



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

CAROLINE ARAUJO COSTA NARDOTO

PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO
IFES: PROBLEMATIZAÇÕES E POSSIBILIDADES

VITÓRIA

2021

CAROLINE ARAUJO COSTA NARDOTO

PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES: PROBLEMATIZAÇÕES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kalline Pereira Aroeira.

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N223p Nardoto, Caroline Araujo Costa, 1988-
Permanência em cursos de licenciaturas do Ifes :
problematizações e possibilidades / Caroline Araujo Costa
Nardoto. - 2021.
166 f. : il.

Orientadora: Kalline Pereira Aroeira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Evasão universitária. 2. Professores - Formação. 3. Ensino
superior. I. Aroeira, Kalline Pereira. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CAROLINE ARAUJO COSTA NARDOTO

PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES: PROBLEMATIZAÇÕES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Avaliada em 25 de março de 2021.

COMISSÃO AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
KALLINE PEREIRA AROEIRA - SIAPE 3354951
Diretor de Desenvolvimento Pedagógico
Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico - DDP/PROGRAD
Em 29/03/2021 às 19:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/165995?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, manifesto minha gratidão à Deus por abençoar minha vida e de minha família e permitir essa inestimável oportunidade de estudo, em um país com tantas desigualdades.

Minha gratidão especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Kalline Pereira Aroeira. Obrigada por apostar neste projeto e confiar em meus esforços, pelas revisões e momentos de orientações.

Agradeço com felicidade aos professores membros da banca, professores Doutores José Adelmo Menezes de Oliveira, Aldieris Braz Amorim Caprini e Eduardo Augusto Moscon Oliveira, que concordaram em disponibilizar seus tempos e conhecimentos para avaliar e contribuir com esta pesquisa.

Uma profunda gratidão aos(às) profissionais coordenadores(as) de curso e pedagogos(as)/TAEs que, mesmo durante uma pandemia e com as atribulações do *home office*, aceitaram participar desta pesquisa. Sem a fundamental contribuição de vocês, este estudo não seria possível.

Minha gratidão ao meu marido e melhor amigo, João P. Nardoto: meu porto seguro, minha fonte de incentivo, quem me escuta com carinho, aconselha e fornece apoio de diversas maneiras – de uma xícara de café a uma porção de afeto.

À minha mãe, Margarida, meu exemplo de solidariedade e incentivadora de meus estudos. Ao meu pai, João Pedro, exemplo de trabalho, duro e incansável, responsabilidade e dedicação à família. Aos meus irmãos, Thiago e Diego, companheiros de uma vida.

Agradeço pela Universidade Federal do Espírito Santo ser minha “escola” desde a minha primeira graduação, iniciada em 2007. Tenho comigo o compromisso de defender a educação pública, gratuita e de qualidade, especialmente pela diferença positiva que faz em minha vida e que desejo às demais gerações.

Gratidão ao estimado Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) dessa Universidade, por potencializar a formação dos educadores capixabas. E, aos amigos da Turma 03 do PPGMPE – “batizada” de Paulo Freire. Que orgulho tenho de pertencer! Agradeço muito também às professoras do PPGMPE que atravessaram nossa formação até o momento. Que exemplos maravilhosos de mulheres, docentes e pesquisadoras que tivemos: professoras doutoras Dulcinéia, Inês, Patrícia Trazzi, Larissa e Débora.

Agradeço muito ao Instituto Federal do Espírito Santo, instituição que promove educação profissional, científica e tecnológica pública e de qualidade. Tenho maior orgulho de ser servidora desta Instituição e de poder contribuir com esta pesquisa.

Agradeço aos colegas do campus Ibatiba, minha primeira “casa” na Instituição; e aos colegas do campus Venda Nova do Imigrante, onde pude aprender com exemplos de profissionais competentes e dedicados: Eliane, Pedro, Juliana, Suzana e Sirley, muito obrigada!

Agradeço com respeito e carinho à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) do Ifes, onde hoje presto meu trabalho de pedagoga, em sua Assessoria Pedagógica. Como aprendi e tive a oportunidade de melhorar como profissional em um curto tempo de atividade na Proen, que nos exige estudo, pesquisa, reflexão entre pares, esforço e dedicação. Muito obrigada à equipe pedagógica: Leonardo, Ignêz, Cybelle, Carla e Dorotéia; e equipe multidisciplinar: Cristiana, Filipe, Priscila, Cristina, Thaís, Nilcéia, Márcia e Rosana. Agradeço a confiança e ensinamentos da equipe de gestores: Adriana, Pró-Reitora de Ensino; Aldieris, Diretor de Graduação; Sanandreia, Diretora de Ensino Técnico; e Karina, Diretora de Assuntos Estudantis.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, o meu sincero e carinhoso “muito obrigada”.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a ocorrência dos fenômenos da evasão e da permanência no contexto dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV); caracteriza a evasão e investiga possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos investigados; e elabora propostas para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados nessa Região. O estudo é qualitativo e vale-se da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas para a realização da pesquisa de campo. Os(as) participantes da pesquisa são pedagogos(as)/TAEs e coordenadores(as) de curso de licenciaturas presenciais dos campi do Ifes localizados naquela Região: campus Cariacica - Licenciatura em Física; campus Vila Velha - Licenciatura em Química; e campus Vitória - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática. Utiliza um quadro de referenciais teóricos que sustenta uma reflexão crítica sobre a formação de professores, o fenômeno da evasão e possibilidades para a permanência estudantil no contexto dos cursos de licenciaturas. Para análise dos dados, a pesquisa recorre a técnica da análise de conteúdo e com base na discussão dos resultados, destaca as seguintes considerações-sínteses: a necessidade de se propiciar formação sobre a temática da evasão e permanência em instituições de ensino superior e em cursos de licenciatura, uma vez que a falta de clareza dificulta o entendimento e a análise do fenômeno e constitui obstáculo ao enfrentamento do problema e obtenção de saldos mais positivos; a importância de analisar a evasão partir de concepções que evidenciam seu caráter complexo, multifatorial e processual; a relevância da identificação das causas da evasão, preferencialmente por curso, de forma sistematizada institucionalmente; a potencialidade da perspectiva da integração/envolvimento ativo dos estudantes com a instituição para suas permanências; a importância da organização de uma rotina sistemática de acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos licenciandos; a sala de aula como espaço privilegiado para as atividades de aconselhamento informativo, suporte acadêmico e integração com a instituição; que o acesso aos cursos superiores sem suporte acadêmico não é inclusivo. Como produto desta dissertação, a partir das discussões com os(as) coordenadores(as) de curso e pedagogos(as)/TAEs participantes da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos e bibliografias adotadas, foi elaborada uma proposta com possibilidades para a permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na Região pesquisada.

Palavras-chaves: Permanência estudantil, evasão universitária, licenciatura.

ABSTRACT

This research analyzes the occurrence of dropout and permanence phenomena in the context of undergraduate courses at the Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), located in the Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV); characterizes evasion and investigates possibilities and strategies to encourage students to remain in the investigated courses; and elaborates proposals to face evasion and promote the permanence of students from Ifes undergraduate courses located in that Region. The study is qualitative and uses bibliographic research, documentary research and semi-structured interviews to carry out field research. The research participants are pedagogues and course coordinators of on-campus undergraduate courses at Ifes campuses located at RMGV: Cariacica campus - Degree in Physics; Vila Velha campus - Degree in Chemistry; and Vitória campus - Degree in Letras - Portuguese Language; and in Mathematics. It uses a framework of theoretical references that supports a critical reflection on teacher education, the phenomenon of dropout and possibilities for student stay in the context of undergraduate courses. For data analysis, the research uses the content analysis technique and based on the discussion of the results, highlights the following summary considerations: the need to provide training on the topic of dropout and permanence in higher education institutions and courses degree, since the lack of clarity makes it difficult to understand and analyze the phenomenon and constitutes an obstacle to facing the problem and obtaining more positive balances; the importance of analyzing evasion based on concepts that show its complex, multifactorial and procedural character; the relevance of identifying the causes of evasion, preferably by course, in an institutionalized way; the potential of the perspective of integration / active involvement of students with the institution for their stays; the importance of organizing a systematic routine to monitor the academic development of undergraduates; the classroom as a privileged space for activities of informative counseling, academic support and integration with the institution; that access to higher education courses without academic support is not inclusive. As a product of this dissertation, from the discussions with the course coordinators and pedagogues / TAEs participating in the research, in the light of the theoretical frameworks and bibliographies adopted, a proposal was elaborated with possibilities for the permanence of the students from Ifes undergraduate courses located in the region surveyed.

Keywords: Student residence, university dropout, degree.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Localização geográfica dos campi do Ifes no estado do Espírito Santo, com destaque para a Região Metropolitana da Grande Vitória e campi participantes da pesquisa.	26
Imagem 2: Atendimento aos percentuais de destinação de vagas definidos em Lei pelo Ifes em 2019.	51
Imagem 3: Taxas de Evasão em 2019 por tipo de curso do Ifes, considerando ofertas de cursos presenciais.	53
Imagem 4: Conjunto de gráficos referentes ao indicador de Renda Familiar Per Capita (RFP) para os estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019.	58
Imagem 5: Conjunto de gráficos referentes ao indicador de Declaração Racial para os estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019.	60
Imagem 6: Conjunto de gráficos referentes aos indicadores de distribuição de Sexo por Faixa Etária dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019.	61
Imagem 7: Esquema conceitual para o abandono escolar proposto por Tinto (1975).	100
Imagem 8: Modelo de sala de aula, aprendizagem e permanência (TINTO, 1997).	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cursos superiores de licenciaturas ofertados pelo Ifes.	27
Quadro 2: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Vitória.....	28
Quadro 3: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Vila Velha.	29
Quadro 4: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Cariacica.....	30
Quadro 5: Dados de fluxo estudantil apresentados pelo TCU para os Institutos Federais – Ciclo 2004-2009.....	43
Quadro 6: Conjugação de indicadores para acompanhamento da evasão.....	44
Quadro 7: Média da Taxa de Evasão Anual para os cursos de licenciaturas presenciais da Rede Federal por instituição em 2019.	52
Quadro 8: Taxa de Evasão Anual por campi e curso de licenciatura presencial do Ifes em 2019.	53
Quadro 9: Média das taxas relativas à Conclusão, Evasão e Retenção por Ciclo por tipo de curso, que formam o Índice de Eficiência Acadêmica, considerando ciclos de matrículas finalizados em 2018.....	55
Quadro 10: Taxas relativas à Conclusão, Evasão e Retenção por Ciclo por tipo de curso, que formam o índice de Eficiência Acadêmica, considerando ciclos de matrículas finalizados em 2018.	56
Quadro 11: Pesquisas consultadas para sistematização das discussões sobre evasão nos cursos de licenciaturas.	72
Quadro 12: Fatores que contribuem para evasão estudantil nos cursos superiores de licenciaturas.	85
Quadro 13: Categoria “Entendimentos de evasão pelos participantes da pesquisa”.....	110
Quadro 14: Categoria “Precusores (indícios) de evasão”.	112
Quadro 15: Categoria “Formas de levantamento das causas da evasão”.	115
Quadro 16: Categoria “Percepções da evasão no curso”.	117
Quadro 17: Categoria “Procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico”.	119
Quadro 18: Categoria “Encaminhamentos e ações de apoio ao estudante”.	123
Quadro 19: Categoria “Integração dos estudantes com a instituição ao nível acadêmico e social”.	130
Quadro 20: Categoria “Ações que poderiam ser promovidas”.	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefetes - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

Cefor - Centro de Referência em Educação a Distância

CIEPEE - Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar

CPPE - Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal

Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Institutos Federais - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394 de 1996)

MEC - Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

Pnaes - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

Proen - Pró-Reitoria de Ensino

Rede Federal - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Rimepes - Rede Ibero-Americana de Trabalho e Estudos sobre a Educação profissional e Evasão Escolar

RMGV - Região Metropolitana da Grande Vitória

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sistec - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU - Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E A INSTITUIÇÃO PESQUISADA	19
1.1 DECISÕES METODOLÓGICAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	19
1.2 APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS CAMPI PESQUISADOS	22
1.2.1 Ifes campus Vitória.....	28
1.2.2 Ifes campus Vila Velha.....	29
1.2.3 Ifes campus Cariacica	30
CAPÍTULO 2 – DISCUTINDO A EVASÃO PARA REFLETIR SOBRE A PERMANÊNCIA.....	31
2.1 CONCEPÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES DA EVASÃO NA REDE FEDERAL	31
2.2 EVASÃO E PERFIL DOS DISCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES LOCALIZADOS NA RMGV	50
2.3 O QUE MOTIVA A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS?	71
CAPÍTULO 3 – PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS.....	87
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERMANÊNCIA DOS LICENCIANDOS	87
3.2 PERMANÊNCIA NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	99
3.3 CONTRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS/TAES E COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES LOCALIZADOS NA RMGV	107
3.3.1 Percepção da evasão pelos participantes.....	109
3.3.2 Acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes.....	119
3.3.3 Suporte acadêmico aos estudantes	123
3.3.4 Integração nos níveis acadêmico e social.....	130
3.3.5 Ações específicas para promoção da permanência.....	133
CAPÍTULO 4 – “PERMANESER”: PROPOSTA PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS.....	137
4.1 PRESSUPOSTOS.....	138
4.2 PROCEDIMENTOS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS	139
4.3 ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS	141
4.3.1 Reconhecer as trajetórias, expectativas e necessidades dos estudantes.....	141
4.3.2 Diagnosticar os fatores que contribuem para evasão nos cursos de licenciaturas	143
4.3.3 Acompanhar sistematicamente a trajetória acadêmica dos estudantes	144

4.4 AVALIAÇÃO	145
CONCLUSÕES.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	159
Apêndice A – Roteiro de entrevista com os(as) pedagogos(as)/técnicos(as) em assuntos educacionais e coordenadores(as) de cursos.....	159
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	160
Apêndice C – Sugestão de quadros-referências para elaboração de diagnóstico de causas de evasão nos cursos de licenciaturas.....	162
Apêndice D – Proposta de fluxo para acompanhamento da trajetória acadêmica visando a promoção da permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas.....	164
ANEXO.....	166
Anexo A – Carta de Anuência para pesquisa no Ifes fornecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Ifes	166

INTRODUÇÃO

A evasão estudantil tem sido reconhecida, em nível internacional, como um problema público (BERNARD, 2017), devido aos impactos causados não só para os indivíduos, mas para as instituições de ensino e para sociedade em geral, uma vez que as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos geram desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, que no setor público consistem em recursos investidos com professores, funcionários, equipamentos e espaço físico sem o devido retorno (SILVA FILHO et al., 2007).

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), criados pela Lei 11.892 de 2008, essa ocorrência se agrava por se tratar de instituições historicamente recentes, que passaram por ampla expansão e ofertam educação em diversos níveis e modalidades (de cursos de formação inicial e continuada até cursos de graduação e pós-graduação), apresentando propostas educacionais pluricurriculares e multicampi que visam a um público diverso e heterogêneo (DORE; ARAUJO; MENDES, 2014).

Nesse contexto, experienciamos as primeiras preocupações com o fenômeno da evasão e com a permanência estudantil ao atuarmos por dois anos, no cargo de pedagoga, em Coordenadorias de Gestão Pedagógica (CGP) em campi do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) no interior do estado (de maio de 2017 a maio de 2019 – por cerca de seis meses no campus Ibatiba - ES o e por cerca de um ano e meio no campus Venda Nova do Imigrante - ES).

Essas preocupações faziam-se presentes em reuniões administrativas e pedagógicas e nas atividades profissionais em que atuamos nesses espaços, o que nos provocou a refletir sobre a necessidade de estudar formas de acompanhamento que evidenciem os motivos da evasão e que principalmente nos apontem possibilidades para a promoção da permanência dos estudantes.

Durante esse percurso, realizamos, junto aos colegas da CGP e da Psicologia, também em parceria com coordenadores de cursos e docentes, trabalhos de intervenções junto aos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e dos cursos superiores. Preocupados com a permanência e com o êxito, os abordamos por meio de exposições dialogadas, rodas de conversa e atividades visando a auxiliá-los na organização da rotina de estudos à ambientação na instituição.

Após a atuação nos campi citados, iniciamos nossa atuação profissional na Assessoria Pedagógica¹ do Gabinete da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) do Ifes, em junho do ano de 2019, onde experienciamos brevemente as preocupações com esses fenômenos em nível da gestão institucional.

De forma geral, a evasão pode ser compreendida como a saída do estudante, por desistência, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, seja qual for o motivo (INEP, 2017), caracterizando um processo de abandono voluntário ou forçado do curso, da disciplina, da instituição de ensino ou mesmo do sistema educacional (VITELLI, 2014). Entretanto, as discussões que envolvem a conceituação desse fenômeno passam pelo seu caráter complexo e multifatorial, assim entendido pela existência de uma diversidade de variáveis que interagem entre si em sua determinação (SCHMITT, 2014) e por ocorrer em variados contextos socioeconômicos e culturas (KAMPFF; MENTGES E PETRARCA, 2018).

Para o acompanhamento de dados sobre evasão nos Institutos Federais pesquisamos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)². A partir da verificação de indicadores de evasão no Ifes, conforme dados do ano-base 2019 (PNP, 2020), observamos que a evasão nos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial constituiu uma Taxa Anual de Evasão média de 16% (dezesseis por cento) – sendo a média nacional (da Rede Federal) de 14% (quatorze por cento) – e uma Evasão por Ciclo (finalizado em 2018) de em média 61% (sessenta e um por cento), o que gerou uma grande preocupação ao nível de formação acadêmico-profissional de professores pela instituição.

Trata-se de uma preocupação reforçada de relevância quando levamos em consideração a ampliação no acesso à educação superior por meio da criação de novas vagas, na qual a criação, expansão e interiorização dos Institutos Federais a partir de 2008 tem papel fundamental, especialmente no que se refere à formação inicial de professores (LIMA, 2012), uma vez que um dos objetivos dos Institutos Federais é o de ministrar, em nível de educação superior, “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, ART. 7º, VI, B), sendo que, para o atendimento

1 A Assessoria Pedagógica possui, dentre outras atribuições, a de prestar suporte pedagógico à Proen e aos campi, assessorando-os legalmente na solução de problemas, bem como a de coordenar, acompanhar e/ou assessorar programas e projetos no âmbito dessa Pró-Reitoria (IFES, 2015).

2 Conforme sua portaria de criação (Portaria MEC/SETec Nº 1 de 2018), PNP compreende um ambiente virtual que se destina à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal (MEC, 2018).

desse disposto, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas (BRASIL, 2008, ART. 8º).

Nos Institutos Federais, somam-se ainda as políticas e ações que visam à democratização desse acesso, como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que facilita a inscrição dos estudantes em diferentes localidades do país por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, destacamos, as políticas afirmativas de reserva de vagas, instituídas a partir da Lei N.º 12.711 de 2012 e da Lei N.º 13.409 de 2016. A partir delas, o Ifes passa a reservar cinquenta por cento das vagas de cada concurso seletivo, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (no caso dos cursos de graduação), destinando proporção de vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012) e às pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Conforme analisa Mello (1993), tratando da necessária universalização do acesso à Educação Básica no Brasil e na América Latina, a partir da década de 1990 a expansão nas matrículas em nosso país acabou por ocorrer sem terem sido resolvidos – mas, ao contrário, ampliados e acentuados –, problemas crônicos relacionados à qualidade do ensino, como a repetência, a evasão e a subescolarização, em um contexto de desigualdades sociais expressas por diferenças de renda e de acesso aos bens sociais e econômicos. Além disso, passou a demandar formação de professores suficientes para atender a essa demanda (RIGO, 2016).

Nesse mesmo sentido, tratando-se da democratização do acesso ao Ensino Superior, compreendemos que essas importantes políticas não inauguraram, mas colocaram ainda mais em relevo problemas ocasionados pela repetência, evasão e necessidade de programas em prol da permanência, especialmente de estudantes com insuficiência de recursos, uma vez que, felizmente, os filhos das classes trabalhadoras tiveram mais oportunidades de acesso ao Ensino Superior público, cabendo também a democratização das condições de cursar e ter êxito em seus percursos formativos. O desafio posto, então, é o de garantir equidade não só no ponto de partida, mas na trajetória até a linha de chegada (MELLO, 1993), na perspectiva de uma concepção universalista de finalidades educacionais verdadeiramente inclusivas – e não de uma democratização apenas quantitativa que reforce as desigualdades (BERNARD, 2016, 2017).

Para tanto, é fundamental o fortalecimento da assistência estudantil e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais das instituições federais de Ensino Superior. Regulamentado pelo Decreto 7.234 de 2010, visa atender, prioritariamente, “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio [...]”

(BRASIL, 2010, Art. 5º). Esse programa é especialmente importante para os estudantes dos cursos de licenciaturas presenciais do Ifes, uma vez que, em 2019, em média 76% (setenta e seis por cento) declararam encontrar-se nessa faixa de renda (PNP, 2020).

Pelos motivos apresentados, estudar possibilidades para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência nos cursos de licenciaturas é uma questão de valorização do erário que é aplicado na educação e do cidadão que deseja fazer um curso superior e que, por diferentes motivos, muitas vezes não consegue concluí-lo (LIMA; MACHADO, 2014). Também contribui para avaliação desses cursos e indicação de possibilidades que considerem suas peculiaridades, importantes para concretização de políticas públicas de formação de professores para atender a demanda dos diversos níveis de ensino (VITELLI, 2014).

Para acompanhamento da realidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC criou, por meio da Portaria MEC/Setec N.º 23 de 2015, a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal (CPPE), com o intuito de orientar as instituições pertencentes a essa rede na elaboração e aperfeiçoamento de planos estratégicos para a permanência e êxito discentes. Findadas as atividades dessa primeira CPPE, uma nova foi instituída por meio da Portaria MEC/Setec N.º 8 de 2019, cabendo ao Ifes, a partir de então, a elaboração de seu Plano Estratégico para a Permanência e Êxito, que será monitorado por meio de indicadores disponibilizados pela PNP.

Apesar das iniciativas do Ifes de acompanhamento da evasão, permanência e êxito discentes, tendo por exemplo os trabalhos que foram sistematizados no Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Ifes (IFES, 2016a), não localizamos estudos específicos sobre a dinâmica e progressos dos cursos superiores de licenciatura da instituição.

Isso posto, e considerando que a reflexão sobre a permanência estudantil nesta pesquisa relaciona-se a aspectos ligados à premente necessidade de construção de subsídios teóricos e empíricos que subsidiem a elaboração de políticas de ensino, bem como o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, interessamo-nos em analisar o seguinte problema de pesquisa: **que ações os estudos têm sugerido para o enfrentamento da evasão e para a promoção da permanência nos cursos de licenciaturas? Como os cursos de licenciatura do Ifes localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) têm manifestado a ocorrência da evasão? Que possibilidades têm sido/podem ser construídas para favorecer a permanência de estudantes de cursos de licenciaturas do Ifes localizados nessa Região?**

Diante dessas questões, o objetivo geral delineado para esta pesquisa é de analisar a ocorrência dos fenômenos da evasão e da permanência no contexto dos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV. Especificamente, objetivamos: caracterizar a evasão nos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV; investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV; e elaborar proposta para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados nessa Região. Ao encontro de direcionamentos para compreender essas questões e buscar alcançar esses objetivos, esta dissertação está organizada com os seguintes capítulos:

Capítulo 1 – Encaminhamentos metodológicos e a instituição pesquisada – discorre sobre as decisões metodológicas e o contexto do estudo, apresentando a abordagem investigativa, os instrumentos de pesquisa, a forma de análise de dados, a instituição e os campi pesquisados.

Capítulo 2 – Discutindo a evasão para refletir sobre a permanência – tece problematizações sobre o conceito de evasão estudantil e demandas de acompanhamento do fenômeno na Rede Federal. Em seguida, caracteriza a evasão e o perfil dos discentes dos cursos de licenciaturas presenciais do Ifes no contexto da RMGV, passando pela importância da assistência estudantil. Por fim, sistematiza discussões sobre o que se têm produzido sobre as motivações para evasão de futuros professores nos cursos de licenciaturas, com base em levantamento bibliográfico.

Capítulo 3 – Permanência de estudantes em cursos de licenciaturas – realiza reflexões sobre a formação docente, destacando e problematizando as políticas de âmbito nacional. Posteriormente, analisa possibilidades para permanência na perspectiva da integração dos estudantes. Na sequência, desenvolve análises de conteúdo do material coletado por meio de entrevistas com pedagogos(as)/Técnicos(as) em Assuntos Educacionais e coordenadores(as) de cursos, que objetivam investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes, em diálogo com os referenciais teóricos adotados e com as pesquisas analisadas a partir de levantamento bibliográfico.

Capítulo 4 – “PermaneSER”: Proposta para a permanência de estudantes em cursos de licenciaturas – tendo por referências os pressupostos teóricos e bibliografias adotadas, apresenta, como um produto técnico, intitulado “PermaneSER”, proposta com possibilidades para a permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV.

Por fim, nas Considerações, realizamos uma reflexão síntese da dissertação, retomando-se as questões e objetivos da pesquisa e apresentando futuras possibilidades de estudo.

CAPÍTULO 1 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Neste capítulo discorreremos sobre as decisões metodológicas definidas para o encaminhamento desta pesquisa e a caracterização da instituição e dos campi pesquisados. Considerando seus objetivos e características, o estudo assumiu a abordagem qualitativa como delineamento metodológico.

1.1 DECISÕES METODOLÓGICAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa em Educação, como uma Ciência Social, responde a questões particulares, existentes em um determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas e dinâmicas, carregadas de significados e intencionalidades, em um nível de realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 1994).

A opção por trabalhar com uma abordagem qualitativa deve-se pela característica de ter o ambiente da pesquisa como fonte privilegiada de dados, constituindo-se o investigador como o principal instrumento de coleta, que busca apreender as perspectivas dos participantes de forma contextualizada, preocupa-se com uma descrição cuidadosa e tende a analisar os dados de forma indutiva, na qual o objetivo do levantamento de informações não é o de confirmar teorias construídas previamente, mas construí-las à medida que os dados são levantados e compilados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A instituição foco desta pesquisa é o Ifes, concentrando-se a investigação nos campi da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) que ofertam cursos de licenciatura na modalidade presencial: campus Cariacica - Licenciatura em Física; campus Vila Velha - Licenciatura em Química; e campus Vitória - Licenciaturas em Letras - Língua Portuguesa e em Matemática.

Esses cursos e campi foram selecionados por se encontrarem no mesmo contexto de região metropolitana e por nos permitir coletar informações de realidades de áreas do conhecimento diversas (Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza). Esclarecemos que o curso de Pedagogia do campus Vila Velha não foi selecionado para a pesquisa por se tratar de um curso novo, com início no ano de 2019, não tendo, então, ciclo concluído (ou próximo de conclusão) para avaliação da evasão e demandas para a permanência. Também não foi selecionado o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa na modalidade a distância ofertado pelo campus Vitória, devido às peculiaridades dessa modalidade de oferta.

Para pesquisar o que estudos têm produzido sobre as causas e as possibilidades para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência de futuros professores nos cursos de

licenciatura, que terão o papel de oferecer subsídios e instrumentos para a investigação e análise dos indicativos e aspectos apontados pela pesquisa de campo, nos valem da pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa atua como uma técnica exploratória, que nos permite pesquisar evidências que surgem em determinados contextos (no caso, no contexto dos cursos de licenciaturas), de forma a fornecer informações sobre esse mesmo âmbito (LUDKE; ANDRE, 1986). Nessa etapa, foram pesquisadas teses, dissertações e artigos científicos.

Para caracterizar a evasão nos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV, os levantamentos de dados foram realizados por meio de consulta a banco de dados de informações específicas sobre a Rede Federal.

Já para investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV, foram realizadas entrevistas com os 4 (quatro) coordenadores(as) dos cursos participantes da pesquisa e com 3 (três) pedagogos(as)/técnicos(as) em assuntos educacionais (TAEs) de referência para os cursos, totalizando 7 (sete) entrevistas (Apêndice A). Apenas um dos(as) pedagogos(as)/TAEs não respondeu ao nosso convite para participação.

Aproveitamos para esclarecer que no Ifes cada curso de graduação possui seu/sua coordenador(a) responsável, bem como um pedagogo(a) ou TAE [que quando lotado(a) em Núcleo/Coordenadoria de Gestão Pedagógica possui praticamente as mesmas funções do(a) pedagogo(a)] designado para realizar um acompanhamento mais próximo do curso. Assim, os(as) participantes investidos nesses cargos foram selecionados para a pesquisa por entendermos que se tratam dos profissionais em nível de gestão que mais se encontram próximos aos estudantes ao longo de seus percursos acadêmicos.

Esse entendimento parte do perfil de seus cargos, uma vez que entre as atribuições dos(as) professores(as) lotados(as) em Coordenadorias de Cursos estão a avaliação da qualidade e o diagnóstico de problemas existentes nos cursos visando à sua superação, em parceria com os discentes e demais docentes; e dos técnicos lotados em Núcleos/Coordenadorias de Gestão Pedagógicas o acompanhamento dos alunos no percurso de sua formação, conferindo a devida assistência e orientação para o seu melhor desenvolvimento acadêmico (IFES, 2016b).

Esclarecemos ainda que os estudantes não foram incluídos neste momento na pesquisa, apesar de ser nossa intenção inicial, devido às dificuldades de contatos, de tempos e de espaços

impostas pela situação de isolamento social acarretada pela pandemia³ do novo Coronavírus (Covid-19). Além disso, nos levantamentos bibliográficos realizados observamos que as pesquisas partiram da fala dos estudantes, sobretudo evadidos, mas, nenhuma realizou a oitiva dos pedagogos, como fizemos nesta pesquisa, e apenas uma realizou a aplicação da entrevista com coordenadores de curso.

As pesquisas foram realizadas após concordância desses(as) participantes fornecida por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ (TCLE) (Apêndice B) e anuência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, por meio de Carta de Anuência (Anexo A). Nesse ponto, cabe informar que a pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos necessários, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510 de 2016 e n.º 466 de 2012. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), por meio de cadastro na Plataforma Brasil⁵ (cadastro n.º 27146719.2.0000.5542).

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, que se desenvolvem a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Essa forma de entrevista foi escolhida por permitir aos entrevistados discorrerem sobre o tema proposto com base nas informações que detêm de forma fluida, possibilitando ao entrevistador captá-las de maneira imediata e corrente (LUDKE; ANDRE, 1986).

Foram agendadas data e horário para as entrevistas após contato via telefone e/ou e-mail com os(as) coordenadores(as) e pedagogos(as)/técnicos(as) em assuntos educacionais. Foram realizadas de forma não presencial, por meio da plataforma *online Zoom*, que permitiu diálogo com áudio e vídeo de maneira síncrona. A primeira opção foi realizar entrevistas de forma presencial. Contudo, devido às situações excepcionais de isolamento social, acarretadas pela pandemia, optamos por realizar entrevistas de forma online.

A organização, análise e interpretação dos dados coletados foram realizadas a partir da técnica da “análise de conteúdo”, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37), considerando as funções apresentadas por Minayo (1994) de verificação de

³ A declaração de pandemia foi emitida no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde.

⁴ Instrumento por meio do qual é solicitada anuência dos participantes da pesquisa, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, nos termos da Resolução MS/CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016.

⁵ Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP (UFES, 2020).

questões, ou seja, busca de respostas para as questões formuladas e de descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

Durante a análise de conteúdo, podemos optar por vários tipos de “unidades de registro”, que se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem, como palavras, frases e orações destacadas de acordo com a finalidade do estudo. Outra unidade é o tema, mais utilizado nesse tipo de análise, que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão. Além das unidades de registro, devemos definir as unidades de contexto, situando uma referência mais ampla. Em outras palavras, devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem, para, então, elaborar as categorias do estudo, que significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito (MINAYO, 1994).

Bardin (2016) e Minayo (1994) esclarecem que a análise de conteúdo se organiza, cronologicamente, em: 1) a pré-análise – que se refere, em geral, à organização do material a ser analisado, definindo-se as unidades de registro, de contexto, trechos significativos e categorias; 2) a exploração do material – fase mais longa, na qual se aplica o que foi definido na fase anterior; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, na qual se busca verificar questões e desvendar conteúdos de acordo com os objetivos da pesquisa.

Nesse contexto, a teoria teve o fundamental papel auxiliar-nos na explicação e compreensão dos fenômenos estudados, bem como de colaborar para esclarecer melhor o objeto de investigação, iluminar a obtenção, organização e análise dos dados (MINAYO, 1994).

Por fim, foi elaborado um produto educacional com uma proposta para a permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV, intitulado “PermaneSER”, com base nos referenciais teóricos, levantamento bibliográfico e análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os pedagogos(as)/TAEs e coordenadores(as) de curso. Essa proposta tem por foco a permanência estudantil a partir da perspectiva da integração do estudante.

1.2 APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS CAMPI PESQUISADOS

Como informado, a pesquisa foi realizada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – que tem a grafia abreviada para Instituto Federal do Espírito Santo, sigla Ifes. Foi criado em 2008 com a Lei 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais.

Além dos Institutos Federais, a Rede Federal é composta: pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow

da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, Art. 1º). Com exceção das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as demais instituições citadas “[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Especificamente sobre os Institutos Federais, a citada Lei informa que se trata de “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, Art. 2º) e que são equiparadas às universidades federais “[...] para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior” (BRASIL, 2008, Art. 2º, § 1º).

Conforme o Art. 6º da Lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais possuem como uma de suas finalidades “[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

De forma vinculada a suas finalidades, objetivam ministrar: educação profissional técnica de nível médio; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica; cursos de bacharelado e engenharia; e cursos de pós-graduação lato sensu (aperfeiçoamento e especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado) (BRASIL, 2008, Art. 7º).

Das ofertas de vagas relacionadas à sua ação acadêmica, o Art. 8º da Lei 11.892 de 2008 dispõe que, em cada exercício, os Institutos Federais deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender à oferta de “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, Art. 7º, I). E, no mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”

(BRASIL, 2008, Art. 7º, VI, b), sendo os únicos percentuais de oferta de vagas definidos em seus mínimos nesta Lei.

As definições de caráter político, pedagógico e filosófico que fundamentam as ações educacionais Ifes e servem de orientação às práticas cotidianas desejadas coletivamente são apresentadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que se encontra inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFES, 2019). De acordo com esse documento (PDI, 2019/2-2024), a missão organizacional da Instituição é “[...] promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável” (IFES, 2019, p. 15) e tem por visão “[...] consolidar-se como referência em educação profissional, contribuindo para o desenvolvimento tecnológico e sustentável do Espírito Santo, com reconhecimento nacional e internacional” (IFES, 2019, p. 15).

Uma das diretrizes para o ensino na instituição, conforme o PPI, é garantir que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) estejam alinhados com as concepções e orientações contidas no PDI/PPI, com a legislação brasileira e com as demais normativas institucionais (IFES, 2019). Sendo os PPCs os projetos que materializam a organização do ensino de um dado curso da instituição e considerando a diretriz apresentada, concluímos que os projetos de cursos do Ifes devem alinhar-se às concepções de ser humano, sociedade e educação enunciadas no Projeto Pedagógico da instituição.

De acordo com suas concepções, o Ifes, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, compreende a educação como “[...] um processo permanente de formação integral que abrange as dimensões ética, estética, política, científica, tecnológica e se constitui nas relações entre os sujeitos em seus diferentes contextos” (IFES, 2019, p. 68). Dessa maneira, a instituição concebe o sujeito como “[...] um ser social, histórico e cultural, constituído por meio das interações com os outros em uma sociedade criada pelo homem e que, concomitantemente, tem criado o próprio homem” (IFES, 2019, p. 68). Nessa perspectiva, a compreensão do Ifes expressa no PPI é de que a educação deve possibilitar a apropriação de conhecimentos indispensáveis para

[...] o exercício da cidadania, o desenvolvimento da produção de novos conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, o preparo para o exercício de profissões, a ampliação cultural, além de fornecer meios para progredir nos estudos e no trabalho, sobretudo em uma sociedade desejosa por maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem (IFES, 2019, p. 69).

Com relação à educação profissional, técnica e tecnológica, compreende-a “[...] como um processo formativo pelo qual o conhecimento científico adquire, para o sujeito, o sentido de

força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos” (IFES, 2019, p. 69). Assim, deve integrar a formação plena dos sujeitos que a constituem, possibilitando “[...] novas construções intelectuais, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (IFES, 2019, p. 69).

Podemos perceber então que a concepção de educação desta instituição vai muito além do preparo para o exercício de profissões, prezando pela formação de cidadãos em uma sociedade que anseia por maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem, por meio de uma educação profissional, técnica e tecnológica que garanta ao sujeito por ela formado a compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos relacionado a sua atividade profissional, possibilitando uma intervenção consciente na realidade (IFES, 2019).

Ademais, o Ifes se fundamenta na concepção de trabalho como princípio educativo, entendendo que o trabalho realiza uma mediação entre a produção da existência e a objetivação da vida humana ao “[...] articular atividades materiais e produtivas aos conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia, com a finalidade de orientar os processos formativos em toda a sua multidimensionalidade” (IFES, 2019, p. 69).

Dessa maneira, acredita e aposta em uma educação profissional potencializadora da formação emancipatória do ser humano em toda sua perspectiva (social, cultural, política e ambiental) em um movimento que capacite os sujeitos para a transformação das condições naturais e sociais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (IFES, 2019).

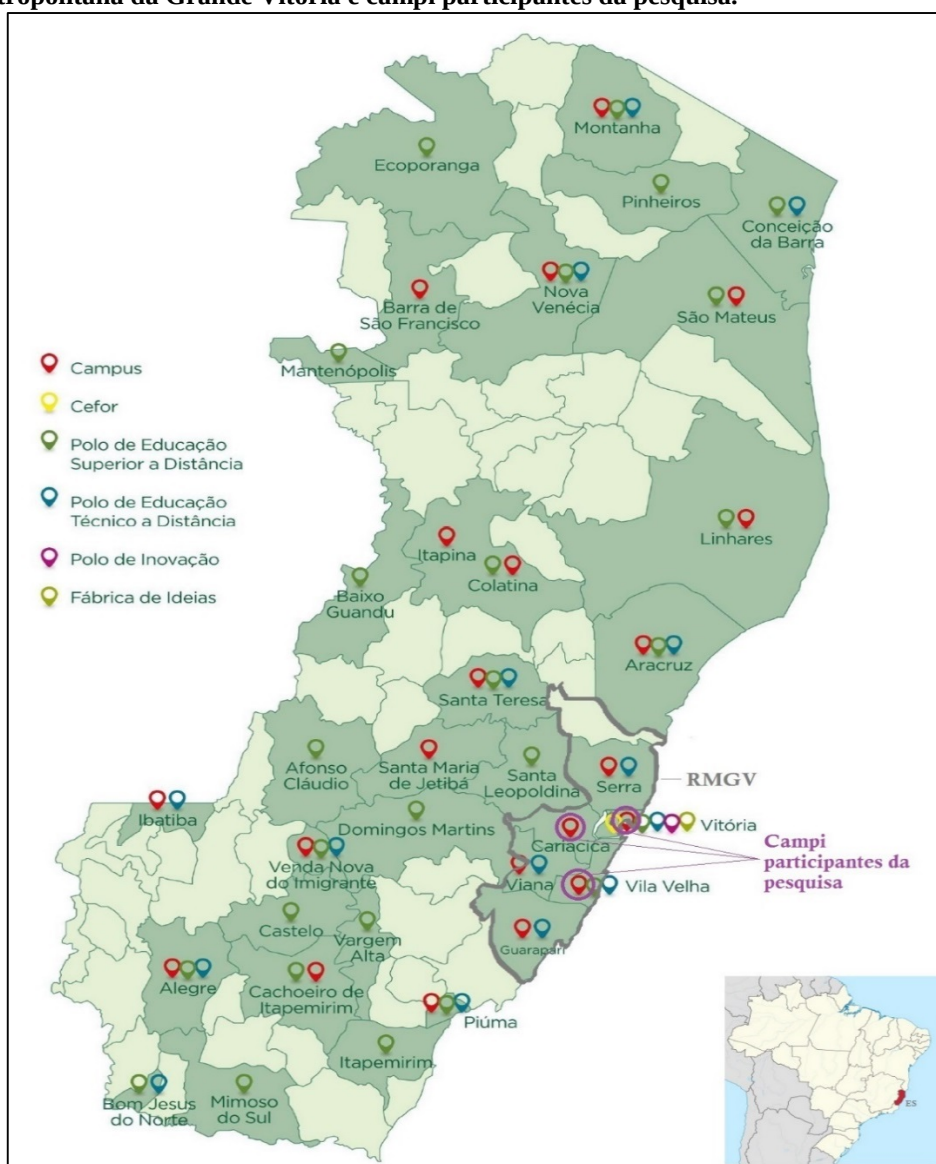
Com relação a sua história, o Instituto Federal do Espírito Santo, criado a partir da 11.892 de 2008, surge da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e das Escolas Agrotécnicas de: Alegre – EAFA, Colatina – EAFC e Santa Teresa – EAFST (IFES, 2019). Trata-se de uma Instituição centenária, sendo a mais antiga delas o Cefetes, fundado em 1909, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, sob o nome de Escola de Aprendiz Artífices do Espírito Santo (IFES, 2020, online).

Conforme nos informa o Ifes em sua página oficial na internet (IFES, 2020, online), em 2008 já contava com 12 (doze) unidades: Os campi Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Serra e Vitória, que eram unidades do Cefetes, somando-se os campi de Alegre, Itapina e Santa Teresa, originalmente escolas agrotécnicas. Nesse percurso,

A partir de 2008, foram implementados mais oito campi a saber: Vila Velha (2010), Guarapari (2010), Ibatiba (2010), Venda Nova do Imigrante (2010), Piúma, (2011), Montanha (2014), Barra de São Francisco (2014), Centro-Serrano (2015), além de um campus avançado (Viana 2014), um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (2014), um Polo de Inovação Vitória (2015) e uma Fábrica de ideias (2016). A Reitoria do Ifes funciona na capital do Estado do Espírito Santo, conforme definido na supracitada Lei 11.892 (IFES, 2019, p. 19).

Atualmente, o Ifes possui 21 (vinte e um) campi em funcionamento e um Centro de Referência em Educação a Distância (Cefor), na qual vincula-se 40 (quarenta) polos de educação a distância, fazendo-se a Instituição presente em todas as microrregiões do Espírito Santo (IFES, 2020, online). A espacialização geográfica dos campi do Ifes está apresentada na Imagem 1.

Imagem 1: Localização geográfica dos campi do Ifes no estado do Espírito Santo, com destaque para a Região Metropolitana da Grande Vitória e campi participantes da pesquisa.



Fonte: PDI, 2019, p. 42. Editado.

Oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio a cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) e possui aproximadamente 36 (trinta e seis) mil alunos, distribuídos em

cerca de 100 (cem) cursos técnicos, 60 (sessenta) cursos de graduação, 10 (dez) especializações lato sensu, 11 (onze) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrados e 1 (um) curso de pós-graduação stricto sensu de doutorado (iniciado em 2020) (IFES, 2020, online).

Quanto aos cursos de licenciatura, o Ifes oferece nove diferentes oportunidades de formação – Licenciatura em: Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática, Letras - Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química –, além de curso de Complementação Pedagógica⁶ (IFES, 2019). No total, são ofertados 16 (dezesesseis) cursos de licenciaturas, sendo 13 (treze) presenciais e 3 (três) a distância, ofertados por 11 (onze) de seus 21 (vinte e um) campi: Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Itapina, Piúma, Nova Venécia, Santa Teresa, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha e Vitória, conforme distribuição apresentada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Cursos superiores de licenciaturas ofertados pelo Ifes.

Campus	Curso	Modalidade	Duração	Turno	Oferta Inicial
Alegre	Ciências Biológicas	Presencial	4 anos	Integral	2010/1
Aracruz	Química	Presencial	4 anos	Noturno	2010/1
Cachoeiro de Itapemirim	Matemática	Presencial	4 anos	Noturno	2010/1
Cachoeiro de Itapemirim	Informática	A Distância	4 anos	-	2018/1
Cariacica	Física	Presencial	4,5 anos	Vespertino	2011/1
Itapina	Ciências Agrícolas	Presencial	4 anos	Noturno	2010/2
Itapina	Pedagogia	Presencial	4,5 anos	Noturno	2015/1
Piúma	Complementação Pedagógica	A Distância	3 períodos	-	2014/2
Nova Venécia	Geografia	Presencial	4 anos	Noturno	2014/2
Santa Teresa	Ciências Biológicas	Presencial	4 anos	Noturno	2010/1
Venda Nova	Letras – Língua Portuguesa	Presencial	4 anos	Noturno	2016/2
Vila Velha	Química	Presencial	4 anos	Integral	2010/1
Vila Velha	Pedagogia	Presencial	4 anos	Integral	2019/1
Vitória	Letras – Língua Portuguesa	Presencial	4 anos	Noturno	2011/1
Vitória	Letras – Língua Portuguesa	A Distância	4 anos	-	2012/1
Vitória	Matemática	Presencial	4 anos	Noturno	2008/1

Fonte: Elaborado pela autora. Informações de campi e cursos do PPI do Ifes (IFES, 2019); informações de modalidade, duração, turno e carga-horária dos PPCs, disponíveis no site do Ifes (IFES, 2020, online); informações de ofertas iniciais das resoluções de oferta dos cursos, disponíveis no site do Ifes (IFES, 2020, online).

Todos os cursos listados no Quadro 1 possuem periodicidade de oferta anual e processo seletivo via Sisu/Enem. Os cursos presenciais ofertam 40 (quarenta) vagas anuais. Observa-se que os cursos mais novos em termos de oferta são os de Letras – Língua Portuguesa do campus Venda Nova do Imigrante (início em 2016/2) e de Pedagogia do campus Vila Velha (início em 2019/1).

⁶ Programa especial de formação pedagógica para não licenciados, ofertado a distância, tendo como polo o campus Piúma (IFES, 2019).

Como já informamos, esta pesquisa terá por lócus os campi do Ifes localizados na RMGV que ofertam cursos de licenciatura na modalidade presencial: campus Cariacica - Licenciatura em Física; campus Vila Velha - Licenciatura em Química; e campus Vitória - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática. Com relação a esses campi, seguimos com uma breve caracterização.

1.2.1 Ifes campus Vitória

O campus Vitória está localizado à Avenida Vitória, no bairro Jucutuquara, município de Vitória – ES. Foi criado em 1909 no governo do presidente Nilo Peçanha que oficializou o denominado ensino industrial por meio da instauração das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados (contavam dezenove). A Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo foi de fato instalada em Vitória em fevereiro de 1910, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual (IFES, 2019). Continuando sua história,

A partir de 1937, a Instituição – então denominada Liceu Industrial de Vitória – passou a formar profissionais voltados para a produção em série, porém com características artesanais. Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória e, em 11 de dezembro de 1942, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje, sendo que à época contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação. Em 3 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo, Etfes, baseada num modelo empresarial (IFES, 2019, p. 31).

A Escola Técnica Federal do ES passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) em março de 1999 e inaugurou um novo paradigma de instituição pública profissionalizante que possibilitaram novas formas de atuação. “Em 2004, o Cefetes passou a ser uma Instituição de Ensino Superior, com os decretos nº 5.224 e nº 5.225 de 1 de outubro, hoje substituídos pelo Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 (revogado pelo Decreto 9.235 de 15/12/2017)” (IFES, 2019, p. 31).

Trata-se do campus com maior número de ofertas em termos de cursos e de vagas/alunos matriculados. São cerca de 1.083 (mil e oitenta e três) vagas autorizadas, assim distribuídas (Quadro 2):

Quadro 2: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Vitória.

Cursos Técnicos (17 cursos / 7 integrados; 2 integrados Proeja; 5 concomitantes; 3 subsequentes)	Segurança do Trabalho (integrado e subsequente), Meio Ambiente (integrado), Edificações (integrado, concomitante e subsequente), Estradas (integrado e concomitante), Mecânica (integrado e concomitante), Eletrotécnica (integrado e concomitante), Metalurgia (integrado e concomitante), Geoprocessamento (subsequente), Guia de Turismo (Integrado Proeja) e Cadista para a Construção Civil (Integrado Proeja);
---	--

Quadro 2: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Vitória (continuação).

