

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Greice Lopes Maia

**INDICADORES DE EVASÃO E BAIXA PROCURA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL:
REARTICULAÇÕES NA GESTÃO**

Santa Maria, RS
2018

Greice Lopes Maia

**INDICADORES DE EVASÃO E BAIXA PROCURA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL:
REARTICULAÇÕES NA GESTÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS
2018

Maia, Greice Lopes

Indicadores de Evasão e Baixa Procura nos cursos de licenciatura do IFFAR - Campus São Vicente do Sul: Rearticulações na Gestão. / Greice Lopes Maia.- 2018. 264 p.; 30 cm

Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Coorientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018


1. Políticas de Expansão da Educação Superior 2. Instituto Federal de Educação Superior 3. Educação Superior e Evasão 4. Cursos de Licenciatura I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de II. Dalla Corte, Marilene Gabriel III. Título.

Greice Lopes Maia


**INDICADORES DE EVASÃO E BAIXA PROCURA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL:
REARTICULAÇÕES NA GESTÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.


Aprovado em 09 de agosto de 2018




Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Dra. (UNOESC)
(Presidente/Orientadora)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Coorientadora)



Leda Scheibe, Dra. (UNOESC)



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)

DEDICATÓRIA

Ao meu amor, Marcus Fonseca, que foi o transformador da minha vida e do meu olhar acadêmico.

Aos meus pais, Vera e José Francisco e ao meu irmão Emmanuel, pessoas que tanto amo.

Ao meu avô Missioneiro (in memoriam), por ser o amigo, companheiro, apoiador e agora o anjo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

O princípio da escrita dos agradecimentos enuncia o fim ou a passagem de um ciclo para outro. Hoje estou aqui para agradecer aquelas pessoas que fizeram parte desta trajetória de descobertas e questionamentos.

Há um poema, de autoria de Cris Pizzimenti que diz que somos feitos de retalhos e que cada pessoa que passa por nossa vida, vai costurando em nossa alma um pouco de si. Cito algumas dessas pessoas:

- A Professora Maria de Lourdes, minha orientadora, que mesmo sem me conhecer e sem o contato pessoal de uma orientação de presença física, depositou em mim a confiança para juntas desenvolvermos essa pesquisa sobre a evasão e a importância da efetivação da política de formação de professores por parte dos Institutos Federais. Obrigada por ter costurado em mim seus ensinamentos e suas contribuições;

- A Professora Marilene Dalla Corte, minha coorientadora, que entre outros “filhos acadêmicos” me adotou de coração aberto e dividiu comigo seus conhecimentos;

- Ao meu marido, Marcus, que foi o principal incentivador e que esteve ao meu lado desde a seleção até a escrita da última palavra dessa dissertação;

- Aos meus pais e avós (que foram meus pais), por me ensinarem que só há uma maneira de conquistar o mundo e mudar a realidade, através do estudo;

- Aos meus amigos de Santa Maria que me acolheram em suas casas durante estes dois anos do curso.

- Aos meus amigos do Anexo e as amigas do Orquidário, pela amizade de sempre e pelo apoio;

- Aos meus colegas de Instituição IFFAR (TAES, gestores e professores), que contribuíram com minhas pesquisas e dedicaram um pouco do seu tempo a participação na construção dos dados;

- A Universidade Federal de Santa Maria, que nos oportuniza acessar seus cursos, oferecendo qualidade e gratuidade;

- A todos e todas que contribuíram com um pouco de si, para que colcha de retalhos esteja sempre aumentando, através da amizade, do amor, dos encontros e da saudade que sentimos e deixamos em cada um.

Minha gratidão!

EPIGRAFE

É acentuada a desigualdade educacional entre as diversas realidades desse país continente, ocasionando uma das mais cruéis formas de exclusão social, o não acesso ou o acesso “inadequado” ao conhecimento cientificamente sistematizado pela humanidade.

(MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA)

RESUMO

INDICADORES DE EVASÃO E BAIXA PROCURA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: REARTICULAÇÕES NA GESTÃO

AUTORA: Greice Lopes Maia

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

COORDINADORA: Prof^ª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida com base na pesquisa acerca das políticas de formação de professores desenvolvidas nos Institutos Federais, sob a obrigatoriedade legal de oferta de pelo menos 20% das vagas anuais para cursos de formação de professores, imposta pela Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei número 11.892 de 2008. Buscou-se analisar os fatores que interferem na baixa procura de vagas e na evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR)– Campus São Vicente do Sul, com vistas à efetivação da política de expansão da Rede Federal e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e ao fortalecimento da formação de professores. A investigação caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido a partir de uma perspectiva epistemológica histórico-crítica, sustentada por uma abordagem quanti-qualitativa e fundamentada em uma análise documental. Os dados construídos foram analisados sob a ótica metodológica da análise de conteúdo de Bardin (2011). Desta análise foi possível perceber que a situação dos cursos de licenciatura dos campus *locus* da pesquisa é bastante delicada, chegando a apresentar índices de evasão superiores a 50% e índice de eficiência anual igual a 0% para o caso do curso de Química. Neste cenário de aparente insucesso da política de formação de professores encontrou-se um ambiente acadêmico altamente colaborativo, que reconhece a existência da problemática na qual os cursos de licenciatura estão imersos, mas que ainda carece de um envolvimento maior de todos os atores deste enredo através de ações institucionais que englobem as bem intencionadas ações que são adotadas isoladamente pelos coordenadores de curso. Neste sentido, o produto final desta pesquisa é a elaboração do Plano de Rearticulação das Ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul, batizado de PRA-Licenciaturas, que traduz-se como um conjunto de ações integradas e cooperadas que podem auxiliar a gestão dos cursos de licenciatura a mudar o cenário de altos índices de evasão e retenção e baixos índices de procura e diplomação.

Palavras-chave: Políticas de Expansão da Educação Superior. Instituto Federal de Educação Superior. Educação Superior e Evasão. Cursos de Licenciatura.

ABSTRACT

INDICATORS OF EVASION AND LOW SEARCH IN THE DEGREES COURSES IN IFFAR - CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: REARTICULATIONS IN THE MANAGEMENT

AUTHOR: Greice Lopes Maia

ADVISOR: Dc. Teacher Maria de Lourdes Pinto de Almeida

GUIDING CO: Dc. Teacher Marilene Gabriel Dalla Corte

This dissertation was developed based on research on the weaknesses and potentialities of teacher training policies developed at Federal Institutes, under the legal obligation to offer at least 20% of annual vacancies for teacher training courses, imposed by Law of Creation of the Federal Institutes, Law No. 11,892 of 2008. The objective was to analyze the factors that interfere in the low demand for vacancies and in the avoidance of undergraduate courses at IFFAR - São Vicente do Sul Campus, in order to implement the expansion policy the Federal Network and Professional and Technological Education in Brazil and the strengthening of teacher training. The investigation is characterized as a case study developed from a historical-critical epistemological perspective, supported by a quantity-qualitative approach and based on a documentary analysis. The constructed data were analyzed from the methodological perspective of the content analysis of Bardin (2011). From this analysis it was possible to perceive that the situation of undergraduate courses in the locus of the research is very delicate, with evasion rates above 50% and annual efficiency index equal to 0% for the Chemistry course. In this scenario of apparent failure of the teacher education policy was a highly collaborative academic environment, which recognizes the existence of the problem in which undergraduate courses are immersed, but which still lacks a greater involvement of all actors in this scenario through institutional actions that encompass the well-intentioned actions that are taken by the course coordinators alone. In this sense, the final product of this research is precisely the elaboration of the Actions Rearticulation Plan to improve the efficiency indices of the São Vicente do Sul undergraduate degree courses, named PRA-Degrees, which translates as a set of integrated and cooperative actions that can help the management of undergraduate courses to change the scenario of high dropout and retention rates and low demand and graduation rates.

Keywords: Policies for the Expansion of Higher Education. Federal Institute of Higher Education. Higher Education and Evasion. Degree courses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorização dos trabalhos selecionados em relação aos descritores.....	41
Figura 2 - Expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	101
Figura 3 - Expansão Geográfica da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	102
Figura 4 - Mapa de abrangência do IFFAR	106
Figura 5 - Estrutura Organizacional do IFFAR	128
Figura 6 - Estrutura Organizacional Básica dos campi do IFFAR.....	129
Figura 7 – Municípios onde residiam os discentes no momento do ingresso nos cursos de licenciatura	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Delineamento dos Objetivos da pesquisa	33
Quadro 2 – Categorização das respostas dos discentes na questão número 19	176
Quadro 3 – Categorização das respostas dos docentes na questão número 12	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento dos resultados da pesquisa do estado da arte em relação ao número/tipo de produções e ano de publicação	41
Tabela 2 – Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Políticas de Expansão da Educação Superior	42
Tabela 3 – Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Instituto Federal de Educação Superior	51
Tabela 4 – Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Educação Superior e Evasão	58
Tabela 5 – Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Cursos de Licenciatura	67
Tabela 6 – Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Instituto Federal de Educação	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Evasão anual do Ensino Superior Brasileiro	137
Gráfico 2 – Taxa de Evasão anual das Licenciaturas no Brasil	138
Gráfico 3 – Taxa de Evasão anual das Licenciaturas nos IF's	139
Gráfico 4 – Taxa de Conclusão dos alunos por nível de ensino em ciclos de matrículas em 2004 e encerrados em 2011	143
Gráfico 5 – Índice de retenção de fluxo escolar geral no IFFAR no período de 2009 – 2013	146
Gráfico 6 – Índice de eficiência do IFFAR no período de 2009 – 2013	147
Gráfico 7 – Índice de retenção do IFFAR no período 2014 – 2016.....	148
Gráfico 8 – Índice de eficiência do IFFAR no período de 2014 – 2016	149
Gráfico 9 – Índice de eficiência dos cursos de licenciatura do IFFAR-SVS.....	150
Gráfico 10 – Índice de evasão dos cursos de licenciatura IFFAR-SVS	150
Gráfico 11 – Índice de evasão dos cursos de Bacharelado do IFFAR-SVS	151
Gráfico 12 – Ano de ingresso no curso de licenciatura	158
Gráfico 13 – Distribuição dos sujeitos em relação a cidade em que residem	161
Gráfico 14 – Distribuição dos sujeitos segundo a renda per capita.....	163
Gráfico 15 – Motivação para a escolha do curso	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-SVS	Centro Federal de Educação Tecnológica – Campus São Vicente do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação de Ensino Agrícola
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONSUP	Conselho Superior
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos do Campus São Vicente do Sul
DAD	Diretoria de Administração
DE	Diretoria de Ensino
DPDI	Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
DPEP	Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção
EAF-SVS	Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul
EBPTT	Ensino Básico Profissional, Técnico e Tecnológico
e-MEC	Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FME	Fórum Mundial da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFAP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá
IFC	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Amapá
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFFAR-SVS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São Vicente do Sul
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo.
IF Sudeste-MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRN-CNAT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central
IFRS	Instituto Federal de Educação, C ia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo

	Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PPI	Projetos Pedagógicos Institucionais
ProDocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProUni	Programa Universidade para Todos
Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RN	Rio Grande do Norte
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos do Campus São Vicente do Sul
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
2.1	ESTADO DA ARTE - DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO	39
2.2	METODOLOGIA	84
2.2.1	Sobre a metodologia	85
2.2.2	Procedimentos da Pesquisa	88
2.2.3	Sujeitos	92
3	EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTICA HISTÓRICA E SOCIAL	95
3.1	HISTÓRICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO RIO GRANDE DO SUL	102
3.2	HISTÓRICO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL	104
4	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TENDÊNCIAS E DESAFIOS	109
4.1	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	111
4.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	115
4.3	A DIFICULDADE DE FORMAR PROFESSORES	117
5	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO NOS IF'S	121
5.1	GESTÃO EDUCACIONA, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA	123
5.2	GESTÃO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	126
5.3	CURSOS DE LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL	129
6	EVASÃO E O PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO	133
6.1	EVASÃO	133
6.1.1	Evasão no Ensino Superior	134
6.1.2	Causas da evasão	139
6.2	PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO	142
7	CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	153
7.1	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	157
7.2	ANÁLISE DOS QUESTIONARIOS DOS PROFESSORES	181
8	PLANO DE AÇÕES	191
8.1	DIVULGAÇÃO	193
8.2	ACOLHIMENTO	195
8.3	PERMANÊNCIA	198
8.4	ÊXITO	202
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERENCIAIS	211
	APÊNDICES A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES DE CURSO	229
	APÊNDICES B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DE ENSINO	231

APÊNDICES C - ROTEIRO DE ENTREVISTA EX – DIRETOR GERAL (2008 – 2016)	233
APÊNDICES D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR GERAL	235
APÊNDICES E - QUESTIONÁRIO DISCENTE	237
APÊNDICES F - QUESTIONÁRIO DOCENTE	241
APÊNDICES G – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO – TCL	247
APÊNDICES H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	249
APÊNDICES I – PLANO DE REARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DA GESTÃO PARA MELHORIA DOS ÍNDICES DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL (PRA - LICENCIATURAS)	251

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresenta-se foi fruto de um projeto de dissertação de mestrado profissional desenvolvido na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e tem por tema a “Educação Superior e a Gestão Acadêmica” em um ambiente de baixa procura e alto índice de evasão nos cursos de licenciatura.

A contextualização profissional na qual se desenvolveu esta pesquisa teve suas raízes no ano de 2010 quando tomei posse como Técnica em Contabilidade na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e pude acompanhar, de forma participativa, o desenvolvimento de uma das linhas de ação da política pública de expansão da educação superior brasileira que objetivava a tão sonhada democratização e interiorização do ensino superior brasileiro.

Em 2012, através da minha transferência para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) – Campus São Vicente do Sul, ocorreu um entrelaçamento profissional com a educação básica e com as políticas de formação de professores, juntamente com uma maior aproximação com os processos de gestão educacional. Embora ainda desenvolvesse atividades administrativas, o IFFAR proporcionou-me um convívio único com a educação. No ambiente acadêmico do campus há um contato mais próximo entre alunos, servidores e gestão e neste contexto desenvolvi meu primeiro projeto de pesquisa com alunos do Curso Técnico em Administração.

Neste sentido, a área das políticas públicas sempre atraiu minha atenção e enxerguei no mestrado profissional a possibilidade de unir as três áreas com as quais mais me identifico: a Contabilidade, as Políticas Públicas e a Gestão, buscando propor ações para contribuir no contorno do problema relativo ao desenvolvimento da política de formação de professores que tem se manifestado dentro do campus São Vicente do Sul do IFFAR.

Para caracterizar o cenário histórico e educacional em que a pesquisa foi desenvolvida é necessário iniciar pontuando que a educação básica brasileira nunca ocupou lugar de destaque frente aos demais países do mundo. Índices como o do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

corroboram claramente com esta afirmação. Na avaliação realizada por este programa (OCDE, 2017), que mais especificamente trata do desempenho de estudantes jovens nas áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos países (leitura, matemática e ciências), a educação brasileira figura como uma das menos desenvolvidas dos países participantes, obtendo o mais baixo índice possível nos critérios de avaliação da OCDE. Consoante com esta realidade observa-se, também, o índice global de habilidades cognitivas e de desempenho escolar divulgado pela Pearson (2014), em que novamente o Brasil ocupa as últimas posições entre os países analisados.

Considerando a série de motivos que conduzem a educação básica brasileira aos índices relatados, pode-se destacar um que talvez figure entre os principais: a histórica falta de pessoal devidamente qualificado para a sua área de atuação, principalmente no que se refere aos professores da área das Ciências Exatas. Tal precariedade pode ser evidenciada, por exemplo, ao analisar o estudo elaborado por Alves e Silva (2013) através dos microdados do Censo Escolar 2009, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos professores que atuam na educação básica pública, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Na análise apresentada pelos autores é possível constatar que apenas 16,4% dos professores que ministram a disciplina de Física possuem formação na área de atuação. Em Química este percentual sobe para 33,2% e a situação mais favorável ocorre com a disciplina de Português, para a qual 54% dos professores possuem formação na área. Isto significa que mesmo na área na qual a educação básica possui o maior percentual de professores formados, cerca da metade dos que atuam não tem formação específica na área. Para a Física nem dois de cada dez professores possuem esta formação.

Uma das formas que foi adotada para o contorno desta histórica falta de professores devidamente qualificados para a atuação na educação básica, juntamente com a expansão da educação profissional e tecnológica¹ e a busca da

¹ Entre os anos de 2000 e 2013 o país passa por uma fase de ascensão econômica que o colocou em posição favorável no contexto econômico do cenário mundial. Com o avanço tecnológico decorrente desta nova fase econômica surgiram também novas demandas no mercado de trabalho brasileiro, principalmente no que se refere à mão de obra qualificada. Tal qualificação ocorre principalmente através de cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são ofertados tanto na rede de ensino pública como na privada. Esta modalidade de educação tornar-se, gradativamente, um pilar fundamental para que o país seguisse avançando tecnológica e economicamente (BRASIL, 2013).

democratização e interiorização da educação superior, foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia², que segundo Pacheco (2011) trouxeram um modelo institucional completamente inovador em termos de proposta político-pedagógica no Brasil. Segundo a Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, denominada Lei de criação dos Institutos Federais, estas instituições de ensino:

[...] têm como um de seus objetivos ministrarem em nível de educação superior, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a atuação na educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (BRASIL, 2008).

Tal finalidade encontra-se completamente consoante com o que já era previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007³ (BRASIL, 2007). Sendo assim, a partir da promulgação da Lei de Criação dos Institutos Federais, estas instituições de ensino passaram a oferecer o mínimo de 20% de suas vagas em cursos de licenciatura ou programas especiais de formação de professores (BRASIL, 2008).

A partir de 2008 pode-se observar, analisando-se os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016, um cenário de forte expansão da Rede Federal através da abertura de inúmeros campus de Institutos Federais pelo Brasil (BRASIL, 2016a). Segundo previsão do PDE de 2007, ter-se-ia um total de 314 unidades até 2010 (BRASIL, 2007), fato esse que foi superado, fechando-se aquele ano com 356 unidades. Entre 2011 e 2016 a taxa da expansão diminuiu em comparação ao período anterior, mas mesmo assim totalizou 644 unidades no ano de 2016 (BRASIL, 2016a). Logo, parecia ser uma questão de tempo para que o ensino básico brasileiro superasse o fantasma da falta de profissionais qualificados nas suas áreas de atuação e rumasse em direção a melhoria dos índices nas avaliações da qualidade da educação. Porém, ao concentrar-se a atenção para a região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul o que se percebe é um aparente insucesso desta política (IFFAR, 2016).

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

³ O PDE consiste de um conjunto de programas adotados pelo país que visam melhorar a Educação no Brasil agindo em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Como um dos objetivos principais do programa tem-se a formação de professores para atuação na Educação Básica que passa a ser um dos objetivos dos Institutos Federais. (BRASIL, 2007).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) surgiu em 2008 com a promulgação da Lei n°. 11.892/2008 (BRASIL, 2008) por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET-SVS), das Unidades Descentralizadas de Júlio de Castilhos e de Santo Augusto, bem como da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Tem como um dos seus objetivos interiorizar a oferta de educação profissional técnica e superior e, também, está voltado à formação de professores para a atuação na educação básica e profissional nas regiões central, oeste e noroeste do estado do Rio Grande do Sul, almejando o desenvolvimento socioeconômico destas regiões (IFFAR, 2015a).

No que se refere a formação de professores o Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS), por exemplo, oferece os cursos de licenciatura em Química e licenciatura em Ciências Biológicas. Estes cursos, que deveriam contribuir para a melhoria da educação básica através da inserção de profissionais capacitados na região de atuação de cada um dos campus, têm tido anualmente uma procura cada vez menor. Em alguns casos já ocorrem chamadas públicas para que sejam preenchidas o mínimo de 70% das vagas ofertadas para a abertura da turma. Este cenário agravou-se, ainda mais, com a abertura de novos cursos de bacharelado neste campus, os quais têm se mostrado muito mais atraentes ao público alvo do que os cursos de licenciatura⁴. Além disso, também é possível perceber uma taxa de evasão bastante grande nestes cursos de formação de professores que, juntamente com altos índices de retenção, fazem com que algumas turmas de licenciatura cheguem a ficar com apenas três alunos matriculados no semestre.

Esta delicada realidade deveria ser constante causa de angústia a qualquer servidor que fizesse parte do quadro da instituição. Após meu ingresso em 2012, venho acompanhando os problemas enfrentados pelos gestores do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul nas tentativas infrutíferas de contornar este problema.

Assim, partindo do princípio de que a gestão, entendida como o conjunto de processos que visam a mobilização e a articulação do esforço de pessoas

⁴ No ano de 2015 o IFFAR – Campus São Vicente do Sul passou a ofertar os cursos de Bacharelado em Agronomia e Bacharelado em Administração. Somam-se a esses dois, os já ofertados Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e mais os cinco cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio.

coletivamente organizadas que objetiva a promoção de ideais comuns (LÜCK, 2014), representa alma de qualquer instituição de ensino⁵ e considerando a realidade social, econômica e cultural da região de atuação do campus do Instituto que é foco desta pesquisa, torna-se mister problematizar sobre: “quais as possíveis ações que a gestão do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul poderia adotar para reduzir os fatores que interferem nos indicadores de evasão e da baixa procura nos cursos de licenciatura, na perspectiva da efetivação da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e na formação de professores?” Para buscar respostas para esta problemática foi necessário, em um primeiro momento, compreender as dinâmicas de gestão no contexto de uma análise sócio-histórica para posteriormente ter subsídios que permitam a proposta um plano de ações que priorize minimizar as causas e os efeitos dos fenômenos da baixa procura de vagas e da evasão em cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul/RS.

Como hipóteses de pesquisa partiu-se do pressuposto que o problema exposto sustenta-se em duas bases. De um lado encontram-se aqueles fatores externos à instituição e em relação aos quais a gestão não tem poder de mudança efetivo. Como exemplo, destaca-se o desinteresse da sociedade pela profissão docente e a baixa valorização social e financeira dos professores. Do outro lado tem-se aqueles fatores diretamente ligados à instituição e que se não tornariam os cursos de licenciatura os mais concorridos, poderiam pelo menos amenizar os problemas da baixa procura e do alto índice de evasão destes cursos. Cita-se aqui, de um modo geral, a efetivação de uma política institucional de divulgação, acolhimento, permanência e êxito diretamente voltada para os cursos de licenciatura do campus.

Imersos no contexto desenhado para esta pesquisa de mestrado profissional definiram-se os objetivos, conforme demonstrados a seguir:

Quadro 1 - Delineamento dos objetivos da pesquisa.

(continua)

Objetivo geral	Objetivos específicos
Compreender os fatores que	a) identificar os índices de evasão, retenção, conclusão e

⁵ Esta afirmação fundamenta-se nas palavras de Lück que defende a gestão educacional como a área responsável por estabelecer o direcionamento capaz de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das instituições de ensino, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006).

interferem na baixa procura de	procura nos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São
(conclusão)	
<p>vagas e na evasão nos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul, com vistas à efetivação da política de expansão da Rede Federal e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e ao fortalecimento da formação de professores.</p>	<p>Vicente do Sul no período de 2012 a 2017 e confrontá-los com índices dos cursos de bacharelado do campus;</p> <p>b) analisar o Programa de Permanência e Êxito, identificando quais ações poderiam ser diretamente implementadas nos cursos de licenciatura e quais estão sendo efetivamente adotadas pela gestão do IFFAR-SVS para a efetivação da política pública de formação de professores inerente aos IF's;</p> <p>c) verificar a consonância de ideias e opiniões entre alunos, professores, coordenadores e gestão sobre a evasão, retenção, perfil do egresso, objetivos do curso e assistência estudantil;</p> <p>d) reconhecer como ocorre a distribuição dos recursos entre os diferentes níveis de ensino e cursos ofertados pelo IFFAR-SVS;</p> <p>e) identificar o perfil, as necessidades e as aspirações dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura do IFFAR-SVS;</p> <p>f) construir um plano de ação voltado para qualificar a gestão dos cursos de licenciatura do IFFAR-SVS e minimizar indicadores de evasão e baixa procura nestes cursos.</p>

Fonte: Produzido pela autora.

Na literatura podem ser encontrados uma série de estudos que buscam determinar as causas da evasão e da baixa procura em diferentes níveis de ensino, em instituições públicas (Universidades e Institutos Federais) e privadas, na modalidade presencial e no ensino à distância, e também mais direcionada à alguns cursos específicos (ASSIS, 2013; BAGGI; LOPES, 2011; CHAVES, 2016; GERBA, 2014; LOBO, 2012). Estes trabalhos, na sua maioria, fundamentam-se no fato da evasão ser caracterizada como um fenômeno multiforme e fortemente atrelado às características regionais, sociais e econômicas do cenário no qual se manifesta. Porém estes mesmos trabalhos carecem de um ponto fundamental visto que não há, na maioria das vezes, um estudo mais amplo ou uma análise mais global a partir da qual possam ser tomadas decisões futuras. Estabelece-se o problema, identificam-se as suas principais causas, mas não são propostas ações para combatê-lo.

Esta carência pode estar intimamente ligada ao fato de que a evasão e a baixa procura não foram vistas sob o olhar da gestão, pensando paralelamente à linha que se delineia neste trabalho que troca o foco sobre o aluno evadido para as ações que podem ser adotadas pela gestão da instituição de ensino. Portanto é neste ponto que o presente trabalho buscou contribuir para contornar a problemática em destaque.

Não se acreditava que os motivos que levariam os alunos a evadirem-se dos cursos de licenciatura no IFFAR - Campus São Vicente do Sul fossem muito diferentes daqueles que os demais autores já encontraram em suas análises (o que não nos isentou de realizar uma investigação para entender o porquê evadiriam), mas teve-se a esperança de que ao ser realizada a investigação proposta com vistas a propor possíveis soluções, pudesse-se estar contribuindo para a amenização dos índices de evasão e baixa procura.

Para isso foi elaborado um Plano de Rearticulação das Ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul, batizado de PRA-Licenciaturas, que será entregue à gestão do campus e que teve sua construção sustentada em três pilares: os alunos, os professores e a gestão.

Para o alcance dos objetivos acima elencados organizou-se a presente dissertação na seguinte sequência. No segundo capítulo são apresentados os Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pesquisa construídos através da elaboração do estado do conhecimento sobre o tema de estudo e da discussão da metodologia que foi empregada na investigação. A elaboração do estado do conhecimento contou com pesquisas de artigos, dissertações e teses em repositórios digitais e foram fundamentais para a solidificação das bases teóricas necessárias para o desenrolar da pesquisa. Nesta etapa da pesquisa foram analisadas 63 produções científicas, publicadas no período entre 2012 e 2017 encontrados nos repositórios digitais Instituto Brasileiro em Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no Portal de Periódicos da Capes e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Estas produções foram categorizadas e são discutidas no desenrolar do capítulo.

Ainda no segundo capítulo, apresenta-se a metodologia aplicada na realização da pesquisa e na busca do cumprimento dos objetivos apresentados no quadro 1. Neste sentido a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso desenvolvido

a partir de uma perspectiva epistemológica histórico-crítica (CORSETTI, 2010), sustentada por uma abordagem quanti-qualitativa e fundamentada em uma análise documental. Os dados construídos foram analisados sob a ótica metodológica da análise de conteúdo de Bardin (2011).

No terceiro capítulo apresenta-se o histórico da educação profissional no Brasil desde o início do século XX, através da criação de dezenove Escolas de Aprendizizes Artificies em 1909 por Nilo Peçanha, passando-se pela criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal) por meio da Lei nº 11.892 de 2008, até o atual cenário da educação profissional e tecnológica no país, contando com as mais de 640 unidades de Institutos Federais. De forma mais específica e aprofundada, discute-se, embasado em uma série de documentos e Leis, o histórico de criação e expansão do Instituto Federal Farroupilha, com suas raízes fortemente estabelecidas na sexagenária Escola de Iniciação Agrícola de São Vicente do Sul.

No quarto capítulo discutem-se as políticas de formação de professores e a expansão da educação profissional no Brasil. O cenário que se apresenta é caracterizado pela falta de grandes mudanças na política de formação de professores a nível nacional – à exceção da criação dos Institutos Federais – para a educação básica embora alguns programas do governo têm tentado, de forma bastante abrangente, mas sem grandes reestruturações, mudar o cenário atual da falta de profissionais devidamente qualificados para este nível de educação. Neste sentido, são discutidos o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o aumento no número de vagas nas universidades públicas, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a problematização da educação a distância, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a mercantilização da educação superior que este programa pode mascarar, bem como programas mais específicos como o Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a atual Residência Pedagógica e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Após estas discussões apresenta-se um panorama da política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, que é justamente um dos objetivos dos Institutos Federais. Fecha-se este capítulo discutindo-se as dificuldades atuais encontradas no estabelecimento e implantação das políticas de formação de professores.

O quinto capítulo dedica-se às discussões sobre as políticas educacionais e a gestão nos Institutos Federais. Aborda-se a definição de educação, permeando o processo deste direito social através da gestão educacional, a gestão escolar e a gestão democrática. As ideias fundamentam-se, principalmente, em Lück (2006; 2014), Libâneo (2007) e Costa e Almeida (2016). Avança-se sobre a gestão nos Institutos Federais e por fim discute-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química do IFFAR-SVS (IFFAR, 2014a; 2014b) caracterizando os cursos que foram alvos desta investigação.

O sexto capítulo traz uma análise sobre a evasão e sobre as ações desenvolvidas dentro do Programa Permanência e Êxito do Instituto Federal Farroupilha. De forma bem detalhada, e embasada em uma série de estudos, contextualiza-se o fenômeno de evasão, com ênfase na evasão no ensino superior. Apresentam-se as taxas médias de evasão nacional para os cursos superiores em geral e para os cursos de licenciatura. Focalizando a análise, discutem-se as taxas de evasão, retenção e êxito dos Institutos Federais e como estes índices desencadearam uma ação do Tribunal de Contas da União (TCU) que culminaram na obrigação destas instituições desenvolverem programas específicos de melhora de indicadores. Neste cenário surge o Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFFAR, que revelou uma preocupação muito mais legal – no sentido de cumprir a obrigação – do que realmente voltada para a proposta de ações específicas que pudessem ser institucionalmente implementadas nos campus do Instituto Federal Farroupilha. A ineficácia das ações do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFFAR é traduzida em números obtidos diretamente dos Relatórios Anuais de Gestão do IFFAR (IFFAR, 2016) e de forma mais específica para os cursos de licenciatura do *lôcus* da pesquisa através dos dados obtidos junto à Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do campus.

O sétimo capítulo trata da análise dos dados obtidos no processo de construção de dados. São analisados e categorizados 131 questionários respondidos presencialmente pelos discentes, 19 questionários respondidos de forma on-line pelos docentes e 5 entrevistas semi-estruturadas com os gestores ligados aos cursos de licenciatura do campus. Nesta análise foi possível verificar uma consonância de ideias entre a tríade discente-professores-gestores em relação a problemática da baixa procura, da evasão, da retenção e da baixa taxa de diplomação. Há um ambiente acadêmico bastante colaborativo mas permeado por um sentimento de desmotiva-

ção. Soma-se a este, uma perspectiva discente de desvalorização do campus em relação aos cursos de licenciatura, embora tenham existido vários momentos nos quais os gestores destacaram ações que justamente evidenciavam a preocupação com os cursos e com a situação atual destes cursos. Ademias, foi possível verificar que ainda não está estabelecido um programa institucional que defina as ações que devem ser adotadas na busca da efetivação da política de formação de professores no IFFAR-SVS, embora tenham sido detectadas ações bem intencionadas – mas isoladas – dos coordenadores de curso.

E é justamente na última observação do parágrafo acima que o capítulo oito se sustenta. Neste capítulo é apresentado e discutido, com base no que se desenvolveu até este ponto, o Plano de Reestruturação das Ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul do IFFAR, o PRA-Licenciaturas. Este plano constitui-se em um conjunto de ações que podem ser adotadas pela gestão, de forma integrada e articulada, que parte da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo e busca melhorar de forma gradual os índices de procura, de evasão, de retenção e de êxito. O PRA-Licenciaturas divide-se em quatro momentos que dividem igual importância e requerem, desta maneira, que a gestão dedique igual esforço: Divulgação, Acolhimento, Permanência e Êxito. Algumas das ações propostas já são desenvolvidas no campus, mas espera-se que este trabalho sirva como um gatilho para que estas ações estejam devidamente ancoradas em um programa institucional e que não corram risco de descontinuidade devido a troca de gestores.

Por fim, no capítulo nove são apresentadas as considerações finais e os possíveis encaminhamentos futuros que este trabalho pode resultar.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo expomos a elaboração dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa através da discussão dos trabalhos encontrados na construção do estado da arte e da exposição dos procedimentos metodológicos que serão utilizados no desenrolar da pesquisa.

2.1 ESTADO DA ARTE – DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO

As pesquisas denominadas como “estado da arte” têm como principal objetivo situar o pesquisador acerca do tema que lhe instiga permitindo-lhe uma sistematização atualizada do conhecimento desenvolvido em relação ao tema escolhido. Consistem-se de pesquisas bibliográficas desenvolvidas através de uma metodologia inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tema do qual se pretende aprofundar o conhecimento, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles e sob as quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002). Sendo assim, a construção do estado da arte torna-se de fundamental importância para a inserção, atualização e aprofundamento de qualquer pesquisador em um dado tema, pois é uma das peças-chave na construção da fundamentação teórica e metodológica de uma pesquisa. Mais especificamente, esta etapa do estudo é capaz de situar o pesquisador acerca do que já foi pesquisado/investigado, quais metodologias foram utilizadas, o que já foi descoberto, quais os obstáculos teóricos e metodológicos e como os resultados foram aplicados. Desta forma, em um primeiro momento o pesquisador situa-se na contextualização teórica do tema através do desenvolvimento do estado da arte para em um momento posterior ser capaz de gerar novas, significativas e relevantes contribuições sobre o tema investigado.

Neste contexto, primeiramente foram selecionadas as palavras-chave que guiarão as pesquisas. Esta etapa é extremamente importante pois delimita os temas sobre os quais serão aprofundados os conhecimentos e que subsidiarão conceitualmente o alcance dos objetivos da investigação proposta. Como palavras-chave foram selecionados os seguintes descritores: Políticas de Expansão da Educação Superior, Instituto Federal de Educação Superior, Educação Superior e Evasão, Cursos de Licenciatura e Instituto Federal de Educação. A escolha destas

categorias deu-se em face de que a proposta temática desta pesquisa centra-se na análise da evasão nos cursos de licenciatura em um Instituto Federal. Estas instituições de ensino surgiram juntamente com as propostas de expansão, interiorização e democratização da educação superior e da educação profissional e tecnológica brasileira.

O levantamento bibliográfico foi realizado através da seleção de artigos, dissertações e teses após a inserção de cada um dos descritores nos seguintes repositórios digitais: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A seleção das produções científicas escolhidas para as posteriores análises ocorreu por meio da leitura dos títulos, dos resumos e das conclusões⁶ daqueles trabalhos encontrados após a aplicação de filtros nos resultados obtidos posteriormente à realização de uma busca simples em cada um dos repositórios. Os filtros utilizados foram: ano de publicação, idioma e área do conhecimento. A aplicação do filtro referente ao ano de publicação permitiu que fosse realizado um recorte temporal nos resultados mostrados após a busca simples. O interesse restringiu-se aos trabalhos publicados entre os anos de 2012 e 2017. A seleção do idioma português deu-se pela familiaridade do pesquisador e a área do conhecimento para que os resultados encontrados fossem unicamente aqueles referentes à educação. Estas pesquisas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro do ano de 2017.

Após esse processo restaram, então, apenas aquelas produções que estão alinhadas à presente investigação e que permitiram um avanço teórico-metodológico sobre o tema desta pesquisa. De forma bastante resumida, mas de clara e rápida leitura, apresentam-se os resultados desta metodologia, aplicada às pesquisas nos repositórios, através das tabelas e figuras mostradas abaixo. Posteriormente são apresentadas breves análises e discussões dos pontos mais relevantes destacados pelos autores selecionados.

Tabela 1 – Mapeamento dos resultados da pesquisa do estado da arte em relação

⁶ A elaboração do estado da arte com base na leitura do título, do resumo e da conclusão dos trabalhos teve como base o discurso adotado por Ferreira (2002). Em seu trabalho a autora assume, fundamentando-se nas noções de gênero do discurso e suporte material, que estes três elementos abrigam de forma manifesta o tema, o objetivo da pesquisa, a opção teórica, o procedimento metodológico e os resultados encontrados pelo autor.

ao número/tipo de produções e ano de publicação.

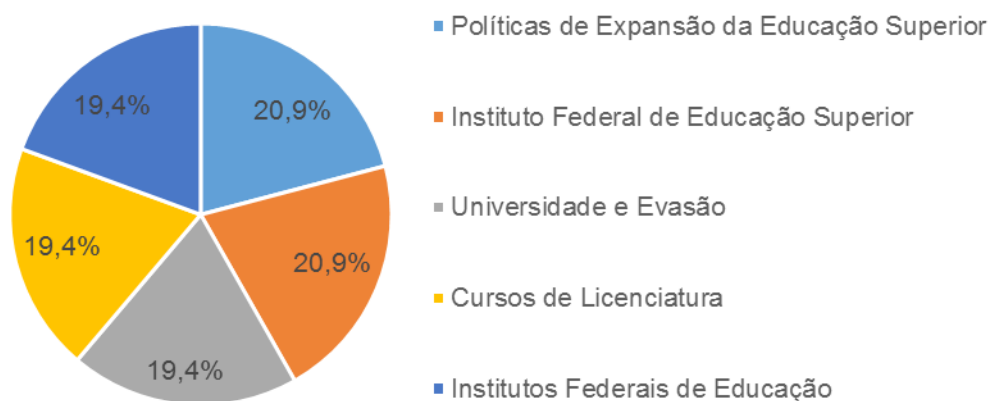
Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Teses		1	3	2	4	
Dissertações		4	4	7	5	3
Artigos CAPES	1	2	4	3	3	1
Artigos Scielo	1	3	3	4	2	3
TOTAL	2	10	14	16	14	7
TOTAL %	3,17%	15,88%	22,22%	25,4%	22,22%	11,11%

Fonte: IBICT, CAPES e SCIELO. Adaptado pela autora.

A análise do mapeamento acima exposto mostra uma distribuição homogênea entre teses, dissertações e artigos. Além disso, pode-se destacar que pesquisas acerca da temática presente nesta dissertação seguem sendo de interesse da comunidade acadêmica, visto que a maior parte das produções (58,73%) foram publicadas nos últimos três anos.

Já a figura 1 apresenta a distribuição dos trabalhos selecionados em relação aos descritores escolhidos.

Figura 1 – Categorização dos trabalhos selecionados em relação aos descritores utilizados



Fonte. Produzido pela autora.

A análise geral dos trabalhos categorizados acima permite perceber que a problemática da evasão discente nos cursos de licenciatura nos Institutos Federais perpassa pela esfera das políticas educacionais, mais especificamente nas políticas de expansão da educação superior, da formação de professores e nas políticas de assistência estudantil, pela identidade dos recentemente criados Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia com sua estrutura curricular de múltiplos níveis de ensino e pela desvalorização profissional e social do diploma de licenciatura frente a atual sociedade brasileira.

a) Descritor: Políticas de Expansão da Educação Superior

A expansão da educação superior brasileira pode ser apoiada em três pilares fundamentais: a expansão universitária, prioritariamente através do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a expansão da rede privada de ensino superior. Desta forma, o entendimento de cada um destes processos torna-se fundamental para que se compreenda o atual cenário da educação superior brasileira, o qual está certamente correlacionado à como esse processo de expansão foi gerido pelos governos e pelos gestores das instituições de ensino superior. Foi justamente este o critério de seleção dos trabalhos encontrados em cada um dos repositórios para o descritor “Políticas de Expansão da Educação Superior”. Na tabela 2 é mostrada a classificação das obras científicas que foram selecionadas.

Tabela 2 - Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Políticas de Expansão da Educação Superior.

Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Doutorado	1	1			1	
Mestrado				1	2	1
Scielo		1	1	1		
Capes		1		2		
Total	1	3	1	4	3	1
Total (%)	7,7%	23,1%	7,7%	30,7%	23,1%	7,7%

Fonte: Produzido pela autora.

Sendo assim, a pesquisa realizada no repositório SCIELO acerca do descritor “Políticas de Expansão da Educação Superior” trouxe 74 resultados para a busca simples. Após a aplicação dos filtros, encontraram-se 28 trabalhos, dos quais, após a

leitura dos títulos e resumos, identificaram-se três que estavam alinhados com a problemática investigada nesta pesquisa. Destes trabalhos selecionados, dois deles trazem discussões bastante pertinentes referentes à legislações, diretrizes, leis e programas ligados à expansão do ensino superior brasileiro e um, constitui-se numa visão geral, sobre o cenário ao qual o ensino superior brasileiro foi conduzido após a implantação destas políticas, fazendo várias críticas aos que estes autores denominam de mercantilização da educação superior.

Para o início da discussão traz-se para a análise o artigo intitulado “Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades” (BARROS, 2015). Neste trabalho, a autora realiza uma análise quantitativa, baseada em dados estatísticos fornecidos pelo INEP nos censos escolares da educação superior 2001-2010, juntamente com uma análise bibliográfica de artigos e uma análise documental acerca de legislações para mostrar que, embora a oferta de vagas no ensino superior viesse aumentando através da criação dos Institutos Federais, da expansão das universidades públicas e da implementação de políticas voltadas ao setor privado da educação superior, apenas um reduzido percentual da população entre 18 e 24 anos tinha acesso a este nível de ensino. Partindo do pressuposto que o maior desafio para o aumento do nível de escolarização da população brasileira é o comprometimento do Estado e do Sistema Nacional de Educação, a autora indica que sua análise permitiu concluir que as ações desenvolvidas no processo de expansão do ensino superior são tímidas, e consumirão muitas décadas até reduzir o enorme déficit educacional e o caráter excludente que caracteriza este nível de ensino.

O artigo intitulado “Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras” (LIMA, 2013), traz uma discussão mais centrada em três temas principais: o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, o Decreto nº 6.065 de 2007, que trata sobre a integração de instituições de educação tecnológica para a constituição dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o REUNI. Estes três temas, incorporam uma discussão acerca da forma como estas ações efetivamente auxiliaram em relação à finalidade à qual estavam destinadas, avançando de forma bastante paralela com o que Barros (2015) apresentou em seu trabalho. Contextualiza a criação da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico e como ela se insere no cenário da expansão da educação superior. Conclui, da mesma forma que o autora anterior,

que estas ações caracterizam-se apenas como paliativas e que mesmo após as suas efetivas implantações o ensino superior brasileiro continua a ser caracterizado como excludente e não democrático.

O terceiro trabalho selecionado faz uma análise mais global sem deter-se unicamente a decretos e leis. O artigo “Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010” (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015) organiza-se através das discussões de quatro eixos. O primeiro eixo foca no progressivo quadro de privatização da educação superior discutindo o crescimento no número, do que os autores denominam, de instituições privado-mercantis bem como a mercantilização das instituições públicas. Em relação à esta discussão os autores chamam a atenção para o fato de que dentro da expansão do ensino superior ocorrida entre 1995 e 2010, através das políticas analisadas acima por Barros (2015), o aumento no número de matrículas na rede privada é quase três vezes maior que o aumento nas matrículas dentro das instituições públicas, representadas pelos Institutos Federais e pelas universidades públicas. O segundo eixo de discussão centra-se no REUNI. Já o terceiro eixo traz para o debate a expansão da educação à distância e o quarto eixo dedica-se ao empresariamento do conhecimento na pós-graduação brasileira. Dentro do histórico caráter excludente da educação superior brasileira é pertinente destacar o ponto de vista levantado pelos autores após as análises apresentadas. Destacam eles que no contexto da educação superior:

[...] foram induzidas alterações substantivas, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p.31).

Complementando esta afirmação dos autores, Barros destaca que:

[...] as políticas para a educação superior se inserem no contexto de subordinação do país à economia global, à agenda neoliberal e às ideias disseminadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (BARROS, 2015, p. 368).

Na pesquisa realizada no portal de Periódicos da Capes foram encontrados inicialmente 8 trabalhos. Após a aplicação dos filtros restaram 7 e destes foram selecionados três artigos. A série de artigos encontrados neste repositório permite

observar que dos três pilares fundamentais que sustentaram a expansão da educação superior, ocorrida de forma mais fortemente a partir de metade da primeira década do século XXI, um deles teve mais destaque: a expansão da educação superior nas instituições privadas de ensino. Em um segundo plano ficaram a expansão das universidades federais e a criação e expansão da Rede Federal. Esta constatação já indica de antemão que certamente existem vários problemas atuais no contexto dos Institutos Federais que estarão fortemente ligados às características das políticas que guiaram este processo de expansão e que conduziram a educação superior ao atual cenário.

O primeiro artigo, intitulado “Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão” (CHAVES, 2015), apresenta uma análise crítica sobre o processo e as políticas de expansão da educação superior. Foca sua análise no favorecimento do setor privado da educação superior em detrimento do público, argumentando tratar-se de reformas neoliberais adotadas tanto pelo Brasil como pelos demais países da América Latina. Mostra, através de comparativos, que a expansão do setor público da educação superior, mesmo com duas frentes de atuação (Rede Federal e Universidades Federais) ocorreu com contenção de gastos enquanto o setor privado foi beneficiado por uma política de liberalização e estímulo, principalmente através do FIES e do PROUNI. A contenção de gastos destacada por Chaves em seu artigo vai aparecer de forma explícita quando forem trazidos para a discussão estudos mais específicos sobre os sucessos e insucessos da expansão da educação superior.

O mesmo cenário acima é destacado por Bertolin (2013). Em seu trabalho “O (des)governo na expansão da educação superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado” é trazida novamente para a discussão a mercantilização da educação superior demonstrando, através de aspectos e indicadores, que os interesses privados são fortemente determinantes no desenvolvimento quantitativo da educação superior. Argumenta que a política de expansão do ensino superior de fato aumentou significativamente os indicadores relacionados a este nível de ensino. Esta expansão, como os autores anteriores já destacaram, se sustenta na criação e expansão do sistema público de universidades, da criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – sob o status de ofertante de ensino superior – e de políticas associadas ao financiamento de estudantes na rede privada de educação superior. Porém, salienta

que são necessários estudos mais aprofundados para verificar o alinhamento dessa expansão com políticas de desenvolvimento socioeconômico e com os interesses da sociedade como um todo.

O último artigo selecionado no portal de periódicos da Capes é intitulado “Expansão de vagas na educação superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado?” (ZAGO, 2014). Este artigo é bastante interessante pois nele a autora realiza uma investigação acerca dos números publicados pelo INEP no Censo da Educação Superior onde encontram-se, por exemplo, a evolução dos números de instituições, vagas e matrículas em cada uma das instituições de ensino superior separadamente (Institutos Federais, Universidades Públicas e Sistema Privado de Ensino Superior). Em sua análise buscou verificar se estes números de fato refletem o discurso de democratização do ensino superior trazido pelas políticas de expansão. Conclui que mesmo após a implantação das políticas de expansão a tão sonhada democratização do ensino público brasileiro ainda permanece no “plano dos sonhos” da maioria da população, e que o ensino superior público ainda continua longe do seu objetivo principal: a emancipação dos sujeitos históricos.

Com relação aos resultados obtidos no IBICT encontraram-se na busca simples 19 dissertações e teses. Após a aplicação dos filtros restaram 10 produções. Destes, apenas quatro dissertações mostraram-se pertinentes a presente discussão. A escolha destes trabalhos buscou observar de forma mais direta os efeitos das políticas de expansão do ensino superior e, para isso, foram escolhidos trabalhos que tratavam de forma bem específica os efeitos desta política dentro das instituições de ensino superior.

Souza (2012) em sua tese de doutorado intitulada “Políticas de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da Educação Profissional e Tecnológica” realiza uma pesquisa exploratória para analisar o processo de democratização da educação superior com vistas aos cursos superiores de tecnologia, destacando que a oferta destes cursos por parte dos Institutos Federais tem permitido a inclusão de uma parcela da população que era excluída do sistema de ensino superior, permitindo a estes sujeitos a superação de limitações culturais, sociais e econômicas (SOUZA, 2012). Esta observação está em completo acordo com as expectativas do governo sobre a criação destas instituições, quando afirma que:

A expectativa do governo federal com a criação dos institutos federais é a

de ampliar o acesso dos trabalhadores a níveis mais elevados de escolaridade e a formação para o trabalho, estimular o desenvolvimento da pesquisa aplicada com vistas a expandir o potencial produtivo local e a democratizar o conhecimento à comunidade (SOUZA, 2012, p. 139).

Porém destaca o fato de que, embora os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devam ser *locus* deste processo formativo, a sua completa efetivação é prejudicada pelos objetivos que regem estas instituições. Segundo a autora, nos Institutos Federais a educação superior tecnológica perde destaque devido ao fato de que 50% das vagas ofertadas por estas instituições devem ser destinadas à educação profissional de nível médio e 20% aos cursos de licenciatura e de formação de professores (SOUZA, 2012).

Já Paiva (2015), em sua dissertação “Expansão da rede de ensino técnico e superior no estado do Rio Grande do Norte” faz uma análise sobre os impactos positivos que as políticas de expansão da educação superior e técnica causaram na região oeste do estado considerado em sua pesquisa. Destaca que a região só foi beneficiada pela política de expansão devido ao caráter descentralizador e democrático que esta traz em seus objetivos. O autor afirma que a região analisada não configura um caso isolado, destacando que várias cidades de porte médio foram também beneficiadas ao longo do país e que esta expansão e a consequente democratização e interiorização do ensino superior, através da criação dos Institutos Federais e da expansão das universidades federais, ocorreu de forma significativa, com o desenvolvimento de políticas voltadas a este fim, a partir do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No caso analisado por Paiva (2015) houve a abertura de um Instituto Federal e de duas universidades federais. Através de análises documentais e de entrevistas com os gestores das instituições analisadas o autor pode concluir que, mesmo com uma série de dificuldades na implantação da política de expansão referentes principalmente à infraestrutura precária no início do programa,

[...] as políticas educacionais foram muito importantes no processo de expansão das vagas e criação de mais unidades de ensino no estado, permitindo a ampliação no acesso a esses níveis de ensino por parte da população interiorana (PAIVA, 2015, p. 156).

De forma bastante alinhada com Paiva (2015), no que diz respeito ao caráter interiorização da educação superior promovida pela criação e expansão da Rede Federal, Santana (2012) promove uma discussão sobre os impactos positivos na

região de criação de vários campi na expansão do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Na tese intitulada “A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de 2008 a 2010: um estudo sobre a localidade dos campi no território piauiense” o autor realiza sua investigação para compreender como ocorre o atendimento educacional oferecido pelos campi do IFPI em cada uma das microregiões do estado selecionadas. Através da análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de questionários construídos com perguntas objetivas, aplicados à população estudantil e empresarial, pode concluir que os cursos abertos em cada um dos campi criados estão de forma alinhada com as demandas profissionais e o interesse das populações atendidas por estes campi. Salienta ainda que

[...] a expansão do IFPI, além de contribuir para melhorar a educação profissional, corrobora para a preparação de jovens e adultos, objetivando uma qualificação adequada às demandas econômicas e sociais das microrregiões para a interiorização da educação e para a popularização ciência no estado do Piauí (SANTANA, 2012, p.149)

As dificuldades salientadas por Paiva (2015) de forma genérica vão aparecer de forma explícita na tese de Cavalcanti (2016) intitulada “A expansão do ensino superior à distância no IFPB: um estudo da implantação do Curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP”. A análise desenrola-se através de um estudo de caso com abordagem qualitativa sustentada por análises documentais e entrevistas semiestruturadas que permitem a autora identificar inicialmente que as modificações ocorridas no sistema educacional superior brasileiro, a partir do início dos anos 2000, ocorrem de forma alinhada com políticas de ordem neoliberal e orientadas por organismos internacionais principalmente no que se refere a diversificação institucional e a utilização da educação à distância como ferramenta de sustento à expansão da educação superior brasileira. Neste sentido a autora identifica dificuldades na implementação da educação à distância em uma instituição de ensino que tradicionalmente ofertava educação presencial. Destaca os processos de intensificação e precarização do trabalho docente junto com a necessidade da adoção de uma nova postura profissional de gestores e docentes, alertando que este processo pode ocasionar prejuízo no que se refere a qualidade do curso ofertado. Mesmo com a identificação desta série de dificuldades a autora conclui que o

Instituto Federal da Paraíba (IFPB) cumpriu seu papel no que diz respeito a efetivação da política pública de expansão da educação superior (CAVALCANTI, 2016).

