégias de *coping*<sup>1</sup>, a motivação, as destrezas e habilidades. A adaptação ao ensino superior tem por base essas características e experiências prévias do estudante. Na sua interação com o ambiente institucional – burocrático, acadêmico, social e com o ambiente externo à instituição (pais, amigos, cônjuges, empregadores, entre outros), existe um ajustamento das escolhas e estratégias de *coping*, bem como das atribuições causais, à medida que o estudante analisa seus ganhos acadêmicos e sociais. Ao interagir com o ambiente universitário e suas características, o estudante se envolve em uma série de autoavaliações, as quais podem ser descritas por vários processos psicológicos. Estas autoavaliações auxiliam o estudante a conectar experiências individuais e os sentimentos sobre a instituição.

---

<sup>1</sup> Enfrentamento.

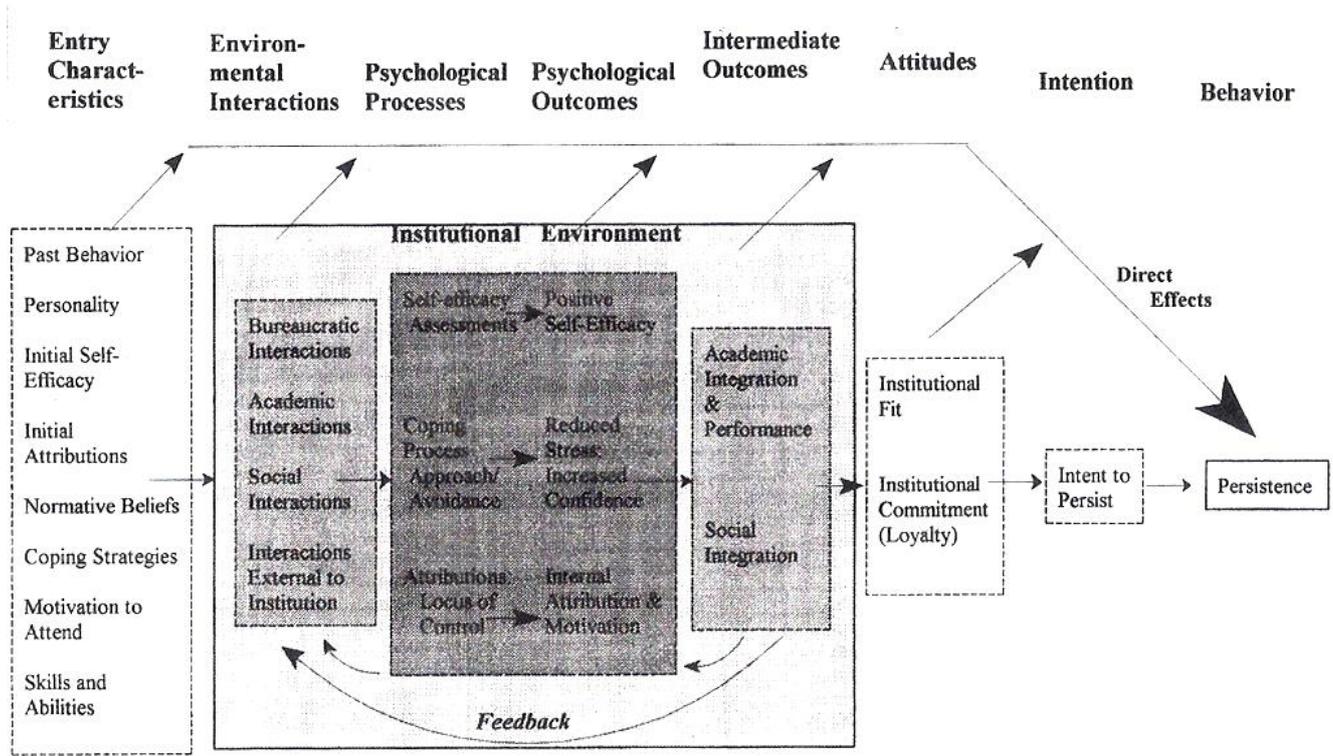


Figura 1- O modelo psicológico de retenção do estudante universitário de Bean e Eaton.

Fonte: Bean, J; Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal College Student Retention*, v. 3(1), p. 76.

Se em tal processo o estudante for bem sucedido em sua adaptação, isso resultará em percepções positivas de autoeficácia, redução do estresse, aumento do sentido de eficácia e um *locus* de controle interno que conduzem a um aumento ou reforço da motivação e confiança. Este processo é interativo, com constante *feedback* do contexto, e contínuo, conduzindo a progressos na integração acadêmica, no desempenho e na integração social, no compromisso com a instituição, na intenção de persistir e na persistência real.

Para Bean e Eaton (2002), quando as pessoas acreditam que são competentes, desenvolvem mais sua autoconfiança elevando os níveis de persistência no desenvolvimento de tarefas e de realização quanto aos objetivos da tarefa. Assim, se a autoeficácia do estudante aumenta, sua integração acadêmica e social também aumentam. Os autores citam como exemplo o estudante que tem a autoeficácia positiva relacionada ao estudo, podendo levar a obter boas notas nos testes das disciplinas no curso, afirmando um forte senso de integração com a comunidade acadêmica. Essa sensação de adaptação bem-sucedida ao ambiente acadêmico pode refletir numa maior motivação para estudar no futuro, levando a melhores notas, uma maior autoeficácia, integração e a outros aspectos de sucesso acadêmico. Desta forma, a imagem que o indivíduo tem de si enquanto estudante, e dos objetivos acadêmicos iniciais, se refletirá em níveis de autoconfiança mais ou menos elevados (Santos, 2001).

O desenvolvimento do bem-estar físico e psicológico também é importante no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, à motivação, à autoestima, ao autoconceito e à autoconfiança do estudante durante o curso. De acordo com Almeida (1998), o bem-estar físico corresponde à percepção de satisfação do indivíduo com a saúde física, englobando corpo, sono, alimentação e consumo de substâncias. A percepção de bem-estar psicológico inclui satisfação com a vida, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, felicidade e otimismo. Essas percepções de bem-estar podem variar em termos de gênero, conforme o estudo de Castro e Almeida (2000), onde as mulheres demonstraram melhor bem-estar geral, porém mais afetos negativos e maior insegurança em seu autoconceito acadêmico, enquanto que os homens apresentaram melhor bem-estar psicológico e maior otimismo.

As diferentes expectativas e os objetivos pessoais de vida e com a formação acadêmica se refletem na satisfação e bem-estar dos estudantes. Isso pode ser verificado no estudo de Solano e López (2000), onde a percepção de bem-estar psicológico pelos estudantes estava positivamente relacionada à satisfação em alcançar os objetivos

de vida, e a saúde física estava mais relacionada com o tempo livre e a satisfação com os estudos.

As expectativas dos estudantes face à entrada no curso interferem no desenvolvimento psicossocial, na adaptação, na integração e na permanência no curso. Aqueles estudantes que se apresentam mais amedrontados e com expectativas mais elevadas e irrealistas tendem a desmotivar-se, frustrar-se, ficar mais estressados, com dificuldades para se adaptar, podendo abandonar a instituição/cursos (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Jackson et al, 2000; Tinto, 1997). O desencontro entre as expectativas dos estudantes em relação ao que a universidade se propõe e efetivamente realiza podem gerar uma série de decepções ao estudante durante sua vivência acadêmica (Almeida & Soares, 2003).

Em seu estudo, Pachame (2003) aponta que as expectativas iniciais dos estudantes sofreram rupturas ocasionadas pela vivência acadêmica. Essas rupturas correspondiam às expectativas iniciais relativas à universidade e à vida universitária propriamente dita, à imagem/mito de universidade, ao passado do aluno – seus vínculos, conceitos, valores e laços afetivos anteriores ao ingresso na universidade, ao modelo de ensino/aprendizagem e à compreensão do conhecimento de si (valores e processo de amadurecimento) e à visão de mundo e modos de relacionamento.

De acordo com Bean e Eaton (2002), a adaptação é um processo pelo qual os indivíduos aprendem a lidar com uma situação buscando se encaixar ou não no sistema. Os comportamentos de enfrentamento permitem ao estudante se adaptar à instituição de ensino, sendo a adaptação um processo pelo qual o estudante torna-se integrado ao novo ambiente. Assim, a integração acadêmica e social são resultados, pelo menos em parte, da adaptação do estudante. A resposta psicológica à interação do estudante com o ambiente acadêmico é um sentimento de integração acadêmica e social (“Eu sou parte deste grupo e compartilhamos valores”). Essa integração leva a um conjunto específico das atitudes, tais como ajuste institucional (“eu me encaixo nesta universidade”) e lealdade institucional (“Eu sinto que fiz a escolha certa em vir aqui, estar na universidade é importante para mim”), os quais levam à intenção de persistir e a real persistência. De modo geral, a integração acadêmica, a adaptação social e o compromisso com a instituição desempenham um papel vital na retenção e graduação dos estudantes (Bean & Eaton, 2002; Wintre & Bowers, 2007).

Alguns autores (Almeida & Soares, 2003; Polydoro & Primi, 2003) complementam dizendo que a adaptação do estudante ao contexto universitário depende do seu desenvolvimento psicossocial durante o

percurso acadêmico e do modo como percebe e experiencia as vivências pessoais, interpessoais, sociais e educacionais. Esse processo de desenvolvimento e as vivências tornam-se significativas e intervêm no ajustamento acadêmico, na socialização, no envolvimento, no bem-estar psicológico, nas relações familiares e com os pares, no rendimento acadêmico, enfim, na satisfação geral no contexto universitário.

Autores destacam que o sucesso acadêmico depende das experiências do estudante no primeiro ano do curso. O sucesso acadêmico, conforme Taveira (2000), abrange mais do que o rendimento escolar, pois envolve processos vastos de adaptação e de desenvolvimento vocacional dos estudantes. O sucesso abarca componentes objetivos (ex. rendimento escolar) e componentes subjetivos (ex. percepções de correspondência pessoa-ambiente, expressa nas relações, aptidões, competências, valores e interesses, sejam do aluno, dos professores, dos colegas ou da instituição), envolvidos no processo de transição e adaptação do indivíduo com seus ambientes vocacionais. Enfim, o sucesso acadêmico depende da adaptação ao sistema de ensino, o qual resulta da interação de componentes pessoais e institucionais.

O sucesso na adaptação e integração acadêmica está atrelado também a aspectos internos do indivíduo, referentes às condições psicológicas, reações físicas e psicossomáticas, à capacidade de enfrentamento e estado de humor (Almeida & Soares, 2003; Polydoro et al, 2001). Esse sucesso reflete as percepções de segurança, conforto, satisfação, pertença, autoconfiança em suas capacidades, cooperação, aquisição de conhecimento, desenvolvimento cognitivo, físico, social e psicológico, autonomia, identidade, decisão vocacional dos estudantes vivenciadas no decorrer do percurso universitário, bem como o desejo de mudanças e das competências para organizar estratégias de ação (Almeida & Soares, 2003; Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Esses fatores, quando não resolvidos satisfatoriamente, geram desmotivação, insatisfação, dúvida, incerteza e insegurança, podendo ocasionar a evasão do curso e até do sistema de ensino (Santos et al, 2005).

As experiências dos estudantes durante a formação acadêmica conduzem a comportamentos progressivos de tolerância, ao aumento da qualidade das relações interpessoais, ao desenvolvimento do sentido de identidade e ao aumento da autoconfiança. A qualidade da resolução destas tarefas depende das características pessoais de cada estudante (Almeida & Soares, 2004). As dimensões pessoais, interpessoais/sociais e acadêmicas/institucionais interferem significativamente na integração social e acadêmica do estudante, bem como no seu desenvolvimento

psicossocial, no desempenho escolar, nas aspirações futuras e na decisão de permanecer no curso (Almeida & Ferreira, 1999), necessitando, muitas vezes, de algum tipo de apoio psicológico, social e/ou educativo (Almeida & Soares, 2004).

A percepção dos estudantes face às vivências acadêmicas, às mudanças decorrentes desse momento de transição, às expectativas diante de suas escolhas é singular e repercute em seu desenvolvimento psicossocial. O bem-estar físico e psicológico, a autoconfiança, a autoeficácia, o autoconceito, a satisfação são alguns dos aspectos pessoais fundamentais para o sucesso na adaptação e integração do estudante ao curso e à instituição. Acreditamos que estes aspectos também estão presentes no contexto de adaptação do estudante ao curso técnico, por envolver demandas e responsabilidades diferenciadas do que é vivenciado no ambiente escolar do ensino médio.

Ainda, entendemos que o estado de bem-estar, a autoconfiança, a autoeficácia, o autoconceito, a satisfação, a integração, a adaptação e permanência no curso se refletem e são reflexos na/da escolha profissional e projetos futuros de desenvolvimento da carreira dos estudantes. Portanto, torna-se fundamental compreendermos dentro dos aspectos pessoais a questão da escolha profissional e as expectativas futuras na carreira.

### **1.1.1 Escolha profissional, satisfação e projeto de futuro**

A escolha de uma profissão é compreendida por Lassance (1997) como um processo multifacetado, organizado em torno de sobredeterminações subjetivas como a autopercepção de interesses, aptidões, valores e traços de personalidade. Uma escolha profissional adequada e responsável, de acordo com Levenfus (1997) e Frischenbruder (2005), pressupõe a existência de uma capacidade de adaptação, interpretação e juízo da realidade, discriminação, hierarquização dos objetos e capacidade para esclarecer a ambiguidade e tolerar a ambivalência nas relações de objeto.

Muitas pessoas optam por uma profissão ou uma carreira conhecendo pouco sobre as implicações, dificuldades e responsabilidades envolvidas nesse processo, tornando esta escolha mais difícil, desencadeando sentimentos de frustração, descontentamento e “desilusão”. Por outro lado, percebe-se ainda pouca preocupação da escola e da família quanto à preparação e orientação dos alunos e filhos para a escolha de uma profissão, no sentido de pensar e refletir sobre a realidade social, cultural, histórica e profissional dos

diferentes fazeres. Com isso, este indivíduo poderá optar por uma profissão de forma ocasional e desarticulada, o que poderá dificultar ou até incapacitar a formulação de projetos profissionais consistentes, podendo interferir até mesmo na questão de sua permanência no curso (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003). Escolher uma profissão é um processo difícil e implica uma multiplicidade de fatores sociais, econômicos, políticos, educacionais, familiares e psicológicos. Ponderar esses fatores nem sempre é fácil, pois esse momento da escolha se torna muito ambíguo: de um lado há muito medo, o medo de errar e fracassar, e do outro lado, há um entusiasmo e busca pelo sucesso (Soares, D. H. P., 2002).

Ao escolher uma profissão/curso, o indivíduo o faz a partir da percepção de aptidão ou vocação para a profissão/carreira pretendida, com a expectativa de realizar-se pessoalmente, obter mais oportunidades no mercado de trabalho, possibilidades de ascensão financeira, por vezes social, usufruir a profissão em sua trajetória profissional e de vida e cursar uma instituição de qualidade e prestígio (Araújo & Sarriera, 2004; Soares, F. L. B., 2007). Porém, quando isso não ocorre, surgem conflitos, resultantes das experiências dissociadas durante a formação, levando o estudante a buscar outras escolhas profissionais ou, até mesmo, uma atuação profissional nova e dissociada de sua formação (Araújo & Sarriera, 2004). Contudo, ressalta-se que nem todos os jovens passam por dificuldades no momento da escolha ou de ajustamento ao curso e ao mercado de trabalho, elaborando e executando os planos de forma compensadora. À medida que o jovem estudante está identificado com sua escolha profissional e comprometido com a futura profissão, sente-se satisfeito e integrado à instituição de ensino superior ou técnica, percebe como positivos os benefícios e ações em prol de si, tende a permanecer no curso e a buscar saídas para as dificuldades que talvez levassem à evasão.

A escolha de uma profissão constitui-se numa das decisões mais importantes na vida do indivíduo, já que o ser humano se autovaloriza e é valorizado socialmente pela atividade que exerce, estando sua identidade pessoal intimamente ligada ao que faz profissionalmente (Lisboa, 2002). A constituição da identidade profissional, conforme Levenfus e Nunes (2010), ocorre com a formação do autoconceito, sua tradução em termos vocacionais e sua implementação. O autoconceito começa a se formar ainda na infância, concomitante com o desenvolvimento da identidade, e evolui por meio dos processos de exploração, diferenciação, identificação, desempenho de papéis e testes de realidade. Portanto, a identidade profissional compreende a

autopercepção do sujeito e a percepção do outro sobre ele como alguém que realiza uma atividade relacionada a um conhecimento e/ou habilidade específicos (Luna, 2005).

A formação da identidade e a determinação das escolhas de cada indivíduo ocorrem também por meio do projeto pessoal, baseando-se nos fatos vivenciados, na realidade apresentada e na perspectiva de outras possibilidades no futuro (Soares, D. H. P., 2002). Para Bohoslavsky (1998), a identidade profissional se forma a partir das identificações do indivíduo com a família, com os pares e com sua própria sexualidade. Nesse processo, a família é referência fundamental, pois os valores e os papéis ocupacionais desempenhados pelos membros são bases significativas de orientação para o indivíduo, seja ela positiva ou negativa. A família influencia no projeto profissional do indivíduo. Os pais constroem projetos para os filhos projetando neles os sonhos não realizados, os quais vão além da escolha profissional, dizem de todo um projeto de vida. Diante disso, os filhos sentem-se comprometidos em realizar esse desejo, mas também podem buscar realizar um projeto diferente de seus pais (Soares, D. H. P., 2002).

O compromisso do estudante com sua escolha e seu projeto profissional repercute no compromisso com o curso. No estudo de Mercuri e Bridi (2001) sobre o compromisso com o curso, constatou-se que a segurança quanto à escolha profissional tem influência da família, das experiências anteriores com cursos de graduação e internas à universidade (relacionamentos e conteúdos). Já a segurança profissional está relacionada às informações obtidas com profissionais da área, à instituição (reconhecimento e prestígio social da instituição), à atuação do corpo docente e ao desenvolvimento de algumas atividades de formação como monitorias, estágios, iniciação científica e participação em congressos, que possibilitam uma visão mais integrada dos conhecimentos e aprofundada das informações sobre o campo profissional.

A segurança quanto à escolha da profissão e as perspectivas de futuro satisfatórias na carreira profissional se refletem na adaptação, na satisfação, no comprometimento e permanência no curso. A pesquisa de Bardagi e Hutz (2010) sobre a relação entre satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional, com 939 estudantes universitários, mostrou que os estudantes mais satisfeitos com a profissão e o curso tendem a se comprometer mais com a carreira, ter menor probabilidade em desistir ou mudar de profissão e apresentam maiores níveis de satisfação de vida, impactando sobre as variáveis do desenvolvimento vocacional. Entre as variáveis vocacionais, a

satisfação com o curso e a profissão, o apoio do pai à escolha e a existência de projetos futuros se correlacionaram com a satisfação de vida.

A segurança com a escolha da profissão também perpassa pelo envolvimento durante o curso. Ao investigar as trajetórias acadêmicas e a satisfação com a escolha profissional, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) relatam que o envolvimento de estudantes em atividades acadêmicas, estágio ou trabalho que permitam desempenhar atividades relativas à profissão escolhida promove maior satisfação com o curso, podendo facilitar a tomada de decisão e a cristalização da escolha profissional. Ainda, verificaram que fatores como o mercado de trabalho favorável, boa estrutura do curso e aspectos socioeconômicos relevantes também impulsionam o aumento da satisfação com o curso e contribuem para a sua permanência. A principal fonte de satisfação profissional é a identificação pessoal com o curso/área escolhida, em que o comprometimento do estudante com a escolha vocacional estimula uma avaliação mais otimista das possibilidades, relativiza as eventuais dificuldades para obtenção de resultados e eleva o bem-estar psicológico.

Os estudos de Polydoro et al (2001) apontam que a integração acadêmica refere-se à satisfação do estudante com sua escolha profissional e com o curso. Esta satisfação está atrelada às questões psicológicas, sociais, econômicas, físicas, estruturais, familiares e políticas. Esses fatores, quando causam a insatisfação, geram uma crise permeada pela dúvida, incerteza e insegurança, podendo ocasionar a evasão no ensino.

As crenças de autoeficácia e de desenvolvimento de carreira relacionam-se positivamente com os projetos de futuro, como verificado no estudo de Lopes e Teixeira (2012) com estudantes em situação de insucesso e risco de evasão escolar. Os estudantes que apresentavam planos e projetos futuros mais ambiciosos possuíam mais confiança no seu desenvolvimento de carreira, bem como aqueles que possuíam avaliações mais positivas do seu rendimento escolar confiavam mais nas suas capacidades para o sucesso acadêmico e nos seus recursos e planos para o futuro. Os estudantes que se mostram mais identificados com a profissão e satisfeitos com o curso apresentam uma percepção mais favorável do mercado de trabalho, resultado de uma maior segurança e autoconfiança. Essa visão mais positiva e otimista do mercado e a maior identificação com a carreira aumentam à medida que avança no curso e se envolve mais em atividades acadêmicas (Bardagi&Hutz, 2012).

A segurança e a satisfação do estudante com sua escolha e projeto profissional e a percepção de perspectivas favoráveis acerca do futuro na carreira escolhida elevam o comprometimento com o curso e com a carreira. A família exerce um papel fundamental nesse processo, influenciando e apoiando na tomada de decisão. O sucesso na adaptação, êxito e permanência dos estudantes no curso também está relacionado ao contexto em que este se insere. Este contexto diz respeito à família, ao meio social, à instituição e ao mercado de trabalho.

## 1.2 OS ASPECTOS CONTEXTUAIS DA PERMANÊNCIA

O contexto familiar, social, institucional e econômico onde o estudante está inserido exerce influência sobre seu desenvolvimento psicossocial, sua autoeficácia, sua motivação, seu desempenho escolar, suas escolhas e projetos profissionais, enfim, sobre o sucesso escolar. Esses contextos são complexos e dinâmicos, interessando-nos os aspectos que englobam o contexto familiar, social e institucional. No contexto familiar serão considerados mais os aspectos relacionados ao apoio afetivo e objetivo (financeiro, estrutural, serviços) que a família, pares e instituição oferecem ao estudante durante o período de formação acadêmica. Nos contextos institucional e social veremos os aspectos que impactam na adaptação, no rendimento acadêmico e nas vivências dos estudantes, os quais podem interferir na permanência no curso.

### 1.2.1 O contexto familiar e a rede de apoio

O momento de transição do ensino médio ao ensino superior é complexo e nele incidem múltiplos fatores de caráter pessoal e familiar (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004). No contexto acadêmico, o estudante passa por mudanças em termos de relacionamentos interpessoais com família, pares e professores (Almeida & Soares, 2003; Polydoro & Primi, 2003) que requerem mais maturidade e compreensão de si e do outro. Para Cornelli (1995), o estudante tem progressos no desenvolvimento psicossocial, envolvendo seus próprios valores e padrões éticos, a compreensão de si, suas capacidades e interesses e a compreensão do outro, conseguindo ser mais tolerante e capaz de conviver com diferentes tipos de pessoas. Na literatura há poucos estudos que abordam o contexto familiar e social, referente ao apoio/suporte oferecido aos estudantes durante o percurso acadêmico e técnico.

No período acadêmico, a percepção pelo estudante do apoio recebido da família e dos pares torna-se crucial para o processo de adaptação e permanência no curso. Bastos (1998) afirma que a família desempenha um papel importante em termos de aquisição da autonomia do estudante, por meio da interação entre os apoios e os desafios com que se depara.

Para Rego (1998), a afiliação do estudante tem relação com a motivação e desempenho acadêmico. No seu estudo, os estudantes mais afiliativos, ou seja, motivados em buscar relações pessoais mais fortes, em obter aprovação social, mais do que a realização das tarefas acadêmicas, obtiveram pior desempenho escolar. Esse resultado aponta para algumas características do ambiente acadêmico: maior competitividade, o anonimato mais forte, relações mais impessoais entre professores e alunos, o apoio afetivo-social dos pais mais reduzido. Essas características são menos frequentes no ensino médio, representando um ambiente mais propício à afiliação. Os estudantes que tendem a procurar mais afiliação no contexto acadêmico, por meio do convívio com colegas e amigos, acabam se aplicando com menos afinco na busca de boas classificações. Por outro lado, no ensino médio, o ambiente mais afiliativo contribui para que os estudantes se esforcem e obtenham melhores resultados, visto a possibilidade de acederem à aprovação social dos pais, professores e colegas.

Essa mesma condição encontramos num contexto de ensino técnico? O estudo de Abreu (2013), realizado com 282 estudantes de cursos profissionais em Portugal, mostrou que o apoio social desempenha um papel no estabelecimento, manutenção e suporte de relações e conexões com os outros. O suporte social percebido pelos estudantes, principalmente dos pais, namorados, irmãos e amigos, demonstra ter influência para o alcance dos projetos de vida (profissionais e familiares). O suporte e/ou apoio que o estudante recebe dos pais (Wintre & Bowers, 2007) e do ambiente a seus objetivos acadêmicos traz ganhos para o aumento de autoeficácia e age como um facilitador direto de ajustamento acadêmico (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009).

Os estudantes do ensino superior valorizam a relação e o apoio da família, como mostrou o estudo de Freire (2000). “A família é entendida por estes jovens como um espaço de realização pessoal, que promove o crescimento, a autonomia, o bem-estar interior” (Freire, 2000, p. 352). O *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é reconhecidamente um fator de (in)sucesso no percurso escolar (Dore & Lüscher, 2011). O apoio estrutural/econômico

e afetivo que a família, o/a parceiro/a, os pares, os professores, os serviços de ação social da instituição de ensino durante o período que o estudante está frequentando o curso, exercem um importante papel na diminuição das barreiras e dificuldades sentidas, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial e a permanência no curso.

O pouco apoio da instituição ou de fora dela e também as condições pessoais para enfrentar as situações de mudanças durante o período de formação acadêmica podem gerar dificuldades psicológicas e de adaptação, prejudicando o desenvolvimento do estudante e da sua aprendizagem (Polydoro & Primi, 2003). O apoio parental é importante tanto no momento da escolha profissional, durante o curso, quanto em situações de evasão, como mostrou o estudo desenvolvido por Bardagi e Hutz (2008). A pouca comunicação familiar sobre questões de carreira, trabalho, mercado, vida acadêmica, opções de profissionalização, entre outras, se torna um obstáculo, gerando ansiedade e medo em desapontar a família, como apontou o estudo. Portanto, é necessário que a família e a instituição criem espaços para o diálogo e discussão acerca do cotidiano acadêmico, dos sentimentos e expectativas dos estudantes (Bardagi & Hutz, 2008), como uma das maneiras de oferecer apoio e incentivo. Para Tinto (2007), conhecer sobre o papel do contexto familiar pode auxiliar as instituições de forma mais eficaz a configurar o seu programa de apoio a diferentes situações e populações estudantis.

O momento de transição do ensino médio para o ensino superior, quanto o período de formação num curso técnico integrado, concomitante ou após ensino médio, e mesmo o da transição da formação para o mercado de trabalho, envolvem escolhas, mudanças e adaptações. Durante todo esse período, o contexto familiar e social – pares e instituição – está presente e tem um papel fundamental, principalmente em relação ao apoio ou suporte oferecido ao estudante. Essa rede de apoio, seja afetivo, financeiro ou estrutural, pode ser determinante para a permanência do estudante no curso. No âmbito da instituição de ensino, é fundamental nos aprofundarmos mais e compreendermos o impacto que esta exerce sobre o estudante, englobando diversas variáveis e vivências e sua influência no rendimento acadêmico, persistência e compromisso com o curso.

### **1.2.2 O contexto institucional, educacional e social**

A entrada num novo contexto de ensino, como o ensino superior, requer o desenvolvimento de competências adaptativas (Baker & Siryk, 1989), dadas as múltiplas variáveis e vivências no contexto

institucional. O contexto institucional e educacional engloba aspectos como os ambientes físicos, as salas de aula, as residências universitárias, os recursos materiais existentes, os ambientes relacionais formais e informais com colegas, docentes e funcionários, as técnicas pedagógicas, o curso, bem como a gestão do tempo e dos recursos econômicos e o envolvimento em atividades extra-curriculares (Astin, 1993; Santos, 2001). A integração e adaptação social e acadêmica do estudante a esse contexto envolve o grau de adesão às normas, às regras, às atitudes e valores da instituição, bem como às estruturas sócio-acadêmicas formais e informais (Pascarella, 1985; Polydoro et al, 2001), ao “clima de aula” e à integração com os pares (Gazo & Torrado, 2012).

De modo geral, o ambiente acadêmico é multifacetado e singular, caracterizado pelas trocas entre as expectativas, características e habilidades dos estudantes e a estrutura, normas e a comunidade que compõem a universidade (Polydoro et al, 2001). Enfim, envolve aspectos pessoais (físicos e psicológicos), relacionais (colegas, professores e família), acadêmicos (aprendizagem e envolvimento com tarefas), do contexto/ambiente (estrutura, serviços e normas) e o comprometimento com o curso, a carreira e a instituição (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Santos et al, 2005). A permanência no curso depende da adaptação e integração acadêmica associada a fatores externos ou objetivos como o ambiente universitário, social e familiar, a satisfação com o curso e a aderência do estudante, condições financeiras, moradia e transporte (Almeida & Soares, 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Polydoro et al, 2001; Santos et al, 2005).

A partir da revisão teórica sobre os fatores da adaptação ou ajustamento do estudante ao contexto acadêmico, A. P. Soares (2003) desenvolveu um modelo que combina os fatores pessoais e contextuais, chamado Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU). É um modelo compreensivo e integrativo que busca explicar como determinados estudantes se adaptam às pressões, exigências e desafios da vida acadêmica enquanto outros encontram dificuldades nesse processo.

Ao compreender a adaptação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano como produto das interações entre indivíduos e contextos, e que os objetivos educacionais vão além do domínio cognitivo, percebe-se a necessidade de analisar as variáveis acadêmicas e não acadêmicas que envolvem o modo como os estudantes se adaptam ao contexto universitário. Nesse caso, considera-se que tanto as dimensões da aprendizagem, como as do desenvolvimento psicológico,

contribuem para uma visão mais integrada e compreensiva do impacto do ensino superior nos estudantes, como podemos ver na Figura 2 que representa graficamente o modelo desenvolvido por A. P. Soares (2003).

**Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário  
(MMAU; Soares, 2003)**

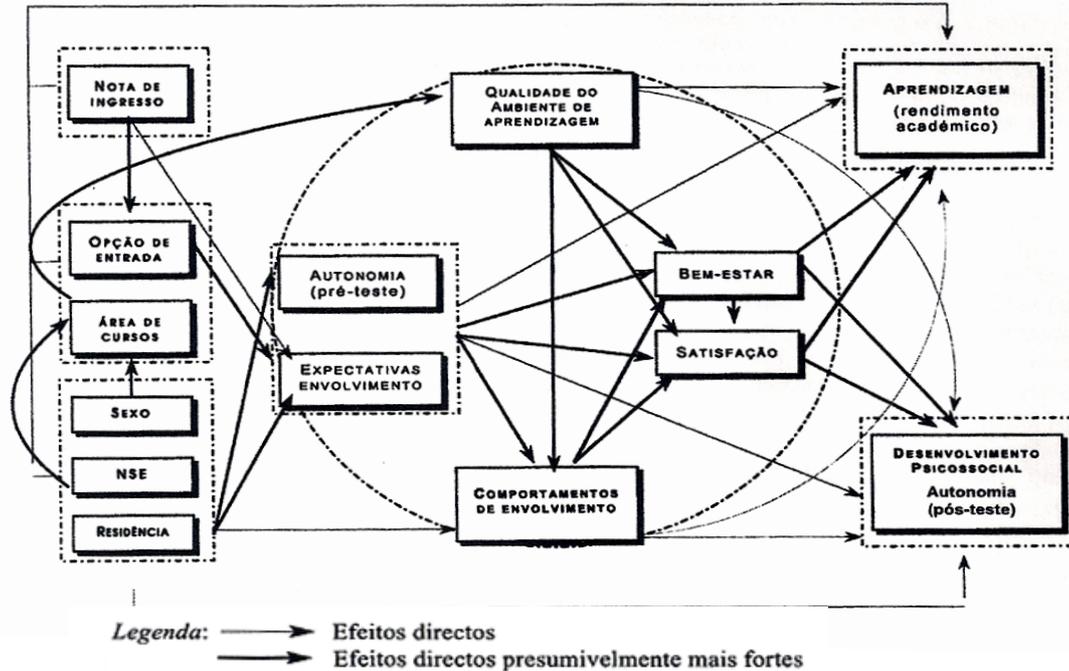


Figura 2 - Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) de Soares.

Fonte: Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 231.

Neste modelo, as características pré-universitárias dos estudantes, como as variáveis gráficas (sexo, nível socioeconômico-NSE e estatuto de residência dos estudantes – deslocados/não deslocados da sua região de origem para estudarem no ensino superior) e as variáveis acadêmicas (nota de ingresso no ensino superior, opção pelo curso-estabelecimento de ensino de entrada e a área do curso frequentado), afetam, direta e/ou indiretamente, os ganhos na aprendizagem (rendimento acadêmico) e no desenvolvimento psicossocial do estudante no decorrer da experiência universitária (níveis de autonomia pré-teste e pós-teste) (Soares, A. P., 2003; Soares et al, 2006).

Os efeitos diretos presumivelmente mais fortes, ao influenciarem as características psicossociais dos estudantes à entrada da Universidade (sobre as expectativas de envolvimento acadêmico e padrões de autonomia), afetam as demais variáveis intervenientes (comportamentos de envolvimento, qualidade do ambiente de aprendizagem, bem-estar e satisfação) e os resultados nas variáveis consideradas críticas (rendimento acadêmico e desenvolvimento psicossocial). Presumem-se também efeitos diretos entre as características sócio-demográficas dos estudantes ao ingressar na universidade (sexo, Nível Socioeconômico - NSE e residência) e os seus comportamentos de envolvimento na vida acadêmica; entre a área de cursos frequentada e as percepções quanto à qualidade do ambiente de aprendizagem; e, entre o nível de bem-estar e o nível de satisfação obtida (Soares, A. P., 2003; Soares et al, 2006).

O período de transição do estudante envolve um espaço-tempo amplo que compreende o ano anterior e o ano posterior ao ingresso no curso (o último ano do ensino médio e o primeiro ano da graduação) e múltiplos aspectos pessoais, familiares, educacionais e sociais. É ao final do primeiro ano no curso que será possível perceber se a transição foi favorável. Quando essa transição não é favorável, surgem obstáculos: o estudante não sente gosto pelos estudos, obtendo baixos resultados que podem aumentar o tempo de estada na universidade (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

No estudo de Gazo e Torrado (2012) há três momentos considerados críticos no desenvolvimento acadêmico durante o primeiro ano do curso e, portanto, sensíveis à decisão de abandonar. O primeiro momento corresponde às primeiras semanas de aula, onde o estudante se confronta com a informação inicial, suas expectativas e a realidade dos estudos, as quais afetam suas expectativas de autoeficácia e sua motivação. O segundo momento sensível é o da “prestação de contas”, em que a capacidade de gerir o estresse e o apoio dos pares é fundamental. O terceiro momento é posterior ao conhecimento das

notas do primeiro semestre do curso (contraste de autoeficácia). Passado esses momentos críticos, os indicadores de satisfação e as expectativas de autoeficácia se mantêm mais constantes.

Kuh et al (2008) destacam que o sucesso do estudante envolve o desempenho acadêmico, o grau de envolvimento nas atividades propostas, o grau de satisfação, da aquisição de conhecimento desejado, das aptidões e competências desenvolvidas, da persistência e da realização dos objetivos educacionais. De modo geral esse sucesso inclui cinco variáveis: 1) as características do estudante, incluindo aspectos demográficos, pré-universitários e outras experiências; 2) as características estruturais da instituição, tais como missão, tamanho e seletividade; 3) as interações com professores, funcionários e colegas; 4) as percepções do estudante sobre o ambiente de aprendizagem e; 5) a qualidade do esforço dedicado às atividades intencionais.

As expectativas iniciais e as vivências acadêmicas têm impacto no rendimento acadêmico, como mostrou o estudo realizado por Fernandes e Almeida (2005). Os estudantes que apresentaram melhor rendimento acadêmico demonstraram expectativas mais realistas, mais segurança em suas escolhas profissionais e tendiam a investir mais nas atividades curriculares, porém se envolviam menos em atividades extracurriculares e sociais. Por outro lado, os estudantes com menor rendimento acadêmico apresentaram expectativas mais elevadas de envolvimento social fora da instituição, evidenciando certo afastamento da vida universitária e baixa valorização do investimento nas tarefas curriculares.

O envolvimento acadêmico de estudantes em atividades extracurriculares é importante em termos de vivências educacionais e para a formação profissional. No estudo desenvolvido por Fior e Mercuri (2003), evidenciou-se que as atividades não obrigatórias desempenhadas pelos estudantes durante o percurso acadêmico contribuem para sua formação (aquisição de conhecimento) e para as mudanças pessoais (habilidades interpessoais, autoconfiança), favorecendo sua integração e adaptação ao contexto.

No estudo realizado por Santos (2001), que correlacionou as vivências acadêmicas e o rendimento acadêmico, os resultados evidenciaram que a dimensão realização acadêmica<sup>2</sup> assume maior importância na explicação do rendimento escolar dos estudantes. Por

---

<sup>2</sup> Subescalas: métodos de estudo, desenvolvimento da carreira, relacionamento com professores, adaptação ao curso e ansiedade na realização de exames.

sua vez, a dimensão institucional<sup>3</sup> tem impactos positivos e negativos no rendimento escolar, dependendo do nível de envolvimento do estudante no ambiente educacional.

O meio acadêmico requer mudanças com relação ao processo de aprendizagem. Se no sistema de ensino médio o estudante tinha um acompanhamento maior pelo professor, no ensino superior a experiência, por vezes, é de distanciamento e individualismos. E no ensino técnico como é esta relação no processo ensino-aprendizagem? Tinto (2003) diz que no ensino superior, para a maioria dos estudantes, a experiência de aprendizagem é mais isolada, por vezes desconectada, fragmentada em conteúdos e nas relações com pares, muito mais de espectador, podendo haver pouco envolvimento. Diante dessa realidade, dá destaque para os programas que vão além da periferia das experiências acadêmicas dos estudantes e buscam reformar e reestruturar a prática educativa dentro da instituição e em sala de aula, como as Comunidades de Aprendizagem.