Cursos de Graduação (7 cursos / 4 bacharelados e 3 licenciaturas)	Bacharelados em Engenharia Metalúrgica, Engenharia Elétrica, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia Mecânica e Licenciaturas em Letras - Língua Portuguesa, Letras - Língua Portuguesa na modalidade a distância e em Matemática
Cursos de Pós-Graduação (8 cursos / 3 lato sensu e 5 stricto sensu)	Especialização em Eficiência Energética, Especialização em Engenharia de Infraestrutura Urbana e Especialização em Engenharia Elétrica; Mestrado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais (PROPEMM); Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH), Mestrado Profissional em Tecnologias Sustentáveis (PPGTECS) e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifes) (IFES, 2019, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Ifes, 2019, 2020.

1.2.2 Ifes campus Vila Velha

Já o campus Vila Velha está localizado no bairro Soteco, município de Vila Velha – ES. Conforme o PDI do Ifes (IFES, 2019, p. 30):

Os primeiros passos para a implantação do Campus Vila Velha foram dados em 1985, por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Neste período foram realizados estudos para a construção de uma Unidade Descentralizada de Ensino (UnED) em Vila Velha, com inauguração prevista para 1991. No entanto, por falta de definição quanto ao terreno para a construção do campus, o processo foi substituído pela implantação da UnED de Serra. Somente em 2007, por ocasião da segunda fase do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o projeto foi retomado. Com a promulgação da Lei 11.892/2008, a UnED Vila Velha prevista no Plano de Expansão foi transformada em Campus. Em 2009, o problema relacionado ao terreno foi solucionado, por meio da assinatura de um termo de concessão de Direito de Superfície entre o Governo do Estado, por meio da Companhia de Habitação (COHAB), e o IFES (IFES, 2019, p. 30).

Hoje o campus oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao doutorado, conforme apresentado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Vila Velha.

Cursos Técnicos (3 cursos / 2 integrados; 1 concomitante)	Técnico Integrado em Biotecnologia; Técnico Integrado em Química e Técnico Concomitante em Química.
Cursos de Graduação (4 cursos / 2 bacharelados e 2 licenciaturas)	Bacharelados em: Biomedicina; Química Industrial. Licenciaturas em: Química; Pedagogia.
Cursos de Pós-Graduação (5 cursos / 2 lato sensu e 3 stricto sensu)	Lato sensu (especializações): Educação e Divulgação em Ciências; Ensino Interdisciplinar em Saúde e Meio Ambiente. Stricto sensu (mestrados e doutorado): Mestrado Profissional em Química (PROFQUI); Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (Mestrado Educimat); Doutorado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (Doutorado Educimat).

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Ifes, 2019, 2020.

Com relação ao curso de Doutorado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (Educimat), trata-se do primeiro curso de doutorado do Ifes, autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2019, com oferta prevista para o

primeiro semestre de 2021 por meio de processo seletivo ocorrido no segundo semestre de 2020 (IFES, 2020, online).

1.2.3 Ifes campus Cariacica

Quanto ao campus Cariacica, está localizado no bairro Itacibá, município de Cariacica – ES. O campus teve autorizado seu funcionamento em 2006 como uma unidade de ensino descentralizada do Cefetes (IFES, 2019).

Iniciou as atividades oferecendo o Curso Técnico em Ferrovias, inédito no Brasil e fruto de uma parceria do Cefetes com a Companhia Vale do Rio Doce. [...] Funcionou, inicialmente, em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Cariacica, no Bairro São Francisco. Em 2009, passou a funcionar também em Itacibá, de forma parcial. A Sede própria em Itacibá foi ocupada em definitivo no final de 2012 (IFES, 2019, p. 30).

Hoje oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao mestrado, conforme apresentado no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Cursos oferecidos pelo Ifes – campus Cariacica.

Cursos Técnicos (5 cursos / 3 integrados e 2 concomitantes)	Técnico Integrado em Manutenção de Sistemas Metroferroviários; Técnico Integrado em Portos; Técnico Integrado em Administração; Técnico Concomitante em Portos e Técnico Concomitante em Logística.
Cursos de Graduação (3 cursos / 2 bacharelados e 1 licenciatura)	Bacharelados em: Engenharia de Produção; Física. Licenciatura em: Física.
Curso de Pós-Graduação (1 stricto sensu)	Stricto sensu (mestrado): Mestrado Profissional em Ensino de Física.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Ifes, 2019, 2020.

Podemos observar que os cursos desses campi do Ifes seguem uma lógica de verticalização – dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio às pós-graduações –, como o campus Cariacica, que oferta curso técnico integrado nas áreas de logística e o bacharelado em Engenharia de produção; bem como curso de graduação em Física e oportunidade de mestrado profissional na área.

Apresentadas as decisões metodológicas e o lócus da pesquisa, no próximo capítulo teceremos discussões relacionadas à evasão – problematizações do conceito, demandas para a Rede Federal, caracterizações do fenômeno nos campi e cursos pesquisados e fatores que influenciam a evasão nas licenciaturas –, com a finalidade de refletir sobre a problemática, sistematizar subsídios teóricos, possibilidades e estratégias que incentivem a permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV.

CAPÍTULO 2 – DISCUTINDO A EVASÃO PARA REFLETIR SOBRE A PERMANÊNCIA

Neste capítulo, dedicamo-nos a análises sobre o fenômeno da evasão, de maneira a constituir embasamento para refletir sobre a permanência estudantil nos cursos de licenciaturas. Sendo assim, na primeira seção, tecemos reflexões sobre concepções do fenômeno da evasão estudantil a partir de referenciais brasileiros e estrangeiros. A partir desses referenciais, assumimos a evasão enquanto fenômeno processual, complexo e multifatorial e apresentamos, conceitos e demandas identificadas no acompanhamento do fenômeno na Rede Federal.

Na segunda seção, caracterizamos como a evasão tem se apresentado nos cursos de licenciatura do Ifes e os perfis dos discentes dos campi pesquisados com base em dados socioeconômicos. Por fim, na terceira seção, dedicamo-nos às análises de estudos e pesquisas que nos forneceram indicações sobre os principais fatores para a evasão dos estudantes nos cursos de licenciaturas, com o objetivo de contribuir para o entendimento do fenômeno no contexto desses cursos e assim fornecer subsídios para se refletir sobre possibilidades para permanência.

2.1 CONCEPÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES DA EVASÃO NA REDE FEDERAL

Quais os principais impactos da evasão estudantil para o sujeito evadido? E para as instituições de ensino? Existem consequências para a sociedade em geral? Essas e outras questões que atravessam a problemática da evasão são matérias de constantes discussões quando se trata do Ensino Superior, em âmbito nacional e internacional (SILVA FILHO et al., 2007; BERNARD, 2017).

Para o sociólogo francês Yves Bernard, referência em pesquisas sobre a temática, o fenômeno da evasão é agora reconhecido como um problema público em nível internacional, uma vez que acarreta prejuízos tanto para os indivíduos que abandonam, quanto para as sociedades que terão de lidar com os efeitos dessas rupturas (BERNARD, 2017).

Dentre esses efeitos, o pesquisador destaca e se dedica à sua relação com as desigualdades sociais. Em estudo relacionado ao “abandono escolar” (do francês *décrochage scolaire*) na “educação básica” da França (para usar o termo equivalente brasileiro), Bernard (2017) revela que apesar da tendência decrescente do fenômeno naquele país, a preocupação com suas consequências parece ter aumentado, uma vez que pesquisas revelaram que os jovens que evadiram precocemente têm duas vezes mais chances de estarem desempregados do que aqueles que se qualificaram.

Em uma cadeia de implicações, acaba por constituir uma perda de rendimentos para o aparelho produtivo e fonte de despesas futuras com transferências sociais. Outros estudos por ele analisados indicam também que a redução na evasão tem impacto na redução da criminalidade, melhoria no sistema de saúde e aumento na participação política. Nessa esteira, na Europa, diversos estudos têm se dedicado a calcular o custo do “abandono escolar” (BERNARD, 2017).

Nos Estados Unidos, estudos recentes de Russel Rumberger (e associados), professor do departamento de Educação da Universidade da Califórnia, têm caminhado nessa mesma direção. Como demonstrou Bernard (2016, 2017), os estudos desse pesquisador norte-americano tem servido de fonte de pesquisa para pesquisadores de diversos países, particularmente da Europa. Aliás, conforme suas pesquisas, os Estados Unidos foram um dos precursores em colocar a evasão escolar na pauta das discussões governamentais, ainda na década de 1960.

Rumberger e Lim (2008) e Rumberger e Plasman (2018) têm se dedicado a pesquisas sobre as causas e as consequências da evasão na “High School” americana (equivalente ao Ensino Médio brasileiro). Com base nesses estudos, em comparação com os que concluem esse nível de ensino, os evadidos apresentaram maior taxas de desemprego; ganhos mais baixos; maiores taxas de mortalidade; taxas mais altas de envolvimento com criminalidade; dependem mais da assistência pública; dependem mais de subsídios para saúde; e geram menor arrecadação para o Estado; concluindo que a evasão escolar gera enormes custos sociais, assim como concluiu Bernard (2016, 2017).

Com relação a esses prejuízos, os pesquisadores brasileiros Silva Filho et al. (2007) se dedicaram a pesquisar “A Evasão no Ensino Superior Brasileiro”, nível de ensino que analisamos nesta pesquisa. Como resultados, também destacaram os desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos causados pela perda de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos de graduação, que no setor público acabam por acarretar em danos ao erário, pois trata-se de um amplo conjunto de recursos investidos sem o devido retorno, além de fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico, apesar de não se tratar de um estudo que aprofunda a análise desses danos, como dos pesquisadores que citamos anteriormente.

A respeito dos impactos relacionados à evasão nos cursos de licenciaturas, no estudo de Vitelli (2014) sobre a “Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno”, o pesquisador analisa que os desperdícios sociais são agravados ao interferir ainda na concretização de políticas públicas de ampliação do acesso de estudantes ao sistema

educacional que demanda formação de professores para atendimento aos diversos níveis de ensino.

Nesse contexto, concordando com Lima e Machado (2014), defendemos que estudar a evasão e propor estratégias para enfrentá-la é uma questão de valorização do erário que é aplicado na educação, e ainda do investimento do cidadão que deseja fazer um curso superior e que, por diferentes motivos, muitas vezes não consegue concluí-lo.

De forma genérica, a evasão tem sido compreendida como um “[...] processo de abandono voluntário ou forçado do estudante de um curso, uma disciplina, uma instituição de ensino ou mesmo do sistema educacional” (VITELLI, 2014, p. 2). Entretanto, analisamos que as discussões que envolvem as concepções deste fenômeno são muito mais complexas, até pela multiplicidade de fatores envolvidos em sua determinação. Dessa forma, buscamos esclarecimentos sobre essa problemática nos estudos de Tinto e Cullen (1973); Silva Filho et al. (2007); Dore, Fini e Luscher (2013); Schmitt (2014); Dore, Sales e Castro (2014); Fritsch e Vitelli (2016); Kampff, Mentges e Petrarca (2018), que serão atravessados ainda por análises de Bernard (2016, 2017), Rumberger e Lim (2008) e Rumberger e Plasman (2018).

Quando se trata de pesquisas sobre evasão e permanência de estudantes especificamente no Ensino Superior, os estudos do norte-americano Vincent Tinto (1975, 1999, 2012 e outros) são considerados clássicos. Tendo iniciado publicações sobre a temática na década de 1970, o hoje professor emérito da Universidade de Sociologia de Syracuse (Nova York) tem por foco a interação e adaptação estudantil no ambiente acadêmico (SCHMITT, 2014).

Como afirma o pesquisador brasileiro Schmitt (2014), na última década, observou-se na América Latina significativos avanços em termos de produção de conhecimento sobre evasão/permanência estudantil na educação superior. Entretanto, no contexto brasileiro, esse avanço ocorreu de forma mais discreta. Dessa forma, dada a importância e impacto das obras de Vincent Tinto, especialmente referentes aos “[...] processos de integração positiva dos estudantes no contexto universitário” (SCHMITT, 2014, p. 4) e o discreto avanço da literatura brasileira com este enfoque, destacamos seus estudos. Com relação à perspectiva da integração para a permanência, dedicaremos, no capítulo seguinte, uma seção ao estudo do tema, mantendo a atenção neste Capítulo 2 para discussões sobre o fenômeno da evasão.

Em pesquisa datada de 1973, intitulado *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research* (Abandono no Ensino Superior: uma revisão e síntese teórica de pesquisas recentes), escrito em parceria com seu assistente de pesquisa, John Cullen,

os autores dedicam o capítulo de abertura para discutir questões relativas à conceituação do que traduzimos por “abandono”. Consideraram que sua definição pode ser classificada em dois tipos principais: o que se refere aquelas pessoas que não se diplomaram em uma instituição de Ensino Superior; e o que se refere aos estudantes que abandonaram a instituição em que se encontravam matriculados (TINTO; CULLEN, 1973).

No primeiro caso, incluem-se apenas as pessoas que não conseguiram obter um diploma de curso superior e considera a transferência entre diferentes instituições. É direcionada principalmente para políticas mais amplas, nos níveis estadual e nacional, por sua importância para o planejamento de políticas sociais e de educação, e não tanto para preocupações ao nível institucional. No entanto, é extremamente difícil coletar dados confiáveis para estudos que empregam essa definição, devido a não uniformidade dos dados acumulados pelas diferentes instituições, junto à dificuldade de coletar dados sobre uma grande parcela de estudantes universitários (TINTO; CULLEN, 1973).

No segundo caso, temos uma referência àqueles sujeitos que evadiram da instituição em que estavam matriculados. Logo, como esclarecem os autores, trata-se de definição voltada principalmente para as preocupações e políticas das instituições de Ensino Superior, como é o caso deste estudo. Para eles (TINTO; CULLEN, 1973), essa definição tem pontos fortes e fracos. Os fortes residem principalmente na facilidade com que dados confiáveis podem ser coletados, uma vez que os arquivos de matrícula das instituições são atualizados regularmente e, na maior parte, são consistentes e disponíveis para acesso pelos pesquisadores. Quanto aos pontos fracos, residem em tratar como desistentes as pessoas que deixam sua instituição de matrícula por um período temporário e em comumente negligenciar o grande número de pessoas que deixam a instituição em que estão matriculadas para frequentar outra instituição de Ensino Superior.

Uma limitação apontada como inerente às duas definições de abandono é a tendência a enfatizar o ponto de vista institucional sobre o do indivíduo, ignorando que os sujeitos que ingressam em instituições de Ensino Superior possuem uma variedade de habilidades, interesses, motivações e níveis de comprometimento com a meta de conclusão do curso, implicando conotações de inferioridade (fracasso) por parte do indivíduo que abandona (TINTO; CULLEN, 1973).

Assim, entendemos que ao trabalhar com essa definição, o pesquisador, seja acadêmico ou profissional de uma instituição, precisa observar se está depositando maior responsabilidade pelo abandono no indivíduo, minimizando a responsabilidade das instituições de ensino e de contextos políticos e econômicos mais amplos determinantes para a desvalorização da profissão

docente e, logo, para evasão dos estudantes de licenciatura (LIMA; MACHADO, 2014; RIGO, 2016; PAZ, 2016).

Com relação ao uso de diferentes terminologias, nos países de língua inglesa tem se convencionado o uso do termo *Dropout*, na França o termo *décrochage* e, nos estudos latino-americanos, Schmitt (2014) analisou que vem se tentando convencionar o uso do termo “abandono”, mas que em diversas produções encontra-se a terminologia *deserción*. No Brasil, historicamente se observa a utilização do termo “evasão”, mesmo que não exista uma convenção.

O pesquisador também observou, nacionalmente, a existência de estudos focados na “permanência” estudantil, “[...] os quais utilizaram estratégias de análises, proposições de estratégias ou relatos de práticas orientadas à prevenção, seguindo-se o viés positivo do antônimo evasão” (SCHMITT, 2014, p. 3), como é o caso do estudo em tela. Segundo o pesquisador, o binômio evasão/permanência pode ser compreendido como uma unidade,

[...] visto que os fatores de vulnerabilidade para a interrupção dos estudos relacionam-se com a evasão, ao passo que as estratégias de superação, apoio e prevenção vinculam-se ao conceito de permanência. Assim, ao analisá-los sob o paradigma sistêmico, o aspecto dialógico do binômio revela-se como uma oposição de termos que constituem uma única unidade de análise (SCHMITT, 2014, p. 3).

Concordamos que se trata de fenômenos associados, entretanto, não que constituem uma única unidade de análise como afirma o pesquisador, visto que, como colocado pelo próprio, a evasão associa-se a fatores de vulnerabilidade para interrupção dos estudos e a permanência vincula-se a estratégias de superação, apoio e prevenção, cabendo, assim, estudos que se associam e que caminham juntos, porém, com objetos e objetivos que podem ser particularizados, o que significa construir diferentes enfoques de pesquisa.

A partir da análise dos estudos de Schmitt (2014), bem como dos estudos de Dore, Fini e Luscher (2013); Dore, Sales e Castro (2014); Vitelli e Fritsch (2016) e Kampff, Mentges e Petrarca (2018) observamos que estes pesquisadores brasileiros partilham do entendimento da evasão estudantil enquanto um fenômeno complexo e multifatorial, assim como Rumberger e Plasman (2018) e Bernard (2016).

Para Schmitt (2014), o caráter complexo e multifatorial desse fenômeno se dá pela existência de uma diversidade de variáveis que interagem entre si em sua determinação. É o que Fritsch e Vitelli (2016) entendem por “múltiplos fatores intervenientes”. Para os pesquisadores, a evasão,

[...] ocorre quando estudantes iniciam seus cursos, mas não os concluem, sendo relacionada à desistência por qualquer motivo, exceto diplomação. É caracterizada, assim, como um processo de exclusão determinado por variáveis internas e externas às instituições de ensino, configurando-se como um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas. Pode ser vista, nesse sentido, como o reflexo de múltiplos fatores intervenientes, que precisam ser compreendidos tendo em vista o contexto socioeconômico, político e cultural, o sistema educacional e as instituições de ensino (VITELLI; FRITSCH, 2016 p. 910).

Observamos então que os pesquisadores associam a evasão a um processo de exclusão do estudante, vinculado a não concretização de expectativas, o que ressalta a determinação por múltiplos fatores que não dependem apenas do sujeito que evade, retirando a conotação de inferioridade, questão ressaltada por Tinto (1973). Para Kampff, Mentges e Petrarca (2018) o caráter complexo e multifatorial desse está relacionado, também, ao fato de ocorrer em todos os contextos socioeconômicos, culturais e modalidades de ensino.

Em seus estudos, o francês Bernard (2017), por exemplo, adota a distinção desses fatores em “individuais” e “contextuais”. Com relação aos individuais, considera o gênero, ambiente social, ambiente familiar, fatores psicossociais e habilidades acadêmicas; quanto aos contextuais, analisa a localização (“território” de moradia e de estudo) e as instituições de ensino.

As conclusões do autor vão ao encontro das de Kampff, Mentges e Petrarca (2018) sobre a evasão ocorrer em todos os contextos socioeconômicos e culturais. Não obstante, Bernard (2017) destaca que as pesquisas por ele analisadas são unânimes sobre o efeito das condições socioeconômicas sobre o risco do “abandono escolar”, maior para os jovens de origens da classe trabalhadora do que de origens privilegiadas. Em seu relatório, cita estudo que diz que os jovens pobres têm até 3 vezes mais chances de abandonar a escola (como já alertamos, o autor analisou o contexto da “educação básica” francesa com destaque para estudos europeus).

Esse processo de evasão na qual concorrem causas internas e externas às instituições, também para Vitelli e Fristsch (2016, p. 910) “[...] precisam ser compreendidos tendo em vista o contexto socioeconômico, político e cultural”. Nesse sentido, Dore, Sales e Castro (2014) utilizam os termos multifacetado e multicausal para conceituar o fenômeno da evasão, também considerando que está “atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino” (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 386).

Assim, entendemos que a evasão deve ser analisada a partir de diferentes perspectivas, tais como a da instituição, do sistema de ensino e do indivíduo. Logo, nos cursos superiores, entram no cenário fatores relacionados às carreiras profissionais, ou seja, relativas ao mundo do

trabalho. Consideramos, então, que se torna ainda mais complexa a situação dos cursos de licenciaturas, devido à desvalorização da profissão e levando em conta que o desejo de titulação superior está fortemente associado à busca de melhoria da qualidade de vida e estabilidade financeira (GOMES, 1998).

Dore, Fini e Luscher (2013) destacam a necessidade de análise temporal do fenômeno, em uma perspectiva processual, como também defendem Bernard (2017) e Rumberger e Lim (2008), para quem a evasão é mais um processo que um evento. Qual a importância de analisar o fenômeno nessa perspectiva? Respondendo a esta questão, Dore, Fini e Luscher (2013, p. 253) analisam que “justamente porque o fenômeno é determinado por um complexo de causas, estas não são reveladas através de uma análise centrada exclusivamente no momento em que ocorre o abandono”.

Assim, essa percepção do abandono como um fenômeno processual é essencial para que a instituição tenha atenção aos prenúncios de evasão que aparecem ao longo do curso, o que favorece o planejamento e a realização de ações de prevenção (DORE; FINI; LUSCHER, 2013). Dessa forma, defendemos a concepção de evasão nessa perspectiva justamente por entendermos que deve haver um acompanhamento sistemático dos discentes para que seja possível realizar análises preditivas da evasão.

Esses pesquisadores evidenciam também a natureza multiforme do fenômeno, considerando que a evasão/abandono escolar pode se manifestar como “[...] retenção e repetência do aluno na escola, saída da instituição, do sistema de ensino, não conclusão de certo nível de ensino ou, ainda, abandono e posterior retorno” (DORE; FINI; LUSCHER, 2013, p. 264), a depender do foco dos pesquisadores e dos indicadores empregados na pesquisa.

Com relação aos indicadores de evasão, Rumberger e Plasman (2018) observou, em seu contexto de estudo, diferenças em termos da definição de evasão utilizada, da população analisada e da fonte dos dados – perfazendo diferentes indicadores a partir de distintas fontes. Bernard (2017) considera os prejuízos dessa diversidade, pois dificulta o acompanhamento qualitativo das mudanças e análises comparativas. Este pesquisador destaca que, na França, apesar de existirem diferenças de indicadores em termos, por exemplo, do público analisado e da fonte de dados, possuem a vantagem de se basearem todos na mesma concepção de “abandono escolar”.

Preocupados com essa questão em nível nacional, os pesquisadores brasileiros Vitelli e Fritsch (2016) empreenderam análise sobre o indicador educacional da evasão no Ensino Superior,

publicada no artigo “Evasão escolar na Educação Superior: de que indicador estamos falando?”, que teve por objetivo distinguir e problematizar diferentes concepções e usos do termo em produções acadêmicas, em uma revisão bibliográfica de trabalhos publicados entre 1996 e 2015 que abordam a evasão nesse nível de ensino e fórmulas utilizadas para calculá-la. Importa então, primeiramente, dissertar sobre a definição de indicadores e sua importância. Como explicam,

Os indicadores são sinais e recursos metodológicos, podem ser qualitativos ou quantitativos e expressam, a partir de um significado particular, um resultado, uma característica ou o desempenho de uma ação, de um processo ou de um serviço, podendo assumir uma função diagnóstica (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 912).

Quando os utilizamos, a intenção é retratar, de alguma forma, um aspecto de uma dada realidade pesquisada. Esses dados, combinados com outros recursos metodológicos de análise de contexto, permitem identificar e mensurar aspectos relacionados a determinado fenômeno e acompanhar o sucesso, fracasso e a continuidade de programas e políticas de intervenção na realidade, relevantes para o planejamento e monitoramento de ações desenvolvidas nas instituições, contribuindo para as tomadas de decisões (VITELLI; FRITSCH, 2016).

Na revisão de literatura realizada pelos pesquisadores no corte temporal apresentado (entre 1996 e 2015), analisaram a existência de avanços significativos na compreensão dos fatores que influenciam na evasão. Contudo, identificaram como lacuna o fato de que “[...] conceituam, definem e apresentam resultados de evasão sem uma explicitação mais detalhada dos seus significados, assim como do processo de tomada de decisão para a composição do conjunto de variáveis presentes nas fórmulas de cálculo” (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 912).

O problema, então, é que “[...] em muitos casos os conceitos não são claros, de modo que, apenas quando se entende a fórmula de cálculo, é possível determinar o significado do seu resultado” colocando em evidência a pertinência da revisão desses indicadores educacionais ao nível governamental, considerando que os “[...] constituídos com fragilidades conceituais e de cálculo podem acarretar diagnósticos e comparações equivocadas” (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 915).

Assim, chamam a atenção para o cuidado que os pesquisadores e gestores devem ter na utilização desses indicadores, uma vez que a falta de clareza na sua definição e operacionalização compromete o resultado da análise, devendo observar a definição do indicador e o conceito do fenômeno. Em uma utilização de comparação entre diferentes instituições, podem gerar sérios equívocos, quando as definições para o entendimento do fenômeno são diferentes, ou a forma de obtenção dos dados (VITELLI; FRITSCH, 2016).

Partindo das considerações da importância dos indicadores para o acompanhamento do fenômeno da evasão e comparações entre diferentes instituições, fundamentais para a análise qualitativa que servirá ao planejamento de ações e tomadas de decisões os níveis institucional e governamental, chamamos a atenção para os indicadores fornecidos especificamente para a educação superior pelo Estado brasileiro, responsável por esse nível de ensino, e particularmente para a Rede Federal.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao MEC, é a instituição responsável por realizar, anualmente, o Censo da Educação Superior (Censo Superior), pesquisa estatística anual e declaratória, coordenada pelo Inep, sendo as instituições de ensino superior (IES) as informantes.

Na disponibilização dos dados estatísticos referentes Censo Superior em 2017 (referente ao período de 2010 a 2014), o Inep apresentou também o documento “Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior”, no qual, como informam, pretende apresentar à população a metodologia de cálculo dos indicadores de trajetória acadêmica dos alunos em cursos de graduação calculados a partir das informações das bases de dados do Censo Superior, com descrição do processo de tratamento de dados realizado, em um corte temporal, neste caso, de 2010 a 2014 (INEP, 2017).

Cabe um parêntese para ressaltar que se tratam de indicadores diferentes daqueles sistematizados para a Educação Básica (Censo Escolar). Como explicam,

As trajetórias acadêmicas regulares, por seu turno, diferem na educação básica e na educação superior, uma vez que são organizadas de formas distintas. Enquanto a primeira tem uma característica sequencial de etapas e seriada, a educação superior apresenta uma diversidade na organização dos cursos (periodicidade, carga horária, prazo mínimo de integralização, turno, etc.) e nos critérios de aproveitamento de estudos, progressão e conclusão que não correspondem, necessariamente, à progressão por séries/etapas e, portanto, requerem um tratamento específico (INEP, 2017, p. 8).

Nesse documento, o Inep/MEC apresenta o que denominam de “indicadores diretos”, que abrangem três grandes condições de vínculo do discente com o sistema de ensino superior: “permanência, desistência e conclusão”, sistematizados em uma trajetória cronológica e materializados a partir do seu vínculo com o respectivo curso, indicando, respectivamente, “o percurso, o insucesso e o sucesso” (INEP, 2017, p. 9). Notamos e destacamos utilização do termo “desistência”, sendo o indicador assim definido:

Desistência: corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “desvinculado do curso” ou “transferido para outro curso da mesma IES”, ou seja, tais alunos encerraram seu vínculo com o curso e, portanto não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso) (INEP, 2017, p. 15).

De forma correlata, a Taxa de Desistência Acumulada (TDA) foi definida como o “[...] percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso j até o ano t (acumulado) em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t ” (INEP, 2017, p. 17).

O que queremos destacar dessa análise é que o Inep/MEC (2017) faz uso do termo “desistência” como sinônimo de evasão, empregado nos indicadores e utilizado ao longo do documento associado a uma condição de “insucesso” do aluno. Entendemos que a utilização desse termo assim associado acaba por contribuir com entendimentos que depositam o “peso” da desistência exclusivamente no estudante, em uma conotação de inferioridade (fracasso) por parte do indivíduo (TINTO; CULLEN, 1973), diferente da análise de Vitelli e Fritsch (2016), com a qual concordamos, que associa a evasão a um processo de exclusão, configurando-se como um fenômeno complexo.

Com relação aos cursos da Rede Federal, que está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, foi criado ambiente próprio e oficial destinado à coleta, tratamento e publicização de dados, incluindo dos cursos de graduação – A Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A PNP foi criada por meio da Portaria MEC/SETEC n.º 1, de 3 de janeiro de 2018 e reúne informações sobre seu corpo docente, discente, técnico-administrativo, dados financeiros e acadêmicos da Rede Federal. Como destacam: “um trabalho feito pela Rede, para a Rede” (MORAES et al., 2020, p. 8).

Conforme o Guia de Referência Metodológica da PNP de 2020, devido à complexa e diversificada oferta e dinâmica escolar da Rede Federal, não é possível simplesmente “somar” e compatibilizar os resultados dos censos educacionais brasileiros (Censo Escolar e Censo Superior), produzidos pelo Inep, para acompanhar a realidade da Rede. Resumidamente, o documento informa como alguns dos empecilhos: os dois Censos não utilizam a mesma metodologia de contagem, não sendo correto somar os seus resultados; o Censo Escolar não contabiliza, no ano de referência, os alunos que ingressam nos cursos técnicos no segundo semestre; e as contagens não contemplam a oferta dos Cursos de Qualificação Profissional e de Pós-Graduação (MORAES et al., 2020).

Assim, justificam que dificuldades como estas levou a Setec a adotar o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) como base de dados estatísticos para a Rede Federal. Contudo, foram encontradas questões de ordem técnica, teórica e metodológica que poderiam comprometer a confiabilidade dos dados produzidos, implicando

na necessidade de uma (re)modelagem dos indicadores acadêmicos e de gestão, e a inauguração de um novo processo de coleta, validação e disseminação de estatísticas educacionais e de gestão – a PNP. Então, com a criação da PNP buscou-se tornar mais eficiente a gestão pública através da proposição de indicadores de desempenho, tendo em vista que

Um conjunto bem organizado de indicadores potencializa as chances de sucesso na implementação de políticas públicas, diminuindo o peso das decisões discricionárias em detrimento de diagnósticos sociais mais bem respaldados tecnicamente e comprometidos com o bom uso do recurso público. No tocante às preocupações mais estritamente pedagógicas, as produções estatísticas podem auxiliar as instituições que compõem a Rede na tarefa de analisar seus processos escolares, construindo conhecimento, por exemplo, a respeito da qualidade educacional dos cursos e de seus graus de inclusão social. Pode, ainda, de maneira objetiva, mensurar as taxas de evasão escolar, variável historicamente crítica na Rede Federal. Além disso, os levantamentos estatísticos nos permitem avaliar se os objetivos e finalidades legalmente previstos para a Rede Federal estão sendo cumpridos (MORAES et al., 2020, p. 7).

Diferentemente do documento “Metodologia de Cálculo dos Indicadores” do Inep (2017), o “Guia de Referência Metodológica” da PNP (2020) não utiliza o termo “desistente”, mas sim o termo “evasão”, e descreve a Taxa de Evasão como um indicador que “mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas”, sendo evadidos os “alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso” (MORAES et al., 2020, p. 27).

Consideramos a iniciativa da Setec em estabelecer um marco regulatório para coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede muito elogiável, pois demonstra a intenção do órgão gestor de buscar aperfeiçoamento do processo de coleta, validação e apresentação de indicadores, indo ao encontro dos referenciais que utilizamos para ressaltar a importância deste trabalho para o acampamento de programas e políticas de intervenção na realidade (VITELLI; FRITSCH, 2016) e análises comparativas (BERNARD, 2016), buscando subsidiar pesquisas com menor fragilidade técnica.

Todavia, pesquisas como a de Machado (2018) vem apontando inconsistências e dificuldades encontradas pelos usuários responsáveis por seus preenchimentos, não só da PNP, mas também da Sistec e dos Censos do Inep. Mas, no caso da PNP, entendemos que apesar da necessidade de aperfeiçoamento, encontra-se em fase experimental e significa um grande avanço, até mesmo com relação a apresentação dos dados, pois seu sistema de publicização de indicadores *online* apresenta uma configuração amigável e intuitiva para manuseio por usuários leigos (ver <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>).

Não obstante, destacamos a passagem do estudo de Machado (2018), intitulado “Uma análise sobre sistemas de informação governamentais para Educação Profissional e Tecnológica: na

busca pela qualificação dos dados declarados” – mesmo tendo sido voltado para os cursos técnicos –, quando diz que essas inconsistências e também a “falta de integração, comunicação e fluidez de informações [...] parece ser um grande empecilho à construção de uma visão global, que facilitaria a proposição de estratégias e medidas mais assertivas e eficientes acerca da educação nacional” (MACHADO, 2018, p. 9).

Não é do interesse desta pesquisa detalhar a comparação de modelos estatísticos e metodologias de cálculos utilizados para produzir indicadores pelo Inep, Sistec e PNP, pois trata-se de uma análise complexa que exige um esforço que não é compatível com os objetivos deste estudo. Contudo, é importante esclarecer que essas diferenças estão postas e precisam ser ressaltadas, pois impactam diretamente na produção de dados e reflexões sobre o assunto.

No caso de pesquisas relacionadas à realidade dos cursos superiores, como a pesquisa em tela, observamos que os IFs tem com a PNP uma potencial e oficial ferramenta para o acompanhamento dos indicadores não só de fluxo, como a evasão e retenção, mas também de dados socioeconômicos dos estudantes, como cor, renda, sexo e faixa etária, gastos diretos, reserva de vagas, dentre outras ferramentas de gestão, disponibilizadas por tipo de curso, modalidades, campus e mesmo por curso, que se constitui em um importante subsídio para a pesquisa educacional sobre a Rede e para processos de tomada de decisão – e que por isso utilizaremos neste estudo.

Entretanto, por termos dados do Inep para as graduações das universidades e outras instituições de educação superior e como oficial para as graduações dos IFs os dados da PNP, temos aí a formação de distintos repositórios de dados, que apresentam diferentes metodologias de constituição e de definições de indicadores, o que, como analisou Bernard (2017), dificulta o acompanhamento qualitativo das mudanças e, sobretudo, as análises comparativas.

Assim, entendemos que a conjunção da problemáticas dos indicadores e da falta de uma concepção clara e alinhada de evasão por parte dos órgãos de governo para se entender e analisar o fenômeno, e mesmo entre pesquisadores (como analisaram VITELLI; FRITSCH, 2016), constituem um obstáculo ao enfrentamento do problema e obtenção de saldos mais positivos no Brasil.

Parece-nos que não avançamos nesses pontos no Brasil devido o problema da evasão não ter sido de fato colocado na “ordem do dia” da agenda política brasileira, já que não observamos em nível nacional uma Política de combate à evasão, como as existentes em muitos países europeus (ver BERNARD, 2017) e nos Estados Unidos (ver RUMBERGER; PLASMAN,

2018) – que, como observamos, calculam os custos sociais da evasão em seus territórios. As Políticas verificadas estão relacionadas à Assistência Estudantil, que visam dar condições mínimas de permanência por meio de repasse de verbas para estudantes com carência de recursos, o que entendemos que é fundamental, mas não o suficiente, devido à complexidade do fenômeno.

A propósito, no contexto das instituições que compõem a Rede Federal, observamos que a discussão sobre evasão foi colocada em pauta não a partir da proposição de uma Política de Estado no âmbito da esfera educacional, mas, a partir da auditoria de um órgão de controle externo – o Tribunal de Contas da União (TCU), como passamos a analisar.

Como parte do Plano de Fiscalização do Tribunal para o exercício de 2011, o TCU operacionalizou auditoria nas ações da Rede Federal, com ênfase na atuação dos Institutos Federais e da própria Setec/MEC. Conforme seu Relatório de Auditoria (Processo n.º TC 026.062/2011-9), emitido em junho de 2012, o TCU buscou privilegiar temas relacionados com a cadeia de resultados da Educação Profissional, sendo uma delas a caracterização da evasão e medidas para reduzi-la (TCU, 2012).

No relatório que subsidiou o Acórdão n.º 506/2013, o TCU (2012) destaca dados sobre a evasão em cursos técnico de nível médio e em cursos de graduação dos Institutos, dentre eles os cursos de licenciaturas, com base em indicadores disponibilizados pela Setec por meio da base do Sistec, que compreenderam ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011, e dados do Censo da Educação Superior de 2009. Ressaltamos que a PNP ainda não havia sido implementada (foi criada apenas em 2018). Naquele relatório, os dados sobre evasão foram apresentados de forma conjugada com os de retenção (atraso relativo de alunos ‘em curso’) e conclusão (taxa de conclusão dos alunos), como apresentado a seguir (Quadro 5), para três tipos de cursos técnicos de nível médio (Proeja, Subsequente e Integrado) e superiores (Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo).

Quadro 5: Dados de fluxo estudantil apresentados pelo TCU para os Institutos Federais – Ciclo 2004-2009.

Indicador	Proeja Médio	Subse- -quente	Integrado Médio	Licencia- -tura	Bachare- -lado	Tecnó- -logo
Quantidade de Ciclos de Matrícula	287	1.544	483	163	107	739
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
Percentual de Evadidos	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de Alunos em Curso	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de Concluintes	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%
Quantidade de alunos com retenção	2.217	29.541	7.137	1.990	1.728	11.060

Quadro 5: Dados de fluxo estudantil apresentados pelo TCU para os Institutos Federais – Ciclo 2004-2009 (continuação).

Quantidade de alunos com retenção de até 1 ano	1.723 (77,8%)	19.445 (65,8%)	5.894 (82,6%)	1.133 (56,9%)	957 (55,4%)	6.922 (62,6%)
Quantidade de alunos com retenção entre 1 e 2 anos	400 (18,0%)	8.915 (30,2%)	986 (13,8%)	583 (29,3%)	450 (26,0%)	2.643 (23,9%)
Quantidade de alunos com retenção entre 2 e 3 anos	94 (4,2%)	781 (2,6%)	230 (3,2%)	121 (6,1%)	295 (17,1%)	942 (8,5%)
Quantidade de alunos com retenção de mais de 3 anos	0 (0%)	400 (1,4%)	27 (0,4%)	153 (7,7%)	26 (1,5%)	553 (5,0%)

Fonte: TCU, 2012.

Vamos focar as análises para os cursos de licenciaturas, devido aos nossos objetivos de estudo. No período analisado, as matrículas de estudantes em cursos de licenciaturas somavam 6% (seis por cento) das matrículas dos Institutos. Naquele período, a evasão nos cursos de licenciaturas, apesar de não ter apresentado um percentual tão alto quanto dos cursos técnicos de nível médio nas modalidades Proeja (24%) e subsequente (19%), foi a mais alta entre os cursos de graduação (Licenciatura – 8,7%; Bacharelado – 4%; e Tecnólogo 5,8%), ao mesmo tempo em que apresentou o menor percentual de conclusão, de apenas 25% (vinte e cinco por cento) (bacharelado – 28% e Tecnólogo – 43%).

Esses dados podem ainda ter variado ao longo do tempo, uma vez que grande parte dos alunos dos cursos de licenciaturas estava ‘em curso’ (65%), podendo aumentar o número de evadidos ou mesmo de situação de conclusão, como alertou o TCU (2012). Com relação à retenção, o curso de licenciatura fez uma taxa de 43% (quarenta e três por cento) para retenções superiores a um ano. Partindo da premissa de que alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir, o TCU (2012) adotou metodologia para estimar a probabilidade da taxa de evasão se situar mais próxima do mínimo ou do máximo pela quantidade de alunos com atrasos significativos ou retenção alta, apresentando resultado conforme o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Conjugação de indicadores para acompanhamento da evasão.

Mínimo de Evasão	Aumento na Probabilidade de Evasão	Máximo de Evasão
Taxa de Evasão	Quantidade de Alunos com Prazo de Retenção Alto Aumenta	(100% – Taxa de Conclusão)
PROEJA Médio Taxa de Evasão = 24,0%	Taxa de Retenção – Mais de um ano Taxa de Retenção = 21,8%	(100% – Taxa de Conclusão) (100% – 37,5%) = 62,5%
Licenciatura Taxa de Evasão = 8,7%	Taxa de Retenção – Mais de um ano Taxa de Retenção = 43,0%	(100% – Taxa de Conclusão) (100% – 25,4%) = 74,6%

Fonte: TCU, 2012.

Com base nos dados do Quadro 6, o TCU (2012) observou que, apesar de o curso Proeja ter apresentado um mínimo de evasão três vezes maior que o mínimo da Licenciatura (24%, sendo a licenciatura 9%), a Licenciatura apresentou uma maior quantidade de alunos com alta retenção, o que levou a uma maior probabilidade da taxa de evasão aumentar mais do que no Proeja, ficando o máximo de evasão do Proeja em 63% (sessenta e três por cento) e da

licenciatura em 75% (setenta e cinco por cento), o que fez acender um alerta para a evasão nesse tipo de curso de graduação nos Institutos Federais.

A auditoria também buscou, de forma generalista, identificar as causas da evasão, por reconhecer que “[...] representa uma informação necessária na formulação de políticas que levem ao enfrentamento do problema” (TCU, 2012, p. 16). Com base em autores como Rumberger e Lim (2008), destacou a caracterização da evasão como um processo, iniciada já nas etapas iniciais de escolarização (educação infantil e ensino fundamental), sinalizado por desempenhos acadêmicos insatisfatórios.

Também de forma sumária, citam que estudos revelaram (destacando o Ensino Médio) que “[...] uma variedade de fatores familiares tais como pobreza, composição étnica das famílias e famílias sustentadas por um único adulto são positivamente correlacionadas com a probabilidade de evadir” (TCU, 2012, p. 16). Ressaltam também aspectos relacionados às instituições de ensino, como: “[...] a) tamanho; b) nível de investimentos e gastos; c) qualidades da formação acadêmica dos docentes e das infraestruturas” (TCU, 2012, p. 16).

Dada a heterogeneidade de níveis, modalidades de ensino e consequentemente de público, bem como a identificação da diversidade de fatores que concorrem para a evasão, o TCU (2012) observou a complexidade para se delinear políticas ou estratégias de combate à evasão nos Institutos Federais. Assim, concluiu que “[...] Essas diferenças fazem com que políticas específicas devam ser elaboradas para cada segmento” (TCU, 2012, p. 16). Ou seja, é importante que as análises sejam particularizadas por níveis, modalidades e/ou tipos, o que não identificamos no âmbito do Ifes para os cursos de licenciaturas.

Além disso, esse órgão de controle buscou identificar como os Institutos Federais vêm atuando para combater ou mesmo mitigar o risco de evasão. Em seus achados, identificou que na maioria dos campi visitados “[...] há práticas para diagnosticar ou lidar com discrepâncias de conhecimento ou habilidade dos alunos ao ingressarem nos cursos. Contudo, em nenhum dos estados visitados durante os trabalhos de campo foram encontrados estudos realizados por parte dos Institutos que identificassem as causas de evasão e os efeitos das medidas de combate adotadas” (TCU, 2012, p. 17). Foram visitados os Institutos Federais do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais, de Pernambuco e do Sertão Pernambucano, além do Instituto Federal de Goiás, na fase de planejamento da auditoria, e o Instituto do Rio Grande do Norte, na fase de execução (TCU, 2012).

Foi tendo no cenário esse conjunto de informações que o TCU concluiu pela necessidade e delineou os termos do Acórdão n.º 506/2013, em que, dentre outras proposições, recomendou que a Setec/MEC institua, em conjunto com os Institutos Federais,

[...] plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (TCU, 2012, p. 21).

Em resposta ao supracitado acórdão, o MEC, por meio da Setec, elaborou um plano de ação composto por sete dimensões que abrangem o entendimento dos fenômenos da evasão e da retenção e medidas para o seu enfrentamento. Uma das frentes desse plano foi a criação, por meio da Portaria MEC/Setec n.º 39, de 22 de novembro de 2013, de um grupo de trabalho, composto por representantes da própria Secretaria e da Rede Federal, com a finalidade de sistematizar um Documento Orientador com subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão e também da retenção (MEC, 2014).

Esse Documento Orientador, intitulado “Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, foi publicado em 2014, com o propósito de orientar o desenvolvimento de ações e oferecer subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas da evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas no sentido de ampliar possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (MEC, 2014).

Interessante e importante observar que, conforme declarado nesse Documento, um dos objetivos da Setec/MEC (2014) foi definir uma base conceitual para as análises. Nesse ínterim, foram destacados os estudos de Vincent Tinto (1975), com relação ao seu “modelo de integração do estudante” e a consideração da evasão como fenômeno complexo; de Rosemary Dore e Ana Lüscher (2011), na qual foi destacada a natureza multiforme do fenômeno; e as experiências do MEC (1996) na elaboração do documento “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”.

Com relação ao último, trata-se de um dos primeiros esforços para sistematizar a problemática da evasão no Brasil, realizado a partir de uma comissão nacional instituída pelo MEC, cujos

objetivos foram esclarecer o conceito de evasão, analisar as taxas e as causas desse fenômeno e buscar uniformizar uma metodologia a ser empregada pelas instituições (MEC, 2014). No entendimento assumido por esse trabalho tido como pioneiro e ainda bastante referenciado nos estudos nacionais, a “evasão de curso” foi considerada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem; a “evasão de instituição” foi entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado; e a “evasão de sistema” quando o aluno abandona o ensino de modo geral (MEC, 2014). Este documento do MEC (1996) apresentou ainda as causas da evasão como sendo de três ordens:

Uma delas relacionada aos estudantes, outra relacionada aos cursos e as instituições e, por último, as de ordem mais conjuntural [...]. Esta última estaria relacionada ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais (SETEC, 2014, p. 16).

Em conclusão, a Setec/MEC (2014) informou adotar conceito de evasão que se aproximam dos propostos pelo MEC (1996) e Dore e Lüscher (2011), sendo assim definido:

[...] interrupção do aluno no ciclo do curso. Em tal situação, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão (MEC, 2014, p. 20).

O Documento Orientador da Setec/MEC (2014) cita ainda pesquisas nacionais relativas ao Ensino Superior e específicas da Rede Federal, mas não há aprofundamento. Conforme o documento, a intenção não foi apresentar um estudo aprofundado e único sobre a temática, mas contribuir para a definição das bases conceituais a serem adotadas (MEC, 2014), o que já consideramos um avanço, mas, sem deixar de enfatizar nosso entendimento de que o tema precisa ser aprofundado na Rede.

Foi desse Documento Orientador que adveio a indicação de que cada instituição da Rede Federal elabore e desenvolva um “Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção”, sendo que as metas e as ações desse plano deverão estar previstas no PDI, e os resultados no relatório anual de gestão institucional. “Com base nesses documentos e de ações próprias de supervisão, a Setec/MEC deverá realizar o acompanhamento das ações implementadas e da evolução das taxas de evasão, retenção e conclusão de cada instituição” (MEC, 2014, p. 29).

A partir de então, com as finalidade de (dentre outras) orientar as Instituições da Rede Federal na elaboração e aperfeiçoamento dos Planos Estratégicos para a Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal e monitorar/acompanhar a execução dos Planos Estratégicos nas Instituições desta Rede, a Setec/MEC, por meio da Portaria Setec N.º 23, de 10 de julho de

2015, instituiu a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal (CPPE) (MEC, 2015).

Por meio do Ofício Circular nº 60/2015 DDR/SETEC/MEC e da Nota Informativa 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, bem como outras comunicações oficiais, a Setec/MEC regulamentou a elaboração dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos Estudantes (IFES, 2016a). A partir destas motivações, o Ifes instituiu uma Comissão Central de Permanência e Êxito dos estudantes da instituição (Portaria GR n.º 1.316, de 03 de junho 2016), com participação de representantes de todos os campi, sendo que cada um dos 21 campi e o Cefor foram instruídos a criar suas comissões locais.

