



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**FATORES DE INFLUÊNCIA NA EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE
CASO EM TRÊS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO *CAMPUS*
BRASÍLIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Juana de Carvalho Ramos Silva

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientadora: Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva

Março de 2016



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**FATORES DE INFLUÊNCIA NA EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE
CASO EM CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO *CAMPUS* BRASÍLIA
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social
e Intervenção Comunitária da Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Juana de Carvalho Ramos Silva

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientadora: Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva

Março de 2016

*Hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar
uma educação da esperança enquanto empoderamento
dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as
situações limites que nos desumanizam a todos.¹*

Paulo Freire

¹ *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1994, p.11

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros e Figuras.....	vi
Siglas Utilizadas.....	vii
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
AGRADECIMENTOS.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – EVASÃO ESCOLAR	4
CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE CAUSAS DA EVASÃO	10
CAPÍTULO 3 - A EVASÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL... ..	14
CAPÍTULO 4 – POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL FACE À QUESTÃO DA EVASÃO ESCOLAR.....	18
CAPÍTULO 5 - TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA.....	27
CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
6.1 Plano de Observação	34
6.1.2 Características dos sujeitos da pesquisa	35
6.1.3 Instrumentos de Recolha de Dados	38
CAPÍTULO 7 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
7.1 Panorama escolar no IFB.....	45
7.2 Panorama específico dos três cursos sobre os quais incidiu este estudo no âmbito do IFB.....	46
7.3 Fatores de Influência no processo de evasão e de conclusão	50
CAPÍTULO 8 - PROPOSTA DE UM PLANO DE INTERVENÇÃO.....	72
8.1 Alguns pressupostos importantes para o Plano de Intervenção.....	72

8.1.1 Fatores Internos	73
8.1.2 Fatores externos.....	74
8.2 Proposições Interventivas.....	76
8.2.1 Acompanhamento dos estudantes.....	76
8.2.2 Adequação curricular, com a oferta de disciplinas e atividades na modalidade de educação à distância.....	77
8.2.3 Monitoramento dos índices	78
CAPÍTULO 9- CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
CAPÍTULO 10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE I.....	88
APÊNDICE II.....	92
APÊNDICE III	96

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro I - Características dos sujeitos entrevistados	36
Quadro II - Tipos de escalas e testes respectivos	39
Quadro III Composição étnica, de gênero e de renda dos estudantes dos três cursos....	47
Quadro IV Situação escolar dos estudantes nos cursos	48
Quadro V Faixa etária por grupo de concluintes e evadidos	48
Quadro VI Renda familiar por grupo de estudantes evadidos e concluintes.....	50
Quadro VII Renda per capita por grupo de estudantes evadidos e concluintes	50
Quadro VIII Escolaridade dos pais de concluintes e evadidos.....	61
Figura 1 Modelo Reproduzido de Tinto	21
Figura 2 Evolução do índice de Eficiência Acadêmica do IFB	56

SIGLAS UTILIZADAS

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

DST - Doença sexualmente transmissível

EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETFs - Escolas Técnicas Federais

Flacso - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IPS - Instituto Politécnico de Santarém

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

OEI - Organização dos Estados Interamericanos

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PNJ - Políticas Públicas de Juventude

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SGI - Sistema de Gestão Integrada

TCU - Tribunal de Contas da União

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, do Instituto Politécnico de Santarém, refere-se a uma pesquisa sobre evasão escolar, que objetivou identificar e problematizar os principais fatores de influência nos processos de abandono e de permanência escolar de estudantes em cursos Técnicos Subsequentes de Nível Médio (Técnicos de Eventos, de Informática e de Serviços Públicos) do *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. A pesquisa é essencialmente qualitativa e apresenta metodologia mista, com a utilização de questionários semiestruturados e entrevistas semidiretivas aplicados a estudantes concluintes e evadidos dos cursos estudados. Nos resultados percebeu-se que fatores internos e externos ao estudante o influenciam mutuamente no processo de evadir e de permanecer, sendo o que determina a saída do estudante é a forma com que ele reage às circunstâncias adversas, sua capacidade de persistência e de adaptação a elas.

Palavras-Chave: Evasão Escolar; Educação Social; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This Master's thesis in Social Education and Community Intervention, the Polytechnic Institute of Santarém, refers to research on truancy, which aimed to identify and discuss the main factors to influence the processes of abandonment and school residence of students in Technical courses Subsequent Medium Level (Event Technical, Information Technology and Public Services) Campus Brasília, the Federal Institute of Education, Science and Technology Brasília - IFB. The search is essentially qualitative and displays mixed methodology, using questionnaires and semi-directive semistructured interviews applied to graduating students and dropouts of the courses studied. The results it was noted that internal and external factors to the student the influence each other in the process of escape and to stay, and what determines the student's way out is the way it reacts to adverse circumstances, its persistence capacity and adaptation to they.

Keywords: Dropout school; Social education; Vocational and Technical Education.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não teria tornado possível e aos quais sou muito grata.

Ao Professor Doutor Paulo Coelho Dias por sua cuidadosa orientação, disponibilidade, palavras de incentivo e saber compartilhado.

À amiga e coorientadora Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva por todo apoio, críticas e sugestões ao longo do processo.

Ao amigo Gilberto Duarte de Oliveira pela disponibilidade e cuidado na revisão ortográfica da dissertação.

Ao colega Doutor Filipe de Moraes Cangussu Pessoa pelo compartilhamento do saber e pela consultoria na área estatística do trabalho.

Aos servidores do *Campus* Brasília do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília pela presteza e gentileza na disponibilização dos dados solicitados.

Aos docentes do Instituto Politécnico de Santarém pela construção conjunta de conhecimento ao longo de toda a caminhada, e, em especial, à Professora Doutora Lia Daniela Pappamikail Ribeiro D'Almeida pelo rico material bibliográfico fornecido.

Ao meu amado irmão Professor Doutor Lucas de Carvalho Ramos Silva pelo exemplo e inspiração para o início da minha trajetória acadêmica.

Aos meus amados pais pelo apoio incondicional de sempre e aos amigos queridos pelo apoio, compreensão, paciência e incentivo nos momentos difíceis.

Aos estudantes, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e generosidade no compartilhamento das informações. A eles dedico este trabalho.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado trata de uma pesquisa sobre evasão escolar, problematizando os principais fatores de influência nos processos de abandono e de permanência escolar de estudantes em cursos Técnicos Subsequentes de Nível Médio, do *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. A pesquisa é essencialmente qualitativa e apresenta metodologia mista, com a utilização de instrumentos também de base quantitativa, no âmbito de uma pesquisa ação. Tendo por base os dados e as possíveis causas associadas à ação de evadir ou não dos estudantes, este trabalho propõe-se, ainda que com um desiderato último, construir um acervo de informação que será disponibilizado aos dirigentes do IFB no âmbito da mitigação do problema da evasão, procurando aumentar a permanência e a conclusão dos cursos.

A partir de fatores de influência recorrentes em pesquisas sobre evasão escolar, apresentados no referencial teórico, foram estudados e verificados, especificamente, os fatores internos – relacionados a questões de características individuais e relacionais – e externos – quanto a questões da instituição de ensino e socioeconômicos. Nesse sentido, pode-se citar o trabalho de Heijmans (2014), no qual essa autora afirma ser a ação de abandonar a escola (ou não), condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

No grupo estudado, composto por jovens estudantes, pretendeu-se verificar quais fatores apresentam maior influência no processo de evadir (ou não) de cursos técnicos subsequentes, de nível médio, do IFB. Em uma pesquisa de metodologia mista, de base qualitativa e quantitativa, realizada com a utilização de questionários e entrevistas aplicadas a dois grupos de estudantes – evadidos e concluintes de cursos técnicos de um

dos *campi* do IFB, *Campus* Brasília. De posse dessa informação, foram levantados os fatores de influência supracitados em ambos os processos, na perspectiva dos estudantes, sujeitos da ação. Além disso, utilizou-se do perfil socioeconômico desses estudantes, obtido junto ao Setor de Registro Acadêmico do *Campus*, para mapear o perfil dos estudantes dos cursos e analisá-los em conjunto com os dados obtidos na pesquisa.

A evasão é um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, pois a saída de estudantes provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas (Gaioso, 2005). Assim, devido à complexidade do problema, das variáveis e dos vários sujeitos envolvidos, encontrou-se a primeira dificuldade desse projeto, ou seja, o acesso a esses sujeitos, especialmente no âmbito do grupo de evadidos que, por terem abandonado os cursos e a instituição, não apresentaram, muitas das vezes, motivação suficiente para responder aos inquéritos dos instrumentos. Outra dificuldade foi conceitualizar o processo de evasão na literatura e na prática do processo escolar. Além disso, cabe refletir se o ato de evadir é uma consequência de uma decisão voluntária do sujeito ou de uma intercorrência do sistema, no qual estudante está inserido.

O objetivo geral do trabalho foi identificar fatores de influência no processo de evasão e de permanência escolar no âmbito dos Cursos Técnicos Subsequentes em Informática, Eventos e Serviço Público do *Campus* Brasília do IFB, finalizados em julho de 2015.

Quanto aos objetivos específicos do trabalho pretendeu-se:

- Mensurar taxa de evasão e de conclusão dos cursos estudados;
- Verificar quais são os fatores de influência autodiagnosticados pelos sujeitos dos processos de evasão e de conclusão;

- Conscientizar a comunidade acadêmica quanto à dimensão do problema e sua cooresponsabilidade, sob uma perspectiva ativa e humana de enfrentamento;
- Subsidiar futuras pesquisas e políticas institucionais sobre o tema.

Esta dissertação é apresentada em seis partes. Inicia-se por esta Introdução, na qual se apresenta o objeto de estudo. Na segunda parte, apresenta-se a fundamentação teórica, constituída por cinco capítulos de revisão da literatura mais relevante sobre o tema. Na terceira parte, há a metodologia da pesquisa, na qual constam os procedimentos empíricos de levantamento de dados e detalhamento do público-alvo e dos instrumentos utilizados. Na quarta parte, apresenta-se a análise e discussão dos dados por confronto com a literatura revista. Na quinta parte, apresenta-se, ainda que de forma incipiente, um capítulo de Proposta de Intervenção para o *Campus* Brasília do IFB. Por fim, na Conclusão, reveem-se os aspectos mais importantes do estudo e a delineação de possibilidades de estudos posteriores a este trabalho.

CAPÍTULO 1 – EVASÃO ESCOLAR

No Brasil, segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC – (1997), entende-se por evasão a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou, então, a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa.

Para efeitos de cálculo, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – do Ministério da Educação Brasileiro, em seu Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014) considera como aluno evadido aquele que possui mais de 25% de faltas no período de seu curso e, ainda, segundo o Manual, como concluinte o aluno que integralizou os créditos e está apto a colar grau². No Instituto Federal de Brasília, o estudante com mais de 25% de faltas é considerado como repetente da(s) unidade(s) curricular(s) – assim como consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Contudo, para o IFB, ele é considerado oficialmente evadido somente quando atinge mais de 50% de faltas, sendo sua matrícula automaticamente cancelada no curso de origem.

Segundo Gaioso (2005), a evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos. Trata-se de um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, pois a saída de estudantes provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Na obra desse autor, como causas do problema, são apontadas variáveis como a falta de orientação, a imaturidade do estudante, as reprovações sucessivas, as dificuldades financeiras, a ausência de laços afetivos na escola, a imposição familiar e o nascimento de filhos.

² Apto para obter o respectivo Certificado e/ou Diploma de Curso.

Gisi (2006) afirma que é difícil a permanência de estudantes de setores sociais menos favorecidos, no ensino, não só pela falta de recursos financeiros, mas também pela falta de aquisição de capital cultural ao longo da trajetória de sua vida, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos indivíduos inicia seus estudos. Esses estudantes permanecem em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades e da desigualdade de condições, em relação ao acesso a conhecimentos diversos. Para Gisi, é necessário reconhecer as desigualdades para uma escola de qualidade. Caso contrário, haverá muitos estudantes incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento. Assim, a permanência do estudante também depende do seu suporte social, cultural e pedagógico. Nesse sentido, a criação de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única, para que ocorra a democratização efetiva nas escolas e o combate à evasão.

Segundo uma pesquisa de Silva Filho (2007), no período compreendido entre 2000 e 2005, no conjunto formado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a evasão média foi de 22%, sendo 12% nas instituições públicas e 26% nas particulares. Segundo o autor, são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas. Silva Filho aponta, ainda, que frequentemente, minimizam-se as razões da evasão, apontando em geral para falta de recursos financeiros do estudante como a principal causa para a interrupção dos estudos. Para este autor, é importante que se priorize também a compreensão das questões de ordem social, como suporte familiar, questões acadêmicas, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso.

Elaborado na década de 1960, o conceito de capital cultural de Bourdieu foi concebido como uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar, obtido por crianças de classes sociais distintas; e, em consonância, opor-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de "aptidões" (Bourdieu, 1998). Contrariando as afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores econômicos ou a um "dom" natural, Bourdieu afirmou que essas desigualdades são frutos da distribuição entre as classes e as frações de classes, também desigual, do *capital cultural*, pois, para o autor, o rendimento escolar depende do *capital cultural* previamente possuído pela família. Assim, o *capital cultural* é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola que criam no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento, frente às práticas educativas. Segundo Bourdieu (1998), o *capital cultural* pode existir sob três estados: (i) incorporado, sob a forma de disposições duráveis do indivíduo; (ii) objetivado, que corresponde aos bens culturais; e (iii) institucionalizado, como os diplomas.

Nesse sentido e segundo Bernstein (1998), as diversas práticas pedagógicas nem sempre estão explicitadas aos estudantes ou facultam conteúdos que são disseminados aos estudantes, no cotidiano escolar, em proporções que excedem a sala de aula. Trata-se, aqui, do conceito de currículo oculto, que pode ser relacionado ao conceito de *capital cultural* e de *habitus* de Bourdieu, como consequência direta ou indireta, no que diz respeito a orientação do comportamento de estudantes. Como afirma Silva (1999), com o desenvolvimento das teorias críticas da educação, o currículo não pode mais ser visto como algo inocente e neutro, mas, ao contrário, como algo repleto de significados e de cunho político. Dessa forma, o indivíduo não seria totalmente autônomo, nem totalmente determinado pelas estruturas sociais e, sim, encontra-se na lacuna entre esses dois polos – espaço de construção, que se afirma pelo discurso, pela linguagem e pelos

significados sociais e individuais, mas onde, pela desigualdade de *capital cultural* detido, uns estariam mais aptos tendencialmente do que outros a alcançar as metas escolares.

Para Silva (1999), no ambiente escolar emergem vários elementos que contribuem para que ocorram aprendizagens de comportamentos, crenças e valores, pelos estudantes, afetando-os dentro e fora da escola. Dentre esses elementos, o autor aponta as relações entre professores e alunos; entre a administração escolar e os professores; entre a administração e os estudantes; entre os próprios estudantes. O autor aponta também as relações e organizações referentes ao tempo e ao espaço escolares; a divisão do trabalho escolar; os regulamentos, as regras e as normas escolares; as categorizações entre os capazes e os incapazes, entre homens e mulheres e, ainda mais na Educação Profissional, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional.

Desvelar a realidade e conscientizar-se da práxis educativa e de sua ideologia política é um passo fundamental para o enfrentamento do fracasso escolar que excede o desejo autônomo do estudante e que vai além da evasão e da repetência. Para além do indivíduo, Patto (1999) formulou importantes contribuições no sentido de romper com o estigma de que fracasso é culpa do aluno ou de sua família e alerta para a presença dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, mais do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos. Ao analisarmos o fracasso escolar, contextualizando-o historicamente, é possível observar que os seus determinantes têm sido atribuídos muito mais aos fatores internos ao sujeito, colocando em segundo plano os fatores externos, a saber, a instituição escolar. Todavia, as práticas pedagógicas exercem um papel fundamental nas condições de educabilidade da criança, para além da institucionalização cultural, explicada por Bourdieu, que são pouco discutidas entre os educadores. Um dos mitos, segundo Patto (1999), que permeia as explicações dos professores sobre esse fenômeno é o de que o estudante carente não aprende.

Berger e Luckmann (2004), por uma análise construtivista dos processos de socialização, afirmam que embora a socialização primária condicione, nos termos supramencionados, o percurso escolar dos alunos. Existe, ainda assim, algum espaço para se verificar mobilidade social ascendente, através do processo de socialização secundária, desde que se criem mecanismos educativos que compensem as desvantagens do processo de socialização primária. Trata-se da etapa em que vivem os jovens dos cursos técnicos estudados, na qual pode haver contradição, readequação ou confirmação de normas, leis e valores do sujeito. Assim, educadores e toda a comunidade acadêmica, na qual o indivíduo está inserido, são de fundamental importância na construção de uma autonomia relativa desse sujeito e de seu *empowerment* para que ele seja autor e não vítima de sua trajetória escolar.

Segundo Benetti (2008), a escola se constitui como um espaço fundamental no processo de socialização do indivíduo, o qual tem a oportunidade de ter experiências para além das relações familiares, estabelecendo vínculos com colegas e professores. Estas novas possibilidades de interação são partes formadoras do processo de construção da identidade e, segundo a autora, a qualidade das experiências no contexto escolar, incluindo ensino e clima da escola, são condições necessárias para o sucesso escolar e bom desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão.

Para Boudieu e Passeron, em *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (2008), as desigualdades de sucesso escolar estão amparadas nas desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Os autores denunciam o privilégio de uma cultura legítima da escola, a qual reproduz a cultura dominante, contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força, na qual o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica.

Percebe-se que o debate proposto acerca da maior ou menor influência das variáveis escolares no êxito escolar permanece atual e relevante, considerando que até

hoje é inconclusiva a definição do poder da escola para produzir resultados escolares, independentes da condição social dos seus estudantes. Vê-se que é pertinente, portanto, conhecer os estudantes, seu contexto, sua origem, seus hábitos e autopercepções, fatores antecedentes à entrada do estudante na escola (nível de desenvolvimento, autoconceito, autoestima, motivação, expectativas, competências cognitivas, funcionamento familiar), fatores intermédios, conhecer a instituição na qual o indivíduo está inserido (a interação estudante-escola) e variáveis de resultado (adaptação social e pessoal, e rendimento escolar).

Ainda em Bourdieu, o indivíduo é considerado agente ativo que, embora não seja transcendental, é criativo, sofre a determinação das estruturas sociais ao seu redor, mas, ao mesmo tempo, é parte determinante delas. Assim, indivíduo e sociedade são ambos influenciados mutuamente. Dessa forma, Bourdieu busca relacionar a objetividade da sociedade com a subjetividade dos indivíduos e dos grupos. Para esse autor, nem o indivíduo é completamente determinado, a ponto de se anular diante de estruturas preexistentes e totalmente determinantes, nem, por outro lado, é um indivíduo que se autodetermina.

A constituição do insucesso escolar, enquanto objeto de análise científica, decorre diretamente da pretensão das sociedades democráticas modernas de proporcionarem o máximo possível de igualdade de oportunidades aos seus membros. Segundo Ravon (2000, citado em Seabra, 2009, pg. 81), por vivermos numa sociedade que pretende transformar as condições democráticas da sua existência, o insucesso escolar constitui um problema. Foi nos anos 60, quando se constatou o carácter maciço e socialmente seletivo do fenómeno. Conceitualizado enquanto fenómeno social, para além de uma marca individual de uma situação de reprovação ou orientação em classes de transição, o insucesso escolar passou a ser a expressão de um problema coletivo de falência da sociedade.

CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE CAUSAS DA EVASÃO

Pesquisas sobre evasão no Brasil tendem a ser descritivas, desconsiderando muitas vezes os modelos teóricos já existentes no tema. Encontram-se, na literatura, teorias acerca dos fatores de influência no processo de evasão escolar e de permanência, especialmente nos Estados Unidos, como os modelos de Berger & Milem (1999); Cabrera (1993); Robbins (2004) e Tinto (1975, citada em Tinto, 1993).