Estas comunidades de aprendizagem, segundo Tinto (2012), proporcionam uma estrutura que permite à instituição o alinhamento acadêmico e de apoio social. Buscam empregar pedagogias de engajamento, como cooperativas baseadas em problemas de aprendizagem, onde os alunos formam grupos colaborativos de ajuda para a aprendizagem do próprio grupo e dos colegas em sala de aula. Desta forma, o conhecimento constrói-se em conjunto, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social, aumentando consideravelmente o impacto do apoio acadêmico, seja na aprendizagem quanto na motivação para a permanência dos estudantes. A esse respeito, Tinto(2012) ressalta que a maioria dos profissionais em ensino superior não é preparada para ensinar, ou seja, para atuar na docência. Isto não quer dizer que estes profissionais não sejam competentes mas, de um modo geral, não receberam uma formação pedagógica, de currículo e avaliação, que permita serem mais eficazes na promoção do sucesso em sala de aula.As relações interpessoais e a preparação pedagógica dos professores são importantes para a adaptação, pois elas se refletem na aprendizagem, no rendimento acadêmico e na interação dos estudantes com o curso e com a instituição (Almeida & Soares, 2003; Polydoro & Primi, 2003).

Conforme o Modelo de Impacto desenvolvido por Tinto (1997), os fatores que interferem na decisão da permanência ou evasão do

---

<sup>3</sup> Subescalas: gestão do tempo, adaptação à instituição, gestão dos recursos, relacionamento com colegas e atividades extracurriculares.

estudante no curso universitário dizem respeito ao indivíduo e ao contexto, os quais estão relacionados ao período pré-universitário e ao período universitário, envolvendo o contexto social e institucional. As intenções, objetivos e compromissos do estudante com a instituição e sua graduação dizem respeito às experiências de integração acadêmica e social (formal e informal em termos de currículo e interações), associadas às características do estudante (pessoais – talentos e habilidades, *background* familiar e história escolar) e às exigências/compromissos do contexto externo. Em suas pesquisas, Tinto (1997) aponta dois componentes como centrais para a permanência ou não do estudante no curso – o *compromisso com a instituição* (expectativas sobre a instituição) e o *compromisso com o objetivo de graduar-se* (expectativa em relação à formação ou obtenção do diploma), como podemos observar no Modelo Interacionista desenvolvido por Tinto na Figura 3.

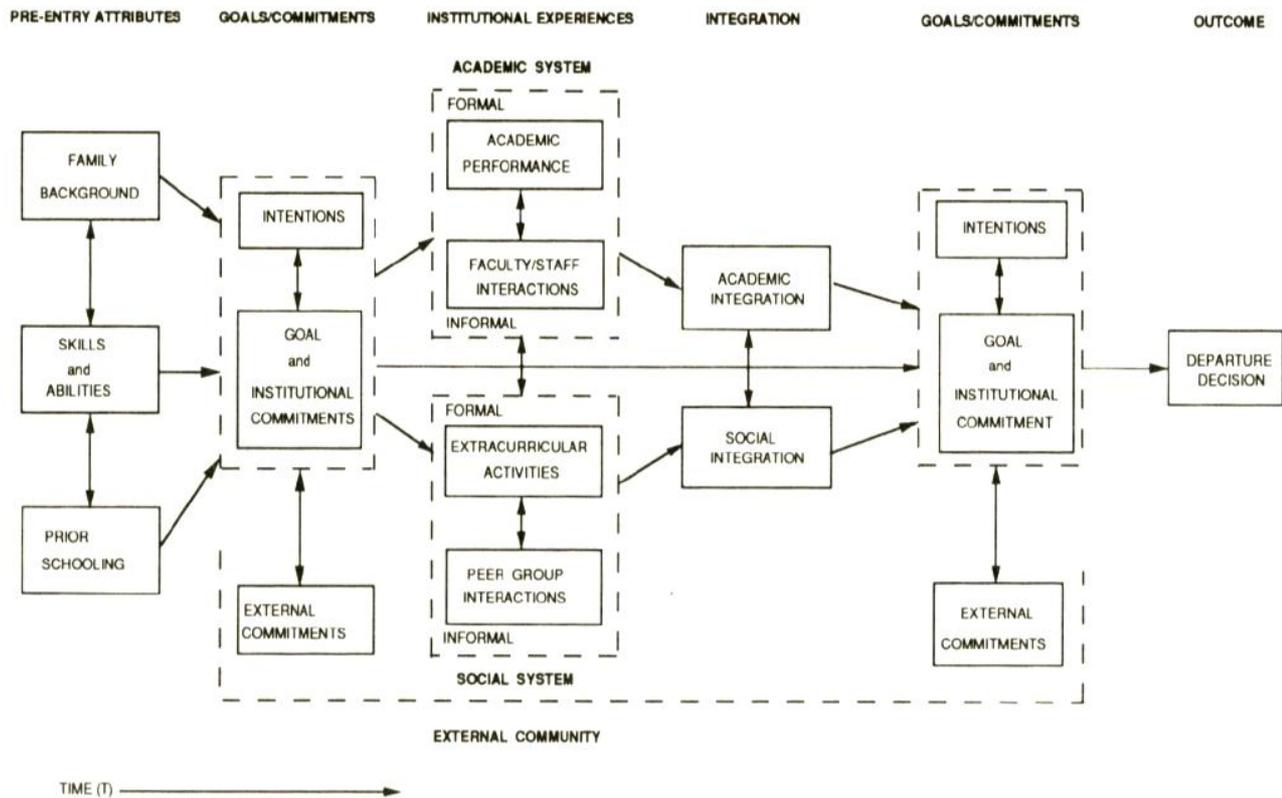


Figura 3 - Modelo Interacionista de Tinto.

Fonte: Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press. p. 114.

As experiências educacionais no primeiro ano no curso acadêmico são marcantes e afetam substancialmente o sucesso do aluno que, segundo Tinto (2005, 2012), é construído e decorre das experiências institucionais em sala de aula. Para ela, há vários atributos de sala de aula e mesmo condições dentro das instituições que são considerados importantes e aumentam a propensão de êxito dos estudantes, como:

**Compromisso** – as instituições comprometidas com o sucesso do estudante, em especial aqueles das classes sociais menos favorecidas, conseguem encontrar caminhos para alcançar este fim e prosperar em longo prazo. Esse compromisso envolve mais do que palavras, envolve a vontade de investir recursos e fornecer incentivos e recompensas necessárias ao sucesso do estudante.

**Expectativas** – o sucesso do estudante é influenciado pela clareza, consistência e o nível de suas expectativas para com o curso, bem como as expectativas da academia e professores para com seus alunos. Os estudantes, ao identificarem as expectativas esperadas pelos professores em sala de aula, buscam rapidamente ajustar os seus comportamentos em conformidade. Ao mesmo tempo, as instituições têm diferentes expectativas para diferentes grupos de estudantes, por exemplo, por sexo, etnia, classe social, as quais são absorvidas pelos estudantes, influenciando em suas próprias expectativas. Ainda, as expectativas podem ser expressas concretamente por meio do aconselhamento formal e informal. Dessa forma, uma parcela do sucesso do estudante está no acesso à informação, às regras, aos regulamentos e às redes informais da instituição, acesso esse que, muitas vezes se dá de modo informal, através dos colegas. Essa inacessibilidade ou incapacidade de obter informações necessárias, principalmente no início do curso, pode influenciar a motivação, aumentando a probabilidade de evasão, ou mesmo prolongando o tempo de conclusão.

**Apoio** – o apoio acadêmico, principalmente durante o primeiro ano do curso, é fundamental para o processo adaptativo às exigências em sala de aula e ao sucesso do estudante. Há três tipos de apoio: acadêmico, social e financeiro. A maioria dos estudantes ingressam no curso pouco preparados para as mudanças e rigores nesse novo contexto. Assim, a disponibilidade de apoio acadêmico como desenvolvimento de cursos, aulas, grupos de estudo e instrução suplementar são importantes para a permanência do estudante. Da mesma forma, a disponibilidade de apoio social com aconselhamento, orientação e centros estudantis dão o suporte necessário para o estudante

transitar no terreno institucional desconhecido, bem como no ambiente de aprendizagem.

**Avaliação e *feedback*** – o processo de avaliação de desempenho e *feedback* frequente sobre o desempenho permite que todos – alunos, professores e funcionários – possam ajustar seus comportamentos, promovendo o sucesso do estudante em sala de aula. Isso torna-se primordial durante o primeiro ano do curso, quando os estudantes ainda estão tentando ajustar seus comportamentos às novas demandas acadêmicas e sociais.

**Envolvimento** – também referido como acoplamento, diz do engajamento ou integração acadêmica e social dos estudantes com os docentes e colegas. Esse envolvimento e comprometimento vão para além das afiliações sociais e apoio emocional proporcionado; eles promovem um maior envolvimento em atividades e no processo da própria aprendizagem do estudante, resultando, provavelmente, em mais sucesso em sala de aula. O envolvimento no início do curso serve como base para filiações e compromissos posteriores. Para muitos estudantes, a sala de aula é o único lugar de encontro e envolvimento, em virtude do tempo dedicado ao trabalho, especialmente àqueles menos favorecidos socioeconomicamente; o envolvimento na aprendizagem em sala de aula, principalmente entre estudantes, conduz a uma maior qualidade do esforço, numa aprendizagem mais aprofundada, aumentando o desenvolvimento intelectual e o sucesso do estudante. Por isso, quanto mais os estudantes estiverem envolvidos academicamente e socialmente, mais provável é sua permanência no curso e até mesmo o prosseguimento com os estudos posteriores.

**Esforços para melhorar a eficácia da sala de aula** – alterar a maneira de apoio pedagógico fornecido, melhorar o uso das estratégias de avaliação e técnicas de *feedback* e reestruturar o currículo possibilitando maior engajamento do estudante tornam-se importantes esforços em prol da eficácia da aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso em sala de aula, especialmente para aqueles que precisam de mais apoio acadêmico.

**Aprendizagem** – os estudantes que conseguem aprender estão mais propensos a permanecer no curso. O envolvimento dos estudantes, o comprometimento e as altas expectativas com seu sucesso, o apoio acadêmico, social e financeiro, o *feedback* constante e as estratégias institucionais de ensinar a todos, sem distinção, em forma de comunidades de aprendizagem, são imprescindíveis no primeiro ano do curso.

Muitas vezes, as dificuldades de adaptação e integração dos estudantes estão ligadas às características próprias da instituição, seus problemas internos, sua qualidade, e às expectativas por vezes equivocadas dos estudantes e dos professores (Almeida & Soares, 2003). Em relação à influência das características do contexto acadêmico e social sobre o estudante, Tinto (1997) aponta diversas causas para sua evasão, as quais dizem respeito:

- 1) à dificuldade acadêmica relacionada ao baixo desempenho, às habilidades acadêmicas insuficientes e às dificuldades na organização dos estudos;
- 2) às dificuldades quanto ao ajustamento ao novo sistema de ensino em relação às demandas de transição, ao sistema de ensino mais rigoroso, à maior competição na vida social, ao afastamento de grupos significativos e às diferenças de valores pessoais;
- 3) aos objetivos incertos com pouca noção do seu projeto educacional ou profissional, aos objetivos estreitos quando do ingresso no curso com uma pretensão específica por determinada disciplina ou área profissional e aos objetivos novos decorrentes das experiências acadêmicas;
- 4) aos compromissos externos ao contexto acadêmico – pessoais e de trabalho, muitas vezes, impedindo a continuidade dos estudos;
- 5) à percepção de inadequação financeira em relação à qualidade e valor do que recebe pelo quanto investe;
- 6) à incongruência entre o estudante e a instituição referente aos valores, às expectativas e ao resultado de desenvolvimento e aprendizagem; e
- 7) ao isolamento do estudante de contatos significativos e pelo sentimento de não pertencimento à comunidade acadêmica onde está inserido.

O estudo de Zago (2006) sobre o acesso e a permanência no ensino superior de estudantes das camadas populares apontou causas muito semelhantes às encontradas por Tinto. Nesse estudo, a permanência no curso estava relacionada à dinâmica de vida, à formação universitária, às estratégias e custo pessoal, compreendendo os seguintes aspectos: a) as dificuldades na formação básica, as quais interferem na decisão da escolha profissional e na sua permanência, onde o estudante ajusta as suas condições à realidade e ao menor risco de exclusão; b) os recursos financeiros para se manter, onde saídas

possíveis são a ajuda familiar, a casa do estudante ou parente ou dividir com alguém a moradia, a renda própria (“pé-de-meia” ou trabalho); c) a dificuldade econômica associada a outros fatores, como a carga horária de trabalho, o tempo insuficiente para atender as solicitações do curso, o pouco acesso social e cultural, desencadeando isolamento; d) os sentimentos de pertencimento ou não ao grupo, os quais dependem do curso e da configuração social (*status*), causando um certo “mal-estar discente”. Portanto, a evasão dos estudantes envolve tanto fatores pessoais quanto institucionais, desencadeados por alguns motivos como as mudanças que ocorrem nessa fase da vida, a falta de dinheiro, as demandas familiares e o pobre ajuste psicossocial, entre outros motivos (Wintre, Bowers, Gordner & Lange, 2006).

Ainda sobre as causas da evasão, Ribeiro (2005) aponta para o “destino já conhecido” daqueles estudantes que têm origem e condição socioeconômica e cultural familiar precária, ou seja, cuja família não conseguiu sair da condição de sobrevivência, mas pode proporcionar um futuro melhor do que aquele que tiveram, porém ainda insuficiente para garantir uma boa estrutura financeira, educacional e cultural. Os aspectos sócio-históricos-culturais de origem do estudante sobredeterminaram sua trajetória de vida e a consequente evasão. A universidade também exerce um papel fundamental pois, ao reproduzir um determinado *habitus*<sup>4</sup> diferente daquele da maioria dos estudantes, promove uma democratização precária do ensino e, conseqüentemente, contribui com a evasão. E no ensino técnico isso também acontece? Um questionamento que merece ser profundamente investigado.

De acordo com Mercuri, Polydoro e Silveira (1998), num estudo sobre os fatores de permanência de estudantes em um curso não preferencial, as condições que os levam a matricular-se é a crença de que se trata de uma condição temporária, mas acabam permanecendo por dificuldades de remanejamento, impossibilidade pessoal para prestar novo vestibular e, com o passar do tempo no curso, começam a se

---

<sup>4</sup>Para Bordieu (1974 citado em Ribeiro, 2005), cada pessoa age dentro de um campo social determinado, constituído pelo seu *habitus*. Esse *habitus* envolve o desejo da pessoa e aquilo que foi construído por meio do processo de socialização (via família e relações sociais), sendo o projeto de vida marcado pela heteronomia do *habitus*, que permeia o comportamento decisório e produz as condições para a elaboração desse projeto, que compreende o sentido de vida dos indivíduos na articulação do seu passado, presente e futuro, por meios concretizadores das aspirações e objetivos, num campo de possibilidades e limitações.

envolver e a se interessar, à medida que conhecem melhor as possibilidades profissionais, o campo de trabalho e a área de atuação.

O contexto educacional no ensino superior caracteriza-se pela multiplicidade de públicos e de aspectos que envolvem a adaptação e a permanência ou evasão do estudante no curso. Ao buscar na literatura identificar os aspectos envolvidos na permanência ou evasão do estudante é importante levar em consideração a etapa de vida em que o indivíduo se encontra<sup>5</sup>, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento psicossocial, de escolha profissional, bem como as condições pessoais, educacionais, familiares, sociais e econômicas. Vimos que os estudos apontam para aspectos anteriores ao ingresso no curso como os atributos pessoais gerais, o *background* familiar e as experiências educacionais como preceptores no que concerne à adaptação, permanência e sucesso acadêmico. O *background* familiar faz menção às características da família do estudante e corresponde a aspectos como o status socioeconômico, a escolaridade e ocupação dos familiares, os valores, as expectativas da família em relação ao estudante, as características de apoio e composição familiar (Brissac, 2009). Os estudos também se referem às vivências acadêmicas dos estudantes nos âmbitos social, institucional e acadêmico como importantes na adaptação, resolução de conflitos, rendimento acadêmico, enfim, na decisão de permanência ou não no curso.

---

<sup>5</sup> A maior parte dos estudantes da pesquisa está na fase considerada juventude. No Brasil, a juventude é compreendida entre 16 e 29 anos, conforme a Proposta de Emenda à Constituição 42/08 (PEC) da Juventude. De acordo com a Assembleia Geral das Nações Unidas, a Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ) (1994) e a Organização Internacional da Juventude, a juventude é compreendida entre 15 e 24 anos. Não há um consenso em relação à faixa etária que compreende a juventude, a qual pode variar em cada país. Ainda, a juventude está dividida em: adolescentes-jovens (entre os 15 e 17 anos), jovens-jovens (entre os 18 e 24 anos) e jovens adultos (entre 25 aos 29 anos). O conceito de juventude(s) é complexo, plural e heterogêneo, abrangendo diversos aspectos, como gênero, classe social, etnia, entre outros. Pochmann (2004) traz duas abordagens distintas sobre juventude: uma de enfoque biopsicológico, que retrata os saberes do ser jovem vinculado à temática da transitoriedade, sobretudo da incerteza e da instabilidade na transição da fase da adolescência para a idade adulta; a outra, de enfoque teórico sociocultural, que considera a natureza das formas de ser jovem num ambiente que apresenta vocabulário próprio, gostos específicos de vestimenta, relacionamento em grupo, namoro, dança, música, entre outras, que estão sempre em modificação. Portanto, o que marca a juventude são as situações biopsicológicas e socioculturais temporárias e provisórias de identificação, com legitimação e representação própria.

Diante dos múltiplos fatores que podem contribuir para a evasão do estudante do curso, serviços de intervenção e de apoio voltados ao estudante se fazem importantes dentro das instituições. O tipo de apoio a ser oferecido aos estudantes difere em termos de suas necessidades (Almeida & Soares, 2004). Um estudo com estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em Portugal, realizado por Silva, Abrantes e Duarte (2009), mostrou que os estudantes consideram para a integração social e acadêmica, no âmbito pessoal, extremamente importante o bem-estar psicológico, a autoconfiança, o equilíbrio emocional, o apoio financeiro e familiar, a independência e autonomia, o domínio da língua e a motivação; e no âmbito acadêmico/institucional a qualidade das infraestruturas e serviços institucionais, a existência de redes sociais de apoio, a satisfação com o curso, o bom desempenho acadêmico, o acolhimento/receptividade da Instituição de Ensino e a disponibilidade de programas institucionais de apoio. Em resumo, para os estudantes provenientes de outras regiões e países é fundamental ter uma rede de apoio familiar e social no âmbito mais motivacional, de acolhimento e integração, bem como o apoio financeiro, estrutural e de serviços, os quais contribuem para a adaptação, a integração e a permanência no curso.

Tinto (2011) ressalta os esforços positivos ocorridos nos últimos 20 anos, das universidades públicas e privadas, nos programas que têm elevado o número de ingressantes. Porém, as ações com vistas a aumentar a taxa de conclusão, especialmente entre os estudantes menos favorecidos socioeconomicamente, ainda não obtiveram impacto significativo, por duas razões: a) os programas de retenção não conseguem alcançar uma escala significativa, em especial entre os alunos que enfrentam situações críticas; b) a maioria dos programas, ações e inovações não conseguem melhorar substancialmente a experiência em sala de aula, de modo que haja uma melhor integração entre os envolvidos e com a aprendizagem.

Sobre a prática institucional de promoção do sucesso e permanência do estudante, Engstrom e Tinto (2000, citado por Tinto, 2005) sugerem que sejam abordados aspectos curriculares, pedagógicos, das habilidades dos docentes, especialmente em sala de aula. Ainda ressaltam que, dentro da política institucional, devem-se proporcionar incentivos e recompensas ao corpo docente e ao pessoal de Assuntos Estudantis, de modo a trabalharem em parcerias colaborativas, construindo ambientes educacionais com participação ativa, aproveitamento das habilidades e de promoção da aprendizagem de

todos os estudantes. Enfim, Tinto (2005) diz que a promoção da aprendizagem e o sucesso do estudante devem ser prioridade, e não estar à margem da vida institucional. Os programas de retenção devem abordar as questões mais profundas da persistência do estudante (Tinto, 1997), bem como desenvolver ações que promovam o envolvimento social e acadêmico dos estudantes (Tinto, 1997, 2003; Zhao e Kuh, 2004).

Para Tinto (2011), o sucesso do estudante e sua permanência no curso requerem alguns esforços, principalmente em sala de aula. O primeiro envolve a eficácia dos esforços em remodelar a sala de aula, alterando a forma como o apoio acadêmico é fornecido, melhorando a usabilidade da avaliação e das técnicas de *feedback* e reestruturando os padrões do currículo e do engajamento dos estudantes em sala de aula. Estes esforços incorporam habilidades de conteúdos dos cursos, da automatização dos sistemas precoces de alerta e de avaliação em sala de aula, das comunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de programas para o envolvimento no curso. Outro esforço refere-se ao apoio acadêmico em sala de aula. No estado de Washington, o conselho das faculdades comunitárias e técnicas desenvolveu o Integrated Basic Education and Skills Training (I-BEST), o qual permite aos estudantes obter apoio acadêmico de instrutores, em colaboração com professores, para o desenvolvimento de competências básicas – habilidades e conteúdos - para proceder nos cursos técnico e superior, ganhando créditos para um certificado ou diploma. Trata-se de um programa oneroso, mas dados mostram que os estudantes obtêm melhores resultados e são nove vezes mais propensos a concluir o curso (Tinto, 2011).

Um terceiro esforço envolve o uso de tecnologias para avaliar em sala de aula, dar *feedback* e aviso prévio ao estudante, conseguindo dessa forma obter e analisar mais e diferentes dados, dando uma visão mais ampla da aprendizagem. Por exemplo, a Universidade Purdue dos Estados Unidos desenvolveu o projeto *Signals*. Neste projeto, a partir de mini-exames é possível identificar os estudantes que estão "em risco" e a forma como usam os materiais do curso em seu sistema de gestão de aprendizagem. Uma vez identificado, o corpo docente, em alerta, entra em contato com o estudante via e-mail, instigando-o a procurar ajuda por meio dos recursos disponíveis, tais como o horário de expediente, materiais de estudo, e diversos serviços de apoio acadêmico. Tal projeto se mostrou mais eficaz para os estudantes dos dois primeiros anos de curso.

O esforço por desenvolver competências básicas das comunidades de aprendizagem, alinhado às competências básicas para o currículo, permite ao estudante ter o apoio acadêmico e social necessário, adquirindo habilidades básicas e aprendendo o conteúdo ao mesmo tempo. Outro esforço é a construção de salas de aula efetivas, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem. O sucesso em sala de aula também depende das habilidades do corpo docente para implementá-las de forma eficaz. Para isso, é importante que as instituições desenvolvam programas de formação do corpo docente para adquirir habilidades pedagógicas, conhecimento curricular e habilidades de avaliação (Tinto, 2011).

A orientação e o apoio aos estudantes nas universidades são essenciais e vêm sendo reconhecidas pelas instituições que têm procurado programar ações em resposta às necessidades percebidas junto aos estudantes. Na Espanha e em Portugal, práticas de orientação e ação tutorial, *mentoring*, tutoria curricular, tutoria acadêmica ou formativa são algumas das maneiras encontradas pelas instituições de ensino superior no sentido de dar orientação e apoio aos estudantes em suas necessidades. Essas práticas favorecem o desenvolvimento integral do estudante, nas dificuldades de aprendizagem, ao melhorar a formação mesmo daqueles estudantes de excelência; fomentam a autonomia, ao gerar espaços de relações interpessoais e se refletem nos índices de permanência/abandono do curso (Boronat, Castaño e Ruiz, 2007; Uria et al, 2007; Simão et al., 2008).

### **1.2.3 Aspectos pessoais e contextuais: alguns estudos sobre evasão em cursos técnicos no Brasil**

Partindo da literatura apresentada, nos questionamos se as vivências e aspectos pessoais e contextuais que predizem a permanência ou evasão do estudante em curso técnico de nível médio são as mesmas ou semelhantes às encontradas no ensino superior. A maioria dos estudos empíricos descritos refere-se aos estudantes do ensino superior, por não haver muitos estudos sobre as vivências desse público no ensino técnico no País, evidenciando uma importante lacuna. As pesquisas que abordam o tema da evasão no ensino técnico de modo geral e, especificamente, no ensino técnico integrado e gratuito, ainda são poucas e recentes no Brasil. A seguir, abordar-se-ão algumas dessas pesquisas que apontam os fatores da evasão de estudantes em cursos técnicos.

Dore e Lüscher (2011) identificaram variáveis individuais, institucionais e sociais relacionadas à evasão de estudantes na educação profissional técnica de nível médio em Minas Gerais. A decisão do estudante em abandonar/evadir inclui as motivações individuais, a esfera de competência e atuação da instituição como as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, entre outros aspectos. No SENAC Sete Lagoas, de Minas Gerais, Costa Jr. (2010) evidenciou que as cinco principais causas da evasão referem-se à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, a mudança de domicílio do estudante, a realização de curso superior concomitante ao curso profissionalizante, aos problemas de saúde do estudante ou de alguém próximo ao mesmo e a falta de identificação com o curso ou área escolhida. Além destes fatores, também foram identificados, no curso técnico de Informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis (Santa Catarina), a falta de nivelamento, a opção em preparar-se para o vestibular, e outros motivos que sequer foram mencionados pelos estudantes (Cravo, 2012).

Estudantes que se mostram mais indecisos quanto à escolha de curso apresentam maior probabilidade para evadir, conforme mostrou a pesquisa de Brissac (2009). Ainda em seu estudo, Brissac, (2009) identificou outros fatores preditores da evasão em cursos superiores de tecnologia, tais como: a experiência anterior do estudante em curso superior; o motivo de opção de curso (escolha devido à baixa concorrência); a ocupação materna (estudantes filhos de mães com altos cargos); as atividades com que ocupa maior tempo (prática de esportes); a nota da prova de matemática e do vestibular.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio foi de 16,18% em 2012. Dentre os principais motivos para a desistência de estudantes, alguns em comum com os outros estudos, estão o desconhecimento sobre os cursos (distorção ou falta de informação), a insatisfação com a estrutura dos cursos, o não gostar da escolha, a dificuldade em acompanhar as aulas, a opção por dar continuidade aos estudos no ensino superior e a vulnerabilidade social, pois muitos estudantes conciliam os estudos com o trabalho (Gazeta do Povo, 2013).

A área da tecnologia é a que mais está crescendo no País e também é uma das áreas que apresenta o maior índice de evasão. Uma pesquisa realizada pela Brasscom, de Convergência Digital (IBCD) em 2012, apontou que são oferecidas 460 mil vagas em cursos superiores de

educação tecnológica no Brasil. Um número ainda aquém para atender a crescente demanda de profissionais na área da tecnologia (informática e engenharia). Além disso, há o agravante da evasão nesses cursos, a qual tem chegado a 82%, ou seja, apenas 18% dos estudantes concluem os cursos nas áreas tecnológicas (IBCD, 2012). Em Santa Catarina, uma pesquisa realizada pela ACATE e I3 em 2011 apontou que a evasão nos cursos de graduação em TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) é de 85%, sem contar os 64% de vagas não preenchidas nos cursos presenciais. No ano de 2011, foram ofertadas 4.065 vagas em cursos TIC no Estado de Santa Catarina, sendo que somente 2.620 matrículas foram efetivadas; deste número, 2.235 correspondem a estudantes que evadiram dos cursos, ou seja, apenas 385 concluíram o curso (ACATE & I3, 2011).

Estes dados são preocupantes e requerem um levantamento das razões não somente do que leva os estudantes a evadir/abandonar, mas do que os motiva a permanecer. Quanto às razões para a evasão, essa pesquisa da Brasscom apontou: a falta de perfil em tecnologia, as expectativas não realistas com relação aos cursos de TI (Tecnologia da Informação), a falta de base matemática na escola regular, entre outras. Estima-se que em 2013 haverá um déficit de 200 mil profissionais de TI no Brasil, que poderá chegar a 750 mil em 2020. Esses dados apontam para a necessidade de uma melhor preparação dos jovens para ingresso nos cursos de TI, sejam de nível técnico ou superior, compreendendo uma formação eficaz no ensino médio e a oferta de atividades em orientação profissional e preparação para o trabalho.

No estudo de Machado (2009), os estudantes apontaram que a evasão no curso técnico de informática está associada a não identificação com o curso, provocando desmotivação e desinteresse, refletindo-se na motivação para realizar as atividades do curso e nas dificuldades demandadas para a execução do curso e com o processo ensino-aprendizagem. Os gestores e professores relacionam a evasão ao distanciamento da família e às dificuldades de convivência nos alojamentos e refeitórios. Ou seja, há um distanciamento entre a percepção dos estudantes e a dos gestores e professores, revelando a pouca compreensão que a instituição tem acerca das motivações e expectativas de seus alunos.

Feijó (2008), em seu estudo com alunos do Curso Técnico em Informática concomitante ao ensino médio do Colégio Agrícola de Camboriú, levantou como fatores que os motivam a estudar no curso o conhecimento/aprendizagem possibilitados, o próprio curso, a obtenção de diploma e reconhecimento, o futuro profissional e mercado de

trabalho favorável, o ensino gratuito e de qualidade, os professores, o apoio de familiares e amigos. Quanto aos fatores que desmotivam a estudar no curso, os estudantes destacaram os professores (relações interpessoais) de modo bem significativo, bem como a grade curricular, o estresse, cansaço e falta de tempo, a desorganização nas coordenações e setores de apoio, a indisciplina de colegas, a dificuldade de aprendizado, a distância de casa, custo do transporte, os problemas pessoais, a didática, excesso de trabalhos e provas.

É curioso perceber, dos estudos até então apresentados, que o mercado de trabalho não é apontado como um fator de abandono, o que demonstra a percepção positiva dos estudantes diante do mercado aquecido e sedento por profissionais da área técnica. A área da tecnologia se revelou uma excelente oportunidade para um grande número de jovens ingressantes no mercado de trabalho, empregando cerca de 600 mil profissionais anualmente.

Para representar melhor essa questão, uma pesquisa realizada em 2010 pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e Instituto Votorantim, apontou que profissionais com formação técnica têm 38% a mais de chance de obter emprego com carteira assinada, em relação àqueles sem a formação técnica. O estudo Emprego e Renda de Alunos do Curso Técnico, realizado pelo SENAI em 2010, também mostrou dados bem positivos: 72% dos alunos formados conseguem trabalho no primeiro ano, 73% estão ocupados em atividades relacionadas à área de formação e 42% dos alunos estavam estudando no ano seguinte à conclusão do curso técnico. Dados semelhantes sobre a empregabilidade dos alunos formados em cursos técnicos da rede federal foram encontrados na Pesquisa Nacional de Egressos, realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), onde 72% dos ex-alunos estão atuando no mercado de trabalho e 65% destes na área em que estudaram (Patrão & Feres, 2008).

Alguns dados mais precisos sobre a evasão nos cursos técnicos do Pronatec podemos encontrar no Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT<sup>6</sup>), que responde por cerca de 40% das matrículas do Pronatec e apresenta um melhor monitoramento. No SENAI, a evasão atinge 19,35% dos cursos FIC e 10% dos cursos técnicos, variando seus percentuais de acordo com o curso e a região onde está localizado. Para reduzir esses índices, o SENAI está investindo em aulas de reforço de

---

<sup>6</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT).

português e matemática, atividades nas férias e ampliação do número de monitores por turma. Em relação às medidas para redução da evasão em cursos técnicos, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) criou programas de assistência estudantil (com bolsas de inclusão social ou auxílios moradia, transporte e alimentação), o controle de frequência e o acompanhamento pedagógico dos estudantes, conforme publicado na Revista Escola Pública (Pereira, 2013).

Dos estudos sobre a evasão em cursos técnicos apresentados, percebe-se que os fatores no âmbito pessoal referem-se à falta de identificação com o curso e indecisão na escolha profissional, à falta de motivação, a cansaço e estresse, às dificuldades de aprendizagem, aos problemas de saúde de si e familiares e às expectativas não realistas. No âmbito contextual incluem-se a instituição, a família, o trabalho, o financeiro e o social. Estes fatores mostram um parâmetro acerca dos aspectos pessoais e contextuais a respeito da permanência ou não de estudantes no curso. Para esta pesquisa propomos integrar os modelos teóricos e os aspectos que diversas pesquisas apontam acerca do tema investigado, vindo a corroborar o método proposto, de modo a elaborar um modelo ilustrativo dos aspectos pessoais e contextuais da permanência de estudantes no curso técnico Pronatec da área tecnológica.

Inicialmente, é importante ter um breve panorama sobre a educação profissional no Brasil. Em seguida, será discutida a díade educação-trabalho, trazendo alguns dados que ajudam a elucidar um pouco da realidade brasileira e serão apresentados, de forma sucinta, a história da educação profissional, a definição e modalidades de ensino técnico e o Pronatec, ao qual pertencem os participantes da pesquisa.

### 1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A relação educação e trabalho, no atual cenário do modo de produção capitalista brasileiro, é permeada por desigualdades sociais, pela fragmentação e precarização das relações de trabalho, bem como pela mercantilização do sistema educativo, especialmente, do ensino técnico e ensino superior. O que fazer diante dessa realidade? Como os jovens no Brasil têm encarado as rápidas mudanças no mundo do trabalho? Onde fica a educação profissional nesse cenário? Alguns dados referentes à realidade dos jovens sobre a situação de emprego e estudo contribuirão para entendermos melhor esse cenário.

Ao trazermos a história da educação profissional no Brasil, queremos compreender o processo de desigualdade e exclusão

educacional. Tanto o ensino técnico quanto o ensino superior surgiram no período desenvolvimentista do País (houve várias fases - início do século XX, na década de 1950), culminando com o processo de industrialização e, atualmente, com a globalização. Sua expansão e valorização decorrem da necessidade do mercado de trabalho por profissionais qualificados, bem presente na atualidade. Diversas políticas públicas, programas e projetos na área da educação e trabalho têm sido implementadas ao longo da história, buscando uma articulação e inter-relação, como veremos na atual organização do ensino técnico.

Dentre as áreas profissionais em expansão no País, destaca-se a área da tecnologia e engenharias. A demanda por profissionais qualificados no campo da informática e de automação, por exemplo, é perceptível tanto na oferta de vagas de emprego quanto na crescente oferta de cursos técnicos, superiores e de qualificação profissional. Porém, nos cursos dessas áreas é significativo o número de estudantes evadidos. Diversos estudos realizados no Brasil têm apontado algumas razões pelas quais os estudantes evadem do ensino técnico e das áreas da tecnologia, sendo importantes para buscarmos compreender os motivos que os levam a permanecer no curso.

### **1.3.1 Educação e trabalho: a situação do/a jovem no Brasil**

Geralmente, nos estudos sobre a(s) juventude(s) os temas da educação e do trabalho estão presentes. As transformações no modo de produção capitalista em curso desde o final do século passado têm influenciado decisivamente o papel da educação e da formação profissional na inserção e na trajetória ocupacional ao longo da vida útil das pessoas, exigindo mais preparação e formação contínua (Pochmann, 2004). A questão da escolaridade e formação profissional, bem como as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, têm se tornado uma preocupação para milhares de jovens no Brasil. As desigualdades sociais configuram a realidade no Brasil, onde muitos jovens ainda se encontram excluídos do acesso e sentem dificuldades para permanecer na educação escolar, apresentam baixa qualidade e difícil inserção social como cidadão produtivo (Simões, 2010).

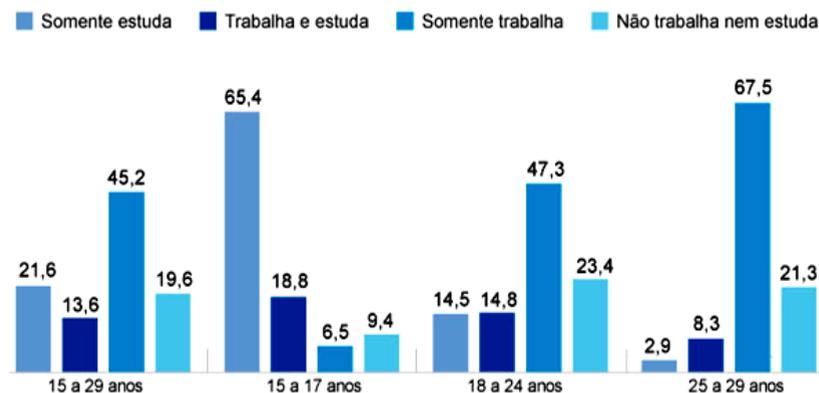
No Brasil 24,3% (46.349 milhões) da população é de jovens entre 16 e 29 anos. Desse contingente, 16,3% (10,5 milhões) são de jovens entre 15 e 17 anos, com idade para cursar o ensino médio, porém 26,4% (1.722 milhões) desses jovens estão fora da escola (IBGE, 2010). Esses dados revelam uma realidade talvez ainda longe de ser sanada. Enfrenta-se um dilema: de um lado é preciso mais tempo de escolarização dos

jovens; por outro lado, os jovens, por necessidade, precisam inserir-se no mercado de trabalho e, portanto, interrompem sua formação escolar, comprometendo sua qualificação e estando mais vulneráveis ao desemprego. Cada vez mais a responsabilidade pela inserção no trabalho, a escolarização e a formação é do próprio jovem, sendo seu insucesso escolar um pressuposto ao insucesso no mercado de trabalho (OCDE, 1989).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a educação e a capacitação são essenciais para que os jovens possam se inserir com êxito no mercado de trabalho. A educação serve como um escudo para o desemprego. No entanto, em países em desenvolvimento os postos de trabalho disponíveis estão limitados a determinados setores e a juventude não possui necessariamente as habilidades adequadas para ocupar aqueles postos de trabalho. Essa situação gera um desafio para os sistemas de educação e formação e a sua capacidade de resposta às necessidades do mercado de trabalho. Outro motivo de preocupação dos segmentos governamentais é com os jovens que nem estudam e nem trabalham, conhecidos como “geração nem nem”, chegando a constituir-se em 10% da população jovem. Muitos países têm introduzido políticas frente a esse fenômeno buscando atuar na evasão escolar e no desemprego (OIT, 2012).

No Brasil, dados do IBGE (2013) baseados na Pnad 2012 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostram que 9,6 milhões de jovens de 15 a 29 anos não estudam e nem trabalham, representando 19,6% da população nessa faixa etária, como podemos observar na Tabela 1. Desse percentual, 70,3% são mulheres. Essa pesquisa mostra que, dessa geração “nem nem”, 38,6% tem ensino médio completo, 32,4% não completou o ensino fundamental e somente 5,6% tem ensino superior. A região Sul foi a que apresentou menor índice (15%) dos “nem nem”, dando destaque para Santa Catarina, com 12,7%. Além dessa geração, tem-se apontado para outro fenômeno que é o da “geração nem nem”, que corresponde aos jovens que nem estudam, nem trabalham e nem procuram emprego.