Os estudos dessas comissões no âmbito do Ifes foram sistematizados no “Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes” no ano de 2016, sendo apresentados e publicados para todos os campi e para o Cefor. No citado Relatório, o Ifes informa pautar-se nas bases conceituais apresentadas no Documento Orientador do MEC (2014), partindo da consideração da evasão como decorrente do desligamento do estudante de um curso, “[...] caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa” e a retenção como a “não conclusão do curso no período previsto” (IFES, 2016a, p. 7). A partir da análise desse Relatório parece que não houve uma preocupação por parte da instituição em aprofundar as discussões das bases conceituais, sendo apresentado, de forma sintética, alguns excertos da base conceitual proposta no Documento Orientador do MEC (2014).

Em suas considerações finais, o Ifes (2016a) informa que nos trabalhos realizados pelas citadas comissões também não houve a pretensão de diagnosticar plenamente os fatores relacionados à evasão e à retenção escolar, mas, procurou-se, a partir de um “olhar mais qualitativo”, contribuir para o entendimento destes fenômenos (IFES, 2016a), a partir de uma proposta de mudança de foco feita por uma consultoria contratada para acompanhar os trabalhos, que propôs focar “[...] não no sujeito evadido e nos fatores que o levaram a tal, mas no sujeito que (ainda) permanece e nos fatores que interferem mais diretamente na sua permanência ou não na instituição” (IFES, 2016a, p. 8, 9).

Percebemos essas considerações – de aparente não aprofundamento das bases conceituais e da fala de que não houve um foco “nos fatores que levaram a tal” (à evasão) – com preocupação, por entendermos, apoiados nos referenciais teóricos adotados e no Relatório de auditoria do TCU (2012), que são os estudos sobre as causas da evasão que fornecem subsídios e referências para refletir sobre as causas e assim propor estratégias efetivas de prevenção da evasão e

promoção da permanência e do êxito (DORE; SALES; CASTRO, 2014); e, ainda, que devido à multiplicidade de níveis/modalidade/tipos cursos ofertados, é importante que as análises sejam particularizadas para cada segmento (TCU, 2012).

Essas observações vão ao encontro da análise de Castro (2019, p. 129) com base em Tinto (2012), quando diz que “[...] as instituições de ensino superior ainda não desenvolveram um quadro de pensamento coerente para orientar as ações preventivas e a maneira como elas devem ser organizadas e operacionalizadas”.

No relatório sistematizado por campi do Ifes (IFES, 2016a), a exemplo do campus Vitória, foi apresentado quadro denominado “Diagnóstico qualitativo das causas de Evasão e Retenção dos cursos”, dividido nos segmentos: “fatores individuais, internos e externos”. Cada uma desses segmentos foi dividido ainda em “gestores, alunos e docentes/técnicos”, não havendo preocupação em apresentar dados identificados como “qualitativos” por tipo de curso, nem de explicitar a metodologia utilizada.

Já o campus Vila Velha, informou ter trabalhado com grupos focais, mas também não particularizou a análise “qualitativa” por tipo de curso. O campus Cariacica utilizou formulários eletrônicos para professores e alunos, incluindo evadidos e reuniões com gestores e apresentou dados por cursos (Manutenção Eletromecânica Ferroviária Concomitante; Física Licenciatura e Bacharelado e Logística), mas somente no caso dos resultados dos questionários aplicados aos alunos.

Assim, apesar de todos os relatório terem a estrutura “1) Identificação, 2) Diagnóstico; 3 Estratégia de Intervenção”, nem todos apresentaram a mesma metodologia de coleta de dados e mesmo de apresentação de resultados. Também identificamos que nem todos os campi explicitam a metodologia utilizada.

Tendo no horizonte ainda que esses trabalhos, realizados ao nível dos campi, foram solicitados pela Instituição a partir do Acórdão do TCU com a Setec/MEC, algumas dúvidas/preocupações surgiram: Os IFs e, particularmente, a comunidade acadêmica dos diversos campi do Ifes, têm de fato reconhecido seus papéis sociais na redução das desigualdades sociais? Nesse sentido, tem-se de fato discutida a importância das ações de enfrentamento à evasão e promoção da permanência estudantil? Tem-se aprofundado ou mesmo discutido as concepções de evasão adotadas? O Ifes tem de fato buscado compreender suas fragilidades e potencialidades, com envolvimento de toda a comunidade acadêmica na construção dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito?

Não participamos dessa primeira construção, uma vez que em 2016 ainda não tínhamos atuação na Instituição, mas nos períodos em que atuamos em campi do interior do estado, não participamos de discussões institucionalizadas sobre o tema, apesar de termos acompanhado a preocupação com a temática ao nível de Gestão Pedagógica. Para exemplificar, apesar de haver uma Comissão de Gestão da Permanência instituída, não fomos convocadas ou mesmo convidadas para reuniões naquela realidade e período (de cerca de um ano e meio). Assim, apesar de não conhecer de forma próxima o trabalho dos 21 (vinte e um) campi do Ifes, nosso receio é que muitos “caiam” no mero cumprimento formal de demandas.

Findadas as atividades da primeira Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede, nova CPPE, órgão colegiado de caráter consultivo, propositivo e de assessoramento das Instituições Federais que compõem a Rede Federal, foi instituída por meio da Portaria MEC/Setec N.º 8, de 28 de maio de 2019, cabendo à Rede Federal e, logo, ao Ifes, a partir de então, o encargo de elaborar/atualizar seu Plano Estratégico para a Permanência e Êxito. Esse trabalho, no Ifes, seria desenvolvido no ano de 2020, mas, naquele ano, foi temporariamente paralisado por conta da pandemia do novo Coronavírus, que redirecionou os esforços para uma nova realidade em que se inseriu o trabalho com Atividades Pedagógicas Não Presenciais para todos os cursos.

Tendo tecido discussões relativas a concepções do fenômeno da evasão estudantil e sua importância, sobre as demandas de acompanhamento do fenômeno na Rede Federal a partir da motivação do TCU e a necessidade de se refletir sobre a evasão e sobre possibilidades para se ampliar permanência e êxito dos estudantes no contexto do Ifes, na próxima seção apresentamos os indicadores e as análises empreendidas sobre a evasão no contexto das licenciaturas do Ifes, com foco naquelas localizadas na Região Metropolitana da Grande Vitória, a partir de dados recentes disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha.

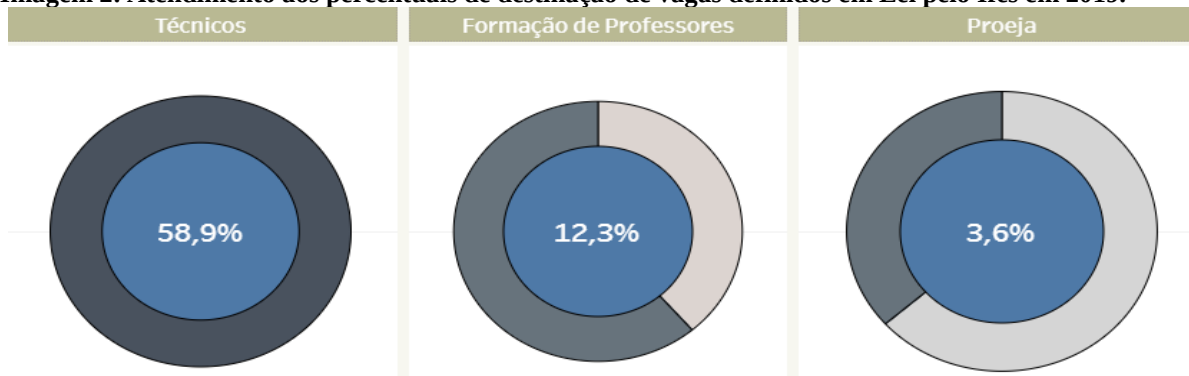
2.2 EVASÃO E PERFIL DOS DISCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES LOCALIZADOS NA RMGV

Neste capítulo, caracterizamos como a categoria evasão tem se apresentado nos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV e os perfis dos discentes dos campi pesquisados com base em dados socioeconômicos. Entendemos que essa caracterização é importante para o entendimento do contexto em estudo e, dessa maneira, para as investigações sobre as possibilidades para a permanência dos estudantes.

Os dados apresentados são referentes aos disponibilizados pela PNP em 2020, que possuem o ano-base 2019 como referência de coleta de dados, publicados em 17 de junho de 2020. A PNP é a plataforma oficial de publicização de dados estatísticos da Rede Federal, criada pela Portaria Setec/MEC nº 1 de 2018. As informações referentes aos estudantes são coletadas do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), instituído pelo MEC por intermédio da Setec (MEC, 2018).

Como já dissertamos, conforme o Art. 8º da Lei 11.892 de 2008, os Institutos Federais, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Além disso, em conformidade com o parágrafo 1º, Art. 2º do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006: “As instituições federais de educação profissional disponibilizarão ao Proeja no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição”. Esses são os percentuais de destinação de vagas definidos em Lei para os Institutos Federais. A seguir, na Imagem 2, apresentamos gráficos com os percentuais de atendimento a esses dispositivos legais pelo Ifes.

Imagem 2: Atendimento aos percentuais de destinação de vagas definidos em Lei pelo Ifes em 2019.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019.

Conforme apresentado, identificamos que o Ifes não atende ao percentual de 10% (dez por cento) exigido para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), uma vez que destina apenas 4% (quatro por cento) das vagas para essa finalidade. Dessa forma, observamos a necessidade da Instituição de ampliar a destinação de vagas para atender aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, bem como ao Proeja.

Com relação ao indicador de Taxa de Evasão Anual disponibilizado pela PNP, de acordo com seu “Guia de Referência Metodológica 2020”, trata-se de um dado que “[...] mede o percentual

de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas”, sendo considerados evadidos aqueles “[...] alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso.” (MORAES et al., 2020, p. 20). Nesta pesquisa, estamos trabalhando com evasão de cursos e apenas no contexto da modalidade presencial.

Conforme esse indicador, a média da Taxa de Evasão Anual nacional para os cursos presenciais da Rede Federal apresentou um percentual de 14% (quatorze por cento), considerando o ano de 2019. O Quadro 7 a seguir apresenta a média da Taxa de Evasão para os cursos de licenciaturas presenciais da Rede Federal por Instituição, considerando esse ano de referência.

Quadro 7: Média da Taxa de Evasão Anual para os cursos de licenciaturas presenciais da Rede Federal por instituição em 2019.

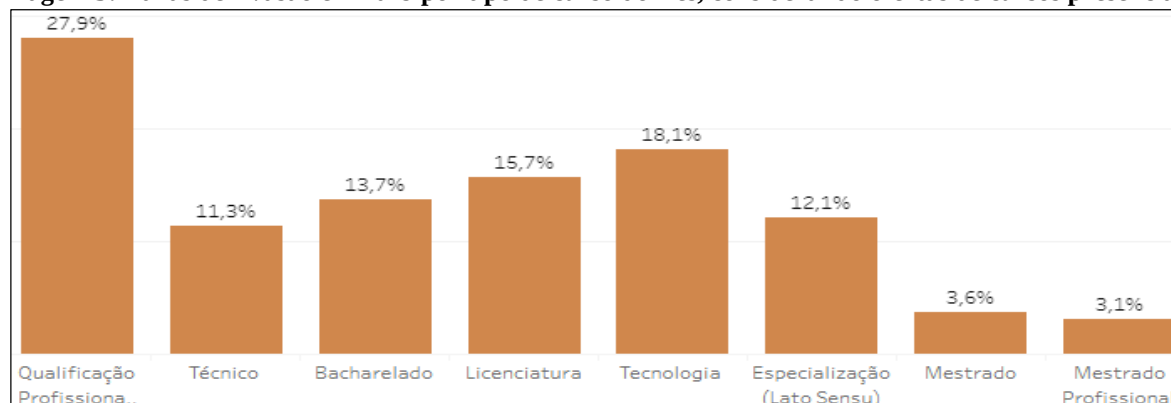
Nº	Instituição	Taxa de Evasão Licenciaturas	Nº	Instituição	Taxa de Evasão Licenciaturas
1	IFMS	37,2%	21	IFSULDEMINAS	14,8%
2	IFBAIANO	31,8%	22	IFS	13,8%
3	IFSC	26,3%	23	IFRS	13,7%
4	IFTM	24,4%	24	IFTO	13,7%
5	CEFET-RJ	22,9%	25	IFPA	13,4%
6	IFFARROUPILHA	21,0%	26	IFCE	13,0%
7	IFRN	19,2%	27	IFAP	11,8%
8	IFG	18,9%	28	IFB	11,6%
9	IFRO	17,9%	29	IFNMG	10,5%
10	CEFET-MG	17,8%	30	IFRR	10,3%
11	IFAC	17,4%	31	IFPI	9,5%
12	IFC	17,3%	32	IFPE	9,4%
13	IFSERTÃO-SE	17,0%	33	IFSUDESTE-MG	8,6%
14	IFRJ	16,6%	34	IFAL	8,0%
15	IFSP	16,3%	35	IFMA	8,0%
16	IFPR	16,2%	36	IFPB	7,0%
17	IFES	15,7%	37	IFGOIANO	6,5%
18	IFMG	15,2%	38	IFSUL	6,0%
19	IFBA	14,9%	39	IFF	4,7%
20	IFMT	14,8%	40	IFAM	4,3%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019. Elaborado pela autora.

Como podemos observar, o Ifes, tomando por referência o ano de 2019, fez uma média de Taxa de Evasão Anual de 15,7% (quinze vírgula sete por cento) para os cursos de licenciaturas presenciais, o que o confere a 17ª (décima sétima) posição considerando as maiores taxas de evasão entre 40 (quarenta) instituições componentes da Rede Federal, sendo a mais alta Taxa de Evasão a referente ao Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (37,2%) e a mais baixa referente ao Instituto Federal do Amazonas (4,3%). Tomando por referência esses dados, observamos que a Taxa de Evasão Anual para o ano de 2019 no Ifes foi mais alta que a média nacional (de 13,9%).

Na Imagem 3 a seguir, apresentamos uma comparação das médias das Taxas de Evasão Anual do ano de 2019 por tipo de curso do Ifes, na forma de gráfico de barras, considerando ofertas de cursos presenciais.

Imagem 3: Taxas de Evasão em 2019 por tipo de curso do Ifes, considerando ofertas de cursos presenciais.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019.

Conforme a Imagem 3, a média da Taxa de Evasão Anual do ano de 2019 para os cursos de licenciaturas presenciais do Ifes só foi menor que a referente aos cursos de qualificação profissional na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC) (28%) e dos cursos de Tecnologia (antigo Tecnólogo) (18%). No Quadro 8 a seguir, apresentamos a Taxa de Evasão do ano de 2019 por campi e curso de licenciatura presencial do Ifes.

Quadro 8: Taxa de Evasão Anual por campi e curso de licenciatura presencial do Ifes em 2019.

Campi do Ifes	Curso de Licenciatura	Taxa de Evasão
Campus Aracruz	Química	25,2%
Campus Itapina	Ciências Agrárias	21,1%
Campus Cachoeiro de Itapemirim	Matemática	20,4%
Campus Cariacica	Física	19,5%
Campus Venda Nova do Imigrante	Letras - Língua Portuguesa	15,5%
Campus Vitória	Letras - Língua Portuguesa	15,4%
Campus Vila Velha	Química	14,6%
Campus Vitória	Matemática	13,9%
Campus Alegre	Ciências Biológicas	12,2%
Campus Itapina	Pedagogia	11,2%
Campus Santa Teresa	Ciências Biológicas	11,0%
Campus Nova Venécia	Geografia	10,7%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019. Elaborado pela autora.

Como apresentado no Quadro 8, os cursos de licenciaturas presenciais do Ifes que perfizeram as maiores Taxas de Evasão Anual em 2019 foram: Licenciatura em Química ofertada pelo campus Aracruz (25,2%); Licenciatura em Ciências Agrárias ofertada pelo campus Itapina (21,1%); Licenciatura em Matemática ofertada pelo campus Cachoeiro de Itapemirim (20,4%)

e Licenciatura em Física ofertada pelo campus Cariacica (19,5%), sendo o último curso/campus participante desta pesquisa.

Os demais cursos participantes da pesquisa perfizeram uma média de 15% (quinze por cento) de evasão, mais próximos da média de evasão da instituição (de 16%), tendo apresentado, especificamente, os seguintes percentuais: licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus Vitória: 15,4% (quinze vírgula quatro por cento); licenciatura em Química do campus Vila Velha: 14,6% (quatorze vírgula seis por cento) e licenciatura em Matemática do campus Vitória: 13,9% (treze vírgula nove por cento). O curso de Licenciatura em Geografia do campus Nova Venécia apresentou a menor Taxa de Evasão para os cursos de licenciaturas presenciais do Ifes (10,7%), seguido pelos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pelo campus Santa Teresa (11,0%) e licenciatura em Pedagogia ofertado pelo campus Itapina (11,2%), perfazendo uma média de 11% (onze por cento).

Além dos percentuais que tiveram o ano base de 2019 como referência, é importante ainda apresentar dados referentes à evasão, à retenção e à conclusão, por ciclo, o que nos permite entender melhor a dinâmica da evasão nesses cursos e que compõem o indicador denominado de “eficiência acadêmica”. Antes de apresentá-los, buscamos compreender melhor a composição desses dados, com base no “Guia de Referência Metodológica 2020” (MORAES et al., 2020), disponibilizado na aba “Referência Metodológica” da PNP. Conforme este Guia, os indicadores por ciclo “diferem de seus congêneres por não trabalharem a partir dos dados estatísticos do ano base, posto que analisam os dados reunidos por ciclos de matrícula” (MORAES et al., 2020, p. 28), assim explicado:

“Um ciclo de matrícula envolve a oferta de um curso com uma carga horária definida, com mesma data de início e mesma previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de alunos para obtenção de uma mesma certificação ou diploma. A análise dos indicadores “por ciclo” será realizada considerando a situação de matrícula dos alunos com fim de ciclo previsto para o ano anterior ao de referência (MORAES et al., 2020, p. 28).

Assim, considerando o conjunto de alunos ingressantes no início de um determinado ciclo no momento de análise, cada estudante poderá se encontrar em apenas uma das 3 (três) situações de matrícula: 1) Evadido – conforme conceito já apresentado; 2) Retido – Aluno que permaneceu matriculado por período superior ao tempo previsto para a integralização do curso, sendo que a PNP considera retido o aluno não evadido que não atingir a situação de “concluinte” um ano após o término previsto para seu ciclo de matrícula; e 3) Concluinte – Aluno Formado ou Integralizado em fase escolar, sendo, a) Formado: Aluno que concluiu com êxito todos os componentes curriculares do curso, fazendo jus à certificação; b) Integralizado em fase escolar:

Aluno que concluiu a carga horária das unidades curriculares de um curso, mas ainda não pode receber a certificação por não ter concluído componentes curriculares como Estágio, Extensão obrigatória, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), etc. (MORAES et al., 2020). Com base nesses indicadores por ciclo, a PNP calcula o chamado Índice de Eficiência Acadêmica. Este indicador,

[...] mede o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito dentro do período previsto (+ 1 ano), acrescido de um percentual (projeção) dos alunos retidos no ano de referência que poderão concluir o curso. São considerados apenas os alunos matriculados em ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao Ano de Referência [...]. (MORAES et al., 2020, p. 33).

Não iremos aprofundar a análise e o diálogo sobre esse último indicador devido ao foco desta pesquisa. Isto pois, com os dados apresentados no Quadro 9 a seguir, intentamos melhor caracterizar a evasão nos cursos de licenciaturas do Ifes na perspectiva de um ciclo completo, em paralelo com a retenção e a conclusão do curso dentro do período de integralização. Cabe explicar ainda que conforme os microdados de eficiência acadêmica fornecidos pela PNP (2020), disponíveis na aba “Referência Metodológica”, e com a definição de ciclo de matrícula apresentada, os ciclos considerados na coleta desses dados compreenderam aqueles com finalizações previstas para o ano de 2018 (ano anterior ao de referência, que no caso é 2019). A data de início do ciclo de cada curso depende da sua duração, definida em cada PPC.

Quadro 9: Média das taxas relativas à Conclusão, Evasão e Retenção por Ciclo por tipo de curso, que formam o Índice de Eficiência Acadêmica, considerando ciclos de matrículas finalizados em 2018.

		Rede Federal	Ifes	Campus Cariacica	Campus Vila Velha	Campus Vitória
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Conclusão Ciclo	58,64%	64,12%	77,12%	Sem Dados	70,13%
	Evasão Ciclo	33,88%	30,49%	14,38%	Sem Dados	25,97%
	Retenção Ciclo	7,49%	5,39%	8,50%	Sem Dados	3,90%
	Eficiência Acadêmica	63,40%	67,80%	84,30%	Sem Dados	73,00%
Licenciatura	Conclusão Ciclo	18,36%	17,97%	18,52%	Sem Dados	7,07%
	Evasão Ciclo	60,53%	61,38%	59,26%	Sem Dados	63,64%
	Retenção Ciclo	21,11%	20,65%	22,22%	Sem Dados	29,29%
	Eficiência Acadêmica	23,30%	22,70%	23,80%	Sem Dados	10,00%
Bacharelado	Conclusão Ciclo	25,73%	24,68%	21,43%	Sem Dados	14,04%
	Evasão Ciclo	47,59%	55,74%	37,50%	Sem Dados	50,00%
	Retenção Ciclo	26,68%	19,58%	41,07%	Sem Dados	35,96%
	Eficiência Acadêmica	35,10%	30,70%	36,40%	Sem Dados	21,90%
Mestrado Profissional	Conclusão Ciclo	75,71%	78,89%	74,29%	Sem Dados*	80,00%
	Evasão Ciclo	15,17%	8,89%	11,43%	Sem Dados*	5,00%
	Retenção Ciclo	9,13%	12,22%	14,29%	Sem Dados*	15,00%
	Eficiência Acadêmica	83,30%	89,90%	86,70%	Sem Dados*	94,10%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pela autora.

Fizemos questão de apresentar esses dados médios por ciclos também considerando os cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio, de Bacharelado e de Mestrado Profissional, para que pudéssemos ter parâmetro de comparação, respectivamente, com um tipo de curso técnico (o que tem maior contingente de matrículas), com outro tipo de curso de graduação e com um curso de pós-graduação. Antes de adentrar à discussão desses dados, apresentamos o Quadro 10 com os dados referentes aos cursos participantes desta pesquisa, com exceção do campus Vila Velha, uma vez que a PNP (2020) não apresentou indicadores por ciclo para esse campus.

Quadro 10: Taxas relativas à Conclusão, Evasão e Retenção por Ciclo por tipo de curso, que formam o índice de Eficiência Acadêmica, considerando ciclos de matrículas finalizados em 2018.

	Campus Cariacica - Licenciatura em Física	Campus Vila Velha - Licenciatura em Química	Campus Vitória - Licenciatura em L. Portuguesa	Campus Vitória - Licenciatura em Matemática
Conclusão Ciclo	18,52%	Sem Dados	8,33%	5,88%
Evasão Ciclo	59,26%	Sem Dados	66,67%	60,78%
Retenção Ciclo	22,22%	Sem Dados	25,00%	33,33%
Eficiência	23,80%	Sem Dados	11,10%	8,80%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pela autora.

Com base nesses indicadores por ciclo apresentados pela PNP (2020), temos um cenário ainda mais preocupante relacionado à evasão nos cursos de licenciaturas. Notamos que, considerando os cursos de licenciaturas presenciais ofertados pela Rede federal, especificamente pelo Ifes, pelo campus Cariacica e pelo campus Vitória, temos uma média de 60% (sessenta por cento) de evasão.

Trata-se de um índice expressivamente alto também em comparação com os demais cursos apresentados. Considerando as médias para o Ifes, os cursos técnicos integrados chegam até o máximo de 30% (trinta por cento) de evasão no ciclo (em Cariacica, por exemplo, a média foi de 14%); sendo de 56% (cinquenta e seis por cento) essa média para os cursos de bacharelado e 9% (nove por cento) para os cursos de Mestrado Profissional. Quando observamos a evasão por ciclo nos cursos participantes desta pesquisa, observamos que o curso de licenciatura em Língua Portuguesa do campus Vitória fez um indicador ainda mais alarmante, de 67% (sessenta e sete por cento).

Considerando esses cursos, além do curso do tipo licenciatura ter apresentado a maior média de evasão, também foi o que apresentou a menor taxa de conclusão dentro do período de integralização, perfazendo um percentual de 18% (dezoito por cento), percentual semelhante ao da Rede. Quando olhamos para os cursos participantes da pesquisa, o campus Vitória nos confere mais um alerta, pois a taxa de conclusão dentro do período de integralização dos cursos de Língua Portuguesa e Matemática ficaram abaixo desse percentual (respectivamente 8% e

6%). Com relação à retenção, as médias para os cursos de licenciatura e bacharelado do Ifes foram próximas, de cerca de 20% (vinte por cento), chegando a 33% (trinta e três por cento) no curso de licenciatura em Matemática do campus Vitória, sendo a média da retenção nos cursos técnicos integrados do Ifes de 5% (cinco por cento).

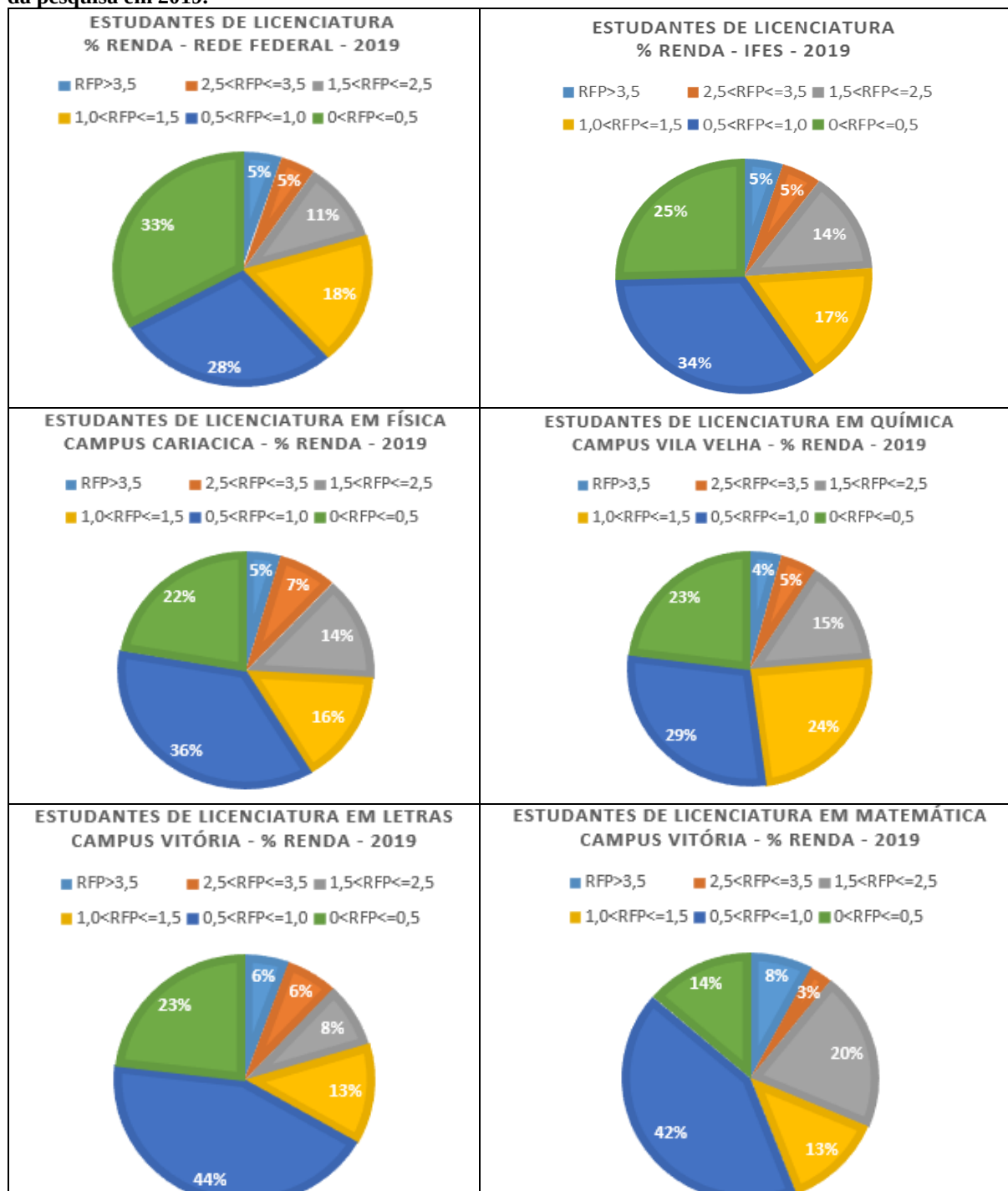
Em suma, os cursos de licenciaturas apresentam os piores índices de eficiência acadêmica tanto considerando a média da Rede Federal quanto do Ifes, que foi de cerca de 23% (vinte e três por cento), chegando a apenas 11% (onze por cento) no curso de licenciatura em Língua Portuguesa e 9% (nove por cento) no curso de licenciatura em Matemática do campus Vitória.

Além da apresentação desses indicadores, que nos expôs um cenário preocupante em termos de evasão nos cursos de licenciaturas não só dos cursos participantes desta pesquisa, mas da Rede como um todo, partimos para uma caracterização do perfil dos estudantes dos cursos participantes deste estudo, tendo por base dados socioeconômicos fornecidos pela PNP (2020) – ano base 2019.

Naquele ano, foram computados um total de 2.056 (duas mil e cinquenta e seis) matrículas ativas de estudantes em licenciaturas presenciais no Ifes, o que representa 26% (vinte e seis por cento) do total de 7.929 (sete mil novecentos e vinte e nove) matrículas ativas em cursos superiores na Instituição. Com base nos dados referentes a essas matrículas, trabalhamos com os indicadores de Renda Familiar Per Capita (RFP), de Declaração Racial e de Sexo e Faixa Etária.

O primeiro conjunto de indicadores se refere aos de RFP, ou seja, que apresenta a faixa de renda por pessoa da família do estudante, são apresentados no formato de gráficos (Imagem 4), considerando o contexto da Rede Federal, do Ifes e dos cursos e campi analisados. Conforme os dados declarados no ingresso, o estudante é inserido em uma das seis faixas de RFP a seguir: de zero a meio salário-mínimo ($0 < RFP \leq 0,5$); de meio a um salário-mínimo ($0,5 < RFP \leq 1$); de um a um e meio salários-mínimos ($1 < RFP \leq 1,5$); de um e meio a dois e meio salários-mínimos ($1,5 < RFP \leq 2,5$); de dois e meio a três e meio salários-mínimos ($2,5 < RFP \leq 3,5$); acima de ($RFP > 3,5$) três e meio salários-mínimos; e ainda Não-Declarada. O salário-mínimo em 2019 era de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

Imagem 4: Conjunto de gráficos referentes ao indicador de Renda Familiar Per Capita (RFP) para os estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019. Elaborado pela autora.

Dos estudantes de licenciaturas presenciais da Rede Federal que declararam renda em 2019 (58%), 61% (sessenta e um por cento) possuíam renda familiar per capita de 0 (zero) a 1 (um) salários-mínimos, ou seja, possuíam uma renda de até R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais) por pessoa da família, senda que 33% (trinta e três por cento) tinham RFP de 0 (zero) a 0,5 (meio) salário-mínimo. Se considerarmos uma faixa de 0 (zero) a 1,5 (um e meio) salários-

mínimos per capita, faixa de RFP referência para uma das modalidades de reserva de vagas para ingresso em universidades e institutos federais⁷, o percentual chega a 79% (setenta e nove por cento) dos estudantes de licenciatura da Rede Federal que declararam renda.

Os dados referentes à RFP dos estudantes de licenciaturas presenciais do Ifes é muito próxima da Rede Federal, sendo que a referida faixa de renda (de 0 a 1,5 salários-mínimos per capita) abrange 76% (setenta e seis por cento) dos estudantes declarantes, que por sua vez corresponderam a 83% (oitenta por cento) dos estudantes com matrículas ativas em licenciaturas presenciais.

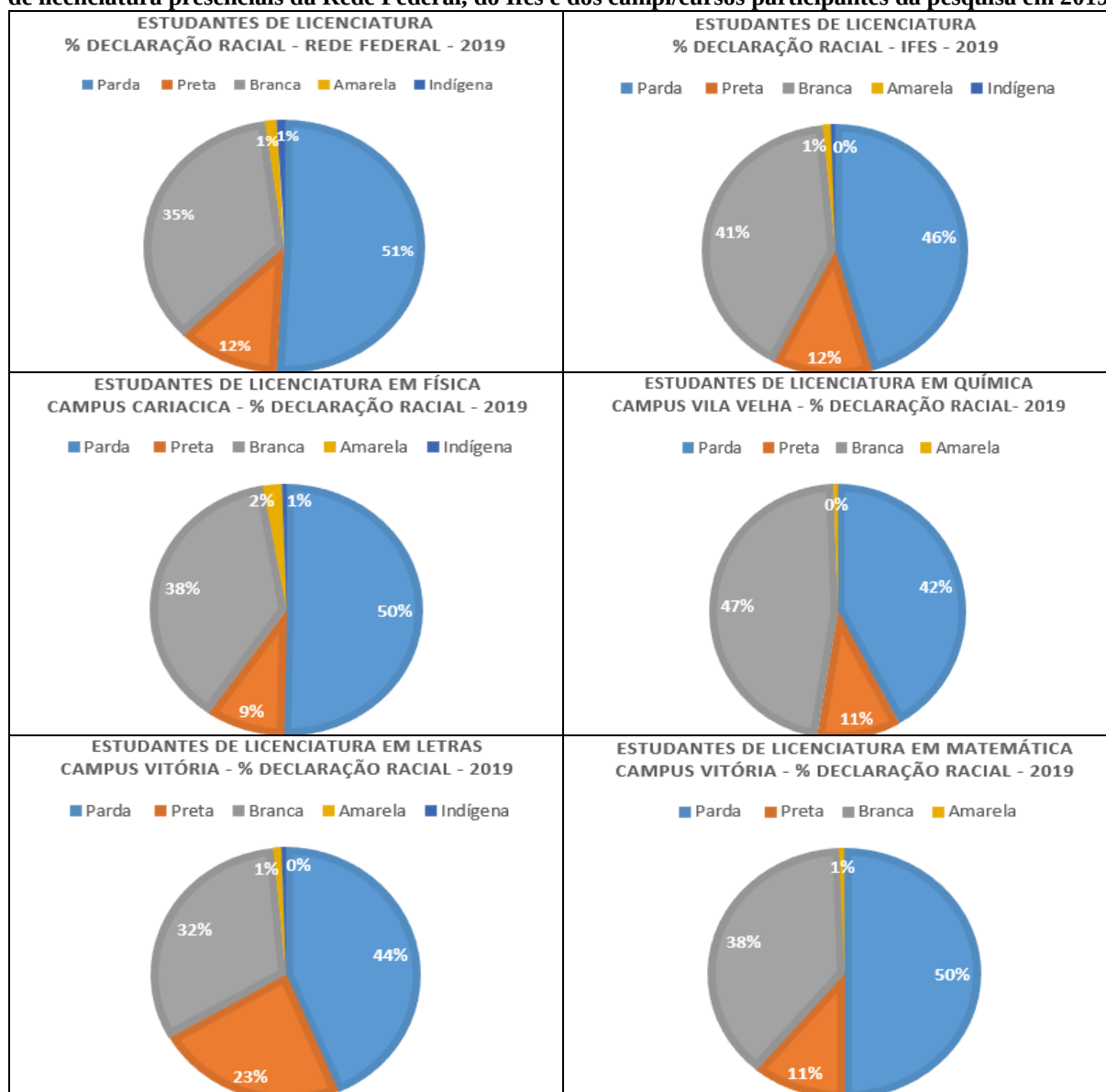
Com relação aos campi/cursos participantes da pesquisa, observamos que grande parte dos estudantes do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e do curso de licenciatura em Matemática do campus Vitória tinham RFP concentrada na faixa de 0,5 (meio) a 1 salário-mínimo, perfazendo respectivamente 44% (quarenta e quatro por cento) e 42% (quarenta e dois por cento) dos matriculados no ano-referência de 2019 que declararam renda (52% e 50%, respectivamente). São os cursos que mais concentraram estudantes nesta faixa de renda, seguido pelo curso de Licenciatura em Física do campus Cariacica (36% dos 71% de declarantes) e Licenciatura em Química do campus Vila Velha (29% dos 96% de declarantes).

Considerando a faixa de RFP de 0 (zero) a 1,5 (um e meio) salários-mínimos per capita (faixa de RFP referência para uma das modalidades de reserva de vagas), os cursos apresentam percentuais próximos ao da Rede Federal (78%), sendo a maior concentração de declarantes de cursos presenciais nesta faixa de RFP identificada no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus Vitória (80%); licenciatura em Química do campus Vila Velha (76%); licenciatura em Física do campus Cariacica (74%) e licenciatura em Matemática do campus Vitória (69%).

O segundo indicador socioeconômico disponibilizado pela PNP é de Declaração Racial. Na autodeclaração realizada, o estudante pode optar por uma das opções a seguir: Amarela, Branca, Indígena, Parda, Preta e Não Declarada. A Imagem 5 a seguir apresenta um conjunto de gráficos que demonstra a porcentagem de declarantes por opção desta categoria.

⁷ Conforme a Lei n.º 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 e dá outras providências.

Imagem 5: Conjunto de gráficos referentes ao indicador de Declaração Racial para os estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019. Elaborado pela autora.

Entre os que realizaram a declaração racial considerando a Rede Federal (80%), 51% (cinquenta e um por cento) se declaram pardos; 35% (trinta e cinco por cento) brancos; 12% (doze por cento) pretos; 1% (um por cento) amarelos; e 1% (um por cento) indígenas. Dessa forma, temos pouco mais da metade dos discentes de licenciaturas presenciais da Rede Federal autodeclarados pardos em 2019. Se somarmos o quantitativo de declarados pardos e pretos, temos um percentual de 63% (sessenta e três por cento) de estudantes declarados negros⁸.

⁸ Pretos e pardos formam o conjunto de negros, conforme entendimento ratificado em leis como a Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros vinte por cento das vagas dos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Esses percentuais diferem pouco se considerarmos a realidade do Ifes para o ano-referência analisado, na qual entre os estudantes que realizaram a declaração racial (98%), 58% (cinquenta e oito por cento) dos estudantes se declararam negros, ou seja, apenas 5% (cinco por cento) a menos do que o percentual da Rede Federal, sendo apresentado o mesmo percentual de pretos (12%), mas, um menor percentual de pardos (46%) e um maior percentual de brancos (41%).

Considerando os campi e cursos participantes da pesquisa, o percentual de negros na população de estudantes é próximo da média do Ifes no curso de licenciatura em Física do campus Cariacica (59% dos 95% declarados). O menor percentual foi identificado no curso de licenciatura em Química do campus Vila Velha (53% dos 99% declarados). Esses percentuais são maiores nos cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus Vitória (67% dos 98% declarados) e licenciatura em Matemática do mesmo campus (61% dos 98% declarados), sendo que no primeiro o percentual de declarados pretos é maior (23%), enquanto os demais cursos perfizeram uma média de 10% (dez por cento) de declarados pretos.

Nos campi e cursos participantes da pesquisa, apenas no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus Vitória e licenciatura em Física do campus Vitória computaram matrícula de estudante declarado indígena, sendo 1 (um) estudante em cada curso. Considerando a realidade da Rede Federal e do Ifes, a população indígena não perfaz mais que 1% (um por cento) das matrículas.

Os últimos indicadores socioeconômicos disponibilizados pela PNP são os de Sexo e Faixa Etária, que analisaremos em conjunto, com a distribuição dos sexos (feminino e masculino) por faixas etárias (Imagem 6).

Imagem 6: Conjunto de gráficos referentes aos indicadores de distribuição de Sexo por Faixa Etária dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019.

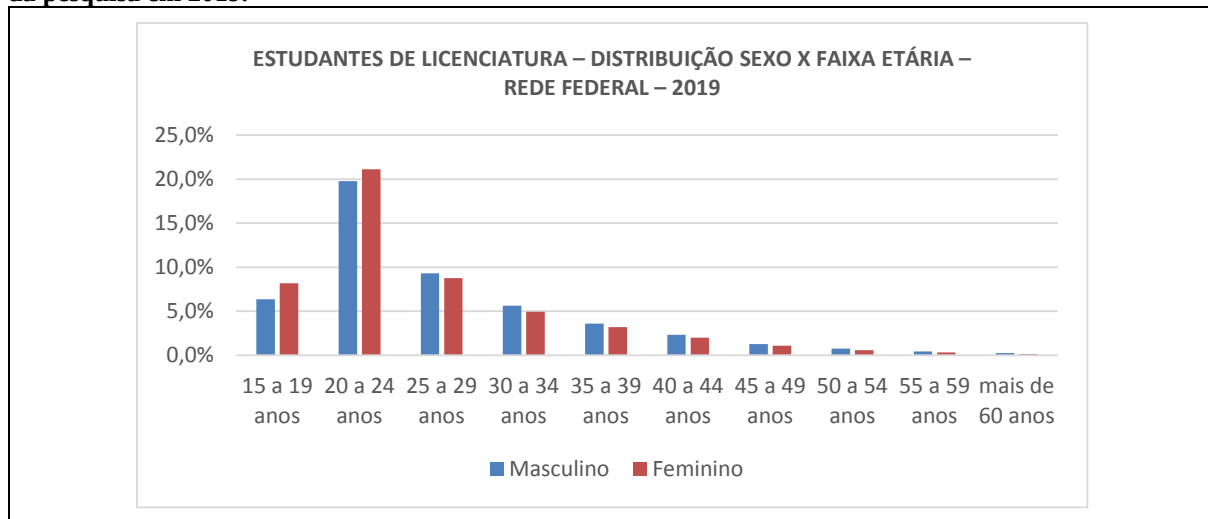


Imagem 6: Conjunto de gráficos referentes aos indicadores de distribuição de Sexo por Faixa Etária dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019 (continuação).

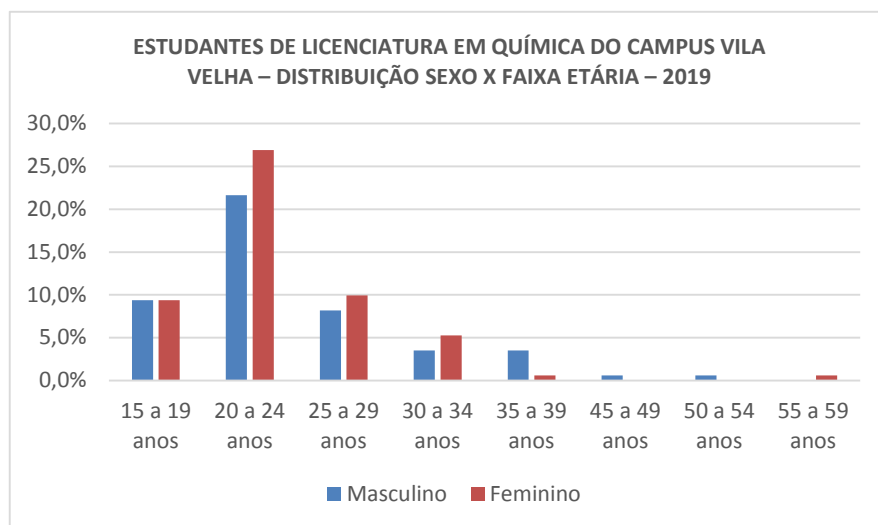
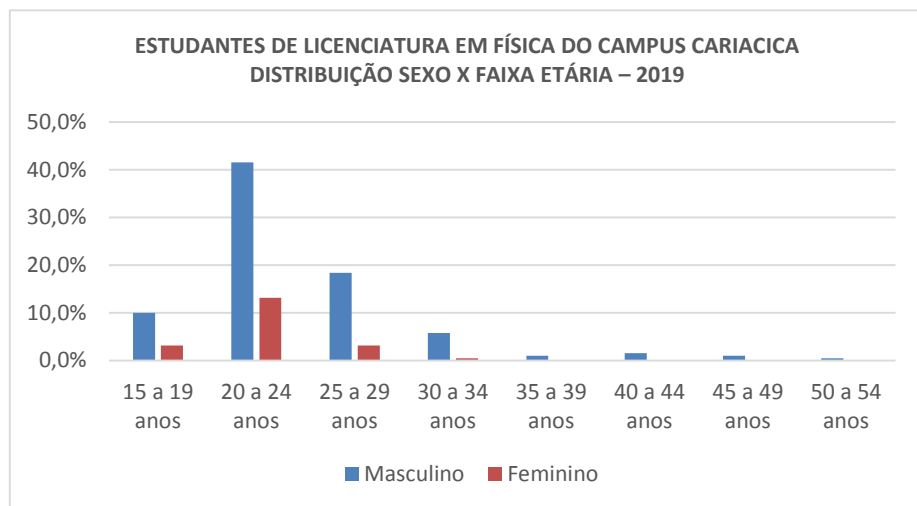
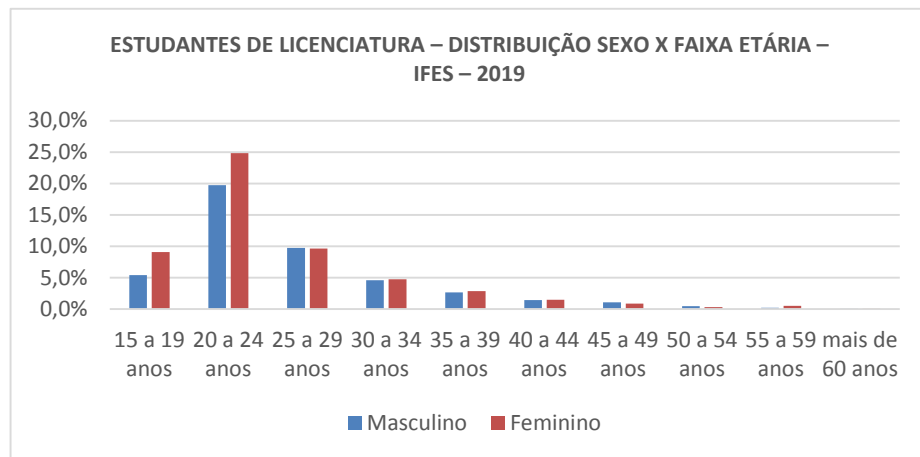
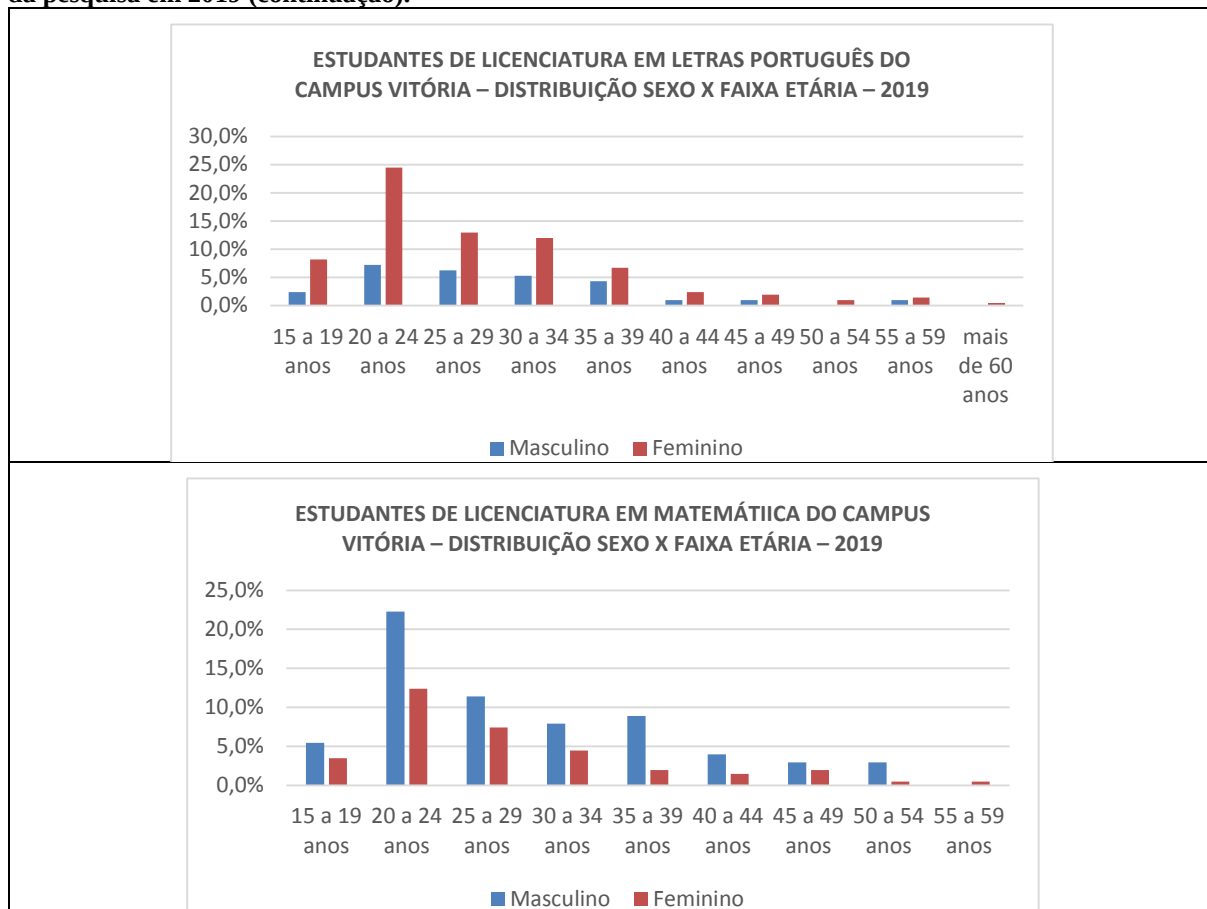


Imagem 6: Conjunto de gráficos referentes aos indicadores de distribuição de Sexo por Faixa Etária dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Rede Federal, do Ifes e dos campi/cursos participantes da pesquisa em 2019 (continuação).