Com relação ao banco de dissertações e teses da Capes a busca simples resultou em 39 trabalhos, que reduziram-se para 15 após a aplicação dos filtros e dos quais foram selecionadas três dissertações de mestrado. Estes trabalhos selecionados aprofundam ainda mais a caracterização do processo de expansão da educação superior brasileira analisando este processo sob o ponto de vista de casos específicos.

A primeira dissertação selecionada é intitulada “Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: implicações no campo da educação superior” (NASCIMENTO, 2017) e traz subsídios bastante pertinentes para o entendimento do panorama atual da educação superior no Brasil e do processo de expansão da educação superior com um olhar mais focado na expansão dos Institutos Federais. Sendo assim, pode ser compreendido, de certa forma, como uma continuação temporal do artigo de Lima (2013) que foca mais na criação dos institutos e na descrição do cenário da educação superior na primeira década do século XXI. Nascimento (2017) analisa as consequências das políticas de criação e expansão dos Institutos Federais sob a óptica do acesso à educação superior, caracterizando-os como uma forma alternativa de ingresso a este nível de ensino. Através de uma metodologia quanti-qualitativa conclui que a expansão da Rede Federal ocorreu forma mais acentuada que a das universidades brasileiras e que a expansão da primeira ocorre sob um modelo alternativo à segunda, agregando um caráter maior de interiorização e democratização do ensino superior (NASCIMENTO, 2017).

As duas dissertações restantes são novamente estudos específicos e analisam, através de abordagens qualitativas e quali-quantitativas, os efeitos das políticas de expansão na busca da democratização e interiorização do ensino superior destacando alguns entraves que impediram o completo sucesso destas políticas. Desta forma a interiorização destacada por Nascimento (2017) vai aparecer de forma explícita nos próximos dois trabalhos analisados. Na dissertação intitulada “Políticas de expansão da educação superior: impactos para a democratização na região nordeste”, Oliveira (2016) analisa os dados estatísticos do Censo da Educação Superior, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e do censo

Demográfico para mostrar que houveram avanços no processo de democratização através da inclusão de estudantes que trabalham, daqueles com faixa etária acima da indicada e de outros que constituem a minoria no ambiente “tradicional” da educação superior. Porém, é também possível detectar que a ampliação do acesso foi maior que a garantia de permanência, destacando que além da descentralização das instituições é necessário que esse processo de expansão venha acompanhado por políticas mais voltadas para os sujeitos que formam este novo público da educação superior. Já na dissertação “Expansão dos Institutos Federais: narrativas de sujeitos de Camaquã”, Costa (2016) realiza uma investigação, através da análise de narrativas, para compreender o processo de interiorização do Instituto Federal Sul-rio-grandense que ocorreu com a instalação de um campus na cidade de Camaquã, interior do Rio Grande do Sul. A construção dos dados deu-se através de entrevistas semi-estruturadas tendo como sujeitos os gestores municipal e institucional, alunos e a comunidade do entorno do campus. Destas narrativas a autora concluiu que a instalação do campus mudou a realidade da cidade através da mudança de perspectiva de vida da população e aumento da qualidade da educação na cidade e na região. Porém, também destaca que existiram problemas que afetaram a eficácia da política de expansão da educação superior, entre eles estão a defasagem no quadro de servidores do campus, tanto relativo ao número de docentes quanto o de técnico-administrativos, e principalmente a escassez de recursos orçamentários que dificultaram a implementação de cursos para a efetivação da verticalização da educação ofertada pelos Institutos Federais (COSTA, 2016).

Desta forma conclui-se esta primeira etapa de análises destacando-se que as políticas de expansão foram uma ferramenta que permitiu a ampliação do número de vagas nos cursos superiores públicos através da abertura de novos campi, criação de novos Institutos Federais e Universidades, ampliação da infraestrutura das instituições já existentes, aumento no número de professores e técnico-administrativos e incentivos à rede privada de ensino. Porém, se esse conjunto de ações não estiver associado à políticas/ações capazes de auxiliar a permanência destes sujeitos, os quais se pretende incluir neste novo cenário da educação superior, tornam-se apenas ações paliativas na tentativa de democratização da educação superior.

b) Descritor: Instituto Federal de Educação Superior

No tocante à pesquisa por “Instituto Federal de Educação Superior” identificou-se na leitura dos resumos das obras encontradas uma série de trabalhos que traziam a historização dos Institutos Federais, mais especificamente discutindo como transcorreu a inserção da educação superior dentro do projeto de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, clareando o processo de evolução e de mudança de institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e mostrando quais percalços essa inserção encontrou no estabelecimento da identidade de “ofertante de ensino superior” aos Institutos Federais.

Como um resumo dos resultados encontrados para o descritor em questão apresenta-se a tabela abaixo.

Tabela 3 - Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Instituto Federal de Educação Superior.

Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Doutorado			1		1	
Mestrado			2	2		1
Scielo			1	1	1	
Capes				2		1
Total	0	0	4	5	2	2
Total (%)	0%	0%	30,7%	38,5%	15,4%	15,4%

Fonte: Produzido pela autora.

Com relação à pesquisa pelo descritor “Instituto Federal de Educação Superior” no repositório IBICT, apontaram-se 76 resultados através da busca simples. Após a aplicação dos filtros restaram 13 trabalhos e destes foram selecionadas duas dissertações de mestrado e duas teses de doutoramento. Todas estas quatro produções científicas abordam estudos de situações específicas acerca da incorporação da educação superior nos Institutos Federais, destacando os sucessos e as dificuldades que este processo apresentou.

Inicia-se a discussão pela tese de doutorado intitulada “A rede de educação

profissional, científica e tecnológica no contexto das políticas de educação superior: as particularidades do IF-Goiano campus Urutaí” (ROSA, 2016). Nesta tese a autora analisa o papel que os Institutos Federais têm representado na interiorização e democratização do ensino superior brasileiro, destacando que as exigências impostas ao sistema educacional, tanto pelo mercado como pela própria sociedade civil, tendenciam a oferta da educação superior no Brasil em mais de um modelo de instituição. Neste cenário, a Lei nº 11.892 cria os Institutos Federais e atribui a estas instituições o caráter de instituições de ensino superior. Porém, para que estas instituições assumissem tal papel foi necessário que elas absorvessem, juntamente com a formação técnica e profissional a décadas oferecida, esta nova identidade institucional, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores.

Esta mudança de identidade também é motivo de estudo para Souto (2017), que em sua dissertação: “A política pública de transformação do sistema federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma reconfiguração identitária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB”. Nesta trabalho a autora analisa a política de organização dos Institutos Federais para além da proposta de ampliação da oferta de ensino profissional e técnico de nível médio público. Para estas caracterizações são consideradas leis, projetos de lei, decretos, e normativas a fim de concluir que a incorporação da educação superior por parte dos Institutos Federais constitui-se em uma importante ferramenta de democratização da educação superior e requereu destas instituições de ensino um grande esforço na readequação de sua identidade institucional.

No contexto levantado pela discussão anterior torna-se pertinente ressaltar o que os autores têm abordado. O desenvolvimento das políticas de expansão da educação superior, quando centradas na ampliação das vagas no ensino superior público brasileiro, especialmente das licenciaturas, não ocorreu exclusivamente sob a responsabilidade das universidades, atribuindo-se esta tarefa aos recém-criados Institutos Federais, principalmente no que tange ao processo de aumento de número de vagas fora dos grandes centros urbanos, característica esta já levantada na análise das políticas de expansão da educação superior. Tavares (2014) traz justamente esta discussão como tema de sua tese de doutorado, intitulada “A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC Campus Rio do Sul”, investigando esta

questão a luz das teorias de Marx e de Gramsci, defendendo que:

[...] diante das dificuldades que o sistema do capital tem encontrado para fazer com que as universidades federais se conformem às suas demandas mais imediatas (dificuldade históricas que decorrem da resistência oferecida pela mobilização de estudantes e docentes universitários), a reestruturação da Rede Federal traduziu-se na efetivação de um modelo institucional alternativo, baseado na expectativa de que os Institutos Federais poderiam ajustar-se mais facilmente a estas demandas (TAVARES, 2014, p.234).

Já Morais (2015), na dissertação: “Cursos superiores de tecnologia no estado de Mato Grosso – a oferta pelo Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no período de 2001 a 2013”, analisa a incorporação do status de ofertante de ensino superior dos Institutos Federais sobre a ótica dos cursos superiores de tecnologia. Reflexiona a expansão na oferta destes tipos de curso no interior do Mato Grosso no sentido de mostrar que esta expansão ocorre de forma um pouco diferente daquela apresentada pelas universidades federais. No caso dos institutos, esta expansão visa atender as demandas dos arranjos produtivos locais, principalmente na área das engenharias, da produção e da construção. Esta diferenciação apresentada por Morais é a mesma identificada de modo geral por Nascimento (2017).

Com relação à pesquisa realizada no repositório Scielo foram obtidos 28 resultados após a busca simples por artigos. A implantação dos filtros reduziu este número para 20 trabalhos dos quais foram selecionados três artigos relacionados ao contexto da presente pesquisa. Estes trabalhos seguem abordando a perspectiva de que a inserção da educação superior nos Institutos Federais, mais especificamente no bojo da política de formação de professores, não ocorre de forma completamente sinônima àquela oferecida pelas universidades.

Camargo e Castro (2016), no artigo “Expansão da educação superior e formação de professores nos estados do Pará e do Rio Grande do Norte”, destacam que o processo de introdução dos Institutos Federais como *lócus* da formação docente profissional tem ocorrido de uma forma mais técnica e instrumental em detrimento de uma sólida formação teórico-prática, priorizando aspectos de natureza quantitativa, valorizando a otimização de recursos e a instrumentalização da formação. Em outras palavras, a introdução dos Institutos Federais como *lócus* de formação docente desenrola-se de uma forma alternativa àquela que ocorre nas universidades. Esta característica faz com que o nível de excelência que é

reconhecidamente pertencente aos Institutos Federais em relação a formação básica não seja estendido de forma semelhante para a educação superior. Destacando essa reconhecida excelência, Fartes (2014, p.8) no texto “A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos institutos federais: uma comunidade de práticas?”, argumenta que “No decorrer dos seus mais de 100 anos de existência, as referidas instituições destacaram-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem educação geral e específica de reconhecida qualidade [...]”. Corrobora com as ideias de Fartes, a produção intitulada “A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP”, de Bandeira (2015), que analisa o processo de transição de alunos do ensino médio de um Instituto Federal para o ensino superior. Em sua análise o autor consegue demonstrar, através de uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas e questionários, que ser parte do processo de verticalização dentro do Instituto Federal analisado não é prioridade para os alunos e que estes almejam o ingresso em universidades de maior prestígio e com reconhecida história na formação superior.

Estas três análises já permitem prever, ao serem estendidos seus resultados, que o público alvo da presente pesquisa não serão alunos oriundos da própria Rede Federal e que, provavelmente, devido a essa hierarquia universitária, o Instituto Federal Farroupilha sequer figurava como uma primeira opção em suas escolhas, visto que na mesma região de atuação do instituto existe a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal do Pampa.

No que se refere ao banco de teses e dissertações da Capes a busca simples retornou 76 resultados, os quais foram reduzidos para 24 após a aplicação dos filtros. Destes trabalhos que restaram foram selecionadas três dissertações que abordam novamente a inserção da educação superior nos Institutos Federais. As duas primeiras tratam esta mudança de identidade dos Institutos Federais sobre o ponto de vista dos docentes, no primeiro caso, e dos discentes na análise posterior. A terceira dissertação traz uma análise mais político-social da expansão dos Institutos Federais.

Dos trabalhos selecionados neste repositório traz-se para a discussão inicialmente a dissertação intitulada “A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais” (SILVA, 2015). A sua análise aparece de forma complementar aos trabalhos analisados em relação a este descritor pelo fato de tratar a reordenação da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica, que ocorreu como política de expansão da educação superior, segundo a óptica dos docentes que atuam nestas instituições de ensino. De forma alinhada com o que defendem Camargo e Castro (2016), a autora identifica primeiramente que o modelo adotado pelos Institutos Federais apoia-se sobre a égide de uma instituição que é fortemente marcada pela:

[...] otimização do espaço, infraestrutura, recursos humanos e materiais; oferta de cursos flexíveis e diversificados, tanto em nível quanto em modalidade; inúmeras finalidades a cumprir e pela relação íntima das instituições com o mercado (SILVA, 2015, p. 9).

Esta otimização de recursos humanos disponíveis nos Institutos Federais detectada pela autora constitui um dos principais entraves no oferecimento do ensino superior pelos Institutos Federais quando o foco se localiza sobre a atividade profissional docente. Nestas instituições espera-se destes sujeitos um perfil multifuncional sem precedentes no contexto da educação superior pública, com vistas a desenvolver múltiplas atividades no intuito de cobrir as lacunas institucionais. No caso dos Institutos Federais, os docentes atuam em cursos que vão desde a educação básica até a pós-graduação.

Já a dissertação de Dumaresq (2014), “Análise da política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza sob o olhar dos discentes”, tem o foco voltado para os discentes dos cursos superiores de um Instituto Federal e realiza uma análise das políticas de assistência estudantil no cenário do programa de expansão da educação superior, centrada em suas articulações em relação a Rede Federal. Através de uma análise qualitativa, com suporte de dados quantitativos, a autora percebe que estas políticas assistenciais, quando adotadas no cenário da educação superior, são capazes de afetar positiva e diretamente o êxito e a permanência dos alunos e que, desta forma, podem efetivar o caráter democrático e interiorizado da educação superior ofertada pelos Institutos Federais. Porém, como destaca a mesma autora, as políticas assistenciais precisam ser ampliadas para que possam atender uma parcela de alunos ainda hoje excluída. Neste sentido, coloca que as políticas públicas adotadas para o cenário de expansão da educação superior “decorrem dos efeitos da contrarreforma, que se caracteriza pela retração da atuação estatal nos serviços públicos” (DUMARESQ, 2014, p.7).

Com o título “A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência de

Tecnologia e sua proposta de ensino superior”, a dissertação de Bentin (2014) analisa a implantação da educação superior nos Institutos Federais, no sentido de argumentar que:

[...] se ampliarmos a leitura desta proposta para além da esfera educacional identificamos, sob o discurso da democratização do ensino superior e do atendimento a demandas historicamente postas pela classe trabalhadora, aspectos que se aproximam aos interesses de frações sociais articuladas aos interesses do capital (BENTIN, 2014, p. 15).

Juntamente com esta ideia propõe, através da análise de documentos públicos – principalmente aqueles veiculados através do Ministério de Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – e apoiada no referencial teórico de Gramsci, que o projeto de expansão da Rede Federal, com a incorporação da educação superior em seus objetivos é, na verdade, “um projeto societário que lança mão de diferentes estratégias que visam, como objetivo maior, à manutenção da supremacia do capital” Bentin (2014, p. 16).

Por fim, em relação ao portal de periódicos da Capes, foram encontrados 510 trabalhos na busca simples. Após a aplicação dos filtros restaram 59 dos quais foram selecionados três trabalhos para discussão. Os três trabalhos selecionados focam na atuação dos Institutos Federais como instituições de ensino superior destinadas a formação de professores, tanto para a educação básica como para a educação profissional e tecnológica.

O primeiro trabalho selecionado é o artigo de Oliveira e Silva (2015) “Ser Bacharel e Professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior”, que pode ser posto paralelo com a dissertação de Dumaresq (2014). No artigo os autores focam na atuação docente levantando a problemática da relação bacharel x professor. Esta problemática é especialmente delicada ao apontarmos o foco para os Institutos Federais, nos quais a natureza de ofertante de múltiplos níveis de ensino requer que profissionais bacharéis atuem desde a pós-graduação até a educação básica. Através da análise bibliográfica e mais especificamente dos estudos realizados para a elaboração de uma tese de doutoramento – que deu origem ao artigo analisado – os autores concluem que é necessária a sistematização da formação continuada como política de formação de profissionais para a atuação tanto na educação superior quanto na educação profissional e tecnológica. Este ponto chega a parecer controverso quando lembra-

se que os Institutos Federais, que talvez sejam as instituições onde o conflito levantado pelos autores aparece de forma mais evidente, tem como um dos seus objetivos justamente a oferta de programas especiais de formação de professores e programas de formação continuada.

Um embasamento mais concreto para a natureza de ofertante de múltiplos níveis de ensino dos Institutos Federais que foi destacada acima pode ser obtido através da análise dos dados encontrados por Alves e Del Pino (2015). No trabalho intitulado “A atuação dos IFS frente ao sistema nacional de pós-graduação - um comparativo entre 2008 – 2014”, os autores fazem uma breve discussão sobre os atuais objetivos da centenária Rede Federal de Educação Profissional do Brasil e que a partir de 2008 passou a ser detentora do status de instituição de ensino superior. Não bastando a incrível tarefa de ofertar ensino básico, técnico e tecnológico juntamente com ensino superior – através da mesma infraestrutura e dos mesmos recursos humanos (docentes e técnicos administrativo) – coube aos Institutos Federais, segundo a Lei nº. 11.892, também carregarem consigo a missão de serem instituições ofertantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. E de fato os Institutos, com todas as dificuldades que têm sido relatadas ao longo deste trabalho, vestiram também esta camiseta. Segundo os autores no período entre 2008 e 2014 houve um aumento significativo tanto no número de Institutos Federais ofertantes deste nível de ensino quanto no número de cursos que estas oferecem.

Por fim evidencia-se o artigo de Verdum, Morosini e Giraffa (2017), denominado “A formação inicial de professores para a Educação Básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores”, no qual debatem sobre a inserção da educação superior nos Institutos Federais, mas com o intuito de esclarecer os desafios e potencialidades deste nível de ensino quando canalizado para a formação de professores para a educação básica. Com uma análise mais voltada para a gestão dos institutos e utilizando entrevistas do tipo compreensiva, as autoras destacam que entre as potencialidades da educação superior presente nos Institutos Federais estão a verticalização do ensino na formação de professores, aliada à diferentes esferas de aprendizagem e a ação prática como geradora de conhecimento. Já na avaliação dos desafios encontrados pela análise de Verdum, Morosini e Giraffa verifica-se a necessidade e o potencial do trabalho que se está tecendo. Segundo as autoras são necessários diagnósticos nos cursos de licenciatura destas instituições a fim de que

a série de problemas – tais como a evasão, baixa procura e retenção escolar – possam ser melhores analisados e compreendidos. Além disso, também apontam para a necessidade de espaços de reflexão e formação para os professores formadores que atuam nestas instituições.

c) Descritor: Educação Superior e Evasão

Em relação ao descritor Educação Superior e Evasão identificaram-se, nas análises realizadas nos quatro repositórios, produções científicas que caracterizavam o fenômeno da evasão no contexto da educação superior nos Institutos Federais. Na seleção dos trabalhos procuraram-se aqueles que tratavam de forma mais específica a análise da evasão em cursos de licenciatura, os quais são o objeto de investigação do presente trabalho. Compreender como o fenômeno ocorre, quais são as principais causas e como diferentes autores tem abordado este tema constitui-se na formação de um arcabouço teórico imprescindível para o desenrolar da pesquisa.

A tabela abaixo mostra a distribuição temporal dos trabalhos analisados.

Tabela 4 - Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Educação Superior e Evasão.

Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Doutorado				1		
Mestrado			1	2	1	1
Scielo				1	1	1
Capes			2	1		
Total	0	0	3	5	2	2
Total (%)	0%	0%	16,7%	41,7%	20,8%	20,8%

Fonte: Produzido pela autora.

Inicia-se a análise das produções científicas distribuídas temporalmente na tabela acima pela descrição dos resultados da busca no repositório Scielo. Para o descritor em questão a pesquisa retornou 36 artigos na busca simples. Após a aplicação dos filtros restaram 21 produções e destas foram selecionados 3 artigos. Estes trabalhos analisam a situação do ensino superior com relação a efetivação das

políticas de expansão do ensino superior e como os possíveis percalços da implantação destas políticas tem afastado os alunos dos cursos escolhidos.

O primeiro artigo que surge para a discussão é intitulado “Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década” (PAULA, 2017). Neste artigo é primeiramente apresentado um panorama sobre a educação superior brasileira focado na inclusão das camadas desfavorecidas socialmente, de forma bastante alinhada com o que foi estabelecido no descritor anterior, e avança colocando em discussão mais especificamente as Políticas de Assistência Estudantil. Neste contexto destaca, através de uma revisão bibliográfica e documental, que o aumento das vagas ofertadas e dos ingressantes não é acompanhado pela permanência dos estudantes no sistema, fazendo com que os índices de diplomação e conclusão destes cursos venham caindo anualmente. Ademais, na perspectiva mostrada pela análise, propõe que inclusão, evasão e acesso/permanência/conclusão devem ser analisados em um conjunto e não tratadas separadamente por políticas de expansão e assistenciais respectivamente.

Para clarear ainda mais a análise que se pretende neste descritor, são trazidos os dados apresentados pela autora, retirados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do MEC/INEP, através dos quais é possível verificar que entre os anos de 2000 e 2015 o quantitativo de vagas no ensino superior mais que dobrou, passando de 112.826 para 260.277, sendo seguido de incremento semelhante no número de ingressos, passando-se de 110.173 para 236.593. Porém, a taxa de conclusão nos extremos do período analisado caiu exatos 20%, saindo de um patamar de 67,62% para 47,62%. Só para ressaltar que a questão é realmente preocupante, pode-se avançar um pouco mais nos dados apresentados pela autora. Em 2000 tinha-se 36.533 alunos retidos ou evadidos em seus cursos e atualmente tem-se 123.972 alunos nestas condições. Observando, então, o número de evadidos e retidos, verifica-se que este número mais que triplicou ao longo do período analisado.

Ainda segundo a autora, muito deste cenário deve-se principalmente a dois fatores. O primeiro é o já destacado não acompanhamento das políticas assistenciais com relação à expansão da educação superior. O segundo, e talvez mais difícil de ser superado, situa-se no fato de que as instituições de ensino superior não se reestruturaram internamente ao longo da implantação das políticas de expansão e mantiveram sistemas de poder enrijecidos, sem romper com

preconceitos no intuito de tornarem-se aptas a receber esta nova parcela da população brasileira que foi, e ainda é, historicamente excluída da educação superior.

O segundo artigo analisado é intitulado “A docência nas reflexões de alunos da licenciatura em matemática (Mossoró/RN-Brasil)” de autoria de Souza e Nascimento (2015). Neste trabalho os autores propõem uma análise tendo como sujeitos da sua pesquisa os alunos do curso de licenciatura em matemática de um Instituto Federal que é acompanhado por um cenário de alto índice de evasão. Para o desenvolvimento do estudo os autores analisam narrativas orais e escritas dos próprios alunos do curso no intuito de compreender como estes sujeitos veem-se no contexto do curso de licenciatura e no exercício da futura profissão de professor. Destas análises concluíram que vários dos discentes possuem incertezas sobre atuação docente, incerteza esta que é acompanhada de pouca afinidade com o curso escolhido. Estas duas observações servem como gatilhos para a ocorrência da evasão discente, ainda mais clara quando alguns destes sujeitos indicam estarem no curso por ainda não terem encontrado uma ocupação mais promissora (SOUZA; NASCIMENTO, 2015).

Já o trabalho Diogo et al. (2016), “Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas”, vai trazer para discussão um pouco do que Paula (2017) tinha levantado em seu trabalho quando aponta o segundo fator importante no contorno do insucesso da política de expansão no contexto da evasão e da retenção: a mudança interna das instituições de ensino superior. Na produção científica os autores fazem uma análise da evasão e da reprovação no ensino superior tendo como base a visão dos coordenadores de cursos. Neste trabalho são entrevistados dez coordenadores de curso que apresentam elevados índices de reprovação e conseqüente evasão. Na visão destes sujeitos, que declaram serem sabedores do diagnóstico de evasões e reprovações nos cursos que coordenam, os principais gatilhos para a evasão e a reprovação concentram-se em aspectos externos a instituição, embora a maioria dos cursos não realizassem avaliações institucionais para obtenção de um diagnóstico contextual do problema. Destacam, ainda, a existência de algumas estratégias, que embora sejam bem intencionadas, não apresentam a efetividade esperada por não estarem alinhadas com os planos estratégicos da instituição.

Após a discussão destes três trabalhos tornam-se pertinentes alguns

apontamentos e é nestes apontamentos que a presente pesquisa encontra fundamentos. Pensemos: qualquer política de expansão do ensino superior que seja implementada no Brasil terá como o seu objetivo principal o resgate de uma camada da sociedade que não tinha acesso ao ensino superior por uma série de fatores. As características desta população não mudam em um curto intervalo de tempo. Então, se atualmente, após o aumento do número de vagas, parte desta população que aos poucos está mudando o cenário das instituições públicas de ensino superior, não estão conseguindo o êxito nos seus estudos e acabam por evadir-se deste nível de ensino, o que será que acontecerá nos próximos dez anos? Mudar-se-ão os atores mas o enredo será o mesmo. Neste contexto, fica claro que não basta apenas identificar o problema ou simplesmente justificá-lo através de fatores externos às instituições. Talvez seja necessário que as próprias instituições reconheçam esse novo público e se adaptem à eles, pois já é visto que o sentido contrário desta adaptação não é bem sucedido.

Com relação à pesquisa pelo descritor “Educação Superior e Evasão”, no IBICT foram obtidos 1.010 resultados após a busca simples. Com a aplicação dos filtros este número caiu para 27 e destes foram selecionadas duas dissertações e uma tese de doutorado. Nesta seleção destacaram-se trabalhos que tratavam mais especificamente da evasão analisando as suas possíveis causas e como esse fenômeno tem sido acompanhado nas investigações. Estas análises permitiram criar subsídios teóricos para a compreensão do fenômeno em sua ocorrência no objeto de estudo.

Inicia-se a análise através da tese de Figueiredo (2015), “Evasão Escolar: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Tocantins-Campus Porto Nacional”, que aborda, de forma alinhada com o que se pretende neste trabalho, a evasão escolar no Instituto Federal de Tocantins (IFTO). Nesta análise, a autora busca pela identificação dos fatores intervenientes da evasão e suas repercussões no seu objeto de estudo. Através de uma articulação entre os dados do Censo da Educação Superior e dos relatórios da Coordenação de Registros Escolares percebeu-se que as causas da evasão situam-se de forma mais aguda na incompatibilidade de conciliar os estudos com a atividade profissional, não identificação com o curso escolhido e dificuldade de aprendizagem. Para a elaboração do estudo a autora utilizou-se de entrevistas com alunos evadidos, professores, coordenadores de curso, técnico em assuntos educacionais, assistente

de aluno e assistente social. Nota-se, então, uma preocupação bastante grande da autora em diversificar os sujeitos de sua pesquisa na construção dos dados buscando, desta forma, uma visão mais plural do fenômeno estudado.

De forma completamente alinhada com a pesquisa de Figueiredo, Gerba (2014) apresenta uma investigação sobre os principais fatores que levam a evasão nos cursos de licenciatura de três campi do Instituto Federal de Santa Catarina. Em seu estudo, intitulado “Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura”, escolhe como sujeitos de sua pesquisa apenas os alunos evadidos destes cursos no período entre 2009 e 2010 (período no qual ocorreu forte expansão dos Institutos Federais), caracterizando um público alvo bastante diferente daquele analisado por Figueiredo (2015). Para a construção dos dados foram utilizados questionários encaminhados de forma on-line para os 320 sujeitos-alvo de sua pesquisa, tendo uma taxa de retorno de 21,2%. Segundo Gerba, a análise das respostas contidas nos questionários enviados pelos alunos indicam que a evasão, no contexto dos cursos de licenciatura do instituto analisado, é ocasionada por um conjunto de fatores entre os quais se destaca principalmente as dificuldades de conciliar a vida acadêmica com a vida profissional.

Com base nos resultados trazidos por estes dois autores é interessante colocar o seguinte questionamento: um dos principais motivos para a ocorrência da evasão em cursos superiores é a dificuldade de conciliar a vida profissional e a vida acadêmica por parte dos alunos. Então, como simplesmente o aumento no número de vagas nas instituições de ensino superior vai permitir que estes sujeitos tenham êxito em seus estudos? Surge aí um importante papel a ser assumido pelas instituições de ensino superior e pelo poder público, através da elaboração de mecanismos que permitam que estas dificuldades sejam superadas e que a classe trabalhadora possa também ter acesso, e principalmente permanência e êxito, nos cursos superiores.

Avançando no papel desenvolvido pelas instituições de ensino superior no contexto da evasão, é analisada a dissertação de mestrado de Carvalho (2017). Em seu trabalho “Fatores institucionais associados à evasão na educação superior”, o autor busca fazer a identificação dos fatores institucionais que estão associados à evasão na educação superior também no contexto dos Institutos Federais. Neste caso, a análise desdobra-se sobre o Instituto Federal de Goiás, mais especificamente sobre os microdados do Censo da Educação Superior, no período

de 2010 – 2014, e sobre documentos e informações oficiais do instituto analisado. Buscando uma correlação entre os resultados das suas análises e os resultados de outros autores, Carvalho consegue mostrar que entre os fatores institucionais que estão associados com a evasão não figuram, no caso da instituição de ensino analisada, turno do curso, duração do curso, flexibilidade curricular, suporte pedagógico, políticas educacionais e avaliação institucional.

Ao trocar o foco para a instituição ao invés dos alunos, Carvalho mostra que a compreensão e, principalmente, o combate à evasão tem parcela significativa de participação das instituições e, assim, fica claro que a evasão constitui-se de um fenômeno multifacetado com suas causas repousadas tanto em fatores internos e externos às instituições de ensino superior quanto a fatores pessoais dos alunos.

Em relação à pesquisa no Portal de Periódicos Capes foram encontrados 308 resultados na busca simples, 146 restaram após a aplicação dos filtros e destes foram selecionados 3 artigos. Estes artigos destacaram-se por apresentarem análises diretamente relacionadas ao problema proposto nesta pesquisa. Além disso, apresentam diferentes métodos de quantificação da evasão na educação superior.

O primeiro artigo que analisado é de autoria de Fredenhagen (2014) e se intitula “Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília”. Neste artigo o autor realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa para identificar as causas da evasão no Instituto Federal de Brasília buscando fornecer subsídios que orientem as intervenções necessárias para efetivação da política de permanência dos alunos do instituto investigado. A pesquisa teve como sujeitos os alunos evadidos dos cursos selecionados e a metodologia empregada foi a de entrevistas com os estes alunos. No caso do objeto de pesquisa, o curso de Licenciatura em Dança apresentava índice de evasão de 67,50% e o curso de Licenciatura em Química 54,13%. Isto significa que nos dois cursos de formação de professores analisados, mais da metade dos alunos inicialmente matriculados evadiram dos cursos escolhidos. Isto implica que a política de formação de professores, inerente aos Institutos Federais, é fortemente comprometida pelo fenômeno da evasão. O autor destaca que uma das principais causas da evasão apontadas pelos discentes entrevistados é a dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as responsabilidades do trabalho. Soma-se a esta causa a desmotivação em relação ao curso escolhido no caso das licenciaturas investigadas.

Já o trabalho realizado por Massi e Villani (2015) vai completamente na contramão da grande maioria dos estudos que abordam a evasão. No artigo intitulado “Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações” os autores destacam, suportados pela teoria sobre a evasão de Tinto, que o baixo índice de evasão no curso de licenciatura em química analisado é decorrente principalmente de uma integração social e acadêmica dos discentes em relação a instituição de ensino. Para estas conclusões os autores utilizam-se de uma metodologia qualitativa em seu estudo, realizando a construção dos dados através de entrevistas com 27 alunos do curso. Neste caso os autores salientam que foi possível perceber que o contexto de integração dos alunos com o ambiente acadêmico foi proporcionado pela integração entre os discentes, os docentes e funcionários da instituição. Porém, também destacam que este sentimento de pertencimento e integração ainda não é compartilhado por todos os alunos do curso, mas que no contexto geral dos cursos de licenciatura em química do Brasil o modelo adotado pela instituição pode servir de exemplo para outras instituições.

Já o trabalho de Lima et al (2014), intitulado “Recepção “calourosa”: conhecimentos, expectativas e opiniões de ingressantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas” caminha em uma linha muito parecida com a que Massi e Villani abordaram na discussão anterior. No caso de Lima et al é analisado de forma crítica e reflexiva a atividade de recepção do novos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas em um campus do Instituto Federal Goiano. Nesta atividade de acolhimento inicia-se o processo de identificação do discente com a instituição e promove-se, juntamente com esta identificação, a integração deste novo aluno com o ambiente acadêmico, sendo capaz de em um futuro indicar um índice de evasão menor que aqueles que não passaram pela experiência de acolhimento. A avaliação do projeto foi feita através de questionários com 12 questões objetivas e abertas aplicados aos calouros. A taxa de resposta obtida foi de 65%, sendo que destes 43% entenderam a atividade como “excelente”. Os autores destacam por fim que:

[...] a permanência no curso, as reprovações e a evasão escolares devem ser avaliados periodicamente, em médio e longo prazo, para conclusões mais seguras. Porém, frente a dados nacionais preocupantes de evasão escolar no ensino superior, políticas, estratégias ou atividades que vislumbrem maior envolvimento dos acadêmicos e funcionem como fatores motivadores para permanência do aluno no curso merecem ser

desenvolvidas e valorizadas (LIMA et al, 2014, p. 288).

Em relação ao banco de teses e dissertações da Capes a busca simples retornou 2.117 resultados. A aplicação dos filtros reduziu este número para 138 dos quais foram selecionadas 3 dissertações de mestrado. A seleção de duas destas dissertações focou na procura por estudos que colocassem a evasão sobre o olhar dos discentes, tentando compreender qual o ponto de vista dos alunos sobre este fenômeno no contexto de cursos de licenciatura. Já a terceira apresenta as diferentes maneiras de quantificar a evasão.

Inicia-se com a dissertação de Ribeiro (2015), com o título “Evasão e Permanência num Curso de Licenciatura em Física: O ponto de vista dos licenciandos”, que tem por objetivo entender, na perspectiva dos discentes, quais são as dificuldades e principalmente os fatores que favorecem a sua permanência no curso. A metodologia utilizada foi a de questionários aplicados aos alunos com o intuito de, em um primeiro momento, traçar um perfil socioeconômico destes sujeitos para em um segundo momento buscar entender quais as expectativas profissionais e percepções em relação ao curso, com ênfase na identificação dos elementos que os incentivam a permanecer no curso. Destaca, então, que um dos fatores mais agudos para a permanência dos discentes no curso são a identificação com a área específica e a vontade de ser professor, embora indiquem a existência de alguns elementos que os preocupam em relação a profissão docente. É destacado, ainda, que não existe uma conexão perfeita entre a abordagem adotada pelos professores da área específica e a contextualização necessária que os conteúdos exigiriam em um curso de formação de professores.

Neste momento nota-se uma abordagem completamente diferente de todas aquelas já apresentadas, visto que Ribeiro tenta entender o que mantém o aluno no curso e não o que o levaria ou o levou a desistir do curso. A junção destas duas abordagens, com certeza, traria resultados mais significativos para a efetivação de ações que tivessem como alvo a evasão nos cursos superiores.

Já Theodoro (2015) apresenta uma forma diferenciada de análise da evasão baseada em uma preocupação institucional de acompanhamento das causas da evasão. Ao analisar a “Evasão dos cursos superiores do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo, Campus São João da Boa Vista” o autor desdobra-se sobre uma abordagem quantitativa de caráter exploratório com os

dados coletados por meio da técnica de pesquisa documental. Nesta análise, sua população de estudo consta de 337 alunos que evadiram dos cursos superiores do instituto analisado entre os anos de 2009 e 2013. Destes, 136 preencheram o formulário de atendimento pedagógico e psicossocial quando de seu desligamento do curso.

A análise destes formulários permitiu entender que o fator mais destacado sobre a decisão de evadir-se do curso escolhido estava atrelado ao fato do curso não corresponder às expectativas dos discentes. Em segundo lugar, o autor identificou a dificuldade de conciliar a vida acadêmica com o trabalho e em terceiro lugar a dificuldade de assimilação dos conteúdos. Podem-se, então, destacar dois pontos importantes do trabalho analisado. Primeiro que a adoção dos formulários utilizados pelo campus analisado constitui uma importante ferramenta de análise da evasão. Segundo que dos três primeiros itens evidenciados pelo estudo destes questionários, dois estão ligados a aspectos intrainstitucionais.

Por fim, analisa-se o trabalho de Freitas (2016), denominado “Ocorrência da evasão do ensino superior - uma análise das diferentes formas de mensurar”, que se propõe a discutir as metodologias de análise quantitativa da evasão. Argumenta que a mensuração do fenômeno está apoiada em três pilares: o conceito sobre o evento, os dados e o cálculo. Através de uma pesquisa bibliográfica em torno das publicações nacionais que tratam a quantificação da evasão, buscou identificar quais as vantagens e limitações que os diferentes percursos de mensuração apresentavam. Percebeu que estes diferentes caminhos envolvem “decisões ou escolhas em função do objetivo de pesquisa e das circunstâncias deparadas por quem está a mensurar” (FREITAS, 2016, p. 8). Desta forma a escolha do método de quantificação da evasão está fortemente correlacionado ao objetivo maior que será sustentado por este índice.

d) Descritor: Cursos de Licenciatura

Referente a pesquisa através do descritor “Cursos de Licenciatura” buscou-se compreender mais a temática da formação de professores. A leitura de trabalhos que abordam mais especificamente os cursos de licenciatura, com foco nos sujeitos, permite identificar, de uma forma geral, quais as motivações, os anseios e as aspirações daqueles indivíduos que optaram por estes cursos, permitindo que

compreenda-se em que contexto os alunos dos cursos de licenciatura, que são o foco da pesquisa, se inserem. Além disso, tais trabalhos permitem que seja estabelecido um panorama amplo sobre a situação destes cursos no cenário da educação superior brasileira, mais especificamente nos Institutos Federais no contexto da política de expansão da formação de professores para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica.

A tabela abaixo apresenta a disposição temporal dos trabalhos analisados.

Tabela 5 - Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Cursos de Licenciatura.

Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Doutorado			1		1	
Mestrado		2			2	
SciELO	1	2			1	
Capes	1		1			
Total	2	4	2	0	4	0
Total (%)	16,7%	33,3%	16,7%	0%	33,3%	0%

Fonte: Produzido pela autora.

Referente a pesquisa por “Cursos de Licenciatura” no repositório SciELO, a busca simples resultou em 222 obras. Após a aplicação dos filtros restaram 65 artigos. Após a leitura dos resumos destes trabalhos, somente quatro produções mostraram-se alinhadas com os objetivos da pesquisa. Os trabalhos selecionados tratam da realidade dos cursos de licenciatura no cenário brasileiro, dando especial destaque aos problemas relacionados aos baixos índices de procura e de taxa de diplomação.

Inicia-se a análise dos trabalhos selecionados neste repositório com o artigo intitulado “As licenciaturas na atualidade: nova crise?” (ARANHA; SOUZA, 2013). Para a análise os autores utilizam-se inicialmente da metodologia quantitativa para analisar o comportamento da relação candidato/vaga e formandos nos cursos de licenciatura. A análise direta destes dados aponta para um esvaziamento dos cursos de licenciatura que ocorre através de dois sangradouros. Em um primeiro momento o número de ingressantes é cada vez menor e em um segundo momento estes

cursos são assombrados pela evasão que acaba por levar alguns dos poucos indivíduos que optaram pela formação docente. Aprofundando-se mais na temática, destacam que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do ensino brasileiro. Tal crise apresenta-se como consequência, segundo os autores, do “baixo valor do diploma, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio social)” (ARANHA; SOUZA, 2013). Haas (2013, p. 399) corrobora com esta realidade ao afirmar que “[...] não só a sociedade atribui menos status e valor a essa carreira como também, e por isso mesmo, os próprios professores”, destacando que a valorização dos profissionais da educação é um dos aspectos mais frágeis das políticas públicas de formação e de qualificação do corpo de professores do Brasil.

Seguindo ainda a linha de análise de Aranha e Souza, destaca-se que esta crise de identidade dos cursos de formação de professores, causa uma terrível contradição:

[...] quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

Esta contradição faz com que haja um descompasso entre os processos de formação docente existentes nos cursos de licenciatura e as novas demandas dos sistemas de ensino, criando-se a impressão de que os professores atuais estão sempre desatualizados para assumi-las. Indicam as autoras, que a formação continuada do corpo docente deve ser uma questão primordial para o casamento das demandas atuais com a formação docente. E ainda, se for dado um passo à frente na investigação deste despreparo docente, vê-se que os problemas vão muito mais além do que um simples descompasso. Para exemplificar de forma clara o que se está expondo, pode-se utilizar as conclusões de Santos e Curi (2012) que através da análise dos dados do MEC/INEP e do Censo Escolar da Educação Básica, detectaram que a grande maioria dos professores que lecionam as disciplinas de Física no ensino médio são na verdade licenciados em Matemática. Dando mais um passo adiante e cruzando a realidade da procura dos cursos de licenciatura identificada Aranha e Souza com os dados levantados por Santos e Curi, destaca-se que estes últimos estipulam um prazo de cerca de vinte anos para que os docentes

devidamente formados em cursos superiores de Licenciatura em Física assumam o ensino dessa área do conhecimento.

O desprestígio social e econômico destacado por Aranha e Souza na discussão acima, vai aparecer novamente, sobre outra forma, na análise de Haas (2013). Em seu trabalho intitulado “Formação inicial de professores no Grande ABC: instituições, vagas e cursos” a autora realiza uma pesquisa, com base nos dados disponibilizados pelo E-MEC, SEMESP, IBGE, e sítios das instituições de ensino superior da região do Grande ABC – São Paulo para detectar que, na região analisada, existe a oferta de 17 cursos de licenciatura com a maioria das vagas sendo oferecidas no período noturno. Isto indica que os cursos de licenciatura estão, de certa forma, direcionados para aquele público que desenvolve alguma forma de atividade profissional durante o dia e busca, no período da noite, uma formação em curso superior. Este público obviamente não tem a dedicação exclusiva ao curso como acontece com aqueles que têm a possibilidade de frequentá-los no turno diurno. Esta falta de dedicação exclusiva é fonte de uma série de dificuldades que estão fortemente ligadas às taxas de evasão nos cursos de licenciatura que foram discutidas no descritor anterior.

No artigo “Os saberes docentes nos cursos de licenciatura à distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais do Brasil” (Pasqualli; Carvalho, 2016) os autores apresentam uma análise sobre a oferta dos cursos de licenciatura da área das ciências exatas e matemática, na modalidade à distância, ofertados pelos Institutos Federais até o ano de 2013. A estratégia de oferta de cursos de licenciatura à distância reside tanto nas políticas de expansão dos cursos de formação de professores como na obrigatoriedade legal que recaiu sobre os Institutos Federais, após a sua criação, de ofertarem no mínimo 20% de suas vagas anuais em cursos de licenciatura ou em programas especiais de formação de professores. Neste sentido, lembram que os Institutos Federais têm como um dos seus papéis a formação de professores em um contexto diferente daquele enraizado nas universidades, um contexto em que,

[...] articular as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando-os como elementos para a elaboração de propostas pedagógicas que propiciem a formação do homem e do profissional, é apenas um dos desafios para os quais os IF foram criados. Dessa forma, democratiza-se o acesso ao conhecimento científico, assegurando sua aplicabilidade no mundo do trabalho. Entretanto, essa transformação não é possível sem que

haja uma ruptura com o modo tradicional de se fazer educação (PASQUALLI; CARVALHO, 2016, p. 524).

As autoras tomam como sujeitos de sua pesquisa, 12 gestores de EAD, 16 professores pesquisadores, 26 formadores e 31 tutores. Das análises das falas destes sujeitos constatam que muito do que deveria ser realizado nesta formação diferenciada fica somente nos “plano dos papéis” e que além de toda a problemática embarcada nos cursos de formação de professores presenciais, os cursos analisados ainda são prejudicados por aquelas problemáticas inerentes a educação à distância (PASQUALLI; CARVALHO, 2016).

Com relação à pesquisa pela palavra-chave “Cursos de Licenciatura” no banco de teses e dissertações da Capes, obtiveram-se 1.502 resultados na busca simples. Após a aplicação dos filtros restaram 174 trabalhos, dos quais foram selecionadas duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado.

A seleção dos trabalhos neste repositório seguiu a busca de trabalhos que estivessem alinhados com a problemática proposta e que fundamentassem de maneira mais sólida os aspectos teórico-metodológicos utilizados no cenário destacado pelos trabalhos do repositório anterior.

Neste sentido, destaca-se primeiro a dissertação de mestrado “Formação de professores no curso de licenciatura em química IFMT/UAB: uma análise no contexto das atuais políticas educacionais” (ALENCAR, 2013) que segue a mesma linha de investigação do último artigo analisado no repositório anterior. Neste caso a autora realiza uma investigação para caracterizar o processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Química através da educação à distância ofertada pelo Instituto Federal do Mato Grosso no contexto do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), buscando identificar as limitações e possibilidades deste processo formativo. Realiza a construção dos dados através da análise de documentos oficiais, entrevistas e questionários aplicados aos alunos, aos professores e aos tutores presenciais e a distância. A autora identifica que a política implementada para o programa de formação de professores através da educação à distância tem potencial para ampliar significativamente o acesso ao ensino superior. Porém, mesmo que o contexto da análise de Alencar (2013) tenha sido diferente do analisado por Pasqualli e Carvalho (2016), as conclusões são praticamente as mesmas. O processo de expansão dos cursos de formação de professores através da educação à distância desenvolvem-se em situações precárias, principalmente em

relação as aulas práticas que são fundamentais para os cursos de formação de professores para a área das ciências exatas. Ainda, como mais uma dificuldade a autora aponta que,

[...] o projeto de formação configurado pelo curso aqui estudado, paradoxalmente, é produzido com base na precarização do trabalho docente e no apagamento da imagem do professor e das instituições de educação superior como locus da formação docente (ALENCAR, 2013, p. 75).

A segunda dissertação que foi selecionada é intitulada “Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul” (LORENZET, 2016). Neste trabalho a autora realiza uma investigação das políticas de expansão e democratização da educação superior tomando como caso de estudo o processo de formação de professores desenvolvido pelos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Para esta investigação utiliza-se de metodologias quantitativas e qualitativas desenvolvidas sobre pesquisas bibliográfica e documental, juntamente com aplicação de questionários estruturados e semi-estruturados aos coordenadores e alunos dos cursos de licenciatura. Através destes procedimentos identifica que dentro do processo de expansão e interiorização da educação superior, os Institutos Federais tem papel destacado no que se refere aos cursos de licenciatura, mesmo com uma série de dificuldades. De forma explícita a autora destaca que no contexto dos Institutos Federais existem,

[...] quadros de servidores incompletos, pouca experiência e dificuldade para organizar os cursos, restrição da estrutura física, conservadorismo em ministrar prioritariamente e, no caso do IFSul, quase exclusivamente educação técnica, dificuldade de assegurar a formação pedagógica para os próprios docentes da instituição, receio de iniciar um curso e a cidade ou microrregião não comportar tantos profissionais da mesma área, sobreposição entre campus dos Institutos Federais e campus de Universidades Federais na mesma cidade já ofertando cursos de Licenciaturas, entre outras situações (LORENZET, 2016, p. 253).

Ademais, salienta que o público que tem se inserido neste novo cenário educacional é caracterizado por baixas credenciais nos capitais cultural e econômico (LORENZET, 2016), indicando desta forma, que o público atingido pelos cursos de licenciatura dos Institutos Federais é aquele que foi historicamente excluído da educação superior no Brasil.

Mais especificamente às trajetórias acadêmicas e dificuldades dos alunos dos cursos de licenciatura, pode-se destacar a tese de doutorado intitulada “As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências” (PAZ, 2016). Na pesquisa a autora focaliza sua investigação especificamente sobre cursos de licenciatura e através do método do diagnóstico do fluxo de estudantes, no período compreendido entre 2009 e 2015, detecta que os índices de evasão chegam até a 72,57% no curso de Licenciatura em Física. O alto índice de evasão deste curso impacta de forma direta no índice de diplomação, sendo que apenas 15,27% dos alunos atingem o êxito (PAZ, 2016). Através deste resultado pode-se inferir que em média, de cada dez alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Física, nem dois conseguem concluir seus estudos no período previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Ao analisar os motivos que levaram estes alunos a evadirem de seus cursos surge a problemática da desvalorização profissional que cruza os caminhos dos cursos de licenciatura em qualquer instituição de ensino superior, e desta forma a realidade dentro dos Institutos Federais não seria diferente. Soma-se a este percalço a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com a vida acadêmica – indicando que os sujeitos investigados não têm dedicação exclusiva ao curso que escolheram – juntamente com a ausência de trajetórias formativas flexíveis e altos índices de retenção em disciplinas distantes da prática pedagógica. Neste sentido a autora avança na interpretação de suas análises e propõe um modelo de resistência desenvolvido pelos alunos dos cursos de licenciatura,

[...] apontando para uma forma de resistir aos cursos no sentido de re-existir em outros cursos e, quem sabe, até mesmo em outras carreiras. Assim, não deixa de ser um movimento de resistência ao conservador, ao mais do mesmo, ao que sempre se fez. Interessante perceber que eles resistem ao curso, mas não sem antes lutar, já que permanecem muito tempo nesses cursos, sem conseguir avançar na integralização curricular (PAZ, 2016, p. 190).

É neste cenário, repleto de dificuldades sociais e acadêmicas, que as conclusões de Haas (2013) inserem-se novamente ao detectar que em um estudo sobre o interesse dos alunos do ensino médio em seguir a carreira docente, apenas 2% dos alunos investigados demonstraram interesse em buscar uma formação superior em cursos de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Passando agora para a análise dos resultados encontrados no portal de

Periódicos da Capes destaca-se que na busca simples apontaram-se 794 trabalhos. Após a aplicação dos filtros restaram 164, dos quais foram selecionados dois artigos. Um dos artigos é novamente um estudo específico sobre os cursos de formação de professores ofertados por Institutos Federais com foco no público discente e o outro é um artigo geral que trata do novo profissional docente que espera-se que seja formado nos Institutos Federais.

No artigo “Formação de professores: as narrativas de graduandos de Licenciatura em Matemática do IFRN/Mossoró” (SOUZA; TAVARES; NASCIMENTO, 2012) busca-se uma identificação das concepções sobre a profissão docente e as projeções quanto à atividade profissional futura de alunos do quinto semestre do curso de Licenciatura em Matemática de um Instituto Federal. A metodologia utilizada pelos pesquisadores consistiu na análise de narrativas destes sujeitos que mostraram estar inseridos em um ambiente de desvalorização e baixa estima em relação a atividade docente futura, destacando que o problema da desvalorização profissional dos professores é um problema social e político e que estes problemas afetam de forma direta a qualidade e a quantidade de professores formados nos cursos de licenciatura. De forma mais específica, os autores pontuam que a análise dos depoimentos permitiu constatar:

[...] a presença de aspectos negativos relacionados à percepção social da profissão de professor e que se mostraram relevantes para a escolha da carreira. Os obstáculos vivenciados pelos professores, as constantes greves e outras mobilizações, os baixos salários, as extenuantes jornadas de trabalho, além de outros fatores, explicam a desmotivação dos graduandos pela docência. Numa sociedade de consumo como a nossa, ter dinheiro é fundamental para ser bem visto. Ter é mais importante do que ser (SOUZA; TAVARES; NASCIMENTO, 2012, p. 171).