No modelo de Tinto (1993), o comportamento de evadir-se consiste num processo de interações. O indivíduo chega ao sistema de ensino com intenções, objetivos e compromissos institucionais predefinidos e interage no sistema social e acadêmico da instituição de ensino. O resultado do processo de integração lhe permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, permanência ou as variadas formas de evasão. A ideia central é a de que a evasão ocorre pela falta de identificação com o grupo, caracterizada principalmente pelas causas sociais. O autor aponta os problemas financeiros como reflexos de outros fatores, entre eles a insatisfação com a instituição.

Tinto (1993) afirma que: *“Quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos, e elevado for o nível de integração acadêmica e social desse aluno, menor a probabilidade de evasão”*.

Deve-se, portanto, considerar o compromisso do estudante com a instituição, com a sua meta e com o curso em si (envolvendo os sentimentos de segurança e satisfação, quanto à escolha do curso e da profissão).

Tinto (1993) considera que, apesar de existirem amplos estudos sobre evasão, poucos permitem isolar variáveis independentes dos fatores que interferem na evasão. Aponta fatores, dentre os quais se podem destacar: o status socioeconômico que se revela inversamente relacionado à evasão; contudo, a renda, tomada isoladamente é

menos determinante para a permanência do que a qualidade das relações familiares e suas expectativas com relação à educação dos filhos; o nível de expectativa dos pais, que influencia a própria expectativa dos filhos, como também a sua permanência nos estudos; a expectativa educacional é tanto mais alta quanto maior é o status social do estudante.

Dessa forma, segundo os estudos do autor, a permanência do estudante está fortemente determinada pela integração social acadêmica e ligada diretamente às expectativas do indivíduo: quanto maiores forem as expectativas (educacionais e de carreira), ao mesmo tempo em que a integração social acadêmica for satisfatória, menos provável será a evasão do estudante. Conforme modelo na Figura 1 a seguir.

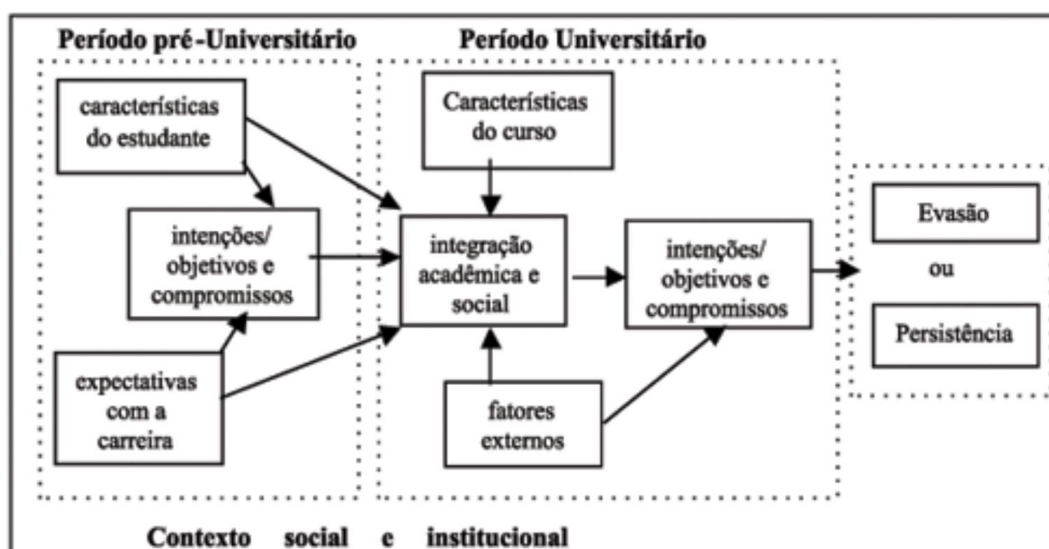


FIGURA 1 – Modelo Reproduzido de Tinto

Para Bean (1980), a decisão de evadir (ou não) está ligada às atitudes do estudante, sua adaptação e também a fatores externos, como aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade de transferir-se para outra instituição. O autor integrou aspectos individuais, institucionais e externos à instituição ao modelo proposto por Tinto, que favorecem a compreensão do fenômeno da evasão. O modelo de Bean, apesar de baseado no modelo de Tinto, não contempla a persistência do estudante.

Dos modelos supracitados, o mais prudente talvez seja o de Robbins (2004), pois buscou abarcar o maior número possível de variáveis, considerando aspectos tanto educacionais e organizacionais, quanto psicológicos e motivacionais. Para Robbins (2004), destacam-se nove aspectos responsáveis pela permanência e pelo desempenho acadêmico: (1) motivação para realização; (2) metas acadêmicas; (3) compromisso com a instituição; (4) suporte social; (5) envolvimento social; (6) autoeficácia acadêmica; (7) autoconceito; (8) habilidades acadêmicas; (9) influências do contexto acadêmico. Estes aspectos estão agrupados em três eixos: i) condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios; ii) tamanho da instituição ou número de estudantes na instituição; iii) a forma de seleção da instituição. De acordo com Robbins (2004), a motivação é o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa e, nesse sentido, a motivação teria o mesmo peso que a capacidade para o alcance de um bom desempenho.

Outra característica individual que deve ser considerada nos processos de evasão e permanência, e está relacionado aos aspectos supracitados, é a característica de resiliência. Para Cyrulnik (2004), resiliência consiste na capacidade do ser humano de desenvolver habilidades de superação perante situações que lhe são adversas. Trata-se de um modo de subjetivação, que se dá no encontro com o outro, e é resultado da interação de fatores pessoais, institucionais e do contexto social. Dessa forma, trata-se de uma construção na qual um indivíduo bem adaptado seria um sujeito resiliente (Grotberg 2005).

Segundo Sequeira (2009), os fatores de resiliência geralmente são divididos em três dimensões: a) pessoal – na qual características individuais poderiam ser desenvolvidas por meio das relações interpessoais, de atividades educativas e culturais ou pela psicoterapia; b) ambiental – que remete a condições que possam favorecer o desenvolvimento pleno do sujeito ou sociais; e c) social – por meio de vínculos de

pertencimento e apoio que garantissem uma sustentação simbólica, que incentivasse suas potencialidades, um espaço de inclusão.

Assim, para a autora, a resiliência é um fenômeno de fortalecimento psicossocial passível de ser desenvolvido inclusive pela educação formal e informal, na qual o educador é a peça-chave nessa promoção, em especial nas situações em que os familiares não estão presentes. Por isso, Sequeira (2009) defende a promoção dos educadores mediante projetos de aprimoramento, de sua valorização e da ressignificação do seu papel conduzindo suas ações por vínculos afetivos e de autoestima de ambos, educador e educandos.

Na década atual, a preocupação com os elevados índices de evasão escolar no ensino superior brasileiro repercutiu fortemente no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foi organizada uma comissão multidisciplinar, formada por professores de várias instituições de ensino superior (federais e estaduais), com a finalidade de coletar dados e analisar esse fenômeno. O trabalho da comissão ocorreu durante o período de maio de 1995 a julho de 1996 e deu origem a um relatório intitulado Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas (BRASIL, 1997). O trabalho aborda as prováveis causas da evasão, as quais podem ser internas ou externas.

As evidências teóricas e empíricas, acumuladas nos últimos anos, permitem concluir que a análise da evasão, no ensino, se constitui numa tarefa particularmente desafiadora. Observando-se os modelos propostos na literatura internacional, verifica-se a necessidade de expandir as investigações sobre os modelos de evasão no Ensino Profissional, procurando-se construir ou adaptar os modelos existentes ao contexto do sistema de ensino brasileiro. Compreender o modo como o estudante enfrenta e reage às novas tarefas, às mudanças e às vivências escolares pode influenciar no sucesso do processo de aprendizagem, na retenção e evasão escolar.

CAPÍTULO 3 - A EVASÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo o Tribunal de Contas da União – TCU (2011), em sua auditoria operacional realizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a evasão é um problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida e a educação profissional não foge a essa regra. A educação profissional, no Brasil, é formada por quatro grandes redes: a rede federal; as redes estaduais; as redes municipais; e a rede privada.

O Instituto Federal de Brasília integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Formada por 38 (trinta e oito) Institutos Federais, distribuídos por todas as regiões do país; Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é vinculada à gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC).

Com o intuito de garantir a estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais, foi celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (2008). Nesse termo, a meta prevista de eficiência (êxito escolar) é de 90%, para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos. Esse índice é, ainda, um ideal de longo prazo, considerando-se, segundo dados do Relatório de Gestão

(TCU - 2014), a taxa de eficiência de todo o IFB de 20,86 % e, no âmbito nacional, de: 46,8% para o ensino médio, 25,4% para a Licenciatura e em 27,5% para o Bacharelado (TCU -2011).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996, alterada pela Lei 11.741/2008, dispõe no artigo 39 que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Como ressalta Pacheco (2012), dentre os objetivos da educação nacional estão o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para isso, ela ocorre tanto na educação básica como na educação superior, podendo estar unida a outras modalidades educacionais – a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial e a educação à distância (EaD). O compromisso da educação profissional é essencialmente voltado ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, em condições de dar respostas adequadas às diversas situações inerentes à função do trabalhador.

Cobra e Braga (2004) afirmam que um dos maiores desafios das instituições de ensino é entender que os clientes (estudantes) não têm interesse somente na compra de um curso ou serviço. Na verdade, o que eles buscam é adquirir uma formação profissional de sucesso e conhecimentos capazes de gerar empregabilidade e proporcionar ascensão em suas funções. Portanto, a inserção do estudante no mercado de trabalho e o seu sucesso no exercício de suas funções passaram a ser diferenciais competitivos de muitos estabelecimentos de ensino: aqueles que conseguem um maior índice de empregabilidade ou geração de renda, para seus estudantes, tendem a ter vantagens de captação e manutenção de estudantes frente aos demais.

Para Lopes (2006), muito se faz para conquistar novos alunos, mas pouco tem sido feito no sentido de manter ou aumentar o nível de satisfação de seus atuais. As

taxas de evasão crescem na medida em que crescem as ofertas de novos cursos e novas instituições. Assim, a manutenção do estudante é tão importante quanto a sua captação. A evasão pode ser considerada uma ameaça, no sentido de que provoca queda na demanda.

Para Seabra (2009), houve uma democratização do sistema educativo, no sentido de maior acesso aos diferentes níveis de ensino aos desfavorecidos no Brasil. As distâncias sociais reduziram-se no acesso, mas produziram-se novas diferenciações internas, que produziram mesmo um aumento das clivagens sociais, no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino. Contudo, quando se aprofundam estas conclusões globais, podem detectar-se dinâmicas diferenciadas, de acordo com o segmento de estudantes em estudo ou com o nível de ensino considerado.

Seabra destaca que há um processo de rejeição mútua entre os integrantes da comunidade escolar e que é fato que a escola tem um papel limitado, no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, mas, simultaneamente, ela permanece no centro da integração. Assim, a escola não muda a sociedade, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social. Seabra menciona, ainda, a necessidade de se dispor de teorias de médio alcance, que permitam analisar as interações entre a origem social e o destino social, em que a escola tem um papel de intermediária, agindo e retroagindo sobre essa relação entre a origem e o destino.

Um estudo coordenado por Rosemary Dore Heijmans (2013), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), trata especificamente do abandono escolar nas escolas técnicas de nível médio em Minas Gerais. Segundo a autora, embora haja muitas pesquisas sobre o tema, quase não há estudos sobre a evasão nas escolas profissionalizantes. Dentre as possíveis causas, já identificadas pelo estudo, para o abandono do Ensino Médio técnico estão: o nível socioeconômico do estudante; a

estrutura organizacional e pedagógica das escolas; a política educacional; a relação da escola com a cultura jovem; a necessidade do jovem optar por estudar ou trabalhar; e questões curriculares. Para a autora, o acesso e a permanência do indivíduo na escola é uma dimensão da democratização da educação.

Para finalizar este ponto, cabe referir que, segundo A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, apesar de sua limitação de intervenção, cabe à instituição escolar, muitas vezes, por meio do trabalho do educador social, intervir e valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos estudantes na escola. A legislação prevê, ainda, que esgotados os recursos da escola, deve-se informar o Conselho Tutelar sobre os casos de faltas excessivas não justificadas e de evasão escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis.

CAPÍTULO 4 – POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIAL FACE À QUESTÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Segundo Dubet (2004), ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento, as sociedades democráticas escolheram o mérito como um princípio essencial de justiça. Nesse sentido, a escola, garantido seu acesso, seria justa, dado que cada um poderia obter sucesso em função de seu trabalho e de suas qualidades. Dessa forma, em uma sociedade que, em princípio, postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar e de condições de permanência de forma isonômica, considerando e atenuando, quando necessário, as diferenças existentes.

Segundo Dubet, sabe-se que as oportunidades, em geral, sempre foram limitadas às condições de nascimento, o que continuava nos sistemas divididos em várias escolas como a escola do povo e a escola da burguesia, considerado na orientação escolar. Historicamente, para Kuenzer (2005), a educação brasileira também apresenta essa dualidade estrutural, caracterizada pela existência de tipos diferentes de escola para classes sociais distintas. Nesse cenário, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem como uma opção de inclusão do público ordinariamente excluído do sistema educacional. Para além da inserção no sistema educacional, atrela-se o viés da inserção no universo profissional pelos cursos técnicos e tecnológicos da Educação Profissional, possibilitado a emancipação e a transformação social.

Pela Lei nº 11892 de 2008, que criou os Institutos Federais, em seu artigo sexto, vê-se no Inciso Primeiro, que a instituição tem como uma de suas finalidades e características: “*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 acordo com Silva (2009), esse inciso reafirma a abrangência da oferta educativa dos Institutos Federais: todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica (definidos no Título V, Seção IV-A do Capítulo II e Capítulo III, da Lei 9.394/96). Esta autora destaca que esse inciso traz também a questão da formação do cidadão, sujeito político de direito e deveres, na perspectiva de uma atuação profissional qualificada. *“A oferta educativa em tese deve estar voltada para diferentes setores econômicos destacando sua estruturação a partir daquilo que se torna necessário para o desenvolvimento da região e do país”.*

No âmbito específico do Instituto Federal de Brasília, observa-se em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigência de 2014 a 2018, a preocupação com a formação cidadã e a justiça social, na Missão da instituição: *“Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.”*

Quanto à inclusão social, além de ser um dos Valores explícitos da Instituição em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, ela está presente também na Visão: *“Até 2018, consolidar-se no Distrito Federal como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade.”*

Nesse contexto, percebe-se que para além de garantir o acesso, o que foi também conquistado pelo importante processo de democratização do ensino Brasileiro, o

Instituto Federal deve preocupar-se em garantir a permanência e o êxito escolar de seus estudantes para que a inclusão social, o empoderamento, e a emancipação do sujeito sejam de fato alcançadas. De outra forma, apenas se realizará este acesso e esta permanência, como aponta Kuenzer (2005), quando ocorrer a acumulação flexível, processo referente ao aprofundamento das diferenças de classe, no âmbito de uma nova dualidade estrutural, que condiciona as relações entre educação e trabalho, como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências.

Nesse sentido, faz-se necessário a discussão do papel social da educação no mundo atual, aprofundando o diálogo com a pedagogia e suas diversas concepções, para que se dirimam os equívocos de interpretação que têm levado muitos professores, pedagogos e pesquisadores, segundo Kuenzer (2005), a confundirem uma nova expressão da pedagogia capitalista com a pedagogia emancipatória.

Para Visca (1991), os vínculos afetivos podem ser positivos ou negativos e com diferentes intensidades. Segundo este autor, eles estão relacionados a estruturas de conduta e de personalidade e resultam de duas perspectivas: histórica e a-histórica. Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), é a convivência amorosa com os educandos e a postura curiosa e aberta do educador que motiva e “*provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer*”. Educar é uma ação tipicamente humana, ação na qual se lida com gente, e, sendo assim, para Freire, não há como se falar em educação sem falar também em amor, ou “*amorosidade*” - enquanto ato de coragem, indispensável à formação do ser humano.

Para Spozati (2000), a escola deve ser vista como um espaço de múltiplas relações para além do âmbito pedagógico/sala de aula e da relação professor/estudante. Para a autora, processos de exclusão/inclusão escolar envolvem relações sociais internas e externas à instituição. Segundo Spozati (2000), há uma naturalização, decorrente do pensamento neoliberal, do fracasso escolar enquanto oriundo da exclusão social ou vice-

versa. Para contrapor a esse pensamento deve-se recorrer à Ética, em específico em relação a questão da desigualdade humana, no âmbito da justiça social. Assim, a escola é construção da memória local, construção da cidadania, processo cultural e relacional. Para Freire (1996), “*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não favor que podemos ou conceder uns aos outros*”.

Segundo Spozati (2000), devido ao grande distanciamento da realidade dos estudantes, sua descontextualização, a escola, em seu modelo vigente, reforça a exclusão social, pois, ultrapassada a questão do acesso à escola. Há pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Para a autora, o processo educativo deve buscar a equidade no sentido da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças. Deve-se buscar na escola o compromisso com a mudança social, da emancipação.

Para Graciani (2005), muitas são as dimensões e vertentes do fazer educativo, mas as que privilegiam a vida, o ser humano, enquanto sujeito de sua história, a construção do conhecimento e da história de sua comunidade são as que de fato poderão contribuir para uma práxis educativa emancipadora e libertadora.

Para Morin (2006), a escola tem-se mostrado muito mais preocupada com o ensino de questões objetivas e materiais do mundo do que com a compreensão e reflexão do mesmo, sendo que a missão primeira dessas instituições deveria ser ensinar a compreensão entre os indivíduos como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Compreensão dentro de uma visão de colocar-se no lugar do outro, enquanto ser humano complexo e inacabado, passível de erros e vivente de um processo de aprendizagem.

Assim, superada a questão do acesso à escola, é preciso enfatizar o êxito escolar e a qualidade do ensino. Segundo Gadotti (2009), qualidade é um conceito

multidimensional e subjetivo e, portanto, difícil de atribuir um único conceito. Construído socialmente com base em valores, crenças e interesses específicos de contextos sócio-históricos diferenciados, a intensidade da qualidade não está em sua força ou em seu volume e, sim, em sua profundidade. Nessa perspectiva e segundo Pedro Demo (2001), a qualidade representa o desafio de fazer história humana, objetivando a humanização da realidade, no caso, o ambiente educativo e seus componentes. À educação, enquanto obra humana, cabe o desafio da qualidade.

A Educação, segundo Pernas e Iglesias (2010), é um fenômeno social complexo que não pode ficar reduzido ao que acontece na escola. As autoras afirmam que se queremos que a escola forneça o pleno desenvolvimento da personalidade e das capacidades dos estudantes, deve-se dotá-la de todos os meios humanos e materiais necessários. Isto supõe necessariamente abrir as portas da escola e permitir a entrada de outros profissionais, que configurem equipas multidisciplinares competentes.

Apesar dessa importante função, tanto a Educação Social quanto a Pedagogia Social têm recebido pouca atenção, no Brasil, tanto acadêmica como profissionalmente. Para Paiva (2005), talvez isso se deva ao fato da inviável sistematização de muito de seus conteúdos em grades curriculares por suas características flexíveis e dinâmicas e sua atuação em espaços distintos, muitas vezes não escolares. A autora coloca que é inegável a abertura de portas das escolas com a democratização do ensino para o ingresso de muitos, mas destaca que as portas também estão abertas para a saída, muitas vezes precoce e incompleta, desses sujeitos, uma vez que a instituição não deu conta da complexidade do indivíduo e do sistema no qual está inserido, não o compreendendo em sua forma integral.