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020, ano-base 2019. Elaborado pela autora.

Os grupos de faixas etárias disponibilizados pela Plataforma são 10 (dez): 15 (quinze) a 19 (dezenove) anos; 20 (vinte) a 24 (vinte e quatro) anos; 25 (vinte e cinco) a 29 (vinte e nove) anos; 30 (trinta) a 34 (trinta e quatro) anos; 35 (trinta e cinco) a 39 (trinta e nove) anos; 40 (quarenta) a 44 (quarenta e quatro) anos; 45 (quarenta e cinco) a 49 (quarenta e nove) anos; 50 (cinquenta) a 54 (cinquenta e quatro) anos; 55 (cinquenta e cinco) a 59 (cinquenta e nove) anos e maior de 60 (sessenta) anos. No caso desses indicadores, trabalhamos com informações da totalidade dos estudantes (100%).

O gráfico de distribuição de sexo por faixa etária referente aos estudantes dos cursos de licenciaturas presenciais da Rede Federal demonstra uma homogeneidade na proporção entre sexos (cerca de 50% de estudantes de cada um dos sexos). Demonstra também que 55% (cinquenta e cinco por cento) encontram-se na faixa etária de até 24 (vinte e quatro) anos e, se estendermos até a faixa etária de 29 (vinte e nove) anos de idade, temos cerca de 74% (setenta e quatro por cento) dos estudantes.

Já o gráfico representante da distribuição de sexo por faixa etária referente aos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais do Ifes apresenta uma ligeira predominância do sexo feminino (55%), especialmente entre o público mais jovem: representa 34% (trinta e quatro por cento) dos estudantes de até 24 (vinte e quatro) anos, sendo que os estudantes do sexo masculino representam 25% (vinte e cinco por cento) dessa mesma faixa etária, havendo um equilíbrio proporcional nas demais faixas etárias. Assim como observado para a Rede Federal, os estudantes na citada faixa etária representam mais de cinquenta por cento (59%) dos estudantes, chegando a 78% (setenta e oito por cento) se considerarmos a faixa etária de até 30 anos de idade.

Observamos diferenças mais significativas quando comparamos os gráficos de distribuição de sexo por faixa etária referente aos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais participantes desta pesquisa. Nos cursos de licenciatura em Física do campus Cariacica e de licenciatura em Matemática do campus Vitória, notadamente a população masculina representa a maior parte dos estudantes (80% e 66%, respectivamente), sendo que a população masculina dos cursos de licenciatura em Física de até 29 (vinte e nove) anos representa 70% (setenta por cento) do total de estudantes. Além disso, 90% (noventa por cento) do público do curso encontram-se nessa faixa etária. Trata-se de um gráfico que indica claramente tratar-se de um curso com um público majoritariamente masculino e jovem. Cabe aqui também a consideração de que se trata de um curso vespertino.

Já no curso de licenciatura em Matemática do campus Vitória, cujas aulas concentram-se no turno noturno, apesar de a maioria dos estudantes declarar ser do sexo masculino, predominante em todas as faixas etárias, apresenta uma maior distribuição populacional entre as faixas etárias comparativamente ao curso de licenciatura em Física do campus Cariacica, sendo que 62% (sessenta e dois por cento) dos estudantes encontram-se na faixa etária de até 29 (vinte e nove) anos e, logo, 38% (trinta e oito por cento) possuem 30 anos ou mais.

Na leitura do gráfico referente ao curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus Vitória fica evidente que se trata de um curso na qual a maior parte dos estudantes declara ser do sexo feminino (representam 72% das matrículas). Neste curso também noturno, cerca de 62% (sessenta e dois por cento) dos estudantes possuem até 29 (vinte e nove) anos de idade, demonstrando que, assim como no curso de licenciatura em Matemática do mesmo campus, há uma maior distribuição entre as faixas etárias, com 38% (trinta e oito por cento) do estudantes com idade de 30 (trinta) anos ou mais.

Já com relação ao gráfico referente ao curso de Licenciatura em Química do campus Vila Velha, curso este que ocorre em turno integral diurno, observamos uma distribuição mais equilibrada entre os sexos feminino (53% dos estudantes) e masculino (47% dos estudantes) e um público também majoritariamente jovem, sendo que 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes estão em idade de até 29 (vinte e nove) anos e, logo, apenas 15% (quinze por cento) possuem 30 anos ou mais.

Tendo em vista o conjunto de indicadores de evasão e dados socioeconômicos apresentados, em síntese, observamos que o Ifes não atendia, até o ano de 2019, ao percentual mínimo de destinação de vagas para os cursos de licenciatura, apresentando um déficit de cerca de 8% (oito por cento). Com relação a necessidade de ampliação de oferta, fazemos uma ressalva com base nos estudos de Castro (2019) de que é preciso observar bem as necessidades de cada região, tendo em vista que a indisponibilidade de oportunidades de trabalho apareceu nesta pesquisa como um dos fatores para a evasão.

A Taxa de Evasão Anual na instituição apresentou um percentual aproximado de 16% (dezesesseis por cento), acima da média nacional, que foi de 14% (quatorze por cento) para o ano-base 2019. Considerando a evasão nos demais cursos da instituição, só foi menor que dos cursos FIC e de tecnologia (antigos tecnólogos). Além disso, quatro cursos de licenciaturas do Ifes apresentaram Taxa de Evasão Anual de 20% ou mais, incluindo o curso de Física do campus Cariacica. Os demais cursos participantes da pesquisa perfizeram uma média de 15% de evasão no ano de 2019.

Avaliando a Evasão por Ciclo, notamos uma alta média de cerca de 60% (sessenta por cento) para os cursos de licenciaturas do Ifes, bem como para os participantes da pesquisa (exceto campus Vila Velha para o qual não havia dados disponíveis por ciclo), chegando a 67% (sessenta e sete por cento) no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus Vitória.

Esses dados são muito preocupantes, especialmente quando nos aproximamos de estudos de referência que se dedicaram a pesquisar sobre os resultados negativos da evasão e sua relação com a desigualdade. Rumberger e Lim (2008), em uma publicação que sistematiza o resultado de 25 anos de pesquisas de diferentes autores com foco na realidade da “High School” americana (equivalente ao Ensino Médio brasileiro), concluíram que, em comparação com os concluintes, os evadidos apresentaram: maior taxas de desemprego; ganhos mais baixos; maiores taxas de mortalidade; taxas mais altas de envolvimento com criminalidade; dependem mais da assistência pública; dependem mais de subsídios para saúde; e geram menor

arrecadação para o Estado; concluindo que a evasão escolar gera enormes custos sociais (RUMERGER; LIM, 2008), como já alertamos anteriormente.

No mesmo sentido, o francês Bernard (2017), também tratando do nível equivalente à “educação básica” brasileira, afirma que a evasão escolar gera custos para toda a sociedade devido ao desemprego (e, acrescentamos, subemprego) a que induz o evadido, que numa cadeia de consequências leva a perda de rendimentos para o aparelho produtivo e fonte de despesas futuras com transferências sociais.

Não pretendemos realizar comparações, mas ressaltar que, mesmo tratando-se da realidade da evasão em nível escolar básico, podemos ter dimensão da gravidade do fenômeno. E, pontuamos, tratam-se de prejuízos considerados graves em nações de economia desenvolvidas, que estão se dedicando a calcular e desenvolver estudos sobre os custos sociais da evasão e aprofundamento das desigualdades, que podem ser então ainda mais agravadas em economias subdesenvolvidas como a brasileira, na qual problemas como desemprego, a pobreza e a desigualdade na distribuição de renda são ainda mais acentuados.

Em contexto, observamos que essa expressiva evasão nos cursos de licenciaturas da instituição tem no cenário cursos em que a grande maioria dos estudantes (76%), considerando a média para todos os cursos de licenciatura presenciais do Ifes, possuem renda familiar per capita de no máximo 1,5 (um e meio) salários-mínimos e em que quase 60% (sessenta por cento) do total de estudantes é de população negra.

Dos cursos pesquisados, as licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa e em Matemática do campus Vitória foram os que mais concentraram estudantes com RFP de e 0,5 (meio) a 1 (um) salário-mínimo (respectivamente 44% e 42% dos estudantes), faixa de renda ainda mais baixa, sendo que no curso de Letras – Língua Portuguesa 80% (oitenta por cento) dos estudantes declarantes apresentaram renda de 0 (zero) a 1,5 (um e meio) salários-mínimos per capita. A propósito, dentre os pesquisados, tratam-se dos cursos que apresentaram os maiores percentuais de estudantes negros (somados de pretos e pardos) (67% dos 98% declarados do curso de Letras e 61% dos 98% declarados do curso de Matemática), sendo que no curso de Letras o percentual de declarados pretos é maior (23%).

Para Bernard (2017), as pesquisas são unânimes sobre os efeitos negativos das condições socioeconômicas para o abandono escolar. Também para Rumberger e Lim (2008), em conformidade com grande parte dos estudos por ele analisados, os alunos são mais propensos a abandonar os estudos em famílias de renda menor, tendo ainda por influência fatores como

grupos desfavorecidos (a exemplo das populações negras), família monoparental e baixo nível de estudo dos pais. Existem, então, nítidas disparidades na evasão de acordo com diferentes grupos de estudantes: maiores entre negros (e hispânicos) e entre estudantes empobrecidos.

Assim, o risco de “abandono escolar” é maior para um jovem de origem da classe trabalhadora do que de origem privilegiada com idênticas habilidades acadêmicas, como concluem os estudos de Rumberger e Lim (2008) e também de Bernard (2017). Esse último, em seu relatório, chega a apontar pesquisa que diz que a probabilidade de deixar a escola sem diploma para os filhos de trabalhadores é 4 (quatro) vezes superior do que para os “filhos de gestores” (AFSA, 2013, apud BERNARD, 2017).

Ressaltamos ainda que os cursos de licenciatura em Letras e em Matemática do campus Vitória são cursos noturnos, que tradicionalmente agregam maior contingente de estudantes trabalhadores, sendo observado que considerável porcentagem dos estudantes possuem idade de 30 (trinta) anos ou mais (38% dos estudantes), sendo que no curso de Letras a população é majoritariamente feminina (72% dos estudantes), curso este que fez, como vimos, 68% (sessenta e oito por cento) de evasão no ciclo considerando (finalizado em 2018), maior que a média para o Ifes (que foi de 60%).

Com relação a essas questões, Rumberger e Lim (2008) e Bernard (2017) concluíram que alunos com mais idade têm mais chances de evadir que seus pares mais jovens em relação a determinado nível de escolaridade. Rumberger e Lim (2008) também buscou destacar os efeitos negativos da relação empregatícia para alunos que trabalham muitas horas por dia (cita de 20 horas semanais), uma vez que podem interferir nas atividades em classe e na realização de tarefas para casa, aumentando as chances de “abandono”.

Em suma, observamos nos cursos de licenciaturas do Ifes um perfil de estudantes que em maior parte encontram-se nas faixas de rendas que caracterizam populações mais empobrecidas e estudantes negros. Além disso, os cursos noturnos de licenciatura em Letras e em Matemática do campus Vitória concentraram o maior contingente de estudantes com mais idade (acima dos 30 anos), que podem estar a mais tempo afastados de ambientes de educação escolar formal, necessitando de ações específicas para a permanência desse público.

Reconhecemos que esses dados demonstram também a inclusão na instituição pelo acesso, sobretudo devido a reserva de vagas para estudantes provenientes do Ensino Médio público e de proporção para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012) e para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016). Ao mesmo tempo, destaca abarcar um público mais

vulnerável socioeconomicamente. Nesse cenário, parafraseamos Bernard (2016), podemos observar um movimento de democratização do Ensino Superior ou assistimos a um reforço das desigualdades?

Nessa esteira, defendemos que o acesso ao Ensino Superior deve ser acompanhado da democratização das condições de permanência e êxito. Como muitos dos programas destinados a estudantes empobrecidos se vinculam à assistência estudantil, nos cabe ainda dissertar, mesmo que em linhas gerais, sobre a Política de Assistência Estudantil do Ifes no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Conforme o caput de sua Portaria de criação – Portaria n.º 39, de 12 de dezembro de 2007 –, promulgada pelo então Ministro da Educação do governo Lula, Fernando Haddad, o Pnaes considera a “[...] centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”.

Este programa, vinculado à Secretaria de Educação Superior do MEC e destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais das instituições federais de ensino superior, incluindo os então recém criados Institutos Federais, foi regulamentado pelo Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010. Conforme o Art. 2º, incisos I e III desse Decreto, o Pnaes tem por dois de seus objetivos, respectivamente vinculados aos incisos citados, “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” e “reduzir as taxas de retenção e evasão”. Para tanto, conforme seu Art. 4º, parágrafo único,

[...] as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Ainda conforme este Decreto, o Programa deverá ser implementado “de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]” (Art. 3º), devendo as ações de assistência estudantil serem desenvolvidas nas seguintes áreas (Art. 3º § 1º): moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Este Decreto delega a cada instituição a responsabilidade pela definição dos critérios e metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (Art. 3º § 2º), devendo

ser atendidos prioritariamente, conforme o Art. 5º, “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio [...]”. As despesas com o programa dependem de dotação orçamentária anualmente consignada ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior (Art. 8º).

No âmbito do Ifes, as diretrizes para assistência estudantil foram sistematizadas por meio da denominada “Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo”, instituída pela Resolução do Conselho Superior n.º 19 de 09 de maio de 2011.

Conforme este documento, o público alvo desta Política institucional são os “[...] alunos regularmente matriculados na instituição, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social” (IFES, 2011, p. 15). Sua importância se expressa em seu objetivo geral de “promover a Assistência Estudantil contribuindo para a equidade no processo de formação dos discentes do Ifes”. E, por seus objetivos específicos de: “contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes” e “buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, a fim de prevenir e minimizar a reprovação e evasão escolar” (IFES, 2011, p. 15).

Essa importância é ainda mais fundamental a partir das políticas de ações afirmativas que visam à democratização do acesso à educação. Em 2012, por meio da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (alterada pela Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016), o Estado passa a garantir a reserva de cinquenta por cento das vagas de cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação das instituições federais vinculadas ao MEC, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, 2016).

Dessa proporção de vagas, cinquenta por cento deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, público prioritário do Pnaes. Nesse escopo de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, deverá ser ainda destinada proporção de vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, 2016), para as quais também se destinam as ações do Pnaes e da Política de Assistência Estudantil do Ifes.

O documento informa que, ao longo de sua trajetória, mesmo sem rubrica orçamentária própria para assistência estudantil, a instituição, hoje Instituto Federal, já destinava parte de seu orçamento para essa finalidade. E, com a aprovação do Pnaes,

[...] a assistência estudantil no Ifes amplia suas possibilidades de desenvolvimento por meio de atividades que atendam às demandas biopsicossociais apresentadas pelos estudantes, que perpassam o processo educativo, contribuindo assim, para a permanência e manutenção do discente na instituição, contribuindo para a redução da evasão escolar e formação do mesmo (IFES, 2011, p. 10).

O orçamento destinado é gerido por uma comissão que compõe o Conselho de Gestão instituído por portaria em cada campus. Assim, de acordo com essa Política (IFES, 2011), os campi têm autonomia para planejar suas ações conforme suas realidades e recursos previstos.

Observamos que a promulgação do Pnaes (dezembro de 2007), que representou um marco histórico de importância basilar para a assistência estudantil enquanto um direito social (IFES, 2011), ocorreu de forma contemporânea à criação dos Institutos Federais (dezembro de 2008) e sua expansão. Os IFs e, portanto, o Ifes “nascem”, então, contando com o Pnaes como um programa assistencial no âmbito da política de educação para melhorar a permanência dos estudantes (PRADA; SURDINE, 2011).

Dado o avanço que representa o Pnaes, as pesquisadoras em Políticas Sociais e assistentes sociais de IFs (IFBA e Ifes) Prada e Surdine (2018) revelam suas preocupações com as contradições em termos de financiamento. Alertam que o crescimento dos valores reais entre 2012 e 2017 do Pnaes se deu em um contexto de “desfinanciamento” com a redução do Orçamento de Custeio para os IFs. Segundo as pesquisadoras,

Tal desfinanciamento esteve articulado ao ajuste econômico brasileiro, à derruída brutal dos direitos trabalhistas, às privatizações diretas e indiretas e a outras medidas de ataque aos trabalhadores. Foi assumido mais drasticamente no segundo governo Dilma (PT), pressionado pelas forças conservadoras de direita em larga expansão, para administração da propalada crise econômica brasileira. (IASI, 2017, apud PRADA; SURDINE, 2018, p. 275).

Revelam que a “[...] continuidade da diminuição percentual dos recursos em 2016 é tendência para os anos seguintes, ainda que as matrículas continuem aumentando” (PRADA; SURDINE, 2018, p. 276). Essa preocupação, infelizmente, se confirma em 2020, como noticiado pela imprensa e por portais de universidades:

De acordo com a Andifes, o orçamento total do MEC sofreu uma redução de R\$ 4,2 bilhões para o ano de 2021. Só nas universidades federais, o impacto é de mais de R\$ 1 bi, o que corresponde a uma redução de 18,2% a menos em relação ao orçamento de 2020 [...]. A maior preocupação das universidades e institutos federais é o impacto da redução na assistência estudantil. Segundo o vice-presidente da Andifes, professor Marcus David, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sofreu um impacto de mais de R\$ 180 milhões. Para David, a situação se agrava, pois os recursos do PNAES já têm sido insuficientes para o atendimento da demanda por assistência em alimentação, moradia, bolsas, entre outras necessidades dos estudantes (UFSM, 2020, online).

Como bem colocam Prada e Surdine (2018, p. 278) “[...] é a dotação orçamentária dos campi que orienta as ações, ou seja, caso não haja dotação orçamentária suficiente, essas necessidades

também não são atendidas”. Dada a fundamental importância dos programas de assistência estudantil para a permanência estudantil e a contínua redução da verba destinada ao Pnaes e do orçamento de custeio dos IFs e universidades é ainda mais importante que as instituições que oferecem o Ensino Superior empreendam estudos que revelem os impactos desse desfinanciamento na vida dos estudantes, especialmente daqueles com insuficiência de recursos financeiros, como é o caso de muitos estudantes de licenciatura da Rede Federal e do Ifes.

Em conclusão, esse arcabouço de dados e informações destaca a relevância de se realizar estudos e pesquisas focadas nos cursos de licenciaturas da Instituição. São importantes para o acompanhamento da realidade da evasão institucional e devem ser associados com outros dados qualitativos, como a trajetória acadêmica e maiores dificuldades dos discentes, que podem ser conhecidas e reconhecidas a partir da realização de diagnósticos qualitativos.

Assim, defendemos que a Instituição acompanhe os dados de evasão por tipo de curso e invista em programas de combate à evasão e promoção da permanência, para que a qualidade dos cursos acompanhe também sua necessidade de expansão de oferta; ao mesmo tempo, destacamos a importância do financiamento do Pnaes, especialmente nesse contexto de “desfinanciamento” que fere tão fortemente as condições de promoção da permanência dos sujeitos empobrecidos e em vulnerabilidade social.

Por fim, sistematizamos nesta seção embasamento para o entendimento do fenômeno da evasão, suas concepções, motivações e como se apresenta nos campi e cursos participantes da pesquisa. Na próxima seção, dedicamo-nos à análise de pesquisas sobre o tema, objetivando compreender as motivações para a evasão apresentadas pelos estudantes dos cursos de licenciaturas.

2.3 O QUE MOTIVA A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS?

Nesta seção, sistematizamos discussões sobre os fatores que influenciam na evasão de futuros professores nos cursos de licenciaturas, tendo por referência levantamento bibliográfico realizado nos principais bancos de pesquisa nacional.

Para a localização dos estudos acadêmicos que tratam da temática da evasão estudantil em cursos de licenciatura, no ano de 2019 foram realizadas consultas à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informações de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, organizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Foram também consultados artigos científicos publicados nas bibliotecas eletrônicas de periódicos científicos “SciELO” (*Scientific Electronic*

Library Online) e “Periódicos”, essa última vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nesse momento, as palavras-chaves utilizadas nas pesquisas foram “evasão” e “licenciatura”, de forma associada.

Na seleção dos estudos resultantes, foram desconsiderados, após análises, aqueles muito particulares, que se referem, fundamentalmente, à realidade de um único curso. Ressaltamos que, ao se tratar de evasão, faz-se necessário considerar as especificidades de cada curso de graduação, bem como a influência de fatores externos e internos à vida acadêmica do estudante (LIMA; MACHADO, 2014). Contudo, nessa etapa do estudo, privilegiamos as pesquisas cujos resultados suscitados pudessem nos levar a refletir sobre a realidade dos diversos cursos de licenciatura. Também não foram consideradas pesquisas sobre cursos na modalidade de oferta à distância, devido às peculiaridades dessa modalidade de oferta, nem de instituições privadas de ensino, para as quais o fator de evasão relaciona-se fortemente a questões financeiras, com número de evasão maior em anos de crise (SANTANA, 2016).

Cabe informar também que em consulta às bibliotecas do Ifes, integradas por meio de seu sistema de gerenciamento (*Sistema Pergamum*), não foram identificadas pesquisas empreendidas na instituição (trabalhos de conclusão de curso, teses, dissertações e artigos científicos) relacionadas aos descritores evasão/permanência nos cursos de licenciaturas, nem nos demais tipos de cursos superiores.

Com base nessas consultas e análises, trabalhamos com três teses, quatro dissertações e quatro artigos, selecionados de acordo com os objetivos e verificações apresentadas, que tratam dos perfis e discursos dos evadidos, suas trajetórias e dos determinantes para evasão: diálogos entre as teses de Gomes (1998), Paz (2016) e Castro (2019); dissertações de Castro (2013), Gerba (2014), Rigo (2016) e Santos (2018) e artigos de Lima e Machado (2014), Santana (2016), Castro, Souza e Sá (2018) e Rangel et al. (2019), apresentados no 11 a seguir:

11 a seguir:

Quadro 11: Pesquisas consultadas para sistematização das discussões sobre evasão nos cursos de licenciaturas.

Título	Tipo	Pesquisador (es)	Ano	Instituição
Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciaturas	Tese	Alberto Albuquerque Gomes	1998	Universidade Estadual Paulista
As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências	Tese	Cláudia Terra do Nascimento Paz	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Tese	Tatiana Lage de Castro	2019	Universidade Federal de Minas Gerais

Quadro 11: Pesquisas consultadas para sistematização das discussões sobre evasão nos cursos de licenciaturas (continuação).

Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus Cascavel	Dissertação	Luciana Paula Vieira de Castro	2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Dissertação	Raphael Thiago Gerba	2014	Universidade Federal de Santa Catarina
Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: Enem, Sisu e evasão	Dissertação	Júlia da Silva Rigo	2016	Universidade Federal de Viçosa
Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	Fransuellen Paulino Santos	2018	Universidade Federal de Viçosa
A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais	Artigo	Edileusa Lima; Lucília Machado	2014	Publicado na Revista “Educação Unisinos”
Evasão nas licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência	Artigo	Otacílio Antunes Santana	2016	Publicado na Revista de “Educação” - Santa Maria”
Evasão no Ensino Superior: mapeamento de cursos licenciaturas da Universidade Federal de Goiás	Artigo	Paulo Alexandre de Castro; Thays Santos Souza; Susana Sá	2018	Publicado na Revista “EDaPECI”
Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura	Artigo	Rangel; Stoco; da Silva; Testoni; Brockington; Cericato	2019	Revista “Ciência e Educação – Bauru”

Fonte: Elaborado pela autora.

A exclusão no Ensino Superior não ocorre somente no acesso a uma universidade, pois após vencer essa primeira barreira os estudantes podem ter dificuldades para permanecer (RIGO, 2016). Conquistado o acesso, a decisão de um estudante por se afastar definitivamente de seu curso/instituição é determinada por múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, que se reforçam reciprocamente e resultam na evasão (LIMA; MACHADO, 2014).

Importante consideração a ser feita é que o fenômeno da evasão discente no Ensino Superior diferencia-se em relação aos demais níveis de ensino, uma vez que muitos egressos optam por novas carreiras após abandonarem o primeiro curso no qual ingressaram (GOMES, 1998). Rangel et al. (2019), em artigo intitulado “Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura”, se deteve a essa questão. Ponderam que é comum encontrarmos na literatura autores que como Baggi e Lopes (2011) e Silva Filho et al. (2007) que, ao considerarem no cômputo da evasão os alunos matriculados que não se matriculam no ano posterior, ou matriculados que não se diplomaram, vinculam a evasão no Ensino Superior ao insucesso escolar e ao consequente abandono dos estudos. Diante disso, defendem que parcela

significativa desses estudantes estão, na realidade, passando por um processo de mobilidade acadêmica entre instituições e cursos. Segundo os pesquisadores,

[...] fatores relacionados às políticas nacionais para o Ensino Superior, associados a elementos de vulnerabilidade do aluno, impulsionam essa taxa crescente de não cursantes que, em tese, pode conter elementos de efetiva evasão da rede de Ensino Superior, mas, também, elementos de mobilidade acadêmica entre as universidades da rede pública ou privada, quer seja na forma de transferência ou simplesmente abandono, e nova entrada na rede, facilitada pela existência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do SISU e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (RANGEL et al., 2019, p. 30).

Foi o que Castro (2019), que empreendeu pesquisa em âmbito de programa de doutorado sobre a “Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais”, também observou em entrevistas com estudantes evadidos de cursos de licenciaturas de três campi do IFMG. Segundo a pesquisadora, para os entrevistados, a decisão por evadir não representou um rompimento em definitivo com o Ensino Superior em uma experiência de fracasso, mas uma possibilidade de mudança de carreira em um contexto de tomada de consciência mediante suas necessidades e interesses.

Em que pese essas considerações, acreditamos que, apesar de suas possíveis limitações, o estudo aprofundado da evasão considerando a realidade de cursos e instituições são de fundamental importância, especialmente no caso das licenciaturas, que possuem particularidades que podem agravar as questões que concorrem para essa ocorrência, como veremos ao longo desta seção.

Ademais, quando se trata da evasão discente nos cursos de formação de professores, Castro (2013), que em seus estudos de mestrado se dedicou à temática da evasão nos cursos superiores, especialmente nos cursos de licenciatura da Unioeste (campus Cascavel), ressalta que são poucas as pesquisas que objetivam compreender a influência e o embate de questões relacionadas à origem do estudante, formação inicial, perspectivas de trabalho, escolhas profissionais e o ensino na instituição. Diante disso, questiona e fazemos coro: as instituições de Ensino Superior têm de fato voltado suas atenções para essas problemáticas?

Nesse sentido, Gomes (1998), que em seu doutoramento estudou o discurso de ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista, faz questão de advertir que nem sempre a motivação para o estudante evadir é de ordem econômica, consideração também realizada por Silva Filho et al. (2007) e Baggi e Lopes (2011), quando sinalizam preocupação com estudos que apontam, de forma genérica, a falta de recursos financeiros do discente como a principal causa para a interrupção de seus estudos, sem privilegiar outras influências.

Lima e Machado (2014), em artigo publicado sobre a evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, consideram que avaliar o fenômeno da evasão tão somente pela perspectiva financeira do estudante é deixar de lado outros tantos fatores, como a integração com a instituição, falta de conhecimento sobre a profissão escolhida, dificuldades de aprendizagem, dentre outros, mascarando, assim, o que de fato tem contribuído para a evasão do estudante. Feitas essas ressalvas, quais são então os principais determinantes que concorrem para a evasão discente nos cursos superiores de licenciatura? Tendo por referência as pesquisas indicadas nos dedicaremos a seguir à análise e à sistematização desses fatores.

Para Gomes (1998), parte das influências e determinantes que concorrem para evasão discente nos cursos de formação inicial de professores está relacionada com ‘as expectativas e a decepção do jovem estudante com a universidade’, bem como com as motivações que os levaram à ‘opção pelo magistério’. Conforme Lima e Machado (2014) e Castro (2019), se as expectativas com o curso, com a instituição e/ou com a carreira, por exemplo, são frustradas, as possibilidades de evasão são muito altas, uma vez que o ingresso no Ensino Superior relaciona-se com perspectivas de uma nova vida, associada à possibilidade de construção de novos projetos, relacionamentos e experimentações.

Com relação a esses aspectos, Gomes (1998) conclui que também as pressões por parte da família para que o jovem estudante ingresse no Ensino Superior imediatamente após a conclusão do Ensino Médio influenciam, posteriormente, na decisão por evadir, pois faz com que acabem por optar por cursos sem procurar se informar sobre eles. Isso é preocupante quando levamos em conta pesquisas como de Castro (2019), que sinalizam que optar de forma consciente por um curso de licenciatura para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na construção da identidade profissional do docente, que juntamente com o comprometimento com o curso são aspectos importantes para a permanência.

Castro, Souza e Sá (2018), em artigo denominado “Evasão no Ensino Superior: mapeamento de cursos licenciaturas da Universidade Federal de Goiás”, concluíram que a trajetória acadêmica possui uma definição na ordem do ponto de vista social, quando os estudantes não escolhem o curso por vocação, mas sim por influências externas. Nesse sentido, fazer um curso de graduação apenas por ter sido aprovado acaba por não gerar motivação suficiente para finalizar os estudos.

Santana (2016), no artigo “Evasão nas licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência”, analisa que a vocação é basilar em qualquer profissão, contudo, com relação à profissão docente, entende que

[...] ela sempre deverá ser revisitada pelos desafios contingentes (epistemologia) que surgem na rotina profissional do professor, além de qualquer técnica, a serem atenuados pelo sensível (poiésis), que possivelmente se encontra no imaginário e na intuição de um aluno apetente ingressante nas Licenciaturas (SANTANA, 2016, p. 324).

Dessa forma, compreendemos que nos cursos de formação de professores e mesmo na profissão docente a questão “vocacional” a que se refere o pesquisador é atravessada pelas condições concretas de realização do trabalho docente que, em um cenário de desvalorização da profissão, diminui a “apetência” (aptidão e idealização profissional) do sujeito, contribuindo assim para sua desistência (SANTANA, 2016).

Santos (2018), em sua pesquisa de mestrado sobre os determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa, concluiu que ao longo do primeiro ano a evasão envolve muito mais uma questão de adaptação e de percepção do curso por parte do aluno do que especificamente por influência externa, por exemplo, dos pais.

Em concordância com Gomes (1998) e Lima e Machado (2014), entendemos que a evasão motivada pela percepção do curso no primeiro ano relaciona-se fortemente à desinformação sobre o itinerário formativo e carreira escolhidas antes do ingresso. Vamos ainda ao encontro das conclusões de Rangel et al. (2019) quando afirmam que o quadro de desistentes do primeiro pode se aproximar de um processo de mobilidade acadêmica.

Na opção pela licenciatura, Gomes (1998) cita que as experiências obtidas no Ensino Médio exercem significativa influência. Os estudantes evadidos entrevistados por Castro (2013) apontam que os determinantes na escolha do curso foram o interesse, afinidade ou facilidade com as áreas específicas, que se relaciona às experiências obtidas no Ensino Médio, citadas pelo primeiro pesquisador. Rigo (2016), em seus estudos de mestrado se dedicou aos percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na Universidade Federal de Viçosa, colabora com essa discussão ao apontar que,

Alguns alunos, logo após a conclusão do Ensino Médio, costumam ter dúvidas em relação à carreira profissional que querem seguir. No entanto, o desejo de ingressar no Ensino Superior, às vezes, é maior, fazendo com que escolham algum curso que acreditam que tem mais afinidade com a área ou, até mesmo, algum curso com maior facilidade de acesso, ou seja, menos concorrido (RIGO, 2016, p. 93).

No que diz respeito à ‘trajetória do aluno evadido’, uma das razões mais fortes para abandono do curso identificado por Gomes (1998), Gerba (2014) e Castro (2013) foi a dificuldade dos estudantes em conciliar trabalho e estudos, sendo o fator que aparece em primeiro lugar na pesquisa de Gerba (2014), que analisou a evasão de alunos nos cursos de licenciatura no Instituto Federal Santa Catarina, tendo influência sobre 60% (sessenta por cento) dos respondentes do questionário aplicado.

Castro (2013) afirma que a maioria dos discentes que participaram de sua pesquisa relatou trabalhar quando se evadiram e que não conseguiram conciliar vida pessoal, familiar e acadêmica durante o curso. No entanto, para Santos (2018), a necessidade de trabalho pode, num primeiro momento, não acarretar diretamente em abandono do curso, mas influenciar uma queda no rendimento, que por sua vez exerce influência nas chances de evasão.

Castro (2019) observou que trabalhar e estudar tem se apresentado como atividades comuns para os ingressantes no Ensino Superior, especialmente de cursos noturnos, como foi o caso dos cursos por ela investigados. Para a pesquisadora, referenciada em Tinto (2012), cursar o Ensino Superior em concomitância com uma atividade profissional pode afetar negativamente o envolvimento acadêmico e estender o período necessário para que o estudante conclua seus créditos, aumentando a probabilidade de evasão.

Também nas análises de Gomes (1998), muitos estudantes que necessitavam conciliar trabalho e estudos optaram por cursos noturnos em função de suas condições socioeconômicas e pela falta de opções no ingresso. Ainda de acordo com esse pesquisador, projeções de ascensão social e econômica sem observar garantias de retornos são decisivos para evasão, já que o desejo de titulação superior está fortemente associado à busca de melhoria da qualidade de vida e estabilidade financeira, como também observou Castro (2019).

Têm-se no cenário, então, questões relativas às políticas educacionais da administração pública para o magistério. Nesse sentido, como a (des)valorização da carreira tem impactado os cursos de licenciaturas?

Conforme Castro (2019, p. 123), “[...] o desprestígio atribuído à profissão docente contribui de forma significativa para que os jovens universitários tenham dificuldades de se identificarem como alguém que está se preparando para a carreira docente”. Na pesquisa empreendida por Gerba (2014), a baixa remuneração do profissional formado e a falta de valorização profissional foram os fatores (empatados com mesmos índices) com a segunda maior influência na decisão por evadir dos cursos de licenciatura, sendo apontados, logo em seguida, e no mesmo sentido, mudança de interesses e percepção do acadêmico sobre a valorização da profissão docente, aprovação em outro processo seletivo e falta de orientação profissional, caracterizado por indecisões no processo de escolha do curso.

Também no trabalho de Lima e Machado (2014) os autores informam que, de acordo com a literatura por eles consultada, dentre os principais motivos para evasão nos cursos de licenciatura encontram-se os baixos salários e as condições precárias do trabalho docente, o que

também, de acordo com as análises de Paz (2016), que estudou as tendências e resistências nas trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação, acabam por afastar os jovens da profissão, não se tornando a licenciatura uma opção principalmente entre os jovens que se consideram com melhores chances em outras atividades. Na atualidade, constata-se que,

[...] grande parte dos alunos dos cursos de licenciatura pertence a estratos socioeconômicos mais desfavorecidos, e o fato de a educação superior não representar uma ascensão econômica, em alguns casos, pesa consideravelmente na decisão de abandonar o curso (LIMA; MACHADO, 2014, p. 126).

Essa questão toma proporções ainda maiores quando consideramos que “[...] mesmo aqueles que iniciam no magistério, tendem a não permanecer nessa atividade, diante da primeira oportunidade de um novo emprego com melhores condições salariais” (PAZ, 2016, p. 180). Para Castro (2019), as políticas públicas educacionais têm aí grande responsabilidade, uma vez que a retórica de valorização do professor não consegue se traduzir em efetivas melhorias salariais e nas condições de trabalho.

Nesse sentido, Rigo (2016), aponta que os cursos de licenciatura são, por vezes, utilizados como um meio para alcançar outros objetivos relativos à posição social ou situação econômica, servindo como uma etapa para alcançar o Ensino Superior. Na pesquisa de Castro (2019, p. 109) a maioria dos evadidos entrevistados informou que “[...] optou pelo curso de licenciatura como uma porta de entrada para o ensino superior e por ser um curso menos concorrido, mas não como primeira opção para uma profissão”, associando-se como causas da evasão a insatisfação por não ter conseguido ingressar no curso pretendido e o ingresso na licenciatura sem clareza sobre a opção de se tornar professor, demonstrando um contexto de fragilidade no processo de escolha do curso de licenciatura e propícia à frustração de expectativas.

Para subsidiar esse entendimento, Rigo (2016) recorre à obra dos célebres sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, intitulada “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”. Nessa obra, os autores afirmam que,

A docência enfrenta atualmente condições de trabalho ruins, baixos salários, perda do prestígio social da profissão, consequentemente, uma baixa atratividade pela carreira. No entanto, torna-se talvez um caminho mais fácil para o acesso ao Ensino Superior, principalmente para aqueles sujeitos oriundos de camadas populares. Ao considerar a existência da correlação entre a origem social e a escolha do curso, os indivíduos fazem sua escolha levando em consideração suas chances de ingressar no Ensino Superior (BOURDIEU e PASSERON, 2014, apud RIGO, 2016, p. 98).

O “caminho mais fácil” para o acesso ao Ensino Superior citado por Bourdieu e Passeron na análise acima transcrita por Rigo (2016) é justamente resultado da falta de prestígio social que leva à redução na demanda por cursos de formação de professores nos exames de acesso ao Ensino Superior (LIMA; MACHADO, 2014). Acrescenta-se ainda que, como apontado por

Rigo (2016), o próprio trabalho do professor da Educação Básica está sendo, por vezes, encarado como um cargo temporário, a ser ocupado até se alcançar outro considerado melhor.

Somando-se os resultados da pesquisa de Rigo (2016) e Santos (2018), que apontaram a evasão concentrada no primeiro ano dos cursos de licenciatura, há de se destacar como também matéria de preocupação a questão de adaptação ao ambiente universitário. Nesse contexto, quais os principais desafios que o estudante encontra nos primeiros períodos no Ensino Superior?

Conforme os pesquisadores (RIGO, 2016; SANTOS, 2018), os primeiros períodos são críticos para o desenvolvimento e adaptação do estudante, pois ele vive os desafios das novas exigências da vida universitária muitas vezes ao mesmo tempo em que transita da adolescência para a vida adulta, sendo ainda muitos desses estudantes oriundos de camadas populares e escolas públicas. Dentre esses desafios, o estudante tem a tarefa de aprender, conforme termo utilizado na pesquisa de Rigo (2016), com base nos estudos de Coulon (2008), o ofício de estudante, imprescindível, como afirmam, para ter sucesso acadêmico, por entenderem que a trajetória escolar principalmente daqueles oriundos das escolas públicas, talvez não seja suficiente para incorporar o hábito de estudar e demais conhecimentos necessários para o sucesso no Ensino Superior.

Contudo, há de se explicitar aqui que Santana (2016), em sua pesquisa, que se baseou no número de alunos matriculados e evadidos de 2007 a 2014 nos cursos de licenciatura das Universidades Federais, não identificou a evasão concentrada nos primeiros anos do curso. O supracitado pesquisador traz para a discussão termos como “apetência” e “competência”, que assim explica: “a potência de agir vocacionalmente sempre seria alimentada por um misto de ‘sonho’ profissional (apetência) e concretude do sistema (competência) solicitado pela sociedade (*primum principium*) e pelo mercado” (SANTANA, 2016, p. 324).

Nesse estudo, a hipótese inicial levantada foi a de que existe um momento em que a potência de agir se reduziria a ponto de a evasão ser a alternativa nos cursos de licenciatura das Universidades Federais. Para ele, esse momento existe, ocorrendo justamente nos anos (e semestres) que marcaram a metade do curso, momento em que identificou redução dos matriculados pela metade. Segundo o pesquisador, alguns autores consultados por ele em sua pesquisa (como LEVY, 2007 e MINGUILLÓN, 2014) descreveram que no ingresso na universidade, os alunos perpassavam pelo ciclo básico das disciplinas (do primeiro ao terceiro semestre), mesmo com repetências, para depois decidirem pela evasão ou pela persistência.

Não obstante, entendendo a evasão como um processo, consideramos que, mesmo que a ocorrência da evasão se concentre após o primeiro ano do curso, esse período é decisivo na vida acadêmica do estudante e determinante para a decisão por evadir ou permanecer, por tratar-se do período de adaptação e de percepção do curso.

Conforme Santos (2018) e Lima e Machado (2014), o rendimento acadêmico do aluno também é uma variável fundamental para a decisão por evadir, principalmente nos primeiros períodos. Por consequência, como informam Lima e Machado (2014) valendo-se dos estudos de Peixoto et al. (2003), os cursos que apresentam um número maior de evasão são geralmente aqueles nos quais a reprovação é elevada nos períodos iniciais. Santana (2016) também observou baixo rendimento acadêmico no momento da evasão. Em sua pesquisa, constatou, porém, que houve uma diferença significativa das notas em relação ao início do curso, mas não significativa em relação aos alunos que permaneceram, inferindo, então, que o rendimento pode ser um dos fatores, mas não o fator determinante da evasão.

Sobre o coeficiente acadêmico, “índice que mede o desempenho acadêmico do estudante em cada período letivo” (RIGO, 2016, p. 93), Rigo (2016) destaca sua importância para concorrer às bolsas de iniciação científica. Para Santos (2018), variáveis de incentivo, como bolsa de pesquisa, são fundamentais quando se trata de abandono, além das políticas de assistência estudantil, como auxílio-alimentação e moradia. Seus estudos sugerem que receber algum tipo de auxílio da instituição tem exercido um papel fundamental, já que constatou que “alunos que possuem tal assistência têm as chances de abandonar o curso reduzidas em 54,22%”. (SANTOS, 2018, p. 49), ou seja, a chance de evasão pode cair pela metade.

Santos (2018) reforça ainda que o aprendizado do aluno não é resultado apenas das condições e qualidade do ensino corrente oferecido, mas também das características da educação em tempos passados. Nessa perspectiva,

Martins (2007) observa que este processo de ingresso é classificatório, de modo que o aluno, por muitas vezes, entra na faculdade com pouca ou nenhuma preparação e sem noção das exigências que um curso superior requer, e ao perceber seu despreparo, acaba abandonando o curso. A autora relaciona tal fato com a deficiência da Educação Básica, pois os estudantes ingressam no Ensino Superior despreparados e alguns inclusive com dificuldades de leitura e escrita (SANTOS, 2018, p. 48).

Dado o público das licenciaturas e ainda a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e para estudantes com necessidades educacionais específicas (público-alvo da educação especial), podemos considerar também a falta de apoio pedagógico para os alunos com algum tipo de dificuldades de aprendizagem, provenientes de defasagem nos estudos ou de alguma condição específica, como mais um fator que concorre para evasão.

De acordo com Lima e Machado (2014), apontando para as considerações de Adachi (2009), não tendo o estudante com necessidades específicas o tratamento devido e suportes necessários, o processo formativo torna-se excludente, uma vez que o estudante acaba por não se sentir capaz de prosseguir sem o devido apoio, levando-o a desistir do curso e se culpar exclusivamente pelo fracasso nos estudos, eximindo as instituições escolares de qualquer tipo de responsabilidade.

Com relação à integração dos estudantes com as instituições de Ensino Superior, Gomes (1998) identificou ainda uma reduzida participação dos estudantes egressos na vida interna da universidade, seja por falta de tempo, seja por falta de informações. Na pesquisa de Castro (2013), os entrevistados sinalizaram que a vivência no âmbito escolar durante o curso pode ser classificada como “boa ou ótima”. Fatores referentes à infraestrutura institucional também apresentaram pouca influência na pesquisa de Gerba (2014), sendo a questão de infraestrutura deficiente o segundo fator menos preponderante apontado pelos respondentes do questionário por ele aplicado.

Nessa direção, os que manifestaram essa responsabilização da instituição, na pesquisa de Castro (2013), destacaram como dificuldades encontradas o pouco interesse da instituição no aluno e como predominante a falta de informação sobre os procedimentos necessários para o bom andamento do curso. Essa baixa responsabilização da instituição em si, mas sinalização de insatisfação com o curso se confirma, conforme a pesquisadora, quando a maioria dos estudantes responde que retornariam à instituição, mas não ao mesmo curso. Contudo, cabe questionarmos: essa não responsabilização ocorreu por falta de consciência das responsabilidades institucionais por parte dos entrevistados? Ou por não terem mesmo identificado esses fatores?

No que se refere à avaliação da ‘qualidade do ensino na universidade’, Gomes (1998) aborda serem pontos recorrentes nos depoimentos dos entrevistados: afirmações de que a qualidade do ensino ministrado na universidade é boa, mas que os conteúdos ensinados são distantes da realidade da escola pública de ensino fundamental e médio; avaliações da relação professor-aluno como problemática, no sentido de considerar os professores muito “distantes” dos alunos, sugerindo que ignoram as expectativas e necessidades de seus estudantes; formulações de rigorosas críticas quanto à metodologia de ensino dos docentes, considerando-a inadequada às necessidades de um curso de formação de professores.

Quanto às necessidades de um curso de formação de professores, cabe dizer que Castro (2013) identificou que as expectativas dos estudantes evadidos que participaram de sua pesquisa

estavam muito relacionadas à formação no curso, e dentre estas, predominava a formação para exercício profissional docente.

Dentre os principais fatores/causas para evasão nos cursos investigados por Castro, Souza e Sá (2018), foram citados os “professores”, a “coordenação” o “ensino” e as “aulas”. No artigo analisado, com relação aos “professores, ensino e aulas”, surgiram falas no sentido de considerar as aulas “antiquadas”, falta de didática “atualizada” e sistema de avaliação que “sobrecarrega” o discente (apesar de não estar muito detalhado no estudo por tratar-se de um artigo). Com relação à coordenação, nesse contexto, o estudo de Castro (2019) apresenta depoimentos que destacam a falta de “atenção” com os estudantes.

Devido a esses resultados, Castro, Souza e Sá (2018) ressaltam suas preocupações com uma evasão causada pelo ensino ministrado pelos professores e por considerações de aulas desmotivadoras, por termos hoje diversos recursos e métodos de ensino e aprendizagem centrados no aluno. Rangel et al. (2019) ressaltam que a internet e a imersão dos estudantes em um “oceano digital” de informações trouxeram novas condições e contextos para a produção de conhecimento, reconfigurando as fronteiras entre o virtual e o real, que os cursos de formação inicial de professores tentam dar conta com base em novas metodologias e recursos.