Tabela 1 - Atividades desempenhadas pelos jovens entre 15 e 29 anos, em porcentagem



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -2012.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2012 e 2013 (IBGE, 2014), no segundo trimestre de 2013, 79,5% da população total está em idade de trabalhar (14 anos ou mais de idade), desse percentual, 8,8% compreendem a faixa etária dos 14 aos 17 anos e 14% estão entre 18 e 24 anos. Com relação à juventude brasileira, entre os 14 e 17 anos, 2,7% estão ocupados e 22,8% estão desempregados, enquanto que entre 18 e 24 anos, 14,3% estão ocupados e 15,4% se encontram desempregados. Esses dados mostram um percentual considerado significativo de jovens desempregados e em idade para o estudo de nível médio e superior.

O ensino médio tem uma dupla função: preparar para dar continuidade aos estudos e também para o mundo do trabalho, numa sociedade capitalista. A educação técnica e profissional de nível médio assume aqui um importante papel nesse campo educacional. O EducaCenso de 2012 apontou que mais de 8 milhões de jovens estavam matriculados no ensino médio e mais de 1 milhão de jovens na Educação Profissional, incluindo a modalidade integrada, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional - Brasil 2007-2012

Ano	Matrícula no Ensino Médio	Matrícula na Educação Profissional
2007	8.369.369	780.162
2008	8.366.100	927.978
2009	8.337.160	1.036.945
2010	8.357.675	1.140.388
2011	8.400.689	1.250.900
2012	8.376.852	1.362.200

Notas: 1) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério. 2) Educação Profissional: inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE

Percebemos nos dados do EducaCenso (2012) que entre 2011-2012 houve um aumento de 8,9% no número de matrículas na Educação Profissional, porém ainda não é suficiente. No ensino superior a cada ano ingressam 2.346.695 milhões de jovens em cursos de graduação (INEP, 2011), e quase 1,4 milhões na educação profissional, ficando mais de 4,5 milhões de jovens fora do ensino técnico e superior. Quanto à distribuição da matrícula em 2012 por dependência administrativa, na educação profissional o percentual é maior nas instituições privadas (46%), enquanto que no ensino médio o número de matrículas é maior na rede estadual de ensino (84,9%), como observamos na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição das Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional por dependência administrativa

Dependência Administrativa	Ensino Médio (%)	Educação Profissional (%)
Federal	1,5	16
Estadual	84,9	36
Municipal	0,9	2
Privada	12,7	46

Notas: Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE

A Tabela 4 nos mostra o número de matrículas por modalidade em cada dependência administrativa no ano de 2012. Podemos perceber que na educação profissional o número de matrículas é maior nas instituições privadas e nas modalidades concomitante e subsequente. O baixo número de matrículas na modalidade integrada deve-se ao menor

número de vagas que são oferecidas nas respectivas dependências administrativas, apontando para a pouca articulação que ainda existe entre ensino médio e educação profissional.

Tabela 4 - Distribuição das matrículas na educação profissional por dependência administrativa

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Educação Profissional (todas modalidades)</b>	<b>Educação Profissional (modalidades concomitante e subsequente)</b>	<b>Educação Profissional (modalidade integrada)</b>
Federal	210.785	105.828	104.957
Estadual	488.543	330.174	158.369
Municipal	30.422	20.317	10.105
Privada	632.450	607.336	25.114
<b>TOTAL</b>	<b>1.362.200</b>	<b>1.063.655</b>	<b>298.545</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE

Buscamos por meio de alguns dados dar um panorama de como se encontra o jovem brasileiro no contexto da educação, especificamente da educação profissional de nível técnico, e no mercado de trabalho atual. Percebemos uma lacuna na questão da formação profissional e um déficit na qualificação juvenil para atender às demandas laborais. Na tentativa de “unir a necessidade à demanda”, o governo, nos últimos anos, vem investindo na formação qualificada, ou seja, tem aumentado o número de instituições e de vagas no nível técnico, tecnológico e superior, com os cursos necessários à preparação de profissionais. No entanto, o questionamento que fica é sobre a qualidade dessa formação que está sendo oferecida e sobre os diversos aspectos que afetam essa qualidade, tais como a infra-estrutura, a divulgação dos cursos, a atuação dos gestores e as políticas de apoio à permanência.

Os sistemas de formação precisam assegurar o desenvolvimento das competências e atitudes que possibilitem a inserção dos jovens no mercado de trabalho, e favoreçam sua adaptação e mobilidade às constantes mudanças tecnológicas e sociais, abrangendo o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-tornar-se. Portanto, formação

profissional e mundo do trabalho estão intimamente ligados e precisam se adaptar às mudanças (Madeira, 2006).

Com o crescimento econômico, a modernização da economia, o avanço do pré-sal e os eventos esportivos (Copa do Mundo 2014 e Olimpíadas 2016) no País, tem aumentado a oferta de vagas no mercado de trabalho. O Governo e empresas estão “correndo” para formar mão de obra e a formação técnica vem sendo uma das saídas para atender rapidamente as demandas por profissionais qualificados nas mais diversas áreas e segmentos, isso inclui principalmente os jovens e a população da classe socioeconômica menos favorecida. Diante disso, fica a indagação: até que ponto esses aspectos têm determinado ou têm considerado a escolha profissional dos jovens e interferido em sua permanência no curso técnico?

Outro ponto importante a ser destacado quando falamos em educação e trabalho é sobre os sentidos e significados atribuídos pelos jovens a estes temas, em especial aqueles da Geração Y. Diante da incerteza e do desemprego, o trabalho assume diversos significados para o jovem, sendo visto como valor, necessidade, direito ou busca por autonomia familiar e poder de consumo. Já a escolarização, mesmo sendo um direito social básico, ainda caracteriza-se como uma estratégia dos setores populares para o seu desenvolvimento individual e coletivo (Simões, 2010).

Uma pesquisa realizada por Lisboa (2010) com jovens menos favorecidos socioeconomicamente da região calçadista do Sudeste do Brasil, traz os sentidos e significados que estes jovens atribuem à educação (encarada como “estudos”) e o trabalho. O trabalho assume uma posição de centralidade na vida, pois assume um papel de assegurar a sobrevivência a si próprio e à família. Por outro lado, esses jovens colocam os estudos de forma mais central do que o trabalho, o que demonstra perceberem os estudos como possibilidade para um posicionamento melhor no mundo do trabalho e na vida em geral.

As pessoas têm mudado seus comportamentos frente às relações de trabalho. Os sentidos e significados atribuídos ao trabalho têm ganhado novos contornos, pois as pessoas não somente buscam um trabalho empregatício para manter as necessidades de sobrevivência, elas querem também fazer algo com que se identifiquem, sintam prazer, sejam reconhecidas e que possam conciliar este trabalho com um estilo de vida saudável. A relevância que essa nova maneira de “olhar” o trabalho tem assumido vem ocorrendo nas últimas décadas, principalmente com a chamada Geração Y que está começando a

influenciar de maneira mais direta os destinos da sociedade. Esta geração, segundo Oliveira (2010) tem por características:

- a multitarefa;
- a busca pelo reconhecimento no trabalho;
- a necessidade de constantemente estarem recebendo *feedback*;
- estabelecer relações de informalidade com o trabalho, onde a valorização da liberdade foi substituída por flexibilidade e conveniência;
- adota comportamentos de individualidade e busca ampliar os relacionamentos, facilitadas pela tecnologia;
- tem por desejos a vontade de inovar, de pertencer, de ter significado, de conciliar o trabalho com uma boa qualidade de vida, de poder ter um trabalho que faça sentido, um ambiente que seja alegre, em que haja respeito, afeto e um senso de importância e pertencimento.

Conforme Vasconcelos, Merhi, Goulart e Silva (2010), diversas pesquisas mostram que a geração Y está preocupada em integrar as necessidades pessoais, familiares e da carreira, bem como ver a possibilidade de exercitar a sua criatividade, ter novos desafios e contribuir para a sociedade. Perante as exigências do mercado, o trabalho também está relacionado a conhecimento, crescimento, capacitação e investimento, além da busca por características necessárias ao desempenho do trabalho como agilidade, dinamismo, organização, cooperação, eficiência e eficácia.

Santana e Gazola (2010) complementam dizendo que a Geração Y também apresenta como características um perfil inovador, com tendências a mudanças e adaptações comportamentais e de liderança baseada em confiança e resultados. Além disso, demonstram a necessidade de dominar seu próprio estilo de vida, gostam de independência e são aliados da tecnologia. Esse novo perfil de jovem requer outra postura da educação profissional, mais preocupada em preparar de modo integral, levando em consideração suas identificações, aspirações e desejos pessoais e profissionais.

A educação já não deve subordinar-se à “preparação para a vida ativa”, como algo exterior, que é moldado de fora (economia) para dentro (para a pessoa), mas como construção pessoal e social que se faz na vida, com a vida, em sociedade, um estaleiro onde cada uma e cada

um se desenvolvem (como um novelo que se desfaz) e procuram um sentido, um espaço, um lugar, e traçam um itinerário pessoal, em relação de igualdade com os demais (Azevedo, 2000, p.131).

Enfim, nos últimos anos ocorreram alterações nas relações educação/economia e educação/mercado de trabalho. Novos perfis profissionais se definiram, o conceito de formação profissional se alargou, exigindo do ensino, particularmente do ensino técnico e profissional, a adequação dos seus objetivos. Espera-se que o ensino técnico, além de fornecer mão de obra especializada, contribua para o desenvolvimento econômico e diminuição do desemprego jovem, reduza o abandono e insucesso escolar, amenize os desajustes entre a formação acadêmica e a atividade profissional e seja uma alternativa atenuando a procura pelo ensino superior (Madeira, 2006). Essa relação educação e trabalho não é recente. Veremos brevemente, na história da educação profissional, como educação e trabalho se entrelaçam e retratam a formação social da sociedade brasileira e as políticas públicas.

### **1.3.2 Um breve resgate histórico da Educação Profissional no Brasil**

No Brasil, a educação profissional, até início do século XIX, ocorria de modo assistemático, por ajudantes/aprendizes que desempenhavam tarefas do processo técnico de trabalho. Somente a aprendizagem do artesanato urbano acontecia de forma sistemática e organizada pelas corporações de ofício.

Até este momento, a educação era propedêutica e elitizada. Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, surge a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. Foi criado em 1809 o Colégio das Fábricas, dando origem à educação profissional nas escolas. Posteriormente, em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes, a qual articulava o ensino das ciências e do desenho para os ofícios das oficinas mecânicas. Em 1861, por Decreto Real, criou-se o Instituto Comercial no Rio de Janeiro. Este Instituto tinha por objetivos capacitar pessoal para preencher cargos públicos nas secretarias de Estado. A partir da década de 40 do século XIX, dez Casas de Educandos e Artífices foram construídas para os menores abandonados. Com o Decreto Imperial de 1854, criaram-se os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Nesses Asilos diversas formações profissionais eram dadas

aos menores abandonados, tais como tipografia, carpintaria, encadernação, alfaiataria, tornearia, sapataria, entre outros. Assim, originou-se a educação profissional no Brasil, de caráter assistencialista, dentro de uma sociedade escravocrata. Esta forma de ensino, destinada às crianças abandonadas e órfãs, deu origem aos Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886) (Moura, 2010; Parecer CNE/CEB nº 16/99).

A educação profissional, no início do século XX, passou por mudanças. O poder público se interessou pela organização da formação profissional, agora também destinada aos operários, em virtude da industrialização que aos poucos se expandia no País. Para atender à demanda do setor agrícola, industrial e do comércio, em 1909 foram criadas e custeadas pelo Estado as Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas aos pobres e humildes (Moura, 2010; Parecer CNE/CEB nº 16/99).

A comissão de Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, criada na década de 1920, propôs este sistema de ensino para todos, pobres e ricos. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) por um grupo de educadores, dando origem às Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927 (Parecer CNE/CEB nº 16/99). Na década de 1930, a educação básica se encontra estruturada de modo dual – o ensino para os filhos da elite e o ensino para os filhos da classe trabalhadora. A elite tinha um curso primário e ginásial voltado para o ensino superior. À classe trabalhadora, o ensino básico englobava os cursos rural e profissional, os quais davam seguimento ao curso básico agrícola e ao técnico comercial, respectivamente, não dando a possibilidade de aceder ao ensino superior (Moura, 2010).

As mudanças no âmbito educacional levaram à criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930 e ao Conselho Nacional de Educação em 1931. Temos os primeiros Decretos Federais regulamentando o ensino secundário (nº 19.890/1931 e nº 21.241/1932) e o ensino comercial e a profissão do contador (nº 20.158/1931). Nessa época, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova reivindicavam uma escola democrática para todos e organizada em atividades de humanidades e ciências (caráter intelectual) e cursos técnicos (caráter mecânico e manual) (Moura, 2010; Parecer CNE/CEB nº 16/99).

Com a Constituição Brasileira de 1934, as Diretrizes Educacionais, o Plano Nacional de Educação e os recursos a ela

destinados passam a ser de responsabilidade da União. Porém, houve um retrocesso com relação aos recursos à educação na Constituição de 1937 do Governo Getúlio Vargas. No entanto, é nesta Constituição que surge a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais” (Art. 129), voltadas à preparação dos filhos dos operários, como dever do Estado, em colaboração com sindicatos e indústrias. A demanda por cursos técnicos profissionalizantes decorre do processo crescente de industrialização no País (Moura, 2010).

Na década de 1940, vários decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, na Reforma Capanema, são promulgados no sentido de organizar a educação básica conforme a lógica de classes da época. Dentre os decretos, vale ressaltar o Decreto-Lei nº 4.244/1942, das Leis Orgânicas do Ensino Secundário e o Decreto-Lei nº 4.073/1942, do Ensino Industrial; o Decreto-lei nº 4.048/1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), atualmente integrante do Sistema S<sup>7</sup>; o Decreto-Lei nº 6.141/1943, da Lei Orgânica do Ensino Comercial; o Decreto-Lei nº 8.529/1946, das Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/1946). A determinação das Leis Orgânicas do Ensino Profissional auxiliou na criação de entidades especializadas como o SENAI e o SENAC (em 1946) e a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. O Governo Vargas, em 1942, também por meio de um decreto-lei, criou o conceito de menor aprendiz, por questões da legislação trabalhista e, por outro decreto-lei, estabeleceu a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”(Parecer CNE/CEB nº 16/99).

Com a Reforma Capanema, há uma reformulação do sistema de educação no País. A educação básica (primário) é igual para todos, desaparecendo os cursos de formação, e o ensino secundário colegial englobava os cursos normal, industrial técnico e agrotécnico, porém não preparava para ingressar no ensino superior. No entanto, a Lei Federal nº 1.076/1950, permitia que os estudantes que fizeram o curso técnico profissionalizante e pretendessem posteriormente ingressar no ensino

---

<sup>7</sup> Integram o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT), Serviço Social dos Transportes (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

superior pudessem retomar os conteúdos do colegial que habilitavam ao ingresso no ensino superior, desde que fossem aprovados nos processos de adaptação (Moura, 2010; Parecer CNE/CEB nº 16/99).

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigorada em 1961 pela Lei nº 4.024, a dualidade do ensino chega ao fim e todos os estudantes, sejam do colegial e do ensino profissional, têm a possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior. Porém, o fim dessa dualidade é somente formal. O ensino superior seria acessível a todos os estudantes do grau médio que fossem admitidos no concurso de habilitação (Moura, 2010).

Com o golpe militar de 1964, a educação se torna prioridade para o governo, como possibilidade de crescimento do País. A educação profissional passou a ser responsabilidade também das escolas estaduais. Com a nova fase de industrialização do País, conhecida como milagre brasileiro, que necessitava de mão de obra qualificada, a Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus instituiu o 2º grau profissionalizante para todos os estudantes, sendo obrigatória nas escolas públicas e privadas, porém o sistema privado não o implantou, o sistema estadual enfrentou dificuldades com capacitação docente e recursos e nas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), o ensino profissionalizante consolidou-se com cursos na área industrial e agropecuária. Posteriormente, as ETFs e EAFs foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conforme Lei Federal nº 8.948/1994 e, a partir de 2008, pelo Projeto de Lei nº 3.775/2008, os CEFETs foram reestruturados e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – (IF) (Moura, 2010).

A facultação da profissionalização no 2º grau (atualmente ensino médio) a partir da Lei Federal nº 7.044/1982 e com a nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, conduziu praticamente a extinção dos cursos técnicos nas escolas estaduais até fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, restando às instituições federais o ensino médio profissionalizante. Esta LDB dispõe que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Todos os cursos realizados após o ensino médio (técnico, tecnológico, cursos sequenciais, de graduação) são considerados de educação profissional.

A educação profissional se torna paralela à educação regular, sendo considerada uma modalidade que, segundo Moura (2010), é o modo correto de denominá-la. Sendo assim, há uma dualidade entre ensino médio e educação profissional. A aprovação do Projeto de Lei

(PL) 1.603, contemplado no Decreto nº 2.208/1997, legalmente torna o ensino médio propedêutico e os cursos técnicos ficam separados, sendo oferecidos de forma concomitante ao ensino médio ou subsequente, e divididos em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

A Portaria nº 646/1997 determinou às Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) o mínimo de 50% das vagas oferecidas aos cursos técnicos de nível médio. Com isso, qualquer proposta de educação profissional atrelada ao ensino médio era descartada, havendo, portanto, a quase extinção da vinculação do ensino médio às IFETs. Devido a esses fatos, ocorreu uma supervalorização do ensino superior e, conseqüentemente, sua expansão, inclusive pela iniciativa privada, com a oferta de cursos superiores de tecnologia. Tornou-se uma mercantilização o ensino técnico superior. Vale ressaltar, que os CEFETs e outras instituições públicas ofertantes de cursos superiores de tecnologia tinham uma lógica distinta do mercado e, geralmente eram de boa qualidade (Moura, 2010).

A organização do ensino técnico desvinculado do sistema de ensino regular provoca uma cisão entre os conhecimentos básicos necessários ao desempenho da atividade produtiva de forma crítica e criativa, tornando a educação profissional um mero treinamento para o trabalho (Carvalho & Lacerda, 2010). Até então, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, conforme a Resolução CNE/CEB Nº04/99, assumem uma “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivando garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. Enfim, o currículo estava voltado para um sistema de ensino organizado para o desenvolvimento de competências profissionais numa área técnica profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) também destacam que esta etapa final da educação precisa vir ao encontro das demandas do mundo do trabalho, proporcionando ao indivíduo a construção de competências básicas para o trabalho, o desenvolvimento enquanto cidadão e dotando-o de conhecimentos e instrumentos que lhe possibilitem prosseguir os estudos, bem como o capacitem para os processos produtivos.

Com o novo Governo, em 2003, as discussões sobre o ensino médio e a educação profissional se tornam pauta, dando origem ao Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilita a integração do ensino médio à educação profissional. Discute-se a implantação de uma educação

politécnica<sup>8</sup> ou educação tecnológica que garanta a integralidade da educação básica, dissolvendo essa dualidade, oportunizando que os jovens de classe socioeconômica menos favorecida tenham uma formação profissional e incluindo o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo as demandas de cada comunidade, instituição ou educando. Este Decreto mantém a terminologia técnica para o ensino de nível médio e utiliza o termo “tecnológica” para os cursos de graduação e pós-graduação da educação profissional (Moura, 2010).

No entanto, as escolas privadas continuam a oferecer o ensino médio regular e muito concentradas na aprovação para o vestibular. A maioria das escolas do sistema público de ensino estadual ainda enfrentam dificuldades em termos de infraestrutura, finanças e de formação dos profissionais, para oferecer a educação profissional. A Rede Federal de Educação é a que tem conseguido manter esse sistema de formação profissional com a educação básica, porém o acesso tem sido por meio de processo seletivo rigoroso, com elevada concorrência, portanto, não atendendo à demanda da sociedade (Moura, 2010).

Em busca do atendimento às necessidades do mercado de trabalho e dos trabalhadores, na última década diversos Programas e Projetos foram criados referentes à educação profissional: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) (1995-1998/1999-2002) implementado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, tinha por objetivo articular políticas públicas de emprego, trabalho e renda. O PLANFOR deu origem ao Serviço Civil Voluntário (Governo FHC) e estruturou o Juventude Cidadã (Governo Lula). O Decreto nº 2.208/97 deu suporte para a implantação do PLANFOR e também apresentou concepções e normas que deram subsídios à criação do Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação. Ainda, no final dos anos 1990 criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, o qual tem por objetivo ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais sob regime de assentamento. Algumas avaliações mostraram que o PLANFOR não obteve bons resultados, principalmente

---

<sup>8</sup>A educação politécnica ou educação tecnológica é entendida como uma educação que se volta a dissolver a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica. Esta educação contribui para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que envolvem o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005 citado em Moura, 2010).

por apresentar baixa qualidade e efetividade social, além do mau uso dos recursos públicos (Kuenzer, 2010).

A partir da avaliação do PLANFOR foi criado o Programa Nacional de Qualificação (PNQ) (2003-2007), com os objetivos de promover a inclusão social e reduzir as desigualdades sociais; proporcionar o crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, através da sustentabilidade e reduzindo as desigualdades regionais e; promover a expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Esta proposta do PNQ promove uma integração entre educação básica e profissional e entre as Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda com as políticas Públicas de Educação. A partir do PNQ, criou-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) (Lei nº 10.748/2003, vinculado ao MTE), o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (pelo Decreto nº 5.840/2006) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (pela Medida Provisória 238/2005). Os Programas PROEJA e PROJOVEM são amparados juridicamente pela Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 5.154/2004, restabelecendo o ensino regular integrado à formação profissional, porém isso não passa de uma mera formalidade. O PNPE vinculou-se aos projetos - Consórcios Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil e Soldado Cidadão e a Escola de Fábrica (do MEC) entre outros. Os programas, projetos e ações desenvolvidos no âmbito da educação e trabalho têm assumido um caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, sofrendo muitas críticas dos gestores públicos da educação profissional, os quais reivindicam uma política de Estado. Como afirma Kuenzer (2010), essas políticas de educação profissional buscam atender ao objetivo da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, mas se tornam precárias e legitimam a inclusão em trabalhos precarizados.

Em virtude do crescimento econômico e tecnológico do Brasil, bem como da elevada demanda de qualificação profissional e da presença ainda significativa da desigualdade social, o Governo (Dilma Rousseff) voltou sua preocupação para a formação profissional (técnico e FIC) em nível médio e também em nível fundamental. Neste sentido, foi aprovada em 26 de outubro de 2011, a Lei nº 12.513, a qual institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Ainda é atual a concepção sobre a educação profissional disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico,

(...) como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 4).

Ao olharmos para a história da educação profissional no Brasil, notamos que este sistema de ensino constitui-se como uma formação desprestigiada, voltada a atender as necessidades de grupos específicos, de forma dual e excludente, como alternativa às pessoas menos favorecidas, bem como atender a demanda e os interesses do mercado de trabalho e da conjuntura econômica do País. Em relação ao atendimento às demandas dos cidadãos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/99, no artigo 4º sobre a organização e o planejamento de cursos, percebemos que isso pouco se aplica na prática. Por mais que esse sistema de ensino esteja sendo reformulado e reconhecido socialmente, sendo uma alternativa aos jovens que não querem ou não podem aceder ao ensino superior, ainda há uma concepção dualista e reducionista da educação profissional, conotado como um sistema de segunda oportunidade (Madeira, 2006).

Para Moura (2010), essa expansão do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio ainda não visa à universalização. Todavia, quando as condições da sociedade forem favoráveis a este sistema e tivermos uma educação politécnica ou tecnológica, teremos uma educação universal, pública, gratuita, laica e de qualidade. Conforme Raitz (2011), os atores sociais apresentam diferentes concepções e projetos para a formação profissional, numa relação direta entre capital e trabalho e entre o Estado e a sociedade, tornando-se um importante elemento para compreender a dimensão que a educação e o trabalho ocupam na vida dos jovens.

### 1.3.3 Ensino técnico no Brasil: definições, modalidades e eixos tecnológicos

A educação profissional é um conceito de ensino abordado pela LDB de 1996, complementada pelo Decreto 2.208/97 e reformada pelo Decreto 5.154/2004. Seu objetivo é criar cursos direcionados à qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no mercado de trabalho. Conforme a legislação brasileira, disposta nos decretos acima, há três níveis de educação profissional:

- Nível básico: são cursos direcionados às pessoas de qualquer nível de instrução e podem ser realizados por qualquer instituição de ensino. Envolve cursos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores.
- Nível técnico: são cursos técnicos direcionados aos estudantes de ensino médio ou pessoas que já concluíram este nível de escolaridade. Qualquer instituição de ensino, desde que com autorização prévia das secretarias estaduais de educação, pode oferecer esses cursos. Esses cursos podem ser oferecidos nas modalidades integradas, concomitantes e subsequentes. Recebem diploma de técnico. Envolve cursos e programas na modalidade educação profissional técnica de nível médio.
- Nível tecnológico: são cursos tecnológicos superiores direcionados aos estudantes que concluíram o ensino médio e técnico, sendo ofertados apenas por instituições de ensino superior. Recebem diploma de tecnólogo. Estes cursos têm duração média de 2 a 4 anos e o diploma possibilita a continuidade na formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A palavra técnico vem do grego *tekhnikós*, de *tekhné* (arte, destreza), diz respeito a uma arte ou ramo específico de atividade que requer uma técnica, ou seja, um conjunto de procedimentos, métodos e conhecimentos práticos essenciais à execução perfeita de uma arte ou profissão (Michaelis, 2009). Ensino quer dizer transmissão de conhecimentos (Michaelis, 2009), portanto, podemos entender ensino técnico como o processo de transmissão de conhecimentos práticos sobre uma determinada atividade profissional, necessários para sua

execução. Na prática do ensino técnico, cabe à tecnologia<sup>9</sup>, entendida como o estudo da técnica, englobar os meios, processos e ideias, bem como ferramentas e máquinas utilizadas pelo ser humano para modificar o ambiente. Apesar de que atualmente os conceitos de técnica e tecnologia são vistos como sinônimos (Quartiero, Lunardi & Bianchetti, 2010).

No Brasil, o ensino técnico é considerado como um nível ou subsistema de ensino, podendo estar integrado ao nível médio do sistema educativo. Pode ser oferecido nas escolas com ensino médio ou em outras instituições que oferecem diploma profissional. O ensino técnico tem por característica oferecer uma formação profissional rápida, com conhecimentos teóricos e práticos e voltados ao mercado de trabalho (Brasil/MEC, 2013). Suas características específicas podem variar de acordo com o país e o seu sistema educativo. O estudante do ensino básico pode frequentar cursos técnicos e profissionais a partir da 2ª série do ensino médio, bem como o jovem concluinte do ensino médio (Brasil, 2013). Estes cursos técnicos têm duração média 1 ano e meio a 3 anos. O ensino técnico está organizado em três modalidades (Brasil, 2013):

- Ensino técnico integrado – nesta modalidade o estudante selecionado frequenta o curso técnico paralelamente ao ensino médio, na mesma instituição. Neste caso, o estudante deve ter concluído a 1ª série do Ensino Médio. O curso técnico integrado tem a vantagem de ser uma forma mais simples de se aprender uma profissão e a desvantagem de oferecer a formação mais básica de todas.
- Ensino técnico concomitante – nesta modalidade o estudante selecionado frequenta o curso técnico simultaneamente ao ensino médio. Assim, o estudante pode fazer o ensino médio de manhã numa instituição e, à tarde, o curso técnico em outra instituição. O estudante pode estar cursando, no mínimo, a 2ª série do ensino médio ou ter concluído esse nível de ensino. No curso técnico concomitante, o estudante tem a vantagem de se formar no ensino médio regular e também ter uma formação profissional.
- Ensino técnico subsequencial – nesta modalidade o estudante aprovado no processo seletivo frequenta o curso técnico quando já concluiu o ensino médio. A vantagem desta modalidade é

---

<sup>9</sup> Tecnologia provém de uma junção do termo *tecnó*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logos*, razão (Veraszto et al, 2008).

que proporciona a entrada mais rápida no mercado de trabalho do que a formação num curso de nível superior, e sua desvantagem é uma formação mais simples.

Segundo o MEC, são quase cinco mil cursos em nível tecnológico no Brasil. Os cursos técnicos no Brasil estão divididos em eixos tecnológicos. Esta divisão foi criada para tornar mais simples e organizada a classificação e identificação dos cursos. Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), criado em 2008 e atualizado em 2011 pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), os cursos técnicos estão divididos em 13 eixos tecnológicos<sup>10</sup>.

Em relação aos cursos técnicos mais procurados no Brasil, incluindo os integrados ao ensino médio, o Censo da Educação Básica (2012) divulgou que na rede privada o curso mais demandado foi Enfermagem (18,9%), seguido de Segurança do Trabalho (12,2%), Administração (6,4%) e Informática (6,1). Já na rede pública, Informática é o escolhido por 12,2% dos estudantes, logo em seguida Administração (11,6%) e Agropecuária (6,6%). Nas instituições federais, os cursos mais procurados são Informática (13%), Agropecuária (10,9%) e Edificações (7,9%).

As diferenças percentuais da procura pelos estudantes nos cursos técnicos nas três redes de ensino decorrem da oferta de cursos e vagas, a qual ocorre de acordo com a necessidade de profissionais nas diversas regiões do País. A ampliação do ensino técnico por meio do Programa Pronatec tende a aumentar essa oferta visando a atender as demandas do mercado laboral.

### **1.3.4 Ampliação do ensino técnico: o Pronatec**

Para atender à demanda por profissionais com qualificação para as diversas ocupações/atividades do mercado de trabalho, foi criado o Pronatec, em 16 de outubro de 2011 pela Lei nº 12.513/2011 e implantado em 2012. Este Programa tem como objetivos a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à população brasileira, bem como

---

<sup>10</sup> Eixos: ambiente e saúde, segurança, desenvolvimento educacional e social, controle e processos industriais, gestão e negócios, turismo, hospitalidade e lazer, informação e comunicação, infraestrutura, militar, produção alimentícia, produção cultural e design, produção industrial e recursos naturais.

melhorar a qualidade do ensino médio. O Pronatec oferece vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional, com gratuidade em instituições de ensino públicas e privadas, que sejam competentes e reconhecidas, como: a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Redes Estaduais de Educação, Redes Privadas de Educação e o Sistema S, com o SENAI, SENAC, SENAR, SENAT. Este Programa visa capacitar jovens estudantes e trabalhadores, elevando sua escolaridade e proporcionando o desenvolvimento profissional, a inclusão e a promoção do exercício da cidadania (Brasil/Pronatec/MEC, 2013).

Dentre suas ações, o Pronatec prevê o acesso à Educação Profissional, através da integração com Políticas Públicas (PAC, Plano Brasil sem Miséria, Plano Viver sem Limites, Plano Brasil Maior) e articulação no âmbito do Ministério da Educação (SETEC, SEB, SECADI) e com outros Ministérios (MTE, MDS, MDIC, MDA, MPS, MD, MCTI, SDH e outros); bem como a permanência e êxito, por meio de ações de integração e orientação profissional, propostas pedagógicas adequadas às necessidades e assistência estudantil (transporte e alimentação); e a inserção sócio profissional com ações de formação e geração de emprego e renda.

O Pronatec é destinado a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos (EJA); trabalhadores, entre os quais agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda (ex.: Bolsa-Família, Seguro-desemprego); pessoas com deficiência; povos indígenas, comunidades quilombolas; adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; pessoas que cumprem pena de privação de liberdade; praças do Exército e da Aeronáutica com baixa do Serviço Militar ou atiradores; e públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa-Formação do Pronatec.

Conforme o artigo 5º da Lei nº 12.513/2011, há duas modalidades de educação profissional e tecnológica que integram o Pronatec: os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional e os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos FIC contam com uma carga horária mínima de 160 horas e duração média de 4 meses. Constam no Guia Pronatec 518 cursos

organizados em 12 eixos tecnológicos<sup>11</sup>. Os cursos técnicos de nível médio têm uma carga horária que varia de 800 a 1.200 horas, com duração de 1 ano e meio a 2 anos. Os cursos a serem oferecidos pelo Pronatec devem constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação.

O Pronatec pode ser implementado nas instituições via pagamento de Bolsa-Formação (Estudante e Trabalhador), pelo financiamento estudantil - FIES-Técnico (Estudante e Empresa), pelo Brasil Profissionalizado, pelo programa E-TEC Brasil, pela Expansão da Rede Federal IFs, pela continuidade do Acordo de Gratuidade Sistema S e com a ampliação da capacidade do Sistema S. Ao estudante que frequenta os cursos do Pronatec é oferecido gratuitamente auxílio uniforme, lanche, transporte, material didático (pasta, caderno, lápis, caneta etc.), material específico do curso e acompanhamento estudantil realizado por profissionais capacitados (orientadores).

De acordo com o MEC, até o ano de 2013 foram mais de 4,6 milhões de matrículas nos cursos por meio do Pronatec, sendo 70% jovens com até 29 anos, 60% mulheres e 1/3 das matrículas na região Nordeste. Em 2013 foi previsto 2,3 milhões de vagas em 724.539 cursos técnicos e 1.565.682 vagas em cursos de formação inicial e continuada. A meta é chegar em 8 milhões de jovens nos cursos técnicos e de formação inicial e continuada até final de 2014.

Em agosto de 2013, foi divulgado pelo MEC o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), com o intuito de aplicar as vagas em cursos técnicos buscando atender aos mais de 7,6 milhões de jovens que concluíram o ensino médio e não ingressaram no ensino superior (MEC, 2013) e a demanda de mais de sete milhões de profissionais na área técnica (Confederação Nacional de Indústria – CNI). O Sisutec é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para aqueles que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foram ofertadas 239.792 mil vagas, considerando a distribuição conforme a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012) e de acordo com a

---

<sup>11</sup> Ambiente e saúde, segurança, desenvolvimento educacional e social, controle e processos industriais, gestão e negócios, turismo, hospitalidade e lazer, informação e comunicação, infraestrutura, produção alimentícia, produção cultural e design, produção industrial e recursos naturais.

Lei do Pronatec (Lei nº 12.513, de 2011), o Sisutec teve as seguintes modalidades de concorrência:

- a) 85% das vagas destinadas aos estudantes que, independentemente de renda per capita familiar, tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral;
- b) 50% das vagas das instituições da rede federal reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, per capita, que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral;
- c) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, interessados em cursos de Instituições Federais de Ensino, que tenham renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio, per capita, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública, ou que tenham sido bolsistas integrais em escolas privadas, o percentual de vagas reservadas, por curso e turno, corresponde aos dados populacionais divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referentes à Unidade Federativa em que se encontra a Instituição ofertante;
- d) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, interessados em cursos de Instituições Federais de Ensino, independentemente da renda familiar per capita, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública, ou que tenham sido bolsistas integrais em escolas privadas, o percentual de vagas reservadas, por curso e turno, corresponde aos dados populacionais divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referentes à Unidade Federativa em que se encontra a Instituição ofertante.

Aos estudantes que ingressarem pelo Sisutec nas instituições públicas federal, estadual e municipal e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) será oferecido auxílio alimentação e transporte, de acordo com Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (MEC/Sisutec, 2013). Gradualmente estão sendo ampliadas as oportunidades de acesso dos estudantes ao ensino técnico, no entanto, um aspecto que está preocupando as instituições de ensino são as evasões nos cursos. Nesse sentido, realizou-se esta pesquisa, visando contribuir para a compreensão dos fatores que favorecem a permanência de estudantes nos cursos técnicos do Pronatec.

## CAPÍTULO II

### O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

#### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No contexto contemporâneo, a pesquisa é um importante instrumento na produção de conhecimentos. A metodologia qualitativa é utilizada em estudos que contextualizam o conhecimento e o investigador deve incorporar e assumir sua subjetividade na produção científica. Esta metodologia tende a assumir uma posição epistemológica não positivista, e os procedimentos metodológicos envolvem uma análise mais detalhada e flexível do material escrito, verbal ou visual (Fernandes & Maia, 2001). A pesquisa qualitativa preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada. Ela se aprofunda em questões particulares, envolvendo os significados das ações e relações humanas, ou seja, trabalha

Com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

Nesta modalidade qualitativa de pesquisa, os instrumentos e formas de investigação são mais flexíveis e maleáveis, guiados para a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da teoria, através da compreensão dos significados singulares que os sujeitos atribuem às suas experiências (Gonzalez-Rey, 2002; Minayo, 1994). Vivências, experiências, cotidianidade, estruturas e instituições como resultado da ação humana são objetos de investigação e compreensão na pesquisa qualitativa. Enfim, linguagem, prática e coisas são inseparáveis na investigação qualitativa (Minayo, 1994). Além disso, há uma preocupação com o envolvimento, a colaboração e o compromisso de todos os envolvidos no processo, o que conduz à busca de novas estratégias para atingir os objetivos.

Como método qualitativo e na busca por atingir os objetivos, na realização desta pesquisa foi utilizado como instrumento para coleta de dados um questionário aberto (Anexo A). Com o questionário aberto,

obteve-se informações variadas de acordo com os objetivos da pesquisa e, neste caso, esse tipo de formulário pôde contribuir para um levantamento mais ampliado referente ao processo de escolha profissional, às expectativas educacionais, às perspectivas de futuro profissional, às vivências dos estudantes durante a formação nos cursos técnicos da área tecnológica do Pronatec e sua relação com a permanência no curso.

Entre o caminho do pensamento e da prática exercida na realidade que percorreu esta pesquisa, buscou-se, por meio do questionário aberto, a articulação entre conteúdos, pensamentos, expressões, sentimentos e opiniões dos participantes. Esta articulação, cuja análise foi subsidiada por um aparato teórico, conferiu-lhe um caráter científico. Os objetivos, os procedimentos éticos, o recorte empírico, a organização dos instrumentos e os procedimentos de análise pelo método da *Grounded Theory*, descritos a seguir, conduziram o nosso trabalho de campo nesta pesquisa.

## 2.2 OBJETIVOS

A presente pesquisa teve por *objetivo geral* compreender os aspectos pessoais e contextuais da permanência de estudantes nos cursos técnicos Pronatec na área da tecnologia, no SENAI do Estado de Santa Catarina (SC). Como *objetivos específicos*, nessa pesquisa houve a preocupação de:

- entender os motivos da escolha profissional, as expectativas e as perspectivas de futuro de estudantes em cursos técnicos Pronatec;
- compreender como os estudantes vivenciam os aspectos pessoais e contextuais durante o período de formação profissional; e
- identificar os aspectos considerados pelos estudantes como relevantes à permanência e à desistência em cursos técnicos Pronatec.