Já Lima e Silva (2014) trazem para a análise a expansão da formação de professores especificamente sob o ponto de vista dos Institutos Federais. Ao realizarem uma investigação através da análise de documentos oficiais publicados pela Secretaria Profissional e Tecnológica identificam que a concepção de formação de professores nos Institutos Federais alinha-se com concepções pragmáticas e tecnicistas, mas que:

[...] apesar de uma concepção alinhada às necessidades do sistema capitalista, a possibilidade de formação de professores nos IF's abre espaço para o desenvolvimento de ações em torno de uma concepção de formação de professores como um pesquisador crítico em direção a uma educação

emancipatória (LIMA; SILVA, 2014, p. 10).

Por fim a análise dos resultados encontrados no IBICT resultou 180 resultados na busca simples. Após a aplicação dos filtros obtiveram-se 153 trabalhos dos quais foram selecionadas duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A tese em questão é um estudo de caso referente a implantação do curso de licenciatura em Matemática em um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e busca analisar como ocorreu o processo de implantação deste curso e se os objetivos desta implantação estão de acordo com as expectativas profissionais dos seus discentes. Já as duas dissertações tratam sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e como ele tem sido implementado nos cursos de licenciatura nos Institutos Federais.

A tese intitulada “Políticas de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS – campus Bento Gonçalves” (BAVARESCO, 2014) traz novamente para a discussão os sujeitos que buscam formação nos Institutos Federais. Em sua tese, a autora, através de análise documental e entrevistas com gestores, professores e alunos da primeira turma, busca entender como ocorreu a implantação do curso de Licenciatura em Matemática no campus, como os alunos entendem a sua formação acadêmica e sua futura atividade profissional e o alinhamento entre as propostas das políticas de formação de professores nos Institutos Federais e as expectativas dos futuros formandos. Como conclusões de sua pesquisa identifica que a atuação do campus Bento Gonçalves do IFRS está em consonância com a política de expansão da educação superior, que o curso de Licenciatura em Matemática foi escolhido muito mais pelas dificuldades de implementação de outro curso do que por afinidade ou necessidade na região de abrangência. Em relação aos discentes, a autora detectou que a sua grande maioria não procurou o curso de formação de professores com vistas a futura atuação profissional na Educação Básica, e sim no intuito de permanecerem na ocupação profissional que já atuavam. Desta forma, as estratégias dos estudantes que buscam o curso de Licenciatura em Matemática no campus Bento Gonçalves,

[...] apresentam tensionamentos em relação aos propósitos da política de formação de professores dos IF's, uma vez que os interesses e perspectivas profissionais destes estudantes, com raras exceções, não contemplam a carreira docente na Educação Básica (BAVARESCO, 2014, p. 208)

As duas próximas dissertações trazem discussões sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) com seus reflexos na formação de professores nos Institutos Federais. A primeira, intitulada “Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT” (MEDEIROS, 2016) desenrolou-se no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Através de análise documental, entrevistas e questionários semiestruturados o autor observa a relação:

[...] estabelecida entre os cursos de Licenciatura oferecidos pelo campus Natal Central do IFRN e o PIBID integram uma ação que fomenta uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional, entretanto, essa modalidade precisa de uma maior inserção nas discussões estabelecidas dentro desses cursos de licenciatura. (MEDEIROS, 2016, p. 08).

Já Barros (2013) investiga em sua dissertação como o PIBID se relaciona com a permanência dos estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais no período entre 2011 e 2013. Através da pesquisa intitulada “Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - campus Salinas: limites e possibilidades” pode concluir que, mesmo o PIBID não entrando no contexto de Políticas Nacionais de Assistência Estudantil, existe uma ligação direta entre a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e o programa.

Desta forma finaliza-se a investigação sobre a palavra-chave “Cursos de Licenciatura” verificando que existe uma série de estudos que detectam várias fragilidades que comprometem diretamente o sucesso da formação de professores para a educação básica no Brasil. Transpor esta barreira depende de uma cooperação mútua dos governos na forma de apoio e valorização da profissão docente, das instituições de ensino superior na adequação e flexibilização da sua estrutura curricular e da sociedade ao entender a importância fundamental da atuação docente no processo emancipatório dos indivíduos e do progresso social e econômico da nação.

e) Descritor: Institutos Federais de Educação

A pesquisa com a utilização o descritor “Instituto Federal de Educação” indicou uma série de trabalhos que forneceram subsídios para o entendimento do processo de mudança na estrutura da educação profissional do Brasil, sustentado pela criação e posterior expansão dos Institutos Federais, mais especificamente sobre as políticas educacionais envolvidas nesta reestruturação. Permitiu-se observar qual a identidade política que os Institutos Federais carregam e como esta identidade se relaciona com o conjunto de políticas inerentes a esta rede de ensino.

A tabela abaixo mostra a distribuição temporal dos trabalhos analisados

Tabela 6 - Resultados da pesquisa do estado da arte referente à palavra-chave Institutos Federais.

Títulos	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Doutorado		1	1		1	
Mestrado	1	1	1		1	
Scielo			1	1		
Capes		1	1		1	
Total	1	3	4	1	3	
Total (%)	8,3%	25%	33,4%	8,3%	25%	0%

Fonte: Produzido pela autora.

Com relação à pesquisa no IBICT a busca simples resultou 569 resultados, destes restaram 30 após a aplicação dos filtros e dos quais foram selecionados três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A tese selecionada realiza uma investigação acerca da implementação da educação profissional no Brasil centrada em uma discussão político-social. Duas dissertações destacam as dificuldades inerentes ao caráter de ofertante de múltiplos níveis de ensino e a última dissertação analisada foca nas políticas de assistência estudantil e seus impactos em um Instituto Federal.

Inicia-se a discussão das produções científicas selecionadas pela tese de doutorado “A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto nº. 2.208-97 à Lei nº. 11.892-08”

(OLIVEIRA, 2014) que traz uma discussão bastante pertinente para o presente trabalho visto que se desenrola tendo como *locus* de investigação um campus do Instituto Federal Goiano que possui, igualmente ao campus São Vicente do Sul do IFFAR, mais de 60 anos de história.

Através da utilização de metodologias qualitativas e quantitativas o autor propõe-se a discutir o papel das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional do Brasil tendo como aporte teórico autores como Frigotto, Kuenzer e Lombardi. Contando com uma revisão bibliográfica, análise documental e questionários semiestruturados respondidos por 41 servidores – na sua maioria ocupantes de cargos na gestão - detectou que seus resultados apontam para um cenário no qual a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica constitui-se como um modelo que, apesar de romper com as reformas e práticas anteriores, ainda carrega muitos aspectos e tendências históricas.

Alinhado com esta busca pela identidade política da Rede Federal de Educação Profissional, Krüger (2013), em sua dissertação “A reforma do estado e as políticas públicas para a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense (1990-2013)”, faz uma análise sobre a evolução destas instituições de ensino profissionalizante, mais especificamente nas políticas que nortearam os caminhos desta expansão entre os períodos de 1990 e 2013. Conclui que esta expansão da educação profissional brasileira é ditada por políticas públicas, que na sua visão,

[...] foram impulsionadas pelas agências multilaterais, indo ao encontro da ideologia neoliberal que defende o Estado Mínimo, ocasionando um novo reordenamento político-jurídico-institucional para estas instituições, mudando totalmente suas identidades, concepções e objetivos históricos, alertando para sua possível transformação em entidades ou fundações estatais de direito privado (KRÜGER, 2013, p. 9)

Destaca, ainda, uma crise de identidade nos atuais Institutos Federais visto que estas instituições passaram de um contexto na qual destacavam-se como renomadas escolas técnicas com grande autonomia para uma estrutura multi-campi subordinadas a uma reitoria com uma característica híbrida, não sendo mais puramente escolas técnicas destinadas à formação profissional e nem universidades, apesar de oferecem cursos superiores e cursos técnicos.

Esta crise de identidade é, também, analisada por Quevedo (2016), na dissertação intitulada “Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS”, na ótica de que os Institutos Federais, como ofertantes de múltiplos níveis de ensino, que vão desde a educação básica até a pós-graduação, necessitam incorporar um processo de verticalização da educação, tornando-se necessário que a instituição ofereça, na mesma área de ensino, cursos em diferentes níveis para possibilitar ao estudante um percurso formativo sem requerer a troca de instituição. Claramente existe neste contexto uma política de otimização de custos, visto que neste processo de escolarização dos indivíduos são utilizados os mesmos recursos pedagógicos – físicos e de pessoal – para a atuação em todos os níveis de ensino.

Por fim, Abreu (2012), na dissertação denominada “A Assistência ao Estudante no contexto da Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação”, analisa como o caráter inclusivo e democrático, inerente ao processo de expansão dos Institutos Federais, se estabelece no caso do Instituto Federal do Maranhão – campus Monte Castelo. Centra sua análise no processo de acesso e na análise das ações desenvolvidas dentro Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Conclui que o programa é desenvolvido de forma alinhada com o que pretende a política. Porém, destaca que ainda existe uma demanda em relação à alunos não atendidos pelo programa e que problemas de ordem de infraestrutura comprometem a condução desta política no campus analisado.

Em relação as buscas no banco de teses e dissertações da Capes seguiu-se tentando caracterizar a nova Rede de Educação Profissional, analisando o conjunto de políticas e de atributos que são inerentes a estas instituições ofertantes de múltiplos níveis de ensino. Sendo assim, a busca simples retornou 237 resultados, dos quais restaram apenas 76 após a aplicação dos filtros e destes foram selecionados duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Todos os trabalhos selecionados tratam da expansão dos Institutos Federais, sendo que um deles analisa a evolução histórica do Instituto Federal de Santa Catarina e os outros dois tratam da crise de identidade que a mudança de escolas técnicas para Institutos Federais provocou nestes últimos.

Através de uma pesquisa de campo realizada em sete instituições federais de educação profissional de Minas Gerais, tendo como sujeitos os gestores destas,

Amorim (2013), na tese intitulada “A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira”, prioriza compreender como as antigas escolas técnicas absorveram o processo de expansão que resultou em um novo cenário no qual estas instituições vêm para caracterizar-se, no cenário nacional, como uma nova instituição, alternativa às universidades, que assumiu o papel de formadora de técnicos, tecnólogos de nível superior e professores para a educação básica. Esta nova caracterização afeta de forma profunda a identidade dos Institutos Federais e o seu estabelecimento “representa a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à educação profissional e organizada, em paralelo, à escola de tipo secundária e acadêmica” (AMORIM, 2013, p. 8).

Moraes (2014), na dissertação “Processos Históricos do Campus de Jaraguá do Sul – IFSC: Impacto nas Políticas Públicas da Educação Profissional”, faz uma análise das prioridades das políticas públicas ligadas a rede profissional e tecnológica em dois momentos. No primeiro momento analisado, o período referente a década de 1990, destaca que estas políticas estavam centradas em uma conduta neoliberal que defendia a redução do tamanho do Estado e a Reforma da Educação Profissional. O segundo período de análise centra-se na primeira década do século XXI, momento em que é implantada uma política pública de expansão da educação profissional, por parte do Estado, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica, as antigas escolas técnicas, em Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MORAES, 2014). No caso analisado pela autora, o Instituto Federal de Santa Catarina, esta expansão ocorreu de forma vertiginosa, passando-se dos três campi existentes no início deste século para vinte em 2013.

Já Moraes (2016), na tese “Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais”, apresenta a crise de identidade existente nos Institutos Federais destacando que dentro destas instituições existe um tensionamento constante entre a identidade secular da escola técnica, presente nos cursos de formação profissional para a classe trabalhadora, e a “vontade de universidade” representada pela defesa de um direcionamento da instituição para a oferta de cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa acadêmico, muito devidamente à Lei n.º 11.892/08 que equiparou, para fins regulatórios, os então criados Institutos Federais às universidades. Este tensionamento tem suas origens enraizadas em aspectos

residuais da sociedade brasileira, dentre os quais destaca-se o desprezo da atividade técnica e a mitificação do bacharel e doutor.

Em relação à pesquisa pelo descritor “Institutos Federais de Educação” no repositório Scielo, retornaram 28 obras após a busca simples. Com a aplicação dos filtros restaram 19, dos quais dois apresentavam subsídios pertinentes ao presente trabalho. O primeiro trabalho trata das políticas públicas da educação profissional e o segundo aborda os sujeitos que são atingidos por estas políticas.

Oliveira e Escott (2015), no artigo “Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil”, apresentam uma análise atual do cenário dos cursos superiores com proposições e perspectivas para o futuro da educação profissional no Brasil. Através de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório sobre os dados coletados das estatísticas do Censo da Educação Superior as autoras conseguem demonstrar que o cenário em 2015 era caracterizado por políticas que incentivavam o aumento no número de vagas e cursos na Rede Federal e na educação superior com uma perspectiva de melhora na qualidade da educação profissional ofertada por estas instituições. Destaca a necessidade de se pensar na melhoria das políticas da educação profissional bem como políticas de inserção dos profissionais oriundos desta abordagem educacional no mercado de trabalho.

No artigo intitulado “O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”, Ristoff (2014) busca uma análise de como a série de políticas adotadas pelo Estado, na intenção de permitir a democratização do ensino superior, tem alterado o perfil socioeconômico dos sujeitos presentes no ambiente acadêmico. Entre as políticas analisadas estão a criação e a expansão dos Institutos Federais. No contexto desta análise o autor destaca que a realidade socioeconômica do público atendido pelos Institutos Federais é muito mais heterogêneo do que aquele que ainda figura majoritariamente nas universidades. Isto sugere que dentro da caracterização da identidade há que se adotar que estas instituições “já nasceram com mais cara de povo, ou seja, com uma identidade mais próxima da sociedade brasileira como um todo” (RISTOFF, 2014, p. 744).

Por fim, referente a pesquisa no portal de periódicos da Capes a busca simples apresentou 162 resultados. Estes foram reduzidos para 124 após a aplicação dos filtros e destes foram selecionados três. O primeiro trabalho discutido faz uma análise sobre o caráter único dos Institutos Federais com relação a

Educação Profissional e Tecnológica. Os outros dois trabalhos tratam de problemáticas existentes em decorrência da expansão da Rede Federal.

O primeiro trabalho sobre o qual se debruça é o artigo de Zatti, Donner e Jesus (2014), intitulado “Fundamentos Filosófico-Históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação”, que segue na discussão sobre a identidade dos Institutos Federais. Neste sentido, caracterizam os Institutos Federais como instituições que representam um avanço na oferta de educação profissional na medida em que os princípios pedagógicos e metodológicos norteadores da educação ofertada, pautada na integralidade emancipatória da formação do indivíduo, repousam na produção de tecnologias sociais e não apenas em tecnologias úteis ao capital, rompendo com o caráter ideológico da manutenção e reprodução de uma estrutura social opressora (ZATTI; DONNER; JESUS, 2014).

Já Araújo e Hipólito (2016) agregam ao problema da identidade institucional questões como a verticalização do ensino e as políticas institucionais adotadas na promoção da pesquisa e da extensão. No artigo “Novos significados para educação profissional e tecnológica no instituto federal sul-rio-grandense: a política de criação dos Institutos”, abordam o contexto da verticalização do ensino e destacam que esta verticalização é muito bem fundamenta nos discursos institucionais quando pensa-se a verticalização entre os níveis de ensino médio e superior, mas muito pouco ou quase nada se refere ao processo de verticalização completo, compreendendo inclusive a pós-graduação e os cursos de qualificação (Ensino Básico). No que se referem à pesquisa e a extensão os autores destacam que, no caso analisado, o Instituto Federal Sul-rio-grandense, não existem políticas institucionais hegemônicas, mas mesmo assim o discurso da gestão é que espera que os docentes deem conta desta lacuna institucional através do que Araújo e Hipólito (2016) denominam de “voluntariedade de trabalho”.

Outro ponto de vista de abordar a identidade institucional dos Institutos Federais é aquela apresentada por Silva e Albino (2013), sob o título “A Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico e seu relacionamento com públicos-alvo: algumas questões de identidade institucional”. No caso apresentado pelos autores eles tentam investigar como ocorre a comunicação e a interação dos Institutos Federais com o seu público-alvo, que são caracterizados pelos autores como toda e qualquer pessoa ou entidade que tenha interesse nas atividades realizadas nestas instituições. Através de um estudo de caso de abordagem qualitativa concluíram que

não existe uma estrutura organizacional preparada para realizar a comunicação entre a Rede Federal de Ensino Técnico e os agentes sociais. O único ponto detectado pelos pesquisadores consiste na divulgação dos processos seletivos, o que caracteriza um foco bastante direcionado para a entrada de novos alunos. Mas, neste ponto, existe um claro descompasso, pois a entrada de novos alunos depende crucialmente de como a instituição mostra-se ao seu potencial público. Neste sentido, Silva e Albino (2013) destacam que os Institutos Federais têm um longo caminho a ser percorrido não só no encontro de uma identidade institucional, mas no estabelecimento desta nova identidade para a sociedade brasileira.

Ao longo da delimitação do campo do conhecimento que foi desenvolvida até o momento, analisaram-se mais de 60 produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2012 e 2017 nos repositórios digitais Scielo, IBICT, Portal de Periódicos da Capes e no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Dentre o total de resultados obtidos após a busca simples e aplicação dos filtros nestes repositórios, as produções analisadas foram as que se mostraram alinhadas de forma paralela à temática que se desenvolve nesta dissertação. Da análise deste conjunto de produções pode-se primeiramente perceber que a investigação acerca dos cursos de formação de professores ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob as suas mais diversas óticas e vertentes, é tema atual e bastante presente no meio acadêmico, sendo objeto de análise tanto em artigos científicos como em dissertações e teses.

Muito deste interesse acadêmico repousa na série de problemas que podem ser identificados nos desdobramentos do desenvolvimento das Políticas de Expansão da Educação Superior brasileira, mais especificamente aqueles relacionados aos Cursos de Licenciatura, a Evasão discente e aos próprios Institutos Federais, tanto na sua estrutura acadêmica quanto na sua recente mudança de identidade institucional. Neste sentido, pode-se perceber um ambiente rico em discussões alicerçadas sobre investigações desenvolvidas tanto através de métodos qualitativos como de métodos quantitativos na construção e análise de dados. Tiveram-se como sujeitos das pesquisas os discentes, os docentes e os gestores ligados a estas instituições de ensino, agregando-se aos dados construídos a partir da análise destes sujeitos, investigações documentais e bibliográficas. Isto por sua vez permitiu obter-se uma visão bastante clara sobre a situação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente no seu papel

desempenhado na oferta de cursos de formação de professores.

Para a compreensão da atual situação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, é necessário fundamentar o processo de expansão da educação superior no Brasil, ocorrido mais fortemente a partir de da metade da primeira década do século XXI, em três principais eixos. O primeiro é aquele referente ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que impulsionou a abertura de novas universidades ou novos campus de universidades em várias regiões do Brasil. Um segundo eixo diz respeito aos incentivos públicos destinados a expansão da educação superior ofertada pelas instituições privadas de ensino, destacando-se o PROUNI e o FIES. O terceiro eixo de atuação das políticas de expansão da educação superior sustentou-se na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atribuindo a estas instituições, através da Lei nº 11.892 de 2008, o caráter de instituições de ensino superior. Nestes três eixos, há um destaque especial aos Institutos Federais em relação a interiorização e democratização da educação superior pública brasileira, papel este alcançado graças a abertura de uma série de campus em regiões afastadas dos grandes centros populacionais do país.

Neste processo de mudança de identidade institucional a reconhecida qualidade na oferta de educação profissional, associada à centenária atuação da Rede Federal no ensino técnico, ainda não se estendeu aos cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais. Parte desta problemática reside justamente no fato de esta nova institucionalidade não ter sido acompanhada de todos os recursos (humanos e financeiros) necessários para a absorção da oferta de educação superior, havendo em várias situações tensionamentos entre um lado mais voltado à formação técnica e outro mais agarrado a formação acadêmica de nível superior. Além disso, este novo modelo institucional de ofertante de múltiplos níveis de ensino trouxe consigo a necessidade de adaptação profissional dos professores que se encontram em um cenário no qual devem ministrar aulas desde a educação básica até a pós-graduação.

Somam-se a estas duas características acima a problemática da baixa procura e dos altos índices de evasão presentes nos cursos de licenciatura do Brasil, o que vários autores denominam como a crise das licenciaturas. Muito desta crise justifica-se pelo baixo valor social e econômico que é agregado à profissão docente atualmente. Esta desvalorização profissional também produz efeitos naqueles

indivíduos que, mesmo neste cenário não-convictivo, optaram por ingressar em um curso de formação de professores. No caso destes sujeitos, as mazelas desta desmotivação convertem-se em altos índices de evasão. Porém o cenário de atuação profissional não é o único fator determinante no afastamento dos discentes dos cursos de licenciatura, há também o fato de grande parte do público ser proveniente de classes sociais e econômicas mais baixas e por este motivo terem que dividir as tarefas acadêmicas com aquelas profissionais executadas no turno inverso ao do curso. A falta de flexibilidade da grade curricular, metodologias docentes inadequadas, currículos desatualizados também são fatores que contribuem para a desistência dos alunos nos cursos de licenciatura.

Mais especificadamente, quando os cursos de licenciatura analisados foram aqueles ofertados pelos Institutos Federais, mostrou-se que o processo formativo é diferenciado em relação aos cursos ofertados pelas universidades. Nos Institutos Federais adota-se uma formação mais técnica e instrumental em detrimento de uma sólida formação teórico-prática, priorizando aspectos de natureza quantitativa, valorizando a otimização de recursos e a instrumentalização da formação.

Com a série de características destacadas, percebe-se que mesmo tendo sido criados há quase dez anos atrás, os Institutos Federais estão em um contínuo processo de evolução e reconhecimento de sua própria identidade institucional, que a natureza de ofertante de múltiplos níveis de ensino causa conflitos entre as aspirações mais voltadas à formação técnica e aquelas mais identificadas com a formação de nível superior e que os processos de verticalização do ensino ainda não correspondem ao que realmente se espera deste processo no cenário destas instituições.

2.2 METODOLOGIA

A investigação científica consiste em um conjunto de artifícios metodológicos através dos quais se organiza a procura e análise sistemática de informações com o objetivo de propor a solução de um problema. O problema o qual se pretende resolver está relacionado ao tema de pesquisa e a natureza deste tema é o principal guia para a escolha da metodologia que será utilizada tanto na construção dos dados como na análise dos mesmos. Na perspectiva de uma investigação científica

esta análise sistemática objetiva mais do que simplesmente descrever um determinado fenômeno, deve mostrar além do óbvio, permitindo o acesso à essência do problema, ao fundamento oculto (KOSIK, 2002).

Em relação a investigação científica, Gil afirma que se constitui como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas a um problema sobre o qual não se dispõem de informações suficientes ou estas não estão suficientemente organizadas ao ponto de poder respondê-lo (GIL, 2002). Chizzoti, de forma alinhada com Gil, defende que a pesquisa científica:

[...] caracteriza-se pelo esforço sistemático de - usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006, p. 20).

O procedimento racional destacado por Gil ou o esforço sistemático defendido por Chizzoti são na verdade um conjunto de etapas que possuem um ordenamento lógico mas não necessariamente rígido. De forma explícita Gil (2002, p. 21) coloca que estas etapas podem ser ordenadas da seguinte forma:

- a) formulação do problema;
- b) construção de hipóteses ou especificação dos objetivos;
- c) determinação do plano;
- d) operacionalização das variáveis;
- e) elaboração dos instrumentos de coleta de dados;
- g) pré-teste dos instrumentos;
- h) seleção da amostra;
- i) coleta de dados;
- j) análise e interpretação dos dados;
- h) redação do relatório de pesquisa.

Abaixo apresentam-se, de forma detalhada, as etapas que compuseram os elementos metodológicos da pesquisa desenvolvida como tema desta dissertação de mestrado.

2.2.1 Delineamento da pesquisa

No que se refere a formulação do problema da presente pesquisa, este surgiu dos anseios e angústias da pesquisadora que, como profissional ligada à área da educação há mais de 10 anos, foi apresentada a realidade dos cursos de formação de professores do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, após

seu ingresso como Técnica Administrativa em Educação na instituição em 2012. Esta realidade, caracterizada pela baixa procura e pelos altos índices de evasão/retenção dos cursos de licenciatura do campus, não tem sido fruto de ações cooperadas entre professores, coordenadores e gestores para a sua transformação e da busca da efetivação da política de formação de professores explícita nas diretrizes da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

Por acreditar que não seria suficiente apenas a compreensão do problema, determinando as principais causas da evasão e da baixa procura nos cursos citados, e sim que fosse dado um passo à frente, que fosse elaborado e proposto um conjunto de ações integradas entre os sujeitos envolvidos, com vistas a contribuir para uma possível mudança desta realidade, a pesquisadora buscou angariar os recursos teórico-metodológicos necessários através da realização do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

Neste sentido, escolheu-se como problema de investigação as possíveis ações que a gestão do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul poderia adotar para reduzir os fatores que interferem nos indicadores de evasão e da baixa procura nos Cursos Superiores de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Licenciatura em Química, na perspectiva da efetivação da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e na formação de professores, através do entendimento das inter-relações existentes entre alunos, professores, coordenadores e gestores com relação a evasão e a baixa procura nestes cursos.

Sendo assim, a presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso desenvolvido através de uma metodologia histórico-crítica seguindo uma abordagem quanti-qualitativa fundamentada em uma análise documental.

Ao caracterizar a pesquisa como estudo de caso adotou-se que este tipo de investigação “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002, p. 54), ou ainda, “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). O estudo de caso fundamenta-se para a investigação do problema proposto por permitir que

seja obtido “[...] um conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada” (TRIVINOS, 1987, p. 111) e, através deste conhecimento, sejam apresentadas possibilidades como contribuição para o encaminhamento de ações que tenham o intuito de transformar a realidade pesquisada.

Neste sentido, destaca-se que o estudo de caso, como metodologia investigativa científica, assenta-se no rigor teórico-metodológico e permite mais que conclusões imediatistas, mais que o óbvio. Permite ao pesquisador compreender profundamente o problema, sendo necessário para isso a sua imersão nas teorias sobre o tema, afim de que ele adquira um ponto de vista crítico sobre a situação, sustentado por uma base teórica sólida e fundamental para ver além do que lhe é mostrado.

Ao considerar-se a metodologia histórico-crítica adotou-se uma visão que contempla a educação com a função transformadora da realidade na qual está inserida, o que torna possível entender as questões educacionais a partir de um desenvolvimento histórico objetivo em um contexto no qual a educação atua como transformadora da própria sociedade humana (CORSETTI, 2010). Segundo a autora, este desenvolvimento metodológico deve:

[...] estar fundamentada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética, essa relação do movimento e das transformações. Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico (CORSETTI, 2010, p. 88).

Com relação a abordagem, a presente pesquisa desenrolou-se através de métodos de construção e de análise de dados quantitativos e qualitativos. Esse entrelaçamento de abordagens fundamentou-se nas palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 31) ao afirmarem que “Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, [...] na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente”. Esta triangulação entre os métodos, permite que as diferentes perspectivas metodológicas complementem-se para a análise do tema, superando desta forma possíveis deficiências que cada método específico possa apresentar no contexto da pesquisa (FLICK, 2009).

A utilização da abordagem quantitativa em uma pesquisa educacional sustenta-se nas palavras de Gatti, ao destacar que em alguns momentos precisamos de grandezas numéricas para discutir a questão em foco e que estes dados e suas posteriores análises precisam estar inseridas em um contexto, em

uma conjuntura e não tomados em si, para que possam se tornar um tipo fiel de representação da situação que se investiga (GATTI, 2012), permitindo uma compreensão mais ampla, crítica e fiel do fenômeno que se investiga.

Já os métodos associados à abordagem qualitativa adquiriram papel de importância por permitirem a revisão e criação de novos conceitos durante a investigação, gerando um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007). Neste caso, os objetos de estudo não foram reduzidos a simples variáveis, mas analisados em sua totalidade e estando imersos em um contexto, destacando-se desta forma o ponto de vista dos sujeitos e permitindo-se descobrir o novo através do desenvolvimento de teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009).

Por fim, apoiou-se os procedimentos metodológicos acima expostos na análise documental que consiste na investigação profunda, com vistas à objetivos específicos, de documentos/materiais que não receberam nenhum tratamento científico ou analítico. Estes documentos que podem ser, entre outros: memorandos, regulamentos, tabelas estatísticas, documentos institucionais ou normativas, apresentam-se livres de qualquer forma de interpretação ou permitem uma reinterpretação do que neles se apresenta. A importância da pesquisa bibliográfica não reside no fato de solucionar um problema, mas sim de proporcionar uma melhor visão desse problema ou, então, de propiciar ao pesquisador hipóteses que conduzem a sua verificação (GIL, 2002).

2.2.2 Procedimentos da Pesquisa

Com relação a abordagem quantitativa, foi realizado um levantamento de dados junto ao Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do campus São Vicente do Sul do IFFAR, compreendendo o período de 2012 a 2017, referente ao número e modalidade das chamadas realizadas para o fechamento das turmas dos cursos de licenciatura, número de matrículas efetivadas em cada início de turma, número de alunos matriculados na turma em cada semestre, número de evadidos e número de formados. Alguns destes números, também foram solicitados referentes às turmas dos cursos de bacharelado do campus (em Agronomia e em Administração) para que se pudesse realizar um comparativo entre estas duas

modalidades de cursos. Estes dados permitiram expor, de forma clara e objetiva, a realidade dos cursos de licenciatura do campus através da elaboração dos índices de efetivação de matrículas, de evasão e de êxito.

Desta forma, a abordagem quantitativa permitiu uma compreensão mais ampla, crítica e fiel sobre a evasão e a procura dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul, passando-se de uma visão superficial do problema para a possibilidade de confronto entre a realidade do campus e a do resto do país. Isto tornou-se possível a medida que foram comparados os índices obtidos nesta etapa da análise com aqueles disponibilizados pelo INEP nas Sinopses Estatísticas do Ensino Superior.

Referente a abordagem qualitativa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os atuais diretores do campus (Geral e de Ensino) e com os coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química (APÊNDICE A, B, C e D). Neste ponto, adotou-se a definição de entrevista semi-estruturada de Triviños (1987, p. 146):

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Como destacam Marconi e Lakatos (2002) a entrevista apresenta-se como um procedimento de construção de dados que objetiva a obtenção de informações dos entrevistados acerca de determinado assunto ou problema, e sendo assim, acreditou-se que esta metodologia de construção de dados fosse adequada visto que permitiria entender quais ações específicas para os cursos de licenciatura estão sendo atualmente implementadas na tentativa de contorno da alta taxa de evasão e da baixa procura, ou seja, entender qual a dinâmica adotada pela gestão frente a problemática apresentada. Para a elaboração destes dados entendeu-se que somente entrevistas semiestruturadas constituíram-se em uma estratégia capaz de alcançar a espontaneidade fundamental para o desenvolvimento do estudo proposto (GIL, 2002).

Além das entrevistas, os elementos qualitativos dessa pesquisa foram ancorados na aplicação de questionários para o levantamento de dados junto aos docentes e discentes dos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul. Nesta perspectiva, adotou-se a definição de Marconi e Lakatos (2002, p. 98),

através da qual o questionário constitui-se em um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A escolha por este instrumento de construção de dados, justificou-se pela quantidade de indivíduos alvos da pesquisa e pelo fato do questionário poder gerar respostas confiáveis, devido principalmente, ao caráter anônimo das respostas e a abrangência, aumentando desta forma o escopo de dados construídos com a conjuntura dos sujeitos envolvidos na problemática de pesquisa.

O questionário destinado aos docentes foi elaborado na plataforma *Google docs* e foi enviado por e-mail a estes sujeitos (APÊNDICE F). Já os questionários destinados aos alunos foram aplicados nas salas de aula (APÊNDICE E). Esta metodologia apresentou-se muito mais frutífera aos propósitos da pesquisa visto que foi obtida uma taxa de resposta muito maior do que se os questionários fossem enviados por e-mail para os alunos. A realização das entrevistas com os coordenadores e o envio dos questionários aos professores, sensibilizou estes sujeitos acerca da importância da pesquisa no escopo da efetivação da política de formação de professores na Rede Federal e permitiu que os mesmos disponibilizassem o acesso da pesquisadora às turmas dos seus cursos.

Para dialogar com os demais dados construídos foi realizada, no contexto de uma análise documental, a seleção de Leis referentes à criação e expansão da Rede Federal, resoluções de programas voltados a política de formação de professores e documentos e relatórios institucionais centrados na temática deste projeto. Entre estes destacaram-se a Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que trata sobre a criação dos Institutos Federais e a Resolução n.º 178/2014 (IFFAR, 2015b) que trata sobre o Programa Institucional de Permanência e Êxitos dos alunos.

Terminado o processo de construção de dados passou-se para uma das mais fundamentais etapas do desenvolvimento de uma pesquisa: a análise dos dados. É nesta etapa que os anseios e angústias que guiaram a pesquisa foram respondidos com respaldo nos dados construídos. Como a construção de dados do presente projeto desenvolveu-se através de uma abordagem quanti-qualitativa, foram necessárias duas formas de análise que se amarraram e entrelaçaram para que fosse possível obter-se uma visão multifacetada do fenômeno que se buscou interpretar. Em relação aos dados quantitativos foi aplicado um tratamento estatístico

no sentido de que “[...] a informação que não pode ser diretamente ‘visualizada’ a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista” (FALCÃO; RÉGINER, 2000, p. 232). Já para o conjunto de dados construídos qualitativamente através das entrevistas e da análise documental adotou-se uma perspectiva de análise de conteúdo. Segundo destaca Bardin, este método consiste de um conjunto de técnicas de análise visando obter-se, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos ao conjunto de informações que se analisa. Para isso são estabelecidas três etapas fundamentais a serem seguidas para a realização da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Na primeira fase, denominada pré-análise, foi quando procedeu-se a organização do material através de um primeiro contato com os documentos selecionados. No segundo momento atuou-se na exploração deste material que consistiu na codificação, na classificação e na categorização do conteúdo destes documentos.

O conjunto de etapas metodológicas explicitadas acima permitiu que fossem detectados os pontos fortes e as fragilidades presentes no universo dos cursos de licenciatura do campus analisado. Através desta identificação foi possível delinear possíveis ações que poderão ser adotadas pela gestão do campus no intuito de promover a melhora do processo de divulgação dos cursos de licenciatura, o desenvolvimento de metodologias alternativas para o processo de acolhimento dos estudantes e a avaliação destes processos, ações direcionadas à permanência e a promoção do êxito dos alunos, além do estabelecimento de uma sintonia entre alunos, professores, coordenadores e direção. Este conjunto de ações está estabelecido e detalhado no Plano de Rearticulação das Ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul (PRA-Licenciaturas), encontrado no apêndice I e profundamente discutido no capítulo 8, integralizando o objetivo principal desta dissertação de mestrado.

Não espera-se que as ações que são proposta no apêndice I resolvam toda a problemática relativa à baixa procura, à evasão e à retenção, mas tem-se a esperança que estas ações atuem no sentido de amenizar a situação crítica que os dados quantitativos referentes à eficiência destes cursos mostraram e auxiliem a gestão do campus na elaboração de uma política institucional direcionada exclusivamente aos cursos de licenciatura.

2.2.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram separados em dois grupos. O primeiro grupo foi formado pelos 181 discentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e de licenciatura em Química que estavam regularmente matriculados. O segundo grupo era formado pelos 32 professores diretamente ligados aos cursos acima, os coordenadores destes cursos, o diretor de ensino, o diretor geral e o seu antecessor.

O foco nos discentes destes cursos baseou-se na necessidade de se compreender como os alunos sentem-se em relação aos cursos escolhidos, quais seus anseios, suas aspirações, suas dificuldades, por que e como chegaram até o curso. Era fundamental entender como o aluno enxergava as ações que eram adotadas pelo campus, se ele sentia-se acolhido pela instituição e se acreditava que a instituição (professores e coordenadores) realmente buscava e empenhava-se no objetivo de permitir-lhe a conclusão de seus estudos. Buscou-se neste momento a visão discente sobre a sua permanência na instituição.

Em relação aos sujeitos do segundo grupo, buscou-se em um primeiro momento trazer às claras se existia uma sintonia entre os alunos e seu contato mais direto com a instituição: os professores. Foi necessário entender como os professores enxergavam os alunos, se existia uma consonância de ideias entre professores e alunos sobre o curso, o objetivo do curso, a ementa das disciplinas, a organização didático-pedagógica, a relação professor-aluno e os programas de acesso e permanência da instituição para detectar se professores, alunos e instituição falavam a mesma língua.

Em um segundo momento a pesquisa focou suas análises nos coordenadores de curso e nos diretores geral e de ensino. Estes sujeitos são os responsáveis por coordenar o funcionamento do curso e da instituição. Foi então necessário entender como estes viam o problema da evasão e da baixa procura e quais os mecanismos que estavam sendo utilizados na tentativa de contorno desta problemática.

Ainda, como sujeitos da pesquisa, teve-se o antigo diretor geral do campus, que tornou-se importante para análise proposta visto que este ex-diretor era o diretor geral quando os cursos de licenciatura em Química e em Ciências Biológicas foram implantados no campus. Compreender as motivações que levaram a gestão daquele

momento histórico a implementar estes cursos trouxe à tona importantes informações para o desenho do cenário atual.

Salienta-se por fim que no contexto do IFFAR – Campus São Vicente do Sul existe um clima colaborativo excepcionalmente favorável, no qual todas as esferas administrativas são acessíveis aos servidores para quaisquer questionamentos, o que, de certo modo, potencializou os resultados e produções desta pesquisa de mestrado profissional. Ademais, destaca-se que nas entrevistas com os gestores e em conversa com os professores houve grande interesse por parte destes sujeitos nos resultados gerados por esta pesquisa, evidenciando mais uma vez a importância deste trabalho.

3 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIAL

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou apenas Rede Federal, é composta atualmente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2009). Embora a maioria das instituições que formam a Rede Federal sejam jovens, com tempo de vida inferior à dez anos, a educação profissional e tecnológica no país tem mais de cem anos de história.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 16/99 o nascimento da Rede Federal pode ser considerado o ano de 1909 (BRASIL, 1999). Neste ano o então presidente Nilo Peçanha, que já havia criado quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro em 1906 – mesmo ano em que o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio – assina o decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que institui no Brasil dezenove Escolas de Aprendizes Artífices contemplando quase todas as capitais das unidades federativas existentes àquela época, a única exceção foi o Rio Grande do Sul (BRASIL, 2009). Estas escolas, que eram custeadas pelo governo, tinham forte caráter assistencialista e o objetivo de oferecer ensino primário, profissional e técnico à população no intuito de atender a demanda dos setores agrícola, industrial e comercial. O público alvo destas instituições era constituído por pessoas pobres e humildes, os desvalidos de sorte, que estavam destinados a compor a classe trabalhadora sem qualquer esperança de ascensão à formação de nível superior, caracterizando desde já a natureza dualista do sistema de ensino brasileiro na relação profissional/acadêmica. Este direcionamento inicial da educação profissional fica evidente ao se considerar que na década de 1920 a câmara dos deputados promoveu uma série de debates propondo a extensão do ensino profissional à todas as classes da população e não apenas aos desafortunados (BRASIL, 1999). A essa época podia-se perceber explicitamente uma escola brasileira que “possuía percursos educativos claramente definidos e diferenciados para a elite e para os filhos da classe trabalhadora” (ZATTI, DONNER e JESUS, 2014, p. 58), um ensino intelectual e propedêutico aos primeiros e uma educação mais tecnicista e

instrumental aos segundos.

Em 1930 é iniciado o processo de industrialização e a introdução do sistema capitalista de produção no Brasil. A educação passa a ser uma atribuição do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, mas a educação profissional ainda não possuía nenhuma forma de regulamentação específica. Tal regulamentação vai surgir através das Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma de Capanema em 1942 – que institui o ensino técnico profissional através da criação das Escolas Industriais Técnicas (Padoin e Amorin, 2016). Na Reforma de Capanema inicia-se um processo de responsabilização de qualificação dos trabalhadores às próprias indústrias e empresários. Neste processo, a indústria começa a buscar alternativas mais rápidas de formação e qualificação de mão de obra e para isso cria, através da Confederação Nacional das Indústrias, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) no ano de 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) dois anos depois. Estabelece-se desta forma o atual sistema S, que junto com as iniciativas públicas, “visava atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sobre a égide do paradigma taylorista-fordista” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 4)

Até 1950 os egressos das escolas profissionais não tinham possibilidades legais de ingressar no ensino superior. Através da Lei Federal nº 1.076/50 estes sujeitos passam a ter essa oportunidade desde que “prestassem exames das disciplinas não cursadas e provassem possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos estudos”, (BRASIL, 1999, p. 572) os denominados exames de adaptação. Em 1959 as Escolas Industriais Técnicas ganham autonomia didática e de gestão e transformam-se em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2009) e em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, entre outras providências, equiparava o ensino profissional ao ensino colegial para fins de ascensão ao ensino superior. Esta equiparação, embora permitisse o acesso dos egressos do ensino profissional à educação superior, não foi significativo para a desestruturação da dualidade existente entre as duas formas de ensino.

Em 1971, com o Brasil sobre o comando dos militares e em uma nova fase industrial, almejando o ingresso na economia internacional, é delegada ao sistema educacional a tarefa de preparar os recursos humanos para a absorção no mercado de trabalho e através da reforma dos ensinos fundamental e médio, Lei nº 5.692/71,

instituiu-se “a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (MANFREDI, 2002, p. 105). Porém esta reforma esbarra em dificuldades principalmente nas escolas estaduais e municipais. Nestas, a falta de infraestrutura adequada ao ensino profissional juntamente com a falta de docentes habilitados à educação profissional dificultam a implementação do ensino profissional compulsório. Segundo destaca o parecer CNE/CEB n 16/99:

[...] a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o dismantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999, p. 572).

Sete anos mais tarde as Escolas Técnicas Federais iniciam mais uma mudança. Com a Lei nº 6545 de 1978 três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) se transformam em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) delegando a estas, além da educação profissional básica, a formação de engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2009). Neste momento a educação superior começa a desenhar seus primeiros passos dentro das instituições de educação profissional e o ensino técnico e profissional passa por um período de expansão.

Em 1982 é promulgada a Lei nº 7.044/82 que faculta o ensino profissionalizante no segundo grau. Neste contexto a profissionalização passa a ficar bem mais restrita às Escolas Técnicas Federais e aos recém-criados CEFET`s. Os currículos das escolas de segundo grau se tornam, em sua grande maioria, quase que exclusivamente propedêuticos e academicistas. Já em 1996 a educação profissional afasta-se completamente da educação regular. Neste ano, com o Brasil sendo presidido por Fernando Henrique Cardoso, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Tal lei configuraria:

[...] a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 1999).

A LDB/96 possuía um capítulo específico que tratava sobre a educação profissional no Brasil, “Capítulo III: Da Educação Profissional”. Mesmo tendo este capítulo próprio a educação profissional era tratada de forma bastante superficial, com carência de especificidade, definições e atribuições. Este capítulo, segundo Saviani (1997, p. 9), “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”, destacando que embora existisse uma regulamentação oficial para a educação profissional no Brasil, ainda era necessário que fossem atribuídas as competências e as responsabilidades para o desenvolvimento desta modalidade de educação, ou seja, o desenvolvimento do contexto de gestão educacional para a educação profissional.

As carências da LDB/96 são solucionadas através do Decreto nº 2.208/97 o qual estabelece que o ensino médio esteja assentado em um projeto puramente acadêmico e que a educação profissional fosse ofertada segundo duas modalidades: de forma subsequente ao ensino médio para aqueles que já o concluíram e de forma concomitante para aqueles que cursam o ensino médio. Esta divisão foi também imposta sobre os CEFET's, nos quais os alunos, no caso da forma concomitante, adquiriam duas matrículas: uma para o ensino médio e uma para o ensino profissionalizante. Em outras palavras, a educação perdeu completamente seu caráter unitário de integração entre os conhecimentos básicos/científicos e aqueles conhecimentos técnicos necessários a formação profissional e assentou-se sobre a dicotomia entre formação propedêutica e formação técnica.

Este cenário se estende até o ano de 2003 quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil. Neste mesmo ano já são realizados debates e seminários nacionais afim de discutir política e teoricamente as relações entre a educação básica e a educação profissional. Destes seminários surge o Decreto nº 5.154/04 que revoga o Decreto 2.208/97. Através do decreto de 2004 a educação profissional passa a poder ser oferecida de forma integrada ao ensino médio, embora as formas concomitante e subsequente ainda permaneçam válidas. Segundo Zatti, Donner e Jesus (2014, p. 60):

O Decreto nº 5.154/04 busca resgatar a perspectiva do ensino médio como educação politécnica ou tecnológica, contrariando a perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/71 e o dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97.

A esta época o Brasil conta com 140 unidades de ensino profissional distribuídas entre Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. Pouco a pouco as duas primeiras vão sendo transformadas em CEFET's. Em 2005, através da Lei nº 11.195/05, ocorre a primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, prevendo a construção de 64 novas unidades (BRASIL, 2009). Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007) prevê uma segunda fase de expansão para a Rede Federal, projetando que no ano de 2010 o país contaria com 354 unidades federais de educação profissional. Neste plano explicita-se o valor estratégico que a educação profissional assume para o desenvolvimento nacional, “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis” (BRASIL, 2009, p. 31).

Finalmente a Rede Federal tem seu último capítulo de reestruturações em 29 de dezembro de 2008. Nesta data é promulgada a Lei nº 11.892 que institui, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008). O segundo artigo desta Lei define os Institutos Federais como instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e de estrutura multi-campi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjunção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008). Em termos jurídicos estas instituições são equiparadas às universidades e passam a possuir natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Estas instituições, que segundo Pacheco (2011), trazem um modelo completamente novo em termos de organização didático-pedagógica para o país, buscam acabar com o caráter dual do ensino brasileiro, ao priorizar, em seus objetivos, a oferta de educação profissional na forma de cursos integrados para o público egresso do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Nas palavras de Zatti, Donner e Jesus (2014, p. 60):

Essas instituições surgem com o propósito de superar o dualismo, contido na educação brasileira, e não formar apenas mão de obra para atender a necessidade de crescimento econômico do capitalismo. Seu foco é mais

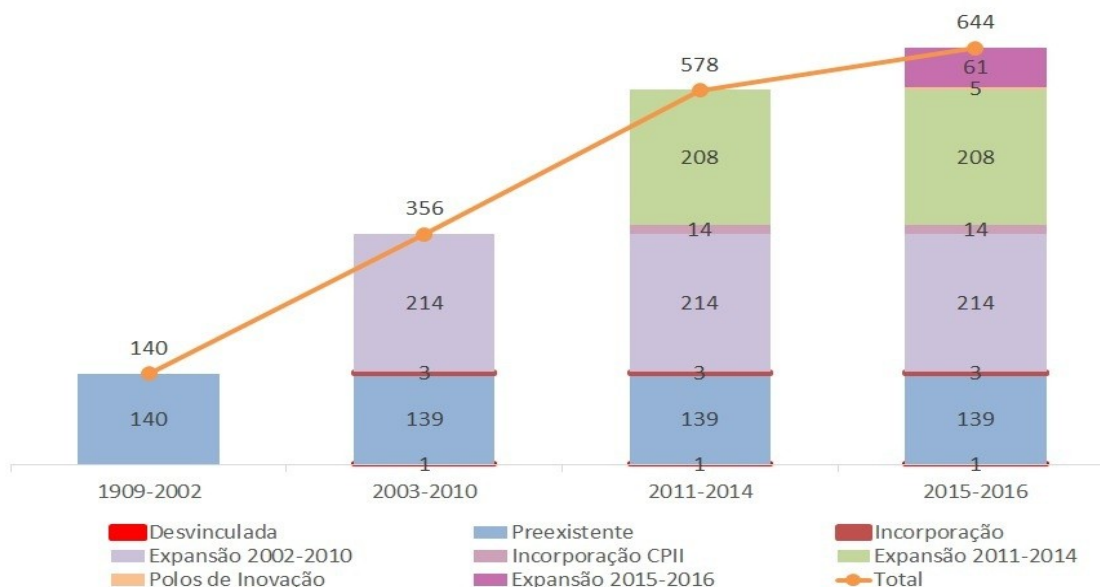
ampliado, buscando o diálogo com a sociedade como um todo.

Além da formação técnica de nível médio, são também objetivos dos Institutos Federais segundo a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008): ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão; ministrar cursos da educação superior compreendendo cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia e cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado visando estabelecer bases sólidas em educação, ciência e tecnologia. Esta característica de ofertante de múltiplos níveis de ensino se justifica com base em uma das finalidades a qual se destinam os institutos: promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008).

A partir da criação dos Institutos Federais em 2008 a Rede Federal segue em forte expansão. Após o seu centenário no ano de 2009, o número de unidades da Rede Federal ultrapassa o previsto pelo PDE – 2007 e fecha o ano de 2010 com 356 unidades estabelecidas. Ao longo do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff a Rede Federal passa por uma expansão ainda maior que a ocorrida entre os anos de 2003 – 2010. Em termos numéricos e para fins de comparação, tem-se aproximadamente a abertura de 1,5 unidades da Rede por ano no período de 1909 a 2002, totalizando as 140 unidades aberta em 93 anos. Já, de 2003 a 2010 são inauguradas – através da criação de novos CEFETS ou Institutos ou da criação de novos campi destas instituições – em média 27 unidades por ano. Já entre os anos de 2011 e 2014 esta média sobe para cerca de 56 novas unidades por ano. No segundo mandato da presidenta a Rede Federal continua a expandir-se, mas de forma já bem menos acentuada.

Este cenário de forte expansão da Rede Federal ocorrida no início da segunda década do século XXI demonstra claramente que a educação profissional e tecnológica passa a incorporar a agenda da política de estabelecimento e fortalecimento da educação profissional e tecnológica no Brasil. A figura 2 permite a visualização da mudança de cenário no número de instituições educacionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica após o ano de 2002.

Figura 2 - Expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.



Fonte: (BRASIL, 2016a).

O figura 2 foi elaborada com base nos planos de expansão da Rede Federal mais marcantes, isto é, embora tenham existido períodos entre os anos de 1909 e 2002 em que a Rede Federal se expandiu, esta expansão não chega a ser significativa em relação a nenhum período entre 2002 e 2016. Observa-se também que no ano de 2016 o Brasil já contava com 644 unidades e para se ter uma ideia da abrangência destas unidades o próximo mapa, identificado por Figura 3, é bastante ilustrativo.

Analisando-se a figura 3 pode-se perceber uma distribuição bastante homogênea das unidades dos Institutos Federais nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. A concentração de unidades é maior onde a densidade demográfica é maior – região sudeste – e significativamente menor nas regiões Norte e Oeste onde a densidade demográfica é também menor. Além dessa constatação é possível perceber, analisando-se a figura 2, que os Institutos Federais carregam consigo a identidade e o objetivo de conduzirem a interiorização da educação profissional e da formação de professores que os Institutos Federais adquiriram, atendendo 538 cidades e possuindo mais de 770.000 alunos matriculados (BRASIL, 2016).

Figura 3 - Expansão geográfica da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.



Fonte: (BRASIL, 2016a)

Por fim, destaca-se que a criação e expansão dos Institutos Federais, pauta-se na visão de que a educação profissional, no contexto de uma educação unitária, humanística e emancipatória, vai muito além de uma simples política assistencialista, fundamentando-se como uma importante estratégia para que os cidadãos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas superando o histórico enfoque de uma educação tecnicista e instrumental (BRASIL, 2001).

3.1 HISTÓRICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO RIO GRANDE DO SUL

O estado do Rio grande do Sul possui três Institutos Federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR). As histórias de criação destes três institutos são bastante semelhantes e compõem a história da educação profissional no estado.