A metodologia de ensino e didática dos professores como fator de influência na evasão também aparecem na pesquisa de Gerba (2014), sendo o nono fator entre vinte e sete pontos pesquisados, sinalizado por 43% (quarenta e três por cento) dos seus respondentes. Na pesquisa de Santos (2018), a experiência do professor e a qualificação docente também apresentam significância estatística, obtendo resultados que apontaram que quanto mais experiente for o professor, menores são as chances de o aluno evadir no primeiro ano de curso, seja por sua habilidade profissional mais apurada, capacidade de aconselhamento mais efetivo, até mesmo por servirem de exemplos positivos. Contudo, notou que essas questões pouco afetaram a probabilidade de abandono do aluno depois do primeiro ano do curso.

Essas questões estão todas relacionadas a fatores que perpassam a responsabilidade institucional e concorrem para o desinteresse e até o desencanto dos estudantes em relação ao curso escolhido. Nesse sentido, Lima e Machado (2014) destacam análises feitas por Comissão Especial do MEC que avaliou o fenômeno da evasão nas universidades brasileiras em 1996.

Já naquele ano, o estudo do MEC destacou problemas curriculares agravados por uma possível correlação de múltiplos fatores, que categorizaram em: fatores referentes às características individuais do estudante (formação escolar anterior, habilidade de estudos, escolha precoce da

profissão, etc.); fatores externos (mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira, desvalorização da profissão, etc.) e internos às instituições.

Com relação aos fatores internos às instituições, chamam a atenção aqueles relacionados a questões tocantes ao ensino, como: falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; critérios impróprios de avaliação do desempenho discente e questões relacionadas à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente (MEC, 1996). Conforme essa publicação,

Os problemas curriculares tendem a se agravar quando a eles se somam outros de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na "transmissão" e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação, como com projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes. (MEC, 1996 p. 138).

Tendo no cenário que estamos tratando de cursos de formação de professores para a Educação Básica, as questões apontadas pelo MEC (1996) e trazidas por Lima e Machado (2014) nos trazem preocupações: Como esses professores estão trabalhando as práticas apreendidas na universidade? Estão tendo a devida formação para dar conta da complexidade da sala de aula? A falta de preparo é preponderante para a desistência da profissão, antes e depois do estudante concluir o curso?

Nessa lógica, Gomes (1998) e Castro (2013) destacam preocupação com cursos de licenciaturas que supervalorizam o foco disciplinar do conteúdo específico, negligenciando a articulação com disciplinas pedagógicas, ou seja, para o exercício da docência. Para Castro (2019), muitas vezes os cursos de licenciaturas se apresentam como apêndices dos bacharelados, sem identidade própria, colocando em dúvida o tipo de profissional que se pretende formar. “Além disso, muitos formadores nas universidades têm dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores” (CASTRO, 2019, p. 123), contribuindo para a fragilização da questão identitária.

Gomes (1998) também chama a atenção para a falta de preocupação por parte dos professores de áreas específicas com a formação dos licenciados voltada para a docência, ou seja, para a formação de professores, considerando essa uma atribuição dos professores que ministram disciplinas “pedagógicas”, aprofundando uma distinção entre a “formação específica” (conteúdo das áreas específicas, como Geografia, Física, etc.) e a “formação pedagógica” desses sujeitos (conteúdos de didática, metodologias de ensino, etc.).

Para Paz (2016), com base em afirmação de Gatti (2010), trata-se de uma prevalência histórica de uma formação de professores focada na área disciplinar específica, na qual se reserva pouco espaço para a formação pedagógica. Em sua tese de doutorado, a pesquisadora analisou que

muitos dos créditos dos cursos de licenciatura são originários dos cursos de bacharelado, persistindo, alguns, com os mesmos modelos de currículos desde sua criação (aponta que alguns datam da década de 1930), sendo perpetuados como frutos da tradição que, por meio de estratégias de poder, mobilizadas pelo discurso da excelência acadêmica, impedem suas revisões em prol de trajetórias acadêmicas mais flexíveis.

Nessa discussão, Paz (2016) considera que os Projetos Pedagógicos de Cursos podem ser compreendidos como opções curriculares feitas institucionalmente, mas que é preciso deixar demarcado que “para além das relações de poder internas aos cursos, essas opções também são construções históricas, que precisam dar conta de documentos legais, que apontam para um modelo nacional de formação de professores” (PAZ, 2016, p. 174).

Castro (2013) também se preocupou em coletar as opiniões e percepções dos coordenadores de curso por meio de entrevistas semiestruturadas. A propósito, dentre os pesquisadores identificados, foi a única autora que ouviu esses sujeitos por meio de entrevistas, sendo que Gomes (1998) coletou algumas opiniões por escrito e Lima e Machado (2014) por meio de questionário. Verificou que os motivos que levam à evasão é matéria de preocupação desses profissionais, que possuem a ideia de que, em geral, trata-se de questões vinculadas à falta de orientação, ao trabalho e a problemas econômicos. Para os coordenadores que participaram da pesquisa, os evadidos são estudantes que,

[...] em geral, evidenciam sinais de que abandonarão o curso, visto que, normalmente, apresentam desinteresse, faltas e notas baixas. Em relação à busca de auxílio para conversar antes de evadir, normalmente os evadidos não a realizam, sendo que a repercussão da evasão escolar é sempre ruim, tanto para o evadido, quanto para a sociedade e para o curso [...] (CASTRO, 2013, p. 143).

Sobre as sinalizações na direção do abandono dos cursos, Paz (2016) também entende que os estudantes dão sinais anteriores ao da evasão por meio de seus afastamentos e infrequências (mesmo reprovações por faltas) ao longo do percurso formativo. No contexto do estudo realizado, a pesquisadora assinala que foi possível identificar possibilidades de resistência dos estudantes, que parecem resistir às trajetórias curriculares instituídas de forma rígida, difíceis de conciliar com outros aspectos de suas vidas pessoais.

Diante dessa e outras questões suscitadas em seu estudo, Paz (2016), avalia os cursos de graduação como campos acadêmicos de disputas de poder. Considerando, então, que onde há poder há resistência, aponta que “[...] parece que os estudantes estão resistindo a essas mesmas forças que insistem no conservadorismo e na obstaculização às mudanças” (PAZ, 2016, p. 16). Dessa forma, para a pesquisadora,

[...] parece que na balança do que vale a pena pesar para um futuro profissional, transitar por percursos formativos sem opções reais de escolha e sem uma identidade real, para concluir uma formação que talvez não traga uma carreira profissional rentável, não está pesando mais do que resistir, renunciar, desistir e reexistir em outro curso e em outra carreira profissional (PAZ, 2016, p. 184).

Paz (2016) identificou ainda que, em relação aos participantes de seu estudo, os estudantes que saem dos cursos por mobilidade acadêmica para outros cursos da Universidade não estão migrando para outras licenciaturas, mas buscando outras profissões, que consideram mais rentáveis. Concordamos com a pesquisadora quando diz que “[...] parece que a resistência aqui não é sinônimo de enfrentamento frontal, mas demonstra ser renúncia e denúncia de uma realidade sem perspectivas de solução” (PAZ, 2016, p. 184). Rigo (2016) também considera a necessidade de (res-)significação da evasão, em alguns casos, não como uma perda, mas como uma estratégia de permanência para alcançar o sucesso escolar.

Identificamos que a literatura analisada nos apresenta um conjunto de fatores que podem, em suas conjugações e complexidades, contribuir para decisão por evadir ou, como apontaram alguns pesquisadores, optar pela mobilidade acadêmica. Em uma tentativa de sintetizar os fatores relacionados na pesquisa aqui empreendida, para fins de organização, apresentamos o Quadro 12, em que tais fatores foram organizados conforme categorizações feitas pelo MEC (1996) em: fatores referentes a características individuais do estudante; fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. É importante frisar que esses fatores não devem ser caracterizados de forma isolada, pois se influenciam e se determinam mutuamente.

Quadro 12: Fatores que contribuem para evasão estudantil nos cursos superiores de licenciaturas.

Fatores referentes a características individuais do estudante:
• Dificuldade de adaptação ao ambiente universitário; • Dificuldade em incorporar o hábito de estudar; • Pressões para imediato ingresso do estudante no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio; • Escolha motivada por facilidade no acesso; • Dificuldade em conciliar vida pessoal, familiar e acadêmica, especialmente trabalho e estudos; • Baixo rendimento acadêmico; • Desinformação sobre o itinerário formativo e carreira escolhidas/falta de orientação profissional; • Expectativas frustradas; • Descoberta de novos interesses que levam à realização de novo processo seletivo.
Fatores internos às instituições
• Metodologia e didática de ensino “ancoradas” na transmissão e repetição; • Currículo “engessado”; • Falta de formação adequada à docência na Educação Básica; • Avaliações da relação professor-aluno como problemática; • Pouco interesse da instituição e dos docentes no aluno; • Sobrecarga de atividades acadêmicas; • Falta de variáveis de incentivo, como bolsa de pesquisa, auxílio-alimentação e moradia; • Falta de apoio pedagógico (incluindo específicos para estudantes com dificuldade de aprendizagem); • Falta de informações sobre os procedimentos e atividades da instituição; • Baixa integração entre estudante e instituição de ensino.

Quadro 12: Fatores que contribuem para evasão estudantil nos cursos superiores de licenciaturas (continuação).

Fatores externos às instituições
• Desprestígio social dos cursos de licenciatura; • Baixa remuneração do profissional formado; • Condições precárias do trabalho docente; • Deficiência no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica; • Vinculados a dificuldades financeiras do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos, ainda, com fundamento em Lima e Machado (2014), que os esforços de política educacional e acadêmica não devem se pautar apenas por atrair os jovens para os cursos de licenciatura, mas para fornecer condições de mantê-los no percurso universitário e contribuir para que, futuramente, tenham condições de se manter na profissão, de dar conta, nas palavras de Paz (2016), dos desafios que encontrará em seu exercício.

Enfim, notamos que os estudos analisados e apresentados nesta seção, em sua maioria, partiram de pesquisas junto aos estudantes, sobretudo evadidos, com foco nas causas da evasão e trajetórias estudantis, tendo por lócus ambientes universitários (à exceção de Gerba, 2014, que teve por lócus o IFSC e de Castro, 2019, que realizou pesquisa no IFMG). Dessa maneira, esta pesquisa se aproximou desses estudos por pretender sistematizar o que tem sido produzido sobre os fatores que contribuem para a evasão especificamente nos cursos de licenciaturas, demonstrando com isso que esses cursos possuem desafios próprios, contribuindo para o entendimento do fenômeno nesse contexto e assim fornecendo subsídios para se refletir sobre possibilidades para permanência.

Face ao exposto, esta pesquisa se afasta deste quadro por objetivar concentrar seus esforços em pesquisar possibilidades para a permanência estudantil, vinculadas a estratégias de superação, apoio e prevenção da evasão, sobretudo pelas instituições de ensino, tendo por participantes das entrevistas os coordenadores de cursos e pedagogos/TAEs – sendo que estes últimos profissionais não participaram de nenhuma das referenciadas pesquisas, até por serem profissionais mais atuantes junto aos cursos ofertados pela Rede Federal – e por lócus campi do Ifes.

Assim, após se dedicar à discussão sobre a evasão, esta pesquisa quer contribuir para seu enfrentamento, a partir de uma perspectiva de análise de possibilidades para a permanência, no contexto de uma instituição pertencente à Rede Federal e com a participação dos profissionais que entendemos que mais se aproximam do tema em intervenções juntos aos estudantes.

CAPÍTULO 3 – PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS

Na primeira seção deste capítulo, realizamos discussões pautadas na fundamentação teórica que nos valem para pensar o Ensino Superior universitário, a docência nesse nível de ensino e a formação de professores, entendendo o professor como um intelectual transformador, crítico e reflexivo. Defendemos que a perspectiva assumida quanto a formação do futuro professor pode contribuir para a permanência de candidatos à docência nos diversos níveis de ensino.

Na segunda seção, sistematizamos contribuições sobre possibilidades para permanência estudantil no Ensino Superior na perspectiva da integração do estudante, com base em referencial teórico assumido nesta pesquisa. Por fim, na terceira seção, apresentamos e discutimos as contribuições dos(as) coordenadores(as) de curso e pedagogos(as)/TAES participantes da pesquisa para a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas a partir do diálogo com os levantamentos bibliográficos e referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERMANÊNCIA DOS LICENCIANDOS

Ao analisarmos as funções e as características do Ensino Superior universitário a partir do trabalho de Pimenta e Anastasiou (2014), identificamos que, dentre as finalidades da universidade, destacam-se: criar, desenvolver, transmitir e criticar a ciência, a técnica e a cultura; preparar os sujeitos para o exercício de atividades profissionais, para as quais se exigirá a aplicação de conhecimentos e métodos científicos; preparar os sujeitos para a criação artística; e apoiar científica e tecnicamente o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Diante da complexidade dessas finalidades e considerando que as instituições de Ensino Superior efetivam seu serviço em educação pela docência e pela investigação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), que entendimento de Ensino Superior universitário estamos assumindo? O que esperamos da atuação profissional dos docentes nesse nível de ensino? Que tipo de formação defendemos para o docente do Ensino Superior e para o professor em formação inicial? Como essa formação contribui para a permanência do estudante de licenciatura?

Para buscar elucidar essas questões recorreremos aos estudos Giroux (1997), Pimenta (2006), Ghedin (2006), Almeida e Torres (2013), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta e Almeida (2014) e Anastasiou (2015), que nos forneceram fundamentos para entender e defender o professor como um intelectual transformador, crítico e reflexivo e a importância dessa

perspectiva para a formação do futuro professor e para a permanência de candidatos à docência nos diversos níveis de ensino.

Primeiramente, nos cabe delimitar que defendemos a universidade enquanto instituição social educativa “[...] cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 161, 162). Nesse ínterim, a produção de conhecimento no Ensino Superior universitário “[...] se dá por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 162).

Para dar conta dessa complexidade, partimos do entendimento que o ensino nela praticado deve se dar enquanto prática social, fenômeno complexo, multifacetado e em situação que se constitui em um “[...] processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 164), e que possui, entre outras atribuições, o ensino do campo profissional específico de forma crítica, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade; o desenvolvimento da capacidade crítica e a condução à autonomia do estudante, das quais um processo de ensino e aprendizagem tradicional, centrado na transmissão pelo docente, decorrente de uma visão de aprendizagem por assimilação não dá conta (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Para caracterizar um ensino que dê conta da complexidade inerente ao Ensino Superior na concepção em que o assumimos, consideramos a relevância da proposta de “ensinagem” defendida por Anastasiou (2015). Para a autora, essa proposta visa superar o “ensino” ancorado na exposição tradicional, pautado na transmissão da informação centrada na explanação do professor, em que não se levam em conta elementos históricos, contextuais e determinantes e na qual somente há garantia da citada exposição, sem garantia da apreensão por parte do estudante, levando a afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (ANASTASIOU, 2015).

Para tanto, conforme a proposta da autora, primeiramente deve-se superar a concepção de “aprender,” no sentido passivo de “tomar conhecimento”, “reter na memória”, “receber a informação”, para a de “apreender”, verbo ativo que tem o sentido de “segurar, apropriar, *agarrar*, assimilar mentalmente, entender”, na direção do processo dialético de “compreender”, na qual a visão inicial e não elaborada que o estudante traz inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, em que o aprendiz é levado a refletir

ativamente para apropriar-se do quadro teórico prático objetivado pelo professor em relação à realidade visada no processo de ensino (ANASTASIOU, 2015). Segundo a autora,

Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo *ensinagem*, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

Nessa acepção de “*ensinagem*”, a ação de ensinar enquanto prática social complexa está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo, em um movimento dialético em que o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade (ANASTASIOU, 2015), que compreendemos que conduz o estudante à criticidade e autonomia necessárias para darem conta das diversas situações na qual estarão sujeitos em suas atividades profissionais, especialmente quando nos referimos à profissão do professor, que exige, em qualquer nível de ensino, capacidade de alteração e flexibilidade para lidar com as imprevisibilidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Diante desse quadro, que docente se faz necessário no Ensino Superior universitário? Defendendo a universidade enquanto instituição social educativa que tem por finalidade o permanente exercício da crítica e partindo da compreensão que o ensino desejado para se atingir essa finalidade vai ao encontro do processo de “*ensinagem*” defendido por Anastasiou (2015), numa busca por desenvolver/aprimorar no estudante a capacidade crítica e conduzi-lo à autonomia, temos que a ação de mediação docente torna-se fundamental. Mediação esta que só dá conta desse processo se o profissional docente que a realiza partir de uma atuação crítica, competente e reflexiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Compreendemos que essa atuação crítica, competente e reflexiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) do professor do Ensino Superior universitário pressupõe a assumpção do professor enquanto um intelectual que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula, próprios das ideologias tecnocráticas e instrumentais (GIROUX, 1997), da qual cabe apenas se instrumentalizar e instrumentalizar tecnicamente seus aprendizes.

Pelo contrário, a defesa da atuação do professor do Ensino Superior enquanto intelectual transformador, nos termos defendido por Giroux (1997, p. 158), pressupõe a combinação da “[...] reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”. Assim, em se tratando de formação para a docência, o professor do Ensino Superior tem condições de prover ao professor em formação inicial as condições necessárias para que desenvolvam e assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos

e reflexivos, que buscam a transformação da sociedade por meio da formação de cidadãos igualmente ativos e críticos (GIROUX, 1997). Dessa forma, concordamos com este autor quando argumenta que,

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, p. 162).

Nesse ínterim, que tipo de formação defendemos para os docentes do Ensino Superior e para os professores em formação inicial? Como essa formação pode contribuir para a permanência e para o êxito dos estudantes de licenciatura?

De acordo com Pimenta e Almeida (2014), as novas demandas sociais postas para a formação de professores trazem como decorrência a necessidade de profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias do Ensino Superior universitário. As autoras também consideram que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, que entendemos que concorrem fortemente para a evasão estudantil (MEC, 1996; LIMA; MACHADO, 2014; GERBA, 2014), vêm cedendo espaço a modos de ensino interessados na formação de estudantes autônomos, o que demanda novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto,

[...] de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer a definição de organizações curriculares baseadas em lógicas interdisciplinares, reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e nos espaços de trabalho (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 14).

Nesse cenário, entendemos que valorizar a experiência construída a partir da reflexão constante sobre/na prática, atentando para o contexto sociocultural, direciona-se a uma formação que busca superar os modelos tradicionais pautados em treinamentos e vivências isoladas e, ao mesmo tempo, contribui para revelar uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas instituições de Ensino Superior como centro de suas preocupações, numa perspectiva integradora que se vincula à identidade do professor e ao seu desenvolvimento profissional, elegendo o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos, visando uma práxis institucionalizada, crítica e, portanto, transformadora (ALMEIDA; TORRES, 2013).

Assumimos, assim, que o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, constitui-se a base para a sistematização de possíveis ações. Logo, considerando a profissão docente como essencialmente reflexiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e o professor como intelectual

transformador (GIROUX, 1997), defendemos que de tal modo devem ser os processos de profissionalização do docente do Ensino Superior e, acrescentamos, daqueles formação inicial.

Dessa forma, consideramos a importância da reflexão no processo de formação do docente do Ensino Superior e sua potencialidade como estratégia formativa que visa à permanência e ao êxito dos professores em formação inicial, uma vez que contribui para a valorização do professor e para a superação de aulas desmotivadoras, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na transmissão e na repetição. Não obstante, defendemos uma perspectiva crítica de reflexividade, como propõem Ghedin (2006) e Pimenta (2006), partindo da ideia de uma reflexão que colabora com o “fazer-pensar” do/no cotidiano dos professores de maneira que ultrapasse os problemas da prática docente apenas imediata.

Conforme Ghedin (2006, p. 144), “[...] refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser”. Por meio desse processo dessa reflexão, então, encontramos nossa identidade. Por isso, ressalta que “[...] a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação” (GHEDIN, 2006, 147).

Cabe registrar que o modelo “prático reflexivo”, aquele derivado da proposta de Donald Schön (1930-1977), pedagogo norte-americano que estudou sobre a reflexão na educação, não é o que está sendo adotado pelos autores que trouxemos para dialogar sobre o tema. Para Ghedin (2006), a principal crítica à proposta de cunho positivista de Schön é o de que o conhecimento pode e vem da prática, mas não pode estar situado exclusivamente nisto. O pesquisador embasa sua argumentação, sobretudo, na assertiva em que discorre que “[...] a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação” (GHEDIN, 2006, 133). Por considerar que Schön centra-se nas práticas individuais dos docentes, não em um processo para a mudança institucional e social, Ghedin (2006) ainda coloca em dúvida

[...] se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (GHEDIN, 2006, p. 193).

Por esse ângulo, Pimenta (2006) avalia que só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas sobre situações além da sala de aula. Para tanto, a teoria poderá oferecer perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos

históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais, superando a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

Assim, é importante que o professor produza conhecimento a partir da prática, mas desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, agindo assim como um pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2006). Como intelectuais críticos e reflexivos e considerando o ensino como fenômeno complexo e em situação, que existe para provocar a aprendizagem, os professores possuem a importante tarefa de mediatizar a realidade, contribuindo para seus processos de humanização e para a redução das desigualdades sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Como questiona Ghedin (2006, p. 147): “Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos?” Se considerarmos a importância de formar professores enquanto intelectuais transformadores, críticos e reflexivos e tendo a perspectiva de que ninguém ensina aquilo que não aprendeu, é essencial que as instituições de Ensino Superior se comprometam com a formação e o desenvolvimento profissional de seus docentes, comprometendo-se, assim, com a formação de professores para os diversos níveis de ensino, capaz de levar o estudante de licenciatura a lidar de forma consciente com os desafios que encontrará no exercício da sua profissão.

Partindo dessa consideração, temos visto que formar professores é um dos objetivos dos IFs, logo, do Ifes. Conforme já dissertamos, os Institutos devem reservar, em cada exercício, pelo menos 20% (vinte por cento) de suas vagas para formação de professores para a Educação Básica e para a educação profissional, em cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática (BRASIL, 2008).

E como esse objetivo dos IFs está relacionado a metas nacionais para a educação? Qual(is) a(s) diretriz(es) que balizam a formação de professores em nível nacional? Qual(is) a(s) diretriz(es) para a formação inicial de professores no Ifes? Qual(is) a(s) diretriz(es) do Ifes para a formação de seu corpo docente, ou seja, seus professores formadores? Essas diretrizes dialogam com a perspectiva de professores enquanto intelectuais transformadores, críticos e reflexivos, como do referencial apresentado?

Antes de procurarmos responder a essas questões, nos cabe contextualizar que a formação de professores é pauta de históricas lutas no Brasil. Conforme Freitas (2014), é atualmente o alvo principal das políticas educativas, pois

Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento (FREITAS, 2014, p. 427).

Para essa pesquisadora, foi principalmente nesses campos (gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento) que se deram os embates no Congresso Nacional durante a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 do Plano Nacional da Educação (PNE), que foi aprovado em junho de 2014, por meio da publicação da Lei 13.005 de 2014, no último ano do primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff (2011 – 2014).

Matéria de debates e embates em congressos e fóruns durante os quatro anos de tramitação do projeto – debates que continuam em curso –, principalmente no que se relaciona às tensões entre concepções de educação, escola e formação (FREITAS, 2014), o PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, dentre elas a Meta 15 relacionada à formação de professores em nível inicial, que prevê

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE, 2014, Meta 15).

Nesse contexto, a criação e expansão dos Institutos Federais que, como vimos, tem por um de seus objetivos a formação inicial de professores, tornou-se parte da política de expansão da educação superior, iniciadas durante o Governo Lula (2003 – 2010) (LIMA, 2012) e, dessa forma, para o atendimento à meta 15 do PNE.

Uma discussão que se estabeleceu a partir de então foi sobre a competência para a formação de professores e sobre as concepções políticas e de educação dos IFs. Lima (2012) problematiza essa questão e coloca que os Institutos receberam críticas por não fornecerem uma “educação universitária” e que existe uma preocupação de que “a formação em instituições de educação profissional e tecnológica torne-se tecnicista, devido às suas históricas implantações de políticas que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo” (LIMA, 2012, p. 83).

Nestes pontos, acreditamos que essas reflexões são essenciais para os IFs e particularmente para o Ifes, mas que, na instituição, os documentos norteadores, como o PPI, como vimos, defendem uma formação crítica e transformadora, que possibilite construções intelectuais e apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade, a partir da compreensão

do processo histórico de construção do conhecimento, fundamentado na concepção de trabalho como princípio educativo e numa formação para o mundo do trabalho, e não para o mercado, entendendo que o trabalho realiza uma mediação entre a produção da existência e a objetivação da vida humana (IFES, 2019).

Assim, devemos ressaltar a importância fundante do estudo dessas concepções para formação de professores, uma vez que, concordando com Pimenta (2006), a teoria tem o papel de oferecer possibilidades de análise para a formação de um intelectual crítico e reflexivo, perspectiva que defendemos, mas, não consideramos fundamental nesta pesquisa aprofundar a questão do *locus* de formação, em um antagonismo institutos federais *versus* universidades.

Nesse cenário de preocupações com a formação inicial de professores após publicação do PNE em 2014, que estabeleceu o prazo de um ano para que a União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, garantisse uma política nacional de formação dos profissionais da educação (Meta 15), em 2015 o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essas diretrizes foram estabelecidas por meio da Resolução MEC/CNE/CP n.º 2 de julho de 2015, no primeiro ano do segundo mandato do Governo Dilma, forçosamente interrompido em 2016, após processo de *impeachment* (Golpe de 2016). Pouco antes disso, porém, em maio de 2016, foi promulgado também o Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Essas diretrizes definem, entre outros tópicos, os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação (BRASIL, 2015). Para o professor Dr. Luiz F. Dourado (2015), que à época era membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2012-2016), no âmbito do CNE houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, na direção da consolidação da Meta 15 do PNE.

De acordo com o pesquisador, um importante avanço proporcionado pela DCN de 2015 foi de entender que o projeto de formação de professores deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Ensino Superior e o sistema de ensino e instituições de Educação Básica, sendo “[...] fundamental que as instituições formadoras institucionalizem

projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (DOURADO, 2015, p. 307). Como defendemos, na perspectiva da valorização da experiência que se dá na reflexão sobre/na prática a partir de um determinado contexto sociocultural (ALMEIDA; TORRES, 2013). Uma outra definição importante, segundo o pesquisador, consiste na garantia de base comum nacional, mas sem prejuízo de base diversificada, pautada

[...] pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (DOURADO, 2015, p. 307).

Tendo por base essa DCN, o Ifes estabeleceu o Núcleo Comum dos Cursos de Licenciatura, por meio da Resolução do Conselho Superior n.º 170 de setembro de 2016, pautada nos estudos realizados por comissão multicampi designada pela Portaria GR n.º 184 de junho de 2016. Além de estabelecer os componentes curriculares que irão compor o núcleo comum dos cursos de licenciaturas da instituição, seu anexo único prevê os objetivos gerais, objetivos específicos e as ementas dessas disciplinas. Contudo, não apresenta resultados de discussões sobre concepções relacionadas à formação inicial de professores, estando estas sugeridas apenas pelas ementas e bibliografias apresentadas para os componentes curriculares. Na Instituição, a apresentação das definições de caráter político, pedagógico e filosófico que fundamentam suas ações ficou ao cargo do PPI/PDI e, especificamente para cada curso, nos PPCs, que devem estar alinhados com o primeiro (IFES, 2019).

Contudo, esta Resolução será revista na instituição devido à recente publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada pela Resolução n.º 2 de dezembro de 2019 no Governo Bolsonaro (2019 – atual).

A proposta aprovada foi encaminhada pelo CNE ao MEC em 2018 no governo Temer (2016 – 2018), iniciado interinamente após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff em 12 de maio de 2016, em consequência da aceitação do processo de “impeachment” pelo Senado Federal, que culminou na posterior perda definitiva do cargo.

Como o próprio documento situa, essas diretrizes têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 no Governo Temer. De acordo com o Art. 3º, “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019). Retoma também conceitos de competências e habilidades para a formação de docentes, indicadas no Anexo que integra a Resolução e que compõem a BNC-Formação.

Em nota, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd, 2019) manifestou seu posicionamento sobre o texto-referência encaminhado pelo MEC para consulta pública em setembro de 2019 (e que foi aprovado em dezembro do mesmo ano). Concordando com essa Associação, entendemos que a revisão das DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional, se deu de forma apressada e injustificada.

Antes de continuar a dissertar sobre essa nota, queremos ressaltar que as preocupações nela expressas vão ao encontro das manifestadas por Freitas (2014), que abordamos anteriormente, quando coloca que a formação de professores atualmente é alvo principal das políticas educativas, por ser uma área estratégica para o capital. Conforme a Anped (2019), existem interfaces entre os articuladores dessa nova diretriz e os grandes conglomerados educacionais privados, chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, na direção de uma lógica privatista e mercadológica. Defendem, nesse sentido, e fazemos coro, que a educação pública é do público (como alertava William Pinar no contexto das reformas educacionais nos EUA) e devemos defendê-la!

Com relação ao que consideramos tratar-se de potenciais prejuízos, que podem configurar verdadeiros retrocessos, gostaríamos de destacar a vinculação central (entende a Anped como única) das possibilidades de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC-Educação Básica), que aparece como eixo fundante de toda a nova diretriz. Conforme seus artigos 2º e 3º, os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação Básica serão requeridos do licenciando, como correspondentes competências gerais docentes, que serão objeto de exame nacional específico ao cargo do Inep (BRASIL, 2019).

Concordamos com a Anped (2019, n.p.) que se trata de uma orientação reducionista, pois “não nos parece ser uma direção que valorize o professor e o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos; que assegure a autonomia intelectual do docente e seu

papel de investigador”, como profissional com plena capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios de sua profissão em seu contexto escolar, conforme viemos defendendo.

Nesse mesmo sentido, nos preocupamos com uma retomada de orientações técnico-instrumentais para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências, com “feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando aonde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe” nos exames nacionais (ANPEd, 2019, n.p.).

Isso posto, entendemos que essas diretrizes vão na contramão de nossa defesa da profissão docente como essencialmente reflexiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e do professor como intelectual transformador, que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos e objetivos decididos por especialistas, muitas vezes, afastados da realidade cotidiana da sala de aula, próprios da ideologias tecnocráticas e instrumentais (GIROUX, 1997).

Além disso, entendemos também que a diretriz caminhou em direção oposta ao da valorização da profissão docente, ao aligeirar a formação pedagógica para graduados não licenciados (complementação pedagógica), que passou do mínimo de 1400 (mil e quatrocentas) horas (quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem), podendo chegar a 1.000 (mil) horas (dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida) para uma carga horária 760 (setecentas e sessenta) horas (BRASIL, 2019, Art. 21). É o que a Anped (2019) chamou de formação *fast food*, pois permite “tornar-se” professor em um período de tempo ainda mais curto, sendo que o licenciando cursa o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas.

Outras preocupações ainda poderiam ser postas, como as relacionadas à “articulação” entre teoria e prática colocada ao longo do documento, que não nos parece caminhar na direção da indissociabilidade de ambas, em um movimento em que o professor apareça como intelectual reflexivo e pesquisador de sua prática, na qual a teoria oferece perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos nas quais se inserem de forma consciente (PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2006). Contudo, caberiam análises mais aprofundadas.

Com relação ao Ifes, a instituição ainda não reavaliou a resolução que estabelece o núcleo comum dos Cursos de Licenciatura da instituição com base nessas novas diretrizes nacionais. O Ifes também não possui (pelo menos ainda) uma Política de Formação de Professores para o

seu corpo docente, ou seja, para os professores formadores. Conta com as políticas previstas em legislação federal, como concessão de licenças e afastamentos para programas de pós-graduação *stricto sensu* e licenças para capacitação profissional por quinquênio.

Também oferece cursos de formação continuada promovidas em ações isoladas dos campi e cursos na modalidade a distância oferecidos pelo Cefor. Além disso, oferta cursos de especialização *lato-sensu* e *stricto sensu* na área de educação, como o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), que reserva 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para servidores dos IFs e o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) que em 2021 passa a oferecer o primeiro programa de doutorado da instituição (IFES, 2020, online).

Enfim, diante das discussões aqui estabelecidas, apreendemos que a reflexão no processo de formação de professores colabora com o “fazer-pensar” do/no cotidiano docente, superando a identidade dos professores de reflexivos, centrados em práticas individuais, para a de intelectuais transformadores, críticos e reflexivos, preocupados com processos de humanização e de redução das desigualdades sociais (GIROUX, 1997; GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006), sendo essa a formação em que acreditamos para alcançarmos um projeto emancipatório, comprometido com a democratização social, econômica, política e social, que seja justa e igualitária (PIMENTA, 2006).

Contudo, novas diretrizes nacionais para a formação de professores podem conduzir em um sentido contrário a essa perspectiva. Assim sendo, defendemos que as instituições de Ensino Superior, dentro da legalidade de suas autonomias didático-científica e respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas garantida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394 de 1996) sistematizem suas políticas de formação em diálogo com a comunidade escolar para estabelecer suas identidades formativas, garantindo a gestão democrática do ensino público também prevista pela LDB.

Feita essas análises, na próxima seção nos propomos a apresentar possibilidades para a permanência dos estudantes a partir dos estudos clássicos de Vincent Tinto (1975, 1999, 2012). Esse pesquisador tem por foco a permanência estudantil no Ensino Superior partir da integração dos estudantes na instituição e, por entendermos a importância de suas obras para a temática da permanência nesse nível de ensino, realizamos traduções de seus trabalhos, escritos em língua inglesa, apresentando as principais apreciações que consideramos relevantes para este estudo.

3.2 PERMANÊNCIA NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES

Os estudos do hoje professor emérito da Universidade de Sociologia de Syracuse (Nova York), Vincent Tinto (1975, 1999, 2012 e outros) são referências clássicas nas pesquisas sobre permanência estudantil nos cursos superiores, sobretudo no que se refere aos modelos para prevenção da evasão (modelos preditivos). Conforme Cislacui (2008), Tinto tem sido considerado um dos mais atuantes e influentes pesquisadores sobre essa temática, a ponto de conquistar um *status* de hegemonia e ser referência inicial de qualquer discussão sobre o tema.

Como afirma Schimitt (2014), na última década, observou-se na América Latina significativos avanços em termos de produção de conhecimento sobre evasão e permanência estudantil no Ensino Superior. Entretanto, no contexto brasileiro, esse avanço ocorreu de forma mais modesta. Dada a importância e impacto das obras de Tinto, especialmente referentes aos “processos de integração positiva dos estudantes no contexto universitário” (SCHIMITT, 2014, p. 4), ao foco desta pesquisa na permanência na educação superior e o discreto avanço da literatura brasileira com este enfoque, nesta seção iremos nos dedicar a dissertar sobre as contribuições desse autor.

Em artigo datado de 1975, o pesquisador (TINTO, 1975) elucida ter por propósitos tentar formular um modelo teórico comportamental que explique os processos de interação entre os indivíduos e as instituições de Ensino Superior que os leva à persistência ou ao abandono. Nesse estudo, o “abandono escolar” (termo traduzido de sua literatura) é tratado como um processo. Por esse aspecto, para o enfrentamento das causas motivadoras do abandono, o autor coloca em relevo a importância da integração do estudante com a instituição, que para ele pode ocorrer ao nível de sistema social e/ou de sistema acadêmico.

Apesar de se tratar de um estudo realizado em um contexto não contemporâneo, os conceitos e o modelo nele trabalhados pelo pesquisador serviram de base para seus estudos posteriores, inclusive os recentes, como poderemos observar a seguir. Um desses conceitos fundamentais se refere à questão da integração nos sistemas social e acadêmico, que passaremos a explicar.

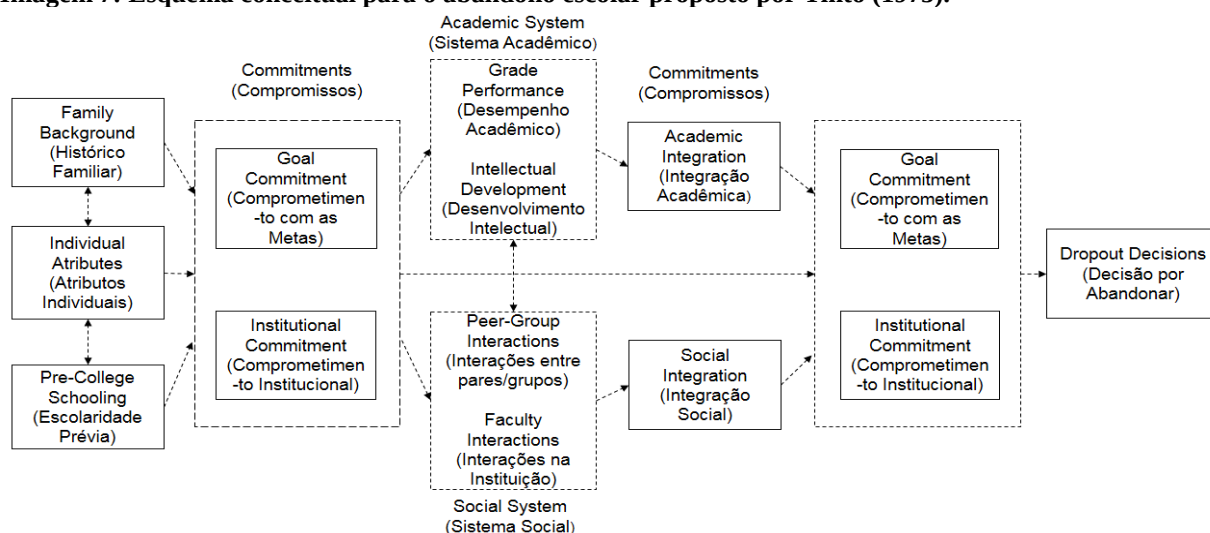
Com relação ao sistema social, Tinto (1975) explica que a falta de integração ou rompimento com regras relativas ao comportamento social estabelecido acaba por levar a um baixo comprometimento dos estudantes, o que contribui para aumentar a probabilidade de decidirem deixar a instituição e buscar atividades alternativas. Quanto ao sistema acadêmico, considera que a falta de integração está relacionada principalmente, embora não necessariamente, com níveis insuficientes de desempenho acadêmico (notas baixas) e/ou com rompimento de regras

estabelecidas relativas ao comportamento acadêmico adequado, sendo que o estudante pode conseguir a integração em um sistema sem fazê-lo no outro.

Sobre os modelos preditivos de abandono (que tentam prever antecipadamente a ocorrência desse fenômeno), Tinto (1975) parte do entendimento de que, em um modelo que vise explicar os processos de interações que levam pessoas diferentes a formas variadas de persistência e/ou comportamento de abandono, deve-se incorporar as características e disposições individuais relevantes para a persistência educacional, sendo então necessário considerar atributos de expectativa e motivação dos indivíduos (como os medidos pelas expectativas profissionais e educacionais e níveis de motivação para o desempenho acadêmico), incluindo o compromisso institucional dos estudantes (predisposição a frequentar uma instituição, ou um tipo de instituição e não outra, por exemplo).

Tendo em conta as características individuais, as experiências anteriores e os compromissos dos estudantes, Tinto (1975) propõe um modelo em que a integração do indivíduo nos sistemas acadêmico e social da instituição é o que mais diretamente se relaciona à sua continuidade, por implicar na elevação dos níveis de comprometimento. O esquema conceitual inicial para o abandono escolar proposto por Tinto está apresentado na Imagem 7 a seguir.

Imagem 7: Esquema conceitual para o abandono escolar proposto por Tinto (1975).

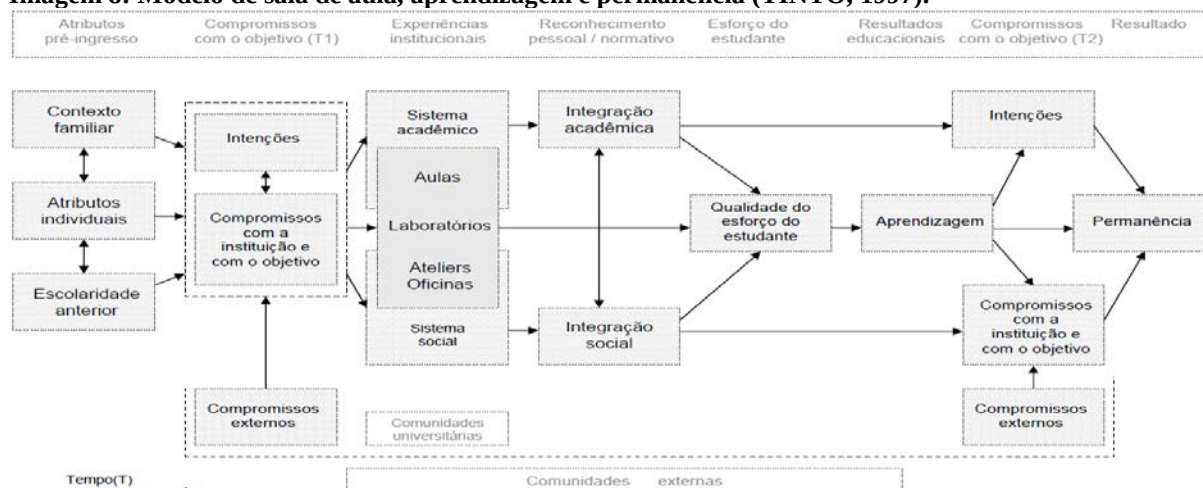


Fonte: Tinto (1975, p. 95), adaptado. Traduzido pela pesquisadora.

Em linhas gerais, em sua análise do esquema proposto, Tinto (1975) conclui que é a interação entre o compromisso do indivíduo com a meta de conclusão de seu curso e seu comprometimento com a instituição que determina se ele decide ou não abandonar a instituição e a forma de comportamento de abandono a ser adotado (voluntário ou forçado). Assim, quanto maior o grau de integração do indivíduo nos sistemas (social e acadêmico), maior será o seu compromisso com a instituição específica e com o objetivo de conclusão do programa.

Conforme Cislaghi (2008), esse modelo foi evoluindo ao longo de mais de três décadas, sendo incorporados novos atributos, como: maior reconhecimento da importância dos fatores externos à instituição, particularmente financeiros; questões de comportamento relativas à transição para o novo ambiente e contexto social do Ensino Superior; componentes de aprendizagem, sobretudo referentes às atividades sócio acadêmicas colaborativas, conforme apresentado na figura a seguir (Imagem 8).

Imagem 8: Modelo de sala de aula, aprendizagem e permanência (TINTO, 1997).



Fonte: Cislaghi, 2008.

Pelas características apresentadas, o modelo apresentado por Tinto pode ser descrito como comportamental, preditivo e longitudinal, pois considera uma análise do processo em diferentes momentos ao longo do tempo. Por procurar explicar a interação entre os indivíduos e as instituições de Ensino Superior, buscando a integração positiva dos estudantes, o modelo de Tinto também é tido como um modelo de integração, ou como um modelo de retenção (KAMPFF; MENTGES E PETRARCA, 2018), no sentido de reter o estudante na instituição.

Ainda sobre as análises das obras de Tinto, em artigo datado de 1999, intitulado *Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College* (Levando a sério a “retenção”: repensando o primeiro ano de faculdade), o pesquisador volta sua atenção para a importância de as instituições de Ensino Superior trabalharem em prol da “retenção” (sentido de “permanecer”) do estudante especialmente no primeiro ano do curso. Para o autor, muitas instituições discursam sobre a importância e a necessidade de aumentar a retenção dos alunos, mas poucas de fato empreendem recursos e esforços em programas para atingir esse objetivo. Algumas até mesmo contratam consultores que prometem uma “fórmula” comprovada para retenção bem-sucedida. Entretanto, defende que não adianta apostar em programas complementares à estrutura existente e marginais à vida acadêmica institucional cotidiana.

Nesse sentido, considera que quatro condições institucionais se destacam como favoráveis à retenção (permanência): aconselhamento informativo, apoio, envolvimento e aprendizado. Primeiro, entende que é mais provável que os alunos persistam e se formem em contextos que forneçam informações claras e consistentes sobre os requisitos institucionais. Segundo, instituições que fornecem apoio acadêmico, social e pessoal incentivam a persistência. Terceiro, é mais provável que os estudantes permaneçam em instituições que os envolvem e os valorizam. Quarto, claramente a condição mais importante que promove a retenção de alunos é a aprendizagem (TINTO, 1999). Dessa forma, considera que Instituições que são bem-sucedidas na construção de seus ambientes educacionais são instituições que conseguem reter seus alunos.

Simplificando, o envolvimento ativo parece ser a chave. Para Tinto (1999), em nenhum momento essa integração importa mais do que durante o primeiro ano dos cursos, quando os vínculos dos alunos com a instituição são tênues. Nesse sentido, considera que, infelizmente, a maioria dos estudantes do primeiro ano experimenta a Ensino Superior como alunos isolados e suas experiências de aprendizado são muito parecidas com a de um “esporte de espectador”, no qual a fala dos professores domina e poucos alunos participam ativamente das aulas (TINTO, 1999). Ou seja, experiências onde o estudante é colocado, na maioria do tempo, em posições passivas no processo de aprendizagem.

Além disso, suas atividades acadêmicas costumam se realizar em disciplinas isoladas, como se fossem cursos separados, em que os conteúdos não se relacionam de maneira intencional, o que contribui para experiências de aprendizado não muito envolventes (TINTO, 1999), fazendo alusão a processos que não privilegiam a interdisciplinaridade.

Tinto (1999) entende que o lócus principal desse trabalho de integração deve ser a sala de aula. Esse entendimento considera que grande parte dos estudantes do Ensino Superior trabalha e percorre extenso trajeto para chegar à instituição; muitos frequentam a instituição por meio período e possuem obrigações significativas fora dela que limitam o tempo que podem passar no campus. Assim, para a maioria deles, a sala de aula pode ser o único local onde encontram membros do corpo docente e colegas, o único local em que participam do currículo.

Nesse contexto, lança as questões: Como devemos reestruturar o primeiro ano dos cursos? Quais seriam as ações que melhor promoveriam a persistência do aluno? Como meio para atingir esses objetivos, o pesquisador entende que a Instituição deve buscar uma resposta à seguinte questão: Como o primeiro ano deve ser estruturado para melhor promover a aprendizagem dos alunos naquele ano e nos próximos? Quais seriam as ações que melhor promoveriam a persistência do aluno?

Em suma, conclui que se uma instituição realmente deseja dar importância à retenção (permanência) e à promoção (êxito) de todos, e não apenas de alguns estudantes, é primordial que assegure um ambiente organizacional na qual se potencialize a colaboração entre os profissionais da instituição e os estudantes e na qual o primeiro ano do curso seja um ano de inclusão que objetive promover o ideal em que todos tenham voz (e vez) na construção do conhecimento (TINTO, 1999).

Em 2012, Vincent Tinto publica o livro intitulado *Completing College: Rethinking Institutional Action* (Conclusão da “Faculdade” - Repensando a Ação Institucional), no qual sintetiza novas pesquisas e as organiza em etapas, de maneira a oferecer subsídios para desenvolvimento e implementação de programas para promoção da conclusão. Sobre essa obra, analisamos as contribuições do capítulo 7, *Enhancing Student Success* (Aprimorando o Sucesso do Aluno), uma vez que, nessa seção, Tinto (2012) realiza reflexões sobre as possibilidades de ação institucional em prol da permanência e do êxito dos discentes.

Para Tinto (2012), uma instituição que intenciona levar a sério a retenção (permanência) deve tomar essa questão como a principal na organização de suas atividades, indo além das provisões de serviços complementares, como já vinha ressaltando em seus trabalhos anteriores. Defende que deve também alinhar as ações de suas várias unidades, de forma a trabalharem em uma mesma direção: em prol do sucesso dos estudantes, especialmente durante o primeiro ano dos cursos. E esse sucesso, observa, não surge por acaso. É o resultado de ações e políticas intencionais, estruturadas e proativas, direcionadas às ações de todos os seus membros: estudantes, professores e demais funcionários, e não apenas de respostas a problemas pontuais.