## 2.3 CAMPO DE PESQUISA

Nosso campo de pesquisa foi o sistema de ensino de educação profissional, mais especificamente na modalidade de ensino do nível técnico oferecida pelo SENAI, o qual integra o Sistema S no Brasil. O SENAI é uma instituição privada, sem fins lucrativos, onde parte dos recursos é proveniente da indústria e parte da venda de seus cursos e

serviços técnicos. O SENAI está presente em todo o território brasileiro, em oito países e três organismos internacionais. É considerado o maior complexo de educação profissional e tecnológica da América Latina (SENAI, 2013; Wikipedia, 2013). A pesquisa foi realizada somente em uma unidade do SENAI, localizada na Região de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. O estudo com um grupo da mesma instituição proporciona certa homogeneidade acerca dos aspectos que permeiam as vivências e a permanência no curso técnico. Por outro lado, esta opção não permite fazer comparações com outros sistemas de ensino técnico, sejam públicos ou privados.

#### 2.4 OS PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS NO LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES

A coleta de informações nesta pesquisa ocorreu por meio da aplicação de um questionário aberto, aplicado aos estudantes nos cursos técnicos na área da tecnologia e informática da instituição SENAI/SC. A razão da escolha do questionário aberto como instrumento está vinculada à possibilidade de obter informações variadas, amplas, de um número significativo de sujeitos (nesse caso, estudantes). O questionário aberto permite recolher opiniões, significados, sentimentos expressos e experiências dos sujeitos da pesquisa, por isso as perguntas devem evitar respostas com uma ou duas palavras (Triviños, 1987). O questionário foi organizado em duas partes: a *primeira parte* visou a obter alguns dados pessoais dos estudantes; a *segunda parte* apresentou 14 perguntas dissertativas, as quais tiveram por objetivos identificar os determinantes da escolha profissional e compreender como os estudantes têm vivenciado o percurso de formação nos cursos técnicos profissionalizantes, bem como identificar aspectos da sua intenção de permanência no curso.

Inicialmente foi solicitada a permissão da Direção do SENAI/SC para realizar a pesquisa, por meio de uma Carta de Autorização, na qual foram explicados os objetivos do estudo e o método de coleta dos dados. Após a resposta afirmativa da direção, entrou-se em contato com a coordenação pedagógica, com a coordenação de cada curso e com o professor de sala, para apresentação da pesquisa e autorização para realizá-la. Ambos receberam muito bem a proposta do estudo. Nas datas e horários agendados, foi aplicado o questionário abrangendo todos os estudantes presentes em sala de aula na ocasião. Os participantes foram informados acerca dos objetivos e normas éticas da pesquisa, e foi solicitada a autorização por meio da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), conforme Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, a qual aprovou as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes com idade abaixo dos 18 anos tiveram que solicitar a autorização dos pais ou responsáveis para participarem da pesquisa. Nesse caso, o TCLE foi entregue aos estudantes interessados em participar da pesquisa e, no dia seguinte, retornou-se à instituição para aplicação do instrumento aos estudantes que trouxeram o TCLE assinado.

A instituição pesquisada, dentro da área de interesse para o estudo, estava com três cursos técnicos Pronatec em andamento - Técnico em Informática, Técnico em Automação e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. O questionário foi aplicado em seis turmas, sendo três turmas do turno matutino e três turmas do turno vespertino, nos referidos cursos. Somadas, as seis turmas apresentavam um total de 141 estudantes no 2º semestre do curso técnico Pronatec, sendo que haviam ingressado 210 alunos (evasão de 32,86%). No ato da apresentação da pesquisa e entrega do TCLE, a maioria dos estudantes demonstrou interesse, levando o TCLE para assinatura dos responsáveis. No entanto, no dia seguinte poucos estudantes em cada turma haviam trazido o TCLE assinado. Muitos estudantes justificaram dizendo que não haviam se lembrado de conversar com os pais ou responsáveis ou não tinham se encontrado com os mesmos para obter a assinatura, mas mesmo assim queriam participar. Então, combinou-se de retornar no dia seguinte para aplicar novamente o questionário. Assim seguiu-se, e somente alguns estudantes trouxeram o TCLE assinado e puderam responder ao questionário, resultando em 41 instrumentos respondidos. Nesse momento de solicitação de autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes para participarem da pesquisa e aplicação do instrumento, pôde-se perceber alguns aspectos, como o fato de o encontro entre as pessoas da família ocorrer em poucos momentos, em virtude, por exemplo, da carga horária de trabalho e/ou atividades de ambos (pais/responsáveis e os filhos). Um outro aspecto a considerar é a extensão do questionário, o qual envolveu várias perguntas e abertas, demandando tempo e reflexão sobre um tema que talvez muitos desses estudantes não tivessem pensado ou mesmo não estivessem interessados em falar sobre o assunto. Usando-se o método da entrevista, possivelmente, ter-se-ia possibilitado mais a reflexão e o aprofundamento das respostas às perguntas de investigação.

## 2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), via Plataforma Brasil, sob o parecer consubstanciado nº 108.365.

## 2.6 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS: *GROUNDING THEORY*

A fase da análise dos dados é muito importante e apresenta três finalidades: compreensão dos dados coletados, confirmação ou não dos pressupostos e/ou questões formuladas e ampliação do conhecimento sobre o assunto pesquisado (Minayo, 1994). Dentre os diversos métodos de análises dos dados na pesquisa qualitativa, o método utilizado nesta pesquisa foi o da *Grounding Theory*.

A expressão *Grounding Theory*, traduzida para o português, significa “Teoria Fundamentada em Dados” (Nico et al, 2007). Trata-se de um método qualitativo de análise dos dados. Foi desenvolvida nas ciências sociais, especificamente, no Interacionismo Simbólico da Psicologia Social e da Sociologia, na década de 1967, por Anselm Strauss e Barney Glaser, como reação à insatisfação com outros modelos de análise dominantes na época (Fernandes & Maia, 2001; Nico et al, 2007). Eles desenvolveram esta metodologia com o objetivo de estudar modelos fundamentais como um processo sociopsicológico básico, que descrevesse variações na interação do fenômeno ou problema (Glaser & Strauss, 1967; Nico et al, 2007). Posteriormente, outros autores a desenvolveram (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1998).

Entre Strauss e Glaser havia uma divergência. Strauss foi muito influenciado por interacionistas tais como Mead e Blumer, estando mais interessado nos critérios de validação e numa abordagem mais sistemática. Glaser enfatizou a forma indutiva de análise e percebeu a necessidade de realizar comparações entre os dados, buscando identificar, desenvolver e relatar conceitos (Nico et al, 2007). Este método também vem sendo utilizado nas ciências humanas, inclusive em diferentes áreas da Psicologia (Fernandes & Maia, 2001), como na Psicologia Vocacional (Lee et al, 1999; Carvalho, 2013).

A *Grounding Theory* tem por objetivo central gerar uma teoria indutivamente derivada do estudo do fenômeno social e psicológico que ela representa, ou seja, os conceitos teóricos emergem dos dados. É

concebida como um método sistemático e de rigor na coleta e análise dos dados, bem como permite a criatividade à conceitualização e interpretação dos dados (Nico et al, 2007; Yunes & Szymanski, 2005; Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1990), sendo o investigador um interagente significativo nesse processo (Fernandes & Maia, 2001).

Os conceitos importantes desse método são códigos, categorias e codificações. O sistema metódico de análise pela *Grounded Theory* envolve diversos procedimentos, conforme descritos por Strauss e Corbin (1990, 1998). O primeiro passo é a definição do problema de investigação, o qual consiste em formular questões orientadoras do estudo. Estas questões poderão ser reformuladas ao longo do estudo, caso seja necessário (Fernandes & Maia, 2001). A definição do tamanho da amostra ocorre simultaneamente à coleta e análise dos dados, sendo definida pela própria análise, portanto, não há um número limite da amostra. Através do método de comparação constante – princípio central da *Grounded Theory* – o investigador, estimulado pela sensibilidade teórica, vai reformulando suas questões e retornando constantemente aos dados, terminando a coleta quando atinge a saturação (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1990).

Com os dados qualitativos organizados, a análise requer procedimentos específicos de codificação. A codificação é um processo de divisão, conceitualização e reorganização dos dados, onde a comparação e os questionamentos são constantes. Essa etapa da *Grounded Analysis* pode ser dividida em codificação aberta, axial e seletiva (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1998).

A codificação aberta consiste em analisar/compreender, decompor, categorizar e elaborar a categorização do texto (Fernandes & Maia, 2001). Primeiramente se decompõem os dados em unidades de análise, que dão surgimento às categorias descritivas, sendo-lhes atribuído um código. A separação das unidades de análise ocorre linha por linha, podendo ser encontradas várias unidades de análise numa mesma resposta. Nessa etapa, questionam-se estas unidades focalizando o fenômeno pesquisado e abrindo caminho para a construção do conhecimento indutivo. Em seguida, as unidades de análise são agrupadas e são nomeadas as categorias conceituais, por meio do questionamento e comparação constante e da sensibilidade teórica. Esta é uma das etapas mais difíceis, e as categorias podem sofrer modificações no decorrer da análise até o ponto considerado representativo do significado dos códigos que agrupam (Yunes & Szymanski, 2005). Esses questionamentos e comparações auxiliam a identificar e desenvolver as categorias, descobrir suas propriedades (ou

características) e dimensões e a estabelecer relações entre as categorias e subcategorias. As propriedades podem ser identificadas pelo questionamento dedutivo. É importante que o investigador faça as anotações a partir dos *insights* e ideias que emergem sobre os códigos, categorias e relações entre as categorias, pois auxiliará na organização dos dados (Strauss & Corbin, 1990, 1998). É um processo hierárquico, complexo e denso. Dependendo dos objetivos da pesquisa, o investigador pode parar sua análise nessa etapa (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1998; Yunes & Szymanski, 2005).

A codificação axial compreende os procedimentos de reorganização das categorias conceituais através das ligações entre as categorias. Este processo pode ser feito de modo dedutivo ou indutivo (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1998). De acordo com Yunes e Szymanski (2005), o investigador, nesse processo de codificação, pode alternar entre a aberta e axial, pois é uma etapa de “ligar e desenvolver categorias”, exigindo flexibilidade constante em sair e voltar aos dados a todo tempo. Para facilitar a visualização e o entendimento, podem-se elaborar figuras ilustrativas desse processo de codificação.

A codificação seletiva envolve a identificação/seleção da categoria central em torno da qual as outras categorias se integram. Está a um nível mais abstrato, e o investigador tem a tarefa de integrar as categorias em teoria (Esteves, Ramos & Carvalho, 2002; Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1998). Esta teoria, resultante dos dados, pode ser apresentada sob a forma de esquemas e diagramas (Carvalho, 2013). Todas as etapas desse processo de análise podemos observar no esquema representativo na Figura 4.

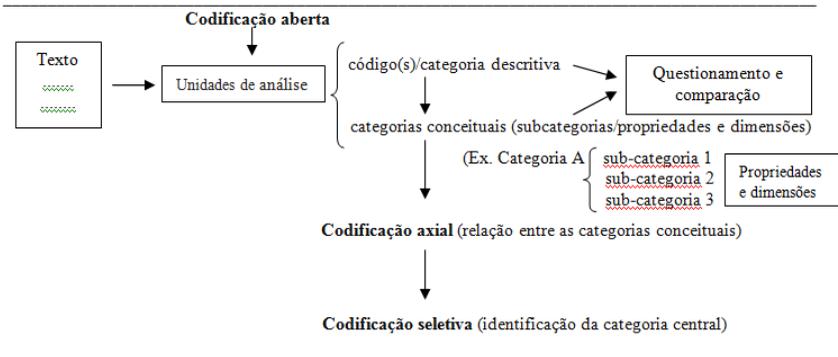


Figura 4 - Esquema representativo dos componentes do processo de análise da *Grounded Theory*

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluindo, a *Grounded Theory* visa à produção de modelos teóricos. Os procedimentos analíticos (*Grounded Analysis*) constituem as condições básicas da *Grounded Theory*, assim como a sensibilidade teórica e a saturação teórica. Os procedimentos de comparação e questionamento constante são fundamentais durante o processo. A flexibilidade e a complexidade do processo de análise exigem do investigador o cuidado constante. Deste modo, Fernandes e Maia (2001) afirmam que “quando o investigador se compromete com um estudo com esta metodologia, compromete-se com um percurso de análise sujeito à novidade que o vaivém entre os dados e a análise pode trazer, e que inclusivamente pode exigir a reformulação das análises já efetuadas anteriormente” (p. 64). Carvalho (2013) ressalta a importância da coerência entre os pressupostos e as opções metodológicas do investigador, bem como da verificação e avaliação dos resultados ao longo do processo, assegurando rigor metodológico e a qualidade da investigação qualitativa. Há alguns programas de *softwares* que podem ser utilizados como auxílio na realização da *Grounded Analysis*, por arquivarem os comentários e as categorias que o investigador vai associando aos dados. Dentre os programas citamos o ETNOGRAPH, NUD\*DIST, ATLAS, NVIVO. No entanto, esses programas não substituem o trabalho sistemático e criativo do investigador na conceitualização dos dados (Fernandes & Maia, 2001).

A *Grounded Theory* parte da questão e/ou problema de pesquisa. Geralmente, busca-se questionar “como”, por isso o instrumento de coleta de dados precisa favorecer o discurso do participante, sendo que, por exemplo, em entrevistas e questionários muito fechados fica mais

difícil utilizar esse método. A *Grounded Theory* não parte necessariamente de uma revisão da literatura anterior, pois as categorias emergem a partir dos dados, ou seja, parte-se dos dados (perspectiva dos participantes) para a teoria, a fim de compreender o fenômeno em estudo (Fernandes & Maia, 2001). Por essa razão, o questionário aplicado foi de caráter aberto, favorecendo a expressão da percepção e opinião dos participantes. Ressalta-se que a entrevista também é um importante instrumento para coleta de dados para análise pela *Grounded Theory*.

Para essa pesquisa havia um problema – a evasão de estudantes em cursos técnicos do Pronatec, especificamente na área da tecnologia da informação. Diante disso, havia a necessidade de compreender os aspectos que levam à permanência dos estudantes no curso técnico do Pronatec. Partindo dos estudos sobre o tema no ensino superior, foram elaboradas duas questões a serem investigadas: Como as vivências pessoais e contextuais dos estudantes durante o ensino técnico influenciam na permanência no curso? De que modo os motivos da escolha profissional, as expectativas institucionais e o projeto de futuro dos estudantes favorecem a sua permanência no curso técnico? Ainda, diante da falta de modelos claros para explicar o fenômeno em estudo no contexto do ensino técnico, buscou-se com a *Grounded Theory* compreender e elaborar um modelo explicativo para a permanência dos estudantes em cursos do Pronatec.

## 2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS

Os dados foram analisados conforme o método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1998). Partindo dos objetivos de investigação, os dados foram organizados em cinco temas, a saber: (1) motivos da escolha profissional; (2) expectativas educacionais; (3) perspectivas de futuro e carreira; (4) vivências pessoais e contextuais no curso e; (5) aspectos da permanência e da desistência no curso. Com base nessa organização, procederam-se às etapas da análise descritas a seguir.

Os procedimentos da primeira etapa da codificação dos dados foram registrados numa ficha de análise das respostas, a qual incluiu: (i) a resposta global dos participantes, organizada em unidades de análise; (ii) os códigos atribuídos às unidades de análise; (iii) as categorias descritivas; (iv) as categorias conceituais e; (v) comentários/memorandos.

A definição das unidades de análise teve como critério o fato de definirem uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). Desse modo, numa mesma resposta à pergunta podem ser identificadas várias unidades de análise. A cada unidade de análise foi atribuído um código constituído pelo grupo de pertença do participante (E – estudante), seguido do número do participante (ex. 1, 2, 3) e o número da unidade de análise. Assim, por exemplo, a unidade codificada com E12-1 refere-se ao estudante ao qual foi atribuído o número 12 e à primeira unidade de análise identificada na sequência desta resposta. Vale salientar que o número da unidade de análise foi dado conforme cada um dos cinco temas e não pelo conjunto total das unidades de análise de todas as respostas do mesmo participante. Por exemplo, na resposta do E12 no tema de análise “motivos da escolha profissional” foram identificadas duas unidades de análise – E12-1 e E12-2; no tema “expectativas educacionais” identificou-se três unidades de análise na resposta do mesmo participante – E12-1, E12-2 e E12-3. A quantidade total de unidades de análise em cada tema não se refere ao número de participantes, mas ao número de unidades identificadas nas respostas dos participantes à(s) questão(ões).

A decomposição em unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos – categorias descritivas, com base nas palavras usadas pelos participantes. Cada unidade de análise foi associada a uma ou mais categorias descritivas e registrados os comentários/memorandos relativos ao processo de questionamento e comparação que caracterizou a análise. Depois de analisadas as respostas e categorizadas as unidades de análise, reviu-se toda a categorização e conduziu-se a primeira reorganização dos dados em categorias conceituais, subcategorias, propriedades e dimensões. As propriedades e dimensões são aspectos do discurso que ajudam a perceber o que está sendo dito sobre a categoria e como se define; elas dependem do que é dito pelos participantes e, por exemplo, podem ser caracterizadas por frequência, quantidade, qualidade, contexto, condições, objetivo, conteúdo ou processo, entre outras propriedades e dimensões.

Os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos, convergindo em categorias conceituais mais abstratas e compreensivas das categorias descritivas. A partir dessa organização e por meio do questionamento indutivo, identificaram-se as propriedades do discurso dos participantes, permitindo a especificação de diferentes categorias. Posteriormente, com o processo de questionamento dedutivo, fez-se a confrontação entre as categorias e as propriedades com os dados

obtidos. Portanto, as categorias conceituais resultaram da comparação e do questionamento das categorias descritivas entre si, das categorias descritivas com as respostas dos participantes e da especificação de propriedades e dimensões. Cada categoria descritiva foi inserida em categorias conceituais que as correspondessem quando se buscava responder à questão “O que é isto?”, implicando a retomada constante às unidades de análise e à resposta global do participante.

Definidas as categorias conceituais, por referência às respostas globais dos participantes, às unidades de análise e às categorias descritivas reorganizaram-se os dados, e por meio do processo de questionamento e comparação constante foi possível estabelecer relações entre as categorias e identificar as categorias centrais hierárquicas (domínios) em cada tema e elaborar a respectiva narrativa descritiva. Recorreu-se ao *software Nvivo* com objetivos de compilação e gestão dos dados. Vale salientar que a nomeação dos domínios e das categorias foi orientada pelo discurso dos participantes, pelos conhecimentos prévios dos pesquisadores e pela literatura vocacional, os quais contribuíram para o contexto conceitual, as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados.

Por fim, foi elaborado o modelo gráfico ilustrativo do fenômeno estudado, sempre pautado no questionamento e comparação constantes e no discurso dos participantes. Os devidos cuidados metodológicos durante o processo de análise, conforme o método da *Grounded Theory*, foram seguidos, de modo a assegurar a credibilidade, o ajustamento, a funcionalidade e a relevância do modelo teórico em elaboração.



## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

#### 3.1 DESCRIÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo constituem uma amostra de 41 estudantes dos cursos técnicos da instituição de ensino SENAI, localizado na região da grande Florianópolis – Santa Catarina. Esse grupo de estudantes compreende 65,8% (27) do sexo masculino e 34,2% (14) do sexo feminino (Figura 5), com idades entre os 15 e 34 anos ( $M=16,0$ ), frequentando o 2º semestre no curso Técnico em Informática (14 - 34,2%), no curso Técnico em Automação (14 - 34,2%) e no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (13 - 31,6%) (Figura 6). Eles fazem parte do Pronatec, sendo que 56% (23) frequentam o curso no turno matutino e 44% (18) no turno vespertino. No turno oposto, os alunos frequentam o ensino médio regular ou o Centro de Educação para Jovens e Adultos (CEJA), em sua grande maioria (37 - 90,2%) em escola pública. Todos os participantes declararam que pretendem concluir o curso técnico e 75% (30) manifestaram o interesse em prosseguir os estudos no ensino superior. Desse percentual de estudantes que pretendem cursar uma graduação, 70% (21) quer seguir num curso relacionado à área da tecnologia e engenharia, outros 20% (6) pretendem seguir outras áreas e 10% (3) ainda não escolheram.

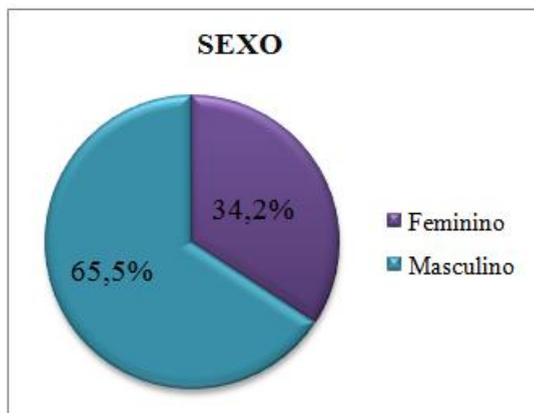


Figura 5 - Percentual de estudantes por sexo

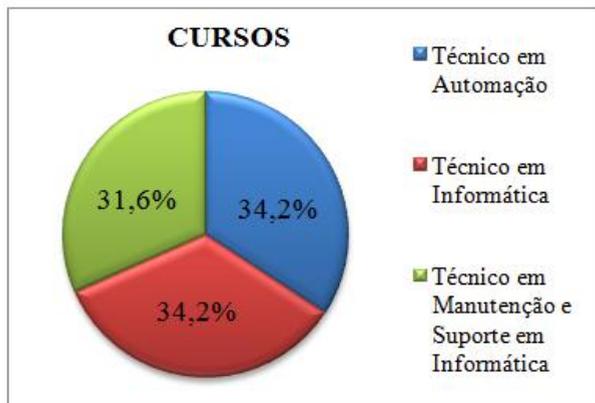


Figura 6 - Percentual de estudantes por curso técnico

Em relação à escolaridade dos pais, mais da metade tem formação escolar de nível fundamental e médio, sendo 70,7% (29) pai e 60% (25) mãe, os quais estavam exercendo atividades profissionais correspondentes a tal escolaridade, por exemplo, marceneiro, padeiro, vigilante, pedreiro, vendedor (a), dona de casa, diarista, entre outras. Por outro lado, um percentual menor de pais tem formação superior – 12,2% (5) pai e 24,4% (10) mãe (Figura 7). Das profissões informadas com nível superior, o pai atuava como professor, empresário e vendedor e a mãe exercia atividades laborais como advogada, professora, pedagoga, vendedora, empresária, bibliotecária e médica. Os demais percentuais referem aos dados não informados.

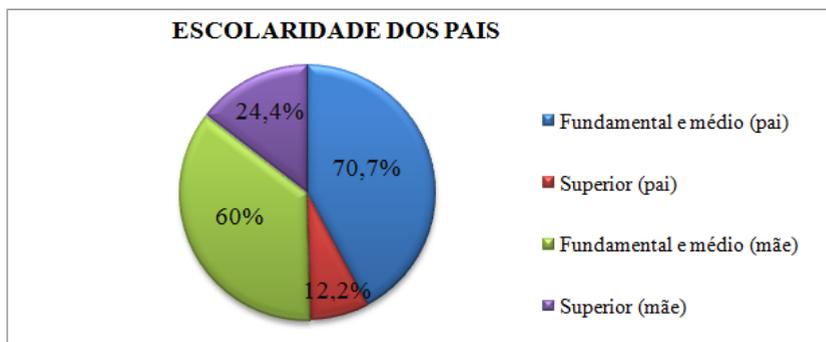


Figura 7 - Percentual do nível de escolaridade dos pais

Quanto à situação socioeconômica familiar, 37,1% (13) declararam que sua renda é de 1 a 2 salários mínimos<sup>12</sup>, 54,3% (19) dizem que a renda é de 3 a 6 salários mínimos, para 5,7% (2) a renda familiar é de 7 a 10 salários mínimos e outros 2,8% (1) declaram uma renda acima de 10 salários mínimos (Figura 8). Somente 16,8% (6) exercem uma atividade remunerada, os demais estudantes dedicam-se exclusivamente aos estudos. Os estudantes residem em cidades próximas do SENAI/SC e todos moram com seus familiares (pai, mãe, irmãos, companheira, avós, padrasto, prima).

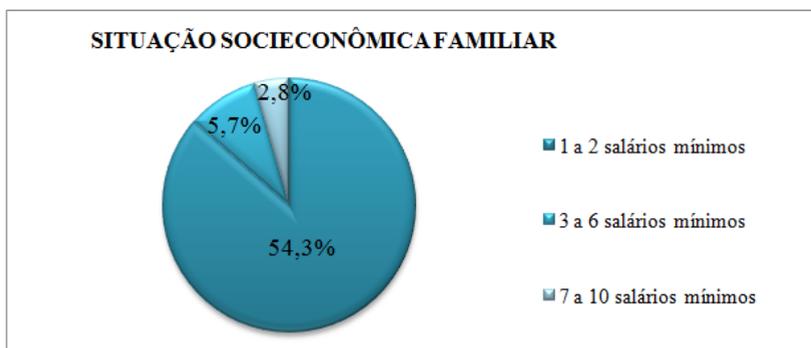


Figura 8 - Percentual da renda *per capita* familiar

Os resultados da pesquisa estão organizados em três partes. A primeira parte aborda as questões relacionadas aos motivos da escolha profissional, suas expectativas com o curso e as perspectivas de futuro e carreira profissional a partir da formação no curso técnico. Este item inicial trata de aspectos pessoais e contextuais anteriores ao ingresso no curso técnico. Assim, os resultados dos três temas (1) motivos da escolha profissional, (2) expectativas educacionais e (3) perspectivas de futuro e carreira, foram agrupados e caracterizados como aspectos de pré-ingresso no curso. Em cada tema foram respectivamente identificados 107, 80 e 88 unidades de análise, totalizando 275 (28,4%) unidades de análise referentes aos aspectos de pré-ingresso no curso técnico do Pronatec, conforme podemos visualizar na Tabela 5.

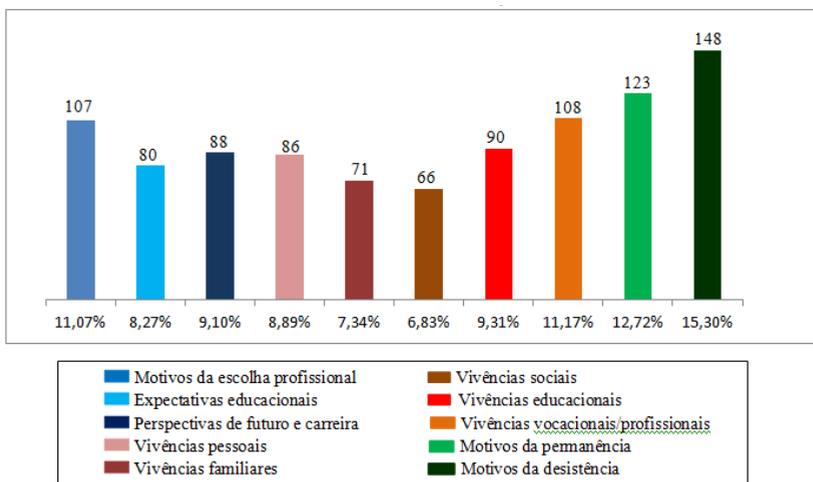
Na segunda parte, os resultados se referem às vivências pessoais e contextuais dos estudantes durante o período de formação no curso

<sup>12</sup> O salário mínimo no Brasil para o ano de 2012, quando a coleta de dados foi realizada estava em R\$622,00 reais.

técnico, no âmbito pessoal, familiar, social, educacional e vocacional/profissional. Neste quarto tema, no aspecto pessoal foram identificadas 86 unidades de análise. Já nas vivências contextuais no ambiente familiar identificou-se 71, no âmbito social 66, no educacional 90 e em termos vocacional/profissional 108 unidades de análise, totalizando 421 (43,5%), conforme visualizados na Tabela 5.

A terceira parte trata dos resultados referentes aos aspectos considerados relevantes pelos estudantes sobre a permanência e a desistência no curso, seja de si próprio ou de estudantes de modo geral. Neste quinto tema, quanto aos motivos da permanência foram identificados 123 unidades de análise e 148 referentes aos motivos da desistência no curso técnico do Pronatec, num total de 271 unidades de análise (28%), visualizados na Tabela 5. No geral, obtivemos 967 unidades de análise a partir das respostas dos 41 participantes do estudo.

Tabela 5 - Número e porcentagens de unidades de análise referentes a cada tema de análise



Esses dados permitem uma visão mais genérica acerca da participação dos estudantes nos temas questionados, cuja identificação das unidades de análise nas respostas globais aponta para o grau de significância, a frequência e a intensidade dos aspectos mencionados em cada tema. Em relação ao número de participantes (41), percebemos uma referência maior nos motivos que levam à permanência e desistência dos estudantes no curso técnico, seguido das vivências

vocacionais/profissionais, dos motivos da escolha profissional, das vivências educacionais e perspectivas de futuro e carreira. Nos tópicos a seguir serão apresentados os resultados de cada um dos aspectos apontados na tabela acima.

### 3.2 AS QUESTÕES SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL, AS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E O PROJETO DE FUTURO E CARREIRA

Os participantes deste estudo identificaram um conjunto de aspectos considerados relevantes sob o ponto de vista do sucesso na adaptação, na integração social, no desempenho acadêmico e no projeto de vida pessoal e profissional. Estas dimensões são compreendidas como importantes na decisão de permanência no curso pelos estudantes. Em seguida, são apresentadas a definição e caracterização de domínios e categorias identificadas a partir das respostas dos participantes relativas às questões sobre a escolha profissional, as expectativas educacionais e o projeto de futuro e carreira, na perspectiva anterior ao ingresso no curso.

#### 3.2.1 Motivos da escolha profissional

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, os motivos sobre a escolha por uma formação de nível técnico e do curso o qual frequentavam os estudantes caracterizam-se em quatro domínios, a saber: (I) aspectos no âmbito pessoal; (II) aspectos no âmbito econômico; (III) aspectos no âmbito educacional e; (IV) aspectos no âmbito familiar. A Tabela 6 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 6 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema motivos da escolha pela formação técnica e curso (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Aspectos no âmbito pessoal</b>	<b>56,1</b>
Identificação com a profissão	22,5
Competências cognitivas	14,9
Projeto de futuro	10,3
Motivação e interesse	8,4
<b>Aspectos no âmbito econômico</b>	<b>27,1</b>
Mercado de trabalho	23,4
Oportunidade	3,7
<b>Aspectos no âmbito educacional</b>	<b>13,1</b>
Formação acadêmica	7,5
Informação profissional e do curso	5,6
<b>Aspectos no âmbito familiar</b>	<b>3,7</b>
Influência e incentivo familiar	3,7
<b>Total (107 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

Os **aspectos no âmbito pessoal** referem-se aos gostos, competências pessoais, interesses, motivações e desejos dos estudantes e que são facilitadores e determinantes da sua escolha profissional. Este domínio inclui as categorias de identificação com a profissão, de competências cognitivas, de projeto de futuro e de motivação e interesse.

A categoria identificação com a profissão refere-se à autopercepção de gostos e aptidões na área escolhida. Trata-se de uma categoria subjetiva, caracterizada por processos de exploração e identificação ainda na infância e também relacionada às habilidades e gostos por disciplinas específicas estudadas na escola. Exemplos de falas referentes a esta categoria são: “(...) *procurar uma profissão que me encaixo*” (E20-1), “*gostar de robôs e eletrônica*” (E19-3), “*gostar de matemática, mecânica*” (E21-2), “*sempre gostei da área da informática*” (E38-1) e “*desde criança eu gostei de “abrir” equipamentos e de fazer equipamentos*” (E24-4).

A categoria competências cognitivas refere-se ao processo de aprendizagem que envolve a aquisição e aprimoramento do conhecimento. O interesse e o desejo em querer aprender motivaram o prosseguimento dos estudos, procurando na formação técnica os conhecimentos necessários para atuar como profissional. Exemplos de falas desta categoria são: “(...) *adquirir conhecimento*” (E31-1), “*aprimorar meus conhecimentos*” (E13-1), “*aprender coisas novas*”

(E11-2), “conhecer novas áreas” (E3-1), “aprender melhor no meu PC” (E2-2) e “algo que eu possa exercer com facilidade” (E4-1).

A categoria projeto de futuro corresponde às vivências passadas e à realidade que se apresenta aos participantes. A perspectiva é de ter um futuro melhor profissionalmente, com emprego de carteira assinada e sucesso na carreira. Os estudantes esperam com a escolha realizada “(...)ter um futuro melhor” (E6-1; E10-1; E15-1), “atuar futuramente no mercado de trabalho” (E38-3), “meu emprego de carteira assinada” (E41-3) e “sucesso profissional no futuro” (E22-2).

A categoria motivação e interesse refere-se à motivação, curiosidade e interesse determinantes no comportamento e atitude dos estudantes na tomada de decisão quanto à escolha do curso. São exemplos desta categoria: “interesse, a vontade de saber mais sobre informática” (E38-4), “automotivação (vontade de crescer, conhecer mais)” (E29-2), “possui atuações de meu interesse como eletrônica, mecânica e computação” (E22-5), “sempre tive curiosidade nos assuntos do curso” (E35-4) e é uma “área que despertava a minha curiosidade” (E18-1).

Os **aspectos no âmbito econômico** referem-se ao mercado de trabalho atual no Brasil, o qual tem exigido cada vez mais formação e qualificação profissional, bem como à globalização e informatização das profissões, sendo a área da tecnologia promissora pelas oportunidades ofertadas. Este domínio inclui as categorias de mercado de trabalho e de oportunidade.

A categoria mercado de trabalho diz respeito à necessidade de qualificação e capacitação profissional, à possibilidade de melhorar o currículo, estando à frente e conseguindo uma boa oportunidade de emprego no mercado de trabalho, com a aquisição de competências e conhecimentos necessários, por meio de uma formação mais rápida. Esta categoria também se refere à área da tecnologia, a qual está em crescimento e necessitando de profissionais capacitados e qualificados, o que resulta em mais oportunidades de emprego e melhores salários. São exemplos as seguintes unidades: “(...)necessidade de qualificação” (E17-1), “capacitação profissional” (E14-1), “uma boa oportunidade para entrar no mercado de trabalho” (E19-1), “colocar no meu currículo” (EST2-1) para ter “um melhor currículo” (E22-1), “garantir área de trabalho” (E31-2), “uma área de crescimento econômico” (E22-4) e “estão precisando muito no mercado de trabalho” (E8-2).

A categoria oportunidade corresponde à possibilidade de realizar o curso gratuitamente. A oportunidade de obter uma formação

profissional com gratuidade influenciou na tomada de decisão pela escolha profissional. Exemplos: “(...)apareceu a oportunidade de fazê-lo” (E35-1) e “por ser gratuito” (E39-2).

Os **aspectos no âmbito educacional** referem-se ao sistema de ensino brasileiro quanto à necessidade de uma boa “base” para prestar o vestibular e ingressar no ensino superior, bem como a informação profissional acerca do curso e da instituição, fundamentais no processo de escolha profissional. Este domínio inclui as categorias de formação acadêmica e de informação profissional e do curso.

Na categoria formação acadêmica, a obtenção de um ensino mais aprofundado dando “base” para o ingresso e uma boa formação num curso de nível superior foi determinante, justificando a escolha por um curso técnico mais próximo da escolha de uma graduação. Assim se manifestaram os estudantes: “interesse em melhorar para o vestibular, faculdade” (E21-1), “ter uma ‘base’ para o ensino superior” (E24-3), “ensino mais aprofundado” (E5-1), “uma boa formação para, também, ajudar na graduação” (E25-1) e “por estar pensando em fazer Engenharia Mecânica, procurei o curso mais próximo do que gostaria na universidade” (E18-2).

A categoria informação profissional e do curso refere-se às atividades de exploração do meio, centradas no contato e informações obtidas do meio circundante com relação ao campo de trabalho/emprego, às várias possibilidades de atuação na profissão e da instituição de formação. Esta categoria apresenta duas subcategorias, a saber: o conhecimento sobre o curso e profissão e a estrutura do curso. São exemplos: “entre os cursos oferecidos foi o que mais me interessou. Até porque, é uma área que está crescendo” (E36-2), “curso tem várias possibilidades, ele é muito abrangente, pois as pessoas não se especificam num único assunto” (E16-2) e por “saber que este curso gera bastante oportunidade de emprego e um bom salário, além de ser legal” (E34-2).

Os **aspectos no âmbito familiar** dizem respeito às identificações dos estudantes, expectativas e projetos dos membros de referência na família, os quais exerceram influência na tomada de decisão quanto à escolha do curso. Este domínio apresenta a categoria de influência e incentivo familiar.

A categoria influência e incentivo familiar refere-se à indicação e influência da mãe, irmãos e tio. Algumas falas: “influência do meu tio” (E3-4), “minha mãe me mostrou e eu gostei” (E1-1) e “meu irmão é formado em técnico também” (E9-1).

Os resultados apresentados nos mostram que a maior incidência e relevância, indicada pelos estudantes, sobre os motivos que determinaram a escolha profissional e do sistema de ensino técnico, são os aspectos no âmbito pessoal (56,07%), com destaque para a identificação com a profissão e competências cognitivas, e os aspectos no âmbito econômico (27,10%), colocando em evidência o mercado de trabalho.

### 3.2.2 As expectativas dos estudantes com relação ao curso e à instituição de ensino

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as expectativas dos estudantes relativas à instituição de ensino e ao curso caracterizam-se em três domínios, os quais dizem respeito a: (I) expectativas no âmbito do ambiente de aprendizagem; (II) expectativas no âmbito da (in)satisfação e; (III) expectativas no âmbito da carreira. A Tabela 7 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 7 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema expectativas dos estudantes (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Expectativas no âmbito do ambiente de aprendizagem</b>	<b>72,5</b>
Qualidade	46,3
Gestão de dificuldades	13,8
Aprendizagem	8,7
Interessante e estimulante	3,7
<b>Expectativas no âmbito da (in)satisfação</b>	<b>16,2</b>
Poucas expectativas	7,5
Expectativas atendidas	6,2
Decepção	2,5
<b>Expectativas no âmbito da carreira</b>	<b>11,2</b>
Desenvolvimento da carreira	10,0
Dúvida	1,2
<b>Total (80 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

As expectativas no âmbito do ambiente de aprendizagem correspondem ao conjunto de expectativas dos estudantes relativas aos ambientes físicos e educacionais, os quais são importantes na adaptação e no envolvimento com o curso. Este domínio apresenta as categorias de

qualidade, gestão de dificuldades, aprendizagem e interessante e estimulante.