O IFSUL tem um século de história e seu nascimento decorre de ações da

Diretoria da Biblioteca Pública de Pelotas que sediou a assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios em 1917. Em 1930 esta escola se torna o Instituto Profissional Técnico e em 1942 o instituto dá lugar à Escola Técnica de Pelotas. Em 1959 transforma-se em autarquia federal e passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas e em 1999 passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Nos anos de 1996, 2006 e 2007 inaugurou as Unidades Descentralizadas de Ensino em Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo. Da integração destas quatro instituições, surge em 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede na cidade de Pelotas. O instituto passou pelos processos de expansão de 2008 à 2014 e atualmente é formado por 14 campi (IFSUL, 2015).

Já o IFRS foi criado pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, Escola Técnica da UFRGS, da Escola Agrotécnica de Sertão, do Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati de Rio Grande e da Escola Técnica Federal de Canoas (IFRS, 2017). O CEFET de Bento Gonçalves surgiu da Escola de Vitivinicultura e Enologia de Bento Gonçalves que teve suas atividades efetivadas em 1960, transformando-se em CEFET em 2002 (IFRS, 2016). A Escola Técnica da UFRGS surgiu em 1909 como Escola do Comércio de Porto Alegre, sendo vinculada à Universidade de Porto Alegre – que mais tarde se transformaria na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – em 1934 (IFRS-POA, 2017). A Escola Agrotécnica Federal de Sertão foi criada em 1957 sob o nome de Escola Agrícola de Passo Fundo. Em 1968 recebe a denominação de Colégio Agrícola de Sertão e em 1979 passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Sertão (IFRS, 2015). O Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati foi criado em 1964 sob o nome de Colégio Técnico Industrial ligado à Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande que mais tarde se transformaria na Universidade Federal de Rio Grande. Já a Escola Técnica Federal de Canoas é a mais jovem destas cinco instituições foi criada em 2007 (IFRS). Estas cinco unidades transformam-se em campi do IFRS que após as fases de expansão dos Institutos Federais passa a contar com 17 unidades, atendendo cerca de 19 mil alunos.

Por fim o Instituto Federal Farroupilha também surge da integração de unidades já existentes. Neste caso ocorre a junção da Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e seu campus descentralizado localizado em Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e da Unidade

Descentralizada de Santo Augusto que pertencia ao CEFET de Bento Gonçalves (IFFAR, 2015a). Atualmente conta com 11 campi.

Como os Institutos Federais tem em seus objetivos a democratização e interiorização da educação profissional, as políticas de expansão aplicadas a Rede Federal no Rio Grande do Sul tiveram sucesso pelo menos geograficamente. Ao todo tem-se 42 campi espalhados por todas as regiões do estado.

3.2 HISTÓRICO DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

A história do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFAR assenta-se sobre a história do campus São Vicente do Sul deste instituto. No início da década de 50, a cidade de São Vicente do Sul, à época chamada de General Vargas, perderá, devido à divergências entre o comandante e o seu prefeito, a unidade militar de cavalaria que havia se instalado na cidade. Desta forma, a cidade assolava-se de um esvaziamento populacional em decorrência da emancipação dos distritos de Cacequi e Umbu e da construção da linha férrea que ligava a vizinha cidade de Jaguari à serra. Nesta época, o Sr. José Elói de Menezes contata o então deputado Fernando Ferrari, natural de São Pedro do Sul, para intervir junto ao governo federal na tentativa de retorno da unidade do exército para a cidade. Após formarem uma comissão, encontram-se com o então presidente Getúlio Vargas – em um momento de descanso em uma de suas fazendas – e solicitam a este o retorno da unidade de cavalaria ou a criação de uma nova unidade do exército em General Vargas. Como Getúlio Vargas era natural de São Borja e conhecia bem a região (o nome de General Vargas foi dado à cidade por motivos políticos e em homenagem ao seu pai) entendeu que não seria interessante a reabertura de uma unidade militar no centro do estado, sendo mais propício aquela época a criação de um colégio agrícola (FEITOZA, 2014). Assim, em 17 de novembro de 1954, através de decreto assinado entre a união e o município e publicado no Diário Oficial de 30 de novembro de 1954 é criada a Escola de Iniciação Agrícola de General Vargas. Neste decreto estabelece-se que caberia ao município a entrega de uma área de terra para construção da escola e à união o custeio da construção e da manutenção do colégio (IFFAR, 2011).

Após quatorze anos da sua criação a Escola de Iniciação Agrícola tem, sob efeito do Decreto nº 62.178 de 25 de janeiro de 1968, seus bens, instalações,

equipamentos, verbas e pessoal transferidos para a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob o nome de Colégio Agrícola de General Vargas (BRASIL, 1968). Em 16 de julho de 1969 este decreto é revogado e através da promulgação do Decreto nº 64.897 fica estabelecido que a orientação didático-pedagógica do Colégio Agrícola seria totalmente exercida pela UFSM (IFFAR, 2011).

Em 1985 o Colégio Agrícola deixa de pertencer a UFSM e passa a ser reponsabilidade da Coordenação de Ensino Agrícola (COAGRI) que era um órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura. Neste processo troca mais uma vez de nome e passa a ser chamado de Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul (EAF-SVS). Um ano mais tarde a COAGRI é extinta, cria-se a Secretaria de Ensino de 2º Grau, e a EAF-SVS passa a estar diretamente ligada ao Ministério da Educação. Esta secretaria dá lugar, em 1990, à Secretaria de Educação Média e Tecnológica, e todas as Escolas Agrotécnicas passam a ser subordinadas a esta secretaria (IFFAR, 2011).

Um capítulo importante da história da EAF-SVS ocorre em 1993. Por força da Lei nº 8.731 a EAF-SVS, bem como todas as Escolas Agrotécnicas Federais, passaram a constituir-se em autarquias federais, com autonomia didática e disciplinar, além das autonomias que lhes seriam facultadas como entes autárquicos (BRASIL, 1993).

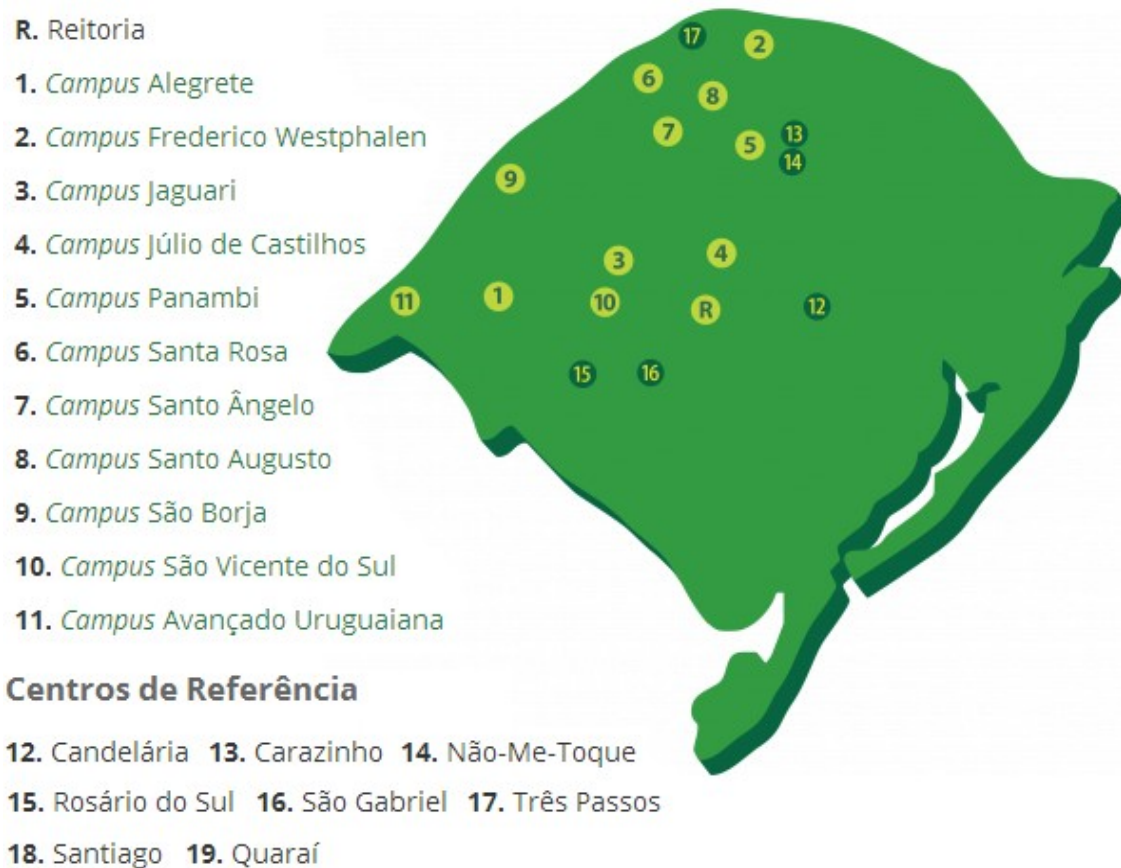
Mais uma troca de nome ocorre em 2002. Por força do decreto presidencial publicado no Diário Oficial nº 221 de 16 de novembro de 2002, a EAF-SVS passa a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET-SVS). A atribuição de ofertante de ensino superior é delegada aos CEFET's em 2006 por força do Decreto nº 5.773/06 que, entre outras providências, institui que os CEFET's transformam-se em “instituições de ensino superior” (IFFAR, 2011).

Finalmente em 2008 tem-se o último capítulo desta história. A esse tempo o CEFET-SVS já possuía uma Unidade Descentralizada situada no município de Júlio de Castilhos. Estas duas instituições, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (também criada em 1954 e com uma história bastante semelhante a do CEFET-SVS) e a Unidade Descentralizada de Santo Augusto (que pertencia ao CEFET de Bento Gonçalves) integram-se, através da Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008, para formar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, sendo este uma instituição de ensino superior, básica e

profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de ensino profissional e tecnológico nas diferentes modalidades de ensino (IFFAR, 2015a).

No contexto da expansão da Rede Federal o IFFAR inaugura novos campi em várias cidades. Atualmente o instituto conta com uma Reitoria instalada em Santa Maria, campi em São Vicente do Sul, Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, um campus avançado em Uruguaiiana, Polos de Educação a Distância e Centros de Referência. Desta forma abrange as regiões centro, oeste, norte e noroeste do Rio Grande do Sul. O mapa abaixo mostra mais claramente a abrangência regional do IFFAR.

Figura 4 - Mapa de abrangência do IFFAR.



Fonte: www.iffarroupilha.edu.br. Adaptado pela autora

Com essa abrangência, o Instituto Federal Farroupilha visa à interiorização da

oferta de educação pública gratuita e de qualidade, atuando no desenvolvimento local a partir da oferta de cursos voltados para os arranjos produtivos, culturais, sociais e educacionais da região (IFFAR, 2017). Neste sentido oferece os cursos Técnicos nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao nível médio, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e cursos de pós-graduação perfazendo um total de 12.051 matrículas atendidas ao final do ano de 2016 (IFFAR, 2017).

Com relação ao campus São Vicente do Sul, são ofertados os cursos técnicos integrados de Administração, Agropecuária e Manutenção e Suporte em Informática. Na modalidade subsequente ao ensino médio os curso técnicos ofertados são: Agricultura, Alimentos, Informática, Secretariado e Zootecnia. Também oferta os cursos de bacharelado em Administração e Agronomia, os tecnológicos em Gestão Pública e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e os cursos de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas. Estes dois últimos entram para a história do campus São Vicente do Sul após a promulgação de Lei nº 11.892/08. Nesta lei, os Institutos Federais ficam obrigados a ofertar pelo menos 20% de suas vagas em “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Pensando em uma integração dos cursos de licenciatura que seriam criados com os cursos já ofertados pelo campus, mais ligados às ciências agrárias, juntamente com um compartilhamento da infraestrutura dos laboratórios e do corpo docente, foram propostos e aprovados no ano de 2008 os Cursos Superiores de Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas. As turmas destes cursos tiveram seus primeiros ingressantes no ano de 2009 e anualmente são ofertadas 35 vagas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológica e 30 vagas para o curso de Licenciatura em Química.

Atualmente o campus São Vicente do Sul conta com cerca de 1600 alunos matriculados, 105 técnicos-administrativos e 124 docentes. Sua infraestrutura está estabelecida sobre uma área total de 103 hectares totalizando 44.930,62m² de área construída. Possui 50 salas de aula, 30 laboratórios didáticos e de pesquisa e 9 Laboratórios de Ensino, Pesquisa e Produção. Possui 32 salas de trabalho docente, um anfiteatro com capacidade de 540 pessoas, uma biblioteca, salas administrativas, refeitório, moradia estudantil, ginásio poliesportivo, campo de

futebol, espaço cultural, uma sala de convivência destinada para servidores e uma para alunos. (IFFAR, 2013).

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

A qualidade da educação brasileira é afetada por uma série de problemas, mas talvez o que mais diretamente a influencie seja a qualificação do corpo docente que nela atua. Neste sentido, entende-se que não somente a expansão da educação básica, atingindo a totalidade da população brasileira, seja o desafio educacional a ser vencido, mas também o de ofertar esta educação com qualidade afim de construir-se uma sociedade mais justa e democrática (SCHEIBE, 2014). A busca desta qualidade para a educação básica necessita, desta forma, superar, entre outros percalços, a histórica problemática presente no ensino básico brasileiro de possuir um grande número de professores atuando sem a formação mínima necessária. Tal problemática pode ser quantificada ao considerar-se a análise das Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 fornecidos pelo INEP (INEP, 2016). Esta análise mostra que dos mais de 2,2 milhões de professores que atuam na educação básica brasileira, cerca de um quarto não possui qualquer forma de graduação. Do restante deste público, nem todos possuem cursos de licenciatura e deve-se considerar que alguns, mesmo com curso superior, atuam fora da área para a qual a sua formação o habilita. Esta realidade está associada fortemente ao período anterior à 1996. Até aquele ano era permitido o ingresso e o exercício da docência na educação básica mesmo sem a formação superior adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 muda este cenário e passa a recomendar a certificação superior para o exercício do magistério, mesmo para as séries iniciais.

Coube então ao governo pensar estratégias e políticas nacionais de formação inicial e continuada para promover a qualificação do corpo docente. A formação inicial, principalmente através dos cursos de licenciatura, agindo no sentido de capacitar os docentes para a sua atuação profissional, aumentando assim o número de professores devidamente formados em suas áreas de atuação, e a formação continuada atuando enquanto possibilidade de revitalizar e refletir a prática profissional desenvolvida (SANTOS, 2017). Talvez seja por este motivo que o pilar fundamental, sobre o qual se apoiam as políticas educacionais brasileiras, esteja diretamente voltado à formação de professores. Conforme destaca Scheibe,

[...] é na formação docente que encontramos hoje o foco central das

políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI (SCHEIBE, 2010, p. 987).

Se por um lado a melhora da qualidade da educação pública visa cumprir e resgatar o papel social e histórico deste agente, buscando a emancipação dos sujeitos e a diminuição das desigualdades sociais, por outro atua de forma direta sobre o desenvolvimento econômico de uma nação. Neste último sentido a educação profissional passa a adquirir valor estratégico no contexto de desenvolvimento econômico do Brasil, fazendo surgir também a necessidade da formação de professores devidamente qualificados para a atuação na educação profissional e tecnológica. Esta nova forma de educação está pautada na superação da dicotomia histórica da educação brasileira: uma formação propedêutica e preparatória para o ensino superior às classes sociais mais favorecidas e uma formação tecnicista e voltada a formação de mão-de-obra às classes sociais mais baixas. Esta nova visão de educação pauta-se na inter-relação entre o estudo profissional e o conhecimento intelectual e científico e requer desta forma professores atualizados, com domínio de conceitos científicos e tecnológicos, conhecimento da realidade e uma concepção de indivíduo e sociedade comprometida com o coletivo (SCHEIBE; SILVA, 2013).

A demanda por formação de professores para a educação básica (inicial ou continuada) vai estar alicerçada, segundo o que propõem Gatti, Barreto e André (2011), em praticamente cinco programas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Universidade para Todos (ProUni), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa Residência Pedagógica é outra ação que entrou, a partir do ano de 2018, na agenda da Política Nacional de Formação de Professores.

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica vai recair principalmente sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados em 2008 pela Lei nº 11.892/08, que delega à estas instituições a obrigação legal de ofertar anualmente 20% do total de suas vagas para cursos de formação de professores.

De uma forma geral, todo o conjunto de ações, estratégias e metas que visam

orientar e melhorar a educação básica brasileira sintetizam o Plano Nacional da Educação (PNE) atualmente vigente entre os anos de 2014 e 2018. Este planejamento estratégico assume caráter de política pública educacional referindo-se ao agir e ao fazer, sobretudo através de ações governamentais, que são pensadas, planejadas e implementadas no sistema educacional. Nessa perspectiva, o Plano Nacional da Educação expressa a multiplicidade e a diversidade da política educacional do presente momento (SANTOS, 2017).

4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Enquanto não são observadas grandes mudanças na política de formação de professores a nível nacional para a educação básica alguns programas do governo têm tentado, de forma bastante abrangente, mas sem grandes reestruturações, mudar o cenário atual da falta de profissionais devidamente qualificados para este nível de educação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi regulamentado pelo Decreto nº 6.069/07 e não se caracterizou como um programa diretamente voltado a expansão dos cursos de formação de professores. Porém, uma vez que este programa buscou a interiorização e democratização da educação superior através da abertura de universidades fora dos grandes centros e da ampliação das vagas das universidades já existentes, inevitavelmente ocorreu um aumento no número de vagas nos cursos de licenciatura no sistema público de ensino superior.

Seria utopia pensar que somente o aumento no número de vagas presenciais nas universidades federais seria capaz de alterar significativamente o cenário da formação de professores para educação básica. Consoante com esta ideia o primeiro passo na elaboração de uma política mais efetiva que o REUNI, no que se refere a formação de professores, foi justamente o de conceder novo ordenamento legal a Educação a Distância (EaD) através do Decreto nº 5.622/05, fazendo com que os cursos ofertados nesta modalidade de ensino fossem completamente equivalentes aos ofertados na modalidade presencial. A partir desta regulamentação é criada em 2006 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem como objetivo promover formação inicial e continuada de professores através da metodologia da educação à distância. A UAB consiste de uma parceria entre o governo federal,

instituições de ensino superior públicas, estados e municípios, que visa prioritariamente a formação dos professores que já atuam na educação básica sem a devida habilitação legal através, principalmente, das ações do programa Pró-Licenciatura (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Porém, segundo aponta Barreto (2015), o Decreto nº 5.622/05 desencadeia um aumento significativo no número de vagas e cursos, oferecidos prioritariamente na modalidade EaD, pelas instituições privadas de ensino superior. Para se ter uma ideia deste cenário a autora, através da análise das Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2011, indica que das 767.660 matrículas que a rede privada de ensino superior possuía para a formação de professores, já se tinha 324.424 (42,3%) sendo ofertadas na modalidade a distância. Com referência a estes dados a autora salienta duas preocupações. A primeira se refere a transformação destas instituições em grandes empresas movidas por interesses puramente econômicos. A segunda é mais específica à formação dos alunos ligados a esta modalidade de ensino que são expostos, muitas vezes, a uma improvisação do projeto político-pedagógico dos cursos (originalmente ofertados na modalidade presencial) e da infraestrutura oferecida pela instituição (BARRETO, 2015). Esta precarização é também destacada por Scheibe ao salientar que o crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD tem trazido preocupação tanto aos estudiosos da área da educação como a toda a comunidade vinculada à educação básica. Nas palavras da autora,

Há uma compreensão de que a formação indiscriminada desenvolvida a distância na qualificação dos profissionais para o magistério traz privações vinculadas à vivência universitária, comunitária e institucional que compõem um processo formativo. Grupos organizados, vinculados a programas de EaD, tentam minimizar os obstáculos à realização de programas de formação em nível de graduação, mas a maioria dos participantes da CONAE⁷ votou pela sua excepcionalidade, de modo a ser utilizada na formação inicial de professores apenas em situações em que a modalidade presencial não atinge a população que precisa ser formada (SCHEIBE, 2010, p. 992).

Alheio a estas preocupações o governo desenvolveu em 2005 o Programa Universidade para Todos (ProUni) que tem por objetivo oferecer bolsas de estudos, parciais e integrais, em cursos superiores destas instituições para alunos de baixa renda oriundos do ensino médio ou para professores da educação básica

⁷Conferência Nacional da Educação realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010.

que não possuam formação em curso superior, através da ocupação de vagas ociosas do sistema privado. Do total de bolsas ofertadas pelo governo 37% destinavam-se aos cursos de licenciatura (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Esta política, que pode ser vista como uma saída emergencial para o contorno da falta de vagas em instituições de ensino superior, tem mostrado, segundo Chaves (2015), um caráter de mercantilização da educação superior no Brasil, visto que, sob o ponto de vista do autor, o quantitativo de vagas do sistema público de ensino superior foi expandido sob a ótica da contenção de gastos enquanto que uma série de benefícios foram concedidos ao sistema privado.

Buscando um alinhamento mais estreito com o compromisso estabelecido no Fórum Mundial da Educação (FME) de 2000, o qual delegou aos governos a obrigação de assegurar que os objetivos e metas da Educação para Todos sejam atingidos e mantidos (UNESCO, 2001), é publicado em 2007 o Decreto nº 6.094/07 que, de forma alinhada com as orientações do FME, estabelece Planos de Ações Articuladas (PAR) que visam promover a qualidade da educação básica brasileira através da assistência técnica e financeira da União aos estados e municípios. As ações específicas à formação e qualificação docente são destacadas do PAR através da institucionalização, em 2009, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) dentro do contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que visa promover uma articulação entre as secretarias dos estados e municípios e as instituições públicas de ensino superior (SOUZA, 2014). No caso deste programa tem-se um entrelaçamento de ações entre os estados e municípios com as universidades federais e a UAB, tendo como foco a oferta de cursos de primeira licenciatura, cursos de segunda licenciatura para os docentes que atuam em uma área diferente de sua formação e cursos de formação pedagógica para os graduados em cursos superiores de bacharelado (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Porém, o PARFOR será substituído, já em outubro de 2017, por um modelo mais atualizado de programa que é denominado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (PROFIC). Neste novo programa ocorrerão duas mudanças significativas em relação ao atual PARFOR. Primeiramente os recursos começarão a ser repassados diretamente às instituições, buscando otimizar a eficiência da gestão. O segundo ponto é mais ligado a estrutura didático-pedagógica

do programa, sendo previstas mudanças nos currículos dos cursos buscando uma valorização das experiências vivenciadas em sala de aula pelos professores que estão participando do processo de formação.

Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010, é um programa que procura atuar na qualidade e valorização dos professores que estão sendo formados nos cursos de licenciatura. No caso deste programa o público-alvo não são os professores que já atuam em sala de aula, mas a formação inicial daqueles que irão atuar como professores futuramente. Neste programa é proporcionado uma aproximação, já nos momentos iniciais dos cursos de licenciatura, do aluno com o ambiente escolar da educação básica. Estes alunos desenvolvem projetos didático-pedagógicos sob orientação de um docente da instituição de ensino superior e de um professor da escola de educação básica, destacando novamente a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica (BARRETO, 2015). Aos três sujeitos envolvidos nestes processos são concedidas bolsas que variam de R\$ 400,00 no caso do aluno à R\$1.400,00 no caso do professor da licenciatura.

Mais recentemente outro programa foi incluído na Política Nacional de Formação de Professores, a Residência Pedagógica. Este programa busca induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos graduandos em cursos de licenciatura através da sua inserção no ambiente escolar de escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso. Segundo a CAPES,

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2018).

Embora vislumbre-se uma importante ferramenta de aproximação entre o licenciando e a escola, contando com o auxílio de bolsas para todos os sujeitos envolvidos (aluno, professor coordenador na instituição formadora e professor da escola) existe uma forte resistência a aceitação deste programa principalmente devido ao último objetivo destacado pela CAPES, “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018). Este alinhamento com a nova base curricular gera conflitos uma vez que a mesma fundamenta-se na adequação dos currículos aos sistemas de avaliação em

larga escala, representando assim um alinhamento da política nacional da educação aos princípios de uma política neoliberal.

Pode-se somar a estes seis programas/políticas também o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) que é voltado para a implementação e fomento de inovações na organização curricular dos cursos de formação de professores das instituições públicas de ensino superior. Porém, como destaca Souza (2014), todos estes programas atuam de forma praticamente desconectada entre si e se devidamente articulados complementar-se-iam oferecendo a possibilidade de potencializar as ações individuais desenvolvidas por cada um destes programas/políticas.

4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional e Tecnológica surge como um caminho para a superação da dualidade histórica existente na educação brasileira. Esta dualidade é caracterizada por uma educação intelectual, academicista e propedêutica oferecida a classe elitizada da população com vistas à preparação desta parcela da sociedade para o ingresso no ensino superior e uma educação mais pautada em aspectos instrumentais e tecnicistas à classe trabalhadora, buscando a formação de mão-de-obra de baixa qualificação.

Neste sentido, a dicotomia existente na educação brasileira é superada através de uma educação unitária, humanística e emancipatória que se desenha através da articulação entre o ensino técnico e o científico, através da inter-relação entre trabalho, conhecimento científico e cultura (ESCOTT; MORAES, 2012). De forma alinhada com esta definição, Scheibe e Silva (2013, p. 14) defendem que a Educação Profissional e Tecnológica alicerça-se sobre compromisso de,

[...] colaborar nessa construção de um sistema educacional mais justo, propiciando um percurso formativo superador da histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, o que exige “dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos”.

A importância da mudança no cenário educacional brasileiro, esperada por ocorrer através da inserção e implementação gradual da Educação Profissional e

Tecnológica, sustenta-se nas palavras de Machado (2011, p. 691), ao admitir que uma educação mais densa,

[...] de ciência e cultura vê sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberano, melhor distributivo social, econômica e ambientalmente.

Consoante com Machado, Pacheco (ex-secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação) defende que a Educação Profissional e Tecnológica vai muito além de uma educação técnica voltada apenas ao atendimento dos anseios do mercado de trabalho. Em seu entendimento ao

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2010, p.2).

Porém o projeto de expansão da Educação Profissional e Tecnológica a nível nacional esbarra no problema de falta de professores devidamente habilitados e capacitados para atuarem como formadores. Nas palavras Carvalho e Souza (2014) este novo perfil de educação requer essencialmente a formação de um novo professor e para a formação deste novo professor são necessárias mudanças estruturais de ordem prática e teórico-epistemológica no processo formativo destes profissionais. De forma alinhada Medeiros (2016, p. 72) afirma que,

[..] o docente/trabalhador em formação preparar-se-á para um trabalho docente de formação profissional, ou seja, de novos trabalhadores e, nesse processo, há que se pensar e deter um saber capaz de fomentar conhecimentos que baseiem o trabalho docente de efetivo impacto nesse público.

Superar este entrave requer primeiramente superar o caráter histórico,

[...] de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje, implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é

preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, p.15).

A incumbência de formar professores para a educação profissional foi atribuída à Rede Federal em 1978 quando as Escolas Técnicas Federais começaram a transformar-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Segundo a Lei nº 6545/78 os CEFET's tinham como um dos seus objetivos a oferta de cursos de licenciatura com vistas a formação de professores para as disciplinas especializadas do 2º grau e para os cursos de formação de tecnólogos.

Com a Lei n 11.892/08 os CEFET's transformam-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e explicitamente assumem o papel de formadores de professores para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica. No artigo 7º da referida Lei, que trata sobre os objetivos dos Institutos Federais, delega-se a estas instituições o objetivo de ofertar:

[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Desta forma, a criação dos Institutos Federais, além de uma política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica e de formação de professores para esta educação, também pode ser considerada uma política governamental de formação de professores para a educação básica, embora seu objetivo seja muito mais amplo que este. Consultando-se as Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP, 2014, 2015, 2016) pode-se observar que a partir do ano de 2014 os Institutos Federais ofereceram quase 10% das matrículas anuais da rede pública nos cursos de licenciatura do país.

4.3 A DIFICULDADE DE FORMAR PROFESSORES

Discutiu-se anteriormente uma série de políticas que o governo tem adotado na tentativa de promover a formação mínima necessária dos professores que já atuam na educação básica ou profissional e de políticas que tem sido desenvolvidas no sentido de aumentar o número de vagas em cursos de licenciatura, tanto nas

universidades como nos Institutos Federais. Porém abrir mais vagas não é o único problema a ser superado quando se trata da qualificação e formação de professores para a educação básica ou profissional e tecnológica. São necessárias políticas mais amplas e que ataquem problemáticas inerentes a escolha pela profissão docente.

Neste contexto Aranha e Souza (2013) discutem a crise sem precedentes recentes que assola os cursos de formação de professores. Segundo os autores os cursos de licenciatura contam com duas principais problemáticas: a primeira constitui-se como o número cada vez menor de indivíduos interessados em iniciar um curso de licenciatura e o segundo é relativo aos altos índices de evasão que estes cursos apresentam, levando embora os poucos alunos que optaram pelo ingresso nestes cursos. Corroborando com a análise de Aranha e Souza o estudo realizado por Haas (2013) que identificou que entre os sujeitos investigados, alunos do último ano do ensino médio, somente 2% afirmaram ter interesse em buscar formação em um curso de licenciatura.

Muito deste desinteresse pela formação docente reside na baixa valorização profissional dos professores. Esta desvalorização, que de forma mais acentuada atinge os professores da educação básica pública, se manifesta tanto no mercado de bens econômicos, através da baixa remuneração salarial, quanto no mercado de bens simbólicos através do baixo prestígio social associado atualmente a profissão” (ARANHA; SOUZA, 2013).

Desta forma a mudança da educação brasileira requer um aparato de políticas integradas entre governo e sociedade, que ataquem todas as problemáticas manifestadas acima. É necessário que os governos assumam prioridades que busquem tornar a ocupação docente não só mais atrativa e valorizada, mas também, e principalmente, mais competente e qualificada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade ao alcance de todos os cidadãos (SCHEIBE, 2010). Caso contrário corre-se o risco de que todas as ações e estratégias de governo que busquem aumentar o quantitativo e a qualidade da formação docente transformem-se em ações paliativas que requerem um investimento significativo mas que não produzem o efeito esperado. Conforme afirma Santos (2017, p. 17),

[...] faz-se necessária a criação e efetivação de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, como condição para uma Educação Básica pública emancipatória, prioridade enquanto política de Estado, à

formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e remuneração dos profissionais da educação. É preciso repensar as políticas de valorização que implicam em salários dignos, plano de carreira com clareza de percurso que motivem o coletivo ao exercício da profissão.

Os efeitos da falta de uma política alinhada aos pontos destacados anteriormente por Santos são sentidos diretamente no campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha quando o foco da análise recai sobre os cursos de licenciatura. Desta forma, assumindo-se que além das problemáticas ligadas ao entendimento macro da formação de professores existem também aquelas relacionadas diretamente ao *lôcus* onde esta formação docente ocorre, explicita-se a necessidade da elaboração de ações que possam, mesmo que de forma localizada, contribuir para a efetivação das políticas de formação de professores atuando na superação de entraves locais, que é o objetivo central da presente pesquisa.

5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO NOS IF'S

No contexto brasileiro assume-se que a educação, de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, é um direito social que deve ser garantido a toda população. É um dever do Estado e da família garantir que este direito seja assegurado, promovido e incentivado através da colaboração de toda a sociedade, buscando o pleno desenvolvimento do indivíduo no intuito de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualifica-lo para o trabalho (BRASIL, 2016b). Segundo Libâneo (2007, p.1) a educação existe para:

[...] promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes.

Além destes objetivos, a educação desempenha papel fundamental na diminuição das desigualdades sociais, culturais e econômicas da sociedade brasileira. Conforme assumem Costa e Almeida (2016, p. 83) a educação é um “direito social, onde quando bem trabalhada será palco de possibilidades, ascensão para as camadas menos privilegiadas econômica, social e culturalmente da sociedade”.

A regulamentação da educação brasileira dá-se sobre a forma de lei através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) promulgada em 1996. Na regulamentação promovida pela LDB/96 a educação brasileira passa a estar dividida em: educação básica, compreendida pela educação infantil, educação fundamental, educação de nível médio, e educação superior. Neste sentido, são necessárias estratégias, articulações e ações que sistematizem a organização tanto do sistema educacional como um todo, de um ponto de vista de uma rede integrada, quanto das próprias instituições de ensino como sendo partes desta rede. É justamente no contexto de pensar as estratégias, promover as articulações e desenvolver as ações que buscam o objetivo final da educação que surgem a gestão educacional e a gestão escolar. Porém estas ações não podem ser vistas como exclusivas ao Estado ou ao governo em uma forma centralizada e autoritarista, pois ao se considerar a educação como um processo dinâmico e social, permeada por especificidades regionais e requerendo o envolvimento dos profissionais da educação e da

comunidade local, tem-se a necessidade de estabelecer-se uma gestão democrática e participativa. Este envolvimento mútuo é justamente a definição de gestão para Lück,

Gestão é um processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização [...] O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações (LÜCK, 2014, p. 35).

Esta definição de gestão está fortemente relacionada aos Institutos Federais. Primeiro no que se refere a sua autonomia, a qual, segundo a Lei nº 11.892/2008, constitui estes como instituições com natureza jurídica de autarquia, lhes conferindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Segundo, que estas instituições de ensino possuem uma forte ligação com as características locais de sua área de abrangência, destacando-se que uma das suas finalidades é apoiar, através de cursos de formação e integração com a redes locais, o fortalecimento e a consolidação dos arranjos produtivos, sociais e culturais da região de atuação. Os Institutos Federais estão inseridos na comunidade e a comunidade tem participação ativa na atuação destas instituições.

Cabe destacar que a criação e expansão dos Institutos Federais constitui uma das maiores políticas públicas já desenvolvidas no Brasil em relação a educação profissional. Porém, o alcance desta política vai muito além da esfera puramente profissional. Estas novas instituições também carregam consigo os objetivos de formar professores para a educação básica e auxiliaram no processo de democratização e interiorização do ensino superior brasileiro. A sua estrutura multicampi e a nova proposta político-pedagógica destas instituições requereu também adaptações da forma de gestão.

Desta forma, para compreender o processo de organização do ensino brasileiro e, mais especificamente daquele referente a gestão do Instituto Federal Farroupilha e dos cursos de licenciatura ofertados, é necessário entender no que se traduz a gestão democrática e isto, por sua vez, faz necessário que sejam entendidos anteriormente os conceitos de gestão educacional e gestão escolar.

5.1 GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Embora a gestão educacional e a gestão escolar atuem em diferentes dimensões do sistema de ensino, a primeira em uma dimensão macro, considerando o sistema educacional como um todo, e a segunda em uma dimensão micro, centrada na organização da instituição de ensino, estas duas se complementam na busca do objetivo final da educação. Nas palavras de Lück,

[...] a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente a escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece a unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto (LÜCK, 2006, p. 17).

Mais especificamente, a gestão educacional adota a visão de conjunto para a educação, tratando da organização e da atribuição das responsabilidades do sistema educacional, em que os entes federativos assumem papéis e responsabilidades diferentes no cenário educacional brasileiro através de um regime de colaboração. Segundo Viera:

[...] a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (VIERA, 2007, p. 60)

No contexto da gestão educacional o sistema de ensino brasileiro se alicerça sobre um regime de cooperação entre os diferentes entes federativos de acordo com a Constituição Federal de 1988. Cabe à União organizar o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiando as instituições de ensino públicas federais, exercendo função redistributiva e supletiva, de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Os Estados e o Distrito Federal atuam, prioritariamente, na oferta e manutenção do ensino médio, articulando-se com os Municípios em relação ao ensino fundamental. Já os Municípios devem atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e ensino infantil através da educação ofertada em creches e pré-escolas (BRASIL, 2016b).

Porém, como destacam Costa e Almeida, a gestão educacional é mais ampla do que apenas a delegação de obrigações e responsabilidades,

[...] a gestão educacional do país perpassa pela dimensão ampla a nível federal, estadual, municipal, escola e seu entorno, como também toda a sociedade ainda que de forma mais distante e indireta em um primeiro momento, mas que com o passar do tempo vivenciará os resultados, positivos ou negativos, do processo educacional (COSTA; ALMEIDA, 2016, p. 84).

Já a gestão escolar é a gestão aplicada ao último segmento da rede articulada pela gestão educacional: a própria instituição de ensino. Desta forma, a gestão escolar traduz-se no conjunto de ações que são realizadas pelos envolvidos para que a instituição de ensino atinja o seu objetivo principal de promover o processo de ensino-aprendizagem de seus sujeitos, buscando o seu pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social e preparando-os para assumirem seus papéis como cidadãos atuantes na sociedade. De uma forma mais clara, a gestão escolar é responsável pelo dia-a-dia da instituição, pela rotina educacional que objetiva garantir as condições necessárias para que a instituição cumpra seu papel como promotora da formação de cidadãos com competências e habilidades para sua vida pessoal e profissional através de uma educação de qualidade (LÜCK, 2006). Nesta mesma linha Costa e Almeida expõem que:

A gestão escolar é responsável pelos encaminhamentos no interior dos estabelecimentos de ensino, respeitando as normativas comuns oriundas dos sistemas educacionais superiores, de acordo com cada rede mantenedora. Cada Unidade Escolar tem o dever de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar os recursos humanos, materiais e financeiros, zelar pelo processo de ensino aprendizagem oferecido a comunidade e buscar articulação com as famílias e com a própria comunidade, num processo de integração que facilite o desempenho escolar numa perspectiva de qualidade da educação (COSTA; ALMEIDA, 2016, p. 89).

É justamente nesta integração que destacam Costa e Almeida que se sustenta a gestão democrática. Esta forma de gestão parte do ponto que todos os envolvidos diretamente (professores, funcionários e estudantes) e indiretamente (pais e comunidade) devem ser participantes na organização e execução do projeto educacional da instituição de ensino. Esta participação está assegurada na forma de lei tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que determinam que a educação brasileira tenha como um dos seus princípios a

gestão democrática.

A gestão democrática, sob o ponto de vista de Lück, vem justamente no sentido contrário de um ponto de vista positivista no qual a escola é vista como é uma entidade governamental com a qual o governo tem o dever de promover a educação, que neste cenário seria concebida como um processo paralelo e sem interseção com a sociedade. Na verdade, a gestão democrática chama a sociedade para dentro das instituições de ensino e passa a perceber a educação como um processo completamente conectado a ela, tendo esta sociedade a responsabilidade conjunta com o Estado de zelar por ela e promover o processo educacional. A gestão educacional passa a ser vista de forma descentralizada com as instituições de ensino sendo autônomas e geridas através de um ideal no qual todos os integrantes do processo educacional têm voz, sendo esta forma de gestão necessária devido a uma série de peculiaridades inerentes a este processo.

Muitas destas peculiaridades nas instituições de ensino estão relacionadas às características particulares que não permitem que previsões de recursos decididos centralmente atendam suas demandas na forma e no tempo em que são requeridas. Muitas destas particularidades se referem ao fato de que estas instituições são organizações sociais e que o processo educacional que promovem é altamente dinâmico, não podendo ser previsto, acompanhado ou gerido de forma externa. Para que este processo consiga promover a maturidade social dos seus indivíduos é necessário que ele esteja assentado em ideais democráticos que só podem ser alcançados quando seus indivíduos compartilham de um ambiente participativo com as decisões sendo tomadas de forma igualmente democrática (LÜCK, 2006).

Porém segundo destaca Libâneo, o estabelecimento da gestão democrática não ocorreu de forma integral sequer no contexto da gestão escolar. Segundo o autor,

[...] a gestão democrática aparece como constrição legal e, ao mesmo tempo, resume-se como “participação”, entendida mais como forma de representação da comunidade, gestão de recursos financeiros, e menos como dispositivos gerenciais e técnicos de funcionamento da escola, reduzindo a especificidade dos processos efetivos de gestão, ou seja, o conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, os efeitos mais imediatos desse dispositivo legal foram: a instituição do projeto pedagógico e a participação de professores e pais na gestão da escola, está representada, na prática, pela constituição burocrática de conselhos escolares (LIBÂNEO, 2007, p. 13)

Ou seja, a participação da comunidade no planejamento da educação se restringe muito mais a ações de caráter burocrático e estritamente local do que na proposta e discussão de planos, metas e ações gerais para a educação nacional. Neste sentido, a gestão democrática ganha ares de simples diminuição de responsabilidades do Estado, o qual, através deste discurso, repassa suas obrigações aos entes federados, instituições e sujeitos da educação.

5.2 GESTÃO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Segundo a LDB/96, a elaboração de uma proposta pedagógica – mais especificamente de um projeto pedagógico – é uma das principais atribuições de uma instituição de ensino, pois da sua definição dependem muitas outras. Neste sentido, o projeto pedagógico constitui o norte da instituição, definindo, no contexto de uma gestão democrática, caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno (VIEIRA, 2007). Este projeto pedagógico manifesta de forma explícita a concepção de ensino e de educação, registrando o processo de construção da identidade institucional e dando suporte para a avaliação das ações educacionais planejadas e desenvolvidas pela instituição (IFFAR, 2013).

A Lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais, colocou-os como instituições de ensino superior. Neste sentido, e em acordo com o estabelece o Art. 16 do Decreto nº 5.773/06, os Institutos Federais necessitam elaborar Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) que devem conter os seus respectivos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI). No caso do Instituto Federal Farroupilha a proposta pedagógica está explicitada através do PPI constante no vigente Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018 (PDI 2014 – 2018). Este projeto contextualiza e fundamenta os princípios, políticas, prioridades e planejamento de ações no que diz respeito ao Ensino, Pesquisa e Extensão, realizados no âmbito da instituição bem como explicita a estrutura organizacional e a forma de gestão adotada no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, 2013).

Neste sentido, inicialmente destaca-se que o IFFAR se caracteriza, segundo seu PDI, como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e de estrutura multicampi que goza de autonomia administrativa,

patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A autonomia garantida por lei pressupõe liberdade de agir e possibilidade de uma autogestão pautada no ideal da gestão democrática, compreendendo que os interesses e anseios da comunidade institucional devem delimitar as normas de organização dos processos de forma coletiva (IFFAR, 2013). Esta participação coletiva da comunidade institucional está explicitamente declarada na indicação de “gestão democrática” como um dos sete valores da instituição.

Esta nova realidade organizacional em ambientes educacionais trazida pela criação dos institutos federais, tanto no que se refere a sua estrutura física que, pautada em uma distribuição multicampi, tem uma abrangência geográfica expandida, quanto na esfera pedagógica como ofertante de vários níveis de ensino, requer uma dinâmica também nova no que se refere a sua gestão. Segundo destaca Fernandes,

O modelo diferenciado e único dos Institutos Federais com relação às outras instituições educacionais do país, em virtude da atuação nos diversos níveis da educação nacional e da articulação do ensino com a pesquisa e extensão, além da organização estrutural *multicampi* e pluricurricular, conduz a uma nova institucionalidade e, conseqüentemente, exige novos procedimentos de gestão. (FERNANDES, 2009, p. 6)

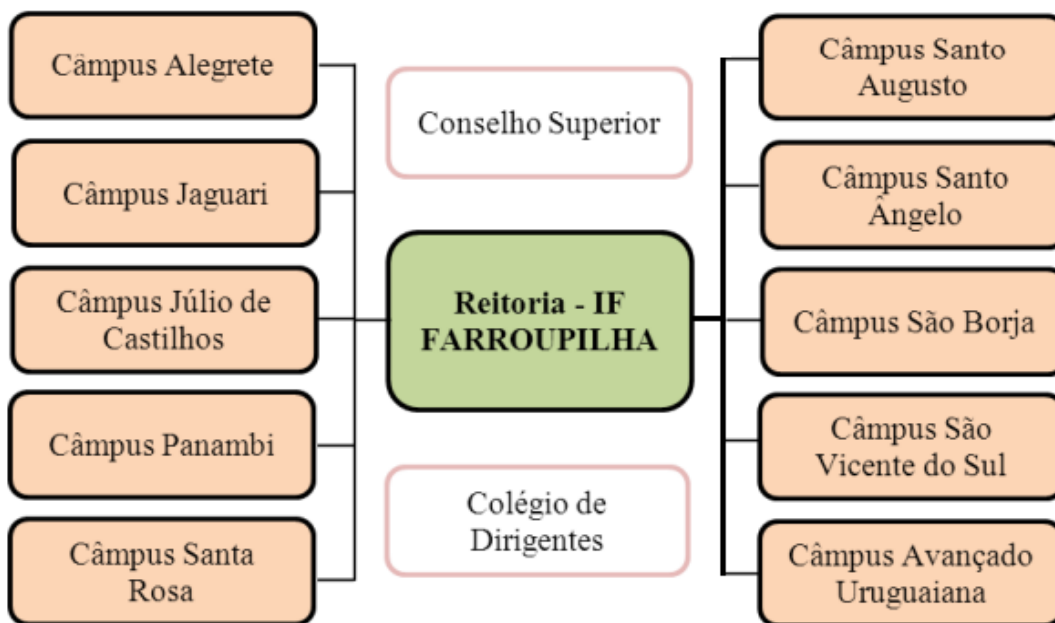
Nesta estrutura multicampi, tem-se como responsabilidade da Reitoria do IFFAR a definição de políticas, a supervisão e o controle das ações desenvolvidas no âmbito institucional. Porém, como cada campus atua em uma realidade específica, sendo necessário que lhes seja permitida a liberdade para a tomada de decisões afim de atender às características e necessidades do contexto no qual está inserido, é necessário que a gestão institucional trabalhe a elaboração de políticas e diretrizes institucionais claras em termos pedagógicos, administrativos e financeiros que garantam a autonomia necessária dos campi para a sua efetiva atuação junto à comunidade da qual fazem parte (IFFAR, 2013).

Em termos de estrutura organizacional o Instituto Federal Farroupilha tem os seus campi diretamente ligados à Reitoria e conta ainda com dois Órgãos Superiores de Administração. O Conselho Superior (CONSUP) que consiste no órgão máximo da instituição, possuindo caráter consultivo e deliberativo e sendo formado por membros da gestão, docentes, técnicos administrativos e discentes dos campi, membros da sociedade civil, membros do Ministério Público, alunos egressos

da instituição e os seus ex-Reitores. Já o Colégio de Dirigentes (CODIR) é um órgão de caráter apenas consultivo e que atua no apoio à instituição referente a matérias no âmbito administrativo, econômico, orçamentário, financeiro e das políticas educacionais. É formado exclusivamente por gestores: Reitor, Pró-Reitores e Diretores de campus.

De forma clara pode-se apresentar a estrutura organizacional do Instituto Federal Farroupilha através da figura 4 mostrada abaixo.

Figura 5 - Estrutura organizacional do IFFAR.



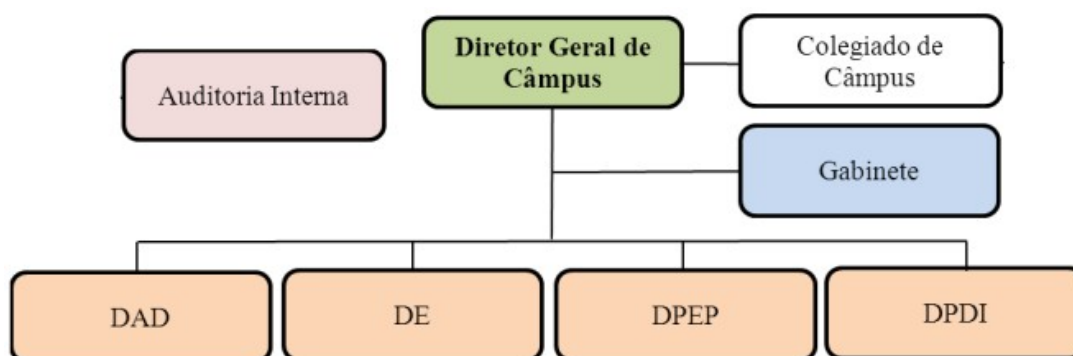
Fonte: IFFAR, 2013, p. 214.

As Reitorias dos Institutos Federais são compostas por um Reitor que é assessorado diretamente por cinco Pró-Reitores. No caso do IFFAR tem-se a Pró-Reitoria de Ensino, a Pró-Reitoria de Administração, a Pró-Reitoria de Extensão, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. A estrutura organizacional da reitoria se reflete de forma bastante semelhante nos campi.

No caso dos campi do IFFAR, tem-se a autoridade máxima na figura do Diretor Geral do campus. Este está assessorado de forma direta por quatro diretores responsáveis pelas Diretorias de Ensino (DE), de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (DPDI), de Administração (DAD) e de Pesquisa, Extensão e Produção

(DPEP). Estes campi ainda contam com um setor de Auditoria Interna e um Colegiado de Campus. Este último é um órgão de caráter consultivo que também possui a tarefa de assessorar a Direção Geral no intuito de aperfeiçoar o processo educativo desenvolvido no campus e zelar pela correta execução das políticas do IFFAR (IFFAR, 2013). Para tornar mais clara a observação desta estrutura organizacional apresenta-se o organograma básico dos campi do IFFAR através da figura 6.

Figura 6 - Estrutura organizacional básica dos campi do IFFAR.



Fonte: IFFAR, 2013, p. 215.

Ainda, cada uma das diretorias indicadas no organograma acima é responsável por pelo menos uma coordenação ligada diretamente a ela.

5.3 CURSOS DE LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

A Lei nº 11.892/08 estabeleceu um marco na Educação Profissional e Tecnológica brasileira através da criação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica composta basicamente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁸. Segundo Pacheco (2011) a Rede Federal constitui um modelo institucional completamente inovador em termos de proposta político-pedagógica para a educação no país.

Porém, além de apenas promover uma educação mais ampla, alicerçada tanto em conhecimentos técnicos quanto científicos, compondo uma visão mais

⁸ Atualmente a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica do Paraná (UFTPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II.

humanística e unificada da educação, os Institutos Federais também têm a missão de formar professores para a Educação Profissional e Tecnológica e para a Educação Básica principalmente nas áreas das Ciências e da Matemática. Esta missão aparece de forma explícita na lei de criação dos Institutos Federais ao considerar que entre os objetivos destas instituições está o de ministrar:

[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008);

E no intuito de garantir que os Institutos Federais atuem como formadores de professores foi ancorada ao objetivo acima a obrigação legal de serem ofertadas pelo menos 20% das vagas anuais para os cursos de licenciatura ou para os cursos especiais de formação de professores.

Esta obrigação foi traduzida no IFFAR – Campus São Vicente do Sul através da abertura de dois cursos de formação de professores: o curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas com ingresso de turmas a partir do início de 2009 e o curso superior de Licenciatura em Química com turmas ingressando no início de 2011. Atualmente estes cursos contam com 181 alunos matriculados (64 no curso de Licenciatura em Química e 117 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas).

Os documentos que norteiam a oferta e a manutenção destes cursos são os seus respectivos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC). No que se refere a oferta destes dois cursos, os PPC's indicam a abertura anual de 30 vagas para o curso de Licenciatura em Química e 35 para o de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os dois cursos ocorrem de forma presencial, possuem duração de 4 anos (e máxima de 7 anos) e são atualmente ofertados no período noturno com regime letivo semestral (IFFAR, 2014a; 2014b).

Segundo os PPC's destes dois cursos de formação de professores, as justificativas para a sua implantação são primeiro justificadas com base na obrigação da oferta de 20% das vagas em cursos de licenciatura ou de formação de professores. Mais especificamente ao curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, foi realizado um levantamento em relação a formação dos professores que atuavam na educação básica nas escolas da cidade de São Vicente do Sul e

percebeu-se uma carência de professores com formação na área das Ciências Biológicas (IFFAR, 20014a). No que se refere ao curso superior de Licenciatura em Química, foram realizadas audiências públicas, quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional no ano de 2009 (PDI 2010-2014), que através da participação da comunidade local e da região apontaram para a necessidade da abertura deste curso no contexto do município de São Vicente do Sul (IFFAR, 2014b). Ademais, os dois cursos se justificam também através do fortalecimento de parcerias e vínculos entre o IFFAR e os sistemas de ensino municipal e estadual da região de abrangência do IFFAR – São Vicente do Sul, prevendo a possibilidade de oferta de cursos de formação continuada para os professores destes sistemas de ensino (IFFAR, 2014a; 2014b).