Tinto (2012) é enfático ao dizer que a fonte do sucesso de uma instituição, como o sucesso de um aluno, é sua capacidade de aprender e melhorar com o tempo. Afirma que instituições eficazes empregam evidências de experiências e resultados dos alunos em suas tomadas de decisão. Elas avaliam suas ações e políticas, modificam-nas quando necessário, alinham-nas cuidadosamente para o mesmo fim e investem recursos em longo prazo para alcançar esse objetivo.

Nesse trabalho (2012), como no abordado anteriormente (1999), o pesquisador faz questão de ressaltar que suas proposições tomam a sala de aula como centro da vida educacional do aluno e como centro da ação institucional em prol do sucesso dos seus estudantes, uma vez que na maioria das instituições de Ensino Superior a sala de aula é o único lugar onde os alunos se relacionam, entre pares e com os professores, principalmente quando se trata de estudantes que só tem condições de estar no campus por meio período.

Dessa forma, fica ainda mais evidente a importância dos trabalhos dos docentes junto aos discentes para suas permanências e êxitos. Nesse ínterim, Tinto (2012) entende que uma instituição que quer levar a sério a tarefa de melhorar a permanência deve também levar a sério a tarefa de aprimorar as habilidades e conhecimentos que os professores levam para as salas de aulas. Sobre essa matéria, Tinto (2012) argumenta que, além de “exigir” atividades de desenvolvimento por parte do corpo docente, as instituições devem fornecer incentivos e gratificações para que se envolvam nessas atividades, bem como abordar questões que atravessam o cotidiano das instituições de Ensino Superior.

Tinto (2012) também reforça que à medida que as matrículas em geral crescem, também aumenta o número de estudantes economicamente desfavorecidos que frequentam as instituições de Ensino Superior. O autor bem problematiza que, apesar dos ganhos no acesso, a diferença entre os alunos de alta e baixa renda na conclusão dos cursos permanece, sendo um dos motivos as diferenças nas habilidades acadêmicas necessárias para ter sucesso, devido às características de seus estudos anteriores. Partindo da máxima de que “acesso sem suporte não é oportunidade”, entende que essa problemática exige dos estados e do governo federal um investimento substancial e contínuo na reforma do Ensino Superior e das instituições um suporte adequado para que os alunos tenham êxito. E, nesse sentido, devem fornecer ao corpo docente e aos funcionários o apoio necessário para responder efetivamente às necessidades acadêmicas de seus alunos.

Ainda assim, não deixa de discutir os limites da ação institucional para aumentar a retenção e a conclusão dos alunos. Para ele (Tinto, 2012), as decisões de um estudante de ficar ou sair, de se transferir para outra instituição ou de deixar completamente o Ensino Superior são moldadas por uma variedade de forças, nem todas passíveis de ação institucional. Mesmo quando as experiências de um aluno dentro de uma instituição são inteiramente satisfatórias, forças externas podem o levar ao abandono. Entende que essa realidade é mais frequente em instituições que atendem a um grande número de estudantes que se deslocam, trabalham ou frequentam meio período, em particular os que possuem renda mais baixa, como observamos ser o caso de muitos estudantes de licenciatura da Rede.

Menciona também os casos de estudantes que começam seus cursos com a intenção muitas vezes não declarada de se transferir para outra instituição. Argumenta ainda que as recomendações para ações institucionais não eximem os alunos de serem responsáveis por seu sucesso, da mesma forma que o esforço do aluno pode ser inútil em contextos que não conduzem ao êxito (TINTO, 2012).

Tinto (2012), então, passa a indicar um conjunto de ações que recomenda que as instituições adotem se quiserem aumentar a permanência e o sucesso de seus alunos. Para instituí-las, considera fundamental que estabeleçam uma equipe multifuncional de professores, equipe de apoio e gestores para a tarefa de orientar as ações nos campi e supervisionar o planejamento e a ação institucional. Para tanto, devem trabalhar em equipe, representando e ouvindo a todos. Com base nessas indicações, sintetizamos e apresentamos as propostas de ações a seguir:

1) As instituições devem avaliar continuamente a experiência do aluno, especialmente na sala de aula, e analisar seus padrões de progressão na instituição: As análises dos progressos dos alunos deve ser a norma, e não a exceção da ação institucional. A instituição deve desenvolver modelos de fluxo que indiquem como diferentes grupos de estudantes progridem em diferentes programas dentro da instituição e o que dificulta seus progressos.

2) As instituições devem investir no desenvolvimento de programas a longo prazo e na avaliação contínua do funcionamento do programa institucional: O financiamento deve ser fornecido por um período de pelo menos três anos, a fim de permitir que os programas ultrapassem o estágio inicial e deve levar consigo a condição de que os programas financiados se avaliem, demonstrem sua eficácia e compartilhem os resultados de seu trabalho com a comunidade acadêmica.

3) As instituições devem alinhar coerentemente as ações institucionais entre si e com os principais pontos de progressão identificados em sua análise de dados: devem criar uma série longitudinal de ações alinhadas cujo objetivo comum é permitir que alunos diferentes se desenvolvam com sucesso, em tempo hábil, pelos vários estágios até a conclusão do curso.

4) As instituições devem mudar a maneira como apoiam o desenvolvimento dos estudantes: Além das mudanças na metodologia e na avaliação, as instituições devem contextualizar e/ou integrar o ensino de habilidades básicas para cursos de nível superior, por meio, por exemplo, de aulas complementares, comunidades de aprendizagem, laboratórios, dentre outros.

5) As instituições devem alinhar o apoio acadêmico às principais disciplinas do primeiro ano: Trata-se de conceitos considerados fundamentais para diferentes programas de estudo e para o desenvolvimento de habilidades básicas de aprendizagem. Sempre que possível, devem ser incorporados às disciplinas do primeiro ano, para que sejam contextualizados com os conteúdos do curso. É importante que haja colaboração entre aqueles que ministram as disciplinas e aqueles que fornecem apoios acadêmicos.

6) *As instituições devem estabelecer sistemas de alerta precoce para os principais programas do primeiro ano:* As instituições devem estabelecer sistemas de aviso prévio de maneira que não apenas forneçam *feedback* aos professores sobre o desempenho dos alunos, mas também acionem o fornecimento de suporte acadêmico quando necessário.

7) *As instituições devem garantir que todos os alunos do primeiro ano tenham a experiência de aprender em comunidade com seus pares:* As instituições devem garantir que todo aluno do primeiro ano tenha a experiência de aprender com os pares, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar, como por meio de “comunidades de aprendizagem”, que vinculam pelo menos dois cursos (disciplinas) nos quais os alunos se inscreveram, projetos com base nas “estratégias de aprendizagem” ou outras formas de integração e/ou compartilhamento. Para tanto, devem fornecer ao corpo docente e aos profissionais de suporte o apoio e o tempo necessários para garantir que o conteúdo e as atividades das disciplinas sejam coerentemente vinculadas e projetadas para essa finalidade.

8) *As instituições devem fornecer aconselhamento a todos os novos alunos e àqueles que mudam de curso:* Devem fornecer uma combinação de aconselhamento individual, em grupo e online aos novos alunos para garantir o melhor uso possível dos recursos institucionais, bem como apoio especializado àqueles que estão indecisos em sua área de estudo. Atenção especial deve ser dada às necessidades dos alunos com carência de recursos. Um centro de aconselhamento deve ser composto pelos professores do programa em que o estudante está matriculado e por profissionais de apoio que devem trabalhar em conjunto com esses docentes.

9) *As instituições devem investir no desenvolvimento de professores, especialmente para os iniciantes e para aqueles que ministram as principais disciplinas do primeiro ano:* Devem requerer que todos os novos professores que não tenham recebido formação para o ensino participem de um programa de desenvolvimento, que enfatizem especialmente o uso de técnicas de avaliação em sala de aula e formas de envolver ativamente os alunos em uma aprendizagem entre pares.

Diante das contribuições do autor, concluímos pela importância e necessidade da integração e envolvimento ativo do estudante com a instituição, nos níveis social e acadêmico, como formas que a instituição possui para enfrentar as causas motivadoras da evasão. Concordamos com o enfoque, sobretudo (mas não apenas), no primeiro ano, pois entendemos que contribui para o estabelecimento de uma base sólida para os aprendizados subsequentes e, logo, de incentivo e apoio para que os estudantes avancem nas próximas etapas.

Concordamos também que a centralidade da sala de aula é importante por ser, muitas vezes, o único espaço de inserção do estudante na instituição e por destacar a importância do corpo docente nos esforços institucionais em favor do êxito do estudante, o que, por sua vez, coloca em relevo a necessidade de as instituições oportunizarem seus desenvolvimentos.

Tendo apresentado as contribuições de Tinto (1975, 1999, 2012) para a permanência no Ensino Superior, na próxima seção nos dedicaremos às análises das contribuições dos participantes pesquisa que, em diálogo com o referencial teórico adotado e com os estudos levantados, nos dão pistas/apontam caminhos na direção da promoção da permanência em cursos de licenciaturas, para que possamos produzir subsídios para proposição de ações institucionais e políticas públicas nessa direção.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS/TAES E COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES LOCALIZADOS NA RMGV

Nesta seção, realizamos um diálogo com os/as pedagogos(as)/técnicos(as) em assuntos educacionais (TAEs) e coordenadores(as) dos cursos participantes da pesquisa – campus Cariacica, Licenciatura em Física; campus Vila Velha, Licenciatura em Química; e campus Vitória, Licenciaturas em Letras/Língua Portuguesa e em Matemática – e com os referenciais teóricos e bibliografias adotadas.

Para tanto foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, de forma remota via aplicativo de videoconferência (denominado *Zoom*), nos meses de outubro e novembro de 2020. Essa modalidade remota foi adotada em decorrência da pandemia de Covid-19, que exigiu medidas de distanciamento social para preservação da vida. As entrevistas foram aplicadas após esclarecimentos sobre a pesquisa e concordância dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a aprovação pelo Comitê de Ética da Ufes, do Ifes e Carta de Anuência fornecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Ifes.

Nesse contexto, assumimos a evasão enquanto fenômeno processual, complexo e multifatorial (SCHIMITT, 2014; DORE, FINI, LUSCHER, 2013; DORE, SALES, CASTRO, 2014; FRITSCH, VITELLI, 2016; KAMPFF, MENTGES, PETRARCA, 2018), que aprofunda e é aprofundado pelas desigualdades sociais expressas por diferenças de renda e de acesso aos bens sociais e econômicos (BERNARD, 2016; RUMBERGER, LIM, 2008).

Compreendemos os professores como intelectuais transformadores, críticos e reflexivos, entendendo que a reflexão no processo de formação colabora com o “fazer-pensar” do/no

cotidiano docente, contribuindo para a formação de intelectuais críticos, preocupados com processos de humanização e de redução das desigualdades sociais (GIROUX, 1997; GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014).

Como estratégia que contribui para a permanência dos estudantes a partir de ações possíveis de serem realizadas pelas instituições de ensino, apostamos na perspectiva da Integração/Envolvimento Ativo dos estudantes com a instituição nos níveis acadêmico e social, proposta por Vincent Tinto (1975, 1999, 2012), concordando com seu enfoque nos primeiros anos dos cursos, centralidade da sala de aula e com a máxima de que “acesso sem suporte não é oportunidade” (TINTO, 2012).

Com esses pressupostos buscamos estabelecer um diálogo entre as contribuições dos participantes, na intenção de buscar compreender o que pensam sobre a evasão em “seus” cursos e investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência dos estudantes.

Como já informamos, no Ifes cada curso possui um coordenador. Esse coordenador é um professor efetivo do curso, eleito para o mandato de dois anos, sendo permitida a recondução em mandatos alternados e apenas uma vez em mandatos consecutivos (CEFETES, 2003). Com relação aos coordenadores participantes da pesquisa, todos possuem formação em nível de doutorado, sendo três em suas áreas específicas e um em Educação. Todos possuem pelo menos 8 (oito) anos de atuação na instituição, sendo que um ingressou em 2009, um em 2010 e dois em 2012. Todos estão em seu primeiro mandato de coordenador, sendo que três iniciaram no ano de 2019 (dois em agosto e um em abril) e um em 2020, no mês de fevereiro. Todos com o desafio de coordenar seus cursos em tempos de pandemia.

Com relação aos servidores das Coordenadorias de Gestão Pedagógica que acompanham esses cursos, são normalmente aqueles investidos nos cargos de nível superior de Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), que dentro dessas coordenadorias assumem as funções designadas por meio do regimento dos campi do Ifes. São membros dos colegiados dos cursos, nomeados por meio de Portaria. Apenas um dos servidores das gestões pedagógicas não deu retorno ao nosso convite.

Dos três servidores das coordenações pedagógicas entrevistados, dois são TAEs – um com formação acadêmica em licenciatura e o outro em Pedagogia –, e um Pedagogo, de cargo e formação. Todos com formação em nível de mestrado, sendo um na área de política social, um na área de educação e um em sua área específica de sua formação. Um se encontrava afastado para processo de doutoramento, mas aceitou participar da entrevista. Todos possuem pelo

menos 10 (dez) anos de atuação em seus cargos, tendo ingressado em 2006, 2007 e 2010 e acompanham os já referidos cursos desde suas implementações.

As questões orientadoras foram divididas por temas, sendo: 1) percepção da evasão pelos participantes; 2) acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes; 3) suporte acadêmico aos estudantes; 4) integração dos estudantes com a instituição, aos níveis acadêmico e social; e 5) ações específicas e sistematizadas para a promoção da permanência estudantil, apresentados nas seções a seguir.

As informações das entrevistas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, o que permitiu-nos construir uma matriz de investigação que considera cada temática das entrevistas, cujas mensagens, após análises, foram organizadas em categorias e, a partir de então, observadas as unidades de registro – elementos obtidos por meio da análise do conjunto da mensagem – e de contexto – excertos que objetivam situar uma referência mais ampla –, tendo por orientação os escritos de Minayo (1994) e Bardin (2016). Foram registradas neste estudo oito categorias de análise, sendo que o primeiro tema gerou quatro categorias para discussões.

Para garantir o sigilo das identidades, os participantes foram identificados apenas por letras em ordem alfabética, em: P.A – Participante A; P.B – Participante B, e assim sucessivamente e os nomes dos cursos foram suprimidos. Para fins de organização, essas análises foram divididas em subseções, de acordo com os temas citados, que apresentamos nas próximas seções:

3.3.1 Percepção da evasão pelos participantes

Apesar de o objetivo dessas entrevistas ser o de investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV, entendemos que inicialmente é importante buscar compreender quais as percepções dos participantes com relação à evasão, especialmente em seus cursos, uma vez que concordamos que, mesmo que não constituam uma única unidade, evasão e permanência são fenômenos intrinsecamente associados, sendo fundamental que a proposição de estratégias para a permanência seja precedida pela compreensão daquele fenômeno.

Na análise dos diálogos sobre o tema desta seção, sistematizamos quatro categorias, sobre as quais passaremos a refletir: entendimentos de evasão; precursores (indícios) de evasão; formas de levantamento das causas da evasão; e percepções da evasão no curso.

Com relação aos entendimentos de evasão pelos participantes, registramos três unidades para a discussão: enquanto processo; relacionado à perda de vínculo com o curso; e com o sentido de abandono do curso, conforme apresentamos no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13: Categoria “Entendimentos de evasão pelos participantes da pesquisa”.

Entendimentos de evasão	
Un. de registro	Unidade de contexto
Processo	[...] é esse processo de o aluno iniciar um percurso, uma caminhada, um curso, e não conseguir concluir [...], é esse processo de perda dessa pessoa que gostaria de começar e concluir um determinado projeto. (P. A).
Perda do vínculo com o curso	Então, assim, evasão é a partir do momento em o aluno corta o vínculo com aquele curso que ele estava realizando [...], [...] por falta de atendimento a algum desses fatores, individuais, fatores internos e externos [...]. (P. B). [...] evasão é quando o aluno se desliga do curso ou quando se transfere para outro curso, mesmo que seja da mesma instituição [...]. (P. E). [...] a gente teve alguns casos de transferência, mas, aí não é evasão, não sei se é considerado evasão quando transfere de curso [...]. (P. F).
Abandono do curso	[...] é quando o aluno abandona o curso sem dar explicações né, ele simplesmente abandona e não procura o apoio pedagógico, ou da coordenação, para poder buscar soluções, buscar meios de permanência, ele simplesmente desaparece né, a grosso modo. (P.C). De uma forma mais simples, é aquele aluno que abandona o curso, principalmente que eu não conheço o motivo porque ele abandonou, ele sumiu, sabe [...]. (P.D). [...] então eu vou caracterizar a evasão como uma pessoa que realmente desiste do curso, para frequentar as aulas, e naturalmente ela entra naquela categoria de jubramento. (P.G).

Fonte: Elaborado pela autora.

A evasão enquanto *processo* é uma concepção defendida nesta pesquisa, em concordância com Bernard (2017) e Rumberger e Lim (2008), que se opõem à tratativa do fenômeno apenas como evento. Isso porque para o entendimento de sua culminância é necessária uma análise temporal de seus múltiplos fatores intervenientes (FRITSCH; VITELLI, 2016) e “[...] justamente porque o fenômeno é determinado por um complexo de causas, estas não são reveladas através de uma análise centrada exclusivamente no momento em que ocorre o abandono” (DORE; FINI; LUSCHER, 2013, p. 253).

Consideramos que o entendimento de evasão enquanto *perda do vínculo com o curso*, por falta de atendimento a algum fator, uma concepção complementar à primeira, por denotar uma consideração da evasão enquanto fenômeno multifatorial (SCHMITT, 2014; KAMPFF, MENTGES E PETRARCA; 2018) e vinculada a não concretização de alguma expectativa que não depende apenas do sujeito que evade, o que compreendemos que contribui para retirar conotações de inferioridade e fracasso daquele estudante.

Sobre essa questão, destacamos que alguns participantes indicaram em suas falas a evasão enquanto do *abandono do curso*, mas, em um sentido de que toma o evadido como aquele estudante que “sumiu”, diferente, por exemplo, daquele que pediu transferência para outra instituição ou que mudou de curso e que formalizou e justificou sua saída. Ou seja, não

considera a transferência de curso como evasão, o que compreendemos ser improcedente com relação às concepções adotadas nesta pesquisa e à própria PNP, plataforma oficial de indicadores estatísticos da Rede Federal, que define evasão como a perda do vínculo com a instituição sem a conclusão do curso em que o estudante estava matriculado e agrega os casos daqueles que: abandonaram o curso; que solicitaram ou tiveram suas matrículas canceladas; e que foram desligados ou que solicitaram transferência, seja externa ou interna (MORAES et al., 2020).

Após a leitura e análise dos depoimentos, compreendemos que não há um consenso quanto a uma concepção de evasão pelos participantes. Isso nos parece ser um indicativo da necessidade de aprofundar a abordagem do tema na instituição. Esse entendimento é reforçado por algumas falas dos entrevistados, como do Participante B, quando indicou que em atividade de levantamento dos motivos para evasão em seu campus em 2016, realizada por comissão local designada para compor relatório solicitado pelo MEC (2015) no contexto do acordo com o TCU (2012), a questão conceitual se apresentou como uma etapa a ser vencida, pois dentro da própria comissão designada para estar à frente da tarefa não havia um consenso.

Essa consideração foi ao encontro das inferências que identificamos na análise do Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito do Ifes de 2016 apresentadas neste estudo (Capítulo 2, seção 2.1), na qual nos pareceu que não houve uma preocupação em aprofundar as discussões das bases conceituais, visto que foram apenas apresentados, de forma sintética, alguns excertos da base conceitual proposta no Documento Orientador do MEC (2014), o que entendemos que pode ter dificultado o trabalho de organização e análises pelas comissões.

Assim, ressaltamos que essa falta de clareza de concepções na instituição, entre os próprios órgãos de governo responsáveis pelos indicadores, e mesmo entre pesquisadores, dificultam o entendimento e a análise fenômeno e constituem um obstáculo ao enfrentamento do problema e obtenção de saldos mais positivos, uma vez que indicadores e análises constituídas “[...] com fragilidades conceituais e de cálculo podem acarretar diagnósticos e comparações equivocadas” (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 915).

Sabemos que, conforme a Portaria MEC/Setec N.º 8, de 28 de maio de 2019, cabe ao Ifes atualizar seu Plano Estratégico para a Permanência e Êxito. Dessa forma, entendemos que é mister ressaltar que antes de iniciar diálogos sobre possibilidades para a permanência é importante que o Ifes fortaleça essa questão conceitual junto aos campi e especialmente junto às comissões que estão à frente desses trabalhos. Outra reflexão sobre isso diz respeito à necessidade de contextualização dos dados estatísticos, visto que esses, enquanto números, não carregam historicidade. Assim, não permitem em sua leitura compreender os acontecimentos

que contribuíram para aqueles índices em um determinado momento. Alguns exemplos relatados pelos participantes foram: transferências na qual o estudante muda apenas a modalidade do curso, de presencial para à distância; ou para um mesmo curso, na mesma instituição, em um campus diferente, devido a questões de logística do aluno; ocorrências de greves; e, a partir de março de 2020, a vivência de uma pandemia. Assim, reforçamos o entendimento de que os indicadores são muito importantes para o acompanhamento dos cursos, mas não prescindem de uma “historicização”, de uma análise qualitativa, que entendemos que devem constar nos relatórios sobre a temática.

Retomando falas que se referiam aos evadidos como àqueles alunos em que se desconheciam as causas para o seu “sumiço”, essas observações nos preocupam e nos trouxeram indagações como: Por que não sabiam o motivo? Os estudantes costumam dar indícios de que vão evadir? Ou não? Como a evasão é percebida no curso? Existe instrumento para levantar as causas da evasão? Como é feito esse acompanhamento?

Com relação aos indícios de evasão, sistematizamos a categoria de análise “Precursores (indícios) de evasão”, apresentada no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14: Categoria “Precursores (indícios) de evasão”.

Precursores (indícios) de evasão	
Un. de registro	Unidade de contexto
Faltas e reprovações	E aí começa a questão dos indícios, a questão das faltas, a questão das desistências, das reprovações [...]. (P. A). [...] então, quando o aluno começa a faltar demais, os professores já encaminham para gente. [...] um outro fator que foi colocado aqui individual, e interno também, é a reprovação. (P.B). [...] aqueles alunos que não frequentam regularmente, às vezes ficam um semestre, dois, sem dar satisfação [...]. (P. C). E tem também o aluno ele vai sumindo, começa a faltar, o professor começa a perceber [...]. [...] aí a reprovação ela está bem assim ligada a permanência, acho que desestimula muito. (P.D). [...] alguns a gente nem chega a conhecer porque eles já evadem, tipo assim, eles nem aparecem, aparecem alguns dias, e aí não aparecem mais. (P.F).
Dificuldades com o curso e de conciliar com aspectos da vida pessoal	Outro fator [...] é a dificuldade de adaptação com a vida acadêmica. (P.B). “[...] alunos que a gente já sabe que tem um histórico familiar complicado, precisa gerenciar a vida familiar, trabalho, filhos, são alunos que desde o início já dão indícios [...]” (P. C). Outro fator é a base, muitos vêm sem base nenhuma [...]. (P.B). O segundo é o menino que tem dificuldade, já vem com uma defasagem muito grande [...]. (P.G).
Escolha do curso por falta de opção / predisposição para mudar de curso	[...] nessa pergunta muitos falam “porque era o que a minha nota do Enem permitiu” [...]. Então, assim, são os que já dão sinal de que na primeira dificuldade eles vão abandonar [...]. (P.D). [...] muitos desses alunos ficaram em lista de espera de outras universidades, ainda mais com o advento do Sisu [...] os chamados cursos mais prestigiados né, às vezes (curso de licenciatura) é a segunda opção [...]. (P. E). [...] (o aluno diz) ah, porque era minha segunda ou minha terceira opção, eu estou aqui para poder fazer um caminho para (tal curso). [...] as causas são diversas, assim, mas a maioria dos casos é quando vai para outro curso (P. F). [...] o aluno que realmente é o calouro que entrou para fazer o <i>jump</i>, pular para o curso de (nome do curso) [...] essa primeira categoria não tem como a gente mexer muito [...]. (P.G).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntados se os estudantes apresentam algum indício de que vão evadir, a maioria dos participantes (cinco dos sete entrevistados) informou que as *faltas* reiteradas são precursoras da evasão dos alunos. As *reprovações* também foram apontadas como fatores que desestimulam a permanência, que estão também associadas à unidade de registro de *dificuldades com o curso*.

Os coordenadores que participaram da pesquisa de Castro (2013) apresentaram a mesma percepção, evidenciando como sinais de abandono do curso fatores como o desinteresse, as faltas e as notas baixas. Também Paz (2016) concluiu que os estudantes dão sinais anteriores ao da evasão por meio de seus afastamentos e infrequências (mesmo reprovações por faltas) ao longo do percurso formativo.

Entendemos com Santos (2018) que esses fatores exercem maior influência nos primeiros períodos do curso, ocorrência também identificada por Lima e Machado (2014), que analisaram que os cursos com maior evasão são geralmente aqueles nos quais a reprovação é elevada nos períodos iniciais. Com essas análises, ressaltamos a importância de se ter atenção a esses prenúncios especialmente no primeiro ano dos cursos, como já anunciava Tinto (1999).

Com relação às *dificuldades com o curso*, os discursos dos participantes referiram-se, sobretudo, à consideração de que os estudantes ingressam no curso com uma “base” ruim, com uma “defasagem” muito grande quanto aos conhecimentos básicos necessários ao prosseguimento e ao êxito. De forma relacionada, identificamos depoimentos sobre a dificuldade de adaptação com a vida acadêmica. Isso acontece, pois, esses conhecimentos estão relacionados às características da educação em etapas passadas, muitas vezes deficitárias, ocorrendo que quando o estudante ingressa no Ensino Superior com pouca preparação e sem noção de suas exigências, alguns inclusive com dificuldades na leitura, escrita e noções básicas de matemática, acabam abandonando o curso ao perceberem seu despreparo (SANTOS, 2018).

Nesse sentido, entendemos que a Instituição de Ensino Superior não dá conta de resolver essa “falta de base”, mas pode trabalhar em prol de sua mitigação, por meio de ações que visem a revisão desses conteúdos, como projetos de “nivelamento” e, preferencialmente, prever disciplinas do currículo que tenham esse objetivo de revisão, bem como orientações sobre organização e rotina de estudos, como discutiremos melhor na seção que trata sobre “suporte acadêmico”.

Com relação à evasão motivada pela *dificuldade de conciliação com aspectos da vida pessoal* dos estudantes, vimos com Castro (2019) que trabalhar e estudar tem se apresentado como

atividades comuns para os ingressantes no Ensino Superior, especialmente de cursos noturnos, que representa dois dos quatro cursos que estamos investigando nesta pesquisa. Nesse sentido, concordamos com os estudos de Paz (2016) quando conclui que, com a evasão, os estudantes parecem resistir às trajetórias curriculares instituídas de forma rígida, difíceis de conciliar com aspectos como o trabalho, o sustento de suas famílias e os cuidados com os filhos.

Outra unidade de registro identificada nesta discussão foi a *informação de escolha do curso por falta de opção*, contextualizada por falas que remetem às escolhas motivadas por falta de oportunidades no acesso aos cursos superiores, que também perpassam o desconhecimento em relação ao curso e à carreira. Nessa mesma categoria, registram-se os casos dos estudantes que escolhem um determinado curso como “porta de entrada” para outro curso, para “fazer o *jump*” (nas palavras do Participante G), ou seja, para “pular” de curso, sendo também um fator individual para evasão, relacionado aos seus objetivos e perspectivas de futuro profissional.

Esses fatores também surgiram nas bibliografias consultadas, como de Rigo (2016) e Castro (2019). Em seus resultados, essa última pesquisa informa que a maioria dos estudantes evadidos entrevistados “[...] optou pelo curso de licenciatura como uma porta de entrada para o ensino superior e por ser um curso menos concorrido, mas não como primeira opção para uma profissão” (CASTRO, 2019, p. 2019), o que gerou uma insatisfação por não ter conseguido ingressar no curso inicialmente pretendido, associado com um ingresso na licenciatura sem clareza sobre a opção de se tornar professor.

Na esteira dessas questões, ressaltamos com Castro (2019) a importância de que as instituições compreendam como as ideias dos estudantes com relação à carreira e ao curso são pré-concebidas, para que os professores e gestores acadêmicos, dentro de suas possibilidades, tenham condições de atuar adequadamente em relação às suas expectativas. Entendemos, com Castro (2013), que um passo nessa direção é realizar trabalhos com vistas a proporcionar a compreensão e a problematização das aspirações, perspectivas e pretensões dos acadêmicos das licenciaturas.

Nesse sentido, Castro (2019), com base nos estudos de Tinto (2012), ressalta que as ofertas de aconselhamento acadêmico e orientação profissional também são fundamentais para auxiliar os alunos com as questões e os desafios que surgem ao longo do curso superior, incluindo possibilidades e perspectivas da carreira escolhida.

Assim, retornamos à Dore, Fini e Luscher (2013) para reafirmar que a concepção de evasão como um fenômeno processual é essencial para que a instituição tenha atenção a esses

prelúcios que aparecem ao longo do curso, o que favorece o planejamento e a realização de ações de prevenção. Dessa forma, defendemos a identificação prévia do perfil das turmas e dos estudantes, por entendermos a necessidade de se trabalhar para/com o “aluno real” que está ingressando no curso; um acompanhamento sistemático dos discentes, para que seja possível realizar análises preditivas; bem como diagnóstico dos principais fatores que concorrem para a evasão no curso.

E como esses fatores podem/são levantados? O campus/curso/instituição realiza levantamentos das causas da evasão? Existe instrumento sistematizado? Os diálogos sobre essas questões colaboraram com a organização da categoria “Formas de levantamento das causas da evasão”, na qual analisamos duas unidades de registro: “Sistematizada” e “Não Sistematizada”, cujas contextualizações estão apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15: Categoria “Formas de levantamento das causas da evasão”.

Formas de levantamento das causas da evasão	
Un. de registro	Unidade de contexto
Sistematizada	Quando o aluno evade a gente orienta ele a responder um questionário registro acadêmico [...]. E aí nós fizemos um grupo focal, um grupo de alunos respondeu, os professores responderam e os gestores [...]. Foram 20 perguntas [...], explicando o motivo, o por que desistiu [...]. (P. B.). [...] dado aprovado pelo nosso Conselho Superior de 2016. [...] então foi feito um levantamento de dados de evasão do campus, mas não foi feito com os evadidos, a metodologia utilizada eram reuniões com os grupos de alunos, docentes, gestores, para discutir esse tema, e aí levantar as possíveis causas (P.D). Outra coisa que me chamou atenção nesse levantamento é que cada campus utilizou de uma metodologia [...]. Então, assim, nesse levantamento, mesmo no nosso campus, os dados estão apresentados juntos, dados do técnico com dados do integrado com o superior [...]. (P.D). [...] mas a gente passou por um período que você pode colocar aí de dois a três anos, pelo menos, entre 2016 e 2019, em que não foram realizados novos levantamentos [...] e do ano passado para este ano nós nos vimos mais uma vez diante dessa orientação da Direção de Ensino para que pensássemos com base em dados e na observação cotidiana [...] questões que estariam envolvidas na evasão dos alunos [...] (P. E).
Não sistematizada	No geral, realmente é nesse contato com os professores, com os próprios alunos, no colegiado, no centro acadêmico né, então a gente tem essa relação bem mais próxima, eu acho que a gente já eventualmente acompanha isso né, mas não é de forma científica, vamos assim dizer. (P. A). É no contato. Não existe nenhum instrumento formal a princípio. (P.C). [...] a gente já tem mais ou menos elaborado aí, um questionário que o pessoal do técnico usou recentemente, pra gente começar a aplicar, tá, mas não tem nada, como que eu vou dizer, assim, padronizado né, dentro do campus né, institucionalizado [...]. (P.D). [...] muitos chegam a conversar com a gente [...] mas, a gente não tem um instrumento assim que a gente encaminha (P. F). [...] até o ano passado a gente não tinha nenhum mecanismo sistematizado, estruturado, formulário, um questionário, para poder prospectar essas dificuldades né, o porquê da evasão [...] de fato esse trabalho tem que ser feito semestralmente para a gente poder criar metodologias para poder tentar reduzir né essa evasão dos nossos alunos (P.G).

Fonte: Elaborado pela autora.

O registro de levantamento das causas da evasão de forma *sistematizada*, ou seja, definida e organizada institucionalmente, refere-se ao realizado no ano de 2016 no contexto das comissões instituídas após solicitação do MEC (2015), que por sua vez foi demandado pelo TCU (2012).

Uma avaliação crítica importante realizada pelo Participante D com relação a esse Plano é que, para levantamento das causas da evasão, cada campus utilizou de uma metodologia. No relatório de seu campus, por exemplo, os dados referentes aos cursos técnicos, integrados e superiores foram apresentados juntos, não houve diferenciação quanto aos fatores que influenciam na evasão em cada tipo de curso.

Realizamos essa mesma anotação quando apreciamos os anexos do Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito do Ifes de 2016 referentes aos cursos participantes da pesquisa (ver Capítulo 2, seção 2.1). Na análise do relatório do campus Vitória, a título de exemplo, observamos que os segmentos foram divididos em “gestores, alunos e docentes/técnicos”, não havendo preocupação em apresentar os dados, identificados como “qualitativos”, por tipo de curso e, nesse caso específico, de explicitar a metodologia utilizada. Outros já apresentavam suas metodologias, que em muitos casos divergem entre si, o que nos levou a entender que não houve um “alinhamento” institucional entre as comissões dos campi com relação à metodologia e apresentação dos dados e, como vimos no início desta seção, possivelmente não houve um trabalho de aprofundamento das bases teóricas sobre a temática para a realização das análises.

Nesse ponto, retomamos a defesa da adoção de parâmetros únicos de metodologia de levantamento e análise das informações, pois, como alertou Gomes (1998), adotando-se medidas divergentes, corre-se o risco de se programar ações descontextualizadas e, portanto, frágeis para o propósito de conter a evasão, nesse caso, comprometendo o diagnóstico e comparações dentro de uma mesma instituição, como amplamente discutimos (no Capítulo 2, seção 2.1) com Vitelli e Fritsch (2016) e também Rumberger e Plasman (2018) e Bernard (2017).

Outra pontuação importante realizada pelo Participante D é que, com relação ao campus em que atua, “[...] foi feito um levantamento de dados de evasão do campus, mas não foi feito com os evadidos, a metodologia utilizada eram reuniões com os grupos de alunos, docentes, gestores, para discutir esse tema, e aí levantar as possíveis causas [...]”. Por outro lado, observamos no relatório referente ao campus Cariacica (IFES, 2016a) que foi utilizado um questionário que também foi enviado para os evadidos, apesar de a apresentação dos dados não fazer distinção entre esses e os regularmente matriculados.

Nesse sentido, com Gomes (1998), Castro, Souza e Sá (2018) e Castro (2019) destacamos a importância do acompanhamento dos estudantes egressos, seus casos de sucesso, insucesso e dificuldades no decorrer do curso, e dos estudantes evadidos, uma vez que “[...] o conhecimento da história dos evadidos, suas conquistas, seus percalços e os motivos que os levaram a desistir do curso mostram caminhos para o combate à evasão” (CASTRO, 2019, p. 129).

O Participante D entende também que, devido a essa metodologia adotada, se confunde muito um problema que o campus tem com uma causa de evasão. Citou como exemplo a identificação de “poucos livros na biblioteca”. O participante percebe que,

“O aluno do curso de licenciatura ele não vai evadir porque tem pouco livro na biblioteca, nessa situação em que nós temos muito acesso a informações pela internet, livros em PDF, isso não é um motivo. É um problema, a quantidade de livros que nós temos? É. Precisamos melhorar? sim, [...] mas, isso não vai ser o motivo que vai levar o nosso aluno a desistir” (PARTICIPANTE D).

Essa falta de instrumento sistematizado ficou clara no registro denominado “*não sistematizada*”, contextualizado por falas de cinco dos sete participantes, que se referem a acompanhamentos feitos de uma forma “não científica” (nas palavras do Participante A), realizados de maneira informal, nos contatos de rotinas, nos diálogos cotidianos, mas, sem a organização e registro a partir de um instrumento formal. A “sistematização”, então, parece ter ficado apenas no contexto dessa solicitação específica de elaboração do “Plano de Permanência” ocorrida no ano de 2016.

É importante ainda contextualizarmos as inferências que realizamos ao longo das entrevistas sobre a percepção da evasão concentrada nos primeiros períodos dos cursos por parte dos participantes, sendo uma referência feita diretamente por cinco dos sete entrevistados, mesmo sem haver uma pergunta específica sobre essa questão, conforme apresentado no Quadro 16 a seguir, representativo da categoria “Percepção da evasão no curso”.

Quadro 16: Categoria “Percepções da evasão no curso”.

Percepções da evasão no curso	
Un. de registro	Unidade de contexto
Concentrada nos primeiros períodos	[...] o grande problema são os primeiros períodos, mas principalmente o primeiro. (P.A). [...] e nós percebemos que a evasão ocorre exatamente no primeiro e no segundo período. (P. B). [...] porque a evasão acontece nos semestre iniciais, a maioria dos alunos que evadem é até o terceiro, ou quarto período [...] (P.D). [...] uma perda de aluno do primeiro para o segundo semestre, eu acho que é onde se concentra um maior número de evasões [...] (P. E). [...] a gente tem pouca evasão de períodos mais à frente, vamos dizer assim [...] (P.F).

Quadro 16: Categoria “Percepções da evasão no curso” (continuação).

Taxa de Evasão constante ou reduzindo	Considerando, então, o que tem na Nilo Peçanha, [...] ela ficou entre 15% e 20% nesses três últimos anos, então assim, na minha opinião, é uma taxa até considerável [...] sendo que existem cursos de licenciatura onde a gente tem 30% até 50% de evasão. [...] a evasão se manteve constante, mas no conceito nós estamos caindo [...] então, assim, o Enade realmente é uma preocupação neste momento para o curso (P. D). [...] eu sempre tento fazer um paralelo [...] este volume de alunos em todas essas instituições públicas que eu comentei é um fator elevado tá [...]. Em (nome do campus) a nossa evasão está relativamente baixa [...] com relação a esse parâmetro [...] (P.G).
---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao posicionamento dos participantes indicando que a evasão está *concentrada nos primeiros períodos* dos cursos de licenciaturas, nas análises das bibliografias adotadas, como de Rigo (2016) e Santos (2018), também identificamos essa mesma percepção. Uma análise que destoou foi a de Santana (2016), que observou uma concentração nos semestres que marcam a metade do curso. Contudo, entendendo a evasão como um processo, consideramos que, mesmo que a ocorrência da evasão se concentre após o primeiro ano, esse período é decisivo na vida acadêmica do estudante e determinante para a decisão por evadir ou permanecer, por tratar-se do período de adaptação e de percepção do curso. Essa necessidade de atenção aos primeiros anos dos cursos converge com o trabalho de Tinto (1999) que, considerando a perspectiva da integração, alerta que nesse período os vínculos dos alunos com a instituição ainda são tênues.

Além disso, ainda com relação à percepção da evasão em “seus” cursos, foram feitas análises específicas sobre as *taxas de evasão*. Com a fala do Participante E com relação ao entendimento de que a evasão diminuiu na medida em que o curso foi se estruturando e se repensando o próprio PPC, queremos ressaltar a necessidade de se refletir, revisar e adequar periodicamente os projetos de curso, de forma que o currículo não se torne uma trajetória rígida, “engessada” (PAZ, 2016), tendo no horizonte das reflexões a permanência dos estudantes.

O Participante D interpretou que a evasão do curso está relativamente baixa (entre 15% e 20% em sua análise), em comparação com cursos que apresentam taxas anuais ainda maiores (acima dos 30%). Contudo, queremos com essa verificação chamar atenção para a armadilha de se verificar apenas a Taxa Anual de evasão na PNP, desconsiderando a evasão por ciclo, apresentada junto aos dados de eficiência acadêmica, que apresentou uma média de 60% (sessenta por cento) no Ifes para os cursos presenciais (ver Capítulo 2, seção 2.2).

Até aqui, categorizamos discussões que nos proporcionaram melhor entendimento das percepções dos participantes com relação à evasão em “seus” cursos, o que nos levou a uma maior compreensão das demandas e sobre o que analisamos serem possibilidades para a

permanência de acordo com as informações das entrevistas, refletidas a partir do levantamento bibliográfico e referencial teórico adotados, que apresentaremos nas quatro seções seguintes, representativas de quatro temáticas: acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes; suporte acadêmico aos estudantes; integração dos estudantes com a instituição e ações específicas e sistematizadas para a promoção da permanência estudantil.

3.3.2 Acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes

Com o objetivo de conduzir as entrevistas para o campo das possibilidades para a permanência dos estudantes das licenciaturas pesquisadas, trouxemos para a conversa questões como: o curso possui procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes? Existem formas de alerta sobre casos de estudantes que apresentam baixo rendimento acadêmico, infrequência ou outra demanda que implique em dificuldades no curso? Quais são?

Isso porque entendemos que é a partir desse acompanhamento que há possibilidade de se intervir previamente junto ao estudante e verificar se é possível evitar sua evasão. Como constatamos na seção anterior, antes de evadir os estudantes costumam dar alguns indicativos, como por meio de faltas reiteradas, baixo rendimento acadêmico, reprovações e mesmo por dificuldades de conciliar os estudos com aspectos de suas vidas pessoais. Assim, essas informações podem contribuir para “[...] trazer às análises e reflexões os reais movimentos dos estudantes ao longo de seus percursos formativos, oportunizando a tomada de decisões relativas a políticas estudantis mais adequadas às demandas desses estudantes” (PAZ, 2016, p. 192).

Dessa forma, a partir das mensagens dos entrevistados, organizamos a categoria “Procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico”, apresentada no Quadro 17.

Quadro 17: Categoria “Procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico”.

Procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico	
Un. de registro	Unidade de contexto
Levantamento do perfil dos alunos	Então, o que acontece, antes de o aluno chegar a gente faz também o levantamento do perfil desse ingressante. Os alunos das ações afirmativas, os alunos da ampla concorrência [...] (P. B). [...] como professor mesmo, aplico um questionário diagnóstico [...] [...] para eu conhecer o perfil do aluno [...] um pouquinho da vida deles, se eles trabalham, quantas horas por dia, mais ou menos, eles vão se dedicar aos estudos [...] porque ele escolheu esse curso [...]. (P.D).
Relatórios do Sistema Acadêmico	Existe também essa questão de saber quantos alunos estão ficando reprovados, estão desistindo, pelo Sistema Acadêmico. (P. A). Tem outra forma também, que nós analisamos, a gente entra no sistema acadêmico [...] e aí a gente olha aqueles alunos que estão com muitas faltas, próximo a 20%, entra em contato, isso do Ensino Médio ao Superior [...] para ver o que está acontecendo. (P.B).

Quadro 17: Categoria “Procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico” (continuação).

Reuniões periódicas	Embora não tenha reunião pedagógica, como no ensino técnico, no geral, a gente faz reuniões iniciais e no final do período. [...] além das reuniões de colegiado em si, temos as reuniões de coordenação [...] em que o pedagogo e os professores participam [...] uma vez por mês. (P. A). [...] nós fazemos a reunião pedagógica inicial e intermediária e aí que nós precisamos avançar o formato dessas reuniões [...] e sair das reuniões com ações [...] eu acho que a gente precisa ter números, ter estatísticas [...]. [...] a gente faz aquele momento em que o representante leva as considerações da turma [...] (P.D). [...] a gente não tem o instrumento formalizado, mas a gente tem um acompanhamento feito com base no diálogo, reuniões, diálogo entre os setores que de alguma forma tem esses dados, CRA, o registro acadêmico, o pedagógico [...] (P.E). [...]a gente faz uma reunião pedagógica junto com o pedagogo e também algumas discussões no colegiado. E aí a gente tenta ver quais são os melhores caminhos [...] e a gente tem feito também reuniões com os alunos [...] (P.F).
Diálogo com os professores e os alunos	Então, tem a questão do professor né, que leva esse processo para a gente [...]. (P. A). A gente tem uma parceria muito grande com os professores, então, quando os alunos começam a faltar demais, os professores já encaminham para gente a relação, e entramos em contato (P.B). [...] é mesmo na convivência, é no dia a dia, é quando o professor identifica algum problema, ou o próprio aluno vem até mim, ou até ao próprio professor para relatar. (P.C). Então os alunos de um modo geral a gente fez esse acompanhamento né bem próximo, principalmente nesses momentos de atividades extracurriculares, né. [...] (P.G).

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria, foi possível identificar quatro unidades de registro, que compreendem as diferentes formas pelas quais os pedagogos(as)/TAES e coordenadores(as) de curso informaram realizar esses acompanhamentos: levantamento do perfil dos alunos; relatórios do Sistema Acadêmico; reuniões periódicas e diálogo com os professores e os estudantes.

Com relação ao *levantamento do perfil dos alunos*, o contexto se refere a experiências “isoladas” dos entrevistados ou, no caso dos(as) pedagogos(as)/TAEs, uma prática específica do setor de atuação, não sendo registrada a socialização dessas informações com as equipes de trabalho. Entretanto, entendemos, com Gerba (2014), tratar-se de uma etapa fundamental ao enfrentamento da evasão, uma vez que nos auxilia no entendimento das características do público do curso, a partir de informações nas quais citamos: se o estudante trabalha, se é o provedor da família, quantas horas por dia pode se dedicar às atividades acadêmicas, se possui uma rotina de estudos, sobre acesso a computador e internet, suas expectativas com o curso e a instituição, predominância da média de idade, necessidade de conciliar o estudo com o trabalho e da possibilidade de muitos alunos terem concluído o Ensino Médio há muitos anos.

Como informado pelo Participante D, para essa finalidade, optou pelo uso de tecnologias, por meio do uso do Google Formulários, opção para criação de formulários online de forma gratuita e de fácil compilação dos resultados. Uma das perguntas inseridas foi o porquê de o estudante escolher aquele curso, para buscar identificar se tratava-se de sua primeira opção e também se conhece o que é o curso de licenciatura. Ressaltamos essa informação por entendermos, com

Castro (2019), ser importante que as instituições compreendam como as ideias dos estudantes com relação à carreira e ao curso são pré-concebidas, para que os professores e gestores acadêmicos, dentro de suas possibilidades, tenham condições de atuar adequadamente em relação às suas expectativas.

Dessa forma, concordando com Gerba (2014), defendemos a ideia de se desenvolver um sistema que auxilie na definição dos perfis socioeconômicos dos estudantes e, acrescentamos, de seus interesses e percepções sobre o curso, como por meio de entrevistas e respostas a questionários previamente aplicados quando do ingresso e no decorrer do programa. Além disso, propomos que seja um trabalho sistematizado no campus, com retorno para toda equipe de trabalho, como por meio da apresentação dos resultados em reunião inicial com o grupo de professores da turma e equipe de apoio.

Outra estratégia identificada foi a retirada de *relatórios do Sistema Acadêmico*. Sendo as infrequências reiteradas e baixo rendimento indícios de possível evasão, defendemos, com Rigo (2016, p. 103) um efetivo acompanhamento dos alunos “mediante relatórios emitidos pelo sistema acadêmico da graduação, sobre a vida acadêmica do estudante, as notas e a frequência às aulas, número de créditos cursados por semestre, reprovações em disciplinas e trancamentos”. A partir desse sistema, é possível gerar relatórios com os resultados do desempenho acadêmico por disciplina e também da frequência por período determinado pelo usuário. Assim, se observadas as infrequências com periodicidade regular, é possível contatar o estudante em tempo, antes que as faltas se convertam em baixo rendimento e reprovações.