A categoria qualidade refere-se às ótimas e boas expectativas quanto à instituição e ao curso, por esta apresentar um ambiente de aprendizagem de qualidade, em termos de estrutura, organização e tecnologia, sendo reconhecida pela sociedade. Esta categoria tem como subcategorias a estrutura e serviço prestado e o reconhecimento social da instituição. A estrutura e serviço prestado dizem respeito à organização da instituição e do curso, a qualidade da estrutura, dos professores e da formação ofertada. O reconhecimento social refere-se à percepção do estudante sobre a instituição e o curso no contato com as informações no ambiente social, vistas positivamente. Em termos de estrutura e serviço prestado, são exemplos: “*esperei uma boa estrutura e ensino*” (E24-1), “*organizada, com professores motivados e tecnologia e disposição do aluno*” (E18-1), “*ótimas, por prestar um serviço de qualidade*” (E33-1), “*ótimas, pois vejo que os alunos saem bem capacitados da instituição*” (E26-1), “*aperfeiçoamento com qualidade*” (E33-2) e “*uma expectativa excelente, pois nunca vi um aluno do SENAI ser ruim em sua área*” (E8-1). Em termos de reconhecimento social, “*boas, não sabia muito sobre a instituição, mais pelo que me falaram era uma das melhores instituições de ensino*” (E16-1), “*conheci como a melhor para fazer este tipo de curso*” (E5-1) e “*boas, pois é uma instituição bem reconhecida neste meio*” (E19-1).

A categoria gestão de dificuldades refere-se especificamente às expectativas com relação ao curso, percebido como difícil, puxado e exigente, requerendo dos estudantes comportamentos e atitudes de dedicação no sentido da sua resolução adaptativa. Exemplos: “*um curso onde teria muitas dificuldades*” (E32-2), “*mais puxado e exigido*” (E1-2), “*eu teria que estudar bastante, me dedicar, porque sabia que o curso era difícil*” (E15-2) e “*achava que era mais simples, porém mais difícil de se acostumar (...) e que me adaptaria mais tranquilamente*” (E36-2).

A categoria aprendizagem corresponde à expectativa de desenvolvimento cognitivo, ou seja, de que o curso pudesse proporcionar conteúdos e conhecimentos novos, aprofundados e aplicáveis no seu processo de aquisição e desenvolvimento. Exemplos: “*aprender coisas novas*” (E37-2), “*aplicações práticas*” (E33-3), “*um curso com bastante eletrônica, informática e mecânica (mecatrônica)*” (E24-2) e “*mais aprofundado*” (E29-2).

A categoria interessante e estimulante refere-se à expectativa de o curso ser interessante no sentido de despertar a curiosidade e envolver

em atividades que promovam um aumento do comprometimento com o curso, bem como estimular os estudantes contribuindo para a superação das dificuldades, na adaptação/ajustamento e sucesso no novo ambiente de aprendizagem. Exemplos: *“que fosse interessante”* (E27-2; E28-2) e *“estimulante”* (E31-3).

As **expectativas no âmbito da (in)satisfação** referem-se à percepção acerca da avaliação prévia das próprias expectativas em termos de intensidade e nível de satisfação e/ou insatisfação com a instituição e o curso. Por outro lado, a escassez ou falta de conhecimento e informação sobre a instituição e o curso pouco desencadearam expectativas. Este domínio inclui as categorias de poucas expectativas, de expectativas atendidas e de decepção.

A categoria poucas expectativas refere-se às expectativas pouco ou não criadas, por já conhecer a instituição, pela falta de informação sobre o curso e a instituição. Por exemplo: *“não tinha expectativa, pois já havia estudado no SENAI”* (E38-1) e *“não sabia muito sobre a instituição (...), nunca tinha ouvido falar de automação, não tinha muita expectativa, pois não sabia o que era, mas hoje eu tenho muitas expectativas”* (E16-1,2).

A categoria expectativas atendidas refere-se às expectativas criadas anteriormente ao ingresso no curso e ao contato inicial, que foram correspondidas positivamente repercutindo em conquistas profissionais. Exemplos: *“foi algo esperado, assim que entrei e vi que era como eu pensava”* (E13-1), *“confesso que não esperava o ensino tão bom, aprendi muita coisa”* (E5-2) e *“o curso na verdade foi aberto há pouco tempo e já recebi estágio com uma boa remuneração”* (E8-2).

A categoria decepção corresponde às expectativas não satisfeitas em relação ao esperado na questão pessoal e educacional, causando cansaço e decepção. Exemplos: *“esperava mexer mais com computação só que foi meio decepcionante, temos mais matérias de outras áreas”* (E13-2) e *“sabia que o curso era difícil, mas não pensei que seria cansativo como é”* (E15-3).

As **expectativas no âmbito da carreira** referem-se às possibilidades de conquista e desenvolvimento da carreira. Este domínio apresenta as categorias de desenvolvimento da carreira e de dúvida.

A categoria desenvolvimento da carreira refere à expectativa de que o curso favoreceria um novo começo na vida profissional, por ser uma área de procura no mercado de trabalho, sendo também importante gostar desse ramo para conseguir concluir o curso e seguir na carreira. Algumas unidades desta categoria: *“esse curso é o que eu sempre busquei para minha vida profissional”* (E23-2), *“seria um novo começo*

(...) *apenas mais um degrau*” (E7-1,2), *“perfeito para a carreira que pretendo seguir”* (E4-2) *“já que gosto da área”* (E35-2) e é *“muito bem visada no currículo, no mercado de trabalho”* (E28-1).

A categoria de dúvida refere-se a uma expectativa de insegurança e medo quanto à escolha do curso realizada; de ao longo do curso acabar gostando de outra área e isso desencadear dúvidas quanto ao sair ou permanecer no curso. Exemplo: *“querer gostar de outra coisa”* (E10-2).

Esses resultados nos mostram que as expectativas são avaliadas pelos estudantes conforme a intensidade, a satisfação, as condições e a qualidade. A incidência maior foi sobre as expectativas no âmbito do ambiente de aprendizagem (72,5%), referindo-se, em especial, à qualidade da instituição e do curso. As expectativas sobre o desenvolvimento da carreira (11,2%) também foram destacadas.

### 3.2.3 As perspectivas sobre o futuro e a carreira profissional

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as perspectivas em relação à carreira profissional após o ingresso no curso e para o futuro (daqui a 5 anos) caracterizam-se em dois domínios, a saber: (I) perspectivas no âmbito do desenvolvimento da carreira e; (II) perspectivas no âmbito do desenvolvimento pessoal. A Tabela 8 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 8 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema perspectivas sobre o futuro e a carreira profissional dos estudantes (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Perspectivas no âmbito do desenvolvimento da carreira</b>	<b>73,8</b>
Realização e sucesso profissional	28,4
Atuação e evolução na carreira	21,6
Sequência nos estudos	10,2
Satisfação com o mercado de trabalho	9,1
Reescolha profissional	4,5
<b>Perspectivas no âmbito pessoal</b>	<b>26,1</b>
Sentimentos de autoconfiança e autoeficácia	19,3
Projeto de vida	6,8
<b>Total (88 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

As **perspectivas no âmbito do desenvolvimento da carreira** referem-se aos desejos e planos para o futuro enquanto profissional.

Este domínio apresenta as categorias de realização e sucesso profissional, de atuação e evolução na carreira, de sequência nos estudos, de satisfação com o mercado de trabalho e de reescolha profissional.

A categoria de realização e sucesso profissional trata das expectativas dos estudantes em ter um futuro promissor, com sucesso e realização profissional, em termos de emprego, salário, formação e carreira, e para isso é preciso se empenhar e se dedicar. São exemplos as seguintes unidades: *“ter um futuro profissional um pouco mais promissor do que antes deste curso”* (E19-1); *“realizado financeiramente e realizado com minha vida, trabalhando em uma empresa grande de preferência fora do país” (Canadá, EUA)”* (E28-2); *“trabalhando em uma boa empresa, realizada no emprego e na profissão que escolhi”* (E40-2); *“bem sucedida na área em que estarei trabalhando”* (E30-2) e *“se eu me empenhar bem acredito que vou ser um bom programador e vou ter um bom salário”* (E34-1).

A categoria de atuação e evolução na carreira refere-se à perspectiva dos estudantes de trabalhar na área escolhida e evoluir na profissão, sendo o curso fundamental nesse processo. Ainda percebem que as conquistas profissionais dependem das escolhas e decisões tomadas no momento presente. Por exemplo: *“estar empregado dentro de uma área de automação”* (E17-2); *“com uma empresa própria ou trabalhando em alguma empresa diferenciada no mundo da tecnologia”* (E29-2); *“evoluir mais nessa profissão”* (E16-1) e *“me vejo um bom profissional, mas também me vejo um trabalhador qualquer. Acredito que isso depende das minhas escolhas, decisões, vontades e perseveranças que eu tiver agora”* (E34-2).

A categoria de sequência nos estudos refere-se aos planos de prosseguir com os estudos no futuro, preferencialmente na área da tecnologia, e em sua maioria no ensino superior. Exemplos: *“estar me qualificando profissionalmente”* (E23-2); *“na faculdade estudando o curso que eu tenho vontade de fazer (engenharia mecânica)”* (E22-2) e *“pós-graduado em Engenharia de Software”* (E33-2).

A categoria de satisfação com o mercado de trabalho diz dos sentimentos de satisfação em relação ao futuro profissional, por acreditar que com a formação técnica há mais chances em termos de trabalho e emprego nessa área. Por exemplo: *“se concluir o curso, vou ter mais chances no mercado de trabalho, me sinto satisfeito com o curso”* (E12-1); *“satisfeito”* (E28-1); *“hoje em dia é o mercado que mais está crescendo”* (E38-1).

A categoria reescolha profissional refere-se à decisão por uma nova escolha profissional. As perspectivas são de ser um excelente profissional, mas em outra área que não a de tecnologia. Aqui pode-se citar as seguintes unidades: *“formada em direito ou alguma graduação diferente”* (E 37-2); *“uma excelente profissional na área social, com complementos fortes e conhecimentos valorizados”* (E26-2) e *“vou tentar outra coisa, o curso é para interesse pessoal”* (E1-1).

As **perspectivas no âmbito pessoal** referem-se à autoconfiança e à autoeficácia no alcance dos objetivos pessoais e profissionais. O futuro profissional também está ligado a projetos de vida, incluindo os planos pessoais, bem como envolve novas escolhas. Este domínio apresenta as categorias de sentimentos de autoconfiança e autoeficácia e de projeto de vida.

A categoria sentimentos de autoconfiança e autoeficácia refere-se aos sentimentos de confiança em si próprio e segurança na escolha realizada, acreditando estar no caminho certo e fazendo o que gosta com mais conhecimentos. São exemplos: *“estou mais confiante”* (E25-1); *“me sinto segura”* (E27-1); *“estou no caminho certo”* (E7-1); *“fazendo algo que realmente gosto”* (E35-1) e *“com mais conhecimento sobre novas áreas e mais conhecimento da área que pretendo seguir”* (E22-1).

A categoria de projeto de vida inclui os planos pessoais, os quais resultam das conquistas no âmbito profissional. Esses planos se referem à independência, obtenção de bens materiais como carro e casa, à constituição de família própria, à estabilidade e conquistas profissionais. Podem ser citados como exemplos: *“estar com minha independência, meu carro, a faculdade dos meus sonhos, minha casa e ter uma vida bem estruturada”* (E20-2); *“com uma faculdade e já fazendo cursos de aperfeiçoamento ou de qualificação. Com a minha família e com boas condições de dinheiro e moradia”* (E10-2).

Os resultados referentes às perspectivas sobre o futuro e a carreira profissional caracterizam-se por sua intensidade, objetivos, pelo momento e processo. Os estudantes relataram ter perspectivas positivas no âmbito do desenvolvimento da carreira (73,86%), focando para a realização e sucesso, atuação e evolução profissional, bem como no âmbito pessoal (26,14%), apresentando sentimentos de autoconfiança e autoeficácia.

### 3.3 VIVÊNCIAS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DE ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS DO PRONATEC

Os participantes deste estudo, em referência às questões sobre as vivências percebidas durante o curso, identificaram um conjunto de aspectos no que concerne aos âmbitos pessoal, familiar, social, educacional e profissional/vocacional. Estes contextos são considerados significativos para compreender a permanência ou não do estudante no curso e também para contribuir nos processos de intervenção na área da psicologia e orientação profissional e de carreira. Nos pontos abaixo são apresentadas a definição e caracterização de domínios e categorias, identificadas a partir das respostas dos participantes relativas às questões sobre as vivências sentidas e percebidas durante o curso.

#### 3.3.1 As vivências no âmbito pessoal

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as vivências e mudanças percebidas no âmbito pessoal durante o curso técnico frequentado pelos estudantes caracterizam-se em quatro domínios, a saber: (I) desenvolvimento psicossocial; (II) mudanças e adaptação pessoal ao contexto; (III) desenvolvimento de competências cognitivas e; (IV) normal e sem mudanças. A Tabela 9 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 9 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências pessoais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Desenvolvimento psicossocial</b>	<b>34,9</b>
Satisfação e bem estar	16,3
Autoconfiança	11,6
Postura pessoal	4,6
Sociabilidade	2,4
<b>Mudanças e adaptação pessoal ao contexto</b>	<b>32,6</b>
Gestão do tempo e organização	18,6
Compromisso e responsabilidade	9,3
Cansaço e gratificação	4,7
<b>Desenvolvimento de competências cognitivas</b>	<b>25,6</b>
Conhecimento e aprendizagem	18,6
Experiência e desenvolvimento da carreira	6,9
<b>Normal e sem mudanças</b>	<b>6,9</b>
<b>Total (86 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

O **desenvolvimento psicossocial** refere-se a aspectos psicológicos (pessoais e internos) que os estudantes dispõem para agir e responder num determinado contexto e a percepção sobre este, bem como aos aspectos sociais relativos às interações e comportamentos pessoais com o ambiente externo. Este domínio inclui as categorias de satisfação e bem-estar, de autoconfiança, de postura pessoal e de sociabilidade.

A categoria de satisfação e bem-estar trata dos aspectos internos de satisfação com o curso e com os objetivos pessoais. A condição de bem-estar se refere a aspectos físicos e psicológicos vivenciados no momento, de maneira positiva e negativa, a qual se reflete também no nível de satisfação, ânimo e motivação. Por exemplo: “*tenho vivenciado de maneira positiva*” (E34-2), “*satisfeito por ter concretizado um dos objetivos pessoais*” (E33-1), com “*ânimo para estudar*” (E37-1), “*motivação*” (E38-1) e “*o curso prejudica nossa vida social, esportiva e em nossa saúde, pois ficamos o dia todo sentados*” (E22-2).

A categoria de autoconfiança refere-se à convicção do estudante sobre si próprio de ser capaz de fazer ou realizar algo. Esta autoconfiança se reflete e é reflexo nos sentimentos de otimismo, orgulho e segurança acerca do próprio potencial. Exemplos: “*mais otimista e confiante no que eu faço*” (E20-1), “*estou mais confiante e mais estudioso*” (E10-1), “*sei que sou capaz de passar no curso e ser um grande profissional*” (E35-2) e “*orgulhoso, das pessoas falarem bem de mim, reconhecer meu potencial*” (E3-1).

A categoria de postura pessoal diz da percepção do estudante sobre si próprio de mudança nos comportamentos e atitudes, durante o curso. Podem ser citadas como exemplo as seguintes unidades: “*mudança de postura*” (E15-1), “*valorização de coisas que antes não valorizava*” (E25-1), “*mudei alguns conceitos e me tornei mais responsável*” (E16-1,2) e “*abri-me os olhos, para ter um futuro melhor*” (E17-1).

A categoria de sociabilidade refere-se à percepção de mudanças no comportamento e atitude pessoal, as quais se refletem no ambiente social de maneira positiva. Exemplos: “*tenho me tornado mais sociável. Tenho melhorado, quer dizer estou me sentindo mais legal*” (E19-2) e tenho “*mais amigos*” (E7-1).

As **mudanças e adaptação pessoal ao contexto** referem-se às vivências de mudanças no âmbito pessoal e do ambiente e aos comportamentos e atitudes de adaptação a esta nova situação. Este domínio apresenta as categorias de gestão do tempo e organização, de compromisso e responsabilidade e de cansaço e gratificação.

A categoria de gestão do tempo e organização trata de mudanças percebidas pelos estudantes com relação ao tempo (falta) para os estudos e vida social, exigindo-lhes ações de organização e administração do tempo para atender às demandas. Citam-se: “*sem tempo para fazer o que gosto*” (E12-1), “*no começo meio sem tempo, excluído da sociedade, mais ao longo do tempo me organizei e me acostumei*” (E3-1), “*percebi que a vida não é fácil (...) vou ter que deixar de lado amigos, lazer, esportes... isso tudo por falta de tempo*” (E24-1,2), com “*mais organização na vida pessoal e nos estudos (...) mais atarefado, um tempo para lazer*” (E22-1,2) e “*tenho que saber administrar melhor meu tempo, e isso me faz dar prioridade as coisas mais importantes*” (E31-1).

A categoria de compromisso e responsabilidade refere-se aos comportamentos e atitudes dos estudantes que mudaram durante o curso, em virtude do novo contexto. Por exemplo: “*pessoalmente estou estudando mais*” (E13-1), “*mais compromisso*” (E7-1) e “*maturidade e responsabilidade maior para minha vida*” (E23-1).

A categoria de cansaço e gratificação diz respeito às condições pessoais (físicas) de mudanças percebidas durante o curso. A adaptação a essas condições pessoais são importantes, pois elas são reflexos da sobrecarga e falta de tempo. Exemplos: “*cansativo, mais aproveitado*” (E20-2), “*cansativo, mas gratificante, brilhante*” (E21-2) e “*um peso muito positivo em todos os aspectos*” (E23-2).

**O desenvolvimento de competências cognitivas** refere-se à percepção dos estudantes acerca de sua aprendizagem e aquisição de conhecimentos e experiências necessários ao exercício da profissão. Este domínio inclui as categorias de conhecimento e aprendizagem e de experiência e desenvolvimento da carreira.

A categoria de conhecimento e aprendizagem refere-se às mudanças vivenciadas no curso no âmbito cognitivo. Os conhecimentos e aprendizagens adquiridas têm contribuído para a percepção de autoeficácia dos estudantes. Podem ser citadas como exemplo: “*mais conhecimento, e mais questionamentos*” (E31-1), “*mais estudioso*” (E10-2), “*fiquei mais esperto nas coisas da internet*” (E9-1), “*mais experiências na parte da informática*” (E4-1), “*já consigo entender coisas que pareciam complexas*” (E18-2) e “*consigo utilizar o pensar lógico aprendido no curso no dia a dia*” (E35-1).

A categoria de experiência e desenvolvimento da carreira é relativa à representação do momento e do curso na vida do estudante e em suas perspectivas de futuro profissional. Exemplos: “*é um dos momentos mais importantes na carreira de uma pessoa, onde se começa*

*a ter a base de uma formação” (E4-2), “abri-me os olhos, para ter um futuro melhor” (E17-1), “um homem com uma profissão” (E9-2) e “quando eu concluir vou me sentir melhor e com uma boa experiência” (E8-2).*

O domínio **normal e sem mudanças** refere-se à percepção dos estudantes no aspecto pessoal de não terem observado e vivenciado modificações após a entrada e durante o curso e de que a vida pessoal continua a transcorrer normalmente. Os estudantes relataram de modo direto, com as respostas “nenhuma”, “nada” e “normal”.

Os resultados que englobam as vivências pessoais, como puderam observar, apresentam incidências muito próximas nos domínios identificados. Os estudantes perceberam as vivências pessoais em termos de desenvolvimento psicossocial (34,88%) referindo-se a satisfação, bem-estar e autoconfiança; em termos de mudanças e adaptação pessoal ao contexto (32,56%) reportando-se ao tempo e à organização e; à gestão do tempo e organização e; em termos de desenvolvimento de competências cognitivas (25,58%), focando no conhecimento a aprendizagem.

### **3.3.2 As vivências no âmbito familiar**

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as vivências e mudanças percebidas no âmbito familiar durante o curso técnico frequentado pelos estudantes caracterizam-se em três domínios, a saber: (I) convivência e relação pais-filhos; (II) promoção do desenvolvimento pessoal e; (III) normal e sem mudanças. A Tabela 10 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 10 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências familiares percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Convivência e relação pais-filhos</b>	<b>64,8</b>
Satisfação, felicidade e orgulho	25,3
Apoiar	19,7
Tempo para convívio	11,3
Relacionamento	8,4
<b>Promoção do desenvolvimento pessoal</b>	<b>11,3</b>
Expectativas e influência	4,2
Utilidade	4,2
Autoeficácia	2,9
<b>Normal e sem mudanças</b>	<b>23,9</b>
<b>Total (71 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

A **convivência e relação pais-filhos** referem-se à percepção dos estudantes sobre o comportamento de interação dos/com os pais, o qual se reflete no seu processo de crescimento, autonomia e maturidade. Este domínio apresenta as categorias de satisfação, felicidade e orgulho, de apoiar, de tempo para convívio e de relacionamento.

A categoria de satisfação, felicidade e orgulho representa os sentimentos dos pais sobre os filhos por estarem frequentando o curso técnico. Os estudantes também se sentem felizes pela conquista, reconhecidos e um orgulho para sua família. Podem ser citadas como exemplo: “*a família está muito feliz por eu estar estudando e ter um futuro melhor*” (E10-1), “*feliz por saber que estou indo no caminho certo*” (E38-1), “*os familiares acharam bom eu estar cursando este curso*” (E11-1), sente “*reconhecimento do que meus pais não puderam fazer*” (E26-2) e “*me sinto um orgulho para meus familiares*” (E15-2).

A categoria apoiar refere-se à atitude dos pais no sentido do incentivo e atenção dada aos filhos, motivando-os a permanecer no curso. Exemplo: “*mais apoio dos pais*” (E27-2) e “*apoio muito positivo*” (E23-2), “*uma atenção especial*” (E23-2), “*incentivo dos meus familiares*” (E37-1), o “*apoio que meus pais me dão me ajuda e muito*” (E5-2) e “*a família apoia e fala para não desistir*” (E16-2).

A categoria de tempo para convívio refere-se às mudanças ocorridas em relação ao tempo de convivência dos estudantes com a família. Pelo fato de ocuparem mais um período do dia com o curso, os momentos para estar com a família se reduziram e podem ser sentidas como mudanças pouco positivas. Exemplos: “*conturbado em relação ao tempo dedicado a mesma*” (E33-2), “*muito afastada por passa o dia*

*inteiro fora*” (E21-2), *“vendo poucos meus familiares”* (E29-2) e *“em casa passo mais tempo estudando, criando uma independência”* (E36-1).

A categoria de relacionamento fala de mudanças na relação interpessoal com os pais e nos relacionamentos afetivos. De modo geral, os estudantes identificam que o relacionamento e a convivência com os pais, principalmente com o pai, melhorou, porém nem todos vivenciam dessa maneira. Por exemplo: *“melhor relação com meu pai”* (E19-1), *“respeito maior”* (E23-1), *“menos intrigas e cada vez mais feliz”* (E10-2), porém, *“esse aspecto é meio ruim, pois meus pais são separados então não convivo muito só mais o mundo virtual”* (E8-1) e *“deixei namorada”* (E14-2).

A **promoção de desenvolvimento pessoal** caracteriza-se pela percepção acerca de si própria no ambiente familiar e as mudanças vivenciadas com a estada no curso. Este domínio inclui as categorias de expectativas e influências, de utilidade e de autoeficácia.

A categoria de expectativas e influência refere-se à percepção do estudante perante seus pais e irmãos com a entrada no curso. Os pais aumentaram suas expectativas em relação aos filhos sobre a profissão, e os irmãos, influenciados, se interessaram pelo curso. Citam-se: *aumentou a expectativa dos meus pais em relação a mim*” (E16-1), *“pois só faltava eu para adquirir uma profissão”* (E9-2) e *“meus irmãos se interessaram em fazer curso de informática também”* (E5-1).

A categoria de utilidade refere-se à percepção sobre o comportamento do estudante perante a família. O conhecimento e a aprendizagem adquiridos no curso são importantes na relação dentro do ambiente familiar, pois o estudante percebe que consegue contribuir e ajudar mais, aumentando sua autoestima e autoeficácia. Exemplos: *“meus pais já tiram dúvidas comigo sobre alguma parte de informática”* (E4-1) e *“mais ajudante”* (E21-2) *“(…) com o PC”* (E7-2).

A categoria de autoeficácia refere-se à convicção do estudante de ser capaz de realizar algo a partir dos conhecimentos e aprendizagens no curso, diante de sua família. A autoeficácia também se refere à capacidade e preparação para o futuro profissional. Por exemplo: *“muito bom, pois agora não precisamos chamar um ‘profissional’ pra fazer certas coisas em casa”* (E20-1) e *“melhor preparado e uma maior certeza de um futuro realizado e bem financeiramente”* (E28-1).

O domínio **normal e sem mudanças** refere-se à percepção do estudante de que o contexto familiar segue sem mudanças e a transcorrer normalmente após o ingresso no curso. Os estudantes

relatarem de modo direto, com as respostas “nenhuma”, “nada” e “normal”.

Os resultados acerca da percepção sobre as vivências familiares apresentaram que os estudantes identificaram como significativas a convivência e relação pais-filhos (64,79%) no que se refere à satisfação, felicidade e orgulho dos pais, bem como no comportamento e atitude de apoio.

### 3.3.3 As vivências no âmbito social

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as vivências e mudanças percebidas no âmbito social durante o curso técnico frequentado pelos estudantes caracterizam-se em três domínios, a saber: (I) mudanças nas interações com o meio; (II) percepção pessoal do ambiente social e; (III) normal e sem mudanças. A Tabela 11 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 11 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências sociais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>	
<b>Mudanças nas interações com o meio</b>		<b>68,9</b>
Convivência e sociabilidade	48,5	
Bem-estar	10,6	
Tempo para a vida social	9,1	
<b>Percepção pessoal do ambiente social</b>		<b>10,6</b>
Reconhecimento social	7,6	
Concorrência e área de trabalho	3,0	
<b>Normal e sem mudanças</b>		<b>21,2</b>
<b>Total (66 unidades de análise)</b>		<b>100</b>

As **mudanças nas interações com o meio** referem-se ao ambiente institucional que proporciona mais interação e sociabilidade do estudante com outras pessoas, o que é importante para o desenvolvimento de competências sociais. Esse ambiente mais interativo tem gerado bem-estar e satisfação. Por outro lado, a demanda de estudos tem exigido mais tempo de dedicação, tendo o estudante que abrir mão, em muitos momentos, da vida social. Este domínio apresenta as categorias de convivência e sociabilidade, de bem-estar e de tempo para a vida social.

A categoria de convivência e sociabilidade refere-se à vivência do estudante no contexto educacional de mais interação, o que o tem ajudado a tornar-se mais sociável e responsável com as pessoas. Porém, alguns estudantes perceberam-se menos interativos nesse meio, o que pode comprometer sua adaptação e permanência no curso. Exemplos dessa categoria: *“conheci mais pessoas com os mesmos interesses profissionais”* (E36-1), *“melhor convivência”* (E7-2), *“mais responsável com as outras pessoas e (...) fiquei mais respeitosa”* (E21-2,4), *“me tornei uma pessoa de mais fácil convívio e um tanto quanto mais comunicativo”* (E19-1) e *“menos interativo”* (E25-1).

A categoria de bem-estar diz do ambiente de aprendizagem e da convivência com os colegas/pares. O ambiente de aprendizagem remete à satisfação, gratidão e ao cansaço vivenciado pelo estudante. Nesse ambiente, a convivência com os colegas é vivenciada positivamente. Exemplos: *“convívio com os colegas de curso tem me feito muito bem”* (E17-1), *“mais disposto para novos desafios”* (E3-1), *“grata por tudo que aprendo”* (E21-1) e *“um pouco cansativo”* (E6-1).

A categoria de tempo para a vida social refere-se à ação do estudante no sentido de optar pelos estudos a fazer coisas que gosta, a ir a festas, sair com os amigos e praticar esportes. São exemplos: *“não tenho mais tanto tempo para fazer o que gosto”* (E35-2), *“dificuldade em ir em festas ou eventos, vida social pequena”* (E22-2) e *“deixei de dormir até tarde, sair com amigos. Deixei o esporte”* (E14-1,2).

A **percepção pessoal do ambiente social** confere ao reconhecimento da instituição perante a sociedade, o qual se reflete no olhar e atitude das pessoas em relação ao estudante. Ainda refere-se à percepção de um ambiente de concorrência e de um curso que apresenta campo de trabalho. Este domínio apresenta as categorias de reconhecimento social e de concorrência e área de trabalho.

A categoria de reconhecimento social diz respeito à instituição na sua relação com a sociedade e os reflexos sobre o estudante. Exemplos: *“o peso do nome do núcleo tem influências socialmente, por trazer um olhar de mais respeito”* (E23-1) e *“reconhecimento melhor pela sociedade”* (E15-2).

A categoria concorrência e área de trabalho refere-se ao olhar do estudante sobre o ambiente de aprendizagem e sobre o curso. Este ambiente é permeado pela concorrência e o curso apresenta possibilidades de trabalho. Pode-se citar: *“cada pessoa do colégio e do curso é meu concorrente”* (E24-1) e *“estou vendo uma boa área de trabalho”* (E11-2).

O domínio **normal e sem mudanças** refere-se de pouca ou nenhuma mudança percebida pelos estudantes no âmbito das vivências em termos sociais, as quais continuam a transcorrer normalmente. Os estudantes relataram de modo direto, com as respostas “nenhuma”, “nada” e “normal”.

Os resultados referentes às vivências sociais percebidas pelos estudantes no curso técnico apresentaram uma incidência significativa para as mudanças nas interações com o meio (68,18%), onde a convivência e a sociabilidade foram as mais destacadas e representativas.

### 3.3.4 As vivências no âmbito educacional

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as vivências e mudanças percebidas no âmbito educacional durante o curso técnico frequentado pelos estudantes caracterizam-se em quatro domínios, a saber: (I) desenvolvimento cognitivo; (II) envolvimento e uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem; (III) desenvolvimento pessoal e; (IV) normal e sem mudanças. A Tabela 12 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 12 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências educacionais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Desenvolvimento cognitivo</b>	<b>51,1</b>
Aprender	42,2
Auxiliar	8,9
<b>Envolvimento e uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem</b>	<b>27,8</b>
Dedicação, disciplina e empenho	15,6
Satisfação	10,0
Responsabilidade e persistência	2,2
<b>Desenvolvimento pessoal</b>	<b>12,2</b>
Desenvolvimento e crescimento	7,8
Futuro	3,3
Formação acadêmica	1,1
<b>Normal e sem mudanças</b>	<b>8,9</b>
<b>Total (90 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

O **desenvolvimento cognitivo** refere-se ao processo pelo qual o estudante adquire conhecimento ao longo do curso. O processo de aprendizado requer interesse e adaptação. O conhecimento adquirido auxilia no processo de aprendizagem em outros contextos escolares. Este domínio engloba as categorias de aprender e de auxiliar.

A categoria aprender consiste no processo de aquisição do conhecimento por meio da aprendizagem. Esse processo engloba o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, o interesse e a vontade em estudar percebidos como importantes para motivar a permanecer no curso. Exemplos: *“melhor raciocínio e desenvolvimento lógico”* (E22-2), *“tenho aumentado meus conhecimentos e expandido minhas visões”* (E34-1), *“estou aprendendo assuntos mais completos do que na escola”* (E16-2), *“tenho aprendido coisas novas, o que me motiva a continuar frequentando o curso”* (E19-1) e *“a mudança é nesse ponto (educacional), pois abre a nossa mente, dá um novo olhar e facilidade em tudo”* (E23-1).

A categoria auxiliar refere-se ao conhecimento adquirido considerado importante e complementar no processo de aprendizagem no ambiente escolar de ensino médio. Unidades desta categoria: *“auxílio na matéria escolar”* (E22-2), *“coisas que já vi no curso, que estou vendo agora no ensino médio, faz toda diferença”* (E18-1) e *“na escola posso apresentar o que aprendi no curso”* (E21-3).

O **envolvimento e uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem** refere-se à ação e ao comportamento adotado pelo estudante sobre sua própria aprendizagem. Este domínio apresenta as categorias de dedicação, disciplina e empenho, de bem-estar e satisfação e de responsabilidade e persistência.

A categoria de dedicação, disciplina e empenho envolve um conjunto de estratégias implementadas pelo aluno nos estudos, que se referem à dedicação, organização, esforço, disposição, persistência e determinação. Exemplos: *“maior organização”* (E22-1), *“mudei minha rotina para me dedicar mais ao curso”* (E5-1), *“mais puxado, mais estou me esforçando (...) estar mais disposto”* (E10-2,3), *“tenho mais vontade de estudar”* (E32-2) e *“estou estudando mais tanto na escola como no curso, determinada a aprender mais”* (E38-2).

A categoria de satisfação envolve a percepção do estudante sobre o ambiente educacional (físico e pedagógico) em relação a si próprio. Esse ambiente é avaliado positivamente e o estudante está satisfeito com o curso. São exemplos desta categoria: *“está tudo bem”* (E12-1) e *“muito satisfeito com a instituição de ensino”* (E28-3).

A categoria responsabilidade e persistência refere-se à atitude do estudante diante do curso, importante para a sua permanência. Exemplos: “*seguir em frente não desistir nunca*” (E41-3), “*mais responsável*” (E1-1) e “*lutar (e muito) para conquistar os sonhos*” (E24-1).

O **desenvolvimento pessoal** refere-se à percepção do estudante do contexto educacional sobre seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e de carreira. Este domínio inclui as categorias de desenvolvimento e crescimento, de futuro e de formação acadêmica.

A categoria desenvolvimento e crescimento refere-se às mudanças e vivências percebidas pelo estudante, durante o curso, do contexto educacional sobre si próprio, envolvendo crescimento, evolução e desenvolvimento pessoal e de aprendizagem. Exemplos: “*bastante evolução*” (E27-2) e “*desenvolvimento e crescimento*” (E33-2).

A categoria futuro diz do conhecimento/informação adquirido no curso sobre as novas possibilidades e da atitude do estudante em relação ao seu futuro profissional. Exemplos: “*vi novas possibilidades*” (E36-2), “*sou um jovem buscando futuro fabuloso*” (E3-1).

A categoria formação acadêmica refere-se à percepção do estudante sobre o curso como importante para uma graduação e parte da formação profissional. Pode-se citar como exemplo: “*vou ter mais um curso que estará incluído na minha formação acadêmica*” (E37-1).

O domínio **normal e sem mudanças** refere-se à pouca ou nenhuma mudança percebida pelos estudantes no âmbito das vivências no aspecto educacional e que este continua a transcorrer normalmente. Os estudantes relataram de modo direto, com as respostas “nenhuma”, “nada” e “normal”.

Quanto às vivências educacionais, os resultados apontaram que os estudantes referiram o desenvolvimento cognitivo (51,11%) como um importante aspecto vivenciado/sentido durante o curso, em relação à aprendizagem adquirida. Ainda podemos apontar a relevância do resultado referente ao envolvimento e uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem (27,78%) com destaque para ações de dedicação, disciplina e empenho e também de satisfação.

### 3.3.5 As vivências no âmbito vocacional/profissional

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, as vivências e mudanças percebidas no âmbito vocacional/profissional durante o curso técnico frequentado pelos estudantes caracterizam-se em

três domínios, a saber: (I) desenvolvimento da carreira; (II) decisão e segurança na escolha profissional e; (III) normal e sem mudanças. A Tabela 13 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 13 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema vivências vocacionais/profissionais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico (em %)

<b>Domínios e categorias</b>		<b>%</b>
<b>Desenvolvimento da carreira</b>		<b>47,2</b>
Conhecimento e desenvolvimento de competências	15,7	
Mercado de trabalho	14,8	
Futuro profissional	11,1	
Autoconfiança	5,6	
<b>Tomada de decisão na escolha profissional</b>		<b>45,4</b>
Segurança e satisfação com a escolha	36,1	
Dúvida	7,4	
Informação profissional	1,9	
<b>Normal e sem mudanças</b>		<b>7,4</b>
<b>Total (108 unidades de análise)</b>		<b>100</b>

O **desenvolvimento da carreira** refere-se às mudanças, atitudes e perspectivas dos estudantes em relação ao futuro profissional. Este domínio apresenta as categorias de crescimento e desenvolvimento de competências, de mercado de trabalho, de futuro profissional e realização e de autoconfiança.

A categoria de conhecimento e desenvolvimento de competências refere-se à capacitação, aquisição de conhecimento e preparação para o mercado de trabalho. As competências envolvem habilidades, conhecimentos e atitudes éticas profissionais. São exemplos: *“desenvolvimento das habilidades”* (E33-1), *“melhorou minha ética profissional”* (E15-2), *“ajudou bastante no meu trabalho”* (E9-1), *“sinto capacitada a exercer o que gosto”* (E26-1), *“mais preparada para o mercado de trabalho”* (E4-2) e *“estou aprendendo bem na computação para o meu futuro”* (E41-2).

A categoria de mercado de trabalho refere-se às oportunidades e à capacitação que o curso possibilita frente ao mercado de trabalho competitivo e exigente. O estudante tem a expectativa de melhorar o currículo, ter mais experiência, conseguir um bom emprego mais facilmente e de estar à frente de outras pessoas nos processos seletivos. Podem ser citadas: *“melhorar o currículo”* (E15-1), *“com esse curso*

*vai ser mais fácil conseguir um emprego*” (E35-1), *“ter um bom emprego*” (E11-2), ficar *“na frente de muitas pessoas em questão a vagas*” (E32-2) e a *“certeza que abre muitas portas pelo peso na indústria*” (E23-1).

A categoria futuro profissional refere-se às expectativas dos estudantes sobre o futuro profissional, a satisfação e realização com a decisão tomada e motivação para prosseguir os estudos. As vivências são sentidas positivamente e projetadas para o futuro na carreira. Exemplos: *“muito satisfeito (...) no curso certo na área certa*” (E28-1,2), *“ampliação de minhas expectativas*” (E22-1), *“ter um futuro melhor*” (E17-2), *“bom trabalho pela frente*” (E10-2) e *“motivada a fazer mais cursos e saber mais*” (E5-2).

A categoria de autoconfiança refere-se à convicção dos estudantes de ter a capacidade para realizar as atividades a partir do conhecimento adquirido no curso, bem como se sentem confiantes em relação à escolha e à carreira profissional. Exemplos: *“mais confiante*” (E25-1), *“estou evoluindo*” (E16-1) e *“com a capacidade de ser o que eu quiser pelo fato de eu ter oportunidades variadas*” (E26-2).

A **tomada de decisão na escolha profissional** refere-se aos sentimentos sobre a escolha profissional realizada. Estes sentimentos envolvem a segurança e a dúvida sobre a escolha. Este domínio inclui as categorias de segurança e satisfação com a escolha, de dúvida e de informação profissional.