Para Graciani (2005), a Pedagogia Social exige um processo constante de teorização sobre a prática. A (re)criação metodológica favorece a ação consciente, consistente e dinâmica do Educador Social, transformando-o, ainda, em agente

multiplicador na práxis social junto à comunidade envolvida. A reflexão e sistematização coletiva favorecem a autocrítica, a autorevisão permanente, o crescimento e a autonomia do educador social e do grupo no e com o qual atua. Assim, a autora afirma que a Pedagogia Social se caracteriza por seu poder de transformação política e social, pois propõe criar uma relação renovada entre homem, sociedade e cultura, criando uma educação libertadora a partir de uma práxis educativa social.

Para Cachada (2008), a Pedagogia Social ocupa um lugar privilegiado na concessão de respostas socioeducativas, adequadas à diversidade do mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito à exigência de aproximação entre o mundo escolar e social. A figura do educador social deve ser conceitualizada à luz desta prática educativa, com o intuito de reconfigurar o papel da comunidade local como sujeito do acontecimento educativo (Caride 2005).

Nesse sentido, o educador social surge como um mediador de situações conflituosas, como aquele que favorece o desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos em seus contextos, assim necessitando, o educador, mais do que competência técnica, mas também de solidariedade humana e compromisso político com o educando - sujeito de seus direitos -, com sua formação cidadã, visando o fim do ciclo de marginalidade, ao qual foi submetido, devido às desigualdades sociais (Graciani 2005).

Freire (1987), precursor da Educação Popular e também da Pedagogia Social na Europa, colocou que essa concepção de educação deve ser destinada não só aos marginalizados e oprimidos como também aos opressores, pois é pela comunhão entre os homens e de sua conscientização crítica da realidade e de sua condição que se pode transformá-la, ou seja, deixando oprimido de ser oprimido e opressor de ser opressor. Para esse necessário engajamento político, Freire (1987) defende, ainda, que é imprescindível vincular o olhar pedagógico humanizador à realidade social.

O educador social, vocacionado para desenvolver a sua atividade junto a pessoas e comunidades em situação de risco, pode também desempenhar papéis relevantes em contexto escolar que envolva vulnerabilidade ou desigualdade. Segundo Baptista (2000), os educadores sociais, em colaboração com outros educadores, podem dinamizar projetos educativos extraescolares, promover a mediação entre a escola e as famílias, dinamizar atividades, contribuindo para a prática de uma educação para todos. Baptista (2000) refere que estes profissionais se situam entre os educadores professores e os trabalhadores sociais, partilhando com os primeiros o mesmo saber profissional de referência, o saber pedagógico e com os segundos, os mesmos territórios de intervenção, ou seja, estão especificamente preparados para desenvolver uma ação educativa em espaços sociocomunitários. A mediação sociopedagógica em contexto escolar pode antecipar, prevenir e, eventualmente, ajudar a gerir os conflitos na escola. Este é um campo de atuação privilegiado para o educador social, em contexto escolar.

Segundo Oliveira (2001), o objetivo central da formação em educação social é o desenvolvimento de competências profissionais, que contribuam para a autonomia pessoal e o exercício pleno da cidadania, por parte de indivíduos e grupos que, por motivação ou fatores diversos, se encontrem em situação de risco.

Diante desta realidade, a Educação Social tem muito que dizer, segundo Pernas e Iglesias (2010), pois surge como disciplina que completa os objetivos assumidos pela escola, no âmbito das suas competências. As autoras argumentam, ainda, que, para educar em equidade, é preciso identificar e corrigir os desequilíbrios que se dão na escola, dentro e fora das salas de aula. Isto implica ter uma visão mais global e contemplar o espaço educativo como um espaço permeável. Os professores ocupados pelo já desgastante trabalho docente, muitas vezes não têm tempo, nem estão capacitados para solucionar necessidades de cunho social. Assim, é preciso buscar cooperação com outros profissionais da educação, integrando equipas de apoio em

trabalho conjunto e multidisciplinar, cooperando na elaboração e desenvolvimento de programas educativos.

Nesse sentido, para Santos e Paula (2014), a epistemologia educativa precisa conceber conhecimentos transdisciplinares que operem sobre o social, visando uma educação cidadã pautada pela solidariedade. Assim, cabe não só aos educadores escolares, como aos educadores sociais, que extrapolam os muros escolares, a superação do discurso de forma que as práticas conscientes, políticas e reflexivas, alcancem todo seu potencial transformador de realidades de vulnerabilidades sociais.

Segundo Santos e Paula (2014), a escola, numa sociedade democrática, pode adotar requisitos, no contexto de uma Educação Popular, como: considerar a realidade do educando como referência curricular; inserir-se numa concepção político-pedagógica transformadora, no sentido da justiça social, da igualdade e do respeito da diferença; colocar o diálogo como princípio metodológico e epistemológico. As autoras destacam, ainda, que no âmbito da Pedagogia Social, a práxis é realizada a toda e qualquer pessoa em condição de vulnerabilidade social, independente de classe social e condições socioeconômicas.

A Educação Social, enquanto prática da Pedagogia Social, segundo Paiva (2015) *“está presente durante toda a vida neste ser sensível, perceptível, capaz de transcender e seu meio social que se chama humano-e-ensinar, a educação social fala do desenvolvimento do humano.”* Assim, para a autora, o educador social, de forma geral, é aquele que trabalhada com processos humanizados e educativos fora ou dentro da escola. Porém, livre das amarras burocráticas e das grades curriculares do trabalho docente. A autora aponta que, ainda hoje, no Brasil, pelo não reconhecimento oficial da profissão e da ausência de sistematização de sua prática, o trabalho do educador social é muitas vezes marginalizado pela própria Pedagogia Escolar e acadêmica. Assim,

curiosamente, o sujeito que se propõe a trabalhar com os oprimidos e marginalizados é também, muitas vezes um deles.

Para Paiva (2015), o educador social anuncia, ao mesmo tempo em que denuncia, o cotidiano de uma profissão em construção e luta pela emancipação popular, ainda que invisível em seu ofício. Contudo, *“a capacidade de sonhar, de perceber mudanças, de saber da incompletude de ser educador social, funciona como um motor essencial na construção da profissão de Educador Social”*. Segundo Paiva (2015), a Educação Social, prática pedagógica da Pedagogia Social, é uma práxis de libertação pessoal e comunitária que pode contribuir para a construção de uma realidade mais justa.

Dessa forma, o educador social pode dar o seu contributo no fazer a ponte entre o que acontece fora e dentro da escola, pois segundo Azevedo (1994), as escolas não devem se isolar da sociedade, mas sim facilitar o estabelecimento de pontes entre vários atores sociais em ordem ao desenvolvimento local; ao contrário, uma escola fechada ao meio e apenas aberta ao que vem de fora e de cima, torna-se uma escola desequilibrada e muito limitada na sua ação social.

CAPÍTULO 5 - TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA

Considerando a natureza dos cursos estudados, ou seja, Técnicos Subsequentes, destinados a concluintes do Ensino Médio regular, muitos dos estudantes estão na fase de transição da vida juvenil para a vida adulta. Segundo Vieira (2008), essa é uma transição importante no curso de vida dos sujeitos, marcada por importantes mudanças de status, como a de membro dependente de um domicílio para chefe de domicílio, de solteiro para pessoa em união, de filho(a) para pai ou mãe, dentre outras, que podem impactar na vida estudantil e profissional do sujeito.

A Secretaria Nacional de Juventude decidiu estender a faixa etária de sua população-alvo, que era de 15 a 24 anos, para 15 a 29 anos, com a publicação do guia de Políticas Públicas de Juventude – PNJ – (2006). Esse documento divide a faixa etária em três grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Assim, vê-se que a juventude está agrupada em várias fases e dimensões, por meio das quais se transita para a vida adulta. Portanto, no Brasil, a população definida como jovem é aquela com idades entre 15 e 29 anos. Apesar de que, de acordo com Fundo de População das Nações Unidas (2010), da Organização das Nações Unidas (ONU), a definição de juventude está compreendida na faixa de indivíduos entre 15 a 24 anos de idade, mas admite que características da globalização e da vida moderna têm levado a um alargamento dessa fase.

Considerando essa divisão, nota-se que o primeiro grupo já está incluído no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); entretanto, os outros dois não estão. Nesse sentido, foi aprovada em 2010 a Proposta de Emenda à Constituição 138/03 – a chamada PEC da Juventude – que incluiu jovens de 15 a 29 anos entre as prioridades do Estado em direitos como saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e

cultura, incluindo o termo jovem no Capítulo VII da Constituição Federal, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, a exemplo que já ocorre com as crianças, adolescentes e idosos. Com essa Emenda Constitucional, em 2013, houve a sanção da Lei 12.852 – Estatuto da Juventude – que detalha, dentro das garantias já previstas pela Constituição, as especificidades da juventude e de seus direitos.

Para o Fundo de População das Nações Unidas (2010), o conceito de juventude refere-se à fase de vida situada entre a infância e a idade adulta, etapa de aquisição de habilidades sociais, de atribuições de deveres e de responsabilidades e da afirmação da identidade. Assim, escolhas realizadas nessa fase de vida têm forte influência no futuro do indivíduo. Apesar de ter por base marcos etários e biológicos, a definição da população jovem é indissociável do contexto sociocultural, político e econômico.

A juventude é um momento no qual o indivíduo começa a perceber suas aspirações, assumindo sua independência econômica e buscando seu lugar na sociedade. Segundo Venturi e Torini (2014), a juventude brasileira enfrenta grandes desafios em todas essas áreas, inclusive, no processo de transição da escola para o trabalho. As condições de inserção no mercado de trabalho para os jovens são desiguais às dos adultos, em termos de salários e de horas trabalhadas e, também, nos altos índices de informalidade, apontando para a necessidade de aumentar as oportunidades também em qualidade das opções de emprego. Paralelamente, permanece o desafio de continuar aumentando e melhorando as condições educacionais.

Para Pais, Cairns e Pappámikail (2005), apesar dos processos de transformação ocorrerem em diferentes tempos, de acordo com as especificidades de cada país, as últimas três décadas foram de mudanças nos níveis institucional e estrutural – incidindo sobre o mercado de trabalho, o Estado e o sistema educativo – e no nível societário incidindo nas dinâmicas culturais e nas práticas sociais. Para os autores, cenários sociais de crescente flexibilização das relações laborais e de precarização do emprego tiveram

um impacto particular no modo como os jovens acedem ao mercado de trabalho.

Segundo Abrantes e Guerreiro (2007), o conceito sociológico de juventude procura dar conta de novos contornos, contraditórios, que ela tende a assumir, em termos de dependência e autonomia. Outra dificuldade apontada pela Fundo de População das Nações Unidas (2010) é o tratamento ambíguo dado pela sociedade ao jovem, que ora é tratado como criança, ora como adulto. De fato, o jovem, ao mesmo tempo em que é motor de mudança e desenvolvimento de um país, é um dos estratos sociais mais vulneráveis no sentido de apresentar maiores riscos em relação ao desemprego, ao uso e consumo de drogas, à infecção por doença sexualmente transmissível (DST), à violência, dentre outros. É exatamente por essas razões que o jovem deve ser acompanhado não só por políticas públicas, como, especialmente, pela família e pela escola, no sentido de prevenir ou até intervir, visando mitigar essas dificuldades e de realizar a transição para a fase adulta de forma tranquila.

Para Abrantes e Guerreiro (2007), atualmente, por conta da globalização, com a disseminação de inovações tecnológicas, é colocado ao dispor das populações dos países, o acesso à informação e a um conjunto vasto de recursos. Assim, encontram-se cada vez mais pontos de convergência entre as formas de ser jovem. Quadros de valores sociais e morais vão se tornando universais, assim como a forma de viver a transição para a vida adulta. Os autores destacam, ainda, que é possível verificar, por exemplo, que a posse de aptidões para integrar o sistema de emprego tem-se dado somente em fase adiantada do ciclo de vida e que ter autonomia econômica e constituir a sua própria família, apresenta-se como uma situação não atingida rápida nem facilmente pela grande maioria dos jovens em vários países. Dessa forma, as sociedades contemporâneas são atravessadas por transformações estruturais de grande dimensão que adquirem formas diversas em consonância aos contextos e aos locais. Ainda, assim, é possível identificar um complexo de dinâmicas que, com algumas variações, têm-se

desenvolvido nas diversas sociedades e conduzido a recomposições nos campos sociais, incluindo as formas de transição para a vida adulta. A tal conjunto de novas configurações estruturais – plural em relação aos diversos países existentes – a que esse processo deu origem, designa-se, segundo os autores, por “modernidades”.

Dessa forma, segundo Abrantes e Guerreiro (2007), apesar de traços semelhantes que se apresentam nessa juventude “global” e nos modos de transição para a vida adulta, os contextos inerentes a cada sociedade interpõem-se na estruturação dos percursos juvenis e das suas perspectivas de vida. A inserção profissional também apresenta condicionantes distintos, com mais ou menos possibilidades de formação e de qualificação, seja por questões culturais ou posições socioeconômicas, enquanto estruturadores de percursos sociais. Pode-se, ainda, permanecer na dependência dos pais até mais tarde ou desde cedo prover ao seu próprio sustento e, às vezes, até da sua própria família de origem. Assim, prolonga-se a escolaridade, visando assegurar a obtenção de diploma que busque garantir melhor inserção profissional ou se antecipa a entrada no mercado de trabalho, com baixas qualificações, sujeito a maior precariedade no emprego.

Entretanto, para além das condições estruturantes sociais e culturais do sujeito (Bourdieu 1998), pode-se falar novamente na autonomia relativa do sujeito, no sentido de que o modo como se delinea a transição para sua vida adulta, decorre, ainda, de suas próprias decisões e ações. A capacidade individual de definir estratégias e traçar projetos, no quadro dos recursos e oportunidades disponíveis, segundo Abrantes e Guerreiro (2007), pode também gerar modalidades específicas de transitar para a vida adulta e de projetar o futuro.

Atualmente, para Abrantes e Guerreiro (2007), vivencia-se a desconexão entre aspectos tradicionais da transição para a vida adulta – como o fim do percurso educativo, o início de uma atividade profissional e a constituição de uma nova família –

e a emergência de novos fatores, também essenciais ao percurso para a vida adulta. Um fator possível destas alterações e oriundo da vida moderna, é a precariedade do emprego, obrigando jovens a rever sua jornada escolar e a alternar períodos de independência com outros de dependência econômica dos pais. Novas formas de concepção do casamento e das relações afetivas também são levantadas pelos autores como um dos possíveis fatores dessas alterações, no sentido de que já não é preciso sair de casa dos pais para se viver uma experiência amorosa e o casamento pode já não ser para toda a vida. Assim, não só a iniciação da atividade profissional apresenta obstáculos, como a instabilidade que a caracteriza tende a prolongar-se, exigindo disponibilidade e dedicação em proporções pouco conciliáveis com as responsabilidades da vida familiar ou, ainda, com o investimento em uma qualificação profissional ou na própria continuidade dos estudos.

Para Abrantes e Guerreiro (2007), a modernidade introduz ainda transformações significativas na esfera privada, com destaque a valorização da identidade pessoal e a sua autonomização, face às estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos, como a família, a comunidade ou o contexto profissional. Nesse contexto, os indivíduos são, em grande parte, livres para construir seus próprios projetos e trajetos de vida. A ênfase na identidade individual, em desfavor das organizações coletivas, não significa, porém, a falência da família. Segundo os autores, o que parece ter ocorrido nas últimas décadas foi uma transformação dos modelos familiares, como com a escolha do cônjuge, a desinstitucionalização e laicização do casamento, a valorização das relações afetivas, a aceitação das liberdades individuais e a democratização das relações entre os elementos familiares.

Para Vieira (2008), a literatura sobre a transição para a vida adulta aponta uma relação entre a universalização do ensino público e a consolidação da adolescência e da juventude, enquanto estágios da vida socialmente reconhecidos, bem como ressalta a relação entre o aumento do tempo de formação escolar e o prolongamento da juventude, o que teria se dado, devido ao aumento da complexidade, ao longo do século XX, das condições de tornarem-se adulto e da legitimação de etapas intermediárias entre a infância e a vida adulta.

CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa ação para identificar as principais questões relativas ao ensino, no que diz respeito à permanência e aos principais fatores de influência no processo do estudante evadir ou não. Com o fim último de construir um acervo de informação, que possa servir de base aos responsáveis do IFB, esta pesquisa está focada no objetivo de mitigar a evasão.

Segundo Thiollent (1996), a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Para o autor, a participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do conhecer com os cuidados necessários para que haja reciprocidade e complementariedade, por parte das pessoas e grupos implicados.

Segundo Baldissera (2001), uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa ação, quando houver uma ação participativa das pessoas implicadas no processo investigativo para construção de um projeto de ação social ou para a solução de problemas coletivos. Na pesquisa ação, acontece simultaneamente o conhecer e o agir, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa.

Segundo Rey (2002), o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa. Quer dizer, o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. O caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema estudado é somente indireta e implícita. No âmbito do processo de pesquisa ação, supramencionado, a recolha de dados foi realizada por uma metodologia com instrumentos de cunho quantitativo e qualitativo, ou seja, portou-se pela utilização de

um plano de observação misto, composto por um método extensivo – a aplicação de questionários semiestruturados – e por um método intensivo – a realização de entrevistas semidiretivas, melhor detalhados adiante. Na pesquisa, considerando sua essência qualitativa, os instrumentos de pesquisa deixam de ser vistos como um fim em si mesmos (instrumentalismo positivista), para se tornarem ferramentas interativas entre o investigador e o sujeito investigado. Assim, para Rey (2002) a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação.

6.1 Plano de Observação

6.1.1 Identificação do público-alvo

A fim de garantir uma amostragem representativa (e viável) do universo, foi escolhido o *Campus* Brasília, dentre os dez *campi* do Instituto, e todos os seus cursos técnicos de nível médio subsequentes com término previsto para o segundo semestre de 2015.

Ao todo, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, obtidos junto à Coordenação Geral de Planejamento do IFB, o Instituto Federal de Brasília dispõe de 19 cursos técnicos subsequentes com fim previsto para o segundo semestre de 2015. Desses, três são do *Campus* Brasília: Técnico em Serviços Públicos; Técnico em Informática e Técnico em Eventos. Assim, serão analisados 15,78% dos cursos técnicos subsequentes, de nível médio, do IFB que finalizaram seu ciclo no fim do ano de 2015.

Nessa perspectiva, considerou-se para análise e cálculo apenas as turmas, dos cursos supracitados, concluídas em julho de 2015, para que fosse possível realizar a análise com os indivíduos concluintes e com os evadidos. Ressalta-se que considerou-se evasão como “*saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre*

ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1997, p. 19). Para fins de levantamento, neste estudo, definiu-se como aluno evadido aqueles que se matricularam e frequentaram o curso, ausentando-se injustificadamente por mais de 50% do período ou se desligando do curso, antes de sua conclusão. Como concluinte, considera-se a definição do Manual de Indicadores da SETEC (2014), ou seja, aquele aluno que integralizou os créditos e está apto a colar grau, ou já o tenha feito.

6.1.2 Características dos sujeitos da pesquisa

Do universo de sujeitos estudados, apresenta-se no Quadro I, a seguir, o perfil socioeconômico dos seis entrevistados, selecionados por amostragem e também separados no quadro por sua situação escolar, concluintes e evadidos. Nele é possível observar algumas características dos sujeitos, no âmbito individual, econômico e social, conforme respostas às perguntas iniciais da entrevista.

Quanto ao gênero, três dos entrevistados foram do sexo masculino e três do sexo feminino, sendo dois homens do grupo de concluintes e um do de evadidos e duas mulheres referente ao grupo de evadidos e um ao de concluintes. Quanto à faixa etária, os três concluintes possuem idade até 40 anos, enquanto que dois evadidos têm idade superior a 40 anos e um está da faixa etária entre 30 e 40 anos. A discrepância das idades encontrada no perfil dos estudantes, uma característica da própria natureza dos cursos, Técnicos Subsequentes ao Nível Médio de ensino, corrobora para esse largo intervalo de idades nas turmas.