Não obstante, a maioria dos entrevistados responderam que esses acompanhamentos são realizados por meio de *reuniões periódicas*, sobretudo reuniões de colegiado. No Ifes, como relatado pelo Participante C a respeito de reuniões pedagógicas, apesar de previstas no Regulamento de Organização Didática (ROD), não são de caráter obrigatório para esse nível, devendo ser solicitadas, quando necessário, pelo coordenador de curso ou diretor de ensino e planejadas juntamente com o setor pedagógico. Conforme o ROD (2017), essas reuniões têm caráter consultivo, diagnóstico e prognóstico, tendo por finalidades: identificar progressos, detectar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, detectar as causas e sugerir medidas didático-pedagógicas visando à superação das dificuldades.

Dada essas finalidades, acreditamos na potencialidade de se proporcionar espaços e tempos sistemáticos de diálogos e reflexões entre docentes, discentes e gestores, sendo instância privilegiada os colegiados dos cursos, mas, especialmente, as reuniões pedagógicas, por seu foco no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Entendemos que esses espaços/tempos são

potenciais para formação contínua e reflexiva dos professores formadores, considerando o que destacam Almeida e Torres (2013) sobre uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas instituições de Ensino Superior como centro de suas preocupações, numa perspectiva integradora que se vincula à identidade do professor e ao seu desenvolvimento profissional e que visa uma práxis institucionalizada, crítica e transformadora.

Para subsidiar essas reuniões, evidenciamos a importância de se apropriar de dados como de evasão, frequência e reprovações. Os de evasão podem ser trabalhados junto ao registro acadêmico do campus e/ou compilados da PNP, e os de frequência e reprovações retirados do próprio Sistema Acadêmico. Concordamos com Gerba (2014) que os resultados da auto avaliação institucional e avaliação docente também são importantes subsídios para as reflexões com a equipe.

O Participante B informa ainda fazer uso do “Relatório de Turma”, que consiste em um relatório composto por notas dos estudantes, como reclamos e sugestões, na qual seu representante é responsável por levá-lo para a apresentação em reunião pedagógica, precedida por orientações dos(as) coordenadores(as) e/ou equipe pedagógica. O Participante F relata que tem feito também reuniões com os alunos, sempre que observa necessidade ou é demandado. Consideramos essas estratégias potenciais, uma vez que vão em direção ao reconhecimento das necessidades e expectativas dos alunos e elege o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos (ALMEIDA; TORRES, 2013).

Por fim, registramos que esse acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes também é realizado a partir do *diálogo com os professores e os alunos*, sendo importante destacar os relatos das vantagens de se manter um relacionamento próximo com os alunos e professores, facilitado por os campi serem pequenos e com poucos cursos superiores (em média três cursos por campi), se comparado com os campi universitários.

Contudo, inferimos pelas falas dos participantes que esses acompanhamentos têm sido realizados, muitas vezes, de maneira “informal”, em conversas rotineiras, o que é natural e muito válido, mas que também é importante que o coletivo construa uma rotina sistemática de acompanhamento, com foco nos processos pedagógicos e nos prenúncios de evasão. Nesse sentido, com Paz (2016) e Gerba (2014), entendemos que os indicadores gerados a partir de um sistema de específico de acompanhamento contribuem para o árduo e complexo trabalho institucional de identificar os fatores que mais estão contribuindo para a desistência dos cursos e assim realizar ações focadas nas dificuldades apresentadas.

Nessa “rotina”, entendemos que todas as ações aqui registradas são potenciais e podem ser agregadas, organizadas, fortalecidas e servir de subsídios para os momentos de reflexão coletiva, para que, juntos, o grupo construa as estratégias de intervenção. Essas estratégias se referem, sobretudo, a demandas de suporte acadêmico aos estudantes, que passaremos a tratar na próxima seção.

3.3.3 Suporte acadêmico aos estudantes

Diante de uma rotina de levantamento das causas de evasão e acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes, na qual suas necessidades e expectativas podem ser conhecidas e reconhecidas, é possível refletir sobre as estratégias em prol de suas permanências, que vão ao encontro das possibilidades de suporte acadêmico aos estudantes.

Por isso, buscamos compreender quais são os principais encaminhamentos e ações de apoio fornecidos pelo campus/instituição aos estudantes, partindo da máxima de Tinto (2012) de que acesso sem suporte não é oportunidade e entendendo que a permanência exige dos governos investimento substancial e contínuo no Ensino Superior e das instituições um suporte adequado para que os estudantes tenham êxito. Essas “estratégias” foram organizadas na categoria “encaminhamentos e ações de apoio ao estudante”, conforme o Quadro 18 a seguir.

Quadro 18: Categoria “Encaminhamentos e ações de apoio ao estudante”.

Encaminhamentos e ações de apoio ao estudante	
Un. de registro	Unidade de contexto
Boas-vindas	[...] coordenador fala sobre o curso, eu falo sobre regulamentos [...] sobre o atendimento [...] (P.C). A gente faz as boas-vindas. [...] coloca todos os setores do campus para se apresentar, para entrar em contato com os alunos. Então, esse ano a gente fez assim um pouco diluído [...] dividiu mais ou menos como se fosse apadrinhar, cada grupo ter um veterano meio que representante [...] (P.D). [...] o projeto boas vindas [...] a gente faz todo o começo de ano [...] passa pelo acolhimento dos ingressantes, mas também pelo incentivo do diálogo entre os ingressantes e os veteranos [...] (P.E).
Atendimento pedagógico, dos coordenadores e professores	[...] às vezes a pessoa quer ser ouvida mesmo, né, então a gente tem esse espaço do pedagogo, da coordenação, do próprio colegiado [...]. (P. A). A gente entra em contato, a gente conversa com o aluno, a gente ouve o aluno, propõe encaminhamentos [...]. [...] A gente tem sentado com eles e feito um horário de estudo, quando ele tem dificuldade em se organizar [...]. (P. B). [...] a gente tem os horários de atendimento que são disponibilizados pelos professores (P. E). [...] então a gente tem feito muito em reuniões e junto ao pedagógico a gente fez esse levantamento de todo mundo que estava desperiodizado e em quais disciplinas estavam desperiodizados. E aí a gente também ofertou disciplinas de dependência [...] (P.F).
Seminário de acompanhamento	[...] a gente identificou que tem muitos alunos devendo só o TCC II, [...] e aí perdem o vínculo com os professores, desanimam, então no semestre de 2019/2 a gente fez um seminário de TCC, que aí eu convidava eles para cada um falar como é que tá estava seu TCC, apresentar, a gente tirar dúvidas, [...] a gente nunca tinha tido tanto defesas no semestre (P.F).

Quadro 18: Categoria “Encaminhamentos e ações de apoio ao estudante” (continuação).

Assistência social e psicológica e do Napne	A questão da ajuda financeira que o próprio Ifes tem, de alimentação, de passagem [...]. [...] todo acompanhamento social e psicológico né. Isso se dá por demanda do aluno [...]. (P. A). Para os alunos atendidos pelo Napne, tem o atendimento com a professora AEE e do professor, às vezes, nem precisa da AEE, ele já encaminha junto aos professores [...]. (P. B). [...] começou com a gente esse ano mais um aluno surdo, a gente tem alunos com baixa visão, que são acompanhados [...] e sempre a gente tem apoio aí do campus, da direção que e coloca o pessoal do Napne junto com esses alunos [...] (P.F).
Revisão de conteúdo	[...] a gente percebeu que tinha uma defasagem, dificuldade dos alunos né, de já entrar em Cálculo [...] então, na primeira reformulação, a gente entrou com Fundamentos [...] (P. A). [...] duas disciplinas no primeiro e segundo períodos que são fundamentos [...] que é exatamente para poder fazer um resgate disso que tem deixado alguns alunos reprovados [...]. (P.F). [...] e as outras disciplinas básicas, (disciplinas) principalmente, os professores já partem desse pressuposto de que eu vou ter que dar uma balizada no conteúdo [...] (P.G).
Monitoria e tutoria	[...] nós temos sempre um monitor para as disciplinas, principalmente no primeiro e no segundo período [...] (P.E). A tutoria também tem processo seletivo. [...] tem prova diagnóstica. [...] para ambos têm bolsa. [...] então o professor trabalhou um conteúdo na sala de aula hoje, amanhã é a tutoria [...] (P. B). [...] projeto de tutoria, em que os professores acabam tutorando grupos de alunos, então os nossos calouros, os 40 alunos, nós “rateamos” em torno dos professores da coordenação, [...] é um projeto de ensino né [...] é o professor que vai perguntar como é que está a situação dele [...] (P.G).
Iniciação à docência	[...] priorizamos no Pibid os alunos do primeiro semestre, e do terceiro [...] e o residência pedagógica os alunos já têm que ter conquistado mais de 50% [...] então, o Pibid conseguindo acolher os alunos ingressantes eu considero que é um ponto muito bom para evasão [...]. (P.D). [...] a gente sente com o grupo dos pibidianos é uma espécie de coração dentro do curso também, se a gente não tem muitos projetos na área da iniciação científica, infelizmente, a iniciação à docência ela há algum tempo é um pilar importante na nossa licenciatura (P.E). A gente viu que quando começou o Pibid a gente teve uma queda na evasão e eles falam que o Pibid ajudou eles a compreender o que era docência [...]. (P.F). [...] nós temos vários grupos de pesquisa, nós sempre temos bolsistas de iniciação científica dentro dos licenciandos [...] a gente tem projetos de extensão [...]. (P.F). O Pibid, a residência pedagógica [...] tem dado muito resultado interessante, principalmente quando a gente passa a analisar o desempenho desses alunos em sala de aula (P.G).

Fonte: Elaborado pela autora.

Registramos sete unidades para a discussão: sobre o projeto Boas-Vindas; Atendimento pedagógico, dos coordenadores e professores; Seminário de acompanhamento; Assistência social, psicológica e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); Revisão de conteúdo; Monitoria e tutoria; e Iniciação à docência.

Primeiramente, notamos que seis dos sete entrevistados citaram o projeto *Boas-Vindas* em suas falas, associado a informações como de ser uma oportunidade de os setores se apresentarem, falarem sobre os regulamentos, atendimentos, e por ser um momento de acolhimento e integração entre ingressantes e “veteranos”. Esses estudantes ingressantes, em sua maioria, estão inserindo-se em uma realidade nova, em uma instituição com regulamentos próprios e estrutura organizacional bastante diferente da que estavam habituados. Diante desse cenário, Santos (2018) e Rigo (2016) evidenciam a importância de se ter uma disposição mais acolhedora com os estudantes ingressantes, já que estão passando por um momento de transição

entre a adolescência e a vida adulta, de uma cultura de estudante do Ensino Médio para o Ensino Superior. Dessa forma, entendemos que esse projeto deve ser sempre renovado e potencializado, pois, como argumenta Castro (2019), referenciada nos estudos de Tinto,

[...] é necessário que o estudante conheça o roteiro para o sucesso (as regras, os regulamentos e os requisitos para a obtenção do diploma). Isso é fundamental para a conclusão do curso no tempo certo. As expectativas dos estudantes quanto ao que é necessário para ter sucesso no ensino superior são influenciadas não apenas pelo conhecimento prévio do aluno, mas também pelo aconselhamento acadêmico – inicial e continuado – que recebem da instituição e dos professores. Serviços de apoio ao estudante representam uma valiosa ajuda para sua permanência na instituição (CASTRO, 2019, p. 113).

Evidenciamos, partindo dos relatos do Participante D, a experiência de não concentrar todas as informações – apresentação de setores, servidores, regras, regulamentos, auxílios, etc. –, em um único momento, mas, realizá-la de forma “diluída”, em diferentes oportunidades, uma vez que são muitas novas informações para o estudante assimilar. Além disso, concordamos com esse participante sobre a importância de estarmos sempre avaliando as ações para buscar melhorá-las, sendo indicado o uso de formulários de avaliação em que os estudantes tenham a oportunidade de apontarem o que deu certo e o que precisa ser revisto.

Ressaltamos ainda, com Tinto (1999), o entendimento de que é mais provável que os alunos persistam e se formem em contextos que forneçam informações claras e consistentes sobre os requisitos institucionais. Assim, podem contribuir significativamente com essa tarefa projetos como o relatado “Boas-Vindas”, mas, também, construção de “guias” com as principais informações sobre a instituição – como o que faz cada setor, sobre solicitação de atendimento domiciliar, registro de justificativas de faltas, auxílios existentes e como solicitá-los e demais informações sobre suporte acadêmico – e/ou manter página no site do campus com informações claras sobre os principais procedimentos e setores.

Também conforme Tinto (1999), instituições que fornecem apoio acadêmico, social e pessoal incentivam a persistência. Nesse sentido, entendemos que muito contribuem os *atendimentos e apoio fornecido pelo setor pedagógico, coordenadores e professores*, evidenciando a importância de ouvir os estudantes e propor encaminhamentos. Com relação ao atendimento dos professores, entra, sobretudo, no suporte às demandas de aprendizagem dos estudantes, sendo válido ressaltar, com Tinto (1999), que a aprendizagem é a condição mais importante que promove a permanência.

O Participante B também citou apoio na elaboração de horários individuais de estudos e organização das atividades dos estudantes. Defendemos que esse tipo de suporte contribui significativamente para que o estudante construa qualitativamente sua cultura de estudante do Ensino Superior, que apresenta novas e complexas exigências, mais difícil de decodificar, uma

vez que se torna mais simbólica (COULON, 2008, apud RIGO, 2016). Dessa forma, especialmente para os ingressantes, além desses trabalhos que visam à recepção, apresentações das regras, dos setores, dos auxílios, defendemos trabalhos nesse sentido de suporte para a transição da Educação Básica para o Ensino Superior, como diálogos sobre ser aluno de curso de graduação e a importância de manter uma rotina de estudos organizada de acordo com suas condições reais de vida, no sentido de lhes conferir progressiva autonomia.

Notamos que nesse trabalho de suporte e acompanhamento, o Participante E realizou ação de levantamento dos estudantes que estavam “desperiodizados” e em quais disciplinas, para poder propor estratégias para auxiliá-los, como por meio de disciplinas de dependência. Como vimos, essa “desperiodização” gera atrasos no processo de integralização curricular e pode fazer com que, por acúmulo de demandas, o estudante acabe desanimando e desistindo. Nesse sentido, registramos nesta categoria de suporte acadêmico a experiência citada pelo Participante F que chamamos de *seminário de acompanhamento*.

Conforme esse participante, durante esses trabalhos de acompanhamento verificou-se que muitos estudantes que estavam dando indícios de desânimo faltavam apenas concluir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Diante disso, organizaram um “seminário” para que tivessem a oportunidade de dialogar sobre seus projetos entre pares e com os professores e tirar dúvidas, mesmo sobre questões simples sobre normas de formatação e apresentação. Diante dessa ação, observou aumentar consideravelmente o número de defesas no semestre, sendo que os estudantes relataram que esse acolhimento e incentivo foi determinante para suas conclusões.

Com isso, inferimos que a preocupação de ouvir, entender e reconhecer as necessidades dos estudantes pode gerar uma proposição de ação relativamente simples que pode trazer um grande retorno positivo para a permanência e o êxito. Nesse sentido, propomos ainda o levantamento daqueles estudantes com matrículas trancadas e mesmo canceladas, que “perderam” o curso por não finalizar um TCC ou por dever uma ou outra disciplina, para buscar resgatar suas autoestimas e trazê-los de volta ao curso, se for de seus interesses. Mas, claro, reconhecemos, como colocado por aquele participante, a limitação em termos de pessoal para esses tipos de trabalhos, que envolvem buscas por meio telefônico, e-mail, etc., sendo, portanto, necessário reconhecimento e compromisso institucional para realização desses “resgastes”.

Além disso, evidenciamos com Gerba (2014) a necessidade de as instituições propiciarem um processo de acompanhamento sistemático dos discentes que apresentam dificuldades específicas de aprendizado, além de vulnerabilidade social, econômica ou psicológica e elevado número de ausências. Esse pesquisador, e também Castro (2013), sugerem o fortalecimento ou

mesmo desenvolvimento de programas de assistência estudantil, destacando, além do auxílio financeiro e auxílio no transporte, a necessidade de amparo por meio de equipe multidisciplinar, com oferecimento de auxílio psicológico, pedagógico e de saúde.

Nesse sentido, registramos, a partir dos diálogos com os participantes, o apoio da Coordenadoria de Apoio Multidisciplinar (CAM), especialmente por meio dos setores de *assistência social e psicologia, e também do Napne*. O Napne é o núcleo formado por diferentes profissionais, como pedagogos, TAEs, psicólogos, professores, intérpretes de libras, entre outros, que auxiliam no suporte e acompanhamentos dos estudantes com necessidades específicas, como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, ou seja, público-alvo das políticas de Educação Especial. Já o atendimento psicológico vinculado à CAM, conforme o Participante A, se dá, sobretudo, pela demanda do aluno. Sabemos também que se dá a partir de demandas coletivas e que esse profissional pode ser um importante parceiro nos momentos de orientações psicopedagógicas, como relacionadas à escolha da profissão, organização de estudos e questões que interferem na aprendizagem, a exemplo dos transtornos de ansiedade.

Como já analisamos, é o setor de assistência social, vinculado à CAM, o responsável por gerir, junto aos conselhos de gestão, a verba referente aos auxílios, como os vinculados ao Pnaes (IFES, 2011), sendo um grande desafio a tendência de diminuição de recursos (PRADA; SURDINE, 2018). Além disso, tem importante papel na identificação de fatores de vulnerabilidade, que contribuem significativamente para que a instituição possa se antecipar a questões intra e extraescolares que afetem a permanência dos estudantes (GERBA, 2014) e assim buscar prover meios de fornecer-lhes apoio sempre que necessário e possível.

Dessa maneira, destacamos o quão significativo é manter alinhadas as ações dos setores vinculados ao ensino à essa coordenadoria de apoio, como por meio da participação dos servidores da CAM nas reuniões pedagógicas e de coordenadoria, bem como reuniões periódicas desta equipe de atendimento multidisciplinar com o setor pedagógico e coordenadores de curso, em um trabalho coletivo potencializador do bem estar social e acadêmico dos estudantes.

Outro registro que fizemos sobre as ações de suporte acadêmico foi com relação à *revisão de conteúdo*. Tendo no cenário estudantes que passaram por um processo de ensino-aprendizado deficitário na Educação Básica e, também, àqueles que ingressaram nas licenciaturas muito tempo após a conclusão do Ensino Médio, Castro (2013) registra como medida que pode contribuir para evitar a evasão o oferecimento de atividades de “nivelamento” que, apesar de

não concordarmos com o termo, por entendermos que as pessoas não tem que ser “niveladas”, consideramos ser importante a proposição de programas que visem à recuperação de tópicos relevantes da Educação Básica, de acordo com as necessidades apresentadas por cada curso.

Considerando a perspectiva da centralidade da sala de aula defendida por Tinto (1999), que parte do entendimento de que, para muitos estudantes, é o único local onde conseguem participar do currículo, defendemos que esses espaços/tempos de “revisões” estejam previstos nos PPCs, preferencialmente inseridos nas matrizes curriculares, como no exemplo do relato do Participante B, quando cita a inserção de disciplina de “fundamentos” na matriz curricular. Isso porque, propostas de programas a serem realizados fora dos horários regulares de aula podem não “atingir” aqueles que mais precisam, principalmente nos cursos noturnos que tenham por público majoritário estudantes trabalhadores.

Pesquisas como as de Castro (2013) e de Gerba (2014) sugerem também como suporte a oferta de bolsas de pesquisa, inovação e extensão e, Gomes (1998), o oferecimento ou fortalecimento dos programas já existentes de monitoria. Com relação às *monitorias e tutorias*, entendemos que o programa de monitoria em que alguns estudantes oferecem suporte àqueles que apresentam dificuldades em determinada disciplina, como o relatado pelo Participante B, atende a diferentes e importantes propósitos. Primeiramente, de conferir apoio àqueles alunos que estão com dificuldades em determinado conteúdo; esse suporte se dá a partir do aprendizado com colegas de períodos à frente, proporcionando o aprendizado entre pares e também a integração; além disso, muitos desses programas oferecem bolsas para os estudantes monitores, o que os auxilia financeiramente, sendo também relatado por aquele participante experiência exitosa de monitoria voluntária com carga horária reduzida.

Também identificamos relatos de diferentes perspectivas de programas de tutorias. O Participante B cita experiência de tutoria em que o estudante é tutor e o professor orientador dessa tutoria, numa perspectiva próxima, mas, diferente da monitoria. Enquanto essa última é um momento em que o monitor “tira” dúvidas pontuais de um aluno que o procurou de forma espontânea e individual, o participante explica que na tutoria praticada em “seu” campus o tutor trabalha as dúvidas dos alunos em um ambiente de sala de aula, de forma coletiva. Além do mais, trata-se de um programa onde os estudantes da turma passam por um diagnóstico e, se verificada a necessidade, participam desses momentos de tutoria que, conforme relato, tem atribuição de pontuação para o semestre e registro de frequência.

Já no projeto de tutoria apresentado pelo Participante G são os professores que tutoram grupos de alunos. Explica que os ingressantes são “divididos” em grupos a serem acompanhados pelos

professores da coordenação do curso. Assim, a partir de um acompanhamento mais próximo, o professor tem a oportunidade de identificar previamente as demandas e necessidades de seus “tutorados” e realizar os devidos encaminhamentos. São duas perspectivas diferentes e muito interessantes, que, segundo ambos participantes, têm apresentado bons resultados para a permanência.

Como analisa Castro (2019, p.118), referenciada em Tinto (2012), além de os grupos e comunidades de aprendizagem ou projetos de pesquisa serem uma oportunidade de criar condições para que os estudantes ampliem sua carga horária de estudos e suas integrações com a instituição, a pesquisa é um componente fundamental da profissão docente. Nesse sentido, marcante durante os diálogos foram falas que ressaltam a importância dos programas de pesquisas, estágios e, sobretudo, de iniciação à docência.

Com relação à *iniciação à docência*, o Ifes possui acordo de cooperação técnica com a Capes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (IFES, 2018). Conforme explica sua página oficial na internet, o Pibid tem como proposta “estabelecer vínculos formativos e reflexivos entre os espaços institucionais de formação (Ifes) e os espaços institucionais de atuação do professor (escolas da educação básica), na perspectiva de troca de saberes, experiências curriculares e práticas pedagógicas bem-sucedidas e inovadoras” (IFES, 2020, online). Em agosto de 2018, foram concedidas 192 bolsas de Iniciação à Docência aos licenciandos e 24 bolsas para professores supervisores que atuam em 24 escolas em diferentes municípios do Estado do Espírito Santo. Entre as ações do Pibid no Ifes, “[...] destacamos os estudos teóricos realizados via Plataforma Moodle; eventos específicos das áreas de estudo; publicação de livros que apresentam relatos de experiências desenvolvidas no PIBID e a Jornada de Iniciação à Docência (JID) [...]”. (IFES, 2020, online).

Além do Pibid, o Ifes está vinculado ao programa “Residência Pedagógica” da Capes, que, articulado aos demais programas dessa Coordenação, compõe a Política Nacional de Formação de Professores. O programa tem por objetivo “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (IFES, 2020, online).

Sobre esses programas, o Participante D informou que prioriza-se o Pibid para os estudantes do primeiro semestre e o Residência para aqueles que concluíram, pelo menos, cinquenta por cento do curso, de forma a oportunizar a participação à grande parte dos estudantes do curso. Conforme relato do Participante F, foi possível observar uma queda da evasão no curso de

licenciatura em que acompanha a partir da adesão ao Pibid. Para o participante E “[...] o grupo dos pibidianos é uma espécie de coração dentro do curso [...]”.

Assim, inferimos que esses programas contribuem, positivamente, para a permanência dos estudantes, por meio de seu acolhimento, promoção do entendimento da docência, fortalecimento da identidade docente e para a integração dos estudantes com a instituição, com os professores, entre pares e com a escola regular, incluindo-se aí a interação e trocas com profissionais da área e com os estudantes da Educação Básica. A partir dessa perspectiva da integração, na próxima seção nos dedicaremos às atividades que contribuem com essa finalidade, partindo dos diálogos com os participantes desta pesquisa.

3.3.4 Integração nos níveis acadêmico e social

Referenciadas em Tinto (1975, 1999, 2012), entendemos a importância da integração e envolvimento ativo do estudante com a instituição para o enfrentamento da evasão, nos níveis social e acadêmico. Para o pesquisador, é mais provável que os estudantes permaneçam em instituições que os envolvem e os valorizam. Nesse sentido, reforçamos que as ações e os programas de acompanhamento e suporte acadêmico também estão relacionados à integração dos estudantes, como vimos com esse pesquisador. Ainda assim, dado o objetivo de investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV, buscamos dialogar com os participantes sobre suas percepções do relacionamento dos estudantes com o campus e projetos que entendem que colaboram para essa integração, cujos retornos foram organizados na categoria “Integração dos estudantes com a instituição ao nível acadêmico e social”, apresentados no Quadro 19 a seguir.

Quadro 19: Categoria “Integração dos estudantes com a instituição ao nível acadêmico e social”.

Integração dos estudantes com a instituição ao nível acadêmico e social	
Un. de registro	Unidade de contexto
Acolhimento	Eu acho que eles são muito integrados com a instituição. Eles se sentem bem de estar no Ifes [...], por causa de todo esse desenho, não só dos cursos, mas como de toda essa estrutura que tem, essa proximidade, esse acolhimento né, em relação aos alunos. (P. A).
Espaços de integração	Os próprios alunos fizeram um C.A. Então, os próprios alunos têm esse trabalho de acolhimento, de recepção, mostrar o campus, dar dicas, então os próprios veteranos também ajudam [...] (P.C). [...] tem havido um movimento muito bom de integração dos alunos do centro acadêmico, eles têm recebido muito bem os calouros (P. E). O centro acadêmico né (do curso) também agrega bastante os alunos [...] é um centro acadêmico organizado, eles usam aquele habitat para fazer discussões de problemas [...] (P.G). [...] esqueci de citar os núcleos, que nesse caso não tem nem remuneração né, mas são outras atividades que a gente disponibiliza para eles [...] que muitos participam, se envolvem [...] (P.D). [...] o laboratório (do curso) é um centro de união mesmo dos licenciandos, é o local que eles vão para poder estudar juntos, para poder preparar materiais [...] (P.F). Nós temos lá hoje em (campus) três laboratórios voltados para pesquisa e é um espaço onde os alunos têm uma integração também [...] (P.G).

Quadro 19: Categoria “Integração dos estudantes com a instituição ao nível acadêmico e social” (continuação).

Seminários e eventos	A gente tem uma semana de ciência e tecnologia [...], semana (do curso), outros eventos que eles vão também, que eles podem apresentar os trabalhos, podem assistir palestras, né, então você vai desenvolvendo, vamos dizer assim, essa “profissionalidade”, essa noção de pertencimento a determinado grupo (...). (P. A). A gente tem uma semana (do curso), todo ano, [...] promove essa integração entre todos os alunos e os professores. É um momento em que os alunos também participam da criação da programação do evento [...] são os alunos fazendo para os próprios alunos (P.C). [...] a gente faz a feira (do curso), onde eles fazem exposições de materiais didáticos [...] (P.F). A (nome do evento) é um evento que acolhe [...] é um momento temático muito bacana porque ela acontece na semana de ciência e tecnologia paralela aos trabalhos dos alunos do ensino médio, [...] ela é uma exposição dos laboratórios e de alguns dos outros equipamentos que os próprios alunos confeccionam [...] e os alunos acabam se agregando mesmo, trocam ideias [...] (P.G). [...] a gente tem o encontro de estágio, [...] a gente faz uma socialização do que aconteceu durante as disciplinas de estágio, convidamos os professores das escolas que acompanham os nossos estagiários [...]. (P.D).
Integração com outros cursos	Tem também integração [...] com o mestrado e agora o doutorado [...]. Então, os professores circulam dentro de um mestrado e entre a graduação, e os alunos também [...]. Então, nesse caso, eu acho que a verticalização foi muito interessante. (P. A). [...] uma coisa que tem acontecido bastante em (nome do campus) são as defesas de mestrados profissionalizantes lá né [...] (P.G).
Disciplina integradora	Tem uma disciplina que a gente está tentando voltar [...] Então, no primeiro período, tenta integrar essas disciplinas todas, mas é algo que por si só já é complicado, porque você tem uma disciplina para integrar disciplinas [...] e a gente tem a semana de ciência e tecnologia [...] (P. A).

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria sobre integração, uma unidade registrada foi a do *acolhimento*. Os entrevistados relataram perceber um bom relacionamento dos estudantes com a comunidade do campus, ressaltando que o tamanho, bem menor se comparado aos campi universitários (como já sinalizamos), com menor oferta de cursos e, logo, menor quantitativo de alunos e professores, faz com que a os contatos rotineiros sejam facilitados e contribuam para essa acolhida. Nesse trabalho de acolhimento, também foi ressaltado o apoio proporcionado pelos centros acadêmicos (C.A), registrado nesta categoria como *espaço de integração*.

Conforme relatos, os estudantes dos C.A têm contribuído com o trabalho de acolhimento, de recepção, apresentação do campus e aconselhamentos, além de esses centros terem se tornado espaços de integração e de discussão de demandas sobre o curso e mesmo sobre situações cotidianas. Dessa forma, queremos reforçar a importância de a instituição (re)conhecer e potencializar esses espaços, que se mostram potenciais à integração dos estudantes, já que nem todos os cursos/campi possuem C.A. instituídos.

Também como espaços que promovem a integração foram citados os “núcleos”, como o Núcleo de Educação Ambiental, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), além dos laboratórios. Para o Participante F, o laboratório do curso tem sido um centro de união dos licenciandos, local utilizado para estudarem juntos, prepararem

materiais, além das atividades próprias do local. Esses espaços vão ao encontro das conclusões de Castro (2019, p. 117), que em sua pesquisa observou a importância da constituição de “[...] espaço de apoio que propicie o auxílio e a troca de experiências entre estudantes, docentes e demais atores da comunidade escolar”.

Ainda com relação aos diálogos próprios sobre integração, o que os participantes mais ressaltaram foram os *seminários e eventos*. Para o Participante A, por meio de atividades como a semana de ciência e tecnologia e a semana do curso, eventos mais citados nas falas dos entrevistados, é possível desenvolver suas “profissionalidades” e suas noções de pertencimento a determinado grupo, uma vez que é oportunizada apresentação de trabalhos, palestras, socialização com profissionais da área e trocas de ideias com os demais colegas e professores, além da poderem participar da criação e programação do evento. Nesse mesmo sentido, também surgiram relatos de eventos do tipo “feiras”, onde os estudantes têm a oportunidade de realizarem exposição de materiais didáticos e experimentos desenvolvidos.

Muito interessante também a experiência relatada pelo Participante D sobre “Encontro de Estágio”, em que é realizada a socialização das experiências e conhecimentos produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado, com a participação dos professores das escolas que acompanharam os estagiários. Ressaltamos essa atividade especialmente por estarmos tratando de cursos de licenciaturas, uma vez que, como identificou Castro (2013) em sua pesquisa, as expectativas dos estudantes desses cursos estão muito relacionadas à formação para o exercício da profissão docente, que, como refletimos com Pimenta e Anastasiou (2014), exige, em qualquer nível de ensino, capacidade de alteração e flexibilidade para lidar com as imprevisibilidades, contribuindo, então, para levar esses estudantes a lidarem de forma consciente com os desafios que encontrarão no exercício da profissão.

Como vimos, o Ifes oferta cursos que vão do técnico integrado ao Ensino Médio à pós-graduação *stricto sensu*, que em grande parte costumam seguir uma lógica de verticalização no campus, por eixo tecnológico. Dessa forma, os participantes dos campi que possuem mestrado nas mesmas áreas das licenciaturas destacaram as possibilidades de integração com esses cursos, que organizamos nos registros sobre *integração com outros cursos*. Inclusive, o Participante G cita que, sempre que possível, os professores têm levado os estudantes para assistir às defesas das dissertações, o que concordamos ser bastante significativo para o processo de formação desses sujeitos, mesmo por permitir ampliar suas perspectivas de especialização na carreira.

Contudo, o que não observamos em nenhuma das falas foram projetos que visam a integração dos estudantes das licenciaturas com os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Acreditamos que seja uma importante notação para reflexão pelos responsáveis por esses cursos, uma vez que entendemos que estamos deixando de aproveitar essa oportunidade de intercâmbio e integração, que poderia potencializar a formação dos licenciandos e dos estudantes dos técnicos integrados.

Não obstante toda potencialidade e importância das atividades apresentadas, concordamos com Tinto (1999, 2012) que não podemos descuidar de tomar a sala de aula como lócus principal dessa integração, ressaltando, mais uma vez, que para muitos estudantes trata-se do o único espaço/tempo onde conseguem participar do currículo. Nesse sentido, registramos a unidade *disciplina integradora*. Seu contexto parte da fala do Participante A sobre uma disciplina que tinha o objetivo de integrar os demais componentes curriculares do primeiro período, que conforme seu relato estão buscando retomar, mesmo reconhecendo suas limitações, como a de ter, assim, mais uma disciplina para integrar os demais componentes curriculares, ou seja, um componente a mais para curso dos alunos.

Todavia, se formos tratar de um espaço de uma disciplina no primeiro período, acreditamos ser potencial trabalhar uma disciplina “introdutória”, que tivesse por objetivos, por exemplo: acolher os estudantes; conhecer suas trajetórias e expectativas, com apoio de servidores como os pedagogos/TAEs; trabalhar questões relacionadas à profissão docente; conhecer o curso, seu projeto, sua matriz; conhecer a instituição e a organização geral do campus; trabalhar questões relacionadas à organização e rotina de estudos; trabalhar tópicos introdutórios ao curso; enfim, um espaço/tempo destinado, nos dizeres de Tinto (1999) ao aconselhamento informativo, apoio, envolvimento e aprendizado.

Enfim, organizamos nesta categoria registros de projetos que colaboram com a integração dos estudantes e que, com base nos estudos empreendidos e aqui refletidos, entendemo-los potenciais para a permanência estudantil. Na próxima seção, voltamo-nos para as ações específicas destinadas à permanência conforme diálogo com os participantes.

3.3.5 Ações específicas para promoção da permanência

Antes de iniciar o diálogo sobre o tema, questionamos aos entrevistados se o campus/curso possuía projetos ou programas específicos de enfrentamento à evasão/promoção da permanência, e foram unânimes em responder que não. O que há, conforme os relatos, são ações que colaboraram para essas finalidades, como as registradas nas categorias anteriores. Diante

disso, perguntamos o que acreditam que poderia ser promovido pelo campus/instituição, cujos diálogos produzidos foram organizados na categoria “Ações que poderiam ser promovidas”, com registros apresentados no Quadro 20 a seguir.

Quadro 20: Categoria “Ações que poderiam ser promovidas”.

Ações que poderiam ser promovidas	
Un. de registro	Unidade de contexto
Revisão de conteúdo	[...] a gente tem na verdade um projeto que ainda não conseguimos colocar em prática [...] um curso, via ação complementar de ensino, não obrigatório, para os alunos trabalharem, sobretudo, as dificuldades em relação (fundamentos do curso) (P. E). O que talvez ajudaria bastante era se a gente tivesse um mecanismo de nivelamento, um curso de nivelamento [...] criar um mecanismo institucional [...] (P.G).
Acompanhamento sistemático e contínuo	Poderia ter um setor que trabalhasse só com a questão da evasão, da promoção da permanência do aluno, acho que, por exemplo, já passou do tempo da gente ter um setor de estatística [...]. (P. A). [...] fazer esse acompanhamento de egressos que também é uma maneira de você acompanhar a evasão, a promoção, ou seja, por que esse aluno permaneceu? [...] E também algum trabalho em cima de evasão, com instrumentos, com pessoal né [...]. (P. A). Então, uma pesquisa de evasão mesmo, entrar em contato com os evadidos e estudar de fato as causas da evasão [...] (P.C). [...] o que eu acho que nós precisamos no campus é de algo sistemático e contínuo, eu acho que é isso que nós precisamos, porque aí teve 2016 e aí tem um buraco né [...]. Então eu acho que deveria ter uma comissão permanente que fosse se atualizando de tempos em tempos para acompanhar isso de forma contínua [...] (P.D).
Apoio administrativo	[...] a gente não ter acesso a esses alunos que não aparecem, por exemplo, talvez, e a gente não tem “pernas” para poder conseguir realmente fazer essas verificações, lembrar de estar ligando né, eu acho que se a gente tivesse uma ajuda mais institucional, administrativa para isso [...] (P.F). [...] um secretário que pelo menos viesse atender as coordenações de curso como um todo, então essa pessoa que, eu sei que sobrecarrega né, mas essa pessoa que seria o servidor público de carreira né, secretário, ele ia deter todo histórico [...] (P.G).

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomamos nessa categoria registros sobre a importância de se instituir momentos de *revisão de conteúdos* básicos para os estudantes ingressantes, devido a chamada “falta de base” relativa aos conteúdos da Educação Básica, permeando propostas relativas aos “nivelamentos”, como já discutimos na categoria de “Encaminhamentos e ações de apoio ao estudante”, em que defendemos que esses espaços/tempos de “revisões” estejam previstos nos PPCs, preferencialmente, inseridos nas matrizes curriculares.

Percebemos, sobretudo, a preocupação dos participantes com a *sistematização e continuidade das ações de acompanhamento* da permanência e de levantamento das causas da evasão, bem como de *apoio administrativo* para essas demandas, incluindo o acompanhamento de egressos que concluíram os cursos e daqueles que evadiram, sendo a pesquisa com os últimos primordial para a compreensão dos fatores que tem contribuído para a evasão.

Nesse sentido, destacamos com Tinto (2012) que para a efetivação de ações sistemáticas em prol da permanência dos estudantes é fundamental que a instituição estabeleça uma equipe multifuncional de professores, equipe de apoio e gestores para a tarefa de orientar as ações nos

campi e supervisionar o planejamento e a ação institucional, que devem trabalhar em equipe, representando e ouvindo a todos. Nesse sentido, ressaltamos a proposta do Participante D de que haja uma comissão permanente responsável por acompanhar essas atividades. Para tanto, defendemos que a instituição proporcione as devidas condições para seu trabalho, que defendemos que deve se iniciar com investimentos na formação desses sujeitos. Como contribuição a essas formações, ressaltamos a importância dos projetos, associações e eventos que buscam discutir a temática.

Em sua tese, Gomes (1998) cita experiência sistematizada em prol do combate à evasão no Ensino Superior – o Projeto Alfa Guia (*Gestión Universitaria Integral del Abandono*). Conforme a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2020, online), esse Projeto visa estabelecer e gerenciar uma rede de Instituições de Ensino Superior com o objetivo de investigar o abandono estudantil, de forma profunda e abrangente, buscando difundir medidas eficazes para incrementar a permanência nesse nível de ensino. Com a coordenação da *Universidad Politécnica de Madrid* em parceria com a PUCRS e outras instituições associadas, reúne quatorze universidades da América Latina, envolvendo Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

Destacamos também as experiências e contribuições da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar – Rimepes e da Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior – Abapeve. A Rimepes possui por meta “agregar pesquisadores e grupos de pesquisa sobre educação profissional de nível médio e evasão escolar, com o objetivo de aprofundar estudos sobre o tema e intensificar o intercâmbio de informações entre os membros da rede no Brasil e em diversos países da Ibero-América” e, a partir da intensificação diálogo, “contribuir para o desenvolvimento de estratégias e a formulação de políticas públicas que auxiliem a prevenir e combater a evasão escolar” (RIMEPES, 2020, online).

Essa Rede foi constituída a partir de deliberações do I Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (I CIEPEE) no ano de 2009, ratificadas posteriormente no II CIEPEE, ocorrido em 2011 na Universidade Federal de Minas Gerais. Esse evento, desde então, vem ocorrendo a cada dois anos, e conta com palestras e apresentação de trabalhos de pesquisadores de diversas localidades. Com relação à Abepeve, essa associação tem por finalidade promover ações voltadas para a prevenção da evasão e o estímulo à permanência

escolar e conclusão dos estudos, regendo-se por um Estatuto próprio (IFBA, 2020), e vem trabalhando junto à Rimepes para organização dos CIEPEEs.

Em vias de conclusão, buscamos investigar possibilidades e estratégias para a permanência nos cursos de licenciaturas do Ifes localizadas na RMGV a partir de entrevistas com os(as) coordenadores(as) de curso e pedagogos(as)/TAEs, dialogando com o referencial teórico e com os estudos identificamos na etapa de levantamento bibliográfico, entendendo como potencialidade a realização da escuta e análise crítica das contribuições desses sujeitos que não foram ouvidos nos estudos que identificamos nessa etapa – com exceção dos coordenadores em duas pesquisas –, que foram realizados, sobretudo, no contexto de universidades e não de Institutos Federais.

Reconhecemos como limitação não termos ouvido os estudantes⁹ e que muitas das proposições apresentadas, principalmente referentes àquelas que envolvem auxílios e bolsas, dependem de um contexto maior de concessão de verbas, que perpassam por vontades e concepções políticas. Contudo, defendemos a atuação nos espaços de contradição impostos pelo sistema educacional no estado capitalista. Entendemos que essa é uma importante contribuição das proposições refletidas, que buscaram apontar caminhos a partir dos esforços que também podem ser empreendidos pela comunidade acadêmica, mesmo com as limitações de verbas, de quantitativo de pessoal docente e técnico-administrativo e de suas oportunidades de capacitação, em um esforço coletivo em prol da permanência e êxito dos discentes.

Dito isso, no próximo capítulo procuramos elaborar proposta com possibilidades para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas, sistematizadas como produto educacional, intitulado “PermaneSER”.

⁹ Como esclarecemos no Capítulo 1, os estudantes não foram incluídos neste momento na pesquisa, apesar de ser nossa intenção inicial, devido às dificuldades de contatos, de tempos e de espaços impostas pela situação de isolamento social acarretada pela pandemia⁹ do novo Coronavírus (Covid-19).

CAPÍTULO 4 – “PERMANESER”: PROPOSTA PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS

Este produto apresenta uma proposta com possibilidades para a permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV, provenientes das discussões com os(as) coordenadores(as) de curso e pedagogos(as)/TAEs participantes da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos e reflexões produzidas em diálogo com as bibliografias adotadas.

Nesses diálogos, foi identificada, especialmente, preocupação dos participantes com a sistematização e continuidade das ações de acompanhamento da permanência e de levantamento das causas da evasão em seus cursos. Nesse contexto, procurou-se sintetizar algumas orientações que podem contribuir para a construção coletiva de um plano de permanência e êxito discente a partir de possibilidades de ações institucionais.

A proposta aqui apresentada considera, principalmente, ações possíveis de serem concretizadas com os estudantes pelas equipes de ensino: diretorias de ensino, dos setores pedagógicos, coordenações de curso e professores.

Considera a importância de contar com apoio institucional, de forma a tomar a permanência dos estudantes como questão central na organização de suas atividades, para que se tenha condições de ir além das atividades complementares identificadas na pesquisa de campo. Não obstante, dada a autonomia institucional e dos campi para elaboração, organização e implementação de seus planos e estratégias, a proposta aqui apresentada foi constituída tão somente com a finalidade de contribuir para suas reflexões e possíveis ações.

Nesse cenário, é importante lembrar que

[...] frente à realidade de cada instituição, percebe-se que é praticamente impossível níveis zero de evasão e de retenção, sobretudo por razões que fogem completamente ao âmbito da política acadêmica. No entanto, é inerente uma política de trabalho sistematizado para que o problema seja delimitado e possa ter taxas aceitáveis. (MEC, 2014, p. 29).

Assim, o produto técnico aqui apresentado, intitulado “PermaneSER”, trata-se de uma proposta com possibilidades que podem auxiliar na sistematização de ações que visem ao enfrentamento da evasão e promoção da permanência nos cursos de licenciaturas, sobretudo para a realidade dos cursos do Ifes localizados na RMGV, tendo por entendimento que não adianta apostar em programas complementares à estrutura existente e marginais à vida acadêmica institucional cotidiana, bem como que o acesso sem o devido suporte para a permanência não é verdadeiramente inclusivo (TINTO, 1999).

Sobre essa proposição, para melhor apresentação, seu conteúdo está apresentado em quatro seções:

- 4.1) Pressupostos – fundamentos básicos sugeridos para reflexões sobre evasão, permanência e docência;
- 4.2) Procedimentos para a permanência dos estudantes em cursos de licenciaturas – possibilidades de procedimentos que podem contribuir para a sistematização das ações que visam à permanência;
- 4.3) Estratégias para a permanência dos estudantes em cursos de licenciaturas – proposta de atividades que podem colaborar para o reconhecimento das trajetórias, expectativas e necessidades dos estudantes; diagnóstico dos fatores que contribuem para evasão e acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes;
- 4.4) Avaliação – possibilidades para o acompanhamento dos procedimentos e estratégias sugeridas.

4.1 PRESSUPOSTOS

Tendo por referência as reflexões realizadas, para um planejamento sólido e coerente com o Projeto de Desenvolvimento Institucional e alinhado entre os diversos campi é imprescindível que a instituição reflita coletivamente e defina quais pressupostos devem servir de fundamentação para a organização e análise das informações que compõem seus planos estratégicos para a permanência e êxito discentes.

Para tanto, é importante que a instituição promova ações de formação contínua sobre a temática com a comunidade acadêmica, de maneira a aprofundar as discussões sobre suas concepções, bem como delinear uma metodologia institucional e por tipo de curso para identificação das causas da evasão e estratégias para a permanência. A partir do que foi discutido, é importante que considere refletir, dentre outros temas, sobre:

- a) a evasão enquanto fenômeno processual, complexo e multifatorial, que aprofunda e é aprofundado pelas desigualdades sociais expressas por diferenças de renda e de acesso aos bens sociais e econômicos;
- b) a permanência dos estudantes como tema principal na organização das atividades institucionais, indo além das provisões de serviços complementares;
- c) a integração dos estudantes com a instituição, nos níveis social e acadêmico, como orientadora das estratégias para a permanência, tendo por centralidade a sala de aula;

d) os indicadores, quantitativos e qualitativos, como recursos que, combinados com os pressupostos teóricos e metodologias de análise de contexto definidas, servem se importante subsídio para tomadas de decisões e acompanhamento de estratégias e projetos;

e) os professores como intelectuais transformadores, críticos e reflexivos e um contexto de formação contínua na qual a reflexão no processo de formação colabora com o “fazer-pensar” do/no cotidiano docente.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS

A partir da análise dos referencias teóricos, das pesquisas selecionadas na etapa de levantamento bibliográfico e do diálogo dessas produções com as contribuições dos participantes da pesquisa foi possível sintetizar algumas possibilidades de procedimentos em âmbito institucional que podem contribuir para permanência dos estudantes das licenciaturas, quais sejam:

- Incentivar, enquanto instituição de Ensino Superior, a valorização do magistério, intervindo junto às esferas governamentais, fóruns específicos e à sociedade civil;
- Aproximar a instituição da sociedade, como por meio de ações junto às escolas de Ensino Médio, buscando, além de apresentar a instituição e (o que são) os cursos de licenciaturas, auxiliar nas questões relacionadas à orientação profissional;
- Fornecer suporte aos estudantes ingressantes das licenciaturas com relação às dúvidas sobre suas escolhas profissionais a partir de um diagnóstico de reconhecimento de suas expectativas;
- Proceder de forma sistemática, contínua e organizada o levantamento dos principais fatores que concorrem para a evasão considerando cada curso, para que se tenha fundamentos para traçar estratégias para promoção da permanência;
- Realizar momentos de formação com a comunidade acadêmica sobre o tema da evasão e buscar aprofundar as bases teóricas do tema, bem como alinhar as concepções a serem adotadas na instituição;
- Efetivar ações visando a adaptação, envolvimento social e acadêmico dos estudantes ingressantes ao ambiente universitário, incluindo trabalhos com objetivo de auxiliá-los no enfrentamento de momentos de angústias, crises e dificuldades;
- Prover meios para integração social e acadêmica dos estudantes por meio de eventos científicos, iniciação à pesquisa, à docência e de programas de extensão;
- Estabelecer ações e/ou projetos com o objetivo de conhecer e acompanhar sistematicamente as trajetórias acadêmicas dos estudantes;

- Empreender formas/sistemas de alerta precoce para identificação das principais dificuldades dos estudantes, principalmente dos ingressantes, por tratar-se de um período de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior;
- Assistir os discentes que apresentam dificuldade de aprendizado, além de vulnerabilidade social, econômica ou psicológica;
- Acompanhar os estudantes egressos, visando conhecer e reconhecer suas dificuldades durante o curso e as potencialidades por eles observadas;
- Estabelecer programas que visem a recuperação de tópicos relevantes da Educação Básica, conforme diagnóstico realizado com as turmas;
- Ofertar e/ou fortalecer programas de assistência estudantil, destacando, além do auxílio financeiro e auxílio no transporte, a necessidade de suporte multidisciplinar, com fornecimento de auxílio psicológico, pedagógico e de saúde;
- Oferecer e/ou fomentar programas de pesquisa, extensão, iniciação científica, monitoria e inovação, preferencialmente com oferecimento de bolsas;
- Adequar periodicamente os projetos de curso com objetivo de proporcionar maior flexibilidade, como na cadeia de pré-requisitos, revisão no número de disciplinas pedagógicas no sentido de incrementá-las, busca constante de integração entre as disciplinas do curso e de suas articulações com o ensino, para que não se perca do horizonte que se tratam de cursos de formação de professores;
- Revisar os projetos de cursos de forma a alinhar o apoio acadêmico às principais disciplinas do primeiro ano, entendendo a centralidade da sala de aula como espaço para promoção da integração e, por conseguinte, da permanência;
- Investir na formação contínua dos professores do magistério superior no que se refere às questões pedagógicas e trabalho em prol da construção de uma identidade docente e institucional;
- Proporcionar espaços e tempos sistemáticos de diálogos e reflexão entre docentes e gestores, bem como docentes e estudantes e dos últimos com os gestores, sendo instância privilegiada para essas reflexões os colegiados dos cursos;
- Alinhar coerentemente as ações institucionais dos diversos campi, incluindo as metodologias de levantamento e concepções de análise das informações.