A categoria segurança e satisfação com a escolha inclui a certeza de ter realizado a escolha certa, sentindo-se satisfeito com o curso e feliz por fazer o que gosta. Algumas unidades desta categoria são: *“foi uma das melhores escolhas que já fiz na vida, esse curso*” (E13-3), *“me sinto realizado, pois é uma área que me identifico*” (E23-3), *“me sinto no caminho certo para aquilo que quero fazer*” (E28-1) e *“descobri que era o que eu queria, e antes eu não tinha nem pensado nessa possibilidade*” (E36-3).

A categoria dúvida compreende comportamentos e sentimentos diante da tomada de decisão vocacional. Os estudantes sentem-se confusos, pouco confiantes e com dúvidas em seguir ou não a carreira no curso escolhido. Exemplos: *“não sei se vou seguir esta carreira*” (E1-1), *“duvidosa, e não decidi em que área quero atuar*” (E3-1), *“meu interesse é em Direito, então ainda não mudo, mas passa muitas outras escolhas*” (E37-1) e *“confusa, pois agora estou seriamente pensando em ingressar mais e mais na área*” (E31-1).

A categoria informação profissional refere-se aos conhecimentos e informações obtidos a partir das vivências no curso. Exemplo: *“uma visão mais ampla da área de trabalho”* (E32-1).

O domínio **normal e sem mudanças** refere-se à pouca ou nenhuma mudança percebida pelos estudantes no âmbito das questões vocacionais e profissionais durante o curso. Os estudantes relataram de modo direto, com as respostas “nenhuma”, “nada” e “normal”.

Os resultados nos mostraram que as vivências vocacionais/profissionais percebidas pelos estudantes durante o curso técnico se apresentam em dois domínios igualmente significativos. Esses domínios referem-se ao desenvolvimento da carreira (47,22%), com destaque para o conhecimento e desenvolvimento de competências e também para mercado de trabalho, e ao domínio tomada de decisão na escolha profissional (45,37%), apresentando a segurança e satisfação com a escolha como preponderantemente relevante, inclusive em relação aos aspectos do desenvolvimento da carreira.

### 3.4 OS MOTIVOS DA PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES NO CURSO TÉCNICO DO PRONATEC

Os participantes deste estudo, em referência às questões sobre os aspectos da permanência e da desistência no curso, identificaram um conjunto de motivos e/ou fatores referentes a si próprios, a estudantes em geral e aos colegas que desistiram do curso. Nos pontos abaixo são apresentadas a definição e caracterização de domínios e categorias, identificadas a partir das respostas dos participantes relativas às questões sobre os motivos da permanência e da desistência no curso.

#### 3.4.1 Os motivos da permanência no curso

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, os motivos da permanência no curso técnico de si próprio e de estudantes em geral caracterizam-se em dois domínios, a saber: (I) aspectos contextuais da permanência no curso e; (II) aspectos pessoais da permanência no curso. A Tabela 14 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias.

Tabela 14 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema motivos da permanência no curso técnico de si próprio e de estudantes em geral (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Aspectos contextuais da permanência no curso</b>	<b>54,5</b>
Condições institucionais e pedagógicas	25,2
Rede de apoio social	13,0
Oportunidades no mercado de trabalho	8,1
Oportunidade e gratuidade do curso	4,9
Auxílios financeiros	3,3
<b>Aspectos pessoais da permanência no curso</b>	<b>45,5</b>
Condições psicológicas e comportamentais	33,3
Expectativas de desenvolvimento da carreira	12,2
<b>Total (123 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

Os **aspectos contextuais da permanência no curso** referem-se ao ambiente interno e externo à instituição de ensino que interferem e contribuem para a permanência do estudante no curso. Este domínio apresenta as categorias de condições institucionais e pedagógicas, de rede de apoio social, de oportunidades no mercado de trabalho, de auxílios financeiros, de gratuidade do curso e de tempo.

A categoria condições institucionais e pedagógicas refere-se ao contexto de ensino/aprendizagem e inclui as subcategorias estrutura e metodologia de ensino e conhecimento. A estrutura e metodologia de ensino trata das condições de qualidade do curso, incluindo o material, a dinâmica das aulas, o currículo, os professores e equipe pedagógica. O conhecimento se refere ao que esperam obter os estudantes no ambiente de ensino durante o curso. Essas condições são consideradas importantes para a permanência do estudante no curso. Exemplos: “*boa estrutura proporcionada pela instituição*” (E19-2), “*aulas práticas*” (E12-1), “*bons professores*” (E24-4), “*uma boa metodologia de ensino*” (E27-3), “*um lance melhorado, e mais aulas de manutenção*” (E8-2,3), e “*qualidade do curso*” (E40-2).

A categoria rede de apoio social refere-se às pessoas da rede de convivência e contato, seja internamente ou externamente à instituição de ensino, que oferecem ajuda e apoio aos estudantes. Esta rede de apoio social inclui professores/instituição, família, amigos e colegas/pares. Podem ser citadas as seguintes unidades: “*incentivo da família*” (E34-2), “*apoio dos pais, do colégio*” (E24-5,6), “*os professores, os colegas*” (E37-2,3) e “*o interesse dos coordenadores em nos fazer aprender*” (E26-2).

A categoria oportunidades no mercado de trabalho refere-se à busca por qualificação e melhorar o currículo, ampliando as chances de conseguir um emprego, bem como o fato de o curso possibilitar oportunidades de estágio. Exemplos: *“a necessidade de qualificação”* (E17-1), *“a melhorar o currículo e que com a conclusão do curso facilita o encontro de empregos nessa área”* (E36-2), *“oportunidades de trabalho”* (E39-2), *“oportunidade de estágio”* (E14-2) e *“a ter mais chances no mercado de trabalho”* (E29-2).

A categoria auxílios financeiros fala dos recursos que auxiliam no deslocamento e demais gastos, considerados importantes para que os estudantes permaneçam no curso. São exemplos: *“dinheiro”* (E29-5) e *“ajuda com o passe (transporte)”* (E20-2).

A categoria gratuidade do curso refere-se à condição que é ofertada ao curso. Trata-se de um programa do governo federal que oferece gratuitamente cursos de nível técnico em instituições credenciadas e autorizadas no País. Exemplos: *“o fato do curso ser de graça”* (E20-6) e *“uma oportunidade única que está sendo oferecida”* (E18-5).

**Os aspectos pessoais da permanência no curso** referem-se a comportamentos e atitudes dos estudantes em relação ao curso e sobre o futuro profissional. Este domínio apresenta as categorias de condições psicológicas e comportamentais e de expectativas de desenvolvimento da carreira.

A categoria condições psicológicas e comportamentais refere-se ao estado emocional e de envolvimento do estudante com o curso, importantes para lidar com as dificuldades, na adaptação e no desempenho escolar durante o curso. Esta categoria inclui a vontade, motivação, seriedade, persistência, dedicação, interesse e gostar do curso. São exemplos desta categoria: *“força de vontade”* (E2-1), *“persistência”* (E1-2), *“dedicação”* (E5-3), *“motivação e interesse nessa área”* (E5-1,2), *“determinação”* (E3-4), *“vontade de aprender algo diferente”* (E38-2), *“o interesse no curso”* (E39-1), *“seriedade dos alunos no curso”* (E15-3), *“estudo, competência, habilidade”* (E34-3), *“ter presença na aula, ter concentração”* (E4-2,3) e *“a pessoa tem que gosta senão não adianta”* (E7-3).

A categoria expectativas de desenvolvimento da carreira diz da vontade, do desejo e dos objetivos para o futuro profissional e são importantes aspectos que motivam a permanência dos estudantes no curso. Podem ser citadas aqui: *“a vontade de crescer na profissão, aprender, fazer a faculdade o curso ajuda muito”* (E38-3), *“por saber que posso ter um bom emprego”* (E4-1), *“a oportunidade de um futuro*

*melhor*” (E15-2) e “*o objetivo de tornar-me um desenvolvedor de sucesso*” (E33-1).

Os resultados referentes aos motivos da permanência no curso técnico nos mostraram que os estudantes identificaram um conjunto de aspectos contextuais e pessoais, relativamente próximos em sua incidência e significância. Os aspectos contextuais (54,47%) dão destaque para as condições institucionais e pedagógicas e a rede de apoio social, enquanto que os aspectos pessoais (45,53%) referem às condições psicológicas e comportamentais como muito relevantes.

### 3.4.2 Os motivos da desistência no curso

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, os motivos da desistência no curso técnico de si próprio e de estudantes em geral caracterizam-se em dois domínios, a saber: (I) aspectos pessoais da desistência do curso e; (II) aspectos contextuais da desistência do curso. A Tabela 15 apresenta a porcentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e suas respectivas categorias. É importante referir que alguns dos participantes relataram que “nada deveria levar à desistência” de estudantes no curso técnico Pronatec.

Tabela 15 - Unidades de análise dos domínios e categorias referentes ao tema motivos da desistência no curso técnico de si próprio e de estudantes em geral (em %)

<b>Domínios e categorias</b>	<b>%</b>
<b>Aspectos pessoais da desistência do curso</b>	<b>45,8</b>
Dificuldades nas condições físicas e psicológicas	27,7
Falta de identificação com o curso	12,8
Mau desempenho escolar	4,0
Falta de informação e orientação	1,3
<b>Aspectos contextuais da desistência do curso</b>	<b>44,6</b>
Oportunidade/necessidade em trabalhar	10,1
Dificuldade de conciliar o tempo estudo-vida social	9,5
Falta de apoio da rede social	8,1
Qualidade do curso ruim	5,4
Dificuldades financeiras e de recursos	5,4
Dificuldades de relacionamento no curso	3,4
Mudança de residência	2,7
<b>Não há fatores que deveriam levar à desistência do curso</b>	<b>10,6</b>
<b>Total (148 unidades de análise)</b>	<b>100</b>

Os **aspectos pessoais da desistência no curso** referem-se ao conjunto de condições internas e externas, identificadas pelos estudantes, que podem impedir a permanência no curso. Este domínio apresenta as categorias de dificuldades nas condições físicas e psicológicas, de falta de identificação com o curso, de mau desempenho escolar e de falta de informação e orientação.

A categoria dificuldades nas condições físicas e psicológicas refere-se a problemas de saúde, ao estado emocional e físico, ao interesse e maturidade do estudante durante o curso. Esta categoria inclui as subcategorias falta de interesse e ânimo, problemas pessoais, de saúde e cansaço e maturidade. São exemplos: *“a falta de interesse sobre o assunto”*(E38-1), *“falta de ânimo, desinteresse, levar com a barriga”* (E34-2,3), *“desestímulo”* (E40-2), *“alguma doença grave”* (E37-2), *“o cansaço pela carga horária”* (E23-2), *“causas pessoais”* (E10-1), *“por não se sentirem bem”* (E35-2), *“por serem muito jovens”* (E17-1), *“mentes limitadas”* (E29-1) e *“medo de que as responsabilidades da maior idade como o exército no momento poderá me atrapalhar”* (E23-1).

A categoria falta de identificação com o curso refere-se ao fato de os estudantes não gostarem do curso e não se identificarem com a área escolhida. Nesta categoria, os estudantes se referiram principalmente aos colegas que desistiram do curso. Exemplos: *“não gostarem do que está sendo abordado no curso”* (E28-2), *“não gostar do curso”* (E7-3), *“não se identificar”* (E38-2), *“área errada”* (E29-2) e *“dificuldade de se encontrar”* (E23-3).

A categoria de mau desempenho escolar refere-se ao desenvolvimento do estudante nas disciplinas que compreendem a aprendizagem, ao comportamento de desleixo e ao resultado ruim tendo como consequência a reprovação. Exemplos: *“um desempenho ruim na escola”* (E22-1), *“o desleixo com a matéria”* (E25-1), *“reprovar mais de uma vez”* (E30-1) e *“começar a não entender e compreender as matérias passadas”* (E34-1).

A categoria falta de informação e orientação refere-se à atitude de organização da instituição e ao conhecimento do estudante sobre o curso. Unidades desta categoria: *“a falta de ordem na orientação”* (E12-1) e a *“não ter o conhecimento do que é o curso”* (E33-1).

Os **aspectos contextuais da desistência do curso** referem-se ao conjunto de condições sociais, econômicas, familiares, institucionais identificadas pelos estudantes como fatores da desistência dos estudantes do curso. Este domínio apresenta as categorias de oportunidade/necessidade de trabalhar, de dificuldade de conciliar o

tempo estudo-vida social, de falta de apoio da rede social, de qualidade do curso ruim, de dificuldades de relacionamento no curso, de dificuldades financeiras e de recursos e de mudança de residência.

A categoria oportunidade/necessidade de trabalhar refere-se à condição de opção do estudante diante de sua situação socioeconômica e da família. A necessidade e a oportunidade em obter um emprego/trabalho tornam-se importantes fatores da desistência dos estudantes do curso. Exemplos: “*ter que trabalhar*” (E14-1), “*precisar trabalhar para ajudar a família*” (E9-2), “*proposta de trabalho*” (E10-2) e “*uma oportunidade melhor*” (E16-1).

A categoria dificuldade de conciliar o tempo refere-se ao tempo de estudo e vida social. A carga horária e as demandas de atividades de estudo da escola e do curso requerem muito tempo, que dificultam a conciliação com a vida social. Exemplos: “*a falta de tempo para fazer outras coisas*” (E4-2), “*devido o tempo, vida social e dificuldades no colégio*” (E22-5) e “*pela carga horária e dificuldade em conciliar escola e curso*” (E23-4).

A categoria falta de apoio da rede social refere-se à falta de incentivo e de auxílio, ao posicionamento e postura e a problemas da família e, ainda, à falta de apoio dos amigos e da escola de ensino médio. A falta de suporte dessa rede, principalmente da família, é um importante motivo causador da desistência dos estudantes. São exemplos: “*a falta de apoio pela família*” (E13-1), “*a falta de incentivo e negação da família*” (E34-4), “*os comentários dos pais em relação ao curso*” (E32-3), “*problemas familiares*” (E11-1), “*a falta de apoio do colégio*” (E24-1) e dos “*amigos*” (E1-2).

A categoria qualidade do curso ruim se refere aos professores, ao nível das informações e à metodologia de ensino. Portanto, a qualidade do curso pode comprometer a permanência dos estudantes no curso. Nesta categoria estão: “*má qualidade do curso*” (E40-1), “*professores ruins e matérias difíceis demais*”(E25-2,3), “*uma metodologia de ensino não muito boa*” (E27-2) e “*vermos que o que estamos aprendendo não é o suficiente para nos capacitarmos*” (E26-2).

A categoria dificuldades de relacionamento no curso diz das relações interpessoais entre colegas e outras pessoas que integram o curso. A percepção de discriminação com os alunos do Pronatec em relação aos demais que não fazem parte do programa também interfere nas interações sociais e educacionais. Os estudantes associaram esse aspecto com a desistência dos colegas. Exemplos: “*alguns desentendimentos com colegas (...) e com pessoas do curso*” (E19-2) e

*“discriminação da secretaria com sentido de sermos do PRONATEC/o curso ser pago”* (E20-1).

A categoria de dificuldades financeiras e de recursos compreende a falta de meios e condições para permanecer no curso. A falta de dinheiro é apontada como principal fator, seguido da falta de transporte. Exemplos: *“falta de condições financeiras”* (E24-3), *“necessidades familiar como parte financeira”* (E3-1) e *“a falta de transporte”* (E39-1).

A categoria mudança de residência trata-se de uma condição alheia à vontade do estudante, seja por necessidades da família ou de si próprio. São exemplos: *“se eu fosse para outro lugar”* (E32-1) e *“se eu me mudasse de estado”* (E9-1).

O domínio **não há fatores que deveriam levar à desistência do curso** refere-se ao posicionamento dos estudantes frente à desistência do curso. Para os estudantes, nenhum aspecto os levariam a desistir do curso, bem como nada deveria contribuir para a desistência de qualquer estudante do curso.

Os resultados referentes aos motivos da desistência no curso técnico nos mostraram que os estudantes identificaram um conjunto de aspectos pessoais e contextuais, relativamente próximos em sua incidência e significância. Os aspectos pessoais (45,27%) referem-se principalmente às dificuldades nas condições físicas e psicológicas e à falta de identificação com o curso. Já os aspectos contextuais (44,59%) apresentaram a questão da oportunidade/necessidade de trabalhar, a dificuldade de conciliar o tempo estudo-vida social e a falta de apoio da rede social. Em comparação com os motivos da permanência, percebeu-se que os aspectos contextuais foram mais relevantes em relação aos aspectos pessoais e também em relação aos motivos da desistência.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados da pesquisa são analisados e discutidos com base na literatura vocacional/profissional no que concerne ao tema em questão. A discussão foi estruturada em quatro tópicos. O primeiro tópico trata sobre os aspectos de pré-ingresso no curso técnico, a saber: escolha profissional, expectativas educacionais e projeto de futuro e carreira. O segundo refere-se às vivências durante o curso nos âmbitos pessoal, familiar, educacional, social e vocacional/profissional. O terceiro tópico aborda os motivos da permanência e da desistência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec. Neste item, os motivos identificados pelos estudantes foram relacionados aos aspectos destacados nas vivências durante o curso, de modo a compreender o que interfere e determina a permanência ou não de estudantes no curso técnico. O quarto tópico apresenta um modelo ilustrativo dos aspectos pessoais e contextuais da permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec, elaborado a partir da integração e análise das principais características identificadas na entrada e nas vivências no curso, tomando por base as propriedades dos dados - frequência, intensidade, qualidade, momento, contexto, processo, objetivo e conteúdo -, seguindo os procedimentos da *Grounded Theory*.

#### 4.1 OS ASPECTOS DE PRÉ-INGRESSO NO CURSO TÉCNICO: ESCOLHA PROFISSIONAL, EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS DE FUTURO E CARREIRA

No período anterior à entrada no curso técnico, o jovem passa por um momento marcado pela tomada de decisão (escolha da profissão) e de expectativas (em relação à instituição e ao próprio curso). Ao analisar os aspectos da permanência do estudante no curso, é preciso também levar em consideração a etapa de vida na qual o estudante dessa pesquisa se encontra – transição da adolescência para a juventude/adulthood jovem. Esta etapa é marcada por mudanças psicológicas e sociais, em que a escolha profissional e a entrada no mercado de trabalho são marcos importantes.

Na tomada de decisão, vários fatores influenciam e são ponderados pelo jovem, tais como os fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos, os quais atuam juntos e mais de um pode preponderar na decisão (Soares, D. H. P., 2002). Nesse sentido, os estudantes apontaram quatro aspectos que determinaram a escolha profissional e pelo sistema de ensino técnico, os quais se referem aos âmbitos pessoal, econômico, educacional e familiar. O reconhecimento pelo indivíduo da importância dos determinantes de suas escolhas auxilia na organização dos projetos de vida de modo mais coerente com a construção de sua identidade (Sbardelini, 2001).

Os aspectos no plano pessoal foram considerados os mais relevantes e significativos pelos estudantes em relação ao momento de desenvolvimento e aos objetivos de vida. Neste contexto, a identificação com a profissão referente aos gostos, interesses, habilidades e competências pessoais foi importante e determinante no momento da escolha profissional. Alguns dos estudantes relataram que este processo de identificação com a profissão escolhida iniciou-se na infância, por meio de comportamentos de exploração vocacional (Blustein, 1992), a partir das brincadeiras e gostos por determinadas atividades e brinquedos, bem como a autopercepção de habilidades cognitivas e gostos por disciplinas específicas estudadas na escola, como por exemplo, a matemática. Esse resultado só vem a confirmar o que a literatura vocacional/profissional já tem afirmado sobre a importância da identificação no processo de escolha e formação da identidade profissional e no desenvolvimento da carreira (Coutinho, Krawulski & Soares, 2007; Lassance, 1997; Levenfus & Nunes, 2010; Soares, Aguiar & Guimarães, 2010; Soares, D. H. P., 2002; Soares, F. L. B., 2007).

Atualmente, no mercado de trabalho, a valorização do saber associada ao saber-fazer tem reflexos na tomada de decisão do jovem. Esse aspecto se mostrou relevante nessa pesquisa, onde o desejo do estudante de adquirir e aprimorar o conhecimento na área de interesse e assim prosseguir com os estudos, preferencialmente no ensino superior, e obter um futuro melhor, também determinaram sua escolha por uma formação técnica. A esse respeito, vale destacar que 75% dos estudantes mencionou que pretende prosseguir os estudos no ensino superior, no entanto, 10,2% deles não mencionou esse aspecto dentre suas perspectivas de futuro e carreira. A busca por conhecimento e elevação do grau de escolaridade está motivada pela ascensão familiar em termos socioeconômico e cultural, sendo possibilitada de algum modo pela formação técnica e potencializada com uma graduação de nível superior. Nesse sentido, podemos inferir que a formação escolar dos pais (70,7%

de nível fundamental e médio) e a condição econômica familiar (37,14% até 2 salários e 54,28% até 6 salários mínimos) podem ter influenciado o filho sobre a vontade e o interesse em dar continuidade aos estudos. Nesse sentido, a educação, como projeto, estabelece uma diferenciação entre as classes sociais, as quais envolvem o trabalho (Raitz, 2011).

A procura, no mercado de trabalho, por profissionais qualificados na área da tecnologia, devido ao crescimento e desenvolvimento do Brasil nessa área, se apresentou positivamente aos participantes. Portanto, como aponta a literatura vocacional/profissional, fatores econômicos relacionados à empregabilidade versus desemprego, as oportunidades e campo de atuação (Soares, D. H. P., 2002) são condições favoráveis e/ou desfavoráveis às escolhas profissionais ao longo da carreira e, especificamente, na decisão de permanência no curso, aumentando a probabilidade, uma vez que também se relacionam diretamente com os projetos de futuro. A formação técnica, por ser de duração mais curta, possibilita uma rápida entrada no mercado de trabalho, sendo uma possibilidade aos estudantes de aquisição da autonomia e independência e de chances mais promissoras para alcançar o sucesso desejado na carreira profissional. A especificidade com que a condição de empregabilidade na área da tecnologia se apresenta e a valorização da mão de obra técnica no País se mostram intensas para o processo da tomada de decisão, analisadas a partir da percepção dos estudantes.

Um aspecto que chamou a atenção, por ter sido de pouca expressividade, foi o fato da gratuidade do curso não ter sido um aspecto determinante na escolha profissional. Esse fator ajuda a explicar a evasão em cursos técnicos, pois o Governo e Instituições de ensino, por vezes em seus discursos, acreditam que oferecer cursos de formação profissional gratuitos por si só garantem a permanência, mas constatou-se que os motivos são outros. Esse fato mostra a importância de se investir num trabalho de orientação profissional, incluindo toda a instituição de ensino e a família na promoção de práticas de acolhimento ao estudante Pronatec e de divulgação de informações sobre o curso, a instituição e discussões sobre o mundo do trabalho. Não é somente a gratuidade da formação técnica oferecida o ponto chave que irá motivar a escolha e a permanência no curso, mas o quão identificado o estudante está com a profissão e envolvido com o seu projeto de futuro, bem como as condições de empregabilidade favoráveis na área escolhida e a qualidade do curso. Vale ressaltar que, ao analisar as condições

socioeconômicas dos participantes, possivelmente, a maioria não teria condições de custear o curso, se fosse pago. Isso aponta para a fundamental importância da gratuidade do curso como uma forma de acesso da população menos favorecida socioeconomicamente, o que não significa este ser um aspecto promotor da permanência no curso.

Com uma frequência menos expressiva, os estudantes apontaram o fator educacional como determinante da escolha profissional, principalmente pela necessidade de uma “base” para prosseguir com os estudos no ensino superior. A intensidade desse dado aponta para a qualidade da formação e preparação no sistema de ensino regular, que está aquém do esperado e/ou necessário, seja para atuar no mercado de trabalho, seja para prosseguir os estudos no ensino superior. No Brasil, a qualidade da estrutura e do ensino está comprometida, principalmente, e na maior parte, nas escolas do sistema público de ensino. A função da escola de preparar um cidadão para atuar no mercado de trabalho está sendo delegada ao ensino técnico, do qual se espera que forneça mão de obra especializada, faça um ajuste entre a formação acadêmica e a atividade profissional, contribua para o desenvolvimento econômico, para a diminuição do desemprego juvenil e coopere na redução do abandono e insucesso escolar (Madeira, 2006).

Quanto à “falta da base” em termos de conhecimentos e aprendizagens necessárias para que o estudante consiga acompanhar os conteúdos nas disciplinas do curso, quando presente também no ensino técnico, especialmente nos cursos de Automação, de Informática e de Manutenção e suporte em informática, frequentados pelos estudantes pesquisados, esse fator pode interferir no desempenho escolar, na motivação e, por conseguinte, na permanência no curso. Este foi um aspecto apontado pela própria instituição SENAI em conversas e reuniões com a coordenação pedagógica, cuja instituição tem procurado, com aulas de reforço, “sanar” essas dificuldades de “base” para que os alunos possam acompanhar o curso.

Ao analisar os motivos da escolha profissional, percebeu-se que a família/pais foi pouco mencionada. Esse dado levou a questionar acerca da percepção do estudante a respeito do papel da família sobre a sua escolha profissional, se ela esteve presente nesse momento e de que forma, se o jovem conseguiu perceber a influência da família em sua escolha e se ela efetivamente influenciou. Diversos estudos referem que a família exerce relevante influência no processo de escolha vocacional/profissional do adolescente e jovem, por meio da manifestação dos seus projetos, seus desejos, suas expectativas, em ações de apoio, incentivo e ajuda, podendo ocorrer direta ou

indiretamente e de maneira positiva ou não (Carvalho, 2007, 2012; Carvalho & Taveira, 2009; Gonçalves & Coimbra, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Pinto & Soares, 2002; Santos, 2005; Soares, D. H. P., 2002).

Diante desse dado e ao correlacionar com os demais aspectos apontados, percebeu-se que o jovem está cada vez mais buscando fazer suas escolhas profissionais por questões pessoais, mas há uma forte influência do sistema econômico no que se refere às possibilidades de emprego. Esse fato leva ao seguinte questionamento: será que em algum momento a questão econômica deixará de ser um fator importante e, por vezes determinante, na escolha profissional de uma pessoa? Esses estudantes estão buscando se pautar em questões relacionadas aos seus gostos, interesses, identificações, competências e projetos de futuro, para decidir sobre suas escolhas profissionais. Mas também eles podem, juntamente com os fatores pessoais e psicológicos, serem influenciados por fatores do contexto socioeconômico, educacional e familiar, em suas escolhas, conforme mostram os resultados da pesquisa e estudos sobre o tema (Lassance, 1997; Soares, D. H. P., 2002).

Por fim, os resultados apontaram que a identificação com um determinado fazer profissional e a adequação dos interesses e competências se refletem nos sentimentos de segurança quanto à escolha profissional, e as possibilidades de empregabilidade e campos de atuação se referem à segurança profissional, sendo importantes nas escolhas e decisões profissionais. Esses dados confirmam os estudos no ensino superior (Azzi, Mercuri & Moran, 1996; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri & Polydoro, 2003; Polydoro et al, 2001), os quais apontam que a segurança quanto à escolha e a segurança profissional se refletem no compromisso com o curso, resultando no sucesso escolar e na permanência no curso.

Em relação às expectativas iniciais, expressivamente os estudantes se mostraram otimistas em relação à instituição e ao curso, pelo fato de oferecer um ambiente de aprendizagem de qualidade e ser uma instituição com reconhecimento social. Essa percepção se reflete sobre o seu desenvolvimento no curso, no que se refere à aprendizagem a ser adquirida e à expectativa de que o curso possa ser estimulante e interessante o suficiente para envolvê-lo. Essa condição se apresenta intrinsecamente relacionada com os motivos da escolha em termos da busca por conhecimentos e “base” para a formação superior. Portanto, a qualidade do curso torna-se fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da carreira. A expectativa do estudante sobre o curso é

apontada por Tinto (2005, 2012) como uma das condições a serem consideradas dentro das instituições de ensino, por esta ser importante e se refletir sobre o sucesso escolar e a decisão de permanência.

Por outro lado, os participantes, pautados na informação que detinham sobre o curso, esperavam que este fosse difícil, puxado e exigente, requerendo gestão das dificuldades, necessária para a sua adaptação ao novo contexto de ensino. As primeiras semanas de aula são as mais críticas e sensíveis à decisão de permanência, pois é quando o estudante confronta a informação inicial, suas expectativas e a realidade do curso e da instituição, afetando sua motivação e expectativas de autoeficácia (Gazo & Torrado, 2012). Isso reforça ainda mais a necessidade de um trabalho institucional de acolhimento e acompanhamento do estudante desde o momento de entrada no curso, bem como de envolvimento e comprometimento com a aprendizagem e a integração do estudante na instituição (Tinto, 2005, 2012).

A expectativa de estudar numa instituição e curso com qualidade e obter os conhecimentos necessários tem relação com o desejo de desenvolver a carreira profissional a partir do diploma na área da tecnologia do SENAI, sendo muito importante gostar do curso para conseguir concluí-lo. Esta expectativa, de algum modo, se reflete no desenvolvimento psicossocial, na adaptação, na integração, no desempenho e envolvimento no curso. A esse respeito, estudos no ensino superior apontam que o sucesso do estudante no curso depende da clareza e consistência entre as suas expectativas e as da instituição e professores (Tinto 2005, 2012) e das expectativas educacionais e os seus objetivos pessoais e profissionais (Solano & López, 2000). No entanto, quando há um desencontro entre as expectativas, ou são demasiado elevadas e irrealistas, pode ocorrer uma série de decepções, insatisfações, estresse, dificuldade para gerir demandas e problemas, interferir na motivação e adaptação, aumentando a probabilidade de evasão ou prolongamento do tempo de conclusão (Almeida & Soares, 2003; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Jackson et al, 2000; Tinto, 1997, 2005).

Dos resultados, é importante também destacar a avaliação que alguns participantes fizeram acerca de suas expectativas antes e após o ingresso no curso. Essa informação se torna significativa na análise, pois permite dizer, com base no estudo de Pachame (2003), que as expectativas iniciais afetam direta e/ou indiretamente as vivências no curso, autoavaliado a partir do nível de sua satisfação. Por fim, os resultados, assim como a literatura, nos apontaram a relevância em identificar e compreender as expectativas iniciais dos estudantes em

relação ao curso técnico, principalmente para a instituição de ensino, a qual, a partir desse conhecimento, pode intervir nesse contexto, visando à permanência e êxito. Mas também é fundamental compreender as expectativas da instituição e dos professores em relação aos alunos, conforme afirma Tinto (2005, 2012).

As perspectivas sobre o futuro e a carreira profissional também são caracterizadas como expectativas sobre os objetivos de vida e profissionais, os quais se referem ao momento no curso. Consideravelmente, os estudantes tinham a expectativa, com a formação técnica, de desenvolver sua carreira e realizar seus planos profissionais com sucesso. A satisfação demonstrada por eles em relação ao seu futuro reflete a percepção positiva sobre o mercado de trabalho promissor na área tecnológica e a melhor aceitação do profissional técnico, aumentando a probabilidade de conseguir um emprego, condição que também motivou a escolha do curso e da formação. Essas perspectivas positivas sobre o futuro e a carreira envolvem os sentimentos de autoconfiança e autoeficácia referentes à segurança na escolha profissional e à satisfação com o curso, como aponta o estudo de Polydoro et al (2001). A autoestima, nesse caso, é muito importante para a construção de projetos pessoais e de carreira, de modo a motivar a busca da realização, promovendo o desenvolvimento e a expressão das potencialidades do estudante (Barros, 2011).

Nos projetos de vida pessoal expressos pelos participantes, fica bem claro que a sua realização é resultado da conquista dos objetivos profissionais, como a independência e a estabilidade, a obtenção de bens materiais - carro e casa - e a constituição de uma família. Esses dados mostram que a satisfação em alcançar os projetos de vida pessoais e profissionais, correlacionadas às expectativas satisfatórias com a formação técnica se refletem no bem-estar psicológico e nos sentimentos de autoconfiança e autoeficácia dos estudantes, também identificado por Solano e López (2000) em sua pesquisa com universitários. Essa condição de satisfação e confiança no desenvolvimento da carreira e dos projetos de futuro se relaciona positivamente com o sucesso escolar e a permanência no curso, conforme estudo de Lopes e Teixeira (2012).

Os resultados até aqui apresentados apontam para a importância de o estudante estar seguro na escolha, identificado com a profissão e ter uma noção dos objetivos e projetos educacionais e/ou profissionais, antes e após ingressar no curso. A incerteza, a insegurança e a pouca

noção dos objetivos são apontadas por Tinto (1997) como uma das causas da evasão.

De modo geral, os aspectos que influenciaram e determinaram a escolha profissional, as expectativas educacionais e as perspectivas sobre o futuro e a carreira são consideradas condições de pré-ingresso dos estudantes no curso técnico. Estes aspectos se inter-relacionam e interferem direta e/ou indiretamente na adaptação, no grau de satisfação, na permanência e êxito do aluno no curso.

#### 4.2 AS CONDIÇÕES DURANTE O CURSO TÉCNICO: VIVÊNCIAS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DE ESTUDANTES

As vivências acadêmicas são consideradas, nos estudos empíricos de ensino superior (Almeida & Soares, 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Granado, 2004; Pachame, 2003; Polydoro et al, 2001; Santos et al, 2005), importantes no processo de adaptação/ajustamento do estudante ao curso, refletindo-se na permanência e evasão. Com base nesses estudos, procurou-se analisar as vivências no ensino técnico, buscando entender os aspectos e condições que influenciam(ram) e determinam(ram) a permanência e a desistência dos estudantes no curso. As vivências no curso técnico foram estruturadas em cinco âmbitos da vida do estudante: pessoal, familiar, social, educacional e vocacional/profissional. Os principais aspectos em cada uma delas, pautados na frequência, na intensidade, no momento, na qualidade e no conteúdo foram compreendidos e discutidos.

Inicialmente é fundamental fazer menção ao entendimento que foi dado aos aspectos pessoais e contextuais nesse estudo. Por aspectos pessoais compreenderam-se as condições físicas e psicológicas na relação da pessoa consigo própria, com sua escolha profissional e com o contexto externo. Os aspectos contextuais referiram-se ao modo como o ambiente externo (institucional, familiar, social, econômico e educacional) incide sobre o estudante e como este o percebe, no período anterior à entrada e durante o curso.

O momento em que os participantes dessa pesquisa se encontravam não se caracterizou necessariamente por um processo transitório, como ocorre na passagem do ensino médio para o ensino superior (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Isso pelo fato deles ainda estarem cursando o ensino médio, mas podemos dizer que é caracterizado como um momento de mudanças, em que as vivências no curso técnico favorecem o seu desenvolvimento e a responsabilidade nas decisões.

*As vivências dos estudantes no âmbito pessoal* durante o curso técnico envolveram um processo de mudanças em termos de desenvolvimento psicossocial, de desenvolvimento de competências cognitivas e de adaptação ao contexto educacional. Todas essas mudanças foram apontadas como significativas, pela sua frequência, intensidade e momento vivenciados, dado as múltiplas experiências e vivências ao entrar nesse novo contexto de ensino, as quais requerem o desenvolvimento de competências adaptativas, conforme afirmam Baker e Siryk (1989).

As experiências e vivências no curso, de modo geral, foram percebidas e sentidas pelos estudantes satisfatoriamente. Sentimentos de autoconfiança, comportamentos e atitudes mais maduras e responsáveis, relações sociais mais amplas, percepção de autoeficácia e perspectivas de desenvolvimento da carreira no futuro são as mudanças favorecidas pelo ambiente educacional. O grau de desenvolvimento psicossocial resulta do investimento físico e psicológico do estudante às suas vivências nos diversos âmbitos ao longo do curso (Astin, 1984), os quais envolvem os valores e padrões éticos, a compreensão mais ampla de si próprio e de seus interesses, e das outras pessoas, conseguindo estabelecer melhores relações interpessoais (Cornellius, 1995).

Por outro lado, a demanda de dedicação aos estudos no ensino médio e no ensino técnico exigiu mais organização e administração do tempo. A gestão do tempo é primordial para que o estudante consiga alcançar os resultados esperados nos estudos, a qual depende, conforme Carelli e Santos (1998) das condições temporais (planejamento do tempo de estudo) e das condições pessoais (repertório comportamental e condições físicas) satisfatórias, para assegurar uma efetiva aprendizagem.

Essa condição tem efeitos positivos em termos de comprometimento e responsabilidade, mas também tem efeitos negativos sobre a vida social, quanto ao tempo para lazer e amigos, considerando ainda o cansaço pela sobrecarga de atividades de estudo. Apesar da percepção negativa dessas mudanças, os estudantes sentem-se gratificados, pois a troca de experiências e os retornos alcançados durante o curso, juntamente com as expectativas e objetivos pessoais e profissionais, preponderam e contribuem na adaptação e superação das dificuldades.

Diante desses resultados, percebeu-se que o bem-estar físico e psicológico, o desenvolvimento psicossocial, a gestão do tempo, a aquisição de conhecimento e processo de aprendizagem são

significativas e intervêm na adaptação e satisfação no curso. Esses aspectos são coerentes com os encontrados nos estudos a respeito do ensino superior (Almeida & Soares, 2003; Polydoro & Primi, 2003; Polydoro et al, 2001).

As *vivências no âmbito familiar* foram percebidas pelos participantes como significativas no que diz respeito à ação dos pais de apoiar e incentivar os filhos em suas decisões e nos momentos de dúvidas e dificuldades ao longo do curso. Os sentimentos de satisfação, felicidade e orgulho dos pais pelas conquistas e progressos dos filhos contribuem positivamente para o processo de adaptação/ajustamento, na motivação e autoestima.

A família é entendida como uma rede de apoio ou suporte social ao estudante durante o curso. Segundo os participantes, a família precisa estar presente e manifestar ações, atitudes e sentimentos de otimismo e de apoio, principalmente emocional. A boa convivência e a maturidade na relação entre pais e filhos também é importante nesse momento, sendo resultantes do processo de desenvolvimento psicossocial após a entrada no curso, mas também do olhar dos pais sobre a fase de crescimento e desenvolvimento do filho, em termos de autonomia, responsabilidade, independência e maturidade. Estudos realizados sobre o apoio/suporte parental no ensino superior apontam a sua importância para a integração acadêmica e social (Rowan-Kenyon, Bell & Perna, 2008), para a adaptação, para a existência de projetos vocacionais, para relações interpessoais entre professores e colegas mais gratificantes, na percepção do próprio bem-estar físico e psicológico (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2003), para o desenvolvimento psicossocial e o ajustamento acadêmico e aos contextos de vida (Silva & Ferreira, 2009) e para o desenvolvimento da carreira (Bardagi & Hutz, 2008). A percepção do estudante da aceitação dos pais, amigos e família tende a tornar as vivências acadêmicas mais positivas e satisfatórias (Pinheiro, 2003), a aumentar os níveis de autoeficácia e confiança na sua capacidade para superar os objetivos acadêmicos e a exercer mais autonomia acadêmica e social (Rowan-Kenyon, Bell & Perna, 2008).