Ambos os cursos têm por objetivo formar professores com amplos conhecimentos teóricos e práticos através da integração das dimensões específicas e pedagógicas, com vistas a futura atuação destes profissionais na educação básica ou profissional técnica de nível médio em suas respectivas áreas de formação. Para esta formação seja efetivada são consideradas uma série de políticas institucionais voltadas aos cursos de licenciatura. Inicialmente é admitida a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão e para tanto são ofertadas várias oportunidades para que os estudantes participem de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Como exemplos podem ser citados o Programa Institucional de Projetos de Ensino, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Processo Seletivo de Cadastro e Aprovação de Projetos de Pesquisa – Boas Ideais, Jovens Cientistas e o Programa de Incentivo a Extensão. Também são estabelecidas políticas assistenciais aos discentes através da assistência estudantil (bolsas e auxílios, moradia estudantil, nutrição e alimentação e centro de saúde), do atendimento pedagógico, psicológico e social, das atividades de nivelamento, da mobilidade acadêmica, da educação inclusiva, do programa permanência e êxito e do acompanhamento de egressos (IFFAR, 2014a; 2014b).

De forma alinhada com a proposta da presente pesquisa destaca-se que ambos os PPC's elencam o Programa Permanência e Êxito como uma das políticas a serem desenvolvida pelo IFFAR – Campus São Vicente do Sul no intuito de atingir o objetivo dos cursos: a formação de qualidade de seus discentes. A análise detalhada desta política e das ações que estão sendo adotadas no contexto dos cursos de licenciatura é tema do próximo capítulo deste projeto.

6 EVASÃO E O PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO

Para o aprofundamento no conceito da evasão tomou-se como base as produções científicas analisadas na elaboração do estado da arte do presente trabalho. As análises destes estudos encaminharam a pesquisadora a uma série de trabalhos nos quais estes se sustentavam. Da análise destes últimos foi possível obter-se uma visão bastante ampla da evasão e da retenção bem como as causas desta fenomenologia em diferentes níveis e sistemas de ensino.

Quando o foco da evasão se direcionou especificamente para a sua ocorrência na educação ofertada pelos Institutos Federais um novo elemento deste contexto surgiu. Através das análises realizadas por uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) os Institutos Federais de todo o Brasil ficaram encarregados de elaborar planos específicos para o combate da evasão e da retenção em todos os níveis de ensino ofertados por estas instituições. Surge neste cenário os programas de permanência e êxito da Rede Federal.

6.1 EVASÃO

A retenção e a evasão, em um contexto educacional, representam fenômenos que estão intimamente ligados entre si e que são acompanhados de incrível complexidade no que tange a sua compreensão e a proposta de efetivas ações que possam combatê-las. Tal complexidade tem suas raízes fixadas principalmente nas naturezas multicausais destes dois fenômenos. Entender a evasão de um determinado sistema de ensino é muito mais profundo do que simplesmente perguntar ao evadido por que tomou a decisão de abandonar o ambiente educacional. A compreensão desta atitude requer que seja realizado um estudo mais aprofundado, analisando todo o processo pelo qual o aluno passou e que culminou na tomada da decisão do abandono. Paralelas a esta ideia Dore e Lüscher (2011) defendem que a evasão se constitui de um processo multiforme no qual a atitude de abandonar a escola é apenas o ato final de um processo que ocorre durante toda a vida escolar do indivíduo. Desta forma o fenômeno da evasão não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, pois é o reflexo de toda a vivência educacional de um aluno (BAGGI; LOPES, 2011).

Dada a complexidade contida na compreensão da evasão e a série de

consequências negativas que acompanham a decisão de evadir-se, afetando tanto o indivíduo quanto a instituição de ensino, uma série de estudos vem sendo realizados há décadas na tentativa de compreendê-la e contorná-la. No cenário internacional pode-se encontrar referências ao tema a partir de 1975 com os estudos realizados por Tinto (1975) com foco na discussão sobre a evasão no âmbito do ensino superior e que até hoje servem como base teórica para novas investigações. Em seu trabalho o autor propôs um modelo teórico que tinha como objetivo explicar como o fenômeno da evasão se construía no universo do indivíduo e tinha como foco a integração e o engajamento acadêmico e social do estudante. Neste modelo a evasão é decorrência principalmente do baixo desempenho acadêmico e da não integração do estudante ao ambiente universitário.

Já no Brasil, segundo assumem Daitx, Loguercio e Stack (2016), grande parte da literatura acerca da evasão foi produzida a partir do início dos anos 90 sendo constituídos prioritariamente de levantamentos e estudos de caso realizados por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e por instituições privadas de ensino. Atualmente o tema ainda desperta interesse em uma série de pesquisadores que tem realizado suas investigações debruçando-se na análise da evasão em diferentes níveis e modalidades de ensino (ASSIS, 2013; BAGGI; LOPES, 2011; CHAVES, 2016; GERBA, 2014; LOBO, 2012). Este conjunto de estudos tem como seu objetivo principal formar uma base sólida na qual os gestores educacionais possam se apoiar para a elaboração de estratégias capazes de solucionar, ou pelo menos amenizar, o problema da evasão escolar.

6.1.1. Evasão no Ensino Superior

A evasão, sobre um ponto de vista bastante genérico, constitui-se como o abandono do ambiente escolar. Tal abandono pode ser temporário quando o aluno após determinado período retorna à instituição de ensino ou definitivo quando jamais é reintegrado ao ambiente escolar. As razões pelas quais o aluno abandona e a estrita definição de evasão tem suas especificidades ligadas ao nível de ensino do qual este faz parte. Sendo assim, para alinhar-se com a proposta da presente pesquisa centrar-se a atenção na evasão no âmbito do ensino superior, a qual pode ser denominada de evasão acadêmica ou evasão universitária. Neste contexto a evasão ganha uma amplitude conceitual relativa aquela do cenário da educação

básica, visto que dentro da educação superior pode-se observar a evasão relativa a um curso, relativa a uma instituição ou relativa ao sistema de ensino. Sendo assim o Ministério da Educação, através da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, adota como evasão “a saída definitiva do aluno do seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996, p. 15). De uma forma complementar a definição adotada pelo MEC, Miranda sugere que a evasão também contemple o afastamento temporário do aluno, e destaca em seu estudo que a evasão pode ser definida como “a saída do discente da instituição de ensino ou de um dos seus cursos, definitiva ou temporariamente, por quaisquer motivos que não a diplomação” (MIRANDA, 2006, p.26). Na definição de Miranda os alunos que realizam trancamentos de matrícula também são contabilizados na quantificação da evasão.

Para uma definição ainda mais completa da evasão pode-se somar às duas definições anteriores aquela que Favero incluiu em seus estudos sobre a ocorrência deste fenômeno em um curso oferecido na modalidade EaD para professores da Educação Profissional das Escolas Técnicas do Rio Grande do Sul. Para ela, também devem-se considerar evadidos aqueles indivíduos que realizaram a matrícula mas que nunca se apresentaram ou se manifestaram no ambiente do curso (FAVERO, 2006).

Neste momento, torna-se interessante salientar que a partir de qualquer uma das definições acima a evasão deve ser conceitualmente distanciada da ideia simples de abandono de um determinado nível de ensino, pois como destaca Ristoff (1999, p. 125):

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Em suas palavras Ristoff salienta que em alguns casos a evasão pode estar associada a um ponto positivo na vida do indivíduo e como exemplo pode-se citar aqueles alunos que ingressam em um curso que não era a sua primeira opção para nos períodos seguintes buscar a sua verdadeira aspiração acadêmica, ou pode ser referente aos que a descobrem através do amadurecimento intelectual desenvolvido

naturalmente ao longo de sua permanência em um curso superior. Porém, avançando nesta discussão o próprio autor reconhece que a evasão sempre causa prejuízo a instituição, quer ela seja privada ou pública (RISTOFF, 1999). No caso das instituições privadas ocorre uma perda de receita devido a ocupação temporária de uma vaga que poderia ter sido melhor aproveitada por outro indivíduo que integralizaria seus estudos junto a instituição. Já no caso do sistema público de ensino tem-se um desperdício social e econômico devido ao investimento de recursos públicos sem o devido retorno à sociedade (SILVA FILHO et al, 2007).

Seguindo a busca pela caracterização do fenômeno da evasão no ensino superior é necessário em um primeiro momento categorizá-la para que futuramente seja possível realizar comparações quantitativas com resultados advindos de diferentes estudos. Neste sentido diferencia-se cada uma das possíveis evasões: a de curso, a de instituição e a de sistema (BRASIL, 1996).

Nesta categorização a evasão é vista pela parte do sistema e não do aluno, ou seja, quando se fala em evasão de curso está se referindo ao aluno inicialmente atrelado a uma matrícula do curso que se desvincula do mesmo por uma série de possíveis motivos (transferência interna para outro curso, transferência para outra instituição, desistência ou exclusão pela instituição). Nesta categoria de evasão o curso perdeu um aluno e apresenta uma vaga ociosa, por mais que este aluno esteja ligado a um novo curso da mesma instituição.

No caso da evasão de instituição o aluno desvincula-se da instituição a qual estava ligado podendo ser encontrado em outra instituição de ensino superior ou não, sendo muito comum quando alunos do sistema privado de ensino passam a frequentar cursos oferecidos pelo sistema público.

Já a evasão de sistema constitui-se do desligamento do indivíduo do sistema de ensino superior. Neste caso, após determinado período, ele passa a não possuir mais vínculo algum com qualquer instituição de ensino superior sem ter ocorrido a sua diplomação. Esta categoria de evasão apresenta-se como a mais dramática das três, visto que em um contexto em que a obtenção do título acadêmico é percebida pela população como uma possibilidade de melhora nas suas condições de vida, esta melhora ou se retarda ou acaba sendo frustrada completamente.

Desta forma a quantificação da evasão pode ser realizada no âmbito de um curso ou de uma instituição, através de estudos específicos, ou de sistema através de uma análise mais geral e simples. Para a análise da evasão no sistema de ensino

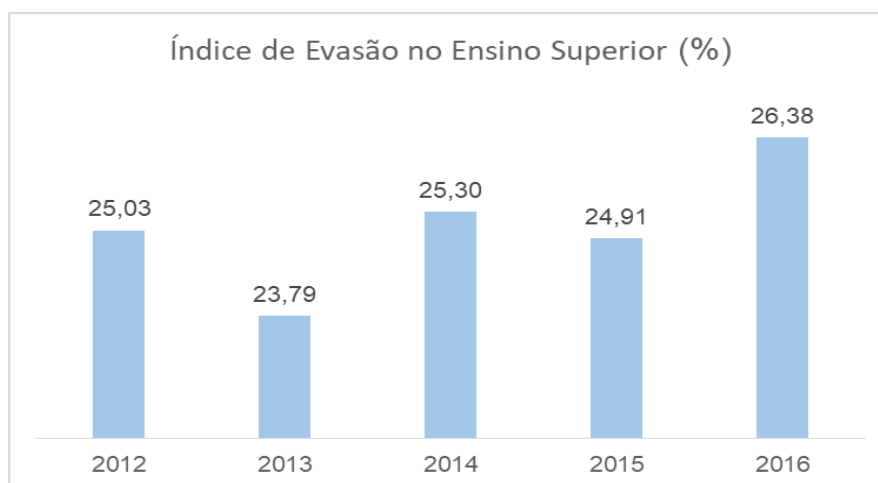
superior do Brasil pode-se fazer uso da expressão matemática proposta por Silva Filho et. al que possibilita que a taxa de evasão anual de cada um dos sistemas de ensino seja calculada através dos dados disponibilizados anualmente pelo Inep nas Sinopses Estatísticas do Ensino Superior, permitindo desta forma avaliar o comportamento desta taxa ano após ano. Segundo os autores (SILVA FILHO et. al, 2007) a taxa anual de evasão é encontrada através da expressão:

$$E(n) = 1 - \frac{M(n) - I(n)}{M(n-1) - C(n-1)} \quad (1)$$

onde $E(n)$, $M(n)$ e $I(n)$ representam respectivamente o índice de evasão anual, o número de matrículas e o número de ingressantes de um ano “ n ” e $M(n-1)$ e $C(n-1)$ os números de matrículas e de concluintes do ano anterior a “ n ”.

Com os dados extraídos das sinopses estatísticas (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) é possível obter o gráfico 1, que mostra o comportamento anual da taxa de evasão média segundo a metodologia de Silva et. al para o sistema de ensino superior brasileiro (todos os cursos superiores oferecidos por instituições públicas e privadas).

Gráfico 1 - Taxa de Evasão Anual do Ensino Superior Brasileiro.



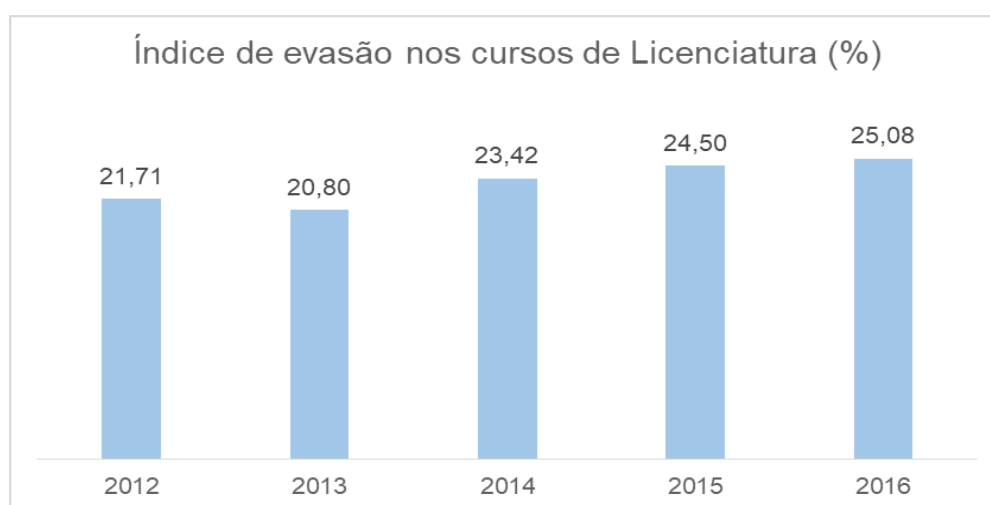
Fonte: Sinopses Estatísticas do Ensino Superior dos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, Inep. Adaptado pela autora.

Pode-se observar então que, desconsiderando pequena variação, o índice

médio de evasão do ensino superior brasileiro, obtido através da média aritmética simples dos índices anuais, é de 25,08%. Isso significa que de modo geral um quarto dos alunos que ingressa anualmente no sistema de ensino superior brasileiro não conclui seus estudos.

Seguindo a mesma metodologia que gerou os dados anteriores, pode-se observar que a realidade dos cursos de licenciatura não é nada diferente dos cursos em geral. Através dos dados do Inep publicados nas Sinopses Estatísticas do Ensino Superior pode-se, juntamente com a utilização da expressão matemática 1, obter-se o gráfico 2.

Gráfico 2 - Taxa de Evasão Anual das Licenciaturas no Brasil



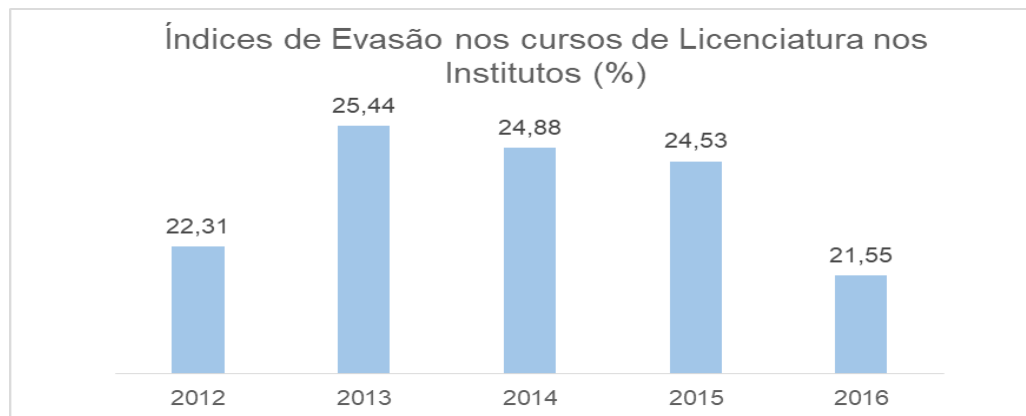
Fonte: Sinopses Estatísticas do Ensino Superior dos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, Inep. Adaptado pela autora.

Com o foco ainda mais restrito e mais alinhado com o tema de estudo do presente trabalho, pode-se analisar os dados referentes aos cursos de licenciatura dos Institutos Federais. Os dados divulgados nas Sinopses Estatísticas permitem, juntamente com a expressão matemática 1, gerar o gráfico 3.

Analisando o gráfico 3 é possível observar que a realidade nos Institutos Federais, no que se refere as taxas de evasão nos cursos de formação de professores, é um pouco mais grave que aquela demonstrada pelos índices obtidos através das análises gerais da situação da evasão no Brasil. Observa-se, no gráfico 3, que em todos os anos analisados, com exceção do ano de 2016, os índices de evasão anuais nos Institutos Federais são ligeiramente superiores aos mesmos

índices quando consideradas todas as instituições de ensino superior brasileiras.

Gráfico 3 - Taxa de Evasão Anual das Licenciaturas nos Institutos Federais.



Fonte: Sinopses Estatísticas do Ensino Superior dos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, Inep. Adaptado pela autora.

Pelos índices mostrados nos gráficos acima pode-se perceber que o problema da evasão discente nos cursos superiores não é um problema isolado dos cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais. Particularmente, nos Institutos Federais tem-se uma evasão média anual próxima de 23,74%, o que equivaleria a aproximadamente um quarto dos sujeitos que ingressam nestes cursos. Com estes índices em mãos podem ser feitas comparações entre a realidade nacional e aquela apresentada pelos cursos de licenciatura de um Instituto Federal específico. Esta comparação, para o caso do *lócus* escolhido na pesquisa, é demonstrado mais a frente.

6.1.2 Causas da Evasão

Os primeiros modelos que tentavam entender a evasão dos alunos em cursos superiores já adotavam que estas causas não estavam centradas unicamente no aluno. O fenômeno da evasão é decorrente, segundo Tinto (1975), de uma relação entre o indivíduo, o ambiente acadêmico e a sociedade e que embora a decisão de evadir-se seja uma atitude individual, a permanência dos alunos é fortemente condicionada por variáveis institucionais. Trazendo a instituição para o centro da análise podemos acomodar os principais fatores ligados à evasão de um modo geral em dois grandes grupos (BRASIL, 1996): aqueles internos à instituição e aqueles

externos a ela. Esta divisão é particularmente interessante pois é capaz de em um primeiro momento já destacar quais os pontos que precisam ser analisados dentro da gestão de uma instituição ofertante de ensino superior. Ainda, segundo adota o MEC em seu relatório (BRASIL, 1996), os fatores externos à instituição podem ser subdivididos em: inerentes às características individuais do aluno e inerentes ao quadro social no qual os alunos e a instituição estão inseridos.

No que diz respeito aos fatores internos à instituição tem-se aqueles de caráter pedagógico como os currículos alongados e desatualizados, rígida cadeia de pré-requisitos, critérios impróprios de avaliação de desempenho discente e falta de formação pedagógica ou descaso dos docentes. Complementarmente aos de caráter pedagógicos pode-se elencar aqueles mais ligados a estrutura administrativa das instituições, tais como a ineficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc) e ao bem-estar do aluno, precariedade dos serviços oferecidos pela instituição e escassez de programas institucionais para o estudante (iniciação científica, monitorias, programas especiais de treinamento).

Com relação às causas inerentes aos indivíduos tem-se aquelas referentes à personalidade do aluno e à dificuldade na adaptação à vida acadêmica, à formação escolar anterior deficiente que acarreta dificuldades no processo de ensino-aprendizagem principalmente nos primeiros semestres, escolha precoce da futura profissão, incompatibilidade entre a vida acadêmica e as atividades desenvolvidas no mercado de trabalho, desinformação a respeito do curso e descoberta de novas aspirações acadêmicas que acarretam na mudança de curso.

Já as causas associadas ao quadro social no qual a instituição e o aluno estão inseridos podem ser exemplificadas através da conjuntura do mercado de trabalho e da economia, da valorização (ou desvalorização) e do reconhecimento social da carreira escolhida, dificuldades financeiras do estudante e carência de políticas governamentais de apoio ao ensino de graduação.

Embora não faça subdivisões da mesma forma que o MEC adota em seu relatório, o Instituto Lobo apresenta as principais causas identificadas através do material colhido nas capacitações de mais de 20 mil gestores de instituições de ensino superior e ao longo de mais de 12 anos de estudos sobre o tema (LOBO, 2012, p. 18):

- a) Inadaptação do ingressante ao estilo do ensino superior e imaturidade;
- b) Formação básica deficiente;
- c) Dificuldade financeira;
- d) Precariedade dos serviços oferecidos pela Instituição;
- e) Decepção com a motivação do corpo docente;
- f) Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na instituição;
- g) Mudança de curso; e
- h) Mudança de residência.

Pode-se notar uma forte consonância entre a identificação encontrada por estes dois estudos em análises bastante gerais e independentes sobre a evasão no ensino superior.

De forma mais específica Assis (2013) analisou as causas que estariam associadas ao índice de evasão de 18% nos cursos superiores de tecnologia em uma universidade privada. Em seu estudo foram coletadas informações de 141 alunos que apresentaram evasão de curso entre os anos de 2008 e 2013. O autor concluiu que “não se pode ver a ocorrência da evasão como decorrência de um único fator, mas que existe um conjunto amplo de motivos que se entrelaçam e se misturam” (ASSIS, 2013, p. 83). Porém entre as causas apontadas pelos indivíduos receberam destaque as dificuldades financeiras e a incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo de trabalho. Além disso, o autor argumenta que a evasão de curso analisada não se configura como abandono e sim, na maior parte, de uma mobilidade dentro da própria instituição de ensino. Há então uma aparente inconsistência entre as causas apontadas pelos evadidos e o posterior percurso acadêmico seguido por eles, visto que permanecem em uma instituição privada e tendo que administrar a vida acadêmica juntamente com a vida profissional. Sendo assim, o próprio autor indica que é necessário um estudo mais aprofundado em cada um dos cursos da instituição para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

Se aproximando mais do interesse do presente trabalho invoca-se os resultados obtidos por Chaves ao analisar a evasão nos cursos de Física, Química e Matemática, considerando as licenciaturas e os bacharelados, na modalidade presencial de uma universidade federal (CHAVES, 2016). Neste trabalho a autora foi hábil para identificar que nos cursos investigados os índices de evasão chegam a ser de quase 27% e que quase a metade dos evadidos decidiram pela continuidade da sua formação acadêmica em outros cursos de nível superior. A autora destaca ainda que para a compreensão do fenômeno de evasão é necessário uma relação

entre elementos acadêmicos, institucionais, sociais e econômicos. Cita então que entre as causas relatadas pelos evadidos destes cursos no período compreendido entre 2013 e 2015 destacou-se novamente a dificuldade em conciliar a vida acadêmica com a vida profissional como o principal motivo individual e a dificuldade de acompanhar algumas disciplinas, principalmente as do início do curso, juntamente com a falta de orientação no início do curso nas questões institucionais.

De forma completamente alinhada com o presente trabalho Gerba realizou um estudo de caso envolvendo os alunos evadidos no período entre 2009 e 2012 dos cursos de licenciatura de três campus do Instituto Federal de Santa Catarina (GERBA, 2014). A pesquisa teve como objeto de estudo 320 alunos evadidos e contou com uma taxa de retorno de 21,2% (68 indivíduos). Através da análise dos questionários Gerba detectou que entre as causas mais relatadas para o abandono dos cursos estavam as dificuldades de conciliar as atividades acadêmicas e a vida profissional, baixa remuneração do profissional formado e pouca valorização da profissão. O autor recomenda que a instituição intervenha na sociedade para a busca da valorização o profissional formado bem como auxilie-os na sua inserção no mercado de trabalho.

6.2 PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO

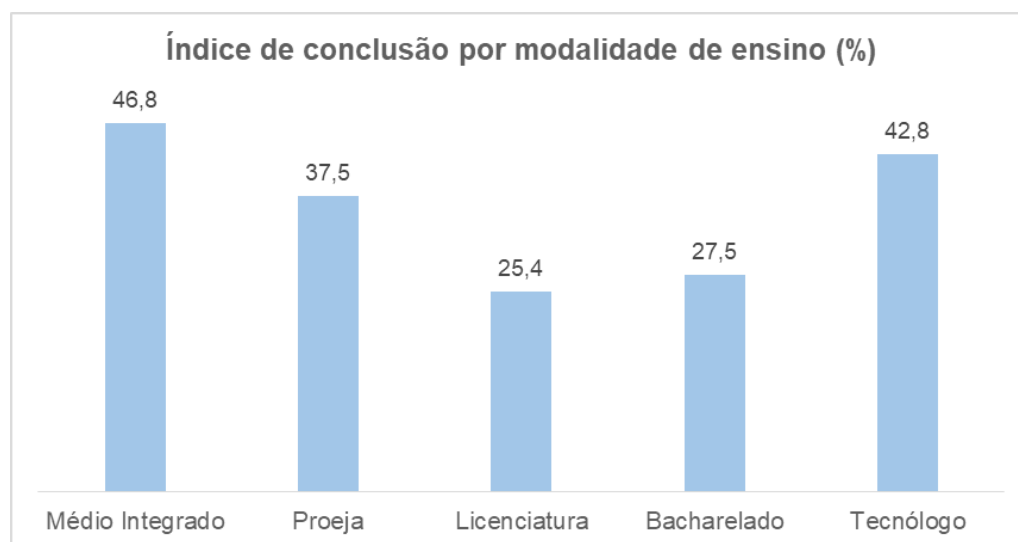
Entre os anos de 2000 e 2013 o Brasil passou por uma fase de ascensão econômica sem precedentes em sua história recente. Este novo cenário, apesar de não fazer com que o país conseguisse superar as inúmeras dificuldades sociais existentes em seu território, permitiu que o Brasil alcançasse posição favorável no contexto econômico do cenário mundial. Com o avanço tecnológico decorrente desta nova fase econômica surgiram também novas demandas no mercado de trabalho brasileiro, principalmente no que se refere à qualificação profissional da população. Tal qualificação é esperada por ocorrer principalmente através da formação dos cidadãos em cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são ofertados tanto na rede de ensino pública como na privada. Desta forma, esta modalidade de educação passou a tornar-se, gradativamente, um pilar fundamental para que o país seguisse avançando tanto tecnológica como economicamente trazendo consigo a necessidade de formação de docentes para a atuação nesta educação profissional.

Reconhecida a importância que este tema assumiu para o futuro do país

direcionou-se um cuidado especial por parte do governo e dos órgãos fiscalizadores para o acompanhamento desta modalidade de ensino e neste contexto foi realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2011 a Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - TC 026.062/2011-9 - Fiscalis: 752/2011, que tinha como um dos seus principais objetivos obter uma caracterização acerca da evasão escolar e apontando medidas para reduzi-la no contexto da Rede Federal de Educação Profissional (Brasil, 2012). Esta auditoria gerou como produto um relatório bastante completo e detalhado no qual é possível obter não só um panorama geral sobre a situação da evasão e do êxito dos alunos matriculados na Rede Federal, mas também uma análise das instalações físicas, da carência de professores e profissionais de laboratório nos Institutos Federais bem como as articulações destas instituições com os arranjos produtivos da região de atuação para a inserção dos seus formandos.

No que se refere à evasão e ao êxito dos alunos o relatório aponta que segundo os dados administrativos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) as taxas de conclusão de cada um dos níveis e modalidades de ensino ofertadas pelos Institutos Federais são demasiadamente baixas. O gráfico 4 abaixo retrata de forma bastante clara a realidade encontrada pela auditoria do TCU.

Gráfico 4 - Taxa de conclusão dos alunos por nível de ensino em ciclos de matrículas iniciados em 2004 e encerrados em 2011.



Fonte: (BRASIL, 2012). Adaptado pela autora.

Inicialmente observa-se que o menor índice de conclusão nos níveis e tipos de curso ofertados pela Rede Federal localiza-se nos cursos de licenciatura. Nestes cursos a taxa de conclusão é de aproximadamente 25%, o que significa que a cada quatro pessoas que ingressam nos cursos de licenciatura apenas um forma-se no período previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os outros três, ou estão retidos dentro do curso ou evadiram-se dele.

A título de comparação observar-se que para o Ensino Médio Integrado, em que se tem o quadro mais favorável entre os níveis de ensino considerados, a taxa de conclusão é abaixo de 50%. Isto significa que apenas metade dos alunos inicialmente matriculados concluíram seus estudos no tempo previstos pelos PPC's referentes aos cursos que escolheram. Os 50% restantes ou evadiram da instituição a qual estavam ligados ou apresentaram retenção em algum estágio do curso.

Frente a realidade explicitada pelo gráfico acima, que de forma mais acentuada atinge os cursos de licenciatura, e na intenção de melhorar os índices de eficiência da Rede Federal, foi estabelecido o Acórdão nº506/2013 (Brasil, 2012, p. 53) que recomendou, entre outras medidas, que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC):

institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos **campi**; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (BRASIL, 2013, p. 53).

Em resposta ao Acórdão nº506/2013 a SETEC elaborou, conjuntamente com os Institutos Federais, um plano de ação (BRASIL, 2014) que, embora possua sete dimensões de atuação, está fortemente direcionado a tratar do entendimento dos fenômenos de evasão e retenção escolar e a elaborar medidas para o seu combate dentro dos Institutos Federais. Para este fim foi instituído um grupo de trabalho objetivando planejar ações voltadas ao enfrentamento dos pontos destacados. Porém a SETEC, considerando que a evasão e a retenção são fenômenos

complexos que apresentam dependências caracterizadas pelos aspectos econômicos, sociais e culturais da região de abrangência de cada um dos campus dos Institutos Federais e que desta forma seu combate depende muito mais de ações locais do que globais, incumbiu a cada instituição da Rede Federal a tarefa de elaborar e desenvolver um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção com ações previstas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI's) e com resultados apresentados nos relatórios anuais das gestões institucionais (Brasil, 2014). Estes planos estratégicos deveriam estar fundamentados metodologicamente em quatro etapas: Instituição de Comissão Interna, Elaboração de Diagnóstico Quantitativo, Elaboração de Diagnóstico Qualitativo e Consolidação de Plano Estratégico.

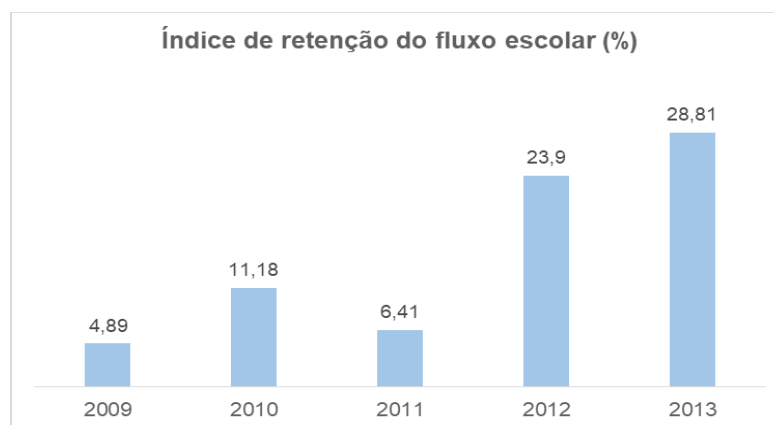
Coube então a cada Instituto Federal a tarefa de elaborar seu programa fundamentado nas quatro etapas indicadas pela SETEC. Como exemplos podem ser citados: o Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Institutos Federais do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste/MG) e do Rio Grande do Norte (IFRN), o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), o Plano de Ação para Estudo e Intervenção sobre Evasão e Retenção do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o Programa Estratégico Institucional de Permanência e Êxito do Instituto Federal do Amapá (IFAP) e o Programa de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS). Todas estas ações ou programas constituem-se de políticas estabelecidas institucionalmente que visam atuar diretamente no contorno da evasão e da retenção dos alunos em suas respectivas instituições.

No Instituto Federal Farroupilha esta ação recebeu o nome de Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFFAR e está regulamentado através da Resolução nº178/2014 de 28 de novembro de 2014 do Conselho Superior (CONSUP) do IFFAR (IFFAR, 2015b). Este programa, como o próprio nome indica, possui duas frentes de atuação que estão explicitadas nos objetivos constantes no projeto. De um lado a instituição preocupa-se com o problema da evasão buscando a manutenção do vínculo com os alunos ingressantes e, de forma complementar a esta primeira, direciona a atenção do programa para o combate à retenção atuando no sentido destes alunos completarem a sua formação no tempo previsto pelos PPC's. Destaca-se ainda que dentro da realidade multi-campi do IFFAR este programa caracteriza-se como a primeira ação global dentro do instituto na tentativa

de melhora dos seus indicadores no contexto de sua atuação educacional.

A justificativa para a implantação de um programa de acompanhamento da evasão e do êxito no IFFAR tem duas principais vertentes. A primeira delas está na obrigação legal que surgiu após a assinatura do Termo de Acordo de Metas e Compromissos contido no Acórdão TCU 506/13 (BRASIL, 2013). A segunda se baseia na realidade das taxas de evasão, de retenção e de conclusão que não são nada diferentes daquelas relatadas a nível nacional pelo TCU (gráficos 1,2 e 3). O relatório de gestão do IFFAR referente ao período de 2009-2013, com base no qual o programa foi elaborado, mostra de forma bastante clara este cenário no que se refere à taxa de retenção escolar (gráfico 5) que é obtida através da relação entre o número de alunos retidos e o número total de alunos matriculados da instituição. Este gráfico também permite que seja observada a escalada brusca do índice de retenção principalmente a partir do ano de 2012.

Gráfico 5 - Índice de retenção de fluxo escolar geral no IFFAR no período 2009 – 2013.



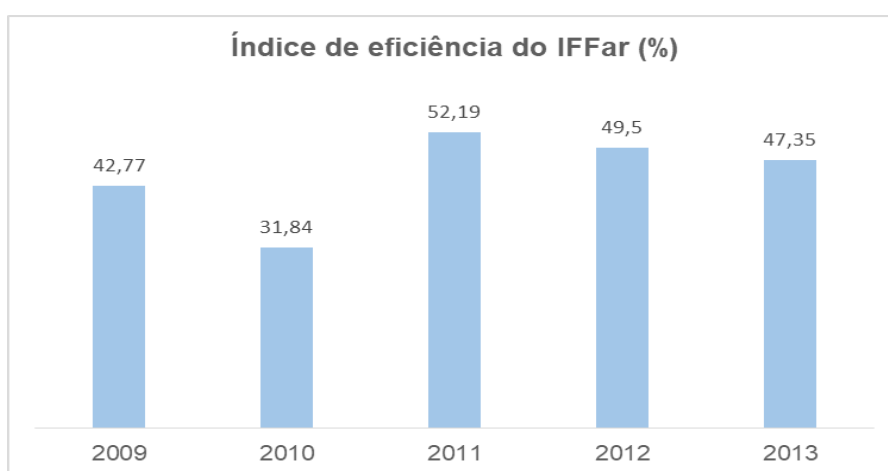
Fonte: (IFFAR, 2015b).

Se a retenção passa a se tornar preocupante após 2012, quando cerca de um quarto dos alunos ingressantes passam a apresentar retenção em algum estágio do curso escolhido, o índice de eficiência já deveria despertar a atenção dos gestores do Instituto Federal Farroupilha muito antes. Neste caso o índice de eficiência acadêmica é obtido através da relação entre o número de alunos concluintes e o número de alunos finalizados (finalizados = concluintes + desligados + transferidos + abandonos). Os dados referentes a este índice no IFFAR, para o mesmo período do

gráfico acima, corroboram com a realidade explicitada pelo relatório do TCU e são mostrados no gráfico 6.

No gráfico 6 é possível perceber que apenas cerca da metade dos estudantes ingressantes concluem seus estudos no tempo previsto pelos PPC's dos cursos correspondentes. A outra metade dos estudantes ou representam os dados do gráfico 5 (retidos) ou se desligaram do IFFAR (evadiram-se).

Gráfico 6 - Índice de eficiência do IFFAR no período 2009 - 2013.



Fonte: (IFFAR, 2015b).

Para o enfrentamento da realidade mostrada pelos índices anteriores o Programa Permanência e Êxito traz como o seu objetivo geral “consolidar a excelência da oferta de EBPTT de qualidade e promover ações para a permanência e o êxito dos estudantes do IFFAR” (IFFAR, 2015b, p. 3). Alinhado com esta ideia geral estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Socializar as causas da evasão e da retenção no âmbito da Rede Federal;
- b) Propor e assessorar o desenvolvimento de ações específicas que minimizem a influência dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção, categorizados como: individuais do estudante, internos e externos à instituição;
- c) Instigar o sentimento de pertencimento ao IFFAR e consolidar a identidade institucional; e
- d) Atuar de forma preventiva nas causas da evasão e da retenção. (IFFAR, 2015b, p.3).

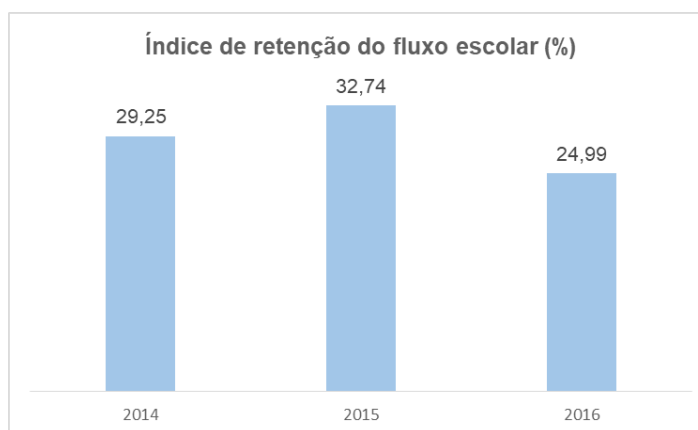
Pode-se então claramente observar, através da confrontação do objetivo geral com os específicos, que embora o primeiro relate uma preocupação com a

excelência na oferta de EBPTT de qualidade os demais indicam que o programa está quase que exclusivamente voltado à identificação dos fatores ligados à evasão e retenção e em possíveis ações que possam ser adotadas para a redução dos índices referentes a estes dois temas.

Além do mais, cabe salientar que o fato do IFFAR ser uma instituição de educação que oferta ensino à diferentes níveis de formação não foi considerada, pelo menos explicitamente, na elaboração do documento. Esta constatação torna-se clara quando se percebe que o programa não planeja executar ações de formas diferenciadas para cada um dos níveis de ensino que oferta. Corrobora com esta observação a análise da metodologia e do plano de ações adotadas para a implementação do programa. Nelas não é possível vislumbrar qualquer tipo de direcionamento nas ações previstas aos diferentes níveis de ensino. Esta abordagem é particularmente interessante ao considerarmos que o desencadeamento da retenção e da evasão nos diferentes níveis de ensino possui raízes em problemáticas específicas de cada nível.

Como um ponto inicial para o estudo dos resultados obtidos pela implantação do programa Permanência e Êxito do IFFAR pode-se analisar aqueles mesmo parâmetros quantitativos que foram utilizados para a sua justificativa. Estes dados constam no relatório anual da gestão (seguindo o que está estabelecido no Acórdão TCU 506/13) e foram extraídos diretamente do SISTEC. No que diz respeito à retenção do fluxo escolar obtém-se o comportamento mostrado pelo gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Índice de retenção do IFFAR no período 2014 – 2016.

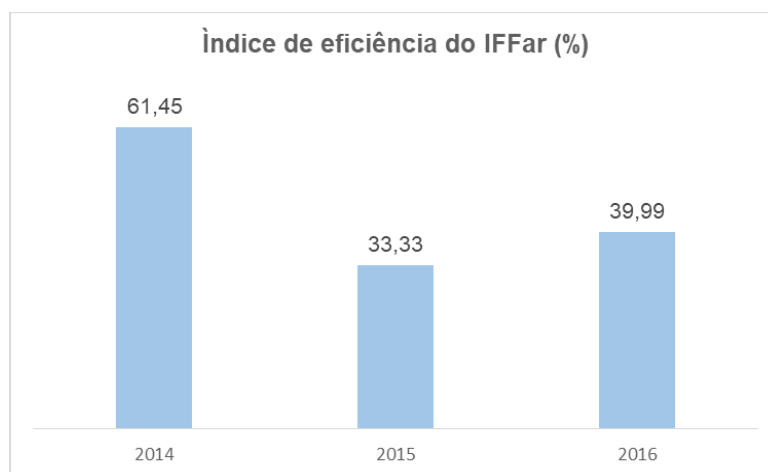


Fonte: (IFFAR, 2017). Adaptado pela autora.

A análise do gráfico 7, permite claramente observar que não houve mudança significativa na situação do índice com relação ao período 2009 – 2013. Apenas que a forte escalada da retenção que foi visualizada entre os anos de 2012 e 2013 desacelerou e na média se manteve em torno de 29%, o que é ainda bastante elevado.

Já o índice de eficiência do IFFAR, elaborado com os dados retirados do Relatório de Gestão 2016, apresenta o comportamento descrito pelo gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Índice de eficiência do IFFAR no período 2014 – 2016.

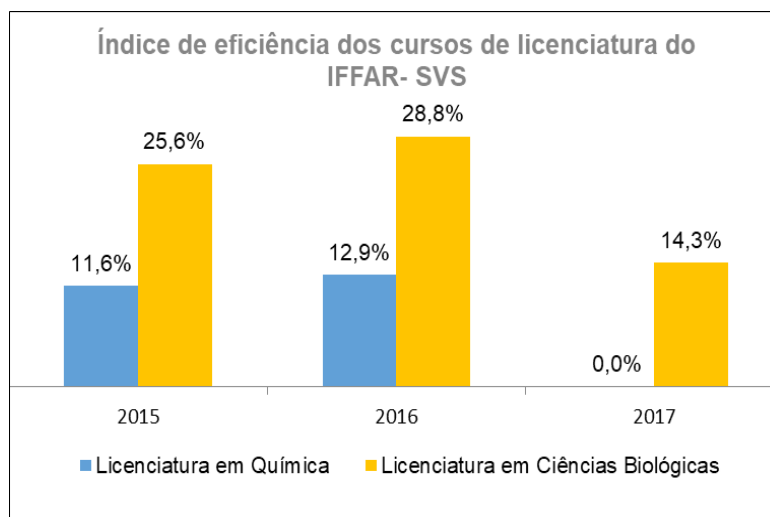


Fonte: (IFFAR, 2017). Adaptado pela autora.

Com relação ao índice de eficiência, apresentado no gráfico 8, pode-se observar um surpreendente aumento referente ao ano de 2014. Porém este excelente resultado não pode ser justificado como decorrência das ações do programa, visto que estas estavam previstas para ocorrer somente a partir de 2015. Isto por sua vez torna a análise dos índices referentes aos anos de 2015 e 2016 bastante preocupante pois os resultados obtidos nestes dois anos estão entre os mais baixos já registrados pela instituição.

Mais especificamente aos cursos de licenciatura do IFFAR – SVS, podem ser realizadas análises semelhantes às anteriores através dos dados obtidos junto a Coordenação de Registro Acadêmicos. Segundo estes dados o comportamento anual dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura segue o comportamento descrito pelo gráfico 9.

Gráfico 9 - Índice de eficiência dos cursos de licenciatura do IFFAR-SVS.

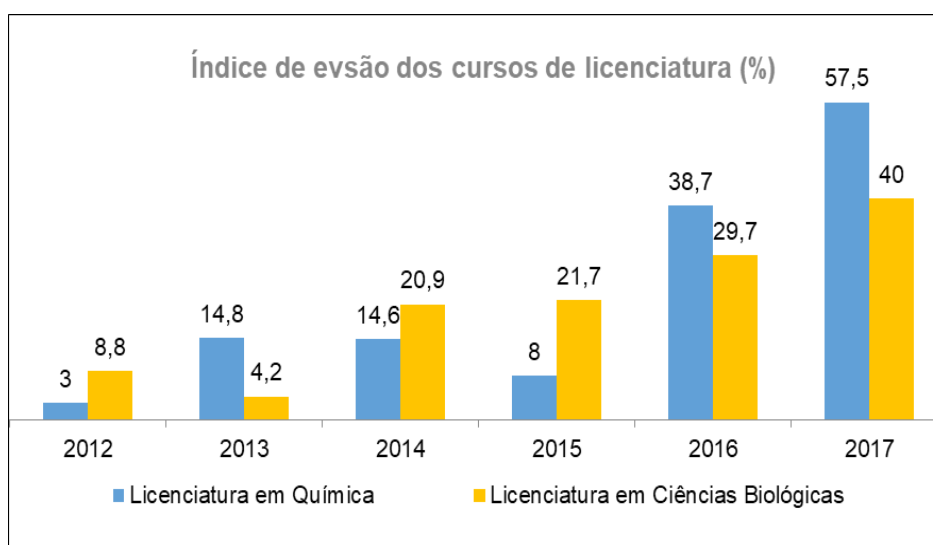


Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos IFFAR-SVS. Adaptado pela autora.

No gráfico acima é possível verificar que os índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul são menores que os índices de eficiência geral do IFFAR. Isto já indica que são necessárias ações específicas para a promoção do êxito dos alunos vinculados a estes cursos.

Os dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos também permitem que sejam calculados os índices de evasão nestes dois cursos. Neste caso o gráfico 10 mostra o comportamento anual deste índice.

Gráfico 10 - Índice de evasão dos cursos de licenciatura IFFAR-SVS.



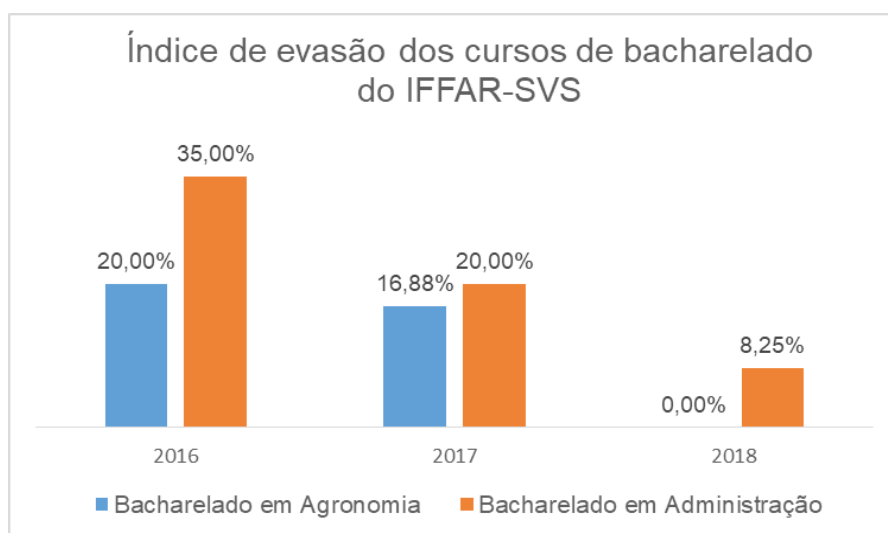
Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos IFFAR-SVS. Adaptado pela autora.

Considerando que as primeiras turmas dos cursos de licenciatura

ingressaram no campus São Vicente do Sul nos anos de 2009 (para Ciências Biológicas) e 2011 (para a Química) observa-se que o gráfico acima indica índices muito baixos de evasão para estas primeiras turmas. O sinal de alerta em relação a permanência dos alunos destes cursos já poderia ter sido acionado no ano de 2016, quando estes índices atingem valores de 30%. Já em 2017 o curso de licenciatura em Química atinge incríveis 57,5% de evasão, significando que mais da metade de uma turma evadiu-se do curso. Realidade esta que não é muito diferente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas com seus 40%. Lembra-se neste momento que a partir do ano de 2015 as ações do programa permanência e êxito começaram a ser executadas.

Os dados fornecidos pela CRA também permitiram que fosse confrontado os índices de evasão dos cursos de licenciatura com os dos cursos de bacharelado em Agronomia e Administração. O gráfico 11 mostra o comportamento deste índice.

Gráfico 11 - Índice de evasão dos cursos de Bacharelado do IFFAR-SVS.



Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos do IFFAR-SVS. Adaptado pela autora.

No gráfico acima é possível visualizar uma realidade completamente diferente em relação a permanência dos estudantes nos cursos de bacharelado. Enquanto que nas licenciaturas os índices de evasão vêm aumentando ano após ano, a situação dos cursos de bacharelado vêm melhorando, estando atualmente muito abaixo da média nacional de evasão no ensino superior brasileiro. Como estes cursos iniciaram suas primeiras turmas no ano de 2015 ainda não é possível

determinar o índice de eficiência. Mas os dados do gráfico 11 já permitem prever que serão consideravelmente melhores que aqueles índices encontrados na análise das licenciaturas.

Resumindo, a análise quantitativa realizada através dos dados obtidos diretamente dos Relatórios de Gestão Institucionais e junto à Coordenação de Registros Acadêmicos não deixa dúvidas referentes ao insucesso das ações do Programa Permanência e Êxito do IFFAR e ressalta ainda mais a importância da pesquisa que é proposta neste trabalho como forma de adequação das ações previstas por um programa de combate à evasão e de promoção do êxito especificamente voltado aos cursos de licenciatura ofertados pelo campus.

7 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nos capítulos precedentes foram estabelecidos os fundamentos teóricos necessários para a sustentação da análise dos dados construídos junto aos discentes, professores e gestores ligados aos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. Buscou-se nesta fundamentação compreender todas aquelas temáticas que se destacaram na elaboração do estado do conhecimento sobre o problema proposto. Desta forma, foram analisadas a problemática da evasão discente nos cursos superiores, as políticas nacionais de formação de professores, a história da educação profissional no Brasil com ênfase na criação dos Institutos Federais e as características da gestão educacional e da gestão escolar no contexto da educação superior.

Dando sequência ao desenvolvimento, este capítulo destina-se ao estudo dos dados construídos para a conclusão do processo de análise dos fatores que interferem na baixa procura de vagas e na evasão nos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul. Este processo objetiva a efetivação da política de expansão da Rede Federal e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e ao fortalecimento da formação de professores. Como produto final deste longo estudo está a proposta do que chama-se de PRA-Licenciaturas, que traduz-se como um plano de rearticulação das ações adotadas pela gestão dos cursos de licenciatura com vistas à qualificação deste processo no intuito de minimizar os indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e licenciatura em Química.

A validação dos instrumentos de construção de dados foi realizada através do desenvolvimento do Projeto Piloto ligado à pesquisa. Este projeto foi desenvolvido entre os dias 19 e 23 de outubro de 2017. Esta etapa consistiu na aplicação dos instrumentos de construção de dados à pelo menos 10% dos sujeitos-alvo definidos na pesquisa com a posterior análise geral destes dados. Foram realizadas 2 entrevistas semi-estruturadas com gestores (40% do que se propõe a pesquisa), aplicados quatro questionários on-line aos professores (17% do que se propõe a pesquisa) e 23 questionários presenciais aos alunos (13% do que se propõe a pesquisa). Destaca-se, primeiramente, que a taxa de resposta nesta etapa foi de 100% dos sujeitos selecionados para o Projeto Piloto, indicando um primeiro sucesso no processo de construção dos dados. A análise destes dados foi

apresentada à banca de qualificação no dia 13 de dezembro de 2017, a qual sugeriu apenas pequenas alterações nos instrumentos e o prosseguimento da investigação.