Quadro I - Características dos sujeitos entrevistados

		Concluintes	Evadidos
Gênero	Feminino	1	2
	Masculino	2	1
Idade	Até 30 anos	1	0
	De 30 a 40 anos	2	1
	De 41 a 50 anos	0	1
	De 51 a 60 anos	0	1
Estado Civil	Solteiro (a)	1	0
	Casado (a)	1	2
	Divorciado (a)	1	1
Residência	Própria	1	3
	Alugada	1	0
	Dos pais	1	0
Renda Familiar	2 a 3 salários mínimos	0	1
	3 a 4 salários mínimos	1	0
	4 a 5 salários mínimos	1	1
	Acima de 10 salários mínimos	1	1
Nível de Ensino	Técnico Incompleto	0	1
	Superior Incompleto	1	1
	Superior Completo	2	1
Nível de Ensino da mãe	Analfabeta	1	1
	Ensino Fundamental Incompleto	1	1
	Ensino Fundamental Completo	0	0
	Ensino Médio Completo	0	1
	Ensino Técnico	1	0
Nível de Ensino do pai	Analfabeto	1	0
	Ensino Fundamental Incompleto	0	2
	Ensino Fundamental Completo	1	0
	Ensino Médio Completo	1	1

Entrando, no aspecto socioeconômico, todos os evadidos informaram residir em casa própria, enquanto os concluintes apenas um possui residência própria, outro reside em moradia alugada e o terceiro na casa dos pais. Quanto à renda familiar, tanto no grupo de evadidos quanto de concluintes, apenas um informou ter renda familiar superior a dez salários mínimos. Um dos concluintes afirmou ter renda familiar um entre três e quatro salários, e outro concluinte afirmou ter renda familiar entre quatro e

cinco. Com relação aos outros dois evadidos, um afirmou ter renda familiar entre dois e três salários e outro entre quatro e cinco salários mínimos.

Quanto aos sujeitos respondentes dos questionários, das 22 respostas aos questionários, oito (36,4%) foram de estudantes que evadiram dos cursos e 14 (63,3%) de estudantes que concluíram o curso no tempo previsto dos cursos Técnicos Subsequentes de três semestres. Foram 11 sujeitos (50%) do curso de Eventos, seis (27,3%) do curso de Serviços Públicos e cinco (22,7%) do curso de Informática. Sendo que, 100% dos sujeitos afirmaram ter sido eles próprios quem escolheram os respectivos cursos.

Quanto ao gênero dos sujeitos, 77,3% são do sexo feminino e 22,7 do sexo masculino. Já sobre a faixa etária, 22,7% estão entre 20 e 29 anos; 41% estão na faixa etária entre 30 e 38 anos de idade; 22,7% entre 40 e 43 anos de idade e 13,6% entre 52 e 53 anos. Quanto à cor e etnia, 72,8% se considera pardo; 18,2% se declaram brancos; 4,5% negros; e 4,5% marcou outra opção afirmando ser sua cor parda e étnica negra.

Quanto à moradia, 27,7% residem no Plano Piloto – local onde se encontra o *Campus* de realização dos cursos –; 9,1% no Cruzeiro – local central próximo ao *Campus* –; 9,1% em Ceilândia – região administrativa, localizada a cerca de 30 quilômetros de distância do Plano Piloto –; 13,6% em Sobradinho – cerca de 22 quilômetros distante do Plano Piloto –; 9,1% em Samambaia – cerca de 25 quilômetros distante do local do *Campus*; 4,5% em São Sebastião – cerca de 23 quilômetros distante – ; 4,5% em Vicente Pires – a cerca de 20 quilômetros de distância do Plano Piloto – ; 4,5% em Planaltina de Goiás – a cerca de 50 quilômetros de distância do Plano Piloto; 4,5% Águas Claras - cerca de 23 quilômetros distante – ; 4,5% em Brazlândia – a cerca de 55 quilômetros de distância do Plano Piloto –; 4,5% no Novo Gama – a cerca de 45 quilômetros de distância do centro de Brasília; e 4,5 % no Park Way – cerca de 23 quilômetros distante.

Dos respondentes evadidos, 75% foram mulheres e 25% homens. Quanto à faixa etária, os resultados foram variados. O mais novo respondente informou ter 20 anos e o mais velho 41 anos, os outros tinham as idades de 26, 29, 30, 33, 34 e 36 anos. Quanto à cor ou etnia, 62,5% declararam-se pardos, 25% brancos e 12,5% negros.

Dos concluintes respondentes, 78,6% eram do gênero feminino e 21,4% do masculino. Quanto a faixa etária tem-se: 14,3% tinham 38 anos; 14,3% com 41 anos; 14,3% com 52 anos; e os demais com 21; 25; 32; 34; 36; 40; 43; e 53 anos de idade respectivamente. Quanto à cor e etnia, 78,6% se consideraram pardos; 14,3% se declararam brancos e 7,1% marcou outra opção, afirmando ser sua cor parda e etnia negra. Quanto à moradia, 28,6 % residem no Plano Piloto; 14,3% no Cruzeiro; 14,3 % em Ceilândia; 14,3% em Sobradinho; 7,1 % em Samambaia; 7,1 % em São Sebastião; 7,1 % em Vicente Pires e 7,1 % em Planaltina de Goiás.

6.1.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Como citado anteriormente, o trabalho possui plano de observação misto, no qual houve a aplicação de questionários semiestruturados e a realização de entrevistas a estudantes concluintes e a estudantes evadidos de cursos técnicos de nível médio subsequente do *Campus* Brasília do IFB, a fim de identificar e analisar, na perspectiva dos estudantes, fatores de influência no processo de evadir ou não de seus cursos.

Os dados dos questionários foram analisados estatisticamente para identificação de correlações entre as variáveis. Para isso, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Por meio desse programa, foram realizados os testes: Qui Quadrado, quando pelo menos uma das variáveis era nominal (apresentando correlação significativa quando o resultado for inferior a 0,05), associado ao V de Kramer, para identificar a intensidade da correlação (sendo 0 para intensidade nula; 0.5 para intensidade média; e 1 para intensidade máxima) ; Tau de Kendall, para

cruzamento de variáveis ordinais (com índice de significância também inferior a 0,05) e o Teste Eta ,para variáveis de intervalo (com níveis de correlação de 0 para intensidade nula, de 0.5 para intensidade média; e de 1 para intensidade máxima).

Os testes estatísticos realizados variaram de acordo com o tipo de escala da variável, tendo sido escolhido o procedimento estatístico mais adequado para cada tipo (ver Quadro II). Neste sentido, as variáveis podem estar em escalas nominais, ordinais, intervalares e de razão, sendo que nesta pesquisa verificou-se a existência das três primeiras.

Quadro II - Tipos de escalas e testes respectivos

Tipo de Escalas	Características	Testes Estatísticos Utilizados
Nominal	São variáveis categóricas sem hierarquia de grau de importância.	Qui-quadrado e V de Cramer - Quando pelo menos uma variável é nominal
Ordinal	São variáveis nas quais um valor é maior do que o outro, mas não há avaliação do intervalo entre eles.	Tau de Kendall
Intervalar	Atribui valores numéricos a indivíduos, sabendo-se que um valor é maior do que o outro e que os valores diferem em intervalos iguais.	Eta

Como os questionários aplicados a evadidos e concluintes foram semiestruturados, algumas questões foram abertas e tiveram seus dados categorizados descritos ao longo dos resultados, assim como os dados oriundos das entrevistas.

As entrevistas foram analisadas qualitativamente por meio de análise temática de conteúdo, com a realização de quadro categorial considerando a frequência da repetição de temas, tendo o texto com a transcrição das entrevistas como objeto de análise (Bardin, 2011). A análise foi realizada a partir da categorização do conteúdo das entrevistas, em contraposição com as dimensões trazidas no referencial teórico, com enxertos das falas dos sujeitos, quando pertinente.

Optou-se pelo questionário semiestruturado e pela entrevista semidiretiva, pela maior flexibilidade desses instrumentos, tendendo a resolver o problema da eventual falta de exaustividade de questões fechadas e de entrevistas diretivas; reduzindo, por outro lado, no caso dos questionários, os custos de codificação pós-inquérito, comparativamente ao que sucederia, se todas as questões fossem abertas.

O questionário foi criado digitalmente na plataforma Survio. Para facilitar o preenchimento dos sujeitos e tornar o instrumento mais atrativo, foram enviados por correio eletrônico contendo o link específico para os sujeitos concluintes, cuja visualização se dá pelo endereço: <http://www.survio.com/survey/d/J7S3B0A0E2G0B6K2K?preview=1> e outro para os sujeitos evadidos, disponível em: <http://www.survio.com/survey/d/N9J8R9V6X6U3U7B9N?preview=1>. Assim, o instrumento foi enviado para 32 estudantes concluintes e 40 evadidos, do curso Técnico em Eventos; para um concluinte e 40 evadidos, do curso Técnico de Informática; e para 14 concluintes e 44 evadidos, do curso Técnico em Serviço Público, totalizando 171 sujeitos contactados, sendo 47 concluintes e 124 evadidos. Os nomes e e-mails dos estudantes foram obtidos junto a Coordenação do Setor de Registro Acadêmico do *Campus Brasília*.

Ao todo foram feitas cinco tentativas de envio, por e-mail, dos questionários, com prorrogação de prazos, e contatos telefônicos solicitando o preenchimento. O período de coleta dos dados por questionário foi de um mês - de cinco de outubro a cinco de novembro - com distintas abordagens textuais no corpo da mensagem, para motivar os sujeitos ao preenchimento. O questionário destinado aos evadidos foi constituído por 28 questões, dentre itens de múltipla escolha e dissertativos, conforme Apêndice I; Já para os concluintes, o instrumento consta de 26 questões, conforme consta no Apêndice II.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992), o inquérito é uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. Segundo os autores, antes de realizar um inquérito, deve-se saber quem se pretende inquirir e o que deverá ser perguntado. Pode-se dizer que ao elaborar um inquérito, deve ter-se em consideração: a população que se pretende inquirir e o que se quer saber acerca dela; os objetivos do inquérito e como vai ser aplicado; depois, deve-se preparar o instrumento de notação (no caso questionário e guia de discussão para entrevistas), e a apresentação final; por último, surge a recolha de dados, onde se recolhe toda a informação necessária para concretizar o objetivo do inquérito.

Quanto às entrevistas, a ideia inicial era realizar grupos focais divididos em sujeitos evadidos e concluintes, formados por disponibilização voluntária dos sujeitos, no momento de preenchimento do questionário. Foram enviados e-mails posteriores aos de envio dos questionários, convidando a todos para um momento de confraternização com os colegas, com lanche e conversa sobre o curso. Nessa ocasião, apenas dois estudantes de cursos distintos, um do curso de Eventos e outro do curso de Serviços Públicos, responderam, colocando-se à disposição. Após duas novas tentativas frustradas de angariar mais sujeitos para os grupos focais, optou-se por realizar entrevistas individuais com um sujeito concluinte e evadido de cada curso.

Os sujeitos, além dos dois que se disponibilizaram, foram selecionados por amostragem estratificada por curso, situação no curso (evadido ou concluinte), gênero, idade (acima e abaixo de 30 anos) e rendimento (acima ou abaixo de um salário mínimo). Foram realizadas seis seleções amostrais até que se obtivesse retorno positivo à realização das entrevistas. Este procedimento possibilitou compreender o tema estudado, na perspectiva dos sujeitos do processo. O guião utilizado nas entrevistas semidiretivas encontra-se no Anexo III. Segundo Gaskell (2004), a entrevista é um processo social cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca entre

entrevistado e entrevistador, na qual é a partir dela que o pesquisador compreende as narrativas dos atores em termos conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações, como nesse caso em relação aos questionários.

Segundo Sales (2014), o levantamento de fatores associados à evasão e à permanência é fundamental para o conhecimento do problema e sua devida intervenção, a fim de assegurar, ao estudante, condições necessárias para a conclusão de sua formação escolar. Nesse sentido, a pesquisa teve como balizador das influências o modelo conceitual de performance estudantil de Rumberger (2008 citado em Sales 2014) que estabelece dois universos de fatores: (i) o individual – considerando-se a resiliência ou persistência educacional, a relação com autoconceito, a relações familiares e com a comunidade acadêmica, a situações de emprego, a expectativas, objetivos, perfil demográfico, – e (ii) o institucional – estrutura, recursos financeiros, suporte, apoio e expectativa familiar; estrutura, composição e clima escolar; e papel da comunidade e inserção do indivíduo na mesma. Estas duas dimensões foram ainda complementadas com outras variáveis advindas das respostas dos estudantes, nos questionários e nas entrevistas.

Assim, para a elaboração dos instrumentos, questionário semiestruturado e guia de entrevista, foi considerada, como questão de partida, identificar quais os fatores de maior impacto, hierarquicamente, no processo de evasão, e de permanência, por parte do estudante: individuais – especialmente no que diz respeito à resiliência e relações familiares; ou institucionais – especialmente no que tange aos recursos financeiros.

O trabalho constitui-se também por abordagens complementares, primeiramente a análise documental de estudos existentes em relação à evasão, especificamente na Educação Profissional e Tecnológica, como alicerce para o desenvolvimento do trabalho; o levantamento do panorama e de perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos estudados e, subsequente a toda a pesquisa e análise de fatores de influência por

meio dos instrumentos aplicados, a entrega dos resultados à instituição a fim subsidiar políticas institucionais de enfrentamento a evasão.

Assim, em sua primeira fase, a investigação tem caráter qualitativo, pois busca a análise interpretativa dos documentos, considerando a importância da necessidade de segmentação do universo pesquisado para o propósito desta dissertação. Para a pesquisa em si, pensou-se uma metodologia mista de caráter quantitativo – com a utilização do método extensivo de aplicação de questionários semiabertos – e qualitativa – com a realização de entrevistas – ambos aplicados tanto a evadidos quanto a concluintes. Essa metodologia permite identificar grupos representativos de estudantes evadidos e com profundidade para determinar as variáveis que levam o estudante a desistir ou a permanecer nos cursos profissionalizantes, permitindo, ainda, o levantamento do perfil de risco de cometer evasão, subsidiando possíveis planejamentos de intervenção, preventivas e corretivas, por parte da gestão do Instituto, a fim de mitigar a alta ocorrência da evasão no Instituto Federal de Brasília.

6.1.2.3 Cronograma de Execução da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no período de setembro de 2015 a janeiro de 2016, sendo, no primeiro momento, a obtenção da autorização do Instituto para realização da pesquisa, por meio de conversa e assinatura de termo de autorização, pelo Diretor Geral do *Campus* Brasília, local de realização dos cursos estudados. Em seguida, foi realizado o levantamento do referencial teórico sobre evasão – que se estendeu de setembro a dezembro, com revisões e atualizações – seguido de levantamento de dados institucionais em documentos oficiais e junto ao setor de registro acadêmico do *Campus* Brasília, ainda no mês de setembro.

Em outubro foram identificados os sujeitos da pesquisa, referente aos estudantes dos cursos com o levantamento do perfil socioeconômico dos mesmos, a identificação

das respectivas situações escolares e a separação dos grupos de evadidos e concluintes por curso e a obtenção dos endereços eletrônicos e telefones dos sujeitos desses grupos. De posse desses dados, ainda em outubro, foram criados os instrumentos de inquérito, questionários semiestruturados e guião de entrevista semidiretiva, iniciando-se posteriormente a aplicação dos questionários.

Em novembro, deu-se sequência a aplicação de questionários com o envio e reenvio do instrumento aos sujeitos, havendo ainda a realização de adequações metodológicas na pesquisa sobre os instrumentos da pesquisa e sua aplicação. Nesse mês, também foi iniciado o processo de realização das entrevistas semidiretivas e de suas transcrições.

Em dezembro, realizou-se as últimas entrevistas e transcrições, dando início ao trabalho de análise de dados e de discussão com o referencial teórico, culminando na estruturação de todos os componentes da dissertação.

Em janeiro, foram feitas as revisões e adequações necessárias, inclusive com revisão quanto a forma e análise dos dados, resultados e discussão. Ao final do mês de fevereiro o trabalho foi finalizado e entregue à coordenação do Mestrado em Educação Social, no Instituto Politécnico de Santarém, para apreciação pelo júri e posterior defesa no mês subsequente.

CAPÍTULO 7 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Panorama escolar no IFB

Segundo dados do Relatório de Gestão do IFB, em 2014, de 11.093 estudantes, 2.116 evadiram e 549 foram desligados – estudantes que solicitam o cancelamento de sua matrícula junto à secretaria da unidade escolar. Somando-se os evadidos e os desligados, tem-se um total de 2.665 situações de abandono escolar 24 %. O maior percentual é o de estudantes retidos, indivíduos repetentes que não cursaram a dependência, totalizando 4.091 estudantes (36,8%). No cômputo geral, somando os evadidos, os desligados e os repetentes temos um valor claramente elevado (de 60,8 % dos estudantes do total de matriculados em 2014) indicativo de um quadro de elevado insucesso escolar. De facto, os concluintes somam apenas 1.836 (16,5%), em 2014.

Além dessas situações, há ainda os estudantes integralizados – aqueles que concluíram os créditos, mas não realizaram o estágio obrigatório – somando 26 (0,3%); os transferidos – aqueles que migraram para outra unidade de ensino – somando 171 (01,6%) e os em curso – aqueles que estão fora do fluxo escolar, ainda cursando disciplinas – 2.304 (20,8%).

Quanto ao indicador que mede a capacidade de alcançar êxito entre os estudantes que finalizam os cursos, o índice de eficiência do IFB, em 2014, foi de apenas 20,89%, caindo 20,53% em relação ao ano anterior e atingindo o menor índice, desde o início de funcionamento do Instituto, em 2009. Pelo gráfico na Figura 2, é possível verificar a evolução do índice de eficiência do IFB, nos últimos cinco anos. Tal índice é mensurado pela razão do número de estudantes que concluíram os cursos iniciados, pelo número de estudantes que estariam em condições de concluir no mesmo período.

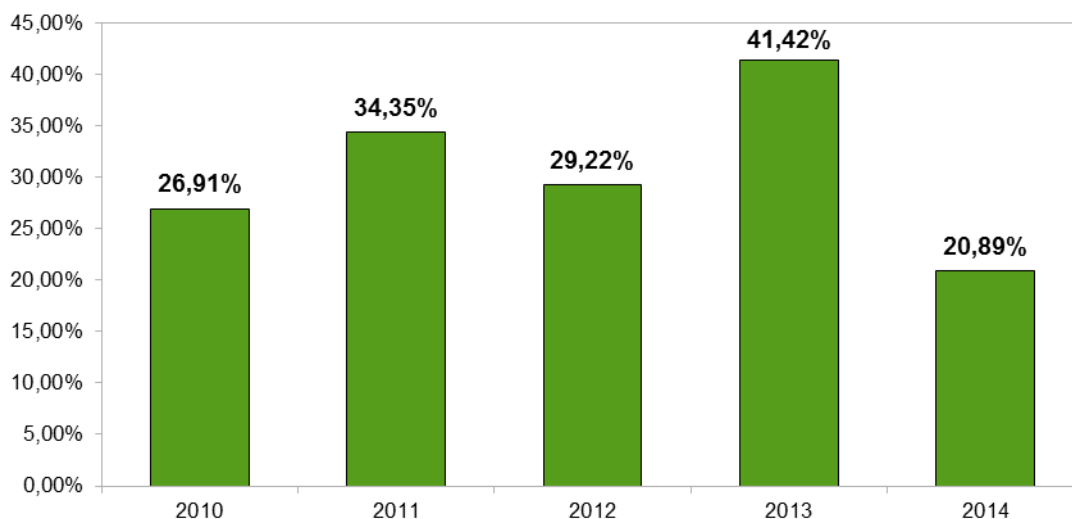


Figura 2 – Evolução do índice de Eficiência Acadêmica do IFB

7.2 Panorama específico dos três cursos sobre os quais incidiu este estudo no âmbito do IFB

Especificamente quanto aos cursos estudados e seus respectivos números de estudantes, tem-se a seguinte composição: 87 do curso Técnico em Eventos, 53 do curso Técnico em Informática e 86 do curso Técnico em Serviços Públicos.