Assim como o tempo para a vida social ficou reduzida após ingressar no curso, o tempo para conviver com a família também se restringiu, caracterizando-se como um ponto negativo. Os estudantes gostariam de estar mais presentes com a família e contar com a sua presença nos seus estudos. A pouca convivência pode dificultar o diálogo e a percepção dos pais sobre as necessidades dos filhos durante o curso. É fundamental que os pais dialoguem e discutam com os filhos

acerca do seu cotidiano acadêmico, seus sentimentos e suas expectativas (Bardagi & Hutz, 2008).

As expectativas da família sobre o estudante aumentaram com a entrada no curso técnico, podendo servir de estímulo para prosseguir com os estudos e seus objetivos profissionais. Por outro lado, essas expectativas podem ser percebidas como pressão da família, e o estudante pode sentir-se obrigado a ter que atendê-las, desencadeando estresse e angústia. Por isso, a participação mais ativa dos pais nos momentos de decisão de carreira pode contribuir para um ambiente mais favorável e de confiança para as escolhas profissionais, diminuindo a ansiedade (Bardagi & Hutz, 2008). Um ambiente familiar que não pode assegurar os recursos necessários e nem oferecer apoio e incentivo aumenta o risco do estudante abandonar o curso.

Esses resultados mostram que o modo como o estudante consegue se posicionar dentro da família que, por sua vez, dá importância e espaço para expor o que está aprendendo no curso, contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O jovem se percebe útil quando consegue auxiliar a família com o seu conhecimento e ao mesmo tempo sente-se autoeficaz. Essas percepções de utilidade e autoeficácia na família favorecem a elevação da autoestima e satisfação com o curso.

Retomando os determinantes da escolha, salientamos que a família foi pouco mencionada pelos estudantes, podendo significar que ela não esteve muito presente auxiliando-o e apoiando-o na tomada de decisão ou que não foi percebida naquele momento como significativa. No entanto, durante o curso a presença dos pais foi considerada fundamental para dar apoio e expressar os seus sentimentos, favorecendo a sua permanência, reforçando sua importância para vivências satisfatórias no curso (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2003). Portanto, o apoio parental ao estudante durante o curso técnico é essencial para o desenvolvimento da carreira.

As *vivências dos estudantes no âmbito social* são significativamente marcadas pelas mudanças nas interações com o ambiente na instituição de ensino técnico. A relação com outras pessoas num contexto que exige mais responsabilidade e envolvimento com a futura profissão torna-se favorável ao desenvolvimento de competências sociais. O ambiente na instituição de ensino técnica ajudou os participantes a tornarem-se mais sociáveis, interativos e responsáveis com as pessoas. Aspectos semelhantes também foram encontrados nos estudos no ensino superior (Almeida & Soares, 2004), em que as

experiências durante o curso se refletem em comportamentos de maior tolerância, aumento na qualidade das relações interpessoais, do sentido de identidade e da autoconfiança.

A interação e a integração no ambiente educacional são essenciais e merecem atenção da instituição de ensino, pois esta pode desenvolver ações que oportunizem essa integração e o sentimento de pertencimento importante para a adaptação e a permanência. A adaptação do estudante ao contexto de aprendizagem depende da percepção e experiências acerca das vivências pessoais, interpessoais, sociais e educacionais, as quais intervêm na socialização, na satisfação, no envolvimento, no investimento, no desempenho e no relacionamento interpessoal com a família e colegas (Almeida & Soares, 2003; Polydoro & Primi, 2003).

A interação social na instituição e a convivência com os colegas provocam sentimentos de satisfação e gratidão. Porém, o cansaço e a falta de tempo para a vida social (lazer, *hobbies*, sair com os amigos, praticar esportes) são aspectos negativos, os quais podem interferir no estado de humor, nas relações interpessoais e na saúde física e psicológica. Essas condições de maior sociabilidade, de satisfação, de cansaço e da falta de tempo também foram vivenciadas no âmbito pessoal em termos de desenvolvimento psicossocial e de adaptação ao contexto de mudanças. Estudos apontam que a integração e adaptação do estudante no ambiente educacional é um processo construído nas relações de troca entre as expectativas, características e habilidades pessoais e as da instituição (Almeida; Soares; Ferreira, 1999; Polydoro et al.; Santos et al., 2005), com as estruturas socioacadêmicas formais e informais (Pascarella, 1985; Polydoro et al., 2001) e nas relações em sala de aula e integração com os pares (Gazo & Torrado, 2012).

Por outro lado, o reconhecimento da instituição perante a sociedade em termos de qualidade e por formar bons profissionais se reflete no olhar e atitude das pessoas sobre o estudante. Esta percepção tem relação com as expectativas sobre a qualidade da instituição e do curso. Ainda, com menor expressividade, os estudantes reconheceram o ambiente de ensino permeado por relações de concorrência entre os colegas. Esses aspectos se refletem no compromisso do estudante com o curso, pelo fato da instituição proporcionar a segurança profissional, fato também constatado no estudo de Mercuri e Bridi (2001).

As *vivências no âmbito educacional* referem-se ao desenvolvimento cognitivo e sua relação com o processo ensino/aprendizagem. O processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos é importante para o desenvolvimento cognitivo e,

portanto, os estudantes que conseguem aprender estão mais propensos a permanecer no curso (Tinto, 2005, 2012). Nesse sentido, a instituição exerce um papel fundamental quanto à promoção de um ambiente de aprendizagem favorável e com qualidade e na intervenção diante de dificuldades nos estudos.

Para que a aprendizagem ocorra, os participantes consideram necessário o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, o interesse e a vontade em estudar. Mas isso não é o suficiente. É preciso desenvolver estratégias autorreguladas de aprendizagem, as quais requerem dedicação, organização, disciplina, esforço, disposição, empenho, responsabilidade, persistência e determinação. São comportamentos e ações referidas também nas vivências pessoais e que precisam ser implementadas. Essa autorregulação nos aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais é de crucial importância no desenvolvimento vocacional do estudante pois, além de promover o seu sucesso escolar, torna-o mais responsável, persistente, flexível e autônomo em sua aquisição de conhecimento (Rosário, 1999) e a instituição de ensino pode auxiliar nesse sentido, criando um ambiente adequado para o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias (Castro, 2011). A autorregulação da aprendizagem ocorre quando o estudante é capaz de utilizar processos pessoais (pensamentos, ações e sentimentos) para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente em prol dos objetivos e realização das tarefas escolares (Zimmerman, 1998).

O desenvolvimento de competências cognitivas pela aprendizagem, vivenciado no ambiente educacional, envolve as expectativas dos estudantes sobre este contexto e corrobora as vivências pessoais no curso. Ao tecer essa relação, pode-se dizer que as expectativas, as vivências pessoais e educacionais em relação à aprendizagem são relevantes e influem diretamente no envolvimento e comprometimento do estudante com o curso (Mercuri & Polydoro, 2003). As crenças de autoeficácia do estudante elevam sua autoconfiança, refletindo-se no seu desempenho escolar, nos níveis de persistência para a realização de tarefas e no empenho para o alcance dos objetivos futuros (Bean & Eaton, 2002; Lopes & Teixeira, 2012).

O mau desempenho escolar tendo como fator a dificuldade de aprendizado em termos cognitivos, quando não identificada pelos professores em sala de aula, obstrui os esforços para melhorar a eficácia do apoio pedagógico e o uso de estratégias de avaliação e técnicas de *feedback* em prol do aprender (Tinto, 2005, 2012). O conhecimento

adquirido no curso também foi considerado pelos participantes importante auxiliar no processo de aprendizagem no ambiente escolar de ensino médio.

Alguns estudantes demonstraram-se satisfeitos com o ambiente educacional em termos de estrutura física e pedagógica. Isso mostra que as expectativas sobre a qualidade do ambiente de estudo foram correspondidas. Uma instituição de ensino que oferece estrutura (física e pedagógica) adequada para o andamento do curso e para o desenvolvimento das competências necessárias à atuação profissional, que proporciona uma relação de proximidade entre os estudantes e professores e de integração institucional, social e afetiva favorece a permanência.

Por fim, o ambiente educacional tem possibilitado aos estudantes o desenvolvimento pessoal, cognitivo e de carreira no que diz respeito ao crescimento e evolução, ao futuro e à formação acadêmica. Estes aspectos estão relacionados com os motivos da escolha e com as suas expectativas com o curso.

De modo geral, os resultados apontam a importância do processo ensino/aprendizagem e a estreita relação entre as expectativas e as vivências dos estudantes no aspecto educacional e também pessoal. Essa condição reforça, mais uma vez, a importância de se conhecer e ficar atento aos anseios dos estudantes ao ingressarem no curso (Solano & López, 2000; Tinto 2005, 2012), bem como de compreender as razões que influenciaram e determinaram a escolha profissional.

As *vivências no âmbito vocacional/profissional* ao longo do curso se apresentaram em dois domínios: desenvolvimento da carreira e tomada de decisão vocacional/profissional. Ambos os domínios são significativos e se relacionam com os determinantes da escolha e as perspectivas de futuro e carreira.

Para os participantes, o curso tem favorecido o desenvolvimento da carreira profissional, em termos de capacitação, conhecimento, habilidades e atitudes éticas profissionais. Estas são condições necessárias frente ao mercado de trabalho exigente e competitivo no Brasil. O desenvolvimento das competências, mais a experiência no curso juntamente com uma formação técnica no currículo abrem a possibilidade de conseguir um bom emprego e progredir na carreira. Nesse sentido, as perspectivas sobre o futuro profissional aumentam e junto está a satisfação com a escolha, a autoconfiança e a motivação para seguir os estudos e a carreira profissional. Esses resultados apontam para as expectativas de autoeficácia e suporte social, as quais atuam diretamente sobre os indicadores de integração acadêmica (Lent,

Taveira, Sheu & Singley, 2009). Logo que entra no curso, o estudante se depara com a realidade da escolha feita. Nesse momento, o sentimento de segurança e certeza quanto à escolha profissional se reflete na adaptação, permanência e êxito do estudante. Poucos estudantes referiram estar vivenciando de modo normal e/ou não ter percebido mudanças ao longo do curso no âmbito vocacional/profissional.

Esses resultados relacionados ao desenvolvimento da carreira e aos sentimentos da decisão sobre a escolha profissional são congruentes com estudos sobre o *compromisso com o curso* no ensino superior. O estudante está comprometido com o curso quando sente segurança sobre a escolha do curso, pois percebe a adequação do curso às suas aptidões e interesses pessoais, e quando sente segurança profissional, por perceber que as condições do campo de trabalho estão asseguradas pelo curso de ingresso (Mercuri & Polydoro, 2003; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri & Bridi, 2001; Azzi, Mercuri & Moran, 1996).

De modo geral, ao analisarmos as vivências nos diversos âmbitos de vida do estudante durante o curso, percebemos que o sentimento de satisfação esteve presente nas vivências pessoais, familiares, educacionais e vocacionais/profissionais e ainda nas perspectivas de futuro e carreira. Portanto, a satisfação está relacionada a aspectos psicológicos, sociais, econômicos, físicos, estruturais, familiares, educacionais e vocacionais. Quando o estudante estiver insatisfeito em um ou mais desses aspectos gera-se uma crise permeada pela dúvida, incerteza e insegurança, podendo ocasionar a desistência do curso (Polydoro et al, 2001). Uma pesquisa realizada por Basso (2008) com estudantes universitários, sobre a crise no meio do curso, mostrou que esse momento provoca instabilidade psicossocial e dificulta na tomada de decisões que deem andamento aos projetos de vida pessoal e profissional. Trata-se de uma crise que envolve a escolha da profissão realizada, decorrente da não identificação e incerteza quanto ao futuro profissional, envolve a insatisfação e não adaptação ao contexto universitário (sistema de ensino, capacitação e postura docente, da estrutura curricular e física, do distanciamento entre colegas) e as dificuldades no processo de desenvolvimento psicossocial (independência, trabalho, pressão social e familiar). Portanto, as vivências no curso, decorrentes de insatisfações e desilusões e das dificuldades em lidar com as mudanças e adversidades no contexto de ensino, podem contribuir para a evasão do curso.

Os níveis de satisfação dos estudantes são o termômetro em relação à adaptação, à integração, ao envolvimento e desenvolvimento

psicossocial e cognitivo. À medida que o estudante vivencia satisfatoriamente o ambiente educacional e familiar ao longo do curso, e percebe um mercado de trabalho favorável, se envolve e se compromete mais com a formação e com a carreira profissional, aumentando a probabilidade da permanência na formação escolhida. Além disso, a identificação, a segurança e o comprometimento com a escolha profissional também promovem maior satisfação e envolvimento com o curso (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003).

As vivências pessoais compreendem aspectos do contexto social e educacional, enquanto que as experiências educacionais são afetadas pelos sentimentos na questão vocacional/profissional que, por sua vez, refletem os determinantes da escolha e as perspectivas de futuro e carreira. Quanto às expectativas educacionais percebemos, por meio dos relatos, que elas foram correspondidas. Os diversos aspectos que englobam as vivências no curso têm relação com a adaptação, a aprendizagem e a permanência, conforme estudos no ensino superior (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Santos, 2001; Santos et al, 2005), sendo coerente com resultados dessa pesquisa. Quando as vivências são sentidas e percebidas positivamente e satisfatoriamente pelo estudante, desde o início do curso, assim como suas expectativas educacionais e profissionais, aumenta a probabilidade de permanência e êxito.

#### 4.3 OS ASPECTOS DA PERMANÊNCIA E DA DESISTÊNCIA DE ESTUDANTES NO CURSO TÉCNICO

Os resultados referentes aos motivos, indicados pelos estudantes, que contribuem para a permanência e para a desistência do curso técnico corroboram os aspectos das vivências pessoais, familiares, sociais, educacionais e vocacionais/profissionais. Os motivos da permanência e da desistência foram organizados em dois domínios: os aspectos pessoais e os aspectos contextuais, os quais são significativamente importantes, pela frequência e intensidade com que foram apontados.

Os *aspectos pessoais da permanência* estão voltados às condições psicológicas (estado emocional e motivação) do estudante e aos seus comportamentos e atitudes (seriedade, persistência, dedicação e interesse) durante o curso e às expectativas futuras sobre o desenvolvimento da carreira profissional. Já os *aspectos pessoais da desistência* se referem à falta de condições físicas (saúde e bem-estar, incluindo a família) e psicológicas (estado emocional, interesse e maturidade), ao processo de escolha profissional – a falta de

identificação com o curso e a falta de informação e orientação e ao mau desempenho escolar (reprovação) durante o curso.

Esses resultados mostram que a permanência do estudante está relacionada com a satisfação nas vivências e com as expectativas acerca do desenvolvimento cognitivo e profissional, sendo coerentes com os estudos no nível do ensino superior (Braxton, Vesper & Rossler, 1995). A desistência envolve as condições subjetivas (psicológicas e físicas), os aspectos da escolha profissional e o desempenho nos estudos. Tanto nos aspectos pessoais da permanência quanto nos da desistência percebe-se o quão significativo são os aspectos subjetivos ou internos (sentimentos, motivação, satisfação, afeto, bem-estar, percepção de autoeficácia, interesse, vontade e envolvimento) na decisão do estudante em evadir ou não do curso técnico. Esses aspectos subjetivos, conforme Almeida (1998), são importantes para o desenvolvimento cognitivo, na motivação, para a autoestima, no autoconceito e para a autoconfiança do estudante.

Os *aspectos contextuais da permanência* estão relacionados, principalmente, à qualidade nas condições físicas e pedagógicas da instituição de ensino e à rede de apoio interna (instituição, professores e colegas) e externa (família e amigos). A instituição exerce um importante papel no processo de adaptação e integração dos estudantes. Quando ela não oferece estrutura, serviços e ensino de qualidade (Almeida & Soares, 2003), as expectativas e valores forem incongruentes entre estudantes e instituição e o ambiente não favorecer a integração social e acadêmica (Tinto, 1997), a adaptação e a integração não ocorrerá de maneira favorável.

As oportunidades no mercado de trabalho com a formação técnica, os auxílios financeiros e a gratuidade do curso também foram identificados pelos estudantes com menos expressividade. A respeito destes dados, é importante destacar que no momento da escolha as possibilidades de emprego na profissão foram mais determinantes, porém não exercem muita influência sobre a permanência/desistência do estudante.

Quanto aos *aspectos contextuais da desistência*, condições que envolvem a necessidade de subsistência, a gestão do tempo e a falta de apoio da rede social são identificadas como mais significativas pelos estudantes. Outros aspectos pouco frequentes, mas também importantes, se referem à qualidade ruim do curso, às dificuldades financeiras, às dificuldades de relacionamento e a mudança de residência (outra cidade ou estado). Desses resultados é importante dar um destaque para os

aspectos relacionados à necessidade de trabalhar para garantir a subsistência própria e da família e as dificuldades financeiras. Mesmo o curso sendo gratuito e sendo disponibilizado auxílio de material, transporte e lanche aos estudantes, essas condições não são suficientes para garantir a sua permanência. Como se percebeu, outros aspectos são significativos para entender e compreender o que efetivamente leva à permanência ou evasão do estudante no curso técnico do Pronatec.

Em relação à rede de apoio social (dentro e fora da instituição), percebida pelos participantes como um aspecto que afeta a sua permanência ou não no curso, na literatura encontramos estudos que apontam para a importância do suporte/apoio social (Wintre & Bowers, 2007) ao estudante no curso. Esse suporte/apoio social contribui para o aumento da autoeficácia, no ajustamento acadêmico (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009), na promoção do crescimento, da autonomia e bem-estar (Bastos, 1998; Freire, 2000) e para o alcance dos projetos de vida (Abreu, 2013). No entanto, quando não há apoio da instituição ou de fora dela e condições pessoais para enfrentar as situações de mudanças, podem ocorrer dificuldades psicológicas, de adaptação, no desenvolvimento do estudante e na aprendizagem (Polydoro & Primi, 2003).

Ao analisar os aspectos contextuais da permanência e da desistência, percebe-se que a qualidade, de modo geral, do curso e a rede de apoio social favorecem a continuidade do estudante no curso. Isso reforça a importância da preocupação e o cuidado que a instituição de ensino precisa ter com sua estrutura física, com o projeto pedagógico, com a qualificação dos professores, com os serviços de acolhimento e integração ao estudante, enfim, com tudo que envolve a vida escolar e a formação profissional. Assim, constata-se que os fatores principais da desistência estão relacionados ao próprio estudante – suas necessidades e dificuldades. Ter o conhecimento do que pode levá-lo a evadir do curso é importante, inclusive para que a instituição possa auxiliar, por exemplo, com atividades para ajudar na gestão do tempo e estudos, na transferência de turno do curso, se possível, quando da necessidade do estudante em trabalhar, na divulgação de oportunidades de trabalho que possibilitem conciliação com os estudos, no planejamento pedagógico voltado ao jovem-trabalhador, no desenvolvimento de atividades que promovam a integração social e educacional, abrangendo as dificuldades de aprendizagem e adaptação ao curso, entre outras atividades que possam ser desenvolvidas, conforme as demandas apresentadas. O levantamento dos fatores de evasão, bem como dos da permanência,

contribuem para o planejamento e a realização de ações que sejam mais efetivas e eficazes.

Os resultados sobre os aspectos da permanência e da desistência de estudantes no curso técnico do Pronatec apontados nessa pesquisa coincidem com fatores semelhantes encontrados em alguns estudos no Brasil sobre os fatores da evasão e da motivação e desmotivação para estudar em cursos técnicos. Numa comparação entre esses estudos, a identificação com o curso, a qualidade do curso, as condições físicas e psicológicas, o processo de aprendizagem, a gestão do tempo, as dificuldades financeiras, a mudança de domicílio, as relações interpessoais e o nível de dificuldade do curso foram apontados como os fatores de evasão e desmotivação aos estudos (Costa Jr., 2010; Cravo, 2012; Dore & Lüscher, 2011; Feijó, 2008; Machado, 2009).

Em análise, percebemos que a permanência e a desistência no âmbito contextual envolvem aspectos internos e externos à instituição de ensino. O grau de satisfação em relação aos aspectos internos à instituição (condições físicas e pedagógicas e rede de apoio interna), vivenciados ao longo do curso, repercute mais decisivamente na permanência do estudante. Por outro lado, os aspectos externos à instituição (necessidade ou oportunidade de trabalho, dificuldades na gestão do tempo e a falta de apoio da rede social – família e amigos) têm uma repercussão mais negativa e, conseqüentemente, mais decisiva para a desistência do estudante do curso. A integração dessas condições, associadas ao desempenho escolar, ao envolvimento, à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento das aptidões e competências, à persistência e realização dos objetivos educacionais, determina o sucesso do estudante no curso (Kuh et al., 2008).

De modo geral, alguns dos aspectos pessoais e contextuais da permanência coincidem com os da desistência dos estudantes. A permanência está mais relacionada às vivências pessoais, sociais e educacionais e às expectativas em relação ao futuro associadas a sentimentos de satisfação, a motivação, ao interesse, a integração e ao envolvimento no curso. A desistência também tem relação com as vivências no âmbito pessoal, social, educacional e ainda no aspecto familiar e vocacional/profissional, referindo-se este último, inclusive, ao processo de escolha antes de ingressar no curso. Os fatores pessoais ou subjetivos e os externos ou objetivos também são referidos nos estudos sobre a evasão/permanência no ensino superior, os quais estão associados ao sucesso na adaptação, integração acadêmica e no comprometimento com o curso, a instituição e a carreira (Almeida &

Soares, 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2003; Polydoro et al, 2001; Santos et al, 2005).

Os motivos da desistência do curso apresentam mais aspectos contextuais e externos à instituição de ensino. No entanto, não podemos afirmar que eles convergem com os aspectos da permanência dos estudantes no curso técnico do Pronatec. Porém, podemos dizer que as condições relacionadas aos motivos da permanência e da desistência têm relação direta e/ou indireta com as experiências, com as vivências e com os aspectos de pré-ingresso. Assim, considera-se que tanto os fatores que envolvem a escolha profissional, as expectativas e as perspectivas de futuro e carreira, quanto as vivências e experiências contribuem para uma visão mais integrada e compreensiva do seu impacto sobre o estudante e na sua decisão de permanência no curso técnico.

A permanência no curso técnico envolve um conjunto de aspectos pessoais e contextuais referentes ao momento anterior à entrada e às vivências no curso. Esses resultados se aproximam dos estudos e modelos teóricos sobre a evasão no ensino superior. Quanto às características prévias de entrada no curso, esse estudo se aproxima do modelo multidimensional de ajustamento de Soares (2003, 2006) em relação à opção pelo curso, bem como aos estudos de Almeida e Soares (2003), Braxton, Vesper & Rossler (1995), Tinto (1987, 1993, 1997) e Pachame (2003) que enfatizam as expectativas iniciais no processo de adaptação e no grau de satisfação no curso. Juntamente a esses aspectos de pré-ingresso já explorados pela literatura, apontou-se também as perspectivas do estudante sobre o seu futuro e carreira profissional. A percepção otimista e satisfatória em relação aos objetivos e projetos de vida e profissionais, a autopercepção de competências e autoconfiança contribuem para envolvimento e comprometimento do estudante, aumentando a probabilidade de sucesso e permanência no curso técnico. Nesse sentido, a permanência, o abandono e o retorno escolar dos jovens representam um processo em constante movimento e modificações, em busca de aprendizagens e conhecimentos que vão além dos conteúdos cognitivos, envolvendo a formação da identidade e a capacidade para resolver problemas inesperados no cotidiano (Raitz, 2011).

Quanto às vivências, a integração e o desenvolvimento psicossocial e cognitivo dentro da instituição de ensino e a percepção de identificação com a escolha profissional se mostraram importantes sob o grau de satisfação, sentimento de pertença e bem-estar físico e psicológico do estudante, sendo a constatação coerente com alguns estudos nesse âmbito (Almeida & Soares, 2003; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini 1991; Polydoro

et al, 2001; Polydoro & Primi, 2003). As percepções de mudanças no relacionamento entre pais e filhos, de apoio parental e de qualidade da instituição foram importantes vivências dos estudantes no ensino técnico do Pronatec, os quais ainda são pouco explorados nos estudos sobre a permanência/evasão na literatura vocacional/profissional.

#### 4.4 MODELO ILUSTRATIVO ACERCA DOS ASPECTOS PESSOAIS E CONTEXTUAIS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS DO PRONATEC

Com base na análise dos resultados obtidos a partir da percepção e vivências dos estudantes, por meio do método da *Grounded Theory*, elaborou-se um modelo ilustrativo sobre os aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec, conforme a Figura 9. Foram considerados para a elaboração do Modelo os aspectos mais relevantes. Ressalta-se que os fatores não inseridos também são importantes, pois podem interferir e incidir em maior ou menor grau, conforme o contexto e o público, na decisão de evasão/permanência no curso.

A permanência de estudantes no curso técnico do Pronatec é influenciada por aspectos de pré-ingresso e pelas vivências no curso. Antes do ingresso, os motivos que determinam a escolha e o sistema de ensino, as expectativas educacionais e as perspectivas de futuro e carreira dos estudantes são importantes características que afetam direta e/ou indiretamente as vivências e a permanência no curso. Os determinantes da escolha incluem, principalmente, questões pessoais (identificação com a profissão, desenvolvimento de competências cognitivas e projeto de futuro) e econômicas (mercado de trabalho). As expectativas

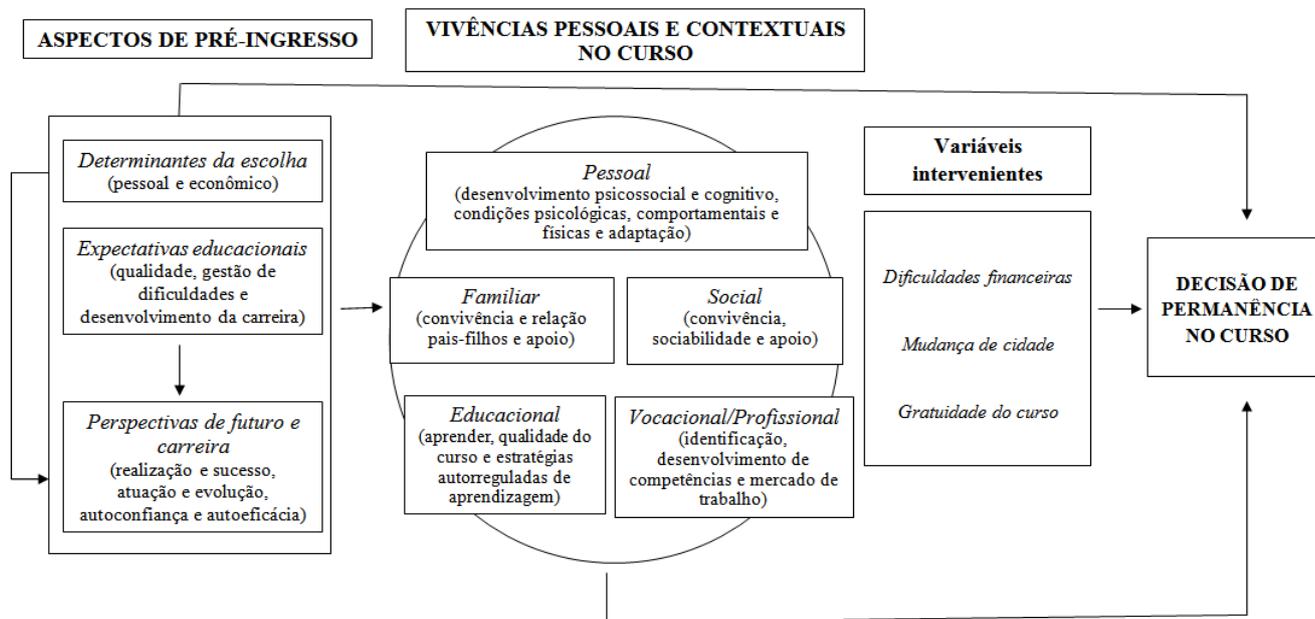


Figura 9 - Modelo ilustrativo dos aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec

Fonte: Elaborado pela autora.

educacionais referem-se ao ambiente de aprendizagem (qualidade da instituição e do curso e a gestão de dificuldades) e ao desenvolvimento da carreira. As perspectivas de futuro e carreira envolvem a realização e sucesso profissional, a atuação e evolução na carreira, a autoconfiança e a autoeficácia. Os fatores que determinaram a escolha profissional e as expectativas educacionais iniciais exercem uma relação positiva em relação à percepção do estudante sobre o seu futuro e os objetivos da carreira.

Os motivos da permanência e da desistência apontados pelos estudantes têm relação com as vivências no curso. Portanto, esses motivos foram incluídos no contexto das vivências que compreendem aspectos pessoais e contextuais.

Os aspectos pessoais presentes nas vivências dos estudantes, principalmente no início do curso técnico, dizem respeito ao desenvolvimento psicossocial (satisfação, bem-estar e autoconfiança), às condições psicológicas (estado emocional e motivação), comportamentais (persistência e dedicação) e físicas (saúde), à gestão do tempo e organização pessoal e ao desenvolvimento de competências cognitivas (aprendizagem). Esses aspectos têm relação com a adaptação, a aprendizagem, a autoestima e o comprometimento com o curso e com os objetivos pessoais e profissionais, os quais se refletem na decisão de permanência.

Os aspectos contextuais se referem às vivências no âmbito familiar, social, educacional e vocacional/profissional dos estudantes no início do curso. As vivências familiares englobam a convivência e relacionamento pais/filhos (satisfação, felicidade e orgulho) e as ações de apoio da família aos estudantes. As vivências sociais compreendem as interações do estudante com o ambiente educacional, de satisfação na convivência com colegas e maior sociabilidade e da percepção de uma rede de apoio (professores, colegas e amigos) na instituição de ensino. As vivências educacionais referem-se ao processo de aprendizagem facilitada pela capacidade de raciocínio, interesse e vontade dos estudantes, a qualidade do curso e as estratégias autorreguladas de aprendizagem que compreendem atitudes e comportamentos de dedicação, organização, disciplina, esforço, disposição, empenho, responsabilidade, persistência e determinação. E as vivências vocacionais/profissionais se referem à identificação com a profissão, incluindo sentimentos de segurança e satisfação, ao desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades e atitudes éticas) e ao mercado de trabalho (oportunidades e necessidades). Todos os aspectos

relacionados aos diversos contextos de vida do estudante durante o curso influenciam na adaptação, na motivação, nos níveis de satisfação, no processo de integração, no envolvimento e empenho no curso, no desempenho escolar e na decisão de permanência.

Os aspectos nas vivências pessoais e contextuais do estudante estão integrados e interligados. A decisão de permanência no curso ainda pode sofrer influência de variáveis intervenientes, como as dificuldades financeiras, a mudança de cidade e a gratuidade do curso, identificadas pelos estudantes com menor frequência.

O conjunto das condições de pré-ingresso (determinantes da escolha, expectativas educacionais e as perspectivas de futuro e carreira), associadas às vivências (pessoais, familiares, sociais, educacionais e vocacionais/profissionais) no curso interferem na adaptação/ajustamento, nos níveis de satisfação, na autoestima, no comprometimento com os objetivos pessoais e profissionais, no envolvimento e empenho, no desempenho escolar, na integração, no desenvolvimento psicossocial (maturidade e sociabilidade) e cognitivo (conhecimento e aprendizagem), na implementação e concretização dos objetivos da carreira do estudante.

Enfim, um conjunto de aspectos que envolvem o momento anterior ao ingresso, as vivências pessoais e contextuais no curso, bem como as variáveis intervenientes favorecem a permanência do estudante no curso técnico do Pronatec. Portanto, a permanência do estudante no curso técnico engloba um contexto multidimensional, complexo, interativo e contínuo, permeado por constantes autoavaliações e *feedbacks*.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou compreender os aspectos que favorecem a permanência de estudantes em cursos de nível técnico (Técnico em Informática, Técnico em Automação e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática) do Pronatec no SENAI/SC. Os resultados mostraram que a permanência no curso técnico está relacionada a um conjunto de aspectos de pré-ingresso e a múltiplas condições pessoais e contextuais decorrentes das vivências no curso técnico, os quais estão inter-relacionados e ocorrem de maneira simultânea envolvendo o contexto de vida e educacional que circunda o cotidiano do estudante. Estes resultados corroboram as perspectivas teóricas e empíricas da literatura vocacional no contexto acadêmico.

Há uma relação intrínseca entre os fatores que determinaram a escolha profissional e as perspectivas e/ou expectativas de futuro e carreira, a qual, por sua vez, está relacionada às expectativas educacionais dos estudantes no curso técnico. Além da identificação com a profissão e das expectativas iniciais sobre o curso e a instituição, já apontados por outros estudos como importantes características prévias de entrada no curso, nesse estudo as perspectivas de futuro e carreira dos estudantes a partir da formação num curso de nível técnico se mostrou como um relevante aspecto de investigação. Nesse caso, a condição favorável de emprego, no atual contexto do mercado de trabalho brasileiro na área das tecnologias, contribuiu para as expectativas e percepções otimistas e satisfatórias do estudante sobre o seu futuro, principalmente em termos de desenvolvimento da carreira profissional. Portanto, as características e aspectos de pré-ingresso no curso de nível técnico também são importantes e influenciam na adaptação, no envolvimento, no comprometimento e permanência do estudante, corroborando os estudos no ensino superior.

O estudante, ao entrar no curso técnico, mesmo sendo este concomitante ao ensino médio, passa por várias mudanças, sendo-lhe exigidas competências adaptativas (Baker & Siryk, 1989) ao sistema, à metodologia de ensino e às novas regras institucionais, à organização do tempo de estudo, ao comprometimento com o curso, às novas exigências sociais e profissionais, à integração a novos colegas e professores, à maturidade nos relacionamentos familiares e sociais, entre outras

mudanças. A adaptação a esse novo contexto de aprendizagem requer do estudante o desenvolvimento psicossocial e cognitivo em termos de maturidade, responsabilidade e comprometimento com as pessoas e com os objetivos pessoais e profissionais. Portanto, é relevante considerar que as primeiras semanas e/ou meses vivenciados no curso podem ser decisivas na permanência do estudante. Nesse sentido, o acolhimento institucional (coordenadores, professores e colegas), o conhecimento sobre as expectativas dos estudantes e dos professores, o sistema de informação sobre o curso e a instituição e os serviços de apoio psicopedagógico são condições e ações que se tornam essenciais dentro da instituição de ensino.

Em relação à percepção dos estudantes sobre suas vivências nos âmbitos pessoais e contextuais (familiar, educacional, social e vocacional/profissional) durante o curso, pode-se evidenciar que o grau de satisfação das vivências constituiu-se um fator relevante para se analisar a adaptação, a integração social e escolar, o empenho e envolvimento no curso, o desempenho escolar e a sua repercussão sobre a decisão de permanência ou não no curso técnico do Pronatec. Os estudos nesse âmbito no ensino superior têm confirmado essa relação das vivências acadêmicas com a adaptação, integração, desempenho acadêmico e permanência/evasão no curso (Almeida & Soares, 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2002; Granado, 2004; Pachame, 2003; Polydoro et al, 2001; Santos et al, 2005).

Dentre os aspectos identificados como determinantes da escolha e nas vivências dos estudantes no decorrer do curso técnico destacou-se o apoio familiar. Os estudos (Carvalho, 2007, 2013; Carvalho & Taveira, 2009; Gonçalves & Coimbra, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Pinto & Soares, 2002; Santos, 2005; Soares, D. H. P., 2002) apontam que a família exerce influência sobre o jovem no momento da sua escolha profissional. Embora esse aspecto tenha aparecido com pouca ênfase nesse estudo, isso não significa, necessariamente, que a família não tenha influenciado e/ou participado do momento de escolha do curso pelo estudante. A presença da família foi apontada como importante e fundamental no decorrer do curso, apoiando, incentivando e motivando o estudante para que possa superar suas dificuldades e persistir nos objetivos de vida e de carreira, como também destacam os estudos realizados no ensino superior (Bardagi & Hutz, 2008; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2003; Rowan-Kenyon, Bell & Perna, 2008; Silva & Ferreira, 2009).

Outro aspecto que chamou a atenção foi a pouca menção sobre a gratuidade do curso técnico como elemento favorável à permanência.

Pressupôs-se que esse fator seria apontado com mais relevância e frequência pelos estudantes, porém não foi o que apareceu no estudo. Ressalta-se que a oferta de cursos técnicos gratuitos se torna uma porta de acesso, principalmente para aquelas pessoas que apresentam condições socioeconômicas menos favoráveis. Portanto, a gratuidade do curso não é condição de permanência. De acordo com os participantes, a permanência ou evasão do curso está relacionada, principalmente, às condições de bem-estar físico, psicológico e comportamentos, à identificação com a profissão, à qualidade do curso e da instituição, à integração e rede de apoio percebida e à necessidade de um emprego. Nesse sentido, é importante que o Governo e as instituições de ensino ofertantes de cursos técnicos do Pronatec promovam efetivos e eficazes programas e projetos de permanência e êxito dos estudantes, investindo na orientação vocacional/profissional e de carreira, na qualidade dos profissionais, dos laboratórios e demais estruturas da instituição, em tutorias e serviços de acolhimento e informação na/da instituição. Não basta “dar” a oportunidade de acesso, é preciso propiciar mais do que isto para garantir a permanência e formar com qualidade os futuros profissionais.

O estudo também mostrou que aqueles estudantes com projetos de carreira definidos e/ou perspectivas de progresso na profissão se sentem mais seguros e confiantes em suas escolhas profissionais e se percebem com mais autoeficácia, apresentando maior probabilidade em permanecer no curso. Portanto, os aspectos de pré-ingresso e as vivências no curso interferem na adaptação, na motivação, na autoestima, nos níveis de satisfação, na integração social e escolar, no envolvimento e empenho no curso, no desempenho escolar, no desenvolvimento psicossocial e cognitivo, no comprometimento, implementação e concretização dos objetivos pessoais e profissionais, os quais repercutem na decisão de não abandonar o curso técnico do Pronatec.