Neste sentido, a continuidade no desenvolvimento da pesquisa iniciou com a inclusão das pequenas alterações indicadas pela banca de qualificação para a finalização do processo de construção e análise dos dados. Este processo de construção de dados teve como sujeitos a totalidade dos discentes matriculados nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química, os professores que atuam nestes cursos, os coordenadores destes cursos, o diretor de ensino, o diretor geral do campus e o ex-diretor geral do campus. Buscou-se incluir os diferentes grupos de sujeitos para obter-se uma visão mais geral do problema, de forma alinhada com o desenvolvido por Figueiredo (2015) em sua análise. No processo de análise de todo o material construído através da interação com os sujeitos foram adotadas as etapas procedimentais conforme as ideias estabelecidas na análise de conteúdo de Bardin (2011), perpassando-se pela pré-análise, pela exploração do material construído e o conseqüente tratamento dos resultados.

Segundo os dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) existiam, há época da consulta, 181 alunos regularmente matriculados nos dois cursos de licenciatura. A estes alunos foram aplicados questionários presenciais através de visitas às turmas com o prévio agendamento e consentimento dos professores. Acredita-se que a estratégia dos questionários presenciais apresentou vantagens em relação a uma possível submissão on-line dos mesmos por permitir uma taxa de retorno bastante alta, destacando-se neste momento que Gerba (2014), em uma análise bastante alinhada com a temática desenvolvida na presente pesquisa, obteve uma taxa de retorno de apenas 21,1% com a submissão on-line dos questionários.

As visitas às nove turmas aconteceram entre os dias 20 e 24 de abril de 2018. Dos alunos encontrados nestas visitas, somente cinco recusaram-se a contribuir com a pesquisa. Aos que concordaram participar da pesquisa foi-lhes entregue um questionário composto por 20 questões (APÊNDICE E). Destas 20 questões, quatro eram abertas e as demais eram questões de múltipla escolha. O tempo médio da intervenção em cada turma foi de cerca de 20 minutos e foi possível coletar, após estes cinco dias de intervenções, 131 questionários respondidos. Os sujeitos respondentes destes questionários serão identificados, no processo de análise dos dados, pela sigla "aln".

Através da análise da grade de horários das turmas nas quais ocorreram as intervenções foi possível identificar 32 professores que atualmente ministram aulas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Química ou em ambos os cursos. O processo de construção de dados relativos a estes sujeitos consistiu em questionários na forma on-line, elaborados na plataforma *Google Forms*, enviados através do e-mail institucional dos docentes. Estes questionários eram formados por 22 questões, das quais nove eram questões abertas e 13 questões objetivas (APÊNDICE F). O primeiro envio deste questionário, junto com uma breve descrição da pesquisa e da importância da contribuição de cada um dos docentes, ocorreu no dia 20 de abril de 2018. Após esta notificação, ocorreram mais dois envios, respectivamente nos dias 07 e 09 de maio de 2018. Encerrou-se a possibilidade de repostas no dia 12 de maio de 2018, e desta forma o questionário ficou acessível aos professores por 22 dias. Neste período obtiveram-se 19 respostas, totalizando aproximadamente 60% do grupo de sujeitos propostos. Como o e-mail institucional caracteriza-se como uma das ferramentas de comunicação oficial do campus, acredita-se que todos os docentes selecionados tiveram conhecimento do questionário, embora, segundo mostra a taxa de retorno, nem todos tenham se sensibilizado em respondê-lo. Na análise dos dados estes sujeitos serão identificados pela sigla "pfr".

Como o objetivo da pesquisa é a proposta de possíveis rearticulações na gestão dos cursos de licenciatura do campus, buscando o contorno das problemáticas da evasão, da retenção e da baixa procura, foram realizadas, concomitantemente às duas etapas indicadas acima, cinco entrevistas semi-estruturadas com os gestores ligados a estes cursos. Neste sentido, foram entrevistados os coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e de licenciatura em Química, os atuais diretores de ensino e geral do campus e o antigo diretor geral do campus. Este último sujeito tem a sua importância destacada visto que foi durante a sua gestão que foram escolhidos e implementados os dois cursos de licenciatura que são objetos de análise da presente pesquisa. Estas entrevistas foram agendadas previamente com os entrevistados e ocorreram no período de 24 de abril até 02 de maio de 2018. Todos os entrevistados mostraram-se abertos as questões, colaborativos e bastante interessados nos resultados produzidos pela pesquisa. Os roteiros que guiaram estas entrevistas eram compostos por, em média, 16 questões. A íntegra destes roteiros pode ser

encontrada nos apêndices A, B, C e D. Cada uma destas entrevistas durou cerca de uma hora e tiveram seus áudios gravados. Para que fosse possível desenvolver a análise do conteúdo destas entrevistas de forma mais consistente, os respectivos áudios foram transcritos pela própria pesquisadora. Estes sujeitos, quando necessário, serão rotulados pela sigla “gst”.

De uma forma geral, foi possível perceber um alinhamento de ideias entre os docentes, os discentes e a gestão do campus, no que se refere ao perfil dos ingressantes, às dificuldades, aspirações e angústias deste público. Notou-se também uma preocupação em relação aos índices de procura, evasão, retenção e êxito nos cursos de licenciatura. Embora haja esta preocupação geral, não estão sendo desenvolvidas ações institucionais para o contorno desta problemática de forma específica nos cursos investigados. Foi possível detectar ações isoladas, desenvolvidas individualmente pelos coordenadores dos cursos, que estão engajadas em buscar uma melhora dos índices, mas que não estão alinhadas perfeitamente com os planos estratégicos da instituição, de forma bastante análoga com a realidade encontrada por Diogo et al. (2016) em seu estudo. Neste sentido, o PRA-Licenciaturas que é proposto como produto final desta pesquisa ganha destacada importância visto que almeja promover o encontro de ideais entre professores, coordenadores e diretores para a melhora no processo de divulgação destes cursos junto à comunidade, do aumento da procura pelos cursos de licenciatura ofertados pelo campus, pelo desenvolvimento de ações conjuntas de acolhimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento dos discentes aos cursos, da diminuição da evasão e da retenção e da promoção do êxito dos alunos, tratando-se cada uma destas etapas de forma conjunta e integrada (PAULA, 2017). A crença de que há possibilidade de melhora da realidade mostrada pelos índices obtidos na Coordenação de Registros Acadêmicos do campus, buscando mais um exemplo de contra-tendência (MASSI; VILLANI, 2015), assenta-se no ideal de que é somente através de um trabalho coordenado e de cooperação mútua de todas as esferas acadêmicas que objetivos mais amplos e sólidos podem ser alcançados.

Neste momento apresentam-se as análises detalhadas dos dados construídos junto aos sujeitos escolhidos.

7.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

A primeira parte do questionário discentes consistia em dez questões que buscavam caracterizar socioeconomicamente estes sujeitos. A primeira questão identificava a que curso de licenciatura do campus o indivíduo pertencia. A análise das respostas indicou que a maioria dos alunos, 67,18%, estão matriculados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O restante dos 131 alunos pesquisados, representando 32,82% deste público alvo, apontaram estarem matriculados no curso de licenciatura em Química.

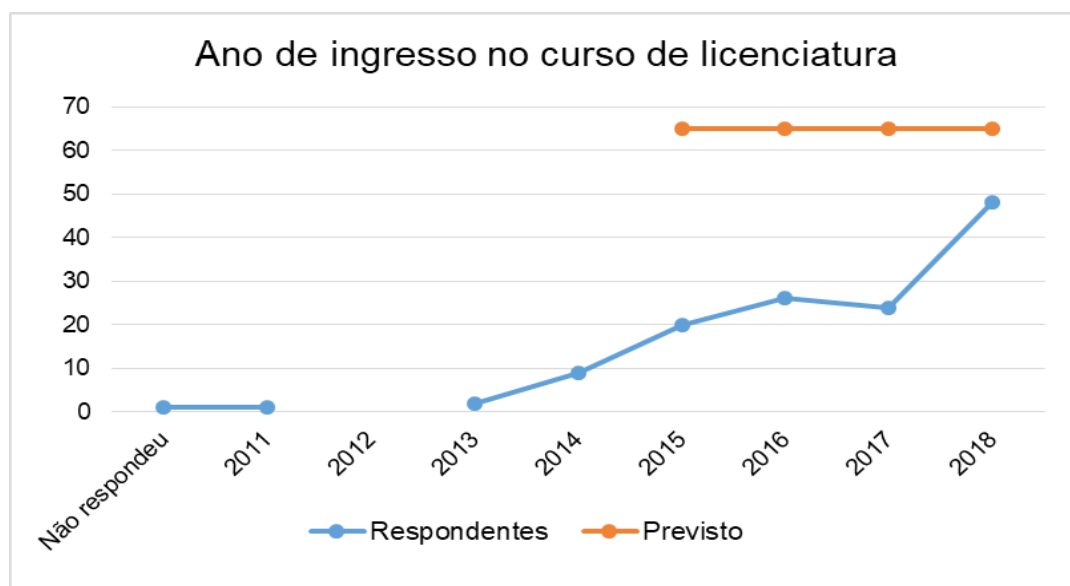
Para contextualizar estes dados numéricos é interessante lembrar que no capítulo 5, quando ocorreu a análise dos Planos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos dois cursos de licenciatura considerados na pesquisa, apontou-se que a diferença entre vagas ofertadas anualmente para estes dois cursos era de apenas 7% (35 vagas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas contra 30 no curso de licenciatura em Química). Desta forma, a prevalência superior a 34% de alunos ligados ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas frente aos ligados ao curso de licenciatura em Química aponta, desde já, que a problemática da evasão nos cursos de licenciatura do campus é mais presente no curso de licenciatura em Química do que no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Esta realidade é de conhecimento dos gestores investigados e foi explicitada nas entrevistas. Nas palavras de um dos gestores, referindo-se aos cursos de licenciatura do campus, "... e aqui nos chamava a atenção, por que a licenciatura em Biologia não tem tanta evasão quanto a licenciatura em Química" (gst. 1).

Já a questão número 2 teve como objetivo verificar o ano de ingresso dos alunos nos dois cursos analisados. É pertinente para a análise desta questão a tabulação das respostas encontradas através do gráfico 12 mostrado na sequência.

O que seria esperado para o gráfico 12, em um cenário sem evasão discente e sem retenção escolar, seria uma linha aproximadamente horizontal situada sobre a marca 65, visto que anualmente haveria o ingresso de 35 alunos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e 30 no curso de licenciatura em Química (IFFAR, 2014a; 2014b). Como o tempo previsto para a conclusão dos cursos, segundo os respectivos PPC's, é de quatro anos, esta linha horizontal deveria iniciar somente no ano de 2015. A diferença entre a marca 65 e os pontos indicados no gráfico 12 para cada ano de ingresso a partir do ano de 2015, são uma forma de

quantificar a evasão nos cursos analisados. Além disso, os alunos ingressantes nos anos anteriores à 2015 estão associados a retenção escolar, sendo o caso mais acentuado aquele referente ao aluno ingressante em 2011, que se aproxima de levar praticamente o dobro do tempo previsto.

Gráfico 12 - Ano de ingresso no curso de licenciatura.



Fonte: Questionários aplicados aos discentes. Adaptado pela autora.

Além disso, pode-se perceber que a queda mais acentuada no número de alunos ocorre do ano de 2018 para o ano de 2017, o que representa a transição durante o primeiro ano do curso. Esta queda mais acentuada no número de alunos aparece na fala de um dos gestores, quando este relata uma comparação da situação dos cursos de licenciatura campus com o cenário nacional. Segundo o entrevistado, quando instigado sobre as causas da evasão e da retenção, “Na retenção, como os alunos que acabam ingressando no curso, os que ficam, no primeiro ano do curso já é estatístico, 50% de evasão. E isso é nacional, é o primeiro ano” (gst. 1). Analisando-se o gráfico acima percebe-se que realmente a queda entre os anos 2018 e 2017 é de cerca de 50%.

A questão número 3 procurou identificar a faixa etária dos alunos dos cursos investigados para poder caracterizar estes sujeitos em um grupo que está na idade esperada para o desenvolvimento da graduação e um grupo que está cursando tardiamente este nível de ensino. Nesta análise encontrou-se que a maioria deles,

79,41%, está na idade esperada para cursar a graduação, que é entre 17 e 24 anos. O restante, 20,59% dos alunos, tem idades entre 25 e 45 e caracterizariam o público com ingresso tardio na graduação.

Ficou demonstrado através da questão número 4, que 66,41% dos discentes identificam-se como sendo do gênero feminino e a minoria, 33,59%, identificaram-se como do gênero masculino. A realidade da distribuição dos sujeitos por sexo nos dois cursos de licenciatura analisados está em completo acordo com a realidade obtida na análise da última Sinopse Estatística da Educação Superior disponível até o momento (INEP, 2017), onde se verifica que na totalidade de cursos de licenciatura do Brasil, 71,1% dos sujeitos matriculados são do gênero feminino e 28,9% são do gênero masculino. Nos cursos de bacharelado, a nível nacional, a superioridade feminina não se inverte, mas se aproxima bem mais da igualdade com relação ao público masculino, 55% contra 45%.

A prevalência do público feminino nos cursos de licenciatura investigados, apontada na questão anterior, justifica as duas próximas perguntas postas no questionário. Nestas duas próximas questões poder-se-á inferir sobre a existência de uma possível jornada dupla (que pode tornar-se até tripla) na vida dos discentes. A jornada dupla aqui referida diz respeito ao fato do aluno ter que dividir seu tempo entre as atividades acadêmicas e os afazeres domésticos. Considerando o panorama da sociedade atual, esta jornada dupla estaria muito mais caracterizada para aqueles indivíduos do sexo feminino que declarariam alguma forma de união estável e o convívio com filhos.

Neste sentido, a quinta pergunta requeria a informação do discente referente ao seu estado civil. A predominância de um público mais jovem nos dois cursos analisados, identificada na questão número 3, revelou-se de uma outra maneira na análise das respostas apresentadas para esta pergunta, onde encontrou-se que a grande maioria, 87,02% dos 131 alunos, são solteiros e apenas 11,45% possuem alguma forma de união estável. Dois sujeitos declararam-se separados/divorciados.

Já a sexta questão tem um papel bastante relevante na permanência dos discentes nos cursos analisados, pois era relativa a existência de filhos morando junto com o aluno. Os questionários apontaram que este fator não deve ter significativa importância nas possíveis causas que conduzam a evasão/permanência, pois do total de respostas obtidas apenas 12,22% afirmaram possuírem filhos. Houve uma aluna cuja resposta não estava prevista no

questionário, que se declarou gestante.

A análise conjunta destas duas últimas questões permite concluir sobre a indagação da possibilidade de jornadas duplas na vida dos discentes (acadêmica e doméstica). Considerando que pequena parte dos sujeitos investigados indica alguma forma de união estável e a existência de filhos morando junto consigo, pode-se concluir que a existência desta possível jornada dupla não deve ser predominante entre os sujeitos investigados.

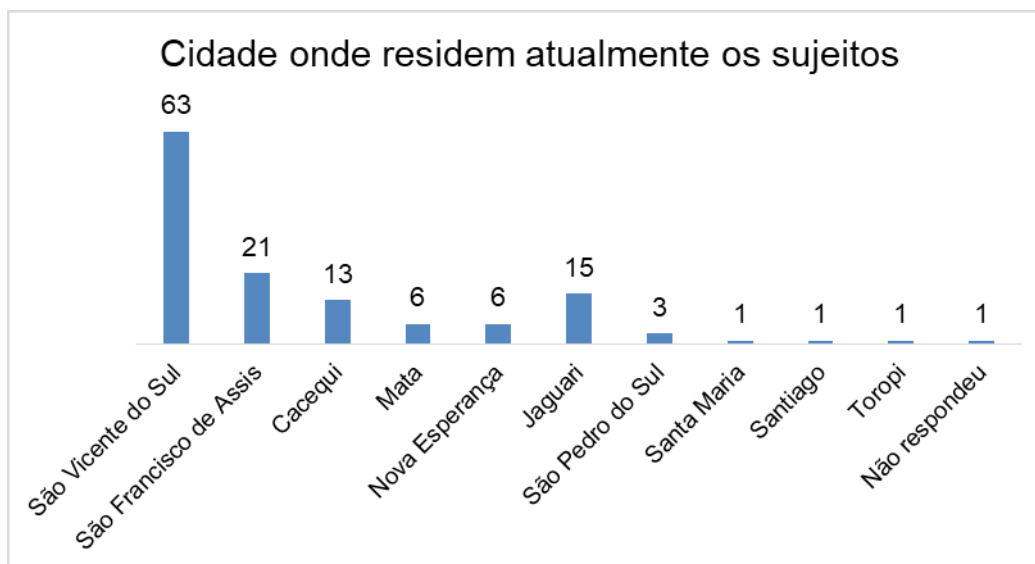
Mais relevante do que a questão anterior para a permanência dos alunos no curso, certamente tem-se as dificuldades associadas às respostas da pergunta número 7. Nesta questão os sujeitos indicavam o desenvolvimento ou não de uma atividade profissional no turno inverso ao do curso de licenciatura, caracterizando uma outra forma de jornada dupla (acadêmica e profissional). Esta questão apareceu como uma das principais causas da evasão discente durante a construção do estado do conhecimento e da fundamentação teórica (PAZ, 2016; HAAS, 2013; GERBA, 2014), visto que o desenvolvimento de atividades profissionais no turno inverso reduz drasticamente o tempo disponível a ser dedicado àqueles estudos realizados fora do ambiente acadêmico. Neste sentido, a análise das respostas dos discentes mostrou um quadro bastante diferente do que aquele revelado na possível conjugação de atividades acadêmicas e domésticas. Dos 131 questionários respondidos, 32,82% relataram exercer uma atividade profissional conjuntamente ao andamento do curso de graduação contra 67,18% que indicaram dedicação exclusiva ao curso. Isto significa que a cada dez alunos matriculados nos cursos de licenciatura do campus, três tem que dividir o seu tempo entre as atividades acadêmicas e as profissionais. Esta realidade é novamente destacada nas entrevistas com os gestores, indicando possíveis dificuldades no compartilhamento destas duas atividades, em suas palavras:

É uma coisa que a gente tem que pensar. Mas no curso noturno tu não pode pedir muitas atividades fora do período noturno, pois como eu tenho os dados ali, em média 30% trabalha. Daí é complicado, eles chegam cansados, o transporte chega em cima da hora, o aluno não jantou (gst. 1).

Nota-se na fala acima que existe uma preocupação referente ao transporte dos alunos, indicando que vários discentes necessitam de significativo deslocamento até o campus. Neste sentido o questionário também buscou identificar a cidade onde os discentes residem atualmente. O fato de não residirem em São Vicente do Sul

acarreta que os mesmos têm que destinar cerca de uma hora para o deslocamento entre as cidades vizinhas e o campus do Instituto e mais uma hora para o retorno ao seu domicílio. Para uma melhor visualização das respostas encontradas apresenta-se a tabulação abaixo.

Gráfico 13 - Distribuição dos sujeitos em relação a cidade em que residem



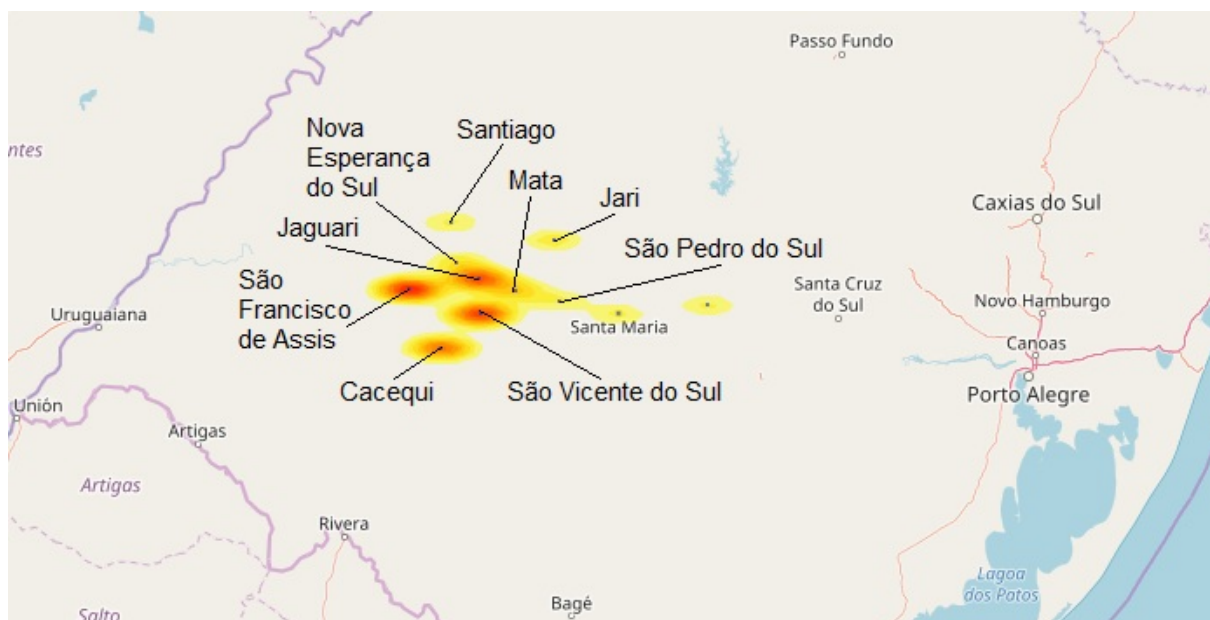
Fonte: Questionários aplicados aos discentes. Adaptado pela autora.

Pode-se perceber que pequena maioria dos alunos reside fora da cidade de São Vicente do Sul. Isto significa que mais de 50% dos indivíduos faz uso diário de alguma forma de transporte para o deslocamento até o campus. É interessante cruzar mais adiante esta estatística com aquela referente ao recebimento de alguma forma de auxílio/benefício, mais especificamente do auxílio transporte oferecido pela instituição como parte da sua política de assistência estudantil, para verificar a abrangência desta ação assistencial.

A próxima pergunta do questionário buscou identificar a cidade de origem dos estudantes. Esta questão tem grande importância na identificação da ação do campus no processo de divulgação dos cursos de licenciatura. Pode-se observar na análise dos questionários que a grande maioria dos alunos é proveniente das cidades vizinhas a São Vicente do Sul. Para uma melhor visualização destes dados elaborou-se um mapa de calor (heatmap) das principais cidades onde os alunos residiam no momento de ingresso no curso de licenciatura. Utilizando os recursos

disponíveis no site www.heatmapper.ca pode-se obter a figura mostrada abaixo.

Figura 7- Município onde residiam os discentes no momento do ingresso nos cursos de licenciatura.



Fonte: Questionários aplicados aos discentes. Adaptado pela autora.

A análise do mapa de calor revela um alcance bastante local das ações desenvolvidas pelo campus São Vicente do Sul na captação de alunos, com o raio de efetiva abrangência menor que 100km. Porém algumas respostas causaram bastante surpresa na análise dos questionários. Encontraram-se respostas indicando as cidades de Sumaré/SP, Hortolândia/SP e São Paulo/SP como cidades de origem dos discentes. Estes indivíduos certamente não foram alvos dos processos de divulgação adotados pelo campus e mais adiante, na análise da questão número 12, certamente apontarão o SISU como forma de conhecimento dos cursos nos quais ingressaram.

O caráter local identificado no mapa de calor está totalmente de acordo com o que a Lei nº 11.892/08 prevê aos Institutos Federais:

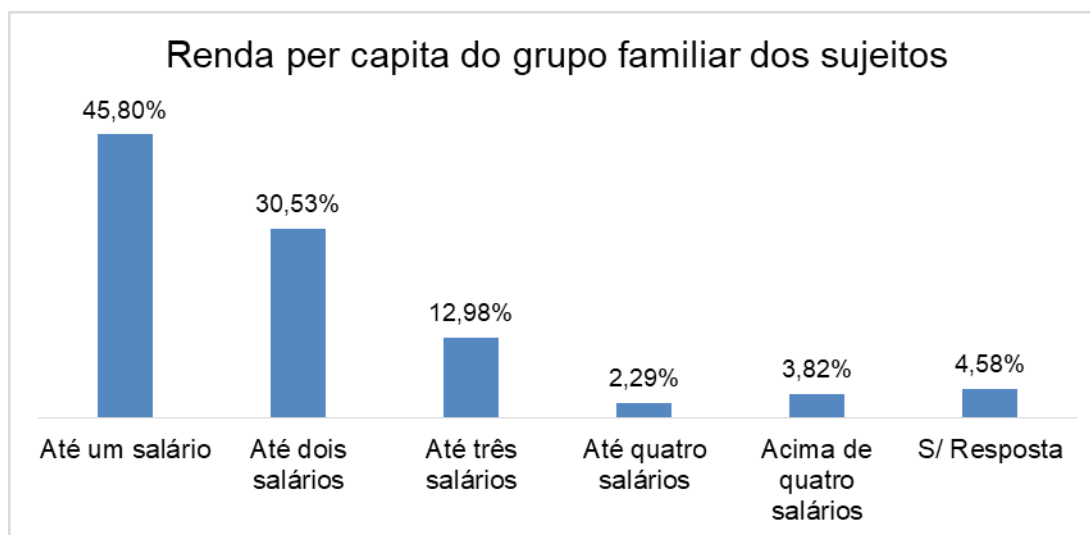
[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Esta abrangência local também foi fortemente consolidada durante o desenvolvimento do estado do conhecimento, em que uma série de autores creditou aos Institutos Federais o papel de promover a interiorização da educação superior de maneira mais aguda que as universidades federais (SANTANA, 2012; DUMARESQ, 2014; PAIVA, 2015; COSTA, 2016; LORENZET, 2016; OLIVEIRA, 2016; ROSA, 2016; NASCIMENTO, 2017). De forma bem específica pode-se citar que a criação e implantação dos Institutos Federais:

[...] corrobora para a preparação de jovens e adultos, objetivando uma qualificação adequada às demandas econômicas e sociais das microrregiões para a interiorização da educação e para a popularização ciência [...] (SANTANA, 2012, p.149).

A décima questão exposta aos discentes buscava avaliar a renda per capita do grupo familiar do qual era membro. O gráfico abaixo mostra a distribuição dos sujeitos conforme a renda do grupo familiar.

Gráfico 14 - Distribuição dos sujeitos segundo a renda per capita.



Fonte: Questionários aplicados aos discentes. Adaptado pela autora.

A análise das respostas encontradas não mostrou nenhuma novidade em relação ao que seria esperado para os discentes ligados aos cursos de licenciatura no atual cenário da educação superior brasileira. A realidade mostrada acima alinha-se muito bem com o cenário destacado na análise de Ristoff (2014). Em seu trabalho

entende que o público presente nos Institutos Federais é caracterizado por uma maior heterogeneidade socioeconômica do que aquela que ainda figura majoritariamente nas universidades, ou seja, os Institutos Federais nasceram com mais cara de povo, com uma identidade mais próxima a da população brasileira. Também corrobora com esta realidade a afirmação de Lorenzet (2016) que caracteriza o público dos cursos de licenciatura como um público com baixas credenciais tanto no capital econômico como cultural e que foi historicamente excluído do ensino superior.

Além da caracterização deste público, o levantamento da renda per capita dos sujeitos é bastante relevante para que seja possível mensurar o alcance das políticas assistenciais do campus, visto que cerca da metade dos sujeitos investigados apresenta condições econômicas suficientes para o recebimento de alguma forma de benefício. Este confronto entre a demanda e os beneficiários será discutido mais adiante.

Terminada a caracterização socioeconômica dos sujeitos inclinou-se o questionário discente para uma etapa relacionada aos aspectos pessoais e institucionais ligados aos cursos de licenciatura. Neste sentido, as três próximas perguntas buscavam caracterizar como o aluno chegou até o curso ao qual está ligado. Na primeira delas o aluno deveria informar como teve conhecimento do curso. Na análise das repostas percebeu-se que a maioria, 35,88%, chegou até o curso por indicação de amigos ou parentes. A segunda alternativa mais indicada, com aproximadamente 26%, era referente aos alunos que já estudavam no campus e somente em terceiro lugar, com 12,21%, apareceu a divulgação na escola onde o discente cursou seu ensino médio.

O cenário indicado por estas três primeiras alternativas mostra que existem problemas no processo de divulgação do campus, visto que a maioria dos alunos tomou conhecimento dos cursos de licenciatura através do contato direto com amigos e/ou parentes, o que não se caracteriza como uma política de divulgação institucional. A segunda alternativa mais indicada pelos discentes causa bastante surpresa, visto que no campus não existe nenhum curso integrado de nível médio que tenha aspirações para o processo de verticalização da educação conjuntamente com os cursos de licenciatura. Mesmo na falta deste gatilho formativo cerca de um quarto dos alunos atualmente matriculados nas licenciaturas do campus caracterizam este processo de verticalização. Neste momento é interessante trazer

a tona certo conflito entre a realidade dos cursos de licenciatura e a visão de um dos gestores. Em sua fala, referindo-se ao processo de verticalização nos cursos de licenciatura “[...] Não ocorre. [...] Não sei qual a eficácia realmente, seria interessante ver qual é a eficiência da verticalização” (gst. 1).

A conclusão, mostrando que parcela significativa dos alunos que cursam as licenciaturas do campus são oriundos dos cursos médios integrados ofertados pela própria instituição, aponta para um cenário diferente daquele mostrado por Bandeira (2015) que detecta dificuldades no processo de verticalização no Instituto Federal de São Paulo.

Já a divulgação nas escolas onde os discentes cursaram o ensino médio é a primeira ação que poderia ser atrelada às estratégias de divulgação adotadas institucionalmente pelo campus, mas não o é. Esta forma de divulgação está muito mais caracterizada por uma ação isolada desenvolvida pelos próprios discentes já ligados aos cursos no desenvolvimento das atividades do PIBID do que uma política institucional de divulgação específica dos cursos de licenciatura. Corroboram com esta realidade a fala dos gestores. Em uma das falas:

Até o momento, muito da nossa divulgação era feita pelo PIBID, então tinha uma série de escolas que a gente frequentava. Então isso já tinha um impacto expressivo do curso. Só nesse momento que a gente não tem mais o PIBID, eu não sei te dizer em relação a isso (gst. 1).

A análise desta resposta deixa bem claro que o processo de divulgação nas escolas, responsável por 12,21% dos alunos, sustentava-se sobre as ações desenvolvidas pelo PIBID.

Segundo a discussão sobre o processo de divulgação dos cursos, outra característica bastante presente nas falas dos gestores foi o uso de redes sociais para a divulgação dos cursos. Mais especificadamente:

Mas a gente fazia, esse ano a gente fez muita divulgação por redes sociais também, então daí a gente se reuni a vai especificadamente difundido as informações ali na rede social (gst. 1).

Porém a divulgação em redes sociais pareceu menos efetiva que a divulgação em escolas. Segundo os discentes, apenas 11% chegaram até o curso através da divulgação realizada em redes sociais. O conhecimento do curso através do SISU foi apontado por 3,82% dos alunos e entre estes estão aqueles indivíduos

que residiam no estado de São Paulo no momento da escolha do curso juntamente com os que residiam em cidades mais afastadas da região de abrangência indicada no mapa de calor da figura 7.

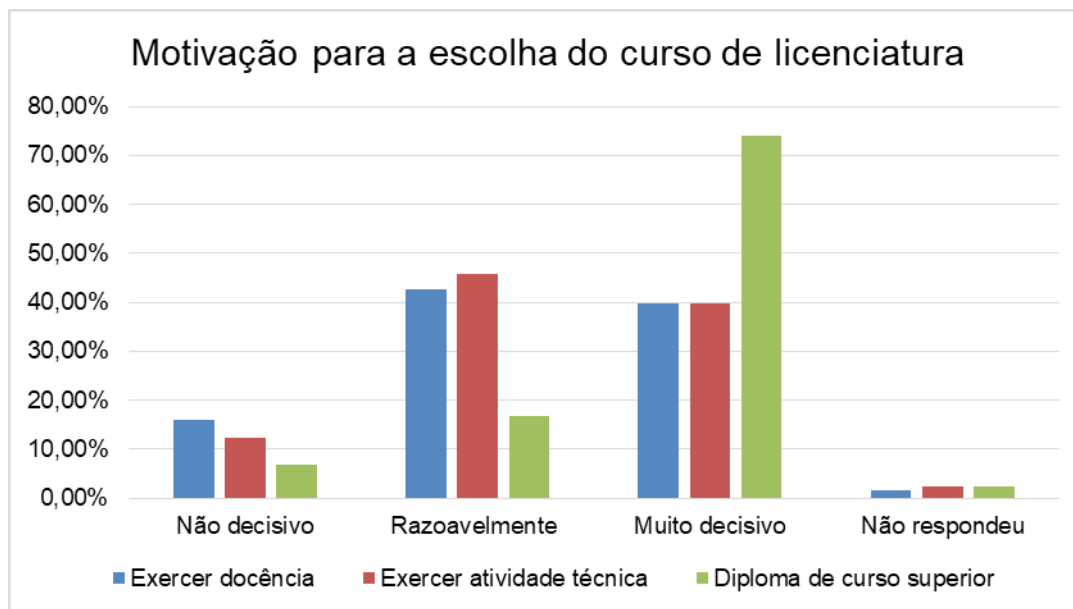
Esta dificuldade no processo de divulgação dos cursos e da instituição como um todo não é um problema isolado do IFFAR - Campus São Vicente do Sul e foi também detectado na delimitação do campo do conhecimento. No trabalho de Silva e Albino (2013) os autores buscaram identificar justamente a problemática da comunicação dos membros da Rede Federal com a comunidade da sua região de abrangência e perceberam que na grande maioria das instituições investigadas este processo de divulgação ocorre exclusivamente com vistas aos processos seletivos para ingresso de novos alunos. Porém, isso gera um grande descompasso, pois o interesse dos novos alunos pelos cursos e pela instituição é motivado justamente pela imagem que a instituição cria de si e de seus cursos ao longo da sua atuação.

A questão número 12 buscava descobrir se o curso de licenciatura ao qual o discente está ligado era a sua primeira opção no momento de ingresso no IFFAR. Existiu uma distribuição praticamente igual dos sujeitos, ou seja, cerca da metade deles, 46,6%, indicaram que o curso era a sua primeira opção e 53,4% indicaram almejar anteriormente outro curso. Esta distribuição dos alunos está muito ligada aos índices de evasão que são obtidos nos cursos, pois cerca da metade dos indivíduos que estão regularmente matriculados nos cursos de licenciatura tiveram (e provavelmente ainda as tenham) outras aspirações acadêmicas.

Para poder compreender o que trouxe os alunos até os dois cursos de licenciatura, quais as motivações pessoais destes indivíduos, a questão número 13 indagava quais aspectos foram decisivos para a escolha do curso ao qual o aluno estava atualmente ligado. A tabulação dos dados construídos através da resposta dos discente é melhor visualizada através da tabulação mostrada no gráfico 15.

Observando os dados mostrados no gráfico 15, pode-se inicialmente perceber-se, sem margem para dúvidas, que a grande motivação dos indivíduos está pela escolha do curso que estão cursando está ligada a obtenção de um diploma de curso superior, em uma visão muito atrelada a de que a obtenção de um título acadêmico é reconhecida pela população em geral como uma possibilidade de melhora tanto nas suas condições sociais como nas condições econômicas de vida (RISTOFF, 1999).

Gráfico 15 - Motivação para a escolha do curso



Fonte: Questionário aplicados aos discentes. Adaptado pela autora.

Exercer futuramente a docência foi caracterizado como muito e razoavelmente decisivo, ficando com cerca de 80% das respostas e, em um panorama praticamente igual a este, foi caracterizado o futuro exercício de uma atividade técnica através das atribuições que os cursos lhes creditam após a sua conclusão. Para 16% dos investigados o exercício futuro da docência não foi decisivo no momento da escolha do curso e estes indivíduos muito provavelmente não apresentarão um alinhamento perfeito com os objetivos e o andamento dos cursos de licenciatura.

Esta questão também possuía um espaço aberto para os alunos exporem os motivos que foram determinantes para o ingresso no curso de licenciatura caso achassem que a três possibilidades oferecidas na formulação da questão não contemplavam as suas expectativas. Neste espaço obtiveram-se 20 respostas que puderam ser categorizadas em três grupos. Um dos grupos, com oito indivíduos, ficou caracterizado por indicarem a busca dos cursos de licenciatura com vistas a futura atividade empregatícia, não necessariamente na docência. A segunda categoria foi caracterizada pela busca de conhecimento e formação, podendo-se identificar nos questionários seis indivíduos pertencentes a este grupo. A terceira categoria continha os quatro indivíduos que afirmaram ter buscado o curso muito mais pela comodidade e pela localização do campus do que pelas duas categorias

anteriores. Os dois indivíduos restantes não se enquadraram em nenhuma das categorias definidas. O indivíduo, identificado como aln. 8, informou “Para realizar transferência interna”, ou seja, o curso de licenciatura foi escolhido devido a baixa procura e este aluno visa o ingresso em outro curso ofertado pelo campus. Já o indivíduo identificado por aln. 11 destacou que a busca do curso superior deu-se em razão de “Ser motivo de orgulho para minha família”.

Longe de ser um problema local do campus analisado, o ingresso nos cursos de licenciatura sem a devida aspiração de atuação docente é encontrado em vários outros casos de análise (BAVARESCO, 2014; SOUZA; NASCIMENTO, 2015). De forma bem alinhada com a realidade mostrada no gráfico 15, Bavaresco destaca que as expectativas e aspirações discentes:

[...] apresentam tensionamentos em relação aos propósitos da política de formação de professores dos IF's, uma vez que os interesses e perspectivas profissionais destes estudantes, com raras exceções, não contemplam a carreira docente na Educação Básica (BAVARESCO, 2014, p. 208).

A pergunta número 14 buscava compreender como os discentes avaliavam as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula. Como os dois cursos de licenciatura possuem bem caracterizada as disciplinas pedagógicas e aquelas referentes a área específica, a questão 14 tratou cada uma destas separadamente. A grande maioria dos alunos avaliam que as metodologias desenvolvidas pelos professores das áreas específicas dos cursos são adequadas, enquanto que as metodologias dos professores das áreas pedagógicas apresentaram uma visível divisão entre adequadas e parcialmente adequadas.

Esta percepção destacada pelos alunos indica que não devem ser encontrados, na análise dos questionários respondidos pelo professores, problemas de formação docente, nem relativa a área específica nem relativa a área pedagógica. Além disso é interessante ressaltar que vários autores destacaram que um dos possíveis motivos para ocorrência da evasão é justamente o desalinhamento ou desconexão entre as metodologias adotadas pelos professores e a perspectiva dos alunos no ambiente acadêmico (RIBEIRO, 2015; PAULA, 2017). Ao que indica esta análise, um possível desalinhamento docente/discente não figura como causa determinante de evasão no caso analisado nesta pesquisa.

Seguindo ainda na investigação dos aspectos mais acadêmicos do caso analisado, a próxima pergunta buscava compreender a ocorrência da retenção nos

cursos. Dos 131 questionários analisados, 83 indicaram não terem reprovado em nenhuma cadeira do curso, 47 indicaram já ter reprovado em pelo menos uma cadeira e 1 indivíduo não respondeu. Esta primeira análise pode parecer um caso de contra-tendência, visto que a maioria dos alunos, cerca de 63%, não apresentam nenhuma forma de retenção no andamento do curso. Porém, há que se considerar que a construção de dados ocorreu no primeiro semestre de 2018 e havia duas turmas analisadas que ingressaram justamente neste semestre, ou seja, obviamente estes alunos não apresentariam qualquer forma de retenção ou reprovação. Então tirou-se da segunda análise todos os indivíduos que ingressam nos cursos em 2018 e o que obteve-se foi que mais da metade dos discentes, 56,6%, já reprovaram em alguma disciplina. O problema da reprovação intensifica-se se é focado mais especificadamente o curso de Licenciatura em Química sem considerar os calouros, quando cerca de 73% indicaram já terem reprovado em alguma cadeira do curso. Esta realidade está bem caracterizada na fala dos gestores, referindo-se aos alunos com problema de retenção no curso:

E justamente tu cai num curso que te exige tudo isso, é uma licenciatura que exige muita leitura no primeiro semestre, tu tem várias disciplinas pesadas em relação a leitura, e é uma licenciatura em Química que exige muito, muito conhecimento lógico-matemático. Emprego disso. Ai tu tem um mistura que é um bomba né, então temos muitos problemas em relação a retenção também (gst. 1).

[...] um dos fatores que a gente vê [...] entre a Biologia e a Química, é o básico inicial da Química que talvez exige um pouquinho mais das Ciências Exatas né, e isso acaba, pra muitos de nossos alunos ainda é um gargalo, uma dificuldade a mais que ele tem que vencer [...] (gst. 2).

O problema da reprovação poderia não ser tão grave em um curso ofertado no turno diurno, mas é um problema extremamente delicado no caso de um curso noturno, no qual os indivíduos, em sua maioria, deslocam-se ao campus unicamente no turno destinado às aulas. Para clarear mais a delicadeza do problema destaca-se que no turno noturno as aulas, que iniciam-se as 19:00, são arranjadas em quatro períodos de 50 minutos com um intervalo de 15 minutos após os dois primeiros períodos. Observando a grade de horários das turmas, de qualquer um dos dois cursos analisados, percebe-se que a grade é completamente cheia durante todos os dias da semana. Em outras palavras, um aluno que cursa todas as disciplinas em seu ciclo normal, não possui nenhum período vago em nenhum dia da semana.

Então, em que momento um aluno que reprova em uma cadeira poderá recuperar a disciplina? Não há este tempo, e considerando que as disciplinas são ofertadas anualmente, a reprovação em uma disciplina acarreta, de forma quase que definitiva, a retenção do aluno por um ano no curso. É um efeito cascata no desenvolvimento acadêmico do discente.

A questão 16 buscava caracterizar o alcance das políticas de assistência estudantil adotadas pelo campus. Neste sentido, questionou-se os alunos sobre o recebimento de alguma forma de auxílio ou benefício de assistência estudantil e caso a resposta fosse positiva, qual a forma de benefício recebida. A análise das respostas dos discentes indicou que apenas 32% dos alunos são atendidos pela assistência estudantil e destes a maioria é beneficiária de auxílio permanência e auxílio permanência conjuntamente com auxílio transporte. Neste ponto é bastante oportuno cruzar a análise desta questão com o perfil econômico dos discentes revelado na análise da questão 10. Como foi destacado naquele momento, mais de 50% dos discentes se enquadrariam nas condições financeiras para o recebimento de assistência estudantil (declararam renda per capita menor que um salário mínimo) o que caracteriza de forma explícita a necessidade de ampliação do público atendido pelas políticas assistenciais desenvolvidas pelo campus. Esta defasagem entre demanda e atendimento é bem caracterizada no cenário nacional (ABREU, 2012).

Além deste ponto, é interessante destacar que somente 22 alunos recebem auxílio para o pagamento do deslocamento (auxílio-transporte), mesmo existindo 68 alunos que indicaram, na questão 8, não residir em São Vicente do Sul e necessitar de algum meio de transporte para o deslocamento diário até o campus.

A ampliação da abrangência da assistência estudantil foi um tema recorrente na delimitação do campo do conhecimento, com uma série de autores indicando que o aumento no número de vagas no ensino superior não foi acompanhado por igual aumento nas políticas de assistência estudantil, e que isto reflete-se de forma direta nos índices de evasão e de diplomação deste novo público que começa a frequentar este nível de ensino (PAULA, 2017). Esta ampliação de alcance torna-se relevante a medida que quando as políticas de assistência estudantil são adotadas no cenário da educação superior, elas são capazes de afetar positiva e diretamente o êxito e a permanência dos alunos e que, desta forma, podem efetivar o caráter democrático e interiorizado que tanto busca-se atrelar à educação superior, principalmente àquela

ofertada pelos Institutos Federais por atenderem um público mais heterogêneo que àquele tradicionalmente presente nas universidades federais (DUMARESQ, 2014).

Além dos benefícios que se materializam em apoio financeiro direto aos estudantes existe uma importante política assistencial desenvolvida pelo campus no que se refere a alimentação dos alunos e que tem um papel destacado na manutenção destes em seus cursos (LOBO, 2012). Todo e qualquer estudante do IFFAR – Campus São Vicente do Sul tem direito a três refeições gratuitas ao longo do dia, durante todos os dias da semana. Essa preocupação do campus com a alimentação é tão evidente que o horário de início das aulas no turno da noite foi pensado para que os indivíduos que se deslocam de outras cidades tenham tempo para realizar a refeição antes do início do primeiro período de aula. Explicitamente:

E um dado interessante, principalmente falando nas licenciaturas que é o foco da nossa conversa, a gente viu da necessidade que é de ofertar alimentação a noite, né, para esse aluno das licenciaturas. Muitos deles são trabalhadores que saem do seu trabalho, direto das cidades vizinhas, não vão em casa, não dá tempo de ir em casa e vem ao campus né, após a jornada de trabalho, então se conseguiu organizar o horário do primeiro período da noite para que eles pudessem chegar e acessar o refeitório para depois ir para a sala de aula (gst. 2).

[...] os alunos trabalham de dia e eu sei como é difícil tu trabalhar de dia, às vezes não dá tempo de tomar banho, a maioria vem comer na escola. Eles descem do ônibus. Então a alimentação é outro acolhimento que garante a permanência [...] E garantir a permanência é com moradia, com alimentação [...] (gst. 3).

A questão subsequente a analisada acima ainda continuava a caracterizar possíveis formas de auxílio financeiro aos estudantes, mas agora ligada de forma direta ao desenvolvimento acadêmico dos discentes. Desta forma a questão 17 solicitava informação do aluno referente a atuação como bolsista. Não se procurou qualificar qual tipo de bolsa o aluno recebia, apenas a sua categorização como bolsista ou não. Cabe destacar então que dentro da estrutura acadêmica do campus analisado os discentes podem ser bolsistas de apoio educacional em algum dos vários setores da instituição, bolsista em projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão e bolsista em algum dos programas PIBID ou PET.

Na análise das repostas obtidas junto aos discentes observou-se que apenas 28,24% dos alunos dos cursos de licenciatura atuam como bolsistas na instituição. Mesmo as bolsas não tendo um caráter assistencialista, as bolsas percebidas pelos alunos tem forte impacto na sua permanência nos cursos de licenciatura, como ficou

demonstrado pelo estudo de Barros (2013) ao analisar a relação entre a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e a atuação destes como bolsistas no PIBID. Porém, mesmo as bolsas tendo esta forte influência na permanência dos estudantes, a fala de um dos gestores indica que não há uma preocupação no aumento do índice de bolsistas encontrado acima, quando referindo-se às bolsas afirma:

A gente tem bastante. Se tu observar a gente tem bolsa permanência, nós temos bolsa de pesquisa, tem bolsa de ensino, tem bolsa de projeto de extensão, tem bolsa de monitoria e tínhamos o PIBID que agora estamos pleiteando continuar com esta questão da mudança de programa. Acho que isso não é o ponto. Não interfere. Acho que a gente tem um quantitativo legal de recurso quanto a bolsas (gst. 1).

A próxima pergunta buscava qualificar a relevância de uma série de pontos em relação a permanência do discente no curso ao qual está ligado. A escolha dos pontos apresentados aos discentes fundamentou-se na análise realizada na delimitação do campo do conhecimento e na investigação bibliográfica sobre a evasão discente realizada no capítulo 6.

Relativo a infraestrutura os discentes apontaram, em sua maioria, que não consideram um aspecto relevante para a ocorrência da evasão. Este ponto de vista sustenta-se fortemente na ótima infraestrutura oferecida pelo campus atualmente, contando com refeitório, ampla e atualizada biblioteca, quantitativo de salas de aula adequado, academia, laboratórios de informática e novos e modernos laboratórios didáticos específicos para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química (IFFAR, 2104a, 2014b).

Um caso explícito de contra-tendência revelou-se na análise de como a permanência dos alunos é afetada pelas dificuldades associadas à conjugação de atividades profissionais e acadêmicas. Para 60% dos sujeitos investigados, este fator teria pouca ou nenhuma relevância na decisão por evadir-se do curso e somente para 24% destes a conjugação trabalho/curso é considerado um fator relevante. Lembrando que em uma série de estudos (ASSIS, 2013; GERBA, 2014; CHAVES, 2016) as dificuldades de conciliar a vida profissional com a acadêmica destacou-se entre os principais motivos para a ocorrência da evasão discente nos cursos de superiores em geral.

Também não se mostrou um fator relevante para a evasão discente a relação

aluno/professor estabelecida no campus. Esta característica em muito se interliga com aquela destacada pela questão 14 que tratava das metodologias adotadas em sala de aula pelos professores, as quais foram classificadas como adequadas. Desta forma, pode-se concluir que existe um ótimo ambiente acadêmico no campus que permite a interação entre professores e alunos embora tenha parecido ser necessária certa conscientização a alinhamento de ideias no grupo docente:

E tu acaba tendo um professor, agora só para não responsabilizar só os alunos, tu acaba tendo um perfil de professor que não é esse aluno, não sei se tu me entendeu, o perfil do professores era do aluno que em média era o melhor aluno, fez mestrado, fez doutorado, passou no concurso disputadíssimo, com 100 outros caras lá com mestrado e doutorado e ele chegou aqui e não existe muito um entendimento da situação da escola (gst. 1).

Mas uma coisa assim que eu noto, é que existe ainda dentro do campus e dentro das licenciaturas, essa quebra, essa não coesão entre os professores que dão as disciplinas técnicas do curso né e as pedagógicas (gst. 3).

O próximo fator em análise buscou entender qual a influência que a perda de bolsas e/ou benefícios assistenciais teriam para a evasão discente. As repostas do público geral indicam que para 58% dos indivíduos a perda destes recursos influencia nada ou pouco. Porém ao focar a relevância deste fator somente sobre os indivíduos que declaram receber algum benefício ou atuar como bolsista na instituição, 45% de todos os discentes investigados, observa-se uma inversão de relevância e a perda de benefícios e/ou bolsas transforma-se em um fator determinante ou muito relevante para a maioria deste público, indicando a importância da manutenção das políticas de assistência estudantil e dos programas de bolsas na instituição, alinhando-se com o que defende Barros (2013).

Mesmo com toda a problemática já destacada referente as reprovações em disciplinas nos cursos de licenciatura do campus, as quais acarretam quase que diretamente no aumento do tempo para a diplomação, as reprovações e a dificuldade de avanço no curso são fatores não considerados como relevantes para a maioria dos discentes. Pequena parcela, cerca de 10%, apontou que este fator seria determinante na decisão de evadir-se do curso. Para especificar mais o impacto das reprovações na decisão de permanência ou não do discente, analisou-se este fator somente para os alunos que declaram já possuir alguma reprovação. E o cenário não se altera significativamente, a maior parte deste público reafirma que

este fator tem pouca influência sobre a decisão de evadir-se.

Esta despreocupação com o impacto das reprovações na vida acadêmica pode ser sustentado pela falta de pré-requisitos na maioria das disciplinas dos cursos de licenciatura do campus. Isto significa, por exemplo, que o aluno não é impedido de matricular-se em alguma disciplina caso tenha reprovado em outra que sirva como base para a disciplina pleiteada (matricular-se em Prática Pedagógica II tendo reprovado em Práticas Pedagógica I). Esta estratégia é bem destacada na fala de um dos gestores, quando referindo-se a existência de pré-requisitos:

[...] isso era um problema que a gente tinha quando era aluno na universidade e quando a gente veio para cá a gente formatou o curso com outro formato [...] a primeira cadeira de estágio exige um número x de disciplinas, tá. Ai essa cadeira de estágio vai ter umas disciplinas que são pré-requisitos, pois a gente entendeu que para tu fazer estágio tu tem que ter estes conhecimentos já trabalhados. Mas agora outras disciplinas não têm pré-requisitos, então tu não tem muitos trancamentos por causa disto (gst. 1).

O próximo fator considerado nos questionários era referente a futura atuação profissional, sem especificar se esta atuação seria na docência ou no desempenho de atividades técnicas com as atribuições específicas que os cursos de licenciatura concedem aos seus formandos. Na análise das repostas pode-se perceber que este motivo tem pouca ou nenhuma influência em relação a evasão para 49% dos sujeitos. Para ¼ destes sujeitos esta perspectiva desempenha papel determinante ou muito decisivo para a permanência no curso.

Este é um claro contra-exemplo da relação entre oferta e procura. Mesmo havendo a necessidade de um grande número de professores, principalmente para a atuação na educação básica nas áreas das ciências e da matemática (ALVES; SILVA, 2013; ARANHA; SOUZA, 2013, CURI, 2012), explicitada por um dos entrevistados, “nós precisamos de professores de Química. Por que a deficiência é muito alta no Ensino Médio de pessoas formadas em licenciatura em Química (gst. 1)”, há uma preocupação dos estudantes em relação a sua atuação profissional após a conclusão do curso. Muito destas incertezas residem na desvalorização social e econômica atrelada a profissão docente, no que é denominado de crise das licenciaturas (HASS, 2013).

Entrando agora no rol dos fatores que começaram a ter destacada relevância por parte considerável dos discentes, tem-se a aprovação em outro curso. Na

análise deste fator a metade dos discentes classificou este fator como pouco determinante ou irrelevante. Porém praticamente 1/3 dos indivíduos investigados caracterizou esta alternativa como muito relevante ou determinante, indicando que ventila em seus planos aspirações pela busca de outro curso superior. Um dos indivíduos, identificado como aln. 8, já havia indicado explicitamente esta aspiração ao relatar que buscou o curso de licenciatura para a realização de transferência interna. Alinhado com esta realidade, um dos entrevistados relatou, referindo às intenções demonstradas pelos alunos de uma turma específica dos cursos analisados,

O restante, boa parte do restante deles, 4 deles queriam Agronomia e estão esperando esse ano pra trocar de curso. 3 queriam Gestão Pública e vão trocar. Um quer Educação Física na UFSM. Dois querem Física, Um quer Engenharia Química, né, então vai sair (gst. 1).

Outro ponto que também recebeu destacada importância em relação a permanência dos estudantes foram possíveis dificuldades financeiras e/ou familiares. Neste caso 45% dos sujeitos indicaram que estas dificuldades seriam determinantes ou muito decisivas para o abandono do curso e apenas 20% classificou-as como irrelevantes. Esta preocupação com possíveis dificuldades financeiras e familiares reflete o padrão econômico da população atendida pelos cursos de licenciatura do campus. Este padrão econômico ficou claramente caracterizado na análise das respostas da questão número 10, em que quase metade dos indivíduos declarou que a renda per capita do grupo familiar do qual fazem parte é de até um salário mínimo.

Os dois fatores restantes analisados com relação a ocorrência de evasão discente são bem específicos do desenvolvimento acadêmico dos alunos. O primeiro tratava sobre a desmotivação com relação ao curso ou com disciplinas específicas. Esta desmotivação é considerada determinante ou com grande influência para quase metade dos alunos. A palavra “desmotivação” vai aparecer várias vezes quando a parte aberta da questão for analisada, indicando que esta desmotivação em relação ao curso ou disciplinas específicas não é algo inerente ao próprio discente, parecendo contagiar ou ser contagiado pelo ambiente acadêmico.

Por fim as dificuldades e desmotivações durante a realização dos estágios obrigatórios mostrou-se determinante ou com grande influência para 35% dos alunos e não influenciaria apenas para ¼ dos sujeitos. Esta desconfiança em relação aos

estágios muito se deve à falta de expectativa na futura atuação docente, caracterizada em um primeiro momento na questão 13, em que exercer a docência não é o fator decisivo para a escolha do curso de licenciatura, mais posteriormente na perspectiva de atuação profissional e vai novamente aparecer na análise das escritas desenvolvidas na parte aberta desta questão.

Se o discente acreditasse que os motivos relevantes para sua permanência no curso ou para a sua evasão não estavam contemplados pelos dez fatores analisados, ele poderia complementar através de uma questão aberta posta logo abaixo da pergunta analisada anteriormente. Neste espaço foram encontradas dezesseis entradas. Estas foram categorizadas em quatro grupos. O primeiro grupo foi formado por 2 respostas que já estavam no questionário, uma referente às dificuldades familiares (doença familiar pelo aln. 87) e outra que afirmava que todos os motivos tinham sido contemplados (aln. 104). A segunda categoria contemplou aqueles problemas que podem ser caracterizados como internos a instituição, fortemente ligados a motivação do corpo docente e à valorização dos cursos de licenciatura pela própria gestão do campus. A terceira categoria referiu-se à aspectos externos à instituição e a quarta categoria foi fortemente caracterizada pelos aspirações técnicas dos cursos de licenciatura (parte específica do curso).

Para uma melhor visualização destas categorias apresenta-se o quadro abaixo com as respectivas respostas.

Quadro 2 - Categorização das respostas dos discentes na questão número 19

(continua)

Categorias	Respostas
Motivos já contemplados	Doença familiar (aln.87).
	Acho que todos foram contemplados acima (aln. 104).
Motivos internos à instituição	Os vários contratemplos e a disposição dos professores (aln. 105).
	Auxílio para conseguir me manter melhor, pois pago aluguel e venho de longe (aln. 10).

(conclusão)

	O principal motivo é a desmotivação (aln. 83).
	Desmotivação por parte dos professores (aln.43).
	Pouca motivação do campus com as licenciaturas (aln. 115).

	São inúmeros fatores. Alguns deles são a desunião das turmas das licenciaturas, favoritismo dos professores com alguns colegas e falta de valorização do curso dentro da instituição (aln. 118).
Motivos externos à instituição	A distância e a dificuldade de visitar a minha família (aln. 1).
	Mudança de município (aln. 48).
	Aprovação em concurso (aln. 61).
Aspirações técnicas	O curso deveria ser bacharelado ou bacharelado/licenciatura (aln. 8).
	Não possuir a opção de outros cursos como bacharelado (aln. 19).
	Passei a gostar muito da parte específica do curso, me abrindo um leque de opções posteriores (aln. 52).
	A falta de motivação para quem não deseja seguir como docente na área e procura o bacharelado (aln. 125).

Fonte: Questionários aplicados aos discentes. Adaptado pela autora.

Nesta categorização um único indivíduo, indexado como aln. 26, não se encaixou em nenhuma das categorias consideradas, embora sua resposta seja altamente motivadora, “Ser professor”.

A análise completa da questão 18, juntamente com as repostas apresentadas na questão 19, permite que se entenda a natureza multiforme que a evasão discente assume no ensino superior. Neste caso são vários fatores que se entrelaçam e se misturam, e não unicamente um fator (LOBO, 2012; ASSIS, 2013; GERBA, 2014; CHAVES, 2016). Isto significa que são necessários estudos específicos em cada caso de análise e desta forma a presente investigação indica/aponta alguns caminhos que podem ser traçados em busca de uma redução do índice de evasão nos cursos analisados.

A última questão apresentada aos discentes buscava categorizá-los em relação as suas aspirações após a obtenção do êxito no curso ao qual estão vinculados. Neste sentido foram apresentadas três possibilidades em relação ao pós-curso. A primeira alternativa era caracterizada justamente pelo objetivo principal da política de formação de professores nos Institutos Federais, ou seja, atuação como docente na educação básica ou profissional (BRASIL, 2008). Dos 131 alunos investigados, cerca de um quarto (23,6%) indicaram que buscarão a inserção profissional através da atuação como professores da educação básica após a

conclusão do curso de formação de professores. Esta aparente desmotivação pela inserção direta no exercício da docência em muito se deve ao presente status social e econômico da atuação docente na educação básica brasileira, principalmente nas redes estadual e municipal de ensino, como destacado por vários autores (SOUZA; TAVARES; NASCIMENTO, 2012; ARANHA; SOUZA, 2013; PAZ, 2016). Este aspecto também apareceu, de forma bem destacada, na fala dos gestores quando questionados sobre a falta de atratividade dos cursos de licenciatura ofertados pelo campus:

[...] mas o incentivo é só pela paixão né, pelo dom e pela paixão de ser docente. Por que se tu for por uma valorização profissional [...] não tem a valorização do profissional docente [...] isso está desmotivando os estudantes que estão dentro nos bancos escolares hoje de permanecerem nos cursos de licenciatura, onde no atual contexto se fala em contratar até mesmo profissionais para ministrarem por notório saber, sem exigir uma formação específica [...] Pois quando a gente faz a formação é por amar, é por gostar, por sentir afinidade com determinadas áreas (gst. 4).

Em primeiro lugar, a desvalorização da profissão. Então não é bom ser professor na maioria das instituições [...] isso é um retrato, é uma pessoa que tem formação, vê que tu não vai ser reconhecido socialmente, tu não vai ganhar bem, e dependendo da região que tu vai trabalhar, tu tem problemas com violência. Então isso é um cenário, não é uma única coisa, mas é um cenário que contribui para tornar a profissão e a procura pela profissão pequena (gst. 1).

[...] o profissional da educação, [...], ele tem uma remuneração pelo seu trabalho muito aquém do que outras categorias profissionais, muitas vezes [...] esse profissional da educação tem uma formação maior do que outros profissionais, os técnicos científicos do estado, do município, ele tem um maior número de anos dedicados a sua formação e ganhando, ganhando não, sendo retribuído pelo seu trabalho um terço do que ganha os técnicos científicos e essas dificuldade que a gente vê, o pessoal interessado na formação, nos cursos que fazem formação de professores, sabendo que um maior número de vagas para sua atuação vai estar no município ou na rede estadual e a remuneração ainda é muito baixa [...] (gst. 2).

[...] é o desestímulo e a desvalorização do profissional docente né, por que se a gente [...] for acompanhar a trajetória de um professor municipal ou de um professor estadual, que é pior ainda, é um salário que já vinha há 4 anos parcelado, já nem se cogita aumento salarial, [...] violência da sala de aula, o professor não consegue estudar, não consegue, não tem um dia pra preparar [...] tu pode fazer mestrado e doutorado que continua ganhando a mesma coisa, então tudo isso aí desestimula um pouco essa busca pelo docente né (gst. 3).

A segunda possibilidade apresentada aos discentes referia-se a sua futura atuação como técnicos através das atribuições que os cursos lhes conferem após a conclusão dos mesmos. Esta alternativa foi apontada por apenas 8% dos discentes,

deixando bastante claro que a intenção, da maioria dos alunos, não é a inserção profissional como técnicos nas áreas específicas de formação. Este baixíssimo interesse pode assentar-se no perfil econômico da região de atuação do campus e na perspectiva de atuação profissional dos seus egressos. A região não é industrializada e tem sua economia quase que totalmente voltada ao agronegócio.

A última alternativa apresentada aos discentes estava vinculada à continuação da sua formação acadêmica através da busca de um curso de pós-graduação. Esta alternativa claramente é a intenção da maioria dos discentes investigados, visto que mais de 54% assinalaram-na como pretensão futura após a conclusão do curso. Embora essa não seja uma das vertentes da política formação de professores inerente aos Institutos Federais, a inserção em cursos de pós-graduação tem sido o destino de um considerável número de egressos e destacado ponto positivo na fala dos entrevistados:

[...] a primeira turma de Química nós tivemos em torno de 8 diplomados, que pra média geral é bastante alta [...] E destes 8, eu acho que 5 estão na pós-graduação, são 3 no doutorado - um no doutorado da FURG, dois no doutorado da UFSM - uma no mestrado [...] Na segunda turma de Química, nós tivemos menos diplomados já, foram em torno de 6. Nós temos um no mestrado, lá em Rio Grande, uma na especialização ali da UFSM [...] Na Química 3 [...] tivemos 1 aluna diplomada até agora [...] e esta aluna esta no mestrado lá na FURG. É uma parceria que a gente estabeleceu com nosso antigo orientador, meu e de outro professor, nós mandamos vários alunos para lá [...] Este tipo de parceria é também uma política que a gente tenta ampliar. (gst. 1).

Após a análise detalhada de cada uma das questões apresentadas aos discentes pode-se perceber que a maioria dos investigados ingressou na instituição entre os anos de 2016 e 2018 e que existe um alto índice de desistência no primeiro ano dos cursos, principalmente no curso de licenciatura em Química. Os discentes, em sua maioria, estão na idade adequada para a realização da graduação e apresentaram uma prevalência de gênero feminino. Quase a totalidade dos sujeitos investigados são solteiros e sem filhos, residentes e naturais de São Vicente do Sul ou das cidades vizinhas, caracterizando uma abrangência bastante local para a atuação do campus em relação a formação de professores. Há uma leve superioridade de alunos que podem dedicar-se exclusivamente aos estudos em relação àqueles que desempenham atividades profissionais concomitantemente à realização do curso de graduação.

A renda per capita da maioria dos discentes é de até um salário mínimo e há

uma distribuição praticamente igual em relação aos discentes que indicaram o curso de licenciatura como primeira opção e aqueles que possuíam outras aspirações acadêmicas antes do ingresso no curso de formação de professores. Neste sentido, a principal motivação destacada pelos discentes para o ingresso nos atuais cursos foi a obtenção de um diploma de curso superior.

Embora metade destes sujeitos tenham declarado condições econômicas suficientes para o recebimento de benefícios ligados à assistência estudantil (transporte/permanência/moradia) apenas um terço deles afirmou ser beneficiário de alguma destas formas de auxílio. Com relação as dificuldades de permanência e possibilidade de evasão, a infraestrutura do campus é considerada um fator irrelevante, assim como a aprovação em outro curso superior, a perda dos benefícios e/ou bolsas e a relação aluno-professor. Como motivos pouco relevantes apontaram as dificuldades em relação a conciliação das atividades acadêmicas e profissionais. A perspectiva de atuação profissional após a conclusão do curso e as dificuldades de avanço devido às reprovações foram consideradas razoavelmente relevantes. A desmotivação com disciplinas específicas do curso e na realização dos estágios obrigatórios foram apontados como fatores muito relevantes para um possível abandono do curso e as dificuldades financeiras e/ou problemas familiares são determinantes nesta escolha. A análise da questão aberta proposta aos discentes com relação a permanência no curso apontou que estes reconhecem problemas internos de motivação do corpo docente em relação às disciplinas ministradas e uma desvalorização do curso formação de professores em prol de outros cursos ofertados pela instituição.

Finalizando a análise dos dados construídos com os discentes, pode-se perceber que os indivíduos deste grupo de análise não tinham, em sua maioria, aspirações para tornarem-se professores da educação básica após a conclusão do curso no momento de seu ingresso na instituição e que a sua visão aparentemente não foi alterada com as experiências acadêmicas que estão vivenciando durante a realização do curso. O cenário do público dos cursos de licenciatura, caracterizados por baixas credenciais econômicas e sociais, e toda a problemática da evasão identificados em várias regiões do país se reflete também nos cursos do IFFAR – SVS.

7.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

A primeira pergunta presente no questionário encaminhado aos docentes buscava categorizá-los em relação a atuação nos cursos de licenciatura do campus. Observou-se que a maioria dos professores tem sua atuação restrita a apenas um dos cursos de licenciatura e apenas um quinto dos professores estava atuando concomitantemente nos dois cursos, indicando uma baixa integração de disciplinas nos cursos analisados. Nesta atuação mútua, encontraram-se prioritariamente os professores ligados à formação pedagógica dos alunos. Além disso, dos respondentes, encontrou-se apenas um professor formado na área de Química que atuava na licenciatura em Biologia e também apenas um professor formado em Biologia que atuava no curso de licenciatura em Química. Esta falta de integração entre professores fica explícita nas análises das respostas dos docentes na parte final do questionário.

Relativo ao tipo de vínculo que estes sujeitos possuem com a instituição, constatou-se que a grande maioria, cerca de 80%, são pertencentes ao quadro efetivo da instituição, o que indica uma baixa rotatividade dos professores nos cursos analisados.

As próximas questões expostas aos docentes buscavam caracterizar a formação acadêmica destes sujeitos que atuam nos cursos de licenciatura do campus. A análise das respostas indicou um cenário muito positivo em relação à formação na área pedagógica destes profissionais, inclusive daqueles que atuam nas disciplinas específicas dos cursos, apontando um ambiente acadêmico bastante diferente daquele que é encontrado nas universidades brasileiras. Dos docentes que responderam, 80% indicaram serem formados em cursos de licenciatura na área em que atuam. Os 20% restantes, embora não tenham se formado em cursos de licenciatura plena, indicaram terem buscado cursos de formação pedagógica complementar. Desta forma, entendeu-se que de um modo geral os professores atuantes nos cursos de licenciatura possuem as credenciais necessárias para a atuação em cursos de formação de professores. Talvez este quadro seja um dos grandes diferenciais das licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais frente àqueles ofertados pelas universidades e muito disto deve-se justamente ao caráter de ofertante de múltiplos níveis de ensino presente nos institutos, visto que os professores que atuam nas licenciaturas são os mesmos que devem atuar nos cursos técnicos de nível médio. Desta forma há um direcionamento/incentivo para

que os professores possuam cursos de formação pedagógica ou licenciatura plena em seu histórico formativo.

Se por um lado a predominância de professores licenciados caracterizou um ambiente formativo diferente daquele presente nas universidades, a qualificação docente no *lócus* investigado assemelha-se em muito aquele encontrado nas universidades. Quando questionados sobre o nível de formação em pós-graduação, 90% dos docentes indicaram possuírem título de mestre. Destes docentes, 70% obtiveram o título através de cursos de mestrados em suas áreas específicas de formação e 30% na área da educação. A qualificação docente segue praticamente o mesmo patamar em relação ao doutoramento, sendo que 62% dos docentes indicaram serem doutores ou estarem com os cursos em andamento, com 62% destes, em cursos ligados à área específica e os demais na área de educação. O quadro desenhado a partir destes índices indica que não devem ser percebidos problemas oriundos da formação inicial do corpo docente atuante nos cursos de licenciatura do campus, o que ratifica o resultado encontrado na análise dos questionários discentes referentes as metodologias adotadas nas disciplinas (questão 14 daquele questionário), tanto nas pedagógicas como nas específicas.

Porém ao destacado nível de formação acadêmica docente identificado acima, não é possível juntar-se uma relação temporal muito favorável destes docentes com cursos de formação de professores. Quando questionados sobre o tempo de atuação nestes cursos, a metade dos docentes indicou que atua nestes há menos de seis anos, com um terço do total de sujeitos atuando há menos de 3 anos. Esta falta de história no processo de formativo de professores encontrada na análise do corpo docente em muito deve-se a recente oferta de cursos de licenciatura pelos Institutos Federais. Considerando que a análise dos Planos Pedagógicos dos cursos de licenciatura (IFFAR, 2014a; 2014b) indicaram que as primeiras turmas destes cursos foram constituídas nos anos de 2009 e 2011, respectivamente para a licenciatura em Ciências Biológicas e Química, observa-se uma proximidade entre o tempo de existência dos cursos de licenciatura e o tempo de atuação do professores do campus nestes cursos. A esta característica, soma-se também o fato de a atuação destes professores nos dois cursos analisados ser a primeira experiência em cursos de formação de professores para a maioria dos professores respondentes. Neste sentido, observou-se que menos da metade dos docentes declararam ter experiência/vivência em outros cursos de licenciatura, ou seja, tem-

se um curso novo, com novos professores que constroem a sua história de atuação acadêmica em cursos de formação de professores a medida que estes cursos constroem a sua própria história.

A parte subsequente do questionário apresentado aos docentes buscava identificar o ponto de vista destes sujeitos em relação à evasão, à retenção e ao êxito, verificando se há uma consonância de ideias entre os professores, os alunos e os gestores. Neste sentido, a primeira questão ligada a esta seção do questionário interrogava os docentes sobre os motivos que levaram os alunos a escolherem o curso ao qual estão ligados. Segundo a opinião dos docentes a busca pelos cursos de licenciatura não ocorreu com vistas ao futuro exercício de alguma atribuição técnica que os cursos lhes atribuem após a sua conclusão ou ao futuro exercício da docência na educação básica ou profissional. Para os professores respondentes, a presença dos alunos nos dois cursos caracteriza-se pela busca de um diploma de curso superior, e a escolha específica dos cursos de licenciatura deu-se muito mais por conveniência do que por vocação profissional. Este ponto de vista está bastante alinhado com aquele encontrado na análise das respostas geradas pelos próprios docentes e pode ser um dos gatilhos da problemática relatada por estes sujeitos em relação à motivação docente em sala de aula.

Ainda ligado a escolha dos alunos pelos cursos de licenciatura, a questão analisada anteriormente oferecia um espaço para que os docentes pudessem expor razões que achassem pertinentes. Encontraram-se cinco registros que puderam ser categorizados em dois grupos. O primeiro grupo ratificou a busca por um diploma de curso superior e o segundo indicou a escolha devido ao que chama-se de conveniência, seja ela associada a facilidade de uma transferência interna entre cursos ofertados pelo próprio campus do Instituto ou aquela associada a baixa concorrência e a possibilidade da obtenção de auxílios junto a instituição – bolsas de estudo ou benefícios assistenciais. De forma explícita mostra-se o quadro 12 com a categorização das respostas.

Quadro 3 - Categorização das respostas dos docentes na questão número 12

Categorias	Respostas
------------	-----------

Diploma de curso superior	A maioria se preocupa em ter um diploma de curso superior, mas verifica-se que muitos se realizam na docência (pfr. 3).
	Terem um diploma de Ensino Superior (pfr. 4).
	Buscam o curso, no campus de SVS, pela finalidade de obterem nível superior. Mas, a maioria não está determinada na docência, por que acham desmotivante a mesma, pelas políticas públicas, políticas de carreira, apresentadas pelo contexto político-econômico- social à nível de municipal, estadual e federal (pfr. 17).
Conveniência	Esperam até surgir vaga em outro curso (pfr. 18).
	Logística, auxílio financeiros, além da facilidade de ingresso (pfr. 2).

Fonte: Questionário aplicado aos docentes. Adaptado pela autora.

De forma mais voltada para o êxito dos alunos, questionou-se os professores acerca das aspirações discentes após a conclusão dos cursos de licenciatura. Neste sentido houve uma confirmação do cenário encontrado na questão anterior, uma vez que do ponto de vista dos professores a minoria dos estudantes aspira a atuação docente logo após a conclusão do curso. De forma bastante clara os docentes também apontaram que a minoria dos alunos buscará a complementação da sua formação acadêmica através da busca de outro curso de graduação. Sendo assim, a maioria dos alunos buscará ou a inserção profissional em uma área distinta da docência ou a complementação da sua formação acadêmica em cursos de pós-graduação.

Com relação a esta inserção profissional, um dos sujeitos investigados neste grupo explicitou uma das possíveis aspirações discentes, contextualizando politicamente a situação dos cursos superiores:

Na situação econômica-social de todas as esferas públicas, os alunos pretendem arriscar em qualquer concurso público que exija nível superior, muitas vezes, sabendo que, o plano de carreira e a estabilidade de um servidor público poderá estar com os dias contatos nos dias atuais, pelos governos, de todas as esferas. Neste sentido, ainda, para os alunos das licenciaturas, existe a esperança de estabilidade profissional, nem que seja por um curto espaço de tempo; pois sabemos e compartilhamos, em sala de aula, os anseios de que "os direitos trabalhistas estão sendo retirados pouco a pouco da classe trabalhadora" (pfr. 17).

O ponto de vista dos docentes sobre as aspirações dos alunos no pós-curso não apresentou um alinhamento perfeito com o encontrado na análise da última questão do questionário aplicado aos discentes. Naquele momento foi possível identificar que os cursos de pós-graduação são sim uma das principais metas dos alunos, mas que muito poucos, cerca de 8% apenas, pretendem buscar inserção profissional em atividades técnicas.

Avançando na identificação da sintonia entre os professores e alunos, os docentes foram questionados sobre como diferentes situações afetavam a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Neste momento do questionário os professores foram apresentados a uma série de fatores, alinhados com aqueles expostos aos discentes e discutidos amplamente na literatura (ASSIS, 2013; GERBA, 2014; CHAVES, 2016), e deveriam julgá-los quanto a sua relevância para a ocorrência da evasão. A análise das repostas claramente indicou que os docentes enquadram os fatores apresentados em dois grandes grupos: um para o qual atribuem grande relevância para o desencadeamento da evasão discente e outro para o qual os docentes atribuem muito pouca relevância.

Como fatores muito relevantes foram destacadas as dificuldades no desempenho acadêmico devido a uma formação básica deficiente (ensino médio), as dificuldades de conciliar as atividades profissionais com a vida acadêmica, a desmotivação ou falta de identificação com o curso escolhido, a dedicação ao curso, a perspectiva em relação ao pós-curso e a troca por um outro curso de nível superior. Dos seis fatores aos quais os professores atribuem grande relevância, quatro podem ser considerados ligados aos aspectos internos da instituição. As dificuldades relacionadas à uma formação de nível médio deficiente, principalmente nas áreas das ciências naturais, é um problema que afeta de forma geral o ensino público brasileiro e que possui a sua solução ancorada justamente na formação de professores qualificados para atuarem nestas áreas (ALVES, SILVA, 2013). Sendo assim, forma-se um problema que retroalimenta-se, ou seja, não se formam professores devido à formação básica deficiente, mas são justamente estes profissionais, os quais não se formam, que poderiam mudar o cenário da qualidade da formação básica da população. Este ciclo apareceu claramente nas entrevistas, quando em referência as dificuldades relacionadas a formação básica apontou que eram:

[...] uma dificuldade a mais que ele tem que vencer e essa origem tá no nosso ensino médio, no nosso ensino fundamental né, [...] isso é um processo histórico que vem, mas ao mesmo tempo se a gente não formar bons professores, a gente não vai mudar a realidade do ensino fundamental e do médio, então é um ciclo né. E quando é que isso vai acontecer? Quando a gente tiver esses profissionais que as universidades, que os institutos começarem a atuar, e esses novos futuros alunos começarem a chegar, tanto aqui quanto nas outras universidades, com uma maneira diferente de encarar a Matemática, Física, Química, Biologia né, são ciências que são fundamentais, eu vejo como extremamente necessárias a mudança de paradigma que a gente na educação, isso é uma dificuldade (gst. 2).

Neste sentido, cabe aos gestores ligados aos cursos de licenciatura, adotar estratégias que sejam capazes de contornar a problemática desta formação básica deficitária dos alunos que ingressam nas licenciaturas do campus. Já aqueles fatores ligados a desmotivação e não identificação com o curso escolhido, com a consequente troca por outra graduação, encaixam-se perfeitamente na teoria de Tinto (1975) sobre a evasão. No intuito de contorná-los, podem ser desenvolvidos trabalhos coordenados entre todas as esferas acadêmicas para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e reconhecimento dos discentes com os curso de licenciatura.

Desta forma, dos únicos fatores aos quais os docentes atribuem grande relevância e que não estariam ligados aos aspectos internos da instituição, um seria a dificuldade que os estudantes encontram devido a conjunção de atividades profissionais com aquelas referentes à vida acadêmica e o outro aquele referente a perspectiva em relação ao pós-curso. Porém na análise dos questionários discentes o primeiro destes fatores apresentou um claro exemplo de contra-tendência, visto que à ele os estudantes não atribuíram significativa relevância para a ocorrência da evasão. Sendo assim, a baixa perspectiva de atuação após a conclusão do curso seria o único ponto que é destacado pelos dois grupos de sujeitos investigados e que sobre os quais a instituição não possui capacidade direta de atuação, com a sua problemática estando mais ligada ao desenvolvimento de políticas voltadas a valorização da atividade docente. De forma explícita esta caracterização surgiu na fala de um dos entrevistados referindo-se especificamente à política de formação de professores:

Mas eu acredito que a política pública ela não é sozinha, ela deveria vir acompanhada de valorização da profissão, questão salarial também. Para que a gente tivesse essa evolução completa do cenário. Por enquanto a gente só está na parte de formação. Na parte de valorização profissional

não vejo nada (gst. 1)

Já no grupo dos fatores pouco relevantes apontados pelos professores restaram a infraestrutura e os serviços ofertados pelo campus, o transporte até a instituição, as dificuldades financeiras e o descontentamento com as metodologias didático-pedagógicas adotadas nas disciplinas. O ponto de vista sobre a infraestrutura do campus apontada pelos discentes foi, desta forma, corroborada pelo ponto de vista do professores, ou seja, o campus não apresenta graves problemas de infraestrutura ou de serviços que estejam diretamente ligados à evasão. Já a questão do transporte até a instituição correlaciona-se diretamente com a questão financeira, uma vez que a maioria dos alunos reside fora de São Vicente do Sul (questão número 8 do questionário discente) e apenas um terço destes sujeitos é beneficiário de auxílio transporte (questão número 16 do questionário discente). Sendo assim, possíveis dificuldades financeiras podem acarretar a impossibilidade da continuação do curso, o que foi claramente caracterizado pelo discentes na análise do fator “dificuldade financeira e/ou familiar”. Por fim, o descontentamento com as metodologias adotadas em sala de aula devem ser analisadas com mais cuidado no contexto da relação professor-aluno, pois embora a maioria dos discentes indica que estas metodologias tem sido adequadas, houveram apontamentos indicando uma possível desmotivação do corpo docente em relação aos cursos.

A próxima questão respondida pelos professores buscava identificar o ponto de vista destes sujeitos em relação a ocorrência da retenção. Pode-se observar que os professores atribuem as reprovações nas disciplinas a uma conjunção, praticamente em igual importância, de três fatores: formação básica deficiente, falta de tempo para estudar devido à ocupação profissional e falta de empenho do aluno. Já a complexidade dos conteúdos e as metodologias pedagógicas dos docentes foram caracterizadas como pouco relevantes ou indiferentes. Sendo assim, pode-se perceber que do ponto de vista docente, a retenção está quase que diretamente associada à fatores individuais dos estudantes do que a forma como as disciplinas e o curso como um todo são desenvolvidos. Porém, sendo os professores sabedores das inúmeras dificuldades que acompanham os alunos, as quais têm sido constantemente salientadas no decorrer deste trabalho, adequaram-se à eles ou apenas esperam que os alunos adequem-se ao curso? Se a escolha for pela

segunda opção, pode ser que a espera não tenha fim.

As três próximas questões estavam associadas aos aspectos institucionais de assistência estudantil e do desenvolvimento das ações do Programa de Permanência e Êxito do IFFAR. Relativo às ações da assistência estudantil os professores respondentes, em sua grande maioria (80%), caracterizam-na como adequadas aos alunos dos cursos de licenciatura do campus. A totalidade dos respondentes afirma conhecer parcial ou plenamente o Programa de Permanência e Êxito d IFFAR, embora quase 70% dos professores entenderem como parcialmente adequadas ou inadequadas as ações desenvolvidas pelo programa em relação aos discentes dos cursos de licenciatura.

Por fim havia uma questão aberta e não obrigatória que tratava de possíveis ações que poderiam ser adotadas pelos professores, coordenadores e equipe de gestão do campus para combater a evasão e a retenção nos cursos de licenciatura. Neste espaço aberto foram obtidas 15 respostas e a análise das ações propostas indicou que elas podem ser categorizadas em três períodos de ação: no ingresso dos alunos, na permanência ao longo do curso e nas atividades desenvolvidas no pós-curso. Embora as ações tenham sido separadas para uma melhor compreensão dos seus conteúdos, entende-se que é justamente na integração destes três períodos que o êxito no combate da evasão e da retenção podem ser alcançados.

Com relação as ações adotadas no período inicial destacaram-se o desenvolvimento do acolhimento aos ingressantes e a oferta de cursos de nivelamento para a melhora da qualidade de formação básica dos ingressantes. Ao longo do curso foram sugeridas palestras, oficinas e atividades de integração para a motivação dos estudantes, oferta das disciplinas com alto índice de retenção em horários alternativos, fortalecimento dos canais de comunicação entre docentes e discentes e a criação/divulgação dos programas de monitoria ofertados no campus. Relativo ao pós-curso, foi bastante destacado que os egressos tem um papel bastante relevante frente aos licenciandos, sendo necessário a realização do acompanhamento da situação dos egressos e a utilização de histórias de sucesso para a motivação dos discentes através de palestras ou de outros meios.

Na resposta de vários docentes também identificou-se que são necessárias ações que permitam uma melhor inter-relação entre as diferentes esferas acadêmicas ligadas às licenciaturas, principalmente na interação entre professores, coordenações e gestão. Uma das respostas expõe esta necessidade claramente:

[...] há um grande distanciamento entre alunos, professores e gestão. Creio que seria fundamental propiciar momentos de maior interação entre os diferentes personagens, criando assim uma sensação de pertencimento, que talvez auxilie na permanência de nossos estudantes (pfr. 3).

De forma bastante alinhada com a proposição acima, encontrou-se a proposta do sujeito identificado como pfr. 6, “Mais reuniões e união entre os professores, coordenação de cursos e gestão para juntos construir e fortalecer os cursos de licenciatura”.

Além desta necessidade de maior união, também foi possível verificar que alguns docentes entendem os cursos de licenciatura menos valorizados por parte da gestão em relação aos demais cursos. Este aspecto também apareceu no discurso dos discentes, embora nas entrevistas os gestores tenham destacado uma equidade de oportunidades e de recursos financeiros entre os diferentes cursos.

Em resumo, não existem problemas de formação acadêmica dos docentes, visto que todos são licenciados e a maioria com titulação de doutor, embora não haja uma longa história de atuação destes nos cursos de formação de professores e seja necessário um trabalho de conscientização sobre o acolhimento dos novos alunos que ingressam anualmente nos cursos de licenciatura. Com relação à consonância de ideias entre os professores e os alunos investigados, destaca-se que existe um pensamento comum aos dois grupos, visto que do ponto de vista dos professores a maioria dos alunos buscou o curso no intuito de atuarem como professores da educação básica e nas respostas dos alunos a grande motivação para o seu ingresso nos cursos não foi a futura atuação como professor da educação básica, e sim a obtenção de um título de curso superior. Os dois grupos também concordam em relação às aspirações dos discentes no pós-curso, pois embora o objetivo do curso não seja o de preparação dos alunos para cursos de pós-graduação (nem a política de criação dos Institutos Federais tem esse objetivo) esta opção é a que se destacou nas respostas dos dois grupos. Detectaram-se problemas na gestão dos cursos, principalmente em relação à integração dos diferentes personagens e a maior parte da problemática da evasão e da retenção está ligada aos aspectos internos da instituição. Desta forma, este amplo estudo realizado através da investigação dos três principais grupos ligados aos cursos de licenciatura (alunos, professores e gestores), sustentado por toda a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos precedentes, permitiu que fosse elaborado um conjunto de possíveis

ações que podem ser adotadas conjuntamente entre professores, coordenadores e gestores no intuito de fortalecer a política de formação de professores desenvolvida no campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, compiladas no PRA-Licenciaturas. Este plano de ações ancora-se em quatro vias: na divulgação buscando um número maior de alunos e com mais vocação para a atuação docente, no acolhimento apresentando a estrutura do curso e incentivando a participação nos cursos de nivelamento, na permanência trabalhando o sentimento de pertencimento e de integração dos estudantes com a instituição e no êxito que busca a inserção dos alunos formados na atuação docente ou nos cursos de pós-graduação. De forma detalhada apresenta-se o PRA-Licenciaturas no apêndice I.

8 PLANO DE AÇÕES

A construção e análise de dados desenvolvidas no capítulo anterior tem um papel fundamental tanto na identificação das fragilidades como na proposta das possíveis ações que possam ser adotadas no contexto de um plano institucional de melhora dos índices de procura, de permanência e de êxito nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química ofertados atualmente pelo campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. Porém a elaboração de um plano com este propósito perpassa também pela estrutura organizacional da instituição, pelas políticas públicas de formação de docentes atualmente vigentes no país, pela interpretação dos dados quantitativos referentes aos índices de ingresso/evasão/eficiência dos cursos analisados e pelo estudo minucioso de programas institucionais que buscaram a melhora destes índices. Todos estes pontos foram também apreciados nos capítulos precedentes permitindo que se obtivesse uma visão que ao mesmo tempo é geral, por considerar o conjunto de aspectos envolvidos, e detalhista, por aprofundar-se em cada um destes aspectos. Desta forma, inicia-se neste momento a discussão das estratégias propostas no Plano de Rearticulação das Ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul (PRA-Licenciaturas), o produto final e objetivo principal desta dissertação de mestrado.

A importância deste plano apoia-se em dois pilares. O primeiro é aquele encontrado na análise do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IF Farroupilha (IFFAR, 2015b) realizada no capítulo 6. Naquele momento percebeu-se que não são apontadas ações específicas para o caso dos cursos superiores, nem quanto à permanência, nem quanto à busca pelo êxito dos alunos. O segundo destacou-se na análise das falas dos gestores, possibilitando verificar que existem algumas ações bem intencionadas, principalmente por parte dos coordenadores dos cursos de licenciatura, mas que não encontram amparo em um programa institucional de colaboração com as demais esferas acadêmicas.

A necessidade deste programa institucional justifica-se também, no caso das ações desenvolvidas pelos coordenadores, pela estrutura administrativa das coordenações de curso no Instituto Federal Farroupilha. Neste caso, observou-se que não existe nenhum servidor efetivo destinado exclusivamente ao suporte desta importante função, o que causa uma interrupção no andamento das ações a cada

dois anos quando ocorre a eleição/troca de coordenador, explicitamente:

O instituto como instituição de ensino superior, ele tem menos estrutura do que a universidade. Então, por exemplo, se tu observar a coordenação de curso na universidade, tu tem um secretário que é um técnico. E na troca de coordenadores, a coordenação continua funcionando, a emissão de documentos, a confecção de relatórios, a rotina continua a mesma. Na troca de coordenadores do Instituto Federal vira uma bagunça, porque os documentos e a gestão destes documentos e todas as políticas são feitas, a coordenação é o coordenador, são feitas por uma pessoa, e aí essa pessoa termina sua gestão, passa para outra que não tem experiência né, nenhum de nós tem uma experiência anterior com gestão (gst. 1).

Neste cenário, torna-se necessário que seja estabelecido um programa de caráter institucional que garanta a continuidade das ações mesmo com a troca dos coordenadores. Uma forma de auxiliar esta continuidade de ações é o deslocamento de algum servidor técnico administrativo para a composição da coordenação dos cursos de licenciatura, para que não ocorram interrupções nas importantes ações que visem a melhora do curso em detrimento da adaptação dos novos coordenadores aos processos administrativos presentes na coordenação dos cursos superiores.

Como forma de auxílio ao desenvolvimento deste projeto institucional pensou-se em um plano com ações divididas em quatro principais momentos: a divulgação, o acolhimento, a permanência e o êxito. Estes quatro momentos, na ordem em que foram expostos, definem uma linha temporal de ação da instituição. A falha em algum dos momentos acarreta, inevitavelmente, prejuízos nos momentos subsequentes, pois, se não há divulgação, não há quem se acolher; se não há quem se acolher, não há quem permaneça; não havendo quem permaneça, não há quem atinja o êxito.

Na forma em que foram alinhados, os quatro momentos também passam a dividir o mesmo grau de relevância e requerem, com isso, que a instituição atribua a cada um deles o mesmo empenho e importância. Os alunos, grande objetivo e foco do plano, não participam uma única vez de cada uma das etapas, cria-se um ciclo, em que os alunos acolhidos e que permanecem desempenham papel na divulgação e no acolhimento dos novos alunos, os alunos que já obtiveram o êxito atuam na permanência e na promoção do êxito dos que avançam ao longo do curso. É um plano no qual diferentes atores buscam o mesmo *gran finale*: a efetivação da política de formação de professores inerente aos Institutos Federais e a consequente

melhora gradual na qualidade da educação básica brasileira.

A elaboração deste plano de ações parte do pressuposto que somente através da consonância entre as ações da gestão, da identificação dos professores e dos alunos com o cursos de licenciatura que o sucesso da política de formação de professores no IFFAR poderá ser alcançada.

8.1 DIVULGAÇÃO

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com os gestores e os questionários aplicados aos discentes e docentes, mais especificamente a questão número 11 do questionário discente, deixou claro que existe uma carência no processo de divulgação dos cursos de licenciatura. A lembrar, no cenário mais favorável apenas 28% dos alunos investigados poderiam ser considerados ingressantes devido ao processo de divulgação dos cursos de licenciatura, divulgação esta promovida por ações desenvolvidas principalmente pelos alunos vinculados ao PIBID dos dois cursos de licenciatura e ao grupo PET do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Esta carência no processo de divulgação também pode ser explicitada nas entrevistas:

[...] a divulgação de todos os cursos do IFF é feita ou por meio de licitação né, ou por organização coletiva, a gente pega uma Kombi, vai nas escolas, durante as atividades que a gente tem com as escolas municipal, estadual. Tu acaba fazendo alguma divulgação. Por redes sociais, talvez alguma coisa mais organizada [...] Até o momento, muito da nossa divulgação era feita pelo PIBID, então tinha uma série de escolas que a gente frequentava. Então isso já tinha um impacto expressivo do curso. Só nesse momento que a gente não tem mais o PIBID, eu não sei te dizer em relação a isso [...] E algumas ações mais locais, então até São Chico, até Cacequi, então isso é feito. Mas, mais que isso não (gst. 1).

[...] nós tínhamos que viajar às vezes longe, distâncias maiores e fazer esse processo de divulgação envolvendo viatura, envolvendo servidores, nós fazíamos uma divulgação de todos os cursos do campus tanto de nível médio como de nível superior, tentando oportunizar, mostrando [...] pras famílias, pros alunos dentro das escolas, que era possível ele fazer ensino médio, concluir o ensino médio, fazer um técnico conosco e se optasse por seguir sua vida acadêmica no campus ele teria algumas oportunidades, mostrava pra eles, e é uma realidade, muitos dos nossos alunos dos cursos superiores hoje são oriundos de ensino integrado (gst. 3).

Mas o conhecimento da oferta disso, destes tipos de curso, é que acho que a gente precisa melhorar. E como a gente tá com problema na formação de turmas, aos poucos as pessoas que estão atuando nas licenciaturas, já tão se propondo a fazer alguma coisa diferenciada. Por que não é uma

divulgação de tu só colocar no rádio, só colocar no Facebook, tem que ter uma forma que a gente consiga chegar até os interessados e que eles compreendam como é o funcionamento do curso e para que serve o curso (gst. 4)

A divulgação nossa acho que tá boa. Eu penso assim ... o integrado é o espelho do resto. Nós somos a menor cidade do Instituto. Todas as cidades onde tem campus são maiores que São Vicente e a que tem mais demanda para o integrado, somos nós. E isso reflete pela história, pela identidade, pela moradia... um amigo falando para o outro [...] A gente sai e fala do integrado, fala do superior (gst. 2).

Desta forma torna-se necessário que sejam estabelecidas ações específicas para a divulgação dos dois cursos de licenciatura do campus. Estas ações podem e devem continuar tendo a participação dos alunos vinculados aos dois cursos através das atividades do PIBID, do PET e da recente Residência Pedagógica, bem como os demais alunos. Mas podem ser acompanhadas pelo desenvolvimento de Feiras de Ciências que oportunizem a participação das escolas de ensino médio da região, incentivo ao desenvolvimento de projetos de extensão que busquem despertar o interesse dos alunos das escolas das cidades vizinhas pelo estudo das ciências e a divulgar os cursos de licenciatura, criação de comissão específica para divulgação dos cursos de licenciatura contando com a colaboração de professores que atuam nos dois cursos, criação de materiais audiovisuais para divulgação dos cursos através da utilização da infraestrutura disponibilizada pela Coordenação de Educação a Distância (CEAD) do IFFAR – Campus São Vicente do Sul e fortalecimento da divulgação em redes sociais das atividades desenvolvidas pelos alunos dos cursos e pelos encaminhamentos de sucesso que tem tido os egressos (aos moldes do que já é desenvolvido em um dos cursos de licenciatura do campus). Neste formato, as ações de divulgação passam a dividir-se em ações localmente temporais e permanentes.

Outra possibilidade que pode atrair mais público para os cursos é a consulta junto as escolas da região de atuação do campus sobre a formação específica dos professores que atuam nas disciplinas de ciências e o levantamento do interesse destes professores em obter a primeira formação específica, caso não a possuam, ou de uma segunda habilitação em algum dos cursos de licenciatura ofertados pelo campus. A efetividade/perspectiva desta ação sustenta-se no fato de não haver atualmente um levantamento sobre a situação dos professores que atuam nas escolas básicas das redes estaduais e municipais das cidades da região do campus.

Esta carência revelou-se na fala dos gestores:

Não tem estudo da tal rede [...] hoje a gente tem um curso que foi ofertado como formação pedagógica, ele tá aberto ao público, ele não partiu de um estudo, ele partiu de uma demanda interna, e que provavelmente isso vai frutificar, é um curso a distância, vai fortificar de ter os professores da região na nossa formação pedagógica. (gst. 4).

Assim destaca-se a importância da inserção das ações desenvolvidas pelo campus mais diretamente sobre a situação da educação na sua região de abrangência, ofertando cursos de formação inicial ou de complementação de formação para os professores da educação básica em regime especial, seguindo modelo semelhante ao adotado pela Universidade Federal de Santa Maria, no Programa Especial de Formação de Professores.

8.2 ACOLHIMENTO

O acolhimento dos novos estudantes tem papel bastante marcante na forma como o curso e o Instituto serão percebidos pelos alunos durante toda a graduação, a imagem que estes criarão da instituição e que compartilharão com seus pares, de uma forma bastante análoga ao ditado popular “a primeira impressão é a que fica”. Sendo assim, é necessário que seja dedicada uma atenção especial ao momento de chegada dos novos alunos e de sua ambientalização com esta nova etapa da sua vida e da sua formação acadêmica. Esta vivência e a descoberta do novo, surgiu na fala de um dos gestores:

Já na licenciatura, no curso superior, tu não sabe muito bem o que é o curso superior. Imagina, a é um nome legal [...] vários elogios, e quando tu acaba vivenciando o dia a dia [...] tem muitas decepções, bah, não bem isso que eu queria (gst. 1).

Além desta espécie de imaturidade acadêmica detectada pelos gestores, a dedicação ao processo de acolhimento justifica-se também pelos resultados promissores obtidos em cenários bastante semelhantes ao encontrado atualmente nos cursos de licenciatura do IFFAR campus São Vicente do Sul. Para Lima et al. (2014, p. 288), ao investigarem os resultados das atividades de acolhimento em um curso de licenciatura em Biologia ofertado pelo Instituto Federal Goiano, definidas como “recepção calourosa”, foi possível perceber que a atividade:

[...] mostrou-se como uma iniciativa que pode contribuir precipuamente para a adaptação dos ingressantes à IES, ao curso e à vida acadêmica, em um período importante e decisivo para o futuro profissional. Os dados apontam para que a atividade continue sendo realizada anualmente e estimulam a implementação de melhorias na recepção, a fim de favorecer a adaptação do calouro à vida acadêmica desde o seu primeiro dia de aula, visando ainda maior envolvimento com a carreira e sucesso profissional.

A realização de atividades de acolhimento foram mencionadas pelos coordenadores dos cursos analisados, mas novamente indicaram não pertencerem a um projeto ou programa institucional, o que se corroborou através da análise do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IF Farroupilha (IFFAR, 2014), e correm risco de não serem continuadas após a eleição de novos coordenadores de curso, explicitando a possível não continuidade das ações desenvolvidas por estes sujeitos.

Neste sentido é necessário a criação de uma política institucional de acolhimento para os cursos de licenciatura do campus, com o envolvimento dos professores ligados aos cursos, dos coordenadores destes cursos, dos responsáveis pela Coordenação de Assistência Estudantil e pelos diretores Geral e de Ensino. Atividades deste tipo não são algo inédito dentro da instituição:

Ah! As atividades de integração, então com essa turma nova, antes da turma nova entrar teve uma atividade de integração, com os outros alunos, os veteranos. Depois a gente fez a atividade de integração e acolhimento com a direção de ensino e com os calouros e depois teve a atividade de integração com todos os estudantes né (gst. 1).

Porém faz-se necessário que estas atividades sejam avaliadas e sejam melhoradas a medida que são executadas, no sentido de um programa institucional que se adapta e se reinventa pouco a pouco com base na percepção dos próprios estudantes. Este programa de acolhimento objetiva a ambientalização do calouro à este novo estágio de sua vida, apresentação da infraestrutura e da estrutura setorial do campus, esclarecimentos relativo aos objetivos do curso, ao perfil do egresso e as perspectivas profissionais, exposição das oportunidades de atuação nos projetos de pesquisa, ensino e extensão, detalhamento das bolsas ofertadas pela instituição e principalmente a exposição da política de assistência estudantil do campus. Também é neste momento que ocorre a integração destes novos alunos com os que já desenvolvem a sua caminhada ao longo dos cursos, fortalecendo o sentimento de

integração e pertencimento dos estudantes de forma alinhada com o defendido por Tinto (1975).

Com o objetivo de fortalecer o sentimento de integração e pertencimento, conectando professores, gestores e alunos num processo de autoconhecimento, igualdade, inclusão e participação democrática, propõe-se a prática de Processos Circulares ou também chamados de Círculos de Construção da Paz durante a etapa de acolhimento dos alunos, tanto dos calouros como dos veteranos a cada início de semestre. No contexto da dinâmica desenvolvida nestes círculos, chamada de Práticas Restaurativas, os Processos Circulares ou Círculos de Construção da Paz tem sido aplicados em diversas áreas e para diversos fins, entre eles, na área da educação, para acolher os alunos como forma de inseri-los ao ambiente acadêmico, como também para resolver conflitos decorrentes de situações adversas no decorrer das atividades acadêmicas dos semestres anteriores (PRANIS, 2010). Neste sentido, os Processos Circulares, ao promoverem um ambiente democrático e participativo, surgem como uma possível metodologia de acolhimento dos alunos, que passam a ter consciência acadêmica, conhecendo o curso escolhido e refletindo sobre a sua perspectiva formativa, interagindo com os professores, reconhecendo na coordenação do curso um apoio e acompanhamento das atividades, fazendo com que estes sujeitos sintam-se valorizados e pertencentes ao curso, na tentativa de evitar a evasão ou a retenção por falta de diálogo entre diferentes esferas acadêmicas.

Dentro desta etapa de acolhimento também podem ser desenvolvidas ou incentivadas as ações de nivelamento que objetivam amenizar as dificuldades associadas a uma formação básica de nível médio deficiente, principalmente no que se refere as disciplinas específicas da área das ciências exatas. Este processo de nivelamento pode ocorrer de forma presencial através de possíveis ajustes na grade de horário dos cursos de licenciatura, na oferta de um curso de nivelamento no turno inverso ao do curso ou a distância através do estabelecimento de um canal de comunicação entre os alunos e os professores, da criação de material de apoio pelos professores das disciplinas da área específica e da utilização da infraestrutura da Coordenação de Educação a Distância (CEAD) do campus.

Esta estratégia também surgiu na fala dos coordenadores de curso, mas novamente é necessário que este tipo de ação entre na agenda das políticas de promoção à permanência e êxito do campus direcionadas para os cursos de

licenciatura.

8.3 PERMANÊNCIA

Das quatro etapas nas quais as atividades do PRA-Licenciaturas dividem-se, talvez aquelas ligadas a permanência dos alunos sejam as que necessitam de uma maior dedicação dos sujeitos envolvidos. Isso pois, a permanência dos estudantes é um processo que inicia na sua chegada e perdura por toda a caminhada acadêmica desenvolvida pelos discentes nos cursos de licenciatura.

Para a proposta de ações direcionadas à permanência dos estudantes tomase como base a parte final dos questionários respondidos pelos discentes, momento em que se buscou caracterizar os motivos que de forma mais aguda promoveriam a evasão. Na análise destes fatores foi possível perceber que a palavra chave para a evasão nos cursos analisados é desmotivação. Esta desmotivação apareceu tanto associada aos próprios estudantes como aos professores e ao campus em relação aos cursos de licenciatura e torna-se preocupante a medida que somada à alguma dificuldade/adversidade, com por exemplo a retenção nas disciplinas ou dificuldades financeiras e familiares, levam o aluno a desistir do curso, seguindo o entendimento que o esforço para manter-se conectado à instituição não vale a pena.