Quanto a faixa etária dos estudantes dos cursos verificou-se que 36,8% do curso de Técnico em Eventos, 50,9% do curso Técnico em Informática e 43% do curso Técnico em Serviços Públicos eram jovens de até 29 anos de idade, fase importante da vida do indivíduo de transição para a vida adulta. Quanto as demais faixas etárias, no curso de Técnico em Eventos 49,4% tinham entre 30 e 50 anos, 11,5% tinham acima de 51 anos e 2,3% não declaram a idade. No curso Técnico em Informática, 37,7% estavam na faixa de 30 a 50 anos, 5,7% acima de 51 anos e 5,7% não declararam a idade. No curso Técnico em Serviços Públicos, 42% estudantes têm entre 30 e 50 anos de idade, 4,6% têm acima de 51 anos e 10,4% não responderam.

Quanto ao gênero, verificou-se que todos os cursos, com exceção do curso de Técnico em Serviços Públicos, apresentam majoritariamente homens em sua

composição, conforme Quadro III a seguir. Quanto a etnia e cor dos estudantes, a predominância foi da cor parda em todos os cursos (ver Quadro III). No que compete a renda familiar também verificou-se semelhanças entre os estudantes dos cursos, com predominância de renda salarial familiar equivalente a até um salário-mínimo (R\$ 788,00) em todos os cursos (ver Quadro III).

Quadro III Composição étnica, de gênero e de renda dos estudantes dos três cursos

		Técnico em Eventos	Técnico em Informática	Técnico em Serviço Público
Gênero	Feminino	19%	38%	76%
	Masculino	81%	63%	24%
Etnia/Cor	Amarelo	7%	6%	6%
	Branco	25%	13%	23%
	Negro	18%	15%	20%
	Pardo	42%	58%	45%
	Não Declarou	8%	8%	6%
Renda	Até 1 salário mínimo	58%	57%	72%
	De 1 a 2 salários mínimos	24%	15%	12%
	De 2 a 5 salários mínimos	11%	5%	2%
	De 5 a 10 salários mínimos	3%	0%	0%
	Não Declarou	4%	23%	14%

Dentre todos os estudantes dos cursos, tem-se a seguinte configuração de situação escolar: 40 evadidos e 32 concluintes do curso Técnico em Eventos; 40 evadidos e um concluinte do curso Técnico de Informática e 44 evadidos e 14 concluintes do curso Técnico em Serviços Públicos, conforme Quadro IV, a seguir, com o panorama de situação escolar dos estudantes, por curso.

Quadro IV Situação escolar dos estudantes nos cursos

	Técnico em Eventos	Técnico em Informática	Técnico em Serviços Públicos
Concluintes	32 (36,78%)	01 (01,88%)	14 (16,28%)
Evadidos	40 (45,97%)	40 (75,47%)	44 (51,15%)
Trancados	05 (05,75%)	02 (03,77%)	04 (04,65%)
Reprovados	04 (04,6%)	03 (05,66%)	02 (02,32%)
Integralizados	02 (02,30%)	02 (03,77%)	08 (09,30%)
Em Curso	04 (04,60%)	05 (09,43%)	14 (16,30%)
Total	87 (100%)	53 (100%)	86 (100%)

Quanto a faixa etária dos estudantes dos cursos verificou-se, conforme supracitado, um largo intervalo de idades, sendo os estudantes mais novos de 19 anos e o mais velho de 69 anos. Ao separar pelos grupos de análise de concluintes e evadidos observa-se que para o curso de Eventos a maior parte de concluintes concentra-se na faixa de 30 a 40 anos e de evadidos de 19 a 29; para o curso de Informática o único concluinte pertence à faixa de 30 a 40 anos e a maior parte de evadidos também se encontra na faixa etária dos jovens de 19 a 29 anos; para o curso Técnico de Serviços Públicos a maior parte tanto de concluintes e de evadidos concentra-se também na faixa etária de 19 a 29 anos conforme Quadro V.

Quadro V Faixa etária por grupo de concluintes e evadidos

Faixa Etária	Técnico em Eventos		Técnico em Informática		Técnico em Serviços Públicos	
	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos
De 19 a 29 anos	18,8%	45%	0%	45%	50%	43,2%
De 30 a 40 anos	40,6%	25%	100%	20%	14,4%	29,5%
De 41 a 51 anos	22%	25%	0%	25%	28,6%	6,8%
De 52 a 62 anos	15,6%	2,5%	0%	5%	7%	0%
Acima de 62	3%	0%	0%	2,5%	0%	0%
Não Informou	0%	2,5%	0%	2,5%	0%	20,5%

Pelos dados do perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de Técnico em Eventos, Técnico em Informática e Técnico em Serviços Públicos, conforme Quadro VI a seguir, a renda familiar apresenta-se majoritariamente nos concluintes na faixa entre dois e cinco salários mínimos, assim como também no grupo dos evadidos, excetuando-se no curso de Informática no qual a maior parte dos evadidos encontra-se na faixa de um a dois salários mínimos.

Contudo, analisando-se a renda *per capita* dos estudantes dos cursos percebe-se que a maioria situa-se num nível de renda de até um salário-mínimo, tanto para evadidos quanto para concluintes, excetuando-se o curso de Informática que apresentou apenas uma concluinte na faixa de dois a cinco salários mínimos (ver Quadro VII). Estes dados são concordantes com os efetivos de estudantes que compõem qualquer destes três cursos, majoritariamente pertencentes a até um salário mínimo como tínhamos visto atrás (ver Quadro III).

No grupo de evadidos o percentual que recebe até esse valor é consideravelmente maior que no grupo de concluintes. Enquanto que os maiores percentuais tanto dos que recebem entre um e dois salários, e entre dois e cinco, encontram-se em todos os cursos, excetuado o curso de Informática, no grupo de concluintes. A maior renda *per capita* foi encontrada no curso Técnico de Eventos, de igual forma entre concluintes e evadidos. Esses dados sugerem a existência de diferenças na trajetória e nos perfis dos estudantes e, também, uma renda individual consideravelmente maior nos grupos de concluintes segundo os três cursos abordados.

Quadro VI Renda familiar por grupo de estudantes evadidos e concluintes

Renda Familiar	Técnico em Eventos		Técnico em Informática		Técnico em Serviços Públicos	
	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos
Até 1 salário mínimo	9%	12,5%	0%	15%	7%	16%
De 1 a 2 salários mínimos	19%	32,5%	0%	30%	22%	32%
De 2 a 5 salários mínimos	47%	42,5%	100%	22,5%	50%	34%
De 5 a 10 salários mínimos	13%	7,5%	0%	15%	14%	2%
Acima de 10 salários mínimos	6%	2,5%	0%	0	0	0%
Não declarou	6%	2,5%	0%	17,5%	7%	14%

Quadro VII Renda per capita por grupo de estudantes evadidos e concluintes

Renda Per Capta	Técnico em Eventos		Técnico em Informática		Técnico em Serviços Públicos	
	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos	Concluintes	Evadidos
Até 1 salário mínimo	47%	67%	0%	57%	64%	73%
De 1 a 2 salários mínimos	28%	20%	0%	15%	22%	11%
De 2 a 5 salários mínimos	16%	7%	100%	0%	7%	0%
De 5 a 10 salários mínimos	3%	3%	0%	0%	0%	0%
Acima de 10 salários mínimos	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Não declarou	6%	3%	0%	23%	7%	16%

7.3 Fatores de Influência no processo de evasão e de conclusão

Foram identificados nas falas e respostas dos sujeitos fatores de influência no processo de evasão e de permanência nos cursos nos seguintes domínios: a) interno – relacionados às características pessoais do sujeito, à vida cotidiana e às condições familiares de cada estudante – b) externo – relacionados aos componentes institucionais e do contexto socioeconômico no qual o indivíduo está inserido. Contudo, os fatores inter-relacionam-se influenciando o indivíduo mutuamente para a ação de abandonar ou não o curso.

Assim, entendendo a correlação mútua entre os fatores de influência, e, por mera questão analítica, os fatores de influência verificados a partir do estudo dos questionários e da categorização das entrevistas foram, portanto, separados nas seguintes dimensões: Individual; Social, Institucional e Socioeconômica.

7.4.1 Dimensão Individual³

Nos sujeitos respondentes da pesquisa, no âmbito individual, identificou-se nos questionários e nas entrevistas variáveis como resiliência; vontade de adquirir conhecimento; empoderamento; disponibilidade; expectativas, dentre outras a seguir. Segundo Rumberger (2008, citado em Sales, 2014), os fatores do universo individual são: resiliência ou persistência educacional; a relação com autoconceito; a expectativas e objetivos.

Quando perguntado no questionário aos concluintes se houve vontade de desistir em algum momento do curso, 57,1% afirmaram que não e 42,9% afirmaram que sim, nesses últimos os motivos relacionados ao âmbito individual foram descritos por eles como: *“frustração”*; *“Me senti um pouco desmotivada num momento do curso”*.

Quanto ao fator de maior influência para a conclusão do curso 14,3% apontaram influentes de aspecto individual relacionados a persistência quanto a finalização de algo iniciado: *“Já tinha cursado metade do curso, portanto não havia porque desistir.”*; e *“O curso tem ótimos professores, mas a minha vontade de terminá-lo e fazer as disciplinas foi maior”*. Na questão que indaga o motivo da não conclusão para os evadidos 12,5% alegaram a não identificação com o curso, não alcançando provavelmente suas expectativas iniciais, ou desconhecendo de fato o curso como na fala desse entrevistado evadido: *“pra falar a verdade também nem eu sabia o que esperar apesar de lido alguma coisa a respeito, mas eu não tive a percepção de entender o curso propriamente, convivendo aqui que fui entender e realmente me animei muito.”*

³ Face ao total de inquiridos por Questionário e, principalmente, tendo em conta o reduzido número de respondentes da Entrevista, lembramos aqui as considerações que anteriormente fizemos na Metodologia sobre a impossibilidade de extrapolarmos os nossos resultados para o conjunto do universo (fidelidade externa), dado que não sabemos se o conjunto dos não respondentes teria respondido da mesma maneira daqueles que se dispuseram a participar no nosso estudo.

Nas entrevistas, quando questionado o que levou a continuar no curso, a persistência surgiu como um fator importante em dois concluintes entrevistados. O primeiro afirmou: *“É aquele negócio que eu falei, se é pra desistir então nem comece, né? Então falo assim...ah, já que eu estou aqui, já tamo fazendo, vamos continuar(...)”* E a segunda concluinte: *“Aí é coisa minha mesmo, porque quando eu começo uma coisa e gosto eu vou até o fim. (...) Quando começa eu vou até o fim.”*

Interessante notar que essa mesma entrevistada afirmou ter tido dificuldades durante o curso, conforme afirmação: *“Teve momentos que tive dificuldade”*. Contudo, ainda assim ela persistiu e concluiu. Nesse momento, vê-se que a entrevistada atribuiu a sua conclusão a um fator externo, o tempo disponível. *“(...) mas como eu tinha tempo, pude só fazer o curso, eu vinha para cá a tarde para estudar com a professora”*

Na fala *“pude só fazer o curso”*, percebe-se que a entrevistada não tinha necessidade de trabalhar ou de realizar outras atividades que concorressem com seus estudos, e também pôde contar com o apoio de uma professora para superar as dificuldades pedagógicas encontradas. Percebe-se assim, a confluência de diversos fatores de dimensões diferentes, individual (persistência e resiliência), socioeconômico (tempo disponível) e institucional/relacional (apoio pedagógico), cooperando para a superação de dificuldades e conclusão exitosa no curso. Isso fica evidente em uma outra fala da entrevistada, ao se referir a superação das dificuldades enfrentadas na disciplina de “Redes de Computadores”, surgindo ainda o suporte de outra pessoa:

(...) quando tive essas dificuldades, tive em Redes também no segundo semestre, mas quando eu tinha eu tentava fazer esse esforço a mais e também tinha meu marido em casa. Por exemplo, acho redes de outro mundo e ele adora, tive essa ajuda. O que vi que meninas da minha turma não tinha, muitas desistiram no início.

Nos questionários, quanto a questão sobre ter tido dificuldades durante a realização do curso 40,9% responderam afirmativamente e 59,1% informaram não ter tido dificuldades. Estatisticamente não foi verificada associação entre idade e dificuldades na realização dos cursos, sendo, $\chi^2=6,343$ ($p<0,05$). Dos jovens, nenhum dos respondentes informou ter tido dificuldades, contudo, interessante ressaltar que 40% desses que não tiveram dificuldades são do grupo de concluintes e os outros 60% são do grupo de evadidos, mesmo afirmando não ter tido dificuldades. Quanto aos adultos na faixa etária entre 30 e 40 anos 60% informou ter tido dificuldades e dos mais velhos na faixa etária entre 41 e 53 anos 43% afirmou ter tido dificuldades.

Para Bean (1980), apesar de não considerar a persistência do estudante, a decisão de evadir (ou não) está ligada às atitudes do indivíduo, sua adaptação e também a fatores externos, como aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade de transferir-se para outra instituição. Assim como sugerem os dados, têm-se também embasamento literário na teoria de Bean (1980) que considera aspectos individuais, institucionais e externos à instituição para a compreensão do fenômeno da evasão. Por sua vez, de acordo com Robbins (2004), a persistência é componente do fator motivacional do indivíduo, acrescida da intensidade e direção dos esforços de uma pessoa para o alcance de seu objetivo.

É interessante saber que o objetivo desses dois sujeitos supracitados, era agregar conhecimento – resposta também de um terceiro sujeito –, e, para a segunda entrevistada, o objetivo era obter conhecimento para seu empoderamento: “*Eu sempre quis saber mais, é o negócio do empoderamento.*” Cabe ressaltar ainda que a expectativa desses dois sujeitos não foi plenamente alcançada, pois ambos afirmaram esperar maior nível de conhecimento do que o que foi oferecido, mas isso não foi suficiente para fazê-los desistir do curso.

Dessa forma, constata-se que, ainda que as expectativas iniciais do curso não tenham sido alcançadas, e os objetivos desses sujeitos não tenham sido plenamente atingidos, ambos permaneceram no curso até a sua conclusão, reforçando a tese de Bean (1980) de que as decisões de evadir ou de permanecer estão relacionadas com as atitudes individuais e a capacidade de adaptação do sujeito, conceito esse também relacionado ao de resiliência.

Para Cyrulnik (2004), resiliência consiste na capacidade do sujeito desenvolver habilidades de superação e de adaptação perante situações adversas. Trata-se de um modo de subjetivação resultante da interação de fatores pessoais, institucionais e do contexto social, evidenciando mais uma vez que todas as dimensões de influência no processo de evasão ou permanência estão relacionadas.

Para Robbins (2004) as influências do contexto acadêmico (que incluem fatores institucionais), também podem afetar a disponibilização de recursos aos estudantes que favorecem a persistência, dentre esses fatores: (a) condições de suporte financeiro e benefícios dadas pela instituição; (b) tamanho da instituição, e (c) prestígio de estar na instituição – associada a forma de ingresso, que no caso desses cursos pode ser considerado baixo pois, se dá na forma de sorteio e não na forma tradicional e meritocrática com a aplicação de provas.

A dimensão individual, no que diz respeito a motivação, também foi verificada na questão sobre o que levou a escolha do curso em algumas das respostas. Um dos sujeitos concluintes respondeu ter decidido fazer o curso devido a sua ociosidade: *“então eu tava sem fazer nada, aí falei então vou estudar vou me relacionar, é melhor que eu faço.”* Nessa resposta, também se identifica, associada à dimensão individual, questões de origem social como a vontade de relacionar-se. Essa dimensão, será melhor abordada a frente, teve sua importância ratificada na resposta sobre o objetivo desse entrevistado: *“Meu objetivo em si? Me relacionar. Mais do que a aprendizagem.”*

Outro sujeito, uma entrevistada que evadiu, levantou a questão de ter outra formação como motivação para fazer o curso: *“Bom, o que me levou foi na questão de ter mais uma formação (...)”* A dimensão socioeconômica, no aspecto profissional também foi correlacionada pela entrevistada: *“Pensei ah, vai ser um curso a mais, né, pra eu ser um diferencial no mercado de trabalho, vai ser um curso a mais no currículo, foi algo que eu pensei nesse sentido.”* Essa mesma entrevistada informou ter tido suas expectativas alcançadas em relação ao curso, e ainda assim, evadiu. Segundo ela, abandonou o curso por motivos de saúde na família (dimensão social): *“O que me levou a sair do curso foi essa questão que eu te falei do meu avô, porque foi de saúde e não tinha como. Eu não ia deixar, em primeiro lugar era a saúde dele, não tinha como deixar a saúde dele por conta do meu profissional.”* Nesse caso a dimensão social – ainda que não isolada das demais pois vê-se que estão todas relacionadas – prevaleceu para a evasão, mesmo com outros influentes de aspecto essencialmente individuais e profissionais favoráveis a permanência.

Segundo Robbins (2004), a motivação teria o mesmo peso que a capacidade para o alcance de um bom desempenho. Segundo o autor a motivação para realização pode ser conceituada como a motivação para o sucesso e para a realização das tarefas acadêmicas; isto é, para completar a tarefa final do curso, que no caso é a sua conclusão e a obtenção do nível técnico de ensino, o estudante deve estar motivado para realizar as tarefas exigidas. Assim, observou-se que a motivação da escolha do curso foi um fator relevante, mas não determinante para a decisão de abandono, considerando que o sujeito que teve como motivação simplesmente a sua disponibilidade de tempo concluiu o curso e o que informou ser por motivo de formação e aprimoramento de currículo evadiu.

Quanto a indagação no questionário sobre o motivo de inscrição no curso, 31,8% apontaram razões profissionais; 22,7% disseram ser para aprimorar e aumentar conhecimentos; 13,6% indicaram gostar ou se interessar pela área do curso, 9,2% apontaram a vontade de se qualificar, e os outros 22,7% indicaram razões distintas como: estar ocioso; desejar bons relacionamentos; gostar de estudar; boa grade curricular do curso e pelo curso ser gratuito e próximo à residência.

Aspectos individuais foram trazidos ainda no questionamento sobre possíveis motivos de abandono do curso, tanto para os que de fato evadiram quanto para os que concluíram e viram seus colegas abandonarem o curso. Um dos entrevistados concluintes apontou como razão de abandono de âmbito individual o mau desempenho escolar de colegas que, com repetências em disciplinas, abandonaram o curso. Já um dos evadidos, que abandonou por motivo de doença própria, apontou como razão de abandono de colegas a não correspondência da expectativa do curso com a realidade oferecida, o que não foi verificado nas respostas dos próprios evadidos.

Em relação à percepção de utilidade futura do curso verificou-se, estatisticamente, existência de correlação de intensidade máxima ($V=1$) em relação ao apreço pelo curso realizado, sendo $\chi^2= 8.136$ ($p<0,05$). Dos que responderam não acreditar na utilidade futura do curso, 100% informou também ter gostado pouco do mesmo. E ainda, dos que gostaram muitíssimo do curso 100% informou acreditar que ele será útil no futuro. De todos que responderam acreditar que o curso será útil 52,4% gostou muito dele.

Também foi verificada correlação estatística entre a percepção de utilidade futura do curso e o gênero, sendo $\chi^2=3,132$ ($p<0,05$). Enquanto 81% das mulheres demonstraram ter percepção afirmativa sobre a utilidade futura do curso, apenas 19% dos homens demonstram essa percepção.