Algumas pesquisas sobre evasão no ensino técnico no Brasil (Brissac, 2009; Costa Jr. 2010; Cravo, 2012; Dore & Lüscher, 2011; Feijó, 2008; Machado, 2009) apontam fatores bem similares aos aqui encontrados. Diferencialmente desses estudos, o propósito desta pesquisa foi a elaboração de um modelo ilustrativo dos aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec, por essa razão a escolha do método da *Grounded Theory*. É importante ressaltar que esse modelo foi elaborado a partir de um contexto institucional e socioeconômico específico, com

um recorte de estudantes da área das tecnologias no ensino técnico concomitante ao ensino médio. Portanto, não é um modelo generalista e poderá ser replicado e aprofundado em outros contextos de ensino. Ainda, dentre suas limitações, a pesquisa não investigou todas as características psicológicas de entrada do estudante, conforme o modelo de Bean e Eaton (2002), as quais foram estudadas no ensino superior e se mostraram significativas em relação à decisão de permanência. Os estudos sobre a evasão no ensino médio também podem contribuir para a compreensão dos fatores que favorecem a não evasão de estudantes em cursos técnicos, os quais não foram mencionados nessa pesquisa. A busca por mais de uma fonte de dados, como a investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes e sua relação com as vivências e a desistência do curso, a pesquisa com gestores e educadores sobre a questão de estudo, podem tornar mais abrangente o entendimento sobre os aspectos que promovem a permanência no curso técnico do Pronatec. Para um aprofundamento e melhor compreensão dos aspectos apontados nessa pesquisa, a realização de entrevistas pode contribuir mais eficazmente.

A *Grounded Theory* mostrou-se uma metodologia capaz de responder às questões que se apresentavam na pesquisa sobre o tema da permanência no curso técnico. Esse método de análise permitiu a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, de maneira sistematizada e num processo constante de comparação e questionamento, resultando num modelo explicativo que auxiliará futuros estudos na área vocacional e no contexto do ensino técnico.

Em face de escassez de estudos acerca do tema e de modelos conceituais que sustentem a intervenção psicológica e de orientação vocacional/profissional junto a esse contexto, visando à permanência e êxito dos estudantes no curso técnico, essa pesquisa se propõe a contribuir no campo teórico da educação profissional e literatura vocacional/profissional e auxiliar no campo empírico e de intervenção. Os estudos teóricos e empíricos da literatura vocacional sobre a evasão e vivências no ensino superior contribuíram significativamente para dar consistência ao estudo proposto.

Visando contribuir para o aprofundamento da temática sobre a permanência em cursos técnicos e também para a elaboração de um modelo integrado de intervenção, é importante ampliar a pesquisa com os estudantes, incluindo maior número de sujeitos, em cursos de diferentes áreas e sistemas de ensino público e privado e em outras modalidades de ensino como, por exemplo, estudantes do técnico integrado e do técnico subsequente. Também é importante realizar

pesquisas com os envolvidos no processo – pais/familiares, professores, coordenadores e orientadores educacionais. Como sugestão de pesquisa, pode-se investigar sobre a congruência entre as expectativas institucionais e as dos estudantes, entre as expectativas da família e as dos estudantes; sobre como os pais percebem o seu papel em relação à permanência do filho no curso; sobre os níveis de escolaridade dos pais e a relação com a capacidade de oferecer apoio social e financeiro aos filhos; sobre as concepções acerca das ações de intervenção para a permanência no curso sob a ótica dos estudantes, dos coordenadores, dos professores, da equipe pedagógica e dos pais/familiares; sobre os motivos da escolha, expectativas e perspectivas de futuro no momento de ingresso do estudante no curso. Enfim, estudos que possam ampliar e aprofundar o modelo ilustrativo sobre os aspectos pessoais e contextuais da permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec, bem como contribuir para a elaboração de modelos e práticas de intervenção nesse âmbito.

Com relação à intervenção, colocamos em evidência o papel do psicólogo e orientador profissional na coordenação e desenvolvimento de projetos de ação conjunta com a instituição, visando a contribuir com o desenvolvimento vocacional dos jovens (Taveira, 2004), objetivando a sua permanência e êxito no curso, bem como no aconselhamento de carreira nos cursos técnicos do Pronatec. Compreender a formação profissional como um processo transitório na vida de um estudante, seja no nível acadêmico, vocacional, social, emocional e pessoal e oferecer serviços psicológicos e interventivos mais prolongados e sistemáticos, adequados ao ambiente e ao público que frequenta o curso, pode ajudar a transformar os desafios e dificuldades durante esse período em potencialidades, as quais são fundamentais para o desenvolvimento vocacional/pessoal ao longo da transição dos estudantes, desde o início até o final do curso (Gomes & Taveira, 2004). A atuação de um profissional da área da psicologia, orientação profissional e de carreira e da psicopedagogia muito auxiliará para essa compreensão e desenvolvimento de práticas interventivas em conjunto com a instituição de ensino.

A instituição de ensino precisa desenvolver ações preventivas, de forma a diminuir os impactos que o processo de transição, adaptação e as experiências no ambiente educacional como um todo provocam na vida dos estudantes (Almeida; Soares, 2003). Ainda, conhecer sobre o papel do contexto familiar pode auxiliar as instituições de forma mais

eficaz a configurar o seu programa de apoio a diferentes situações e populações estudantis (Tinto, 2007).

Como sugestão, visando à permanência e êxito de estudantes em cursos técnicos, os resultados dessa pesquisa apontam para práticas de intervenção em dois momentos e contextos, podendo ser concomitantes. O primeiro momento refere-se à intervenção no contexto escolar com os estudantes do ensino médio, visando, por meio de trabalhos de orientação profissional, a auxiliá-los em seu processo de escolha profissional e aconselhamento de carreira, para que possam fazer suas escolhas mais seguras e conscientes.

A Orientação Profissional visa facilitar e auxiliar o jovem em sua escolha, a partir das condições específicas de vida e das informações acerca das profissões e do mundo do trabalho (Soares-Lucchiari, 1993). À medida que o jovem tem clarificado o porquê de sua escolha profissional e tem mais informações sobre a área na qual quer atuar, se empenhará com mais afinco durante o curso de formação, bem como se preparará melhor para atuar numa área dentro da profissão escolhida, com a qual se identifique, tornando-se um profissional mais satisfeito e envolvido com a qualificação na área.

O estudante ter feito sua escolha profissional de maneira refletida e consciente das possibilidades é o primeiro grande passo. Mas também é necessário preocupar-se com o estudante após o ingresso no curso – superior e/ou técnico. Portanto, o segundo momento refere-se à intervenção no contexto da instituição de ensino técnico do Pronatec, podendo ocorrer juntamente com estudantes, corpo docente e equipe pedagógica e com os pais/família. Com os estudantes podem ser desenvolvidos programas de acolhimento, integração e adaptação nos âmbitos educacional, social, profissional, familiar e pessoal; de gestão e organização do tempo e estudos; de informação institucional sobre o curso, a instituição de ensino, os serviços oferecidos e as possibilidades de auxílios financeiros; de auxílio psicopedagógico; e de intervenção de carreira voltada à exploração, planejamento e preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento dos projetos pessoais e profissionais. Essas práticas de intervenção devem ser diferentes em sua estrutura e objetivos, uma vez que nem todos os estudantes ingressantes têm as mesmas dificuldades e preocupações. Estas possibilidades de intervenção, ajustadas às demandas e a seus públicos, podem ajudar a prevenir o abandono, garantindo estudantes mais satisfeitos ao longo do período de formação no curso.

Acerca das práticas de intervenção, Santos (2001) considera relevante implementar programas tanto ao nível do desenvolvimento

pessoal quanto aos recursos e estratégias ou métodos de estudo adequados e materiais de apoio bibliográfico. Acredita que programas que atendam a esses aspectos podem auxiliar o estudante quanto à definição dos objetivos de vida, a organizar, sistematizar e interpretar grandes quantidades de informação, a explorar sua identidade pessoal e como futuro profissional e a conquistar o território educacional.

Com o corpo docente e equipe pedagógica podem ser realizadas práticas interventivas no âmbito das expectativas, do auxílio psicológico e psicopedagógico em relação aos processos de ensino/aprendizagem e fatores intervenientes, do relacionamento interpessoal e das práticas curriculares e pedagógicas, visando à integração, à adaptação e ao desempenho escolar do estudante. Com os pais/família precisa ser um trabalho integrativo com a instituição de ensino e o estudante, a fim de auxiliar nas dúvidas, no processo de escolha profissional, na adaptação e permanência no curso e no desenvolvimento da carreira. Ficou bem evidente na pesquisa o quão importante é a presença e o apoio da família durante o curso, portanto a instituição precisa estabelecer esse elo com os pais/família.

Enfim, não basta somente garantir o acesso dos estudantes ao técnico gratuito, com programas como o Pronatec, mas é preciso possibilitar e auxiliar na sua permanência no curso. Nesse sentido, Tinto (2011) ressalta a série de desafios que as instituições têm que enfrentar, colocando esforços duradouros e com impacto sobre o sucesso e a permanência do estudante. Esses desafios envolvem a implementação de ações em grande escala, atingindo a todos na instituição; a Gestão do Conhecimento, pois o conhecimento das inovações ainda permanece fragmentado; os esforços para aumentar o sucesso do aluno no curso não são novos, mas os esforços ainda não mudaram substancialmente as diferenças entre a conclusão dos estudantes mais favorecidos e dos menos favorecidos socioeconomicamente; desenvolver um sistema de instituições bem alinhadas, de sala de aula para toda a instituição, buscando o sucesso dos estudantes em todos os níveis; fazer uso da tecnologia e outras inovações; efetivamente se envolver e apoiar os estudantes no aprendizado dentro e fora da sala de aula. É preciso concentrar esforços em sala de aula e reformular o trabalho do corpo docente e a experiência dos estudantes. As instituições precisam aumentar a sua capacidade de ação e de suporte para as ações e incentivos aos que se empenham de forma eficaz para aumentar o sucesso dos estudantes em sala de aula.

As possibilidades de práticas interventivas ora apresentadas são algumas sugestões que visam a contribuir com a proposta do Pronatec, que é promover a permanência e êxito do estudante. Mas é importante problematizarmos essa questão de permanência com as seguintes perguntas: será que permanecer no curso significa sucesso/êxito? Será que a evasão é, necessariamente, ruim? Quando um estudante abandona o curso, porque diz não gostar, não ser isso que queria fazer, com o curso percebeu que gosta de outras coisas, será que não foi positiva essa decisão? O período em que frequentou o curso pode ter sido muito importante, inclusive, em termos de informação profissional, pois conheceu melhor sobre a profissão/curso e outras profissões, teve contato com uma instituição de formação profissional, conheceu outros profissionais e, em termos de autoconhecimento, conseguiu reconhecer melhor seus interesses, gostos e habilidades, promoveu mais maturidade, enfim, são vários os aspectos que podem ter auxiliado o estudante para a tomada de decisão de abandonar o curso e fazer uma nova escolha profissional. É preciso relativizar os aspectos que envolvem a evasão/permanência no curso, e a intervenção torna-se uma possibilidade para auxiliar na informação, na decisão de escolha profissional, seja para a permanência ou não no curso.

Outro ponto para problematizar, a partir desta pesquisa é a retomada da valorização do ensino técnico e a criação de Políticas de Ações Afirmativas pelo Governo nesse contexto, visando abranger o público considerado desfavorecido no acesso à educação profissional, seja de nível técnico ou superior. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, prescreve a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino a todos os cidadãos brasileiros. No entanto, a realidade é outra. Dados do IBGE (2010) mostram que dos 10,5 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, 26,4% estão fora da escola, principalmente, em virtude da necessidade de um trabalho remunerado. Esses jovens deveriam estar cursando o ensino médio, o qual tem por finalidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, preparar para o trabalho e a cidadania. Mas, olhando para a história da educação profissional e da realidade atual, percebemos que o ensino médio em poucos momentos conseguiu cumprir o seu papel de formar para o trabalho. A educação profissional foi marcada e continua sendo, pela desigualdade social, manifestada pela dualidade do sistema educacional brasileiro – educação para a elite e a educação para o proletariado. Nessa busca de oferecer o acesso gratuito a todos os cidadãos à educação profissional (técnica e superior), criaram-se as Políticas das Ações Afirmativas (PAAs), com programas como o Pronatec, que oferece formação técnica junto ao

ensino médio. É uma importante proposta, que busca atender os direitos à educação e às demandas de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. De tudo isso que foi exposto, a questão que fica é: o que significa esse processo de formação profissional para o jovem? De que realidades e para quais realidades estamos falando?

Muitos jovens que procuraram o curso técnico tinham a expectativa e os motivos muito atrelados às oportunidades no mercado de trabalho e às possibilidades de que a formação proporcionasse a realização e o sucesso profissional, estando a permanência no curso muito relacionada a isso. Nesse sentido, por mais que a economia brasileira esteja aquecida nesse momento e que existam muitos postos de trabalho para os profissionais na área da tecnologia e engenharias, isso não significa a garantia de emprego. Por mais qualificado e competente que seja o profissional, o desemprego é uma situação que está relacionada com a conjuntura econômica e com questões estruturais em cada país. No Brasil, por exemplo, essa condição varia em cada profissão e nas diferentes regiões e cidades. A qualificação e a elevação da escolaridade são importantes, mas o desemprego não é apenas responsabilidade da pessoa que não tem uma formação.

Para falar de evasão e permanência no curso técnico do Pronatec, é preciso discutir sobre aspectos macrossociais que envolvem o mundo do trabalho e o processo de escolarização e da educação brasileira. É importante entender o que a educação profissional representa e significa na atualidade e de que modo a imagem social veiculada repercute na escolha profissional, nas perspectivas de carreira e mesmo na permanência no curso. Ainda, como a instituição de ensino tem olhado para essas questões, e se preocupado com a qualidade do curso e com a vida escolar do estudante.

Nessa pesquisa, percebemos que os fatores que levam à permanência do estudante dão condições para superar as dificuldades e adversidades e, assim, prosseguir no curso. Compreender os aspectos que favorecem a permanência de estudantes no curso técnico do Pronatec contribui para perceber os pontos a serem potencializados e promovidos dentro da instituição de ensino, e também para mostrar o que o estudante busca e precisa quando ingressa no curso. Por exemplo, um curso considerado de qualidade tem um peso muito importante e decisivo quando o estudante, por qualquer outro motivo e/ou dificuldade, pensar em desistir. A motivação, a autoconfiança, o envolvimento com a carreira, o sentimento de bem-estar, de pertencimento, a presença da rede de apoio social também são essenciais

para entender por que esse estudante ainda não desistiu. O modelo ilustrativo nos dá essa dimensão do quão múltiplo, diverso e interativo é o indivíduo e o contexto quando se busca compreender a permanência ou não do estudante no curso técnico do Pronatec.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, E. F. A. (2013). *Vida Escolar e Objetivos, Aspirações e Expectativas de Carreira de Estudantes do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget, Campus Universitário de Almada, Portugal.
- ACATE, & IB. (2011). *Mapeamento dos Recursos Humanos e cursos em Tecnologia da Informação em Comunicação em Santa Catarina*. Recuperado em 20 junho, 2012, de [http://prezi.com/o8\\_cpqlezipo/mapeamento-dos-recursos-humanos-e-cursos-de-tic-em-sc-2011/](http://prezi.com/o8_cpqlezipo/mapeamento-dos-recursos-humanos-e-cursos-de-tic-em-sc-2011/)
- Almeida, L. S. (1998). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: CEEP.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho. Recuperado em 27 maio, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12082>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Revista Avaliação Psicológica*, 2, 81-93. Recuperado em 27 maio, 2011, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712002000200002&script=sci\\_arttex](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712002000200002&script=sci_arttex)

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Araújo, J. S. & Sarriera, J. C. (2004). Redirecionamento da carreira profissional: uma análise compreensiva. In J. C. Sarriera (et al.), *Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças* (pp. 135-157). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado em 22 maio, 2013, de [http://digitool.library.colostate.edu//exlibris/dtl/d3\\_1/apache\\_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRRpYS8zM DMwNA==.pdf](http://digitool.library.colostate.edu//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRRpYS8zM DMwNA==.pdf)
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azzi, R. G., Mercuri, E., & Moran, R. (1996). Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação. *Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. SBPE/UERJ. Rio de Janeiro, 144-146.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), pp. 31-44.

- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170. Recuperado em 11 julho, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v62n1/v62n1a16.pdf>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. *Revista de Ciências Humanas*, 46 (1), 183-198.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 1-2 (4), 153-166.
- Basso, C. (2008). *Estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bastos, M. A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Bean, J. P., & Eaton, S. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville: University of Vanberbilt Press.
- Bean, J. P., & Eaton, S. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal College Student Retention*, v. 3(1), pp. 73-89.
- Bohoslavsky, R. (Org.) (1993). *Vocacional, teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez Editora.

- Boronat, M. J., Castaño P. N., & Ruiz, R. E. (2007). *Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: tutoría entre iguales*. Recuperado em 10 janeiro, 2014, de <http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/EstratexiasTitorizacio nUniversitaria/Dimension%20convergente%20de%20la%20tutoria %20Universitaria%20entre%20iguales.pdf>
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41(2), 174-184.
- Brasil. (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n<sup>os</sup> 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas constitucionais de Revisão n<sup>os</sup> 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (1996). *Lei n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Recuperado em 25 março, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (1997). *Decreto n<sup>o</sup> 2.208, de 17 de abril de 1997*. Brasília: MEC. Recuperado em 25 março, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>
- Brasil. (1999). *Resolução CNE/CEB N<sup>o</sup> 04/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Recuperado em 25 março, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)
- Brasil. (1999). *Parecer CNE/CEB n<sup>o</sup> 16/99*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC. Recuperado em 25 março, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla \\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla _tecnico_parecer1699.pdf)
- Brasil. (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC. Recuperado em 25 março, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

Brasil. (2004). *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC. Recuperado em 25 março, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011*. PRONATEC. Recuperado em 05 maio, 2012, de <http://pronatec.mec.gov.br/>

Brasil. (2011). *Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 08 agosto, 2013, de [http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei\\_12513.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei_12513.pdf)

Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado em 08 agosto, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)

Brasil. (2012). *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Recuperado em 08 agosto, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)

- Brasil. (2012). *Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Recuperado em 08 agosto, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (1997). *Portaria MEC nº 646/97*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Recuperado em 08 agosto, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2012). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Recuperado em 20 março, 2013, de [http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos\\_tecnologicos.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php)
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2012). Recuperado em 19 janeiro, 2012, de <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2013). *Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec)*. Recuperado em 08 agosto, 2013, de <http://sisutec.mec.gov.br/>
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2013). *Sistema Educacional. Ensino Técnico*. Recuperado em 14 março, 2013, de <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-tecnico>
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2013). *Brasil Profissionalizado*. Recuperado em 14 março, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663)
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2013). *Pronatec*. Brasília: MEC. Recuperado em 20 março, 2013, de <http://pronatec.mec.gov.br/>

- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *MEC cria grupo para examinar causa de evasão escolar*. Recuperado em 16 de novembro de 2013, de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupos-para-examinar-causa-de-evasio-escolar>
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36, 5, 595-611.
- Brissac, R. M. S. (2009). *Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Org.). (2007). *The sage handbook of grounded theory*. London: Sage Publications.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278.
- Carvalho, M. (2007). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. (2013). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Portugal.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, O. F., & Lacerda, G. (2010). Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista). In: J. Moll & Cols., *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 301-312). Porto Alegre: Artmed.

- Castro, M. A. S. N. (2011). Auto-regulação da aprendizagem, sucesso acadêmico e orientação vocacional. In M. C. Taveira, *Estudos de Psicologia Vocacional* (pp.67-77). Braga: Edições Almedina.
- Castro, S., & Almeida, L. (2000). Qualidade de vida e percepção de bem-estar em estudantes universitários. *Comunicação apresentada no Congresso transição para o Ensino Superior*, Braga.
- Charmaz, K. (2003). Grounded Theory. In J. A. Smith (Org.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (1ª ed., pp.81-110). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. (1997). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas*. Brasília: SESu/MEC - ANDIFES – ABRUEM. Recuperado em 12 março, 2011, de [http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/102/diplomacao.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf)
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Cornelius, A. (1995). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of college student development*, 36(6), 561-573.
- Costa Jr, W. S. (2010). *Evasão em cursos gratuitos: Uma análise de suas principais causas e identificação de perfil dos alunos evadidos no SENAC Sete Lagoas*. Dissertação de Mestrado, Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Minas Gerais.
- Coutinho, M. C., Krawulski, E., & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19, Edição Especial 1, 29-37.

- Cravo, A. C. (2012). Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. *Revista GUAL*, 5 (2), 238-250. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n2p238>
- Christie, N. G. E., & Dinham, S. M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *Journal of Higher Education*, 4 (62), 412-436.
- Dore, R., & Lüscher, A. Z. (2011). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144). Recuperado em 17 novembro, 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007)
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2000). Building Collaborative Partnerships with Student Affairs to Enhance Student Learning. In M. Barr (ed.) *Handbook for Student Affairs Administrators*. San Francisco, Jossey Bass.
- Esteves, J., Ramos, I., & Carvalho, J. A. (2002). Use of Grounded Theory in Information Systems Area: An Exploratory Analysis. *European Conference on Research Methods on Business and Management* (pp.129-136). Recuperado em 25 outubro, 2012, de <http://hdl.handle.net/1822/346>
- Feijó, A. A. (2008). *Fatores determinantes de Motivação/Desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Feijó, A. A. (2008). *Fatores determinantes de Motivação/Desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Fernandes, E., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psicologica*, 40, 267-278. Recuperado em 18 abril, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8873/1/expectativas%20e%20vivencias%20acad%C3%A9micas%20em%20estudantes%20do%201%C2%BA%20ano.PDF>
- Fernandes, E. & Maia, A. (2001). Grounded Theory. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Org.), *Métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.49-76). Braga: CEEP/UM.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Revista Psico*. USF, 1 (6), 01-10.
- Fior, A. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Freire, S. (2000). Valores familiares dos estudantes finalistas da Universidade do Algarve. *Análise Psicológica*, 18(3), 345-353.
- Frischenbruder, S. L. (2005). Sobre o final da adolescência: o lugar da profissão na passagem à vida adulta. In: M. C., Lassance (et al.). *Intervenção e compromisso social: Orientação profissional: teoria e técnica* (pp. 107-118). São Paulo: Vetor.
- Gazo, P. F., & Torrado, M. (2012). La adaptación y la persistencia académica en La transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. *Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de La orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga, Barcelona. Recuperado em 05 janeiro, 2014, de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/simposium\\_trans.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/simposium_trans.pdf)

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (Org.). (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lisboa.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Lisboa.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17.
- González-Rey, L. F. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- IBCD. (2012). *Índice Brasscom de Convergência Digital*. Recuperado em 22 junho, 2013, de <http://www.brasscom.org.br>
- IBGE. (2010). *Senso 2010*. Recuperado em 23 junho, 2013, de <http://www.ibge.gov.br/home/>
- IBGE. (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad 2012*. Recuperado em 22 junho, 2013, de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)
- IBGE. (2014). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2012 e 2013*. Recuperado em 17 janeiro, 2014, de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoe\\_rendimento/pnad\\_continua/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoe_rendimento/pnad_continua/)

- INEP. (2011). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Recuperado em 03 maio, 2013, de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>
- INEP. (2012). *EducaCenso - Censo da Educação Básica/2012*. Recuperado em 03 maio, 2013, de <http://educacenso.inep.gov.br>
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger, B. E. (2006). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. *Article first published online*. doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x
- Kuenzer, A. Z. (2010). As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In J. Moll & Cols., *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 253-270). Porto Alegre: Artmed.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M. Shoup, R., kinzie, & J., Gonyea, R. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lassance, M. C. P. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. In Revista da ABOP, 1(1), 71-80.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R. & Sablinski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 161-187.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. Recuperado em 25 outubro, 2012, de [www.elsevier.com/locate/jvb](http://www.elsevier.com/locate/jvb)
- Levenfus, R. S. (1997). Algumas teorias da psicologia vocacional. In R. S. Levenfus (Cols), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp.31-46). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Levenfus, R. S., & Nunes, M. L. T. (2010). Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional. In R. S. Levenfus, & D. H. P. Soares, (Cols). *Orientação vocacional ocupacional* (pp. 39-53). Porto Alegre: Artmed.
- Lisboa, M. D. (2010). O Desemprego na Juventude: o sentido do desemprego para jovens que residem em cidades de sub-regiões produtivas da indústria do calçado na região Sudeste do país. *Relatório Científico apresentado à FAPESP*, São Paulo, UNESP.
- Lisboa, M. D. (2002). Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In R. S. Levenfus, & D. H. P. Soares (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp.33-49). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 7-14.
- Luna, I. N. (2005). Para além das aparências: construção da identidade no mundo do trabalho. In M. C. Lassance et al., *Intervenção e compromisso social: Orientação profissional: teoria e técnica* (PP. 79-96). São Paulo: Vetor.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Machado, M. R. (2009). *A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática/ nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG (2002 a 2006)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

- Mercuri, E., & Grandin, L. (2002). Condições de integração acadêmico-social ao longo do primeiro ano de graduação. *Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão*. São Paulo.
- Mercuri, E., & Bridi, J. C. A. (2001). O desenvolvimento do compromisso com o curso como fator de permanência na universidade. *Anais da Reunião Anual de Psicologia, XXXI* (p. 190). Rio de Janeiro.
- Mercuri, E., Polydoro, S. A. J., & Silveira, F. R. (1998). Opção de curso e situação acadêmica de universitários. *Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar* (p. 139). Paraíba.
- Michaelis. *Dicionário prático de língua portuguesa*. (2009). 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da psicologia social. In S. F. Deslandes, O. Cruz Neto, R. Gomes, M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-30). Rio de Janeiro: Vozes.
- Moura, D. H. (2010). Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In J. Moll (Cols), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 58-79). Porto Alegre: Artmed.
- Nico, L. Silva N., Bocchi, S. C. M., Ruiz, T., & Moreira, R. S. (2007). A Grounded Theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12 (3),789-797.
- OIT - Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2012. Resumen ejecutivo*. Recuperado em 30 novembro, 2013, de [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get\\_youth\\_2012\\_ex\\_sum\\_spanish.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get_youth_2012_ex_sum_spanish.pdf)

- OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, S. (2010). *O Nascimento de uma nova Versão de Líderes*. São Paulo: Integrare Editora.
- Pachame, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 155-186). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research*, 1, 1-62. New York: Agathon Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students vol 2: A Third Decade of Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Patrão, C. N., & Feres, M. M. (Coord.). (2008). *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Recuperado em 14 maio, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6696&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6696&option=com_docman&task=doc_download)
- Pereira, P. (2013). Combate à evasão. *Revista Escola Pública*, ed. 34, set. Recuperado em 25 outubro, 2013, de <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/34/combate-a-evasao-293865-1.asp>
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial – Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Coimbra, Portugal.

- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Edt.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 137-146). Guimarães: Universidade do Minho.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2003). Transition from high school to college: Is the perception of social support associated to college student adaptation? *Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-Annual da Society for Vocational Psychology: Escola e Trabalho, contextos e transições*. Coimbra, Portugal.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-136.
- Pires, H. S. (2001). *Desenvolvimento e adaptação acadêmica em estudantes universitários dos "PALOP"*. Tese de Doutorado, Universidade de Évora, Portugal.
- Pochmann, M. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In R. Novaes, & P. Vannuchi (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 217-241). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Revista Psico-USF*, 1 (6), 11-17. Recuperado em 10 março, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a03.pdf>
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 41-66). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

- Quartiero, E. M., Lunardi, G. M. & Bianchetti, L. (2010). Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In J. Moll & Cols., *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 185-300). Porto Alegre: Artmed.
- Raitz, T. R. (2011). Juventude, identidades e diversidade de sentidos sobre o trabalho na contemporaneidade. In T. R. Raitz (Org.), *Os tempos atuais e a educação e o trabalho na esteira das transformações* (pp. 145-179). Curitiba: CRV.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica*, 16 (4), 635-646. Recuperado em 16 outubro, 2012, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v16n4/v16n4a08.pdf>
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária - um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (2), 55-70.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en La transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: as "abordagens ao estudo" em alunos do ensino secundário*. Tese de doutorado, Universidade do Minho: Braga.
- Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher education*, 79 (5), 564-586.
- Santana, P. S., & Gazola, J. N. G. (2010). Gestão, comportamento da geração Y. *XIII SEMEAD – Seminário em Administração*. 2010. Recuperado em 27 outubro, 2010, de <http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/995.pdf>

- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. & Santos, F. F. Sisto (Orgs), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, Larissa Medeiros Marinho. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(1), 57-66.
- Santos, L. T. M. (2001). *Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Portugal: Universidade do Minho.
- Sbardelini, E. T. B. (2001). Identidade profissional e opção universitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 95-98.
- Scali, D. F. (2009). *Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade Estadual de Campinas, São Paulo.
- SENAI. (2013). *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*. Recuperado em 20 de setembro, 2013, de <http://www.sc.senai.br>
- Silva, C., Abrantes, J. L., & Duarte, I. (2009). Integração social e acadêmica dos alunos provenientes dos Palop no ensino superior português: um estudo de caso. *1º Congresso de Desenvolvimento Regional de Cabo Verde. 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional*. Recuperado em 20 março, 2013, de <http://www.apdr.pt/congresso/2009/actas/6.html>.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?, *Exedra: Revista Científica*, 1, 101-126. Recuperado em 25 agosto, 2013, de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>
- Simão, A. M. V., Flores, A.; Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 75-88. Recuperado em 10 janeiro, 2014, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Simões, C. A. (2010). Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In J. Moll & Cols., *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 96-119). Porto Alegre: Artmed.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Soares, F. L. B. (2007). *A escolha no ensino superior: fatores de decisão*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Soares-Lucchiari, D. H. P. (1997). O ideal de ego e o projeto de futuro profissional dos adolescentes. In R. S. Levenfus, *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 79-95). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soares, D. H. P., Aguiar, F., & Guimarães, B. F. (2010). O conceito de identificação no processo de escolha profissional. *Aletheia*, 32, 134-146.
- Solano, A. C., & López, M. P. (2000). Objetivos de vida e satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicotema*, 12(1), 87-92.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (1ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1<sup>a</sup> ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>a</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago. (org.). *Ensino superior – (In)sucesso acadêmico*. (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistêmica e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Terenzini, Patrick T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allinson, K. W., Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Educational Research*. Washington, 1 (45), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. (2<sup>a</sup> ed.). Chicago: University Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*. Ohio, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2003). *Learning Better Together*. Higher Education Monograph Series. Higher Education Program. Syracuse University, n° 2.

- Tinto, V. (2003). *Promoting student retention through classroom practice*. Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam. Recuperado em 27 novembro, 2012, de <http://userpages.flemingc.on.ca/~jmior/EDu705Humber/Articles/Tinto%20Retention.pdf>
- Tinto, V. (2005). *Taking student success seriously: rethinking the first year of college*. Recuperado em 22 maio, 2013, de <http://fdc.fullerton.edu/events/archives/2005/05-01/acadforum/Taking%20Success%20Seriously.pdf>
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? *J. College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2011). *Taking student success seriously in the college classroom*. Paper escrito para Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado em 06 junho, 2013, de <http://league.org/publication/whitepapers/files/20110225.pdf>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8. Retrieve from 08 maio, 2013, de <https://fyhejournal.com/article/view/119/120>
- Trisotto, F. (2012). *Evasão em cursos técnicos de ensino médio preocupa educadores*. Recuperado em 20 setembro, 2013, de <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1250164>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Uría, M. V. R., Gladish, B. P., Parra, M. A., Terol, A. B., & Antomil, J. (2007). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*. Recuperado em 25 agosto, 2013, de <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf>

- Vasconcelos, K. C. A., Merhi, D. Q., Goulart, V. M., & Silva, A. R. L. (2010). A Geração Y e Suas Âncoras de Carreira. *Revista Gestão Organizacional*, 8 (2), 226-244. Recuperado em 27 outubro de 2010, <http://www.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewPDFInterstitial/197/178>
- Wikipedia. (2013). *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*. Recuperado em 20 de setembro, 2013, de <http://pt.wikipedia.org/>
- Wintre, M. G., Bowers, C., Gordner, N., & Lange, L. (2006). Re-evaluating the university attrition statistic: A longitudinal follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, 21, 111-132. doi: 10.1177/0743558405285658
- Wintre, M. G., & Bowers, C. D. (2007). Predictors of persistence to graduation: extending a model and data on the transition to university model. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(3), 220-234.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2005). Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Família. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 3 (39).
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-370.
- Zhao, C., & G. Kuh (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115-138.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

## ANEXO A - Questionário aberto aplicado aos estudantes

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS ESTUDANTES

Número: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

Sexo: ( ) M ( ) F	Idade _____	Estado de Origem: _____
Estado civil: _____	Filhos: _____	Idade dos filhos: _____
Residente em: _____	Estado: _____	
Você mora com: _____		
Profissão do pai: _____	mãe: _____	
Escolaridade do pai: _____	mãe: _____	
Nível sócio-econômico familiar: ( ) 1 a 2 salários mínimos ( ) 3 a 6 salários mínimos ( ) 7 a 10 salários mínimos ( ) acima de 10 salários mínimos		
Está cursando o ensino médio: ( ) sim ( ) não		
Estuda(ou) em escola: ( ) pública ( ) privada ( ) ambas		
Turno de estudo na escola: ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite		
Qual seu Curso técnico: _____		
Qual o semestre do curso: _____ Turno: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno		
Como ficou sabendo do curso: _____		
É estudante PRONATEC: ( ) sim ( ) não		
Pretende continuar o curso atual até o final? ( ) sim ( ) não		
Já fez outro curso técnico: ( ) não, está no primeiro curso ( ) cursou uma parte - qual/onde: _____ ( ) concluiu - qual/onde: _____		
Pretende fazer um curso de graduação: ( ) não ( ) sim – qual: _____		
Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? ( ) sim ( ) não		
Qual a área da tua atividade remunerada: _____		
Quanto tempo está nesta atividade: _____		
Que tipo de remuneração é: ( ) emprego formal (carteira assinada) ( ) estágio ( ) bolsa ( ) contrato temporário ( ) autônomo ( ) outro: _____		
Sua atividade remunerada ocupa: ( ) apenas um período do dia ( ) é em tempo integral ( ) períodos alternados ou sem horário fixo		
Exerceu outras atividades profissionais? ( ) não ( ) sim: Qual(is)? _____ _____		

**Caro(a) Estudante!!**

Responda às perguntas abaixo, procurando pensar cuidadosamente para expor suas verdadeiras opiniões. Não tenha receio de expressar exatamente o que pensa; neste caso não há respostas certas ou erradas, pois se trata da sua opinião pessoal, para nós muito valiosa.

Agradecemos desde já sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa e desejamos um bom trabalho!

Se precisar de folhas em branco solicitar à pesquisadora.

1) O que levou/motivou você a buscar um curso técnico?

---

2) O que levou/motivou você a escolher este curso?

---

3) Após o ingresso no curso técnico atual, como se sente em relação à sua escolha profissional?

---

4) Após o ingresso no curso técnico atual, como se sente em relação à sua carreira profissional futura?

---

5) Antes do seu ingresso no curso técnico atual, **quais eram suas expectativas** em relação:

a) à instituição de ensino:

---

b) ao curso que frequenta:

---

6) Após seu ingresso no curso técnico tem **vivenciado mudanças e quais....**

a) no aspecto pessoal:

---

b) no aspecto social:

---

c) no aspecto familiar:

---

d) no aspecto educacional:

---

e) no aspecto vocacional/profissional:

---

7) Como tem **vivenciado/sentido esse período de formação técnica:**

a) no aspecto pessoal:

---

b) no aspecto social:

---

c) no aspecto familiar:

---

d) no aspecto educacional:

---

e) no aspecto vocacional/profissional:

---

8) O que contribui/contribuiu para sua permanência no curso até o momento?

---

9) O que levaria você a desistir do curso?

---

10) Que aspecto(s)/fator(es) você considera importante(s) e que pode(m) contribuir para a permanência dos estudantes no curso até sua conclusão?

---

11) Que aspecto(s)/fator(es) você considera importante(s) e que pode(m) contribuir para a desistência dos estudantes no curso até sua conclusão?

---

12) Como você se vê no futuro enquanto profissional daqui 5 anos.

---

13) Você conhece outros estudantes que desistiram do curso?

---

Você saberia nos dizer o por quê?

---

14) Outros comentários sobre sua vida enquanto estudante no curso técnico em TI do PRONATEC e aspectos da sua permanência no curso.

---

Ao finalizarmos a pesquisa encaminharemos um relato dos resultados para a coordenação do curso, a partir do primeiro semestre de 2014. Este estará a sua disposição para leitura. Ou, pode solicitar os resultados por e-mail: [claudiabassopsi@hotmail.com](mailto:claudiabassopsi@hotmail.com)

Muito obrigada, Cláudia Basso

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicito a sua participação na pesquisa de tese intitulada “*Formação técnica em TI: as vivências e os fatores de permanência dos estudantes no curso*”, a qual almeja analisar as implicações das vivências psicossociais de estudantes dos cursos técnicos em TI do PRONATEC e a relação com a sua intenção de permanência no curso.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Cláudia Basso e sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Dulce Helena Penna Soares, do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. O presente estudo trará benefícios tanto aos participantes, ao possibilitar um espaço para falarem de suas vivências durante a formação técnica e refletirem acerca dos fatores que levam a sua permanência no curso, como para a comunidade, a qual poderá conhecer um trabalho acadêmico sobre um público tão pouco estudado e contribuirá para futuros estudos e intervenções a este público.

Para realizá-la será aplicado um Questionário aberto, onde os participantes poderão expressar suas opiniões, sentimentos e experiências não havendo respostas certas ou erradas. Caso esteja de acordo em participar, será garantido o sigilo quanto à sua identidade e suas informações terão cunho confidencial, sendo somente utilizadas nesta pesquisa. Destaca-se que sua participação não é obrigatória e em qualquer momento tem o direito de manifestar-se caso não queira prosseguir participando, sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Se tiver alguma dúvida com relação à pesquisa ou não quiser mais ter suas informações utilizadas, favor entrar em contato pelo telefone (48) 9166-3127.

Solicita-se a sua autorização para a divulgação dos resultados em eventos e revistas científicas na área de Psicologia e afins. Ao finalizar esta pesquisa serão encaminhados os resultados para a coordenação do curso e estará a sua disposição para leitura a partir do primeiro semestre de 2014, ou poderá solicitar os resultados por e-mail: claudiabassopsi@hotmail.com

Eu \_\_\_\_\_,  
portador do RG nº \_\_\_\_\_ responsável  
por \_\_\_\_\_, autorizo sua  
participação neste estudo, tendo ficado esclarecido pela pesquisadora  
sua finalidade.

Eu \_\_\_\_\_, portador do  
RG nº \_\_\_\_\_ concordo em fornecer as informações para  
o projeto acima mencionado, ciente dos procedimentos, não restando  
quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo o  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para participar da  
pesquisa proposta.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.  
(cidade)

---

**Pesquisadora Cláudia Basso**