Desta forma, uma das linhas de atuação proposta é aquela que realiza um trabalho de motivação do grupo docente e discente associada a ações que demonstrem a valorização dos cursos de licenciatura dentro do contexto acadêmico do campus. A motivação docente pode ser trabalhada através de formações pedagógicas e reuniões específicas para os professores que atuam nos cursos de licenciatura. Ações desta natureza já são desenvolvidas no campus e mostraram o seu incrível potencial transformador ao auxiliarem na redução do índice de evasão e de retenção nos cursos técnicos de nível médio, mas tiveram seu foco direcionado especificamente para este nível de ensino,

A política desta gestão acabou sendo específica para o ensino médio, que nós tínhamos problemas, [...] foram bem eficientes na questão de organizar e diminuir a retenção dos alunos do médio [...] Porque a experiência é do ensino integrado, foi uma ação de conscientização do professor que tá trabalhando ali, de formação de professor, de trazer pessoas qualificadas, a professora Esther Grossi e vários outros cursos que a gente teve. E impactou mesmo, a gente começou a trabalhar melhor o ensino. (gst. 1).

Aqui a gente tem feito formação boa, já com vários professores, a pouco eu tava falando com a professora Esther, ela fez um trabalho muito bom com nós aqui [...] desde o ano passado que a gente vem fazendo um trabalho, um planejamento junto com o setor de apoio pedagógico, para que ocorram formações de aprendizagem. E a gente [...] contratou o GEEMPA⁹ [...] da professora Esther [...] e nós temos agora uma ideia que nos deram, que a gente traga para fazer a formação, alguém da psicologia do adolescente, que fala da psicologia do adolescente, de todas as transformações que ocorrem no adolescente para a gente compreender como que as sinapses ocorrem para dar a aprendizagem (gst. 2).

Por outro lado, a motivação discente pode ser trabalhada junto com o sentimento de valorização dos cursos de licenciatura por parte do campus. O uso da sentença “sentimento de valorização” busca explicitar que não há um descaso dos gestores em relação aos cursos de licenciatura, as entrevistas mostraram que existe sim uma preocupação e um cuidado relativo aos aspectos pedagógicos:

Então a gente tá cuidando o superior [...] e agora a gente tá fazendo reunião com eles à noite [...] porque eles estavam com problemas de relacionamento com professores. Então [...] eu falo, ouço e [...] aí tu dá a voz para os alunos (gst. 2).

Esta preocupação também foi evidenciada quanto aos aspectos orçamentários dos cursos, quando observou-se nas falas dos gestores a utilização de uma estratégia de divisão que não prejudicasse os cursos de licenciatura que possuem um menor número de alunos matriculados se comparados aos demais cursos superiores do campus. Este sentido, 50% do orçamento total destinado aos cursos é dividido igualmente entre todos os cursos e os 50% restantes ponderam o número de alunos matriculados. Esta forma de divisão faz com os demais cursos da instituição absorvam um pouco do custo dos cursos de licenciatura e esta atitude da gestão é justificada, de forma controversa ao que os discentes apontam, justamente com base na importância que os cursos de licenciatura representam para o campus:

Se nós fossemos então dividir, né, pelo número de matrículas da Química, o valor do recurso que eles teriam, possivelmente nós estaríamos prejudicando o curso. Então é aquilo que a gente tem que fazer, é olhar a importância que o curso tem para a Instituição e para a formação de professores e este custo ser absorvido pelos outros cursos. Se fosse uma divisão muito matemática nesse ponto assim, tenderia a prejudicar (gst. 3).

Então nós temos cursos que acabam alimentando orçamentariamente

⁹ O GEEMPA é o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação e tem atuado em propostas didático-pedagógicas construídas a partir do diálogo entre teorias de aprendizagem e os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, notoriamente, em escolas públicas que atendem às classes populares (GEEMPA, 2018).

outros, e a gente faz a equalização é na própria, na própria gestão ali. O que nós começamos a fazer, como forma de descentralizar um pouco a execução do recurso, foi criar uma metodologia, que começou ano passado, uma metodologia que [...] a gente rateasse, não na mesma proporção da matriz orçamentária, por que senão a gente deixaria alguns cursos com pouquíssimos recursos [...] como é o caso das licenciaturas (gst. 4).

O problema é que esta valorização e cuidado não estão sendo percebidos pelos próprios alunos dos cursos. Ratificam esta observação as afirmativas “Pouca motivação do campus com as licenciaturas” (aln. 115) e “São inúmeros fatores. Alguns deles são a desunião das turmas das licenciatura, favoritismo dos professores com alguns colegas e a falta de valorização do curso dentro da instituição” (aln. 118).

Neste cenário, algumas ações podem ser adotadas para a mudança da percepção dos alunos, como a promoção de eventos de integração das turmas de licenciatura com apoio da gestão do campus, planejamento de palestras destinadas aos dois cursos com um balanço entre palestras ligadas à área pedagógica e palestras voltadas à área específica de cada curso, se possível com a participação dos egressos dos cursos que obtiveram sucesso através da inserção profissional ou do ingresso em cursos de pós-graduação. Também é interessante que seja trabalhada e promovida a identificação visual dos dois cursos de licenciatura no campus, fazendo com que estes dois cursos assumam a importante posição que ocupam como representantes de 30% dos cursos superiores ofertados pelo campus. Esta identificação visual já vem sendo trabalhada em um dos cursos empreitada pelo seu respectivo coordenador.

Outra ação que também pode ser desenvolvida para a melhora da permanência dos estudantes seria a ampliação do atendimento da assistência estudantil. Esta ampliação justifica-se com base na caracterização socioeconômica da maioria dos alunos investigados, os quais apresentaram as condições financeiras suficientes para a participação no programa de benefícios (renda per capita menor que um salário mínimo e meio), mas com apenas 32% destes identificando-se como beneficiários de alguma forma de auxílio. Outra alternativa é o incentivo para que os alunos participem dos programas de bolsas oferecidas institucionalmente: bolsas de apoio educacional, bolsas ligadas à projetos de ensino, de pesquisa e de extensão além dos programas PIBID, PET Biologia e Residência Pedagógica.

Mais voltado aos aspectos acadêmicos tem-se a criação e manutenção do

programa de monitorias para as disciplinas com maior índice de retenção, oferta destas disciplinas em horários alternativos para que os alunos que não obtiveram aprovação consigam retornar ao fluxo normal do curso e evitem a retenção.

Algumas destas ações estão previstas para serem implementadas, como destacou um dos entrevistados:

[...] a construção da identidade visual do curso que não existia, né, então todos os materiais que são utilizados no curso agora tem a identificação do curso, [...] tem no EPI deles, no jaleco deles todos tem [...] botonzinhos de divulgação. É um botonzinho com o simbolozinho deles assim. A própria página eu construí, isso pra tentar evitar a evasão. Com relação a retenção tem o programa de monitoria, a coordenação fez um levantamento [...] de quais disciplinas tinham mais reprovações e aí nós colocaremos [...] monitores específicos para cada uma (gst. 1).

Este trabalho de identificação visual dos cursos de licenciatura é de fundamental importância quando contextualiza-se os Institutos Federais como *locus* de formação docente, uma vez que a maioria destas instituições são decorrentes da aglutinação ou expansão das antigas Escolas Agrotécnicas. Esta herança ainda gera conflitos sobre a identidade dos institutos em sua nova e recente finalidade e principalmente no estabelecimento da identidade dos cursos de licenciatura no contexto da tradicional formação técnica ofertada por estas instituições:

Essas questões estruturais acabam por refletir em todas as esferas de atuação dos IF's, entre elas, a formação docente. Conforme mencionado, um dos principais motivos para que os IF's fizessem parte das políticas de formação de professores para a Educação Básica foi a possibilidade de expansão da oferta de vagas na formação inicial docente em áreas específicas (Matemática, Química, Física e Biologia), o que se obteve em função da pouca tradição na formação de professores. Assim, as licenciaturas carecem de uma identidade no contexto dessas instituições (VERDUM; MOROSINI; GIRAFFA, 2017, p. 193).

Ainda relativo a melhora da permanência dos estudantes, a nova estrutura das coordenações de curso obtida com o deslocamento de um servidor efetivo, torna possível que seja estabelecido um controle mais eficaz e detalhado dos índices de evasão e retenção. Este controle pode ocorrer através da verificação das faltas dos alunos por meio do Sistema Integrado de Gestão (SIG) que é atualizado periodicamente pelos professores das disciplinas ofertadas dentro do curso. Este controle permite identificar e atuar de forma preventiva naqueles casos em que a evasão é antecedida por um acúmulo de faltas anormal. Esta forma de controle já ocorre com os alunos dos cursos integrados de nível médio e tem proporcionado um

cenário bastante favorável referente a evasão neste nível de ensino.

Mas novamente destaca-se que é necessário que estas ações entrem na agenda de um política institucional de melhora do índice de permanência e eficiência dos cursos.

8.4 ÊXITO

A última etapa de ação da instituição consiste no acompanhamento dos egressos na situação do pós-curso. Embora esta ação não possua mais efeito direto sobre os alunos egressos, ela tem um forte potencial motivador para os alunos que estão em andamento no curso e podem até servir como exemplos durante a divulgação. Neste sentido, um dos entrevistado destacou que para um dos cursos já existe este acompanhamento bastante próximo e ativo:

[...] e também o acompanhamento de egressos que tem que ser feito né, então sobre cada egresso do curso até hoje eu tenho feito uma matéria, então um egresso por mês eu lanço na página. Então, conheça o fulano de tal, que ta fazendo doutorado na UFRGS, conheça o fulano de tal que ta fazendo doutorado na UFSM. Que daí ele tem uma perspectiva, tu olha assim, eu não queira, eu até gosto de ser professor mas não sei se vou fazer. Mas tu olha e tem uma possibilidade. Então é uma tentativa, não sei qual vai ser a eficiência (gst. 1)

Este acompanhamento de egressos permite que estes sujeitos retornem a instituição e atuem diretamente na motivação dos alunos através de atividades como palestras e eventos de integração.

Por fim destaca-se que estas são ações que foram elaboradas com base na fala dos gestores, nos questionários respondidos pelos professores que atuam nos cursos de licenciatura e pelos questionários respondidos pelos discentes. Algumas destas ações já estão na lista de encaminhamentos que fazem parte da atuação dos coordenadores de curso, os quais demonstraram uma preocupação muito grande com a situação e com a adoção de medidas que buscassem a melhora da situação dos cursos. Porém, neste formato, as ações fragilizam-se a cada troca de coordenador, e é por este motivo que diversas vezes ao longo da discussão do plano de ações destacou-se que estas devem estar inseridas em uma ação institucional, que conte com o apoio e cooperação de todos os sujeitos envolvidos.

O conjunto de ações que compõem o PRA-Licenciaturas pode não resolver

toda a problemática de baixa procura, evasão e retenção presente nos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul, mas toda e qualquer ação que tenha como resultado uma leve melhora em algum destes aspectos já deve ser considerada vitoriosa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa resultou de uma inquietação acerca da situação dos cursos de licenciatura ofertados pelos recentemente criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente, sobre a realidade do concreto-pensado dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. Esta investigação desenvolveu-se à luz das políticas públicas de formação de professores, sendo realizada a partir da historização dos Institutos Federais, sobretudo na recente mudança de institucionalidade ocorrida ao fim da primeira década do século XXI, com foco no processo de gestão acadêmica e no questionamento sobre os altíssimos índices de evasão e de retenção presentes nos cursos de licenciatura ofertados por esta Instituição de Educação Superior.

Os primeiros resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa apontaram que a problemática da baixa procura e da evasão discente nos cursos de licenciatura do campus *locus* desta pesquisa não representa um caso isolado, refletindo de forma bastante clara a situação nacional dos cursos de formação de professores. Muito deste desinteresse pelos cursos de licenciatura repousa sobre a falta de valorização social e econômica que atualmente assola a profissão docente, principalmente referente àqueles professores da educação básica das redes de ensino pública (HAAS, 2013; LORENZET, 2016; SOUZA; TAVARES; NASCIMENTO, 2012).

Quando o foco da análise debruçou-se especificamente sobre os cursos de formação de professores ofertados pelos Institutos Federais, somou-se a toda a problemática que estes cursos apresentam no âmbito das universidades – instituições que tradicionalmente carregaram o papel de protagonistas na tarefa formar professores – uma série especificidades que estão fortemente angariadas no processo histórico de constituição dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892 de 2008. Estas instituições, que ao longo de um século construíram uma história sólida e bem sucedida na formação técnica, viram-se obrigadas a ofertar pelo menos 20% de suas vagas para cursos de formação de professores (BRASIL, 2008), tendo que atuar também na formação de nível superior através da oferta de cursos de bacharelado e na pós-graduação. Esta natureza pluricurricular, que estabeleceu-se conjuntamente com uma estrutura multi-campi, permitiu que estas instituições

protagonizassem um avanço sem igual paralelo no histórico processo de democratização e interiorização da educação superior pública brasileira (SANTANA, 2012; PAIVA, 2015; OLIVEIRA, 2016; NASCIMENTO, 2017). Porém trouxeram consigo um marcante conflito relativo a identidade institucional ao requerer das instituições a atuação em múltiplos níveis de ensino através da mesma infraestrutura e quadro de pessoal (VERDUM; MOROSINI; GIRAFFA, 2017).

Neste sentido o processo de formação docente promovido pelos Institutos Federais tem ocorrido de uma forma mais técnica e instrumental em detrimento de uma sólida formação teórico-prática, priorizando aspectos de natureza quantitativa baseados em uma concepção pragmática, valorizando a otimização de recursos e a instrumentalização da formação (CAMARGO; CASTRO, 2016). Mas a estrutura dos Institutos Federais também incorpora características positivas, como a possibilidade da verticalização e da sua inter-relação com o tripé ensino-pesquisa-extensão.

No cenário em que se desenha a atuação dos Institutos Federais no país, foi possível observar que os cursos de licenciatura ocupam um segundo plano no contexto acadêmico destas instituições de ensino, estando a sua oferta muito mais angariada na obrigação legal imposta pela Lei 11.892/08 do que pela vocação institucional, vocação esta que está claramente enraizada e permeada por aspirações técnicas e tecnológicas. Neste ambiente híbrido e recheado de conflito de ideais, em que o novo plano institucional presente nos Institutos Federais choca-se e tensiona-se com a secular história de atuação técnica destas instituições, faz-se necessário que os cursos de licenciatura assumam seu papel de extrema relevância no contexto dos Institutos Federais, sobretudo na definição da identidade de construção destes, e passem a ser reconhecidos como um dos eixos de atuação institucional em equidade com os demais níveis de formação.

A conflituosa relação entre as aspirações técnicas e tecnológicas e a identidade de formador de professores para a educação básica, identificada nos Institutos Federais de forma geral no parágrafo anterior, não se mostra diferente daquela encontrada na situação dos cursos de licenciatura no *locus* em que se desenvolveu esta pesquisa, estando alinhada aquela identificada por uma série de autores (KRÜGER, 2013; AMORIM, 2013; MORAES, 2016).

Por meio de um estudo de caso desenvolvido a partir da metodologia histórico-crítica, sustentado por uma abordagem quanti-qualitativa e fundamentado em uma análise documental, verificaram-se nos resultados encontrados, inúmeras

fragilidades no desenvolvimento e na promoção da efetivação da política de formação de professores inerentes aos Institutos Federais na região centro-oeste do Rio Grande do Sul.

Tivemos por objeto de análise, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química, sendo que os dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos do campus permitiram caracterizar um cenário de baixa procura, altos índices de evasão/retenção e baixa taxa de diplomação. Avançando na compreensão da problemática desenvolvida, pudemos observar que as análises do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFFAR (IFFAR, 2015b) e das entrevistas com os gestores não revelaram, em momento algum, ações institucionais integradas dirigidas especificamente para estes dois cursos que buscassem a mudança deste cenário, embora tenham sido identificadas algumas ações isoladas e, segundo os entrevistados, “bem intencionadas”, principalmente por parte dos coordenadores de curso. Esta atuação isolada por parte dos coordenadores de curso na busca de soluções de problemas, que na verdade deveriam estar na agenda de ações e políticas institucionalmente desenvolvidas, não é um caso isolado encontrado apenas na investigação em tela, mas também presente na condução de outros cursos de licenciatura no Brasil (DIOGO et al., 2016).

Por outro lado, foi detectado em vários momentos, um ambiente altamente colaborativo, entre os gestores e coordenadores dos cursos, em que ambos, reconhecem a existência dos problemas, e todos sem exceção, expressam vontade de mudança da realidade que estão vivenciando, mas, infelizmente, ainda sem previsão de planejamento de elaboração e de execução de estratégias, a curto – médio e longo prazo – para combatê-los.

Partindo-se deste ambiente colaborativo e desta vontade de mudança, somados a ideia de que a gestão representa o cerne de uma instituição e que se constitui como um processo de organização e mobilização de um grupo de pessoas de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e a integração de diferentes elementos necessários a essa realidade (LÜCK, 2014), a presente dissertação teve como seu objetivo principal compreender o conjunto de fatores que influenciariam na baixa procura e nas altas taxas de evasão e de retenção com vistas a proposta de um Plano de Rearticulação das adotadas pela gestão em relação aos cursos de licenciatura, batizado de PRA-Licenciaturas.

Este plano de rearticulação de ações, que materializa o produto final desta pesquisa, assenta-se na cooperação mútua entre todas as esferas acadêmicas afim de implementar uma mudança de visão institucional sobre o processo de formação de professores, tomando-se por ideal:

[...] que as ações que podem e devem ocorrer no seio das instituições só terão repercussão se a escola, e seus agentes, modificarem o olhar para o seu papel quanto à formação do aluno e, por conseguinte, modificar a organização e estruturação das atividades curriculares (ALMEIDA; PEREIRA, 2016, p. 204)

Na ideia trazida por Almeida e Pereira (2016) fica claro o objetivo do PRA-Licenciaturas enquanto um plano de ações integradas. O processo de elaboração deste plano foi subsidiado pela análise dos fatores que interferem na baixa procura de vagas e na evasão nos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul, com vistas à efetivação da política de expansão da Rede Federal e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e ao fortalecimento da formação de professores.

De forma mais específica buscou-se quantificar os índices de evasão, retenção e diplomação dos cursos de licenciatura, compreender o Programa de Permanência e Êxito com vistas a identificação de potencialidades e fragilidades no que tange às ações destinadas à estes cursos, verificar a consonância de ideias na tríade professores-gestores-alunos sobre a problemática da evasão/retenção/êxito, reconhecer como ocorre a divisão orçamentária entre níveis de ensino e cursos e identificar as necessidades e aspirações dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura do IFFAR.

Da busca pela compreensão dos pontos destacados anteriormente ficou claro que a realidade quantitativa da situação dos cursos de licenciatura do campus requer imediata ação por parte dos professores, dos coordenadores e da gestão. Os índices de evasão e retenção são elevados nos dois cursos enquanto a taxa de diplomação é deveras baixa. No sentido de contornar esta problemática o Programa de Permanência e Êxito (IFFAR, 2015b) não contribui de forma significativa por não direcionar ações específicas para tal finalidade, ademais trata-se de um plano vago que não apresenta estratégias e nem delega obrigações. Imergindo-se nas características relativas aos sujeitos envolvidos nesta investigação, foi possível perceber que embora exista uma consonância de ideias na tríade professores-

gestores-alunos, pulveriza-se no ambiente acadêmico um sentimento de desmotivação e de desvalorização relativo aos cursos de licenciatura, embora tenha-se destacado uma preocupação – acadêmica e orçamentária – dos gestores em relação a estes cursos. Os acadêmicos não apresentam, em sua maioria, aspirações para atuação como profissionais da educação básica – principal objetivo da política de formação de professores inerente aos Institutos Federais – e este ponto de vista não modifica-se ao longo da permanência dos alunos nos cursos. É justamente na intenção de auxiliar a gestão a repensar as ações que são adotadas atualmente no escopo dos cursos de licenciatura que o PRA-Licenciaturas fundamenta-se.

O PRA-Licenciaturas constitui-se, desta forma, em um plano de ações cooperadas entre todos sujeitos envolvidos que foram agrupadas em quatro principais momentos: a divulgação, o acolhimento, a permanência e o êxito. Estes quatro momentos dividem igual importância e requerem por isso igual empenho da instituição no seu desenvolvimento. A necessidade destes quatro momentos foi detectada através da análise de todos os dados construídos juntos aos discentes, docentes e gestores, mais especificamente na detecção de fragilidades e potencialidades em cada um dos momentos da jornada acadêmica dos alunos (incluindo-se a escolha da instituição e o acompanhamento após a conclusão do curso).

A necessidade da adoção de ações específicas para os cursos de licenciatura do campus investigado justifica-se com base na obrigação legal dos Institutos Federais atuarem como *lócus* de formação docente, mas sobretudo devido ao papel que os Institutos Federais assumiram em prol da melhora da educação básica brasileira através da inserção de professores devidamente formados em suas áreas de atuação, sobretudo na área das ciências exatas – que apresentam a maior defasagem – para que a educação pública brasileira atinja o seu objetivo final de garantir o direito social, que quando bem trabalhada torna-se palco de possibilidades, ascensão para as camadas menos privilegiadas econômica, social e culturalmente da sociedade, diminuindo-se as desigualdades sociais fortemente presentes na população brasileira (COSTA; ALMEIDA, 2016).

Neste sentido, espera-se que o PRA-Licenciaturas auxilie as decisões tomadas pela gestão na escolha das estratégias que serão adotadas para a busca da melhora dos índices de procura, evasão, retenção e êxito dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química do campus São Vicente do Sul do

IFFAR.

Por fim, não é esperado que as ações propostas no plano mudem completamente a realidade dos cursos investigados, deu-se apenas o primeiro passo e espera-se que estas estratégias propostas sirvam de gatilho para a elaboração e desenvolvimento de um ambiente acadêmico fundamentado em atividades integradas entre alunos, professores, coordenadores e gestores na busca da efetivação da política de formação de professores e na gradual melhora da educação básica pública brasileira. A medida que o processo de mudança avança é necessário que seja avaliado e esteja continuamente reinventando-se e adaptando-se a nova realidade que se mostra, sendo necessário desta forma estudos futuros para a verificação da efetividade das ações. E é justamente com base neste estudo que o processo deve reinventar-se, aos moldes do que se pretendeu nesta dissertação de mestrado. A verificação da efetividade das ações aponta para que o conteúdo elaborado seja discutido e disseminado para os demais campi do Instituto Federal Farroupilha, criando-se desta forma uma sinergia entre Reitoria e campi na busca do sucesso da política de formação de professores do instituto.

Diante disto tudo, podemos afirmar que o problema de pesquisa discutido nesta investigação, aponta que somente através da consonância entre as ações da gestão, da identificação dos professores e dos alunos com os cursos de licenciatura e da criação de um ambiente acadêmico integrado e cooperado que o sucesso da política de formação de professores no IFFAR poderá ser alcançada.

Não temos a pretensão de esgotar a discussão da temática que e pôs em tela, mas sim de incentivar com esta pesquisa que outras realidades encontradas nos cursos de licenciatura dos IF's do RS sejam estudadas e debatidas para que possamos assim caminhar conjuntamente rumo em direção a um futuro imerso em uma educação pública de qualidade, com caráter emancipatório e igualitário.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. M. C. de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no maranhão: avaliação do processo de implementação.** 2012. 197 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012

ALENCAR, F. L. de. **Formação de professores no curso de licenciatura em química IFMT/UAB: uma análise no contexto das atuais políticas educacionais.** 2013, 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ALMEIDA, M.L.P. de, PEREIRA, E.B., Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 189-208, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650523/0>>. Acesso em 28 jun. 2018.

ALVES, C. G. M.; DEL PINO, J. C. A atuação dos IF's frente ao sistema nacional de pós-graduação – um comparativo entre 2008 – 2014. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 379-400, out. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3090/1155>>. Acesso em: 25 set. 2017.

ALVES, T.; SILVA, R. M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 851-879, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mai. 2017

AMORIM, M. M. T. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira.** 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 69-87, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2017.

ARAÚJO, J. J.; HYPÓLITO, A. M. Novos significados para educação profissional e tecnológica no instituto federal sul-rio-grandense: a política de criação dos institutos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.32(1), p. 247-265, Jun. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbae/article/view/62363/37748>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ASSIS, C. F. **Estudo dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior privada.** 2013. 105 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)–Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013.

BAGGI, C. A. e LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2011, vol.16, n.2, pp.355-374. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007>. Acesso em: 07 de set. 2017. DOI:10.1590/S1414-40772011000200007.

BANDERA, N. D. A Escolha da Tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362016000300809&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 18 de out. 2017.

BARROS, G. S. F. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: Campus Salinas: limites e perspectivas**. 2013. 131 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARROS, A.S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, Jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2017.

BAVARESCO, D. **Política de Formação de Professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

BENTIN, P. C. **A criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e sua proposta de ensino superior**. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BERTOLIN, J. C. G. O (des)governo na expansão da educação superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1043-1063, out. 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/27-760>>. Acesso em: 08 set. 2017.

BRASIL, Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato>

[2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11892.htm)>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_EvasaoGraduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em 16 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**, Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016b. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL, Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL, Tribunal de Contas da União. **Acórdão 506/2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/juris/SvlHighLight?key=41434f5244414f2d434f4d504c-45544f2d31323530303231&sort=RELEVANCIA&ordem=DESC&bases=ACORDAO-COMPLETO;&highlight=&posicaoDocumento=0&numDocumento=1&totalDocumentos=1>>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wpcontent/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em 16 out. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL, Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm>. Acesso em 11 out. 2017.

BRASIL, Decreto nº 62.178 de 25 de janeiro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro1968-403729-publica-caoriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL, Parecer CNE/CES n° 436/2001. **Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer4362001.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 10 out. 2017.

BRASIL, Coordenação e Aperfeiçoamento e Pessoal do Ensino Superior (Capes), **Formação de professores em atividade terá novo modelo**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo>>. Acesso em 18 out. 2017.

BRASIL, Coordenação e Aperfeiçoamento e Pessoal do Ensino Superior (Capes), **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 03 jul. 2018.

CAMARGO, A. M. M.; CASTRO, A. M. D. A. Expansão da educação superior e formação de professores nos estados do Pará e do Rio Grande do Norte. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 119-146, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400119&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2017.

CARVALHO, A. P. **Fatores institucionais associados à evasão na educação superior**. 2017. 89 p. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CARVALHO, O. F., SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc.** v. 35, n 128. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>>. Acesso em: 18 de out. de 2017.

CAVALCANTI, M. C.M. **A expansão do ensino superior à distância no IFPB: um estudo da implantação do Curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública - PNAP**. 2016. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CORSETTI, B. **A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil**. Políticas Educacionais: elementos para reflexão. Porto Alegre, Redes Editora, 2010.

COSTA, E.; ALMEIDA, M. L. P. de. **Gestão pública escolar e avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica: da reflexão à transformação da prática**

pedagógica. 1. ed. Curitiba: Ed. CRV, 2016. 166 p.

CHAVES, V. S. **Evasão nos cursos de Física, Matemática e Química da UFRN**. 2016. 100 p. Dissertação (Mestrado em Gestão De Processos Institucionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

CHAVES, V. L. C. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/18089>>. Acesso em: 09 set. 2017

CHIZZOTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis – RJ. Vozes, 2006.

COSTA, L. H. K. **Expansão dos institutos federais: narrativas de sujeitos do Campus Camaquã**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, 2016.

DA SILVA, L. M.; ALBINO, A. A. Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico e seu relacionamento com o público-alvo: algumas questões de identidade institucional. **HOLOS** [S.l.], v. 4, p. 117-134, Set. 2013. ISSN 1807-1600 Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1583-/710>>. Acesso em: 27 set. 2017.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; STRACK, R. Evasão e Retenção no curso de licenciatura em química do Instituto de Química. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 21 (2), p. 153 – 178, 2016. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/-/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/111>>. Acesso em: 21 set. 2017.

DIOGO, M. F. et al. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151. Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000100125&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2017.

DORE, R. e LÜSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesq.** [on-line], Vol. 41, num. 144, 2011. ISSN 0100.1574. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007>. Acessado em 10 de ago. 2017.

DUMARESQ, Z. M. R. M. **Análise da política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza sob o olhar dos discentes**. 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário da formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE

ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGINER, J. C. Sobre os métodos quantitativos em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n 198, p. 229-243, 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/937/911>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FARTES, V. L. B. A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos institutos federais: uma comunidade de práticas?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.44, n. 154, p. 850-874, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400850&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou Evadir: Eis a Questão**: um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância no estado do Rio Grande do Sul. 2006. 167 p. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2006.

FEITOZA, E. R. **60 anos do Câmpus São Vicente do Sul**: memórias da educação técnica e outras histórias (1954 - 1970). São Vicente do Sul. Instituto Federal Farroupilha, 2014.

FERNANDES, F. C. M. Gestão dos institutos federais: o desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. **Holos**, Ano 25, v. 2, p. 3-9, out. 2009. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view-ew/267>>. Acesso em: 25 out. 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 23 de set. 2017.

FIGUEIREDO, K. M. R. W. A. **Evasão escolar**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-campus Porto Nacional. 2015. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREDENHAGEN, S. V. Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**. Brasília, v. 3, n. 2. p. 49–71. Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/160/115>>. Acesso em: 10 set. 2017.

FREITAS, R. S. **Ocorrência da evasão do ensino superior** - uma análise das diferentes formas de mensurar. 2016. 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: um estudo de caso no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. Florianópolis, 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4° ed. São Paulo, Atlas, 2002.

HAAS, C. M. Formação inicial de professores no grande abc: instituições, vagas e curso. **Rev.hist.educ.latinam.**, Tunja, v. 15, n. 21, p. 377-403, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&p-id=S0122-72382013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2017.

IFFAR, **Relatório de Gestão do exercício 2016 do IF Farroupilha**. Santa Maria, 2017. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/documentosiffar>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

IFFAR, **O Instituto Federal Farroupilha**, 2015a. Disponível em: <<http://iffarroupilha-.edu.br/a-institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

IFFAR, **Histórico**, 2011. Disponível em: <<http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=15>>. Acesso em: 11 out. 2017.

IFFAR, **Histórico Instituto Federal Farroupilha**, 2015. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/a-institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 11 out. 2017.

IFFAR, **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas**, 2014a. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201532784735351ppc_licenciatura_em_ciencias_biologicas_sao_vicente_do_sul.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

IFFAR, **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química**, 2014b. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201532-784735351-ppc_licenciatura_em_quimica_sao_vicente_do_sul.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

IFFAR, **Relatório de Gestão 2016**, 2017. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha>.

[edu.br/documentosiffar](http://www.iffarroupilha.edu.br/documentosiffar)>. Acesso em: 12 de out. 2017.

IFFAR, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**, 2013. Disponível em http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

IFFAR, **Projeto do Programa Permanência e Êxito dos Estudantes no IF Farroupilha**. Santa Maria, 2015b. Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110111847610resolucao_178_2014.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

IFRS, **Sobre o IFRS**, 2017. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

IFRS, **Síntese histórica do Campus Bento Gonçalves do IFRS**, 2016. Disponível em: <http://www.bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=26>>. Acesso em: 12 out. 2017.

IFRS, **O campus de Sertão**, 2015. Disponível em: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=4>>. Acesso em: 12 out. 2017.

IFRS-POA, **Institucional**, 2017. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=320>. Acesso em: 12 out. 2017.

IFSUL, **Histórico da Instituição**, 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>>. Acesso em: 12 out. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: www.inep.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas Estatísticas**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2018.

KOSICK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

KRÜGER, E. **A reforma do estado e as políticas públicas para a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil**: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense (1990-2013). 2013. 367 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educaion Comparada**, n. 13, Madrid, 2007. Disponível em: <www.professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/.../Inmaculada%20Revista%20Española.doc>. Acesso em: 28 out. 2017.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100006&lng=en&nrm=iso>. Aesso em: 07 set. 2017.

LIMA, G. et al. Recepção “calourosa”: conhecimentos, expectativas e opiniões de ingressantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Holos**, v.1, p. 282-289, fev. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1323/792>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 3-12, mar. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987/799>>. Acesso em: 21 set. 2017.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, n 25. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LORENZET, D. **Expansão e democratização da educação superior brasileira**: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2 ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2006. 132 p.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Vol. VIII. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2014. 172 p.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores da EPT e Proeja. **Educ. Soc., Campinas, v. 32**, n. 116, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32-n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1**, n. 1, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017

MANCIBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000-100031&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2002. 317 p.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/-/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015000400975&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2017.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5° ed. São Paulo: Atlas, 2002. 264 p.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5° ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MEDEIROS, D. L. M. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional**: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT. 2016. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MERCADO, L.P.L. A questão dos conteúdos numa metodologia histórico-crítica. Educação – **Revista do Centro de Educação da UFAL**. Ano n. ago. 2015. p. 1-9. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723838/mod_resource/content/1/A%20Quest%C3%A3o%20dos%20Conteudos%20numa%20Metodologia%20Hist%C3%B3rico%20Cr%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p

MIRANDA, D. P. M. **Gestão da evasão nas instituições de ensino superior privado: um estudo sobre cursos de administração no estado do Espírito Santo**. 2006. 116p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Estratégica de Negócios)–Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seropédica, 2006.

MORAES, L. I. S. **Processos históricos do campus Jaraguá do Sul – IFSC: impacto das políticas públicas na educação profissional**. 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 388 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MORAIS, P. D. **Cursos superiores de tecnologia no estado de Mato Grosso – a oferta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no período de 2001 a 2013**. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MOREIRA DA SILVA, R., ALVES, T. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação & Sociedade** 2013, 34 ISSN 0101-7330.

NASCIMENTO, A. R. O. **Criação e expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: implicações no campo da educação superior**, 2017, 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

OCDE 2017, **Mathematics performance (PISA) (indicator)**. DOI: 10.1787/04711c74-em. Acesso em: 22 Mar. 2017.

OLIVEIRA, J. F. A. C. **A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2014.

OLIVEIRA, L. B. de. **Políticas de expansão da educação superior: impactos para a democratização na região nordeste**. 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

OLIVEIRA, A. R. M.; ESCOTT, C. M. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 717-738, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300717&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2017

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de

docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 193-205, Mai. 2012. ISSN 1807.1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editora Moderna. Brasília, 2011.

PADOIN, E.; AMORIN, M. L. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NESTE CONTEXTO. **Anais eletrônicos do 15 Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia**. Florianópolis, SC, 2016.

PAIVA, R. S. **Expansão da rede de ensino técnico e superior no estado do Rio Grande do Norte**. 2015. 181 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PASQUALLI, R.; CARVALHO, M. J. S. Os saberes docentes nos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais do Brasil. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 523-540, Jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000200523&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2017.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, Nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-407720170002003-01&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2017.

PAZ, C. T. N. **As Trajetórias Estudantis em Licenciaturas com Baixas Taxas de Diplomação: tendências e resistências**. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

PEARSON. **A curva de Aprendizado: Educação e Habilidades para toda a vida. Relatório 2014**. Disponível em: <<http://portal.pearson.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PEIXOTO, M. C.; BRAGA, M. M. e BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 8, n.1, p.161-189, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1237/1227>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

PRANIS, K. **Teoria e Prática Processos Circulares**. São Paulo, SP: Palas Athena, 2010.

QUEVEDO, M. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e**

Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS. 2016. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

RIBEIRO, E. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciandos.** 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RISTOFF, D. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, (1999).

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2017.

ROCHA, C. S. **Por que eles abandonam?** Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciatura. 2015. 133 p Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

ROSA, C. M. **A rede de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto das políticas de educação superior:** as particularidades do IF Goiano – campus Urutaí. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2016.

SANTANA, F. C. **A Expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Piauí de 2008 a 2010:** Um estudo sobre a localidade dos *campi* no território piauiense. 2012. 175 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2012.

SANTOS, Cintia Aparecida Bento dos; CURI, Edda. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 837-849 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2017.

SANTOS, C. F. S. **A formação docente no PNE 2014-2024:** desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil. Frederico Westphalen, 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Integrada do Alto Uruguai. Frederico Westphalen, 2017.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997. 242 p.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 981 – 1000, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v-31n112/17.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

SCHEIBE, L. Educação Básica no Brasil: expansão e qualidade. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 14, p. 101 – 113, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.>

retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/378/533>. Acesso em: 17 out. 2017.

SCHEIBE, L.; SILVA, F.L.G. Ensino Médio Integrado à Educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de Nível Médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. In: Silva, Mônica Ribeiro (org.) Ensino Médio Integrado: **Travessias**. Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-09-05-14-17-39-23.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, P. F. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

SILVA, R. L. L. F.º et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SILVA, L.M.; ALBINO, A. A. A rede federal de ensino técnico e tecnológico e seu relacionamento com o público-alvo: algumas questões de identidade institucional. *Holos*, v.4, p. 117-134, set. 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1583>. Acesso em 08 ago. 2017.

SOUTO, M. F. D. **A Política Pública de Transformação do Sistema Federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma Reconfiguração Identitária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, A. S. G.. A docência nas reflexões de alunos da licenciatura em matemática (Mossoró/RN-Brasil). **Paradigma**, Maracay, v. 36, n. 1, p. 72-86, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2017.

SOUZA, J. B. **Política de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006>. Acesso em: 17 out. 2017.

SOUZA, F. C. S.; TAVARES, A. M. B. N.; NASCIMENTO, A. S. G. Formação de Professores: as narrativas de graduandos em Licenciatura em Matemática do IFRN/Mossoró. **HOLOS**, v. 2, p. 166-173, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/915>>. Acesso em: 10 set. 2017.

TAVARES, M. G. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC Campus Rio do Sul.** 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.

THEODORO, C. R. **Evasão dos cursos superiores do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo, Campus São João da Boa Vista.** 2015. 96 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade)-Centro Universitário de Faculdades Associadas de Ensino, Curitiba, 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Education Research**, vol. 45, num. 1, 1975.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: **Ação Educativa**, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

VERDUM, P.; MOROSINI, M.; GIRAFFA, L. A formação inicial de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 177-199, mar. 2017. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26295/22383>>. Acesso em: 12 set. 2017.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 28 out. 2017.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre – RS. Bookman, 2001.

ZAGO, J. O. L. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado? **Praxis Educativa**, v. 9, n.1, 2014. ISSN 1809-4309. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article-/view/6082/3909>>. Acesso em: 09 set. 2017.

ZATTI, V., DONNER, C. e JESUS, E. R. Fundamentos filosófico-históricos da proposta dos institutos federais de educação. **HOLOS**, ano 30, vol. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4815/481547171007/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DE CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro de entrevista – Coordenadores de Curso

Coordenador de curso: () Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas
() Curso Superior de Licenciatura em Química

Questões Profissionais

- 1) Idade e cidade em que reside atualmente?
- 2) Como se desenvolveu a sua caminhada acadêmica até o presente momento? Quais os anos de conclusão e a instituição da sua graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado?
- 3) Em que ano ingressou na instituição e qual sua história de atuação nos cursos ofertados pelo IFFAR – Campus São Vicente do Sul?
- 4) Em que ano você assumiu o cargo de gestão que atualmente ocupa?
- 5) Após assumir o cargo de gestão que atualmente ocupa, em quais cursos atuou?

Questões Gerais

- 6) Você participou da escolha dos cursos de licenciatura que seriam oferecidos no campus?
- 7) Sabe se teve algum levantamento prévio quanto as carências da comunidade local e regional com relação a política de formação de professores?
- 8) A Lei n 11.892/08 de criação dos Institutos Federais, delega à estas instituições a missão de formar professores para a educação básica e profissional. Como você vê, no contexto sócio, econômico e cultural da região de abrangência do campus São Vicente do Sul, a obrigatoriedade de oferta de no mínimo 20% das vagas em cursos de formação de professores?
- 9) Você tem conhecimento de como ocorre a divisão dos recursos orçamentários em relação aos cursos superiores no campus? Tem alguma proposta diferenciada para

essa divisão?

10) Você acredita que a divisão orçamentária seria um fator determinante com relação a divulgação do curso e a permanência dos alunos?

11) São realizadas reuniões/debates com a direção geral e com os setores de apoio pedagógico para tratar da evasão e da baixa procura pelos cursos de licenciatura? Se sim, com que frequência?

12) Você tem conhecimento da realidade das escolas da região de abrangência do campus, sobre a necessidade de formar professores nas áreas de ciência e da matemática?

Ingresso e permanência.

13) Quais ações são desenvolvidas no processo de divulgação do curso do qual é coordenador(a)?

14) Quais estratégias você acha que seriam pertinentes para a realização da divulgação do curso do qual é coordenador(a)?

15) Como você descreveria o perfil do aluno que ingressa no curso de licenciatura do qual é coordenador e quais seriam, na sua opinião, as aspirações desse aluno em relação ao curso?

16) Quais estratégias tem sido adotadas para o combate a evasão e a retenção nos cursos de Licenciatura do campus?

17) Na sua opinião, quais seriam as principais causas da retenção e da evasão nos cursos de licenciatura do campus e quais ações poderiam ser adotadas no combate destas causas?

Êxito

18) Na sua opinião, como tem sido a inserção profissional dos egressos dos cursos e licenciatura do campus?

19) É feito um acompanhamento de egressos? Com que frequência e de que forma?

20) Quais pontos positivos você destacaria na sua gestão e quais obstáculos tem enfrentado?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DE ENSINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro de entrevista – Diretor de Ensino

Questões Profissionais

- 1) Idade e cidade em que reside atualmente?
- 2) Como se desenvolveu a sua caminhada acadêmica até o presente momento? Quais os anos de conclusão e a instituição da sua graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado?
- 3) Em que ano ingressou na instituição e qual sua história de atuação nos cursos ofertados pelo IFFAR – Campus São Vicente do Sul?
- 4) Em que ano você assumiu o cargo de gestão que atualmente ocupa?
- 5) Após assumir o cargo de gestão que atualmente ocupa, em quais cursos atuou?

Geral

- 6) Você participou da escolha dos cursos de licenciatura que seriam oferecidos no campus?
- 7) Sabe se teve algum levantamento prévio quanto as carências da comunidade local e regional com relação a política de formação de professores?
- 8) A Lei n 11.892/08 de criação dos Institutos Federais, delega à estas instituições a missão de formar professores para a educação básica e profissional. Como você vê, no contexto sócio, econômico e cultural da região de abrangência do campus São Vicente do Sul, a obrigatoriedade de oferta de no mínimo 20% das vagas em cursos de formação de professores?
- 9) Referente a obrigatoriedade da oferta de no mínimo 20% das vagas em cursos de formação de professores, já foi pensada ou avaliada a possibilidade do campus ofertar cursos especiais de formação pedagógica?
- 10) Como ocorre a divisão dos recursos orçamentários em relação aos cursos

superiores no campus?

Ingresso e permanência

11) Como a Diretoria de Ensino se articula com os demais setores e coordenações de cursos do campus para a realização do processo de divulgação dos cursos à comunidade externa? São planejadas ações específicas para os cursos de licenciatura?

12) Quais ações são desenvolvidas diretamente voltadas para o combate da retenção e da evasão nos cursos de licenciatura do campus e quais estão sendo pensadas para serem postas em prática?

13) As ações definidas pelo Programa Permanência e Êxito já foram debatidas com o grupo de professores e coordenadores dos cursos de licenciatura? De forma específica com este grupo ou de forma geral com os demais servidores do campus?

14) Com que frequência são ofertadas e como são definidas as formações continuadas para os professores do campus? Existem formações especificamente destinadas aos professores dos cursos de licenciatura?

15) Dentro dos cursos de graduação, como são distribuídos os recursos referentes ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)?

Êxito

16) Na sua opinião quais são as aspirações em relação ao curso escolhido dos alunos atualmente matriculados nas licenciaturas do campus e como está ocorrendo a inserção profissional dos professores formados nestes cursos?

17) Quais pontos positivos você destacaria na sua gestão e quais obstáculos tem enfrentado?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - EX-DIRETOR GERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro de entrevista – Ex-diretor Geral Período (2008 - 2016)**Questões Profissionais**

- 1) Idade e cidade em que reside atualmente?
- 2) Como se desenvolveu a sua caminhada acadêmica até o presente momento? Quais os anos de conclusão e a instituição da sua graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado?
- 3) Em que ano ingressou na instituição e qual sua história de atuação nos cursos ofertados pelo IFFAR – Campus São Vicente do Sul?
- 4) Em que ano você assumiu o cargo de gestão do campus e por quanto tempo permaneceu nele?
- 5) Após assumir o cargo de gestão que ocupou, em quais cursos atuou?

Geral

- 6) Você participou da escolha dos cursos de licenciatura que seriam oferecidos no campus?
- 7) Sabe se teve algum levantamento prévio quanto as carências da comunidade local e regional com relação a política de formação de professores?
- 8) A Lei n 11.892/08 de criação dos Institutos Federais, delegou à estas instituições a missão de formar professores para a educação básica e profissional, principalmente na área das Ciências e Matemática. Em que contexto se deu a escolha dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química para o campus?
- 9) Houve, durante o processo de criação dos cursos de licenciatura no campus, algum momento em que a comunidade externa foi ouvida ou que alguma forma de levantamento sobre a situação das escolas da região foi realizada? Quais respostas essas análises produziram?
- 10) Durante a sua gestão, como era feita a divisão dos recursos orçamentários em

relação aos cursos superiores no campus?

11) Durante a sua gestão alguma forma de levantamento sobre a situação dos professores da educação básica da região foi realizado no sentido do campus ofertar cursos especiais de formação pedagógica a estes professores?

12) O problema da baixa procura e dos altos índices de evasão no cursos de licenciatura é uma realidade recente ou já dava sinais durante a sua gestão? Que estratégias eram adotadas para o combate à evasão e à baixa procura nos cursos de licenciatura?

13) O Programa Permanência e Êxito constitui-se como um programa institucional que propõe ações direcionadas à permanência e a conclusão dos estudos dos alunos matriculados no IFFAR. Durante a sua gestão, como foram implementadas estas ações?

14) Quais pontos positivos você destacaria na sua gestão e quais obstáculos enfrentou?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR GERAL DO CAMPUS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Diretor Geral do campus**Questões Profissionais**

- 1) Idade e cidade em que reside atualmente?
- 2) Como se desenvolveu a sua caminhada acadêmica até o presente momento? Quais os anos de conclusão e a instituição da sua graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado?
- 3) Em que ano ingressou na instituição e qual sua história de atuação nos cursos ofertados pelo IFFAR – Campus São Vicente do Sul?
- 4) Em que ano você assumiu o cargo de gestão do campus e por quanto tempo permaneceu nele?
- 5) Após assumir o cargo de gestão que ocupou, em quais cursos atuou?

Geral

- 6) Você participou da escolha dos cursos de licenciatura que seriam oferecidos no campus?
- 7) Sabe se teve algum levantamento prévio quanto as carências da comunidade local e regional com relação a política de formação de professores?
- 8) A Lei n 11.892/08 de criação dos Institutos Federais, delega à estas instituições a missão de formar professores para a educação básica e profissional. Como você vê, no contexto sócio, econômico e cultural da região de abrangência do campus São Vicente do Sul, a obrigatoriedade de oferta de no mínimo 20% das vagas em cursos de formação de professores?
- 9) Como ocorre a divisão dos recursos orçamentários em relação aos cursos superiores no campus?
- 10) Atualmente existe alguma forma de levantamento sobre a situação dos professores da educação básica da região no sentido de ser avaliada a possibilidade

do campus ofertar cursos especiais de formação pedagógica a estes professores?

11) No que se refere a baixa procura pelos cursos de licenciatura do campus, você acredita que os processos de divulgação destes cursos podem ter papel fundamental na mudança desta realidade? Em que sentido?

12) Existe alguma forma ou processo de avaliação das atividades docentes nos cursos de licenciatura? Caso afirmativo, como os resultados são utilizados na elaboração de ações para a melhoria dos cursos de licenciatura?

13) Em relação ao Programa de Assistência Estudantil (PNAES) como o orçamento é destinado aos alunos dos cursos de licenciatura?

14) Existe alguma forma de controle oficial da evasão discente nos cursos de licenciatura no campus? Caso afirmativo, como estes dados tem se transformados em ações?

15) Na sua opinião, quais as principais causas da evasão discente nos cursos de licenciatura do campus e quais ações tem sido, ou pretendem ser, desenvolvidas com vistas a combatê-la?

16) O Programa Permanência e Êxito constitui-se como um programa institucional que propõe ações direcionadas à permanência e a conclusão dos estudos dos alunos matriculados no IFFAR. Durante a sua gestão, como tem sido implementadas estas ações?

17) Quais pontos positivos você destacaria na sua gestão e quais obstáculos enfrentou?

APÊNDICE E – QUESIONÁRIO DISCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Questionário – Discentes

1 - Curso: () Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.
() Curso de Licenciatura em Química.

2 - Ano de ingresso no curso atual:

() 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017

3 - Idade: _____.

4 – Gênero: () Masculino. () Feminino.

5 – Estado Civil:

() Casado () Solteiro () Separado/divorciado () Viúvo () União estável

6 – Você possui filhos? () Sim e residem comigo.

() Sim, mas não residem comigo.

() Não.

7 – Além das atividades desenvolvidas no Instituto Federal, você possui alguma outra atividade profissional?

() Sim.

() Não.

8 – Em que cidade você reside atualmente? _____.

9 – No momento de ingresso no curso, em qual cidade você residia?

_____.

10 – A renda per capita (total dos ganhos pelo número de pessoas) da sua família é de:

- () até R\$ 937,00 (um salário mínimo).
 () até R\$ 1.874,00 (dois salários mínimos).
 () até R\$ 2.811,00 (três salários mínimos).
 () até R\$ 3.748,00 (quatro salários mínimos).
 () mais que R\$ 3.748,00 (quatro salários mínimos).

11 – Como você soube da existência dos cursos de licenciatura do campus?

- () Em divulgação na minha escola.
 () Em jornais, rádio ou televisão.
 () Através de amigos ou parentes.
 () Redes sociais.
 () Eu já estudava no IFFAR.

Outro: _____.

12 – O curso de licenciatura que está cursando atualmente era a sua primeira opção?

- () Sim. () Não.

13 – Em relação a sua escolha pelo curso de licenciatura;

Não decisivo Razoavelmente decisivo Muito decisivo

Exercer a docência

Exercer atividade técnica através das atribuições do curso

Obter um diploma de curso superior

Outro motivo que julgas que foi relevante. _____.

14 – Sobre as metodologias de ensino desenvolvidas nas aulas.

São inadequadas São parcialmente adequadas São adequadas.

Disciplinas da área específica

Disciplinas da área pedagógica

15– Você já reprovou em alguma disciplina do curso atual?

- () Não. () Sim. Quantas? _____

16 – Você é beneficiário de alguma forma de **auxílio ou benefício** de assistência estudantil?

() Não.

() Sim. Qual(ais)? _____.

17 – Você é **bolsista** em algum setor ou projeto do campus?

() Sim.

() Não.

18 – Em relação a sua permanência no curso de licenciatura, classifique os fatores que poderiam levá-lo a evadir-se do curso conforme o grau de influência que acredita que eles desempenhem.

1 – Não influenciaria. 2 – Influenciaria pouco. 3 – Influenciaria razoavelmente.

4 – Grande influência. 5 – Determinante.

Fatores	1	2	3	4	5
Dificuldade de conciliar vida profissional e acadêmica.					
Aprovação em outro curso superior.					
Reprovações e dificuldade de avanço no curso.					
Perda da bolsa ou dos benefícios.					
Infraestrutura do campus					
Perspectiva de atuação profissional					
Desmotivação com o curso ou disciplinas específicas.					
Relações professor-aluno.					
Dificuldade financeira e/ou familiar					
Dificuldade ou desmotivação durante a realização dos estágios obrigatórios.					