Essa correlação estatística já não foi encontrada em relação com a idade, sendo $\chi^2=2,394$ ($p>0,05$). Dentre os jovens 100% deles afirmou acreditar que o curso será útil no futuro, o que representa 24% do total que respondeu afirmativamente. Dentre os sujeitos da faixa etária entre 30 e 40 anos 90% deles informou acreditar na utilidade futura do curso, o que representa 43% desse total. Quanto aos mais velhos, entre 41 e 53 anos 100% também afirmou acreditar na utilidade futura do curso, o que representa 33% do universo dos que afirmaram positivamente.

Houve correlação estatística de média intensidade ($V=0,4$) entre ter tido dificuldades e a situação de evadido ou concluinte do sujeito, $\chi^2=4,617$ ($p<0,05$). O teste revelou que concluintes tiveram mais dificuldades que evadidos, sendo que 57,1% dos concluintes informaram ter tido dificuldades e apenas 12,5% dos evadidos fizeram a mesma afirmação. Interessante notar que mesmo tendo abandonado o curso os evadidos alegam não ter tido dificuldades durante o curso, enquanto que os concluintes, a maioria deles, alegou ter tido dificuldades mesmo já tendo concluindo com êxito o curso. Esses dados, associados a outros vistos anteriormente como persistência, indicam que fatores de natureza individuais como a resiliência tem forte importância para a superação de dificuldades e a conclusão de um curso. Quanto aos que evadiram mesmo sem ter tido dificuldades, talvez a sensação de demérito da forma de ingresso no curso tenham levado esse estudante a simplesmente abandonar.

7.4.2 Dimensão Social

Nesse espectro foram levantadas questões essencialmente atreladas aos relacionamentos dos sujeitos com a comunidade escolar, colegas de classe, familiares e profissionais da Instituição. A partir das entrevistas e das respostas aos questionários identificou-se relações de amizade nas classes, vínculos positivos e negativos entre estudantes e docentes, pessoas e relações de suporte para a conclusão dos cursos, dentre outros a seguir.

Não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre gênero e fatores de influência ao abandono ou à permanência, sendo $\chi^2 = 14,218$ ($p > 0,05$). Contudo, verificou-se relação estatística, $\chi^2 = 28,841$ ($p < 0,05$), de forte intensidade ($v = 1$) entre situação do estudante e fatores de influência em seus processos de evasão e de conclusão. Para os concluintes 14,3% respondentes apontaram o bom relacionamento com os colegas como influência e 7,1% afirmou ter sido o apoio familiar. Os demais apontaram fatores de influência de outras dimensões. No grupo de evadidos não foi verificado fator de influência essencialmente social.

Como visto anteriormente, quanto a questão sobre ter tido dificuldades durante a realização do curso 40,9% do total de sujeitos responderam afirmativamente e 59,1% informaram não ter tido dificuldades. Das dificuldades informadas um dos concluintes (7,1%) alegou ter tido mau relacionamento com colegas, as demais respostas dos sujeitos dessa questão estão expostas nas outras dimensões correspondentes.

Para um dos concluintes entrevistados o fator relacional no que tange ao vínculo positivo com os colegas de classe foi o que o levou a concluir o curso como exposto na fala: *“A união, porque, por exemplo, teve várias vezes que eu tive vontade de parar e (pausa) não, não para, vai continua e tal.”*

De forma geral, todos os entrevistados afirmaram ter feito amigos no curso, uns com mais ênfase que outros. Houve também identificação com professores, em um caso específico da concluinte do curso de Informática houve identificação de gênero e de etnia, em que a estudante afirmou ter-se sentido reconhecida por meio de uma proposta de desenvolver um projeto com uma professora. Quando lhe foi indagado se alguém teria contribuído para sua conclusão no curso a resposta foi:

(...) Assim, a professora A. foi uma professora que me deu assim muito, é..., auto estima, porque ela - fora que adorei ela porque também é negra - ela chegou em mim, assim na disciplina dela, e perguntou se eu queria fazer algum projeto, assim de programação, com ela. (...)Então assim,

ela, por ver assim né que eu poderia participar, tá com ela e desenvolver alguma coisa isso aumentou a auto estima para continuar no curso.

Vê-se, portanto, o peso dos vínculos e das relações sociais no ambiente escolar configurando-se como um possível fator de influência para a permanência dos estudantes, afetando inclusive no âmbito individual em relação à sensação de identificação, até mesmo de autoestima, como no caso acima citado, atuando como fator motivador externo. Observa-se ainda que o papel do professor é importante não só pedagogicamente mas, também, como motivador: o educando tem o professor como referência, a forma como se relaciona e como é visto pelos estudantes afeta o empenho do estudante na disciplina a qual ele ministra.

Uma pesquisa recente feita pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), pela OEI (Organização dos Estados Interamericanos) e pelo Flacso (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) intitulada *Juventudes na escola sentidos e buscas: Por que frequentam?*(2015) aponta que ter um professor que estabeleça uma relação pessoal e de respeito, além de demonstrar domínio do conteúdo, é uma das razões fundamentais para mater estudantes no espaço escolar.

Segundo Robbins (2004) o envolvimento social é fundamental e engloba a sensação de pertencimento ao ambiente da instituição e a qualidade das relações com os professores, os colegas e outros funcionários da instituição. Contudo, nesta pesquisa, observou-se que em alguns casos o envolvimento social, principalmente no que diz respeito aos colegas de classe, dificultou, mas não evitou a evasão dos estudantes. Deste modo, ter criado laços de amizade com outros alunos foi uma questão ponderada quando da evasão, mas não foi decisiva nos casos observados, como no caso de dois sujeitos evadidos entrevistados que informaram que apesar do bom relacionamento com colegas e funcionários, problemas de saúde – um de si próprio e outro de familiar – prevaleceram como fator determinante para a evasão. Por outro lado, a única concluinte

do curso Técnico de Informática ressaltou a importância do reconhecimento e do apoio de uma docente para o seu êxito no curso.

Na opinião de um dos evadidos entrevistados, alguns colegas de classe abandonaram o curso por motivo de discordâncias e de relacionamento com docentes e demais profissionais da Instituição conforme fala:

Eu vi menino saindo porque recebeu uma resposta que não gostou do professor, vi um garoto que não gostou dele (servidor da instituição transeunte no local da entrevista naquele momento) por causa da opção sexual dele (homossexual), saiu por causa disso.

Sobre a conduta dos docentes verificou-se discrepância de um curso para outro. No geral, as respostas foram positivas em relação à conduta dos docentes, mas no curso de Informática – como no caso da fala do entrevistado acima – se verificou uma postura distante dos docentes, como exposto novamente na fala do sujeito evadido desse curso:

Esse pessoal mais novinho, não respeitam tanto mais a autoridade e a hierarquia do professor em sala de aula. (...) A questão relacional que eles reclamavam era o de lógica, que ele era muito duro, então não criava a interrelacionalidade, a interpessoalidade. Né, pra mim não foi problema, mas pra eles que estão naquela fase de integração, de se relacionar, de se identificar né...

Nessa fala identifica-se ainda uma insatisfação e um distanciamento relacionados a diferença de geração do entrevistado evadido, um senhor de 50 anos, e dos jovens da turma. Vê-se ainda que apesar de não fazer questão, aparentemente, de um relacionamento mais próximo com os docentes, o entrevistado considera essa relação importante para os mais jovens da sua turma.

Quanto a insatisfação relacionada a idade ficou mais clara quando se perguntou se havia algo a mais que o entrevistado gostaria de dizer e ele afirmou:

Uma sugestão seria não misturar gente da minha idade com a garotada, porque é um outro ritmo, eles não entendem a nossa conversa por exemplo, apesar de falarmos em português né, a gente entende que os ritmos deles são outros, perspectivas deles são outras.

Levantaram-se os dados sobre o nível escolar dos pais dos sujeitos da pesquisa, respondentes dos questionários, visando entender o contexto da importância da escolaridade no qual o indivíduo cresceu, conforme Quadro VIII a seguir.

Quadro VIII Escolaridade dos pais de concluintes e evadidos

Escolaridade	Concluente		Evadido	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Fundamental Incompleto	35,7%	14,3%	50%	37,5%
Fundamental Completo	7,1%	14,3%	25%	0
Ensino Médio Incompleto	7,1%	21,4%	12,5%	12,5%
Ensino Médio Completo	21,4%	21,4%	12,5%	37,5%
Técnico Completo	14,3%	7,1%	0	0
Não escolarizados	14,3 %	14,3 %	0	0
Não soube responder	0	7,1%	0	12,5

Pelo Quadro VIII percebe-se que no grupo de concluintes a maior parte das mães possui o nível de ensino Fundamental Incompleto e dos pais o nível Médio (com igual percentual de completo e incompleto). Já no grupo de evadidos a maior parte das mães também apresenta nível Fundamental Incompleto, contudo com um percentual consideravelmente maior. Quanto aos pais dos evadidos os maiores percentuais dividiram-se igualmente no nível Fundamental Incompleto e Ensino Médio Completo. Estatisticamente, não houve correlação entre situação escolar do sujeito (evadido e concluinte) e nível de escolaridade dos pais, sendo $\chi^2=5,386$ para as mães, e $\chi^2=6,522$ para os pais, ambos com $p>0,05$. Interessante notar, contudo, que o grupo que apresentou tanto pai quanto mãe não escolarizados foi o grupo de concluintes, o que não foi fator relevante suficientemente para impedir que seus filhos concluíssem o curso.

Um fator de influência ao abandono, já mencionado, foi em relação a problemas de saúde com 25% dos respondentes evadidos que alegaram motivos de saúde de familiar e de si próprio. Na questão que indaga o motivo da não conclusão do curso esse percentual se confirmou com 25% alegando motivo de doença. Esse também foi o motivo do abandono apontado por um dos entrevistados que informou ter ficado um

mês doente e por isso não retornou. Houve ainda uma entrevistada que informou que abandonou o curso porque precisou cuidar da saúde de um familiar, conforme trecho da entrevista a seguir:

Porque meu avô, ele tava com câncer no esôfago, então ele fazia radioterapia diariamente. E de todas as pessoas, nenhum dos filhos quis cuidar. Então era eu que tinha que levar todo dia. (...) em primeiro lugar era a saúde dele, não tinha como deixar a saúde dele por conta do meu profissional.

7.4.3 Dimensão Institucional

Quanto à satisfação em estudar no IFB 86,4% dos respondentes dos questionários afirmaram ter gostado muito ou muitíssimo enquanto 13,6% afirmaram ter gostado de forma mediana. Já no que diz respeito à satisfação do curso, 86,4% disseram também ter gostado muito ou muitíssimo do curso e 13,6% gostaram pouco e médio.

No que se refere aos concluintes, 42,9% informaram ter gostado muitíssimo, 35,7% disseram ter gostado muito e 21,4% informaram ter gostado médio. Quanto a satisfação com o curso, 42,8% informaram ter gostado muito, 28,6% muitíssimo e 28,6% declararam como média a satisfação com o curso.

A satisfação com o IFB do grupo de evadidos também apresentou a maior parte, 62,5%, com o maior índice de satisfação afirmando ter gostado muitíssimo de estudar no Instituto e 37,5% disseram ter gostado muito. Quanto à satisfação do curso 50% gostaram muitíssimo, 37,5% gostaram muito e 12,5% gostaram pouco. Isso indica que o abandono não se deu em virtude de descontentamento com a Instituição ou com o curso.

Não houve correlação estatística entre apreço pelo curso e idade, $\chi^2=6,644$ ($p>0,05$). Dos jovens de até 29 anos, 100% gostaram muito ou muitíssimo do curso realizado. Dos adultos entre 30 e 40 anos, 80% afirmaram ter gostado muito ou muitíssimo do curso, 10% gostaram médio e os outros 10% gostaram pouco. Do grupo

dos mais velhos na faixa etária entre 41 e 53 anos, 85,7% afirmou ter gostado muito ou muitíssimo e 14,3% informou ter gostado médio do curso.

Estatisticamente, foi verificada pelo teste Tau de Kendall correlação estatística entre o apreço pelo Instituto Federal de Brasília e pelo curso realizado ($\tau=0.54$, $p<0.05$). Tendencialmente, os que mais gostam do IFB são os que mais tendem a gostar do curso que fizeram. Verificou-se que dos que gostaram muito do curso, 87,5% gostaram com a mesma intensidade da Instituição. Dos que gostaram muitíssimo do curso, 63,6% também afirmaram ter gostado muitíssimo do IFB. Dos que gostaram médio da Instituição, 100% afirmaram também ter gostado médio do curso realizado.

Não foi identificada correlação estatística entre o curso realizado pelo sujeito e os fatores que o influenciaram a permanecer no caso dos concluintes e a abandonar no caso dos evadidos, sendo $\chi^2=37,339$ ($p>0,05$). Também não foi verificada correlação entre apreço pelo curso e fatores de influência, sendo $\chi^2=35,072$ ($p>0,05$); ou seja, certos aspectos negativos e positivos que determinaram a saída e a permanência no curso, como questões relacionais com colegas e docentes, questões didáticas e administrativas, questões financeiras, dentre outras, não apresentaram uma influência estatisticamente significativa na percepção do curso.

Houve correlação estatística entre apreço pelo curso e percepção de utilidade futura do mesmo, sendo $\chi^2=8,136$ ($p<0,05$). Dos que afirmaram positivamente quanto a percepção de utilidade futura do curso, 54,4% gostou muito do curso, 38,1% gostou muitíssimo e apenas 9,5% gostou médio do curso realizado. Identificou-se, dessa forma, uma previsível correlação, ou seja, os que mais enxergam utilidade futura do curso são também aqueles que mais gostaram do curso.

Quanto à crença da utilidade futura do curso e o apreço pela Instituição, não se verificou correlação estatística significativa, sendo $\chi^2=1,434$ ($p>0,05$). Evidenciando assim a não relação entre apreço pela Instituição e a percepção de utilidade futura do curso, ou seja, o fato de gostar do IFB não condiciona a percepção sobre a utilidade futura do curso, como foi verificado em relação ao apreço pelo curso.

No cruzamento da variável do apreço pela Instituição com a idade dos sujeitos não foi identificada correlação entre ambas as variáveis, $\chi^2=4,918$ ($p>0,05$). Verificou-se que 100% dos respondentes jovens, na faixa etária entre 20 e 29 anos, gostaram muito ou muitíssimo do Instituto Federal de Brasília, o que representa um percentual de 26,3% do total que afirmaram ter tido muito ou muitíssimo apreço pela Instituição. Na faixa etária entre 30 e 40 anos de idade, 80% afirmaram ter gostado muito ou muitíssimo do IFB, representando 42,1% dos que gostaram muito ou muitíssimo da Instituição. Já no âmbito dos mais velhos, entre 41 e 53 anos de idade, 85,7% deles indicaram gostar muito ou muitíssimo do IFB, representando 31,6 % dos que tiveram esse mesmo apreço pelo Instituto.

O resultado obtido pelo teste Qui-Quadrado de $\chi^2=31,253$ ($p>0,05$) evidencia a ausência de relação entre grau de satisfação em relação à Instituição e fatores de influência para o abandono ou para a permanência nos cursos; ou seja, o fato de gostar da Instituição ou não, não influi, ou pelo menos não o faz com a intensidade suficiente, no processo de abandono, nem no processo de permanência dos estudantes.

Não se verificou correlação estatística entre a situação do estudante (evadido ou concluinte) e o curso realizado, $\chi^2=5,768$ ($p>0,05$). Ainda quanto ao curso do sujeito, não foi encontrada correlação estatística em relação ao gênero, sendo $\chi^2=0,509$ ($p>0,05$), tampouco não se verificou correlação entre o curso realizado e o apreço pela Instituição, sendo $\chi^2=3,452$ ($p>0,05$). Também não se verificou correlação entre o curso realizado e a satisfação pelo mesmo, sendo $\chi^2=7,271$ ($p>0,05$).

Não foi verificada correlação estatística entre apreço pelo curso e gênero, $\chi^2=4,154$ ($p>0,05$), como também não houve correlação entre a situação do estudante, evadido ou concluinte, e o apreço pela instituição, $\chi^2=3,098$ ($p>0,05$), e nem, em relação a apreço pelo curso, $\chi^2=4,86$ ($p>0,05$).

Quanto à localidade de moradia do estudante e sua situação escolar de evadido ou de concluinte não foi verificada correlação estatística, sendo $\chi^2=14,611$ ($p>0,05$). Indicando que embora muitos residam longe do *campus* esse fator não foi determinante para o abandono, assim como, também residir próximo ao *campus* não foi determinante para a permanência.

Quanto à faixa etária e a opção do curso realizado verificou-se ausência de correlação estatística, sendo $\chi^2=9,958$ ($p>0,05$). Dos sujeitos que fizeram o curso Técnico de Serviços Públicos, a maioria de 50,1% foi de jovens, entre 20 e 29 anos. Dos que optaram pelo curso Técnico em Eventos, 54,6% eram da faixa etária entre 30 e 40 anos. Quanto ao curso Técnico de Informática, 60% também pertenciam a essa faixa etária de 30 a 40 anos.

Rumberger (2008, citado em Sales, 2014) estabelece dois universos de fatores acerca do desempenho estudantil, o individual e o institucional – estrutura, recursos financeiros, suporte, apoio e expectativa familiar; estrutura, composição e clima escolar; e papel da comunidade e inserção do indivíduo na mesma. Sobre a Instituição percebe-se a identificação de categorias como reputação; questões pedagógicas e questões administrativas.

Um dos sujeitos entrevistados informou na entrevista ter escolhido o curso do IFB em virtude de sua boa reputação: “*O IFB foi muito bem recomendado por quem esteve aqui aí eu entrei na seleção de egressos de ensino público e fui sorteado*”.

Nesse sentido, e como disse Robbins (2004), vê-se que o prestígio da instituição influenciou. Contudo, considerando que esse sujeito evadiu, esse fator não foi determinante nesse caso para sua permanência.

Quanto às questões pedagógicas, foram pontuadas nas entrevistas questões como necessidade de maior prática; maior flexibilidade e compreensão por parte dos professores quanto ao volume de trabalhos e de conteúdos teóricos; questões curriculares sobre a necessidade de atualização de disciplinas e conteúdos, bem como sugestão de maior integralidade entre disciplinas; boa qualidade de conhecimento dos docentes em suas respectivas áreas, falhando, contudo, em situações de substituições em áreas que fogem a sua especialidade – revelando na verdade um problema administrativo quanto a contratação de docentes substitutos para ocasiões de afastamentos ou licenças dos titulares. Nota-se que foi uma dimensão bastante frequente nas falas dos sujeitos em vários aspectos, tanto na fala de evadidos quanto de concluintes.

Quanto aos fatores de influência para saída e para permanência no curso, no grupo de evadidos 12,5% queixaram-se que os professores eram descompromissados com a turma e que isso levou ao descrédito do curso. Mormente, quanto aos fatores de influência para conclusão do curso, 21,4% dos concluintes respondentes dos questionários apontaram bons professores como influência para conclusão.

Na questão sobre possíveis dificuldades encontradas, no âmbito institucional, dos que tiveram dificuldades 22,2% atribuíram a dificuldade a conteúdos escolares difíceis; 11,1% alegaram como dificuldade a falta de professores e de materiais para complementação do curso; e 11,1% afirmaram como dificuldade que “*o IFB não é o lugar para expor ideias contrastantes*”.

Quando perguntado aos concluintes no questionário se houve vontade de desistir em algum momento do curso, 57,1% afirmaram que não e 42,9% afirmaram que sim, pensaram em desistir. Nesses últimos os motivos foram distintos. Relacionados à instituição foram apontados 50% dos que sentiram vontade de desistir, a saber: *“Falta de algumas informações e por causa do distanciamento de informações dentro da instituição.”*; *“Aos professores falta experiência profissional na área de atuação, falta de didática, falta de apoio, falta de interesse dos professores em apoiar os projetos dos alunos, aulas mal elaboradas desinteressantes, dentre outros.”*; *“Falta de foco no conteúdo ministrado, despreparo dos docentes e falta de apoio na realização dos eventos obrigatórios”*.