Diante dessas possibilidades, a seguir são apresentadas estratégias que podem contribuir para as atividades institucionais de identificação do perfil dos ingressantes e das turmas; diagnóstico da evasão; e acompanhamento sistemático da trajetória acadêmica dos estudantes das licenciaturas.

4.3 ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS

A partir dos estudos teóricos e pesquisa de campo realizados e diante da inferência da necessidade de alinhamento metodológico entre os campi com relação ao reconhecimento das trajetórias e expectativas dos ingressantes; levantamento dos fatores que concorrem para evasão; e acompanhamento do percurso acadêmico, são sugeridas três estratégias que podem contribuir para a realização de atividades institucionais, apresentadas nas seções que se seguem.

4.3.1 Reconhecer as trajetórias, expectativas e necessidades dos estudantes

Antes de iniciar um estudo sobre possibilidades para a permanência, é importante ter clareza sobre as características do público dos cursos de licenciatura, como a predominância da média de idade, necessidade de conciliar o estudo com o trabalho, renda familiar per capita mensal, se o estudante é provedor da família, quantas horas por dia pode se dedicar às atividades acadêmicas, se possui uma rotina de estudos, há quanto tempo terminou o Ensino Médio, etc. (GERBA, 2014).

Da mesma forma, observa-se a relevância de buscar reconhecer as pré concepções e expectativas do estudante com relação à instituição, à carreira e ao curso escolhido, para que os professores e gestores acadêmicos, dentro de suas possibilidades, tenham condições de atuar adequadamente em relação a esses dispositivos (CASTRO, 2019).

Nesse sentido, uma potencial estratégia para atender a essas demandas é trabalhar com formulários de reconhecimento no ingresso dos estudantes, que podem ser associados a entrevistas de acordo com as necessidades apresentadas a partir da análise dos resultados. Para tanto, a tecnologia pode ser uma grande aliada, uma vez que o trabalho com formulários online, como por meio do Google Formulários, facilita a compilação e organização das respostas.

Adotando-se essa estratégia, é importante que as informações sejam sistematizadas e sirvam de base para discussões sobre as possibilidades para a permanência. Por exemplo, se grande parte informa não ter o hábito de estudar, pode-se procurar sistematizar um trabalho em prol da organização da rotina de estudos. Se alguns estudantes já sinalizam que possuem algum problema de saúde, transtorno de aprendizagem ou deficiência, adianta-se o trabalho na direção de fornecer os devidos suportes.

De forma a colaborar com esse processo, tendo por referência os estudos realizados, encontram-se apresentadas, na sequência, potenciais questões para compor um formulário diagnóstico.

- 1) Identificação do curso / turma / turno. Considerar horário de início e fim das aulas.
- 2) Identificação pessoal: nome, idade e/ou data de nascimento, estado civil.
- 3) Identificação de moradia: Município / distrito / bairro onde reside.
- 4) Meio de transporte, tempo de trajeto de casa até o campus e do campus até em casa.
- 5) Que horas saem e que horas chegam em casa.
- 6) Se tem filhos e se é provedor da família, junto ou não a um parceiro.
- 7) Qual a renda familiar média mensal.
- 8) Qual sua autodeclaração étnico racial.
- 9) Verificar se concluiu o Ensino Médio em escola pública ou privada, em que ano concluiu e qual o nome da escola.
- 10) Verificar as atividades de rotina do licenciando: se estuda, estuda e trabalha ou se realiza alguma outra atividade concomitantemente aos estudos.
- 11) Na trajetória do Ensino Médio, verificar se o estudante observou dificuldades em matérias específicas e quais. Solicitar que descreva suas principais dificuldades.
- 12) Verificar se o estudante possui algum problema de saúde (físico ou mental) que considere importante que a instituição conheça e se faz uso de medicamentos com efeitos colaterais que podem comprometer seu bem estar, rendimento e/ou frequência. Caso não se sinta à vontade para responder, orientar que procure os serviços especializados para acompanhamento (coordenação, pedagógico, psicologia e/ou assistência social).
- 13) Verificar se o estudante possui transtorno de aprendizagem, transtorno global de desenvolvimento ou alguma deficiência não declarada no ato da matrícula.
- 14) Se sim para as questões 12 e 13, verificar se utilizou/utiliza serviços do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) ou CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), Unidade Básica de Saúde ou se possui acompanhamento na rede privada.
- 15) Verificar se costuma organizar rotinas de estudos fora do horário regular de aula, bem como quantas horas pode/se dedica aos estudos.
- 16) Verificar se possui acesso a computador e internet com facilidade.
- 17) Em uma questão de livre resposta, perguntar se o estudante sabe o que é um curso de licenciatura, sua área de atuação e principais características.
- 18) Verificar qual a primeira escolha de curso realizada no SisU.
- 19) Buscar conhecer o que motivou o estudante a escolher tal curso de licenciatura: quer ser professor, por influência dos pais/responsáveis ou familiares, é o curso mais próximo de casa, era o curso que a nota no Enem permitia ingressar naquele momento, como etapa para alcançar outro curso na instituição ou em outra instituição federal, por facilitar o acesso ao mundo do trabalho, porque queria estudar na instituição, dentre outros.

- 20) Verificar se o estudante já conhecia a instituição. Caso afirmativo, como conheceu.
- 21) Verificar quais suas expectativas com relação à instituição e ao curso.

Sem pretender esgotar as possibilidades existentes, essas questões foram formatadas em formulário editável do Google Formulários, que pode ser acessado pelo link: <https://forms.gle/kqNC61VmFe6XCvVa8>.

4.3.2 Diagnosticar os fatores que contribuem para evasão nos cursos de licenciaturas

Na análise do que tem sido produzido sobre os fatores que contribuem para evasão nas licenciaturas, ficou demonstrado que esses cursos possuem desafios próprios e que o diagnóstico de seus principais determinantes serve de embasamento para se refletir sobre estratégias de superação e prevenção da evasão e promoção da permanência.

Assim, é importante buscar diagnosticar esses fatores junto aos estudantes, sejam evadidos ou que manifestam intenção de evadir, por meio de pedidos de cancelamento de matrícula, transferências ou consecutivas ausências injustificadas.

Para realização desse diagnóstico e formação de um banco de informações sobre esses fatores, também mostra-se potencial a utilização de formulários online, sendo hoje um recurso gratuito e de fácil acesso o Google Formulários. A aplicação desses formulários não deve prescindir, no entanto, da experiência do diálogo. Dessa forma, seus resultados servem de subsídios para entrevistas individuais e rodas de conversas com as turmas, grupo de alunos, professores, gestores e demais servidores.

A partir dos principais fatores identificados para evasão nos cursos de licenciaturas na etapa de análise das bibliografias selecionadas, configurou-se um quadro que pode servir de base para construção de formulário com o objetivo de realizar esse diagnóstico com os estudantes, que está apresentado no Apêndice C.

Tendo esse quadro por referência, é possível pesquisar os principais determinantes para evasão nos cursos de licenciaturas de forma adaptada para cada realidade institucional, dividido em: fatores referentes a questões próprias do estudante; fatores internos às instituições; e fatores externos às instituições. A título de exemplo, encontra-se configurado um formulário no Google Formulários a partir do quadro em apêndice, disponibilizado no link: <https://forms.gle/1CnK4YHgU5LQLqgf6>.

4.3.3 Acompanhar sistematicamente a trajetória acadêmica dos estudantes

A partir das reflexões realizadas e tendo por pressuposto a evasão enquanto fenômeno processual – que se anuncia previamente por meio de a infrequências reiteradas, baixo rendimento e reprovações, dentre outros fatores –, ficou clara a importância de um acompanhamento sistemático dos discentes para que seja possível realizar análises preditivas da evasão e, a partir de então, intervenções em favor da permanência, sempre que possível,

Assim, como analisa Tinto (2012), as instituições que intentam verdadeiramente “levar a sério” a permanência devem avaliar continuamente a experiência do estudante, especialmente na sala de aula, e analisar suas progressões ao longo do percurso formativo. Essas análises, para o pesquisador, devem ser a norma, e não a exceção da ação institucional.

Para tanto, com esse autor, observa-se a importância de se desenvolver fluxos de acompanhamento que indiquem como diferentes grupos de estudantes progridem e o que dificulta seus progressos. Dessa forma, para a disposição de um acompanhamento sistemático e contínuo de acordo com a realidade da instituição/campus/curso e com base nos estudos e diálogos estabelecidos, foi organizado um Fluxo para Acompanhamento Sistemático do Percurso Acadêmico, apresentado no Apêndice D, tendo como partida o ingresso do estudante no curso de licenciatura.

Com relação às demandas de suporte acadêmico e integração dos estudantes com a instituição referenciadas nesse Fluxo (ver Apêndice D), na oportunidade indicou-se o retorno à seção 3.3 desta dissertação, que apresenta estratégias a partir do que foi discutido com os participantes da pesquisa, sintetizados nos tópicos a seguir:

- Propor no currículo disciplina com o objetivo de revisar tópicos da Educação Básica necessários ao andamento do curso;
- Discutir propostas de integração das disciplinas que compõem o currículo;
- Discutir propostas para fortalecer aspectos do ensino dos componentes específicos dos cursos, como por meio da disponibilização de determinada carga horária de cada disciplina “específica” para essa finalidade;
- Propor no currículo disciplina “introdutória” com o objetivo de, por exemplos: Acolher os estudantes, conhecer suas trajetórias e expectativas, trabalhar questões relacionadas à profissão docente; Conhecer o curso e a organização da instituição, dentre outras questões, tendo no horizonte a centralidade da sala de aula nas ações de integração e permanência;

- Contatar os estudantes faltantes ou com matrícula trancada que estão “devendo” apenas o TCC ou alguma disciplina para diálogo e motivação;
- Realizar seminários de TCCs para oportunizar trocas sobre os temas com os estudantes;
- Propor monitoria e tutoria, incluindo tutoria dos professores com os alunos ingressantes;
- Fortalecer a iniciação à pesquisa, iniciação à docência e estágios;
- Promover seminários de estágio supervisionado, visando trocar experiências e conhecimentos; prover espaços de integração, como os centros acadêmicos;
- Prover eventos para integração social e acadêmica, como semanas dos cursos e feiras com compartilhamento de materiais didáticos desenvolvidos nas disciplinas;
- Integrar com a pós-graduação, como por meio da participação em defesas de final de cursos;
- Discutir articulação com os cursos técnicos integrados com o Ensino Médio;
- Fortalecer a identidade da docência nos cursos.

4.4 AVALIAÇÃO

É importante que a avaliação das possíveis adaptações das possibilidades apresentadas ocorram de forma contínua, de maneira a permitir identificar suas fragilidades e potencialidades e, a partir de um diagnóstico, revisá-las e/ou utilizar seus resultados para o (re)planejamento das ações seguintes.

Para realização de uma avaliação qualitativa e participativa, faz-se fundamental a experiência do diálogo, por meio de reuniões com toda comunidade acadêmica (estudantes, professores e demais servidores).

Para um diálogo profícuo e propositivo, é importante que sejam subsidiados por informações qualitativas, organizadas a partir das discussões em reuniões, rodas de conversa e entrevistas, bem como por dados quantitativos, como os levantados por questionários e formulários, fornecidos pela Plataforma Nilo Peçanha e Sistema Acadêmico da instituição, objetivando a melhoria dos processos de permanência e êxito dos estudantes das licenciaturas.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa empreendemos esforços para analisar a ocorrência dos fenômenos da evasão e da permanência no contexto dos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV. Caracterizamos a evasão nos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV, de maneira a situar o contexto em estudo, incluindo conceitos e demandas de estudo e acompanhamento do fenômeno na Rede Federal; investigamos possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV; e elaboramos uma proposta com possibilidades para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência dos estudantes público-alvo desta pesquisa.

Nesse sentido, procuramos responder às seguintes indagações: Que ações os estudos têm sugerido para o enfrentamento da evasão e promoção da permanência nos cursos de licenciaturas? Como os cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV têm manifestado a ocorrência da evasão? Que possibilidades têm sido/podem ser construídas para favorecer a permanência de estudantes de cursos de licenciaturas do Ifes localizados nessa Região?

O encaminhamento metodológico que optamos fundamentou-se nos princípios da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994), pela característica de ter o ambiente da pesquisa como fonte privilegiada de dados, constituindo-se o investigador como o principal instrumento de coleta, que busca apreender as perspectivas dos participantes de forma contextualizada, preocupa-se com uma descrição cuidadosa e procura a analisar os dados de forma indutiva. Para tanto, valemo-nos da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas (LUDKE; ANDRE, 1986) com os 4 (quatro) coordenadores(as) dos cursos participantes da pesquisa e com 3 (três) pedagogos(as)/TAEs de referência para esses cursos, totalizando 7 (sete) entrevistas, realizadas de forma remota (plataforma online *Zoom*), devido às situações excepcionais de isolamento social acarretadas pela pandemia de Covid-19.

Na interpretação dos dados, recorreremos à técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016; MINAYO, 1994). Para tanto, fundamentamos a compreensão de docência em um referencial que entende os professores como intelectuais transformadores, críticos e reflexivos (GIROUX, 1997; GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014); a evasão enquanto fenômeno processual, complexo e multifatorial (SCHIMITT, 2014; DORE, FINI, LUSCHER, 2013; DORE, SALES, CASTRO, 2014; FRITSCH, VITELLI, 2016; KAMPFF, MENTGES, PETRARCA, 2018); que aprofunda e é aprofundada pelas desigualdades sociais expressas por diferenças de renda e de acesso aos bens sociais e econômicos (BERNARD,

2016; RUMBERGER, LIM, 2008); e a perspectiva da integração do estudante com a instituição (TINTO, 1975; 1999; 2012) como estratégia que contribui para a permanência dos estudantes.

Considerando esse caminho metodológico, sistematizamos as seguintes considerações-sínteses:

Ao considerarmos estudos sobre o tema da evasão compreendemos a importância de analisá-la a partir de concepções que evidenciam seu caráter complexo, multifatorial e processual, uma vez que os fatores que concorrem para sua determinação são variáveis, interagem entre si e ocorrem nos diversos contextos socioeconômicos, culturais e modalidades de ensino, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, contudo, sendo predominantes e mais prejudiciais aos jovens de origens da classe trabalhadora. Consideramos a análise temporal do fenômeno na perspectiva processual pois, justamente porque o fenômeno é determinado por um complexo de causas, estas não são reveladas através de uma análise centrada no momento de sua culminância, o que alerta para a necessidade de atenção aos prenúncios de sua ocorrência.

A propósito, no contexto da Rede Federal, observamos que a discussão sobre evasão foi colocada em relevo a partir da auditoria de um órgão de controle externo. Em relatório datado do ano de 2012, o TCU destaca preocupação com os indicadores de evasão na Rede, dentre eles os de licenciaturas, bem como a necessidade de se buscar estratégias para permanência. A partir de dados atuais, referentes ao ano base de 2019 e divulgados no primeiro semestre de 2020 pela PNP, observamos que o Ifes apresentou taxa anual média de evasão para os cursos de licenciaturas presenciais de 16% (dezesesseis por cento) naquele ano e de 61% (sessenta e um por cento) considerado ciclo completo finalizado no ano de 2018, em um contexto em que a maior parte dos estudantes encontram-se nas faixas de rendas que caracterizam populações mais empobrecidas (76%) e estudantes negros (60%), o que coloca em pauta a importância das políticas de assistência estudantil para a permanência nesses cursos.

Ao dialogarmos com os estudos teóricos sobre a evasão nos cursos de licenciaturas em instituições públicas de Ensino Superior, selecionados em pesquisas aos principais bancos de dados nacionais (BDTD, *Scielo* e Periódicos Capes), foi possível compendiar os principais fatores que concorrem para evasão apontados por essas pesquisas, que para fins didáticos foram organizados em três grupos, mas, que não devem ser caracterizados de forma isolada, pois se influenciam e se determinam mutuamente.

No primeiro grupo, como fatores referentes a características individuais do estudante, destacamos: dificuldade de adaptação ao ambiente universitário; dificuldade em incorporar o hábito de estudar; pressões para imediato ingresso do estudante no ensino superior após a

conclusão do ensino médio; escolha motivada por facilidade no acesso; dificuldade em conciliar vida pessoal, familiar e acadêmica, especialmente trabalho e estudos; baixo rendimento acadêmico; desinformação sobre o itinerário formativo e carreira escolhidas/falta de orientação profissional; expectativas frustradas; e descoberta de novos interesses que levam à realização de novo processo seletivo.

No segundo grupo, como fatores internos às instituições, foram identificados: metodologia e didática de ensino “ancoradas” na transmissão e repetição; currículo “engessado”; falta de formação adequada à docência na Educação Básica; avaliações da relação professor-aluno como problemática; pouco interesse da instituição e dos docentes no aluno; sobrecarga de atividades acadêmicas; falta de variáveis de incentivo, como bolsa de pesquisa, auxílio-alimentação e moradia; falta de apoio pedagógico (incluindo específicos para estudantes com dificuldades de aprendizagem); falta de informações sobre os procedimentos e atividades da instituição; e baixa integração entre estudante e instituição de ensino. No terceiro, como fatores externos, relativos a conjunturas sociais, políticas e econômicas, determinantes aos demais grupos, destacamos: desprestígio social dos cursos de licenciatura; baixa remuneração do profissional formado; condições precárias do trabalho docente; deficiência no processo de ensino-aprendizagem na educação básica; e vinculados a dificuldades financeiras do estudante.

Sobre formação inicial de professores e a permanência dos estudantes, identificamos a importância de conduzi-los à criticidade e autonomia necessárias para darem conta das diversas situações na qual estarão sujeitos em suas atividades profissionais, indo na direção do processo de “ensinagem” (ANASTASIOU, 2015), na qual a mediação do docente do Ensino Superior torna-se fundamental e pressupõe sua assumpção enquanto um intelectual transformador, crítico e reflexivo, que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula, próprios das ideologias tecnocráticas e instrumentais (GIROUX, 1997).

Além disso, para a permanência dos estudantes das licenciaturas identificamos a potencialidade da perspectiva da integração/envolvimento ativo dos estudantes com a instituição proposta por Vincent Tinto (1975, 1999, 2012), e defendemos: a centralidade da sala de aula, por entendermos que pode ser o único local onde muitos estudantes, sobretudo trabalhadores, encontram membros do corpo docente e colegas, em que participam do currículo; o enfoque nos primeiros anos dos cursos, momento em que grande parte está passando por uma transição da adolescência para a vida adulta, do Ensino Médio para o Ensino Superior; e a máxima que diz que “acesso sem suporte não é oportunidade” (TINTO, 2012).

Nesse contexto, ao dialogarmos com os dados de campo sobre possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV, sistematizamos as análises em oito categorias: entendimentos de evasão pelos participantes; precursores de evasão; formas de levantamento das causas da evasão; percepções da evasão no curso; acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes; suporte acadêmico; integração nos níveis acadêmico e social; e ações específicas para promoção da permanência. Como principais resultados, apontamos que:

- Os participantes apresentaram diferentes entendimentos sobre evasão: como processo, como perda do vínculo e como abandono do curso;
- A maioria dos respondentes indicou que as faltas reiteradas e as reprovações são precursoras da evasão dos estudantes, acrescido ainda de indícios como: dificuldades em acompanhar as disciplinas do curso; em conciliar o curso com aspectos da vida pessoal, sobretudo com o trabalho; e identificação de escolha do curso motivada por falta de opção, gerando predisposição para mudar de curso;
- Os entrevistados relataram que o levantamento das causas da evasão de forma sistematizada foi realizado apenas em contextos específicos, mormente quando solicitado pelo MEC ao Ifes em 2015, que resultou no “Relatório do Plano de Permanência e Êxito” de 2016, após demanda do TCU (2012). Nessa ocasião, foram utilizadas metodologias divergentes e os dados foram apresentados, em sua maioria, sem diferenciação de tipo de curso;
- A maioria dos participantes percebeu a evasão concentrada nos primeiros períodos;
- Como principais procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes foram apontados pelos participantes: levantamento do perfil dos ingressantes por meio de formulário próprios; análise de relatórios do sistema acadêmico; e principalmente reuniões periódicas, sobretudo reuniões de colegiado, bem como diálogos informais com professores e alunos;
- Com relação ao suporte acadêmico proporcionado aos estudantes, foram observados: projeto “Boas-Vindas” para acolhimento dos discentes, especialmente ingressantes; atendimentos individuais e em grupo prestados pelo setor pedagógico, pelos coordenadores e professores; assistência social, psicológica do Napne; revisões de conteúdo; monitoria; diferentes formas de tutoria (prestada por alunos e prestada por professores); e, com destaque, as iniciações à docência, por meio do Pibid e do programa de Residência Pedagógica;
- Sobre integração dos estudantes com a instituição ao nível acadêmico e social, foram identificadas como potenciais estratégias: atividades de acolhimento, ressaltando a importância

da participação dos “veteranos” na atividade e mesmo em sua organização; os espaços que potencializam a integração, com destaque para os centros acadêmicos; os seminários, “semanas” dos cursos e eventos similares; integração com os cursos de mestrado, como por meio da participação em momentos de defesas de dissertação; e tentativa de retomar disciplina curricular com objetivo de integrar as demais disciplinas;

- Enfim, não foram identificados projetos específicos que visem ao enfrentamento da evasão/promoção da permanência dos estudantes desses cursos, mas, conforme os relatos, ações que colaboraram para essas finalidades, como as registradas nas categorias anteriores. Não obstante, os participantes relatam como ações que poderiam ser promovidas: instituir momentos de revisão de conteúdos básicos para os ingressantes; sistematização e continuidade das ações de acompanhamento da permanência e de levantamento das causas da evasão; e apoio administrativo para essas últimas atividades.

Nessa esteira, como principais inferências sobre o estudo realizado, apreendemos que:

- É oportuno propiciar formação sobre a temática da evasão e permanência, de maneira a aprofundar as discussões e produzir consenso sobre as concepções a serem adotadas, uma vez que a falta de clareza dificulta o entendimento e a análise do fenômeno e constitui obstáculo ao enfrentamento do problema e obtenção de saldos mais positivos;
- A concepção de evasão como um fenômeno processual é relevante para que a instituição tenha atenção a esses prenúncios que aparecem ao longo do curso, o que favorece o planejamento e a realização de ações de prevenção e intervenção;
- É fundamental a identificação das causas da evasão, preferencialmente por curso, de forma sistematizada institucionalmente. Para tanto, é necessária a adoção de parâmetros metodológicos únicos para o levantamento, análise e apresentação dos resultados, uma vez que ao adotar medidas divergentes, corre-se o risco de se programar ações descontextualizadas e frágeis que comprometem o diagnóstico e comparações dentro de uma mesma instituição;
- Os primeiros períodos são decisórios na vida acadêmica do estudante, determinante para a decisão por evadir ou permanecer, por tratar-se de momento de adaptação e de percepção do curso. Logo, deve-se ter especial atenção com os estudantes desses períodos, dando prioridade a atividades de acolhimento, aconselhamento, apoio acadêmico e integração com a instituição;
- É importante que haja organização de uma rotina sistemática de acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos licenciandos que contribua para trabalho institucional de identificação de suas principais dificuldades e (re)conhecimento de suas expectativas, e, assim, subsidie a construção de estratégias para permanência de acordo com suas reais necessidades;

- O acesso aos cursos superiores sem suporte acadêmico não é inclusivo e demandam/dependem dos investimentos governamentais, mas, também, dos planejamentos e ações institucionais. Nos cursos de licenciaturas, destacam-se ações e programas com o objetivo de fortalecimento da identidade docente, uma vez que a evasão nesses cursos está fortemente relacionada à identificação profissional;
- Tomando a sala de aula como espaço privilegiado para as atividades de aconselhamento informativo, suporte acadêmico e integração com a instituição, destacamos a potencialidade de prever espaço no currículo para: acolher os estudantes; conhecer suas trajetórias e expectativas, com apoio de servidores como os pedagogos/TAEs; trabalhar questões relacionadas à profissão docente; conhecer o curso, seu projeto, sua matriz; conhecer a instituição e a organização geral do campus; trabalhar questões relacionadas à organização e rotina de estudos; e trabalhar tópicos introdutórios ao curso.

Como produto desta dissertação, a partir das discussões com os(as) coordenadores(as) de curso e pedagogos(as)/TAEs participantes da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos e bibliografias adotadas, foram elaboradas, como um produto técnico, proposta com possibilidades para a permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas do Ifes localizados na RMGV.

Ademais, este trabalho coloca-se como contribuição ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, uma vez que sistematiza discussão sobre permanência nos cursos de formação inicial de professores, colocando em evidência a importância e necessidade de estudos desta natureza para inclusão, permanência e êxito principalmente de estudantes que se encontram nas faixas de renda que caracterizam populações mais empobrecidas e grupos historicamente excluídos.

Assim, esperamos que possa servir de subsídio para continuidade de pesquisas desta natureza e, para tanto, sugerimos o aprofundamento para compreensão da evasão e de estratégias para permanência para estudantes de licenciaturas ofertadas em turno noturno; público-alvo da educação especial; que apresentam dificuldades de aprendizagem; e como e/ou se o racismo estrutural tem contribuindo para a evasão dos estudantes negros. De certo, o cenário pós-pandemia apresentará ainda novos desafios às pesquisas sobre evasão e permanência estudantil.

Por fim, acreditamos que este estudo poderá contribuir com reflexões e o trabalho de pesquisadores da temática, dos coordenadores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, gestores, professores e demais profissionais envolvidos nos processos de ensino, pesquisa e extensão, em suas buscas por promover a permanência e o êxito dos estudantes das licenciaturas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; TORRES, A. R. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a Educação Superior. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 11-22, jul./dez. 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processo de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015, p. 17-44.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **Uma formação formatada:** posição da Anped sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf>. Acesso em: 28 Ago. 2020.

BAGGI, C. A. S; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARD, P.-Y. **Le décrochage scolaire en France:** du problème institutionnel aux politiques éducatives. Conseil national d'évaluation du système (Cnesco). Paris: CNESCO, 2017. Disponível em: <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171208_Rapport_Decrochage_scolaire_Bernard.pdf>. Acesso em: 06 Ago. 2020.

BERNARD, P.-Y. **Les inégalités sociales de décrochage scolaire:** Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Conseil national d'évaluation du système (Cnesco). Paris: CNESCO, 2016. Disponível em: <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bernard_solo1.pdf>. Acesso em: 04 Ago. 2020.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 23 set. 2020.

CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no Ensino Superior:** um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – campus Cascavel. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2013.

CASTRO, P. A.; SOUZA, T. S.; SÁ, S. Evasão no Ensino Superior: mapeamento de cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Goiás. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 18, n. 3, p. 45-60, set./dez. 2018.

CASTRO, T. L. **Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO – CEFETES. **Resolução CD n.º 01/2003, de 6 de fevereiro de 2003.** Regulamenta o processo de eleição para Coordenadores de Cursos e de Áreas da Formação Geral do Ensino Médio do Cefetes (Unidade Sede e Unidades de Ensino Descentralizadas – Uned's). Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/files/O_Cefetes/Informacoes_institucionais/Conselho_Diretor/Resolucoes/2003/Resolucao_2003_01.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

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

DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Orgs.). **Evasão na educação:** estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES, 2014, 466p.

DORE, R.; FINI, R.; LUSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA, D. M. et al. (Org.). **Formação/Profissionalização de Professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2013.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES, 2014, 466p.

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

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324. 2015.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FRITSCH, R; VITELLI, R. F. Evasão Escolar na Educação Superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 908–937, 2016. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4009>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GOMES, A. B. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – IFBA. **IFBA sedia colóquio internacional sobre educação profissional e evasão escolar**. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/proen/noticias/2019/ifba-sedia-coloquio-internacional-sobre-educacao-profissional-e-evacao-escolar>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes**. 2019/2 – 2024/1. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/relatorio_final_comite_permanencia-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. 2011. Disponível em:

<https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/legislacao/politica_de_assistencia_e_studantil.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Regimento interno da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. 2015. Disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/16723-regimento-interno-da-reitoria-do-ifes>>. Acesso em 10 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes**. 2016a. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/relatorio_final_comite_permanencia-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Regimento Interno dos Campi do Ifes**. 2016b. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/regimento-interno-campi-ifes-2016_v2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **O Ifes**. Disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/o-ifes>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

KAMPFF, A. J. C; MENTGES, M. J; PETRARCA, R. **Evasão no Ensino Superior**: um estudo sistemático. In: VIII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior, 2018, Cidade do Panamá. VIII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior, 2018.

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

LIMA, F. B. G. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, F. L. **Uma análise sobre Sistemas de Informação governamentais para Educação Profissional e Tecnológica**: na busca pela qualificação dos dados declarados. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Centro Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MELLO, G. N. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Cadernos de Educação Básica**. Série Atualidades Pedagógicas. Volume I. Brasília: Fundação Cesgranrio, 1993.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Comissão Especial Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria Normativa N.º 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria Normativa MEC N.º 02, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria MEC/Setec N.º 23, de 10 de julho de 2015**. Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21971-portaria-n23-2015-setec-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria MEC/Setec N.º 1, de 03 de janeiro de 2018**. Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REVALIDE. 2018a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1590412/do1-2018-01-04-portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria MEC/Setec N.º 8, de 28 de maio de 2019**. Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-8-de-28-de-maio-de-2019-149876333>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MORAES, G. H. et al. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica 2020**. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2020. E-book. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm_pnp_2020.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2020.

PAZ, C. T. N. **As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 02, p. 7-31, jun. 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA - PNP. **Plataforma Nilo Peçanha: PNP 2020 (Ano Base 2019)**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS. **Projeto Alfa Guia**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/humanidades/pesquisa/projetos/projeto-alfa-guia/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PRADA, T; SURDINE, M. C. C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **SER Social**, Brasília (DF), v. 20, n. 43, p. 268-289, jul./dez. 2018.

RANGEL, F. O. et al. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 25-42. 2019.

RIGO, J. S. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: Enem, Sisu e evasão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

RIMEPES. **Rede Ibero-Americana de Trabalho e Estudos sobre a Educação Profissional e Evasão Escolar**. Disponível em: <<http://rimepes.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RUMBERGER, R.; LIM, S. A. **Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research**. California Dropout Research Project. University of California, Santa Barbara. 2008.

RUMBERGER, R.; PLASMAN, J. S. **Developing equity indicators for on-time graduation**. Paper prepared for The Committee on Developing Indicators of Educational Equity, National Research Council. Washington, D.C.: National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2018. Disponível em: <https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_193232.pdf>. Acesso em: 06 Ago. 2020.

SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 311-327, mai./ago. 2016.

SANTOS, F. P. **Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SCHMITT, R. E. **A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil**. In: ANPEd SUL - Reunião Científica da ANPEd, 10. ed., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, out. 2014. p. 1-21. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. Evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Enhancing student success. In: **Completing College**: Rethinking institutional action. Chicago & London: The University of Chicago Press, p. 114-125, 2012.

TINTO, V. Taking retention seriously: rethinking the first year of college. **NACADA Journal**. v.19, n.2, p.5-9, 1999.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in higher education**: a review and theoretical synthesis of recent research. Columbia University. New York: Teachers College, 1973. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. **Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: TCU/Seprog, 2012. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. **Andifes alerta sobre impactos do corte no orçamento das IFES para Assistência Estudantil**, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2020/08/12/andifes-alerta-sobre-impactos-do-corte-no-orcamento-das-ifes-para-assistencia-estudantil/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Andifes,rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20or%C3%A7amento%20de%202020.>>>. Acesso em: 06 de set. de 2020.

VITELLI, R. F. **Evasão em cursos de licenciatura**: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. 2014. 15p. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com os(as) pedagogos(as)/técnicos(as) em assuntos educacionais e coordenadores(as) de cursos

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA ONLINE

Título: Permanência em cursos de licenciaturas do Ifes: problematizações e possibilidades.

Mestranda: Caroline Araujo Costa Nardoto. **Orientadora:** Prof.^a Dr.^a Kalline Pereira Aroeira.

Público-alvo: Pedagogo(a)/Técnico(a) em Assuntos Educacionais e Coordenador(a) de Curso.

Diálogo inicial:

Compartilhe sua trajetória enquanto pedagogo(a)/técnico(a) em assuntos educacionais/coordenador(a) de curso (qual a sua formação, há quanto tempo exerce a função, há quanto tempo acompanha esse curso, etc.).

Questões orientadoras:

1. O que você entende por evasão? Como você percebe a evasão no curso em que atua/acompanha? Foi possível identificar estudantes(s) que apresentasse(m) indício(s) de que evadiria(m)? Se sim, como constatou essa possível ocorrência? O campus/curso realiza levantamentos das causas da evasão? (Percepção da evasão).
2. O campus/curso possui procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes? Existem formas/sistemas de alerta sobre casos de estudantes que apresentem baixo rendimento acadêmico, infrequência ou alguma outra demanda que implique em dificuldades no curso? Se sim, quais? (Acompanhamento do percurso acadêmico).
3. No caso de estudantes que apresentem dificuldades no curso, quais são os encaminhamentos/ações de apoio (acadêmico, financeiro e/ou social) fornecidos pelo campus/instituição? O campus/curso possui ações de apoio para o desenvolvimento de habilidades básicas de aprendizagem relacionados ao Ensino Superior, integradas ou não aos componentes curriculares (como, por exemplo, regras e regulamentos do meio acadêmico e da instituição; rotina e organização de estudos; grupos de estudo; tutoria; atendimento individual; revisão de tópicos do Ensino Médio, etc.)? (Suporte acadêmico).
4. Qual é sua percepção do relacionamento dos estudantes com o campus, com seus pares e com os professores/técnicos? O campus/curso possui projetos e/ou ações visando a integração dos estudantes, seja ao nível acadêmico (para potencializar o desenvolvimento acadêmico) ou ao nível social (com colegas e servidores)? Se sim, quais? (Temática: Integração nos níveis acadêmico e social).
5. O campus/curso possui programas/ações específicos relacionados ao enfrentamento da evasão e promoção da permanência dos estudantes? Se sim, quais? Quais ações você acredita serem mais efetivas? Quais ações você acredita que poderiam ser promovidas? Por quê? (Ações específicas/sistematizadas para promoção da permanência).

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Pedagogo(a)/Técnico(a) em Assuntos Educacionais/Coordenador(a) de Curso,

Estamos convidando-o(a) para participar da pesquisa intitulada “**Permanência em cursos de licenciaturas do Ifes: problematizações e possibilidades**”. Essa pesquisa está sendo realizada pela mestranda Caroline Araujo Costa Nardoto e por sua orientadora, Prof.^a Dr.^a Kalline Pereira Aroeira, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a ocorrência dos fenômenos da evasão e da permanência no contexto dos cursos de licenciatura do Ifes localizados na RMGV. Com a sua participação, objetivamos, especificamente, investigar possibilidades e estratégias para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas do Ifes localizados nessa Região.

Se você der sua autorização para participar da pesquisa, participará de uma entrevista com a mestranda, a ser realizada a distância, via plataforma *online Zoom*. Essa entrevista parte de roteiro semiestruturado com 5 (cinco) questões orientadoras e está prevista para um tempo de 50 (cinquenta) minutos, podendo ser estendida a depender da disponibilidade do(a) participante.

Ressaltamos que é seu direito ser devidamente informado(a) sobre a pesquisa e você tem total liberdade para decidir participar e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. Você também têm assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais (garantia de sigilo da identidade do participante); buscar indenização em caso de dano comprovadamente decorrente da pesquisa e ser ressarcido de quaisquer despesas que sejam decorrente de sua participação. Além disso, garantimos ao(à) participante acesso aos resultados dos estudos.

Esclarecemos que sua participação envolve um nível de risco mínimo, como possibilidade de cansaço e estresse durante a entrevista. De qualquer maneira, de forma a dirimir esses riscos, informamos que o(a) participante poderá, em qualquer momento da entrevista, solicitar esclarecimentos à pesquisadora sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa a entrevista.

Acreditamos que esta pesquisa é de relevância para os estudos que envolvem o enfrentamento da evasão e promoção da permanência de candidatos à docência na Educação Básica. Dessa forma, os potenciais benefícios em participar da pesquisa envolvem realizar uma análise e reflexão sobre a temática no curso em que atua como Pedagogo(a)/Técnico(a) em Assuntos Educacionais/Coordenador(a) de Curso, fornecendo subsídios a uma pesquisa que objetiva gerar conhecimentos que retornem a essa Instituição como forma de colaborar com a gestão administrativa e pedagógica desses cursos.

Os dados coletados serão analisados pelas pesquisadoras e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/Ufes ou ainda publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação dos(as) participantes(s).

Caso queira tirar dúvidas ou solicitar informações, entre em contato com a pesquisadora Caroline Araujo Costa Nardoto pelo telefone (27) 99812-8363, pelo e-mail carolinearaujoc@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Reitoria do Instituto Federal do Espírito Santo – Assessoria Pedagógica do Gabinete da Pró-Reitoria de Ensino – Av. Rio Branco, 50, Santa Lúcia, Vitória - ES, CEP 29.056-255.

Em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes poderá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910.

Vitória, xx de xxxxxxxx de 2020.

Mestranda Caroline Araujo Costa Nardoto

Prof.^a Dr.^a Kalline Pereira Aroeira

Para formulário enviado ao participante via Formulários Google

Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) verbalmente sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente:

☐ Aceito participar da pesquisa

☐ Não aceito participar da pesquisa

Observação: Ao aceitar participar da pesquisa, assinalando aceite no *Formulário Google* encaminhado, após respostas e envio do formulário, o(a) participante receberá por e-mail via digital deste termo assinado pela mestranda e sua orientadora.

Link para o formulário: <https://forms.gle/ScviXquJinT9oPjk7>

Apêndice C – Sugestão de quadros-referências para elaboração de diagnóstico de causas de evasão nos cursos de licenciaturas

1) FATORES REFERENTES A QUESTÕES PRÓPRIAS DO ESTUDANTE:				
	Não se aplica	Pouca influência	Muita influência	Principal(is) fator(es)
Problemas de saúde que dificultam / impossibilitam conciliação com o curso ou com seu horário				
Problemas familiares / particulares que dificultam / impossibilitam conciliação com o curso				
No momento não tenho tempo para conciliar as atividades do curso com meu trabalho				
Realizei mudança para outra cidade, estado ou país / retornei para minha localidade de origem				
Iniciei outro curso de licenciatura ou o mesmo curso em outra instituição / campus				
Iniciei outro “tipo” de curso: engenharia, bacharelado, tecnologia ou técnico				
Faço dois cursos ao mesmo tempo e optei por abandonar esse curso de licenciatura				
Havia escolhido o curso como segunda alternativa eu fui chamado no curso de minha preferência				
Descobri novos interesses que me levaram a novo processo seletivo				
Não me identifiquei com o curso por se tratar de formação de professores / desconhecia o que era um curso de licenciatura				
Escolhi o curso por facilidade no acesso (baixa concorrência) e depois não me identifiquei				
Escolhi o curso por pressão dos meus pais / responsáveis / familiares para imediato ingresso no Ensino Superior				
Tive dificuldades de adaptação ao ambiente universitário				
Tive dificuldades em incorporar o hábito de estudar				
Desisti devido à queda no rendimento acadêmico e/ou reprovações				
Desisti devido a dificuldades com as disciplinas do curso / dificuldade em aprender o conteúdo do curso				
Outro(s) – gentileza especificar:				

2) FATORES INTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES				
	Não se aplica	Pouca influência	Muita influência	Principal(is) fator(es)
Considero a metodologia e didática dos professores desmotivadoras e/ou ineficientes				
Considero o curso falho em formar para a docência				
Considere o currículo “engessado” / com muitos pré-requisitos, o que dificultou meu progresso				
Avaliei a relação professor-aluno como problemática				
Avaliei que a instituição apresenta pouco interesse nos alunos				
Desisti devido a considerar excessiva a quantidade de atividades do curso				
Influenciou na minha decisão a falta de variáveis de incentivo, como bolsa de pesquisa, iniciação à docência, auxílio-alimentação e moradia				
Influenciou na minha decisão a falta de apoio pedagógico (incluindo específicos para quem possui dificuldades de aprendizagem)				
Influenciou na minha decisão a falta de informações sobre os procedimentos e atividades da instituição				
Influenciou na minha decisão possuir uma baixa integração com a instituição				
Considere desistir devido a infraestrutura insuficiente do campus, como condições ruins das salas de aula ou carência de laboratórios				
Outro(s) – gentileza especificar:				

3) FATORES EXTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES:				
	Não se aplica	Pouca influência	Muita influência	Principal(is) fator(es)
Influenciou na minha decisão o desprestígio social dos cursos de licenciatura				
Influenciou na minha decisão as condições precárias do trabalho docente na Educação Básica				
Desistir do curso devido baixa remuneração do profissional formado				
Tive uma formação deficiente na Educação Básica e não consegui acompanhar o curso				
Não consegui me manter no curso devido a dificuldades financeiras				
Influenciou na minha decisão não ter conseguido auxílios financeiros junto a instituição				
Outro(s) – gentileza especificar:				

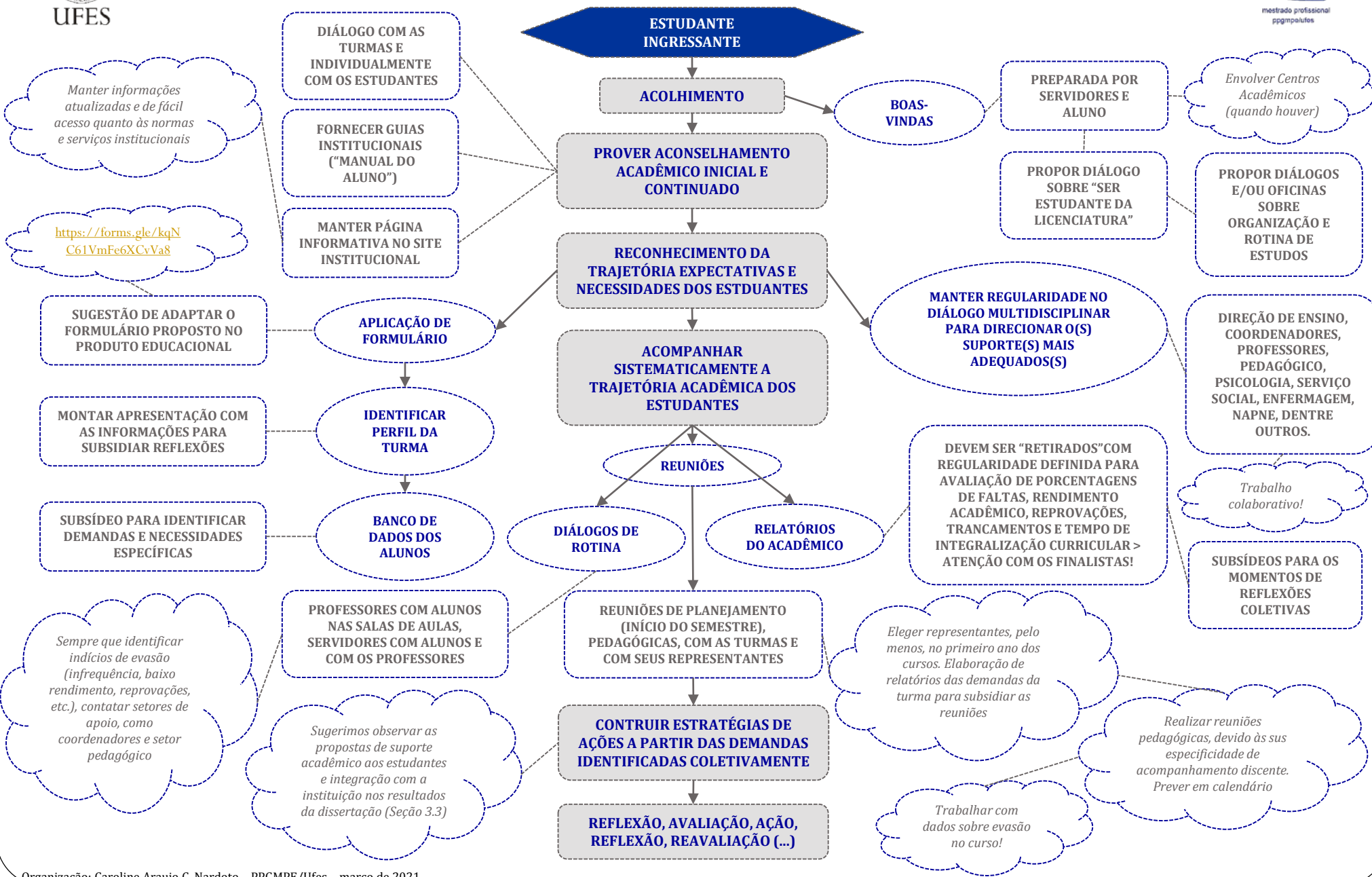
Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice D – Proposta de fluxo para acompanhamento da trajetória acadêmica visando a promoção da permanência dos estudantes dos cursos de licenciaturas



UFES

PROPOSTA DE FLUXO PARA ACOMPANHAMENTO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA VISANDO A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS



ANEXO

Anexo A – Carta de Anuência para pesquisa no Ifes fornecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Ifes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Avenida Rio Branco, 50 – Santa Lúcia – 29056-255 – Vitória – ES
27 3357-7530

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a realização da pesquisa intitulada “Evasão e permanência em licenciaturas: desafios e possibilidades em cursos do Ifes”, coordenada pela pesquisadora Caroline Araujo Costa Nardoto, a ser realizada nos campi Vitória, Vila Velha e Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em conformidade com os objetivos e metodologias previamente apresentados.

Como representante do Ifes, na qualidade de Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação do Ifes, estou ciente das corresponsabilidades associadas ao projeto de pesquisa no compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa recrutados. Declaro ainda estar ciente da autonomia de cada indivíduo em aceitar ou recusar a participar da pesquisa, independente da anuência que apresento.

Esta autorização está condicionada à aprovação da pesquisa elencada acima por um Comitê de Ética em Pesquisa, legalmente instituído, como forma de resguardar o cumprimento das Resoluções nºs 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Vitória (ES), 11 de dezembro de 2019.

André Romero da Silva
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Portaria nº 2.229, de 05/09/2017
Siape 1653769