Já na questão que indaga o motivo da não conclusão aos evadidos, 12,5% apontaram motivos institucionais relacionado a organização, informando que os professores entregavam muito atestado médico e que, por isso, muitas vezes não tinha professor em sala.

Segundo Robbins (2004), as influências do contexto acadêmico incluem fatores institucionais que de algum modo podem afetar a disponibilização aos alunos de recursos que favoreçam a persistência e a permanência no curso. De fato, aspectos institucionais ligados a questões pedagógicas como a estrutura curricular e o funcionamento do curso foram citados como elementos que contribuíram para a insatisfação com o curso e a decisão de abandoná-lo, mas também a qualidade do corpo docente para a satisfação dos que permaneceram.

Como visto acima, questões administrativas quanto à má organização do corpo docente e à ausência de comunicação efetiva de informações relevantes aos estudantes por servidores do *campus* foram fatores de insatisfação apontados pelos sujeitos como possíveis fatores de influência no processo de evasão dos estudantes. Por outro lado, o índice de satisfação com a instituição e com os cursos foi alto, além de questões

estruturais da instituição como a infraestrutura as quais foram apontadas como questões favoráveis à permanência.

7.4.5 Dimensão Econômica

Quando perguntado se houve dificuldades para realizar o curso, apenas 12,5% do grupo de evadidos responderam afirmativamente e indicaram como motivo a falta de recursos financeiros. Do grupo de concluintes, 37,5% dos que informaram ter tido dificuldades afirmaram ter tido dificuldade de cunho financeiro – o que não foi determinante, pois ainda assim concluíram o curso.

Quanto a renda familiar e suas correlações estatísticas, não se verificou correlação com o curso realizado do sujeito, sendo $\chi^2=9,278$ ($p>0,05$). Também não houve correlação entre apreço pelo curso, nem pela a Instituição, com a renda familiar, sendo, respectivamente, $\chi^2=14,282$ e $\chi^2=9,783$, ambos com $p>0,05$. Também não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a renda familiar e os fatores para a evasão ou para permanência, sendo $\chi^2=45,535$ ($p>0,05$).

Quanto ao fator de maior influência para a conclusão, 7,1% responderam ter sido o apoio financeiro da Instituição o motivador e nenhum evadido apontou a falta de recursos financeiros como fator de influência para o abandono. Questões profissionais também foram consideradas nesta dimensão socioeconômica verificando-se considerável influência para ambos os grupos.

Para os evadidos, 25% alegaram que o que mais influenciou para a saída foi o fato de ter de priorizar o trabalho ao estudo, 12,5%, atribuíram a falta de tempo como fator para o abandono, e outros 12,5% alegaram ser o turno de oferta do curso incompatível com o trabalho. Ou seja, 50% dos evadidos apontaram como maior responsável de abandono do curso a necessidade de trabalhar e a incompatibilidade com os estudos. Mormente, a questão profissional também aparece para o grupo de

concluintes, 28,6% informaram ter sido um fator de influência para sua conclusão no curso a possibilidade de galgar melhores possibilidades de emprego após a formação, 21,4% deles atribuíram aos bons professores a influência para a conclusão, 14,3% a bons relacionamentos com colegas, 7,1% ao apoio familiar, como visto anteriormente nas dimensões institucional e social, e os demais se dispersaram entre outros fatores relacionados a interesse por nova área e a persistência do indivíduo.

A incompatibilidade de tempo em detrimento do trabalho também foi identificada na fala dos entrevistados. Foram três respostas considerando esse o motivo de abandono do curso, duas de concluintes referente a um possível motivo de abandono dos colegas da classe e uma de um evadido sobre seu próprio motivo de evasão, evidenciando um fator de forte influência na ação de evadir. Como verificável na fala de um dos entrevistados supracitados: *“Teve gente que abandonou por conta do trabalho. Inclusive tem uma pessoa que eu converso com ela, que a gente se fala muito que, ou ela trabalhava ou ela estudava”*.

Dois concluintes declararam na entrevista o fator da gratuidade do curso como um dos motivos de terem se inscrito nos mesmos e um evadido apontou o curso como um diferencial para melhor colocação no mercado de trabalho.

Às questões de ordem econômica considerou-se, portanto: a necessidade de abrir mão dos estudos em detrimento do trabalho na circunstância de coincidência de horário; a necessidade de estar melhor qualificado para alcançar novas ou melhores possibilidades de emprego; recursos necessários à realização do curso e a gratuidade dos cursos como fatores de influência na escolha da instituição de ensino.

Quanto a questões profissionais, verificou-se ausência de correlação estatística entre a idade e o exercício de atividade laboral no momento do inquérito, $\chi^2=4,371$ ($p>0,05$). Dos que afirmaram estar trabalhando, 43% eram da faixa etária entre 30 e 40

anos, 28,5% eram na faixa de 41 a 53 anos de idade e, também com 28,5%, eram jovens. Interessante notar que o grupo que tem maior percentual de trabalhadores também é o maior grupo de concluintes quanto a idade, sendo 42% dos que tiveram êxito no curso com idade entre 30 e 40 anos.

Contudo, do grupo de evadidos, 75% deles não estavam trabalhando na época em que estudavam. Associando essa informação aos motivos de abandono do curso levantados nos questionários dos evadidos (37,5% por motivo de trabalho e 12,5% por falta de tempo) tem-se nesse fator da necessidade de trabalhar um influente significativo a evasão.

Entre ter alguém na família a receber algum benefício do governo e os grupos de estudantes evadidos e concluintes não foi verificada correlação estatística, $\chi^2=3,072$ ($p>0,05$). Do grupo de evadidos 37,5% afirmaram que alguém recebe ao menos um benefício, e 62,5% afirmaram que ninguém recebe. Dos concluintes apenas 7,1% afirmaram que algum membro da família recebe benefício.

Verificou-se correlação estatística de média intensidade ($V=0,4$) entre situação escolar do estudante e recebimento de auxílio financeiro do IFB pelo estudante, $\chi^2=4,617$ ($p<0,05$). Nos sujeitos evadidos, 12,5% receberam e 87,5% não receberam qualquer auxílio financeiro da Instituição. Quanto aos concluintes 57,1% afirmaram ter recebido auxílio financeiro e 42,9% responderam não ter recebido qualquer tipo de bolsa do Instituto. Percebe-se que fatores econômicos como já se evidenciado na literatura, ainda são, de fato, fortes influentes, evidenciado na maioria de concluintes que recebeu diretamente benefício financeiro da Instituição.

O compromisso da educação profissional é essencialmente voltado ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho em condições de dar respostas adequadas às diversas situações inerentes à função do trabalhador. Cobra e

Braga (2004) afirmam que os estudantes buscam adquirir uma formação profissional de sucesso e conhecimentos capazes de gerar empregabilidade e proporcionar ascensão em suas funções. Assim, a Instituição deve prioritariamente proporcionar meios que possibilitem ao estudante conciliar o trabalho com os estudos, ou, ao menos, fornecer auxílio financeiro aos que tem necessidade de trabalhar para que o sujeito possa se dedicar aos estudos.

Nesse contexto, e pelos dados que vistos anteriormente no perfil dos estudantes, percebe-se que os níveis de renda e a situação social apresentam relação com os valores de evasão e conclusão, indo ao encontro de dados de outros estudos (Bourdieu e Passeron, 2008). Contudo, paralelamente, percebe-se que a condição social dos estudantes não esgota a explicação sobre as questões de evasão. Tal prefigura, por um lado como no curso Técnico de Informática – com maior índice de evasão –, uma dificuldade intrínseca dos assuntos abordados, mas pode significar também, e não menos importante, que existem debilidades no processo pedagógico (como ausência de apoio pedagógico; debilidades na formação dos docentes; má relação professor-aluno).

CAPÍTULO 8 – O QUE FAZER ENTÃO?

PROPOSTA DE UM PLANO DE INTERVENÇÃO

A justificativa para a implementação de um plano de intervenção está ancorada nos elevados percentuais de evasão nos cursos técnicos subsequentes ofertados pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, apresentados neste trabalho, evidenciando a ausência de ações sistêmicas de enfrentamento ao problema. A proposta se refere principalmente a partir da fala dos sujeitos, pelas quais se pode delinear algumas propostas de ações no intuito de incentivar a permanência e a conclusão, com êxito, e com isso, combater a evasão nesses cursos.

8.1 Alguns pressupostos importantes para o Plano de Intervenção

Com a realização da pesquisa, constatou-se que alguns fatores favoreceram a evasão, enquanto outros motivaram os estudantes à continuação e conclusão dos cursos, sinalizando para o favorecimento da permanência e conclusão, com êxito, nos cursos técnicos. A seguir apresentam-se, em linhas gerais, os principais aspectos considerados para a proposição do Plano de Intervenção.

A partir do estudo realizado foi possível identificar os seguintes fatores que permeiam e se inter-relacionam nos processos de evasão e de permanência:

1 – Fatores internos: relacionados às características pessoais do sujeito, à vida cotidiana e às condições intrafamiliares de cada estudante. Dividindo-se em questões:

1.1 – Individuais: relacionadas a personalidade, resiliência e motivação.

1.2 – Sociais: relacionadas ao vínculo com os docentes e colegas de classe e demais relacionamentos

2 – Fatores externos: relacionados aos componentes do mundo externo que influenciam a vida do estudante. Podem ser resumidos nas seguintes categorias:

2.1 - Institucionais: relacionados ao currículo ou administração da Instituição

2.2 - Socioeconômicos: relacionados ao contexto macrossocial em que o indivíduo está inserido, como nível sociocultural e econômico, condições e oportunidades de estudo e trabalho.

8.1.1 Fatores Internos

8.1.1.1 Resiliência

Características particulares de alguns indivíduos foram apontadas como fundamentais para conclusão dos cursos, nos concluintes, mesmo com a identificação de dificuldades durante o curso e, muitas vezes, o desejo de abandonar houve a capacidade de superar as dificuldades e persistir no curso iniciado. Nesses sujeitos verificou-se que embora a motivação externa influencie – tanto negativamente com a intercorrência de dificuldades pessoais e institucionais, quanto positivamente com vínculos positivos entre colegas e docentes – foi a motivação interna que os levaram à decisão de concluir o curso.

Para Cyrulnik (2004), resiliência consiste na capacidade do ser humano de desenvolver habilidades de superação perante situações que lhe são adversas ou ainda diante de eventos traumáticos. Contudo, não se trata de uma característica inata, a resiliência pode, e deve, ser construída na relação com o outro, resultando da interação de fatores pessoais, institucionais e do contexto social.

Dessa forma, segundo Grotberg (2005) trata-se de uma construção na qual um indivíduo bem adaptado seria um sujeito resiliente e essa característica está associada a

três âmbitos diferentes: o suporte social, as habilidades e a força interna.

8.1.1.2 Relação professor/estudante

O bom relacionamento entre os docentes e estudantes foi apontado na fala de concluintes como importante para sua motivação e permanência no curso, ao passo que o distanciamento e a relação imparcial de alguns foi destaque no curso de maior índice de evasão do *Campus*. Foram levantadas questões como a falta de competência de docentes substitutos, que segundo os estudantes, é devido ao fato de não serem da área de estudo específica.

Entendendo o ambiente escolar como um espaço fundamental no processo de socialização do indivíduo, para além das relações familiares, no qual se estabelecem vínculos positivos ou negativos com colegas e professores (Benetti,2008), vê-se uma grande relação com o êxito ou com o abandono escolar. Para Spozati (2000), a escola deve ser vista como um espaço de múltiplas relações para além do âmbito pedagógico. Assim, o docente deve-se preocupar não só com questões cognitivas do educando, mas também deve buscar ter um bom relacionamento com o mesmo ciente de que isso influenciará diretamente na aprendizagem e no desempenho escolar do mesmo.

Paulo Freire (1996) afirma que é a convivência amorosa com os educandos e a postura curiosa e aberta do educador que motiva e *“provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer”*.

8.1.2 Fatores externos

8.1.2.1 Administração Escolar

Questões de administração escolar como problemas de comunicação e acesso a informações, organização do quadro docente em caso de necessidade de substituições, foram alguns dos pontos apontados pelos estudantes como motivadores ao abandono escolar.

Quanto as informações e questões de comunicação os sujeitos indicaram que falta comunicação e organização administrativa interna entre os próprios servidores para que seja possível informar de forma eficiente as questões indagadas por parte dos estudantes.

8.1.2.2 Organização curricular

Os sujeitos também apontaram defasagem da grade curricular nos cursos de Informática e de Serviços Públicos como fatores desmotivadores à permanência no curso. Quanto ao curso de Eventos foi colocado que deveria ser mais associado à prática com a participação dos estudantes em eventos reais, que poderia ser viabilizado por meio de acordos com instituições promotoras de eventos.

Sobre as práticas pedagógicas e o currículo, o educador popular Paulo Freire (1999) nos fala que o ato pedagógico do professor se dá mediatizado pela relação educador/educando e realidade teórico-prática. Nessa relação, o diálogo se constitui um momento de busca entre aquilo que se quer propor como conteúdo fundamental. Neste sentido, a questão curricular é um espaço concreto e real de formação. Além disso, particularidades etárias também devem ser consideradas, como levantado nas entrevistas, indicando a insatisfação da diversidade etária em sua turma por parte dos mais velhos.

No estudo viu-se que, e dando força a Heijmans (2014), é pertinente conhecer os estudantes, seu contexto, sua origem, seus hábitos e autopercepções, fatores antecedentes à entrada do estudante na escola (nível de desenvolvimento, autoconceito, autoestima, motivação, expectativas, competências cognitivas, funcionamento familiar), fatores intermédios, conhecer a instituição na qual o indivíduo está inserido (a interação

estudante-escola) e variáveis resultado (adaptação social e pessoal, e rendimento escolar).

Nesse âmbito, parece ser importante perceber o modo como o estudante enfrenta e reage às tarefas, às mudanças e às vivências escolares e o apoio que ele tem nas mesmas, e em que medida esses aspectos influenciam o processo de aprendizagem, culminando na diplomação, na retenção, ou na evasão escolar. Nesse sentido, algumas medidas podem ser adotadas de modo a favorecer a permanência e o êxito do estudante na Instituição.

8.2 Proposições Interventivas

Acredita-se que as proposições aqui apresentadas, como referencial, poderão contribuir com o trabalho intersetorial e multidisciplinar na prevenção ao abandono escolar e conseqüentemente na permanência e conclusão com êxito dos estudantes.

8.2.1 Acompanhamento dos estudantes

O professor, muitas vezes, não consegue abarcar todas as dimensões que envolvem o êxito escolar, até por sua alta carga e complexidade do trabalho docente. Assim, é imprescindível a existência de uma equipe multidisciplinar preparada voltada para o acompanhamento dos estudantes em seu fluxo escolar. O monitoramento da frequência e do desempenho escolar são básicos para uma ação preventiva de um possível quadro de evasão. Os *campi* do Instituto Federal de Brasília contam em sua composição com profissionais da área do Serviço Social, da Psicologia e da Pedagogia que podem compor uma equipe voltada para o sucesso escolar dos estudantes.

O monitoramento da frequência dos estudantes pode ser realizado com o acompanhamento mensal no diário dos docentes, chamando a atenção do professor para os estudantes com faltas numerosas e recorrentes e culminando em ligações para a residência dos estudantes questionando o motivo da ausência, embasando o

planejamento da ação de intervenção. A partir do motivo apontado pelo estudante ou identificado pelos profissionais da instituição, é possível traçar estratégias para sanar as faltas excessivas e auxiliar a ida do estudante a escola, seja por meio de auxílio financeiro para passagens de ônibus, seja com auxílio pedagógico em disciplinas que estejam desmotivados pelo nível de dificuldade elevado, seja pelo atendimento da assistente social do *Campus* em questões de vulnerabilidades sociais.

8.2.2 Adequação curricular, com a oferta de disciplinas e atividades na modalidade de educação à distância

Considerando que muitos dos estudantes residem longe do *Campus* no qual o curso é ofertado, e que o deslocamento envolve gasto, e conforme levantado por um dos entrevistados, sugere-se que sejam adotados métodos da Educação a Distância para facilitar a permanência do educando em situações de falta de tempo (também apontado nas análises) e de logística de deslocamento.

Planejar os turnos e horários das aulas de modo a contemplar às necessidades dos estudantes trabalhadores também pode ser uma ação efetiva no combate ao problema, bem como uma investigação constante junto aos estudantes de situações que possam levar à evasão.

Incentivar a realização de aulas mais atrativas, a partir da realidade dos educandos, além de favorecer a uma aprendizagem significativa poderá motivar à permanência do estudante.

Avaliar continuamente, não só o trabalho e desempenho discente como também o trabalho docente e o currículo desenvolvido, pode ser uma forma de corrigir a tempo e superar possíveis dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem de modo a favorecer a conclusão dos estudantes em seus cursos.

Implementar espaços permanentes abertos ao diálogo, à crítica e à reflexão do

processo de ensino-aprendizagem e da estruturação dos cursos estreita a relação da instituição com o estudante, favorecendo a criação de vínculos positivos da comunidade acadêmica.

Implementar processos contínuos de formação dos docentes e demais profissionais envolvidos (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos), bem como criar espaços multidisciplinares de trabalho para esses profissionais em prol da elaboração de ações que visem a permanência dos estudantes.

8.2.3 Monitoramento dos índices

Além dos altos índices de evasão apontados nesta pesquisa, a redução dos índices de evasão foi firmada com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao assinar, em 2010, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM), documento que estabelece metas acadêmicas e institucionais a serem cumpridas pelos Institutos Federais de todo o Brasil. No Termo, considera-se que a democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica não só a ampliação da oferta, mas também a redução das taxas de evasão.

No documento também foram abordadas questões sobre o êxito dos estudantes, nesse sentido, dentre as metas e compromissos assumidos a primeira refere-se ao índice de eficiência da Instituição, tendo sido pactuado o alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição para o ano de 2016. Assim, monitorar esses indicadores vai para além de uma proposição de intervenção, trata-se de uma questão legal a partir de um compromisso assumido pelos Institutos Federais junto ao Ministério da Educação.

Assim, por serem indicadores os quais o Instituto deve prestar contas anuais para órgãos superiores como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Tribunal de Contas da União (TCU) é possível monitorá-los ao final de cada ano por meio da plataforma IFB em Números no site da instituição. Além disso, sugere-se que seja

inserida como meta anual no planejamento do *Campus* o aumento da eficiência acadêmica, a fim de que se aproxime ao pactuado no Termo de Acordo de Metas. Dessa forma, o *Campus* poderá planejar ações para esse fim ao longo de seu ano e monitorá-las a qualquer tempo pelo Sistema de Gestão Integrado – SGI.

CAPÍTULO 9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo percebeu-se que a permanência do estudante depende de variáveis de diversas dimensões de cunho individual, social, socioeconômico e institucional, no que tange ao seu suporte social, cultural, financeiro e pedagógico. Nesse sentido, verifica-se a necessidade fundamental da igualdade de oportunidades de acesso e da garantia de condições de permanência. O acesso é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva nas escolas, para promover a educação de forma exitosa para o estudante e para a sociedade em geral deve-se primar a uma educação de qualidade inclusiva. Para isso, deve-se, inclusive, combater o grave problema da evasão a partir do conhecimento da realidade dos estudantes e de suas necessidades, primando pela garantia de suporte e de isonomia de condições de permanência.

Considerando a complexidade do tema e de sua análise, os índices preocupantes de evasão tanto do IFB quanto de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e, considerando que a não conclusão exitosa de cursos iniciados são um problema que atinge direta ou indiretamente toda a sociedade, vê-se que se trata, portanto, de um problema social com necessidades de investigações e novas propostas de políticas públicas. Além disso, faz-se necessária uma nova postura de pesquisadores, educadores, gestores e comunidade em geral que considere a sua corresponsabilidade nos resultados escolares, e na adoção de uma postura ativa e humana de enfrentamento do problema de forma global.

As evidências teóricas e empíricas acumuladas nos últimos anos permitem concluir que a análise da evasão no ensino se constitui numa tarefa particularmente desafiadora. Compreender o modo como o estudante enfrenta e reage às novas tarefas, às mudanças e às dificuldades vivenciadas no período escolar dentro e fora da

instituição, possibilita aos educadores o planejamento e a ação necessária para fornecer o suporte adequado para que as dificuldades sejam superadas e o êxito escolar seja alcançado, tanto em qualidade de aprendizado quanto em conclusão da meta estabelecida com a conclusão do curso. Nesse sentido, e considerando a árdua tarefa docente, é importante o papel de outros profissionais que possam direcionar sua atenção e ação a questões de âmbito social do estudante que fuja ao alcance do professor. Assim, o papel do educador social faz-se fundamental para lidar com as vulnerabilidades oriundas das transições ocorridas no período escolar. Contudo, a não profissionalização desse ator no Brasil dificulta a institucionalização desse educador, assim, outros profissionais devem esmerar-se para suprir essa lacuna devendo ser constituídas equipes multidisciplinares que possam acompanhar a vida do estudante no período escolar.

Considera-se ainda importante fazer uma referência ao papel social e de preparação para o mundo do trabalho que o IFB se propõe e não alcança plenamente, considerando a elevada evasão. A análise da renda per capita dos estudantes que ingressaram no Instituto Federal de Brasília em 2014 mostra que a maioria tem renda de até dois salários mínimos, é um dado relevante do perfil socioeconômico. Os dados demonstram, por um lado, que a renda está diretamente relacionada ao acesso dos estudantes aos cursos e, demonstrando que o IFB alcança um de seus objetivos de inclusão social e de inserção da classe econômica desfavorecida no ambiente escolar, e que, até por isso, são os estudantes dos níveis de renda mais baixos os que mais evadem.

Nos resultados percebe-se que os fatores que levam a evasão são semelhantes aos que levam a conclusão. O que determina a saída é a forma com que o estudante reage às circunstâncias e dificuldades, sua capacidade de persistência e de adaptação às circunstâncias e o suporte acadêmico e relacional recebido.

Contudo, não se trata de uma característica puramente inata do sujeito, essa habilidade adaptativa no âmbito da resiliência é construída na relação com o outro, neste

caso, com auxílio dos profissionais da escola, dos colegas de classe e do apoio familiar. Fica assim evidenciado, que todas as dimensões de âmbito interno e externo afetam o sujeito de forma mútua e correlacionada, exigindo uma ação multidisciplinar por parte da Instituição contextualiza à realidade do estudante visando favorecer a superação de dificuldades (dentro e fora da escola) que possam surgir no período de sua trajetória escolar para que seja alcançado o êxito escolar.

Nesta dissertação há uma análise exploratória no tocante ao problema da evasão junto de três dos cursos do IFB do *Campus* Brasília que longe de esgotar o tema, apenas o aproxima desse e desperta a necessidade de aprofundar o estudo paralelamente a realização de propostas de intervenção e de políticas educacionais e administrativas de enfrentamento do problema que atinge toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

CAPÍTULO 10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M., Castro, M., Waiselfisz, J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Baldissera, A. (2001). *Pesquisa-Ação: Uma Metodologia Do “Conhecer” E Do “Agir” Coletivo Sociedade em Debate*. Pelotas, 7(2):5-25. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510> Acesso em: 15 de jul de 2015.

Baptista, I. (2000). *Educador Social - Especialistas de Mãos Vazias. A Página da Educação*, nº 94. Porto: Profedições.

Bardin, Laurence.(2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bean, J. P. (1980). *Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition*. *Research in Higher Education*, New York, v. 12, n. 2, p. 155-187.

Benitti, S.(2008) *Resiliência e escola- identificação de fatores de proteção da evasão escolar na adolescência*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS. Disponível em: http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/UNISINOS.pdf Acesso em 15 de jul de 2015.

Berger, P. e Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 24ª ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes.

Bernstein, Basil.(1998) *Pedagogia, controle simbólico e identidade*. Madrid: Ediciones Morata.

Bourdieu, P.; Passeron, J-C. (2008) *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P.(1990) *Fieldwork in philosophy*. In: _____. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. p. 15-48.

Bourdieu, P. (1990) *Espaço social e poder simbólico*. In: _____. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. p. 149-168.

_____.(1998) *Os três estados do capital cultural*. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes. p. 71-80.

Brasil, Câmara dos Deputados (2013). *Estatuto da juventude Lei nº 12.852*. Brasília. Edições Câmara. PDF. Acesso em Dec. 28 ,2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editora>

Brasil, IFB(2014). *Relatório de Gestão do IFB*. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/econtasWeb/web/externo/listarRelatoriosGestao.xhtml> Acesso em 15 de jul de 2015

Brasil, T. de C. da U. (2011) *Relatório De Auditoria Operacional Em Ações Da Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica Brasília*. Disponível em : http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf Acesso em 15 de jul de 2015.

Brasil / MEC / SETEC (2008). *Termo de Acordo de Metas Brasília*. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf Acesso em 15 de jul de 2015

Brasil, S. (2014) *Manual de Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasília*. Disponível em: http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_indicadores_gestao_exercicio2014.pdf Acesso em 15 de julho de 2015.

Brasil, M.(1997) *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

Brasil(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394*. Diário Oficial da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 15 de julho de 2015.

BRASIL.(2008) *Lei nº 11892*. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 14 dez. 2015.

Brasil. (1990) *O Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8069* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm Acesso em 15 de julho de 2015.

Brasil, MEC.(2008) *Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6696&Itemid= Acesso em 15 de julho de 2015.

Brasil, MEC (1997). *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf> Acesso em 15/01/2007. Acesso em 15 de julho de 2015.

Cachada, F. (2008). *Relação Escola-Comunidade. O Papel da Mediação Social*. Porto: Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação - Especialização em Pedagogia Social.

Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva Científica e Histórica*. Barcelona: Gedisa.

Cobra, M.; Braga, R.(2004) *Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino*. São Paulo: Cobra. 148 p.

- CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.) *Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- Demo, P.(2001) *Qualidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Dubet, F. 2004. *O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?* Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004
- Freire, P.(1987) *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P.(1999) *Educação como prática da liberdade*. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fernandéz, A.(2001) *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Gaioso, N. P. de L. (2005) *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Gadotti, Moacir.2010. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. São. Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
- Gisi, M. L.(2006) *A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência*. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gaskell, G.(2004) *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin; Gaskell, George (Org.). Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.
- Graciani, M. S. S. (2005) *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. Coleção Prospectiva. v. 4.
- Guerreiro, M. D & Abrantes, P. (2007) *Transcrições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: CITE
- Heijmans, R.; Sales, P. E. N.; Castro, T. L.(2014) *Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais*. In: Heijmans, R. (Org.). Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB. p. 379-413.
- Kuenzer, A. (2005) *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados.

- Morin, E. (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (11ª ed.). São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO.
- Oliveira, A. (2001). *Educação Social: Razões de Ser. Espaço (s) De Construção De Identidade Profissional*. Porto: Universidade Portucalense.
- Patto, M. H. S. (1999) *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pais, J.M., Cairns, D. & Pappámikail, L. (2005). *Jovens europeus: retrato da diversidade*. Tempo Social, 17(2), 109-140. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200006&lng=en&tlng=pt. Acesso em 29 Dez, 2015.
- Pacheco, E. (Org) (2012) *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. São Paulo: Moderna.
- Pereira, S. D.(2014) *Atlas Da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso* Lisboa: Cesnova
- Pernas, R., Iglesias, T. (2010). *Educando em igualdade nos cenários escolares e sociais. Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Leiria: APAP – CIID - IPL.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H. , Davis, D., Langley, R. & Carlstron, A. (2004). *Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta - Analysis*. Psychological Bulletin 130(2): 261-288.
- Rey, G.F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- Santos, K. Paula, E.(2014) *A Teoria de Paulo Freire como Fundamento da Pedagogia Social*. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju. V.3 N.1
- Sales, P. E. N. (2014) *Métodos De Pesquisa Para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional*. Cadernos CEDES (Impresso), v. 34, p. 403-408. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0403.pdf> Acesso em 15 de jul de 2015.
- Silva Filho, R. L. L. et al.(2007) *A evasão no ensino superior brasileiro*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659.
- Seabra, T. (2009) *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, Lisboa, CIES, ISCTE-IUL, Celta Editora, pp. 75-106
- Silva, T. T. (1999) *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, R. S. da, & Silva, V.R. (2011). *Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios*. Caderno CRH,24(63), 663-678. Acesso: Dec. 28, 2015, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013&lng=en&tlng=pt.

Spozati, A. (2000) *Exclusão Social e Fracasso Escolar* Revista Em Aberto: Brasília, v. 17,n. 71, p. 21-32.

Tinto, V. (1993.) *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago, 312 p.

Thiollent, M.(1996) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 7º edição. Editora São Paulo: Cortez.

UNVPA,Fundo de População das Nações Unidas, 2010. *Direitos da população jovem : um marco para o desenvolvimento*. -- 2. ed. -- Brasília : UNVPA.

Visca, J.(1991). *Psicopedagogia: Novas Contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Venturi, G. e Torini, D. 2014 *Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil*. Genebra: OIT. Work4Youth Publication Series; No 25, ISSN: 2309-6780 ; 2309-6799 (web pdf)

APÊNDICE I

Questionário Evadidos

No _____

Prezado(a) ,

Obrigada por sua visita. Meu nome é Juana, sou aluna de mestrado em Educação Social do Instituto Politécnico de Santarém de Portugal e também da Dança do Instituto Federal de Brasília.

Completar este breve questionário vai nos ajudar a aprimorar a qualidade dos cursos do Instituto Federal de Brasília - IFB . Sua opinião é muito importante nesse estudo e irá compor meu trabalho de conclusão do mestrado. E não se preocupe, pois você não será identificado e tudo que for respondido ficará anônimo.

Muito obrigada!

1. Você gostou de estudar no IFB??

Muitíssimo

Muito

Médio

Pouco

Pouquíssimo

2. Gostou do curso que fez?

Muitíssimo

Muito

Médio

Pouco

Pouquíssimo

3. Qual curso você fez?

Técnico em Serviços Públicos

Técnico em Informática

Técnico em Eventos

4. Quanto tempo você ficou no curso?

5. Quem escolheu esse curso para você?

Meus familiares

Meus amigos

Eu mesmo

Outros: _____

6. Por qual motivo se inscreveu no curso?

7. Por qual motivo não concluiu o curso?

8. O que mais influenciou para a sua saída do curso?

Falta de apoio familiar

Mau relacionamento com colegas

Maus Professores
Má didática/metodologia
Falta de auxílio financeiro da Instituição
Baixa possibilidade de emprego
Outros: _____

9. Você acha que esse curso será útil para você no futuro?

Sim

Não

10. Em explique o motivo abaixo?

11. Você teve dificuldades durante o curso?

Sim

Não

12. Em caso afirmativo, informe o principal motivo pelo qual sentiu dificuldades:

Conteúdos difíceis

Mau relacionamento com os colegas

Falta de incentivo da família

Falta de apoio da Instituição

Falta de recursos financeiros

Outros: _____

Muito bem, obrigada. Para finalizar gostaria de saber algumas informações sobre você!

13. Qual o seu gênero?

Feminino Masculino

14. Qual a sua idade?

15. Como você se declara quanto a cor/etnia?

Indígena.

Branco(a).

Negro(a).

Pardo(a).

Outro

16. Onde você mora?

Plano Piloto

Gama

Taguatinga

Brazlândia

Sobradinho

Planaltina

Paranoá

Núcleo Bandeirante

Ceilândia

Guará

Cruzeiro
Samambaia
Santa Maria
São Sebastião
Recanto das Emas
Lago Sul
Riacho Fundo
Lago Norte
Candangolândia
Águas Claras
Riacho Fundo II
Sudoeste/Octogonal
Varjão
Park Way
SCIA
Sobradinho II
Jardim Botânico
Itapoã
SIA
Vicente Pires
Fercal

17. Quantos filhos você tem?

Nenhum
1
2
3
4 ou mais

18. Qual a sua profissão?

19. Você está trabalhando?

Sim Não

20. Em caso afirmativo qual o período do seu trabalho?

Matutino Vespertino Noturno

21. Já estava trabalhando nesse período quando estava estudando no IFB?

Sim Não

22. Contando com você, quantos moram em sua casa?

Moro sozinho 2 3 4 5 ou mais

23. Somando a sua renda com a das pessoas que moram com você, qual é a renda familiar?

Até 1 salário mínimo (R\$ 788,00).

De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,01 a R\$ 1.356,00).

Acima de 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.356,01 a R\$ 3.375,00).

Acima de 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.375,01 a R\$ 6.750,00).

Acima de 10 salários mínimos (R\$ 6.750,01).

Não sei.

24. Das pessoas que moram com você, alguém recebe algum benefício financeiro do governo?

Sim Não

25. Você recebeu alguma bolsa financeira do Instituto Federal de Brasília?

Sim Não

26. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

Não frequentou à escola

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Técnico incompleto

Ensino Técnico completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós-graduação lato ou stricto sensu

Não sei:

27. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

Não frequentou à escola

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Técnico incompleto

Ensino Técnico completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós-graduação lato ou stricto sensu

Não sei:

28. Muito obrigada pelo seu tempo e por suas preciosas respostas! Caso queira expressar algo em relação ao seu curso, ao IFB ou a essa pesquisa, fique a vontade para escrever no espaço abaixo. Obrigada!

APÊNDICE II

Questionário Concluintes

No _____

Prezado(a) ,

Obrigada por sua visita. Meu nome é Juana, sou aluna de mestrado em Educação Social do Instituto Politécnico de Santarém de Portugal e também da Dança do Instituto Federal de Brasília.

Completar este breve questionário vai nos ajudar a aprimorar a qualidade dos cursos do Instituto Federal de Brasília - IFB . Sua opinião é muito importante nesse estudo e irá compor meu trabalho de conclusão do mestrado. E não se preocupe, pois você não será identificado e tudo que for respondido ficará anônimo.

Muito obrigada!

1. Você gostou de estudar no IFB??

Muitíssimo

Muito

Médio

Pouco

Pouquíssimo

2. Gostou do curso que fez?

Muitíssimo

Muito

Médio

Pouco

Pouquíssimo

3. Qual curso você fez?

Técnico em Serviços Públicos

Técnico em Informática

Técnico em Eventos

4. Quem escolheu esse curso para você?

Meus familiares

Meus amigos

Eu mesmo

Outros: _____

5. Por qual motivo se inscreveu no curso?

6. Sentiu vontade de desistir do curso?

Sim Não

7. Em caso afirmativo, por qual motivo pensou em desistir?

8. O que mais influenciou para a sua conclusão no curso?

Apoio familiar

Bom relacionamento com colegas

Bons professores
Boa didática/metodologia
Auxílio financeiro da Instituição
Possibilidade de emprego
Outros: _____

9. Você acha que esse curso será útil para você no futuro?

Sim
Não

10. Em explique o motivo abaixo?

11. Você teve dificuldades durante o curso?

Sim
Não

12. Em caso afirmativo, informe o principal motivo pelo qual sentiu dificuldades:

Conteúdos difíceis
Mau relacionamento com os colegas
Falta de incentivo da família
Falta de apoio da Instituição
Falta de recursos financeiros
Outros: _____

Muito bem, obrigada. Para finalizar gostaria de saber algumas informações sobre você!

13. Qual o seu gênero?

Feminino Masculino

14. Qual a sua idade?

15. Como você se declara quanto a cor/etnia?

Indígena.
Branco(a).
Negro(a).
Pardo(a).
Outro

16. Onde você mora?

Plano Piloto
Gama
Taguatinga
Brazlândia
Sobradinho
Planaltina
Paranoá
Núcleo Bandeirante
Ceilândia
Guará
Cruzeiro

Samambaia
Santa Maria
São Sebastião
Recanto das Emas
Lago Sul
Riacho Fundo
Lago Norte
Candangolândia
Águas Claras
Riacho Fundo II
Sudoeste/Octogonal
Varjão
Park Way
SCIA
Sobradinho II
Jardim Botânico
Itapoã
SIA
Vicente Pires
Fercal

17. Quantos filhos você tem?

Nenhum

1

2

3

4 ou mais

18. Qual a sua profissão?

19. Você está trabalhando?

Sim Não

20. Contando com você, quantos moram em sua casa?:

Moro sozinho 2 3 4 5 ou mais

21. Somando a sua renda com a das pessoas que moram com você, qual é a renda familiar?

Até 1 salário mínimo (R\$ 788,00).

De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,01 a R\$ 1.356,00).

Acima de 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.356,01 a R\$ 3.375,00).

Acima de 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.375,01 a R\$ 6.750,00).

Acima de 10 salários mínimos (R\$ 6.750,01).

Não sei.

22. Das pessoas que moram com você, alguém recebe algum benefício financeiro do governo?

Sim Não

23. Você recebeu alguma bolsa financeira do Instituto Federal de Brasília?

Sim Não

24. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- Não frequentou à escola
 - Ensino Fundamental Incompleto
 - Ensino Fundamental completo
 - Ensino Médio incompleto
 - Ensino Médio completo
 - Ensino Técnico incompleto
 - Ensino Técnico completo
 - Ensino Superior incompleto
 - Ensino Superior completo
 - Pós-graduação lato ou stricto sensu
 - Não sei:
-

25. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- Não frequentou à escola
 - Ensino Fundamental Incompleto
 - Ensino Fundamental completo
 - Ensino Médio incompleto
 - Ensino Médio completo
 - Ensino Técnico incompleto
 - Ensino Técnico completo
 - Ensino Superior incompleto
 - Ensino Superior completo
 - Pós-graduação lato ou stricto sensu
 - Não sei:
-

26 - Muito obrigada pelo seu tempo e por suas preciosas respostas! Caso queira expressar algo em relação ao seu curso, ao IFB ou a essa pesquisa, fique a vontade para escrever no espaço abaixo. Obrigada!

APÊNDICE III GUIA PARA ENTREVISTA

O Guia abaixo tem como objetivo orientar as entrevistas com os sujeitos, evadidos e concluintes, sendo o mesmo flexível pois a entrevista é semidiretiva.

Dimensões	Indicadores	Questões
Individual	Autoconceito	Como você se descreveria?
		Do que mais gosta em você?
		Quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos?
	Estrutura	Idade
		Nível de ensino
		Estado civil atual
		Possui filhos?
Local de residência		
		Casa própria ou alugada?
Institucional	Família	Com quem você mora?
		Seus pais são vivos?
		Qual é o nível de escolaridade deles?
		Como era sua relação com familiares na época?
		O que eles pensavam do seu curso?
	Escola	Como foi sua trajetória escolar até os dias de hoje (facilidades e dificuldades, tipos de instituição, influência de terceiros, etc.)?
		O que te levou a escolher o curso do IFB?
		Qual é, ou era, seu objetivo com o curso?
		Qual era sua expectativa em relação a ele?
		O que te levou a continuar nele?
		Se arrepende, ou se arrependeu, de ter feito o curso? Por quê?
		O que dificultou sua permanência nele?
		Como você avaliaria seu desempenho no curso?
		Como avalia a estrutura física, administrativa e educacional do <i>Campus</i> Brasília e do IFB em geral?
		Por que motivo você acha que alguns de seus colegas abandonaram o curso?
		Como você avalia o conhecimento e a conduta de seus professores?
		O que você achou do currículo, das disciplinas, das metodologias do trabalho utilizadas seu curso?
		O que você pensa da Instituição como um todo?
		Se fosse você a promover o curso o que faria diferente? E o que faria diferente?
		Tem vontade fazer outro curso no IFB?
	Social	Me fale da turma, como era, fez amigos lá?
		Como era a relação com os professores e a instituição de forma geral?
		Alguém contribuiu para a sua conclusão no curso?
		Como era sua vida social na época do curso?

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sales (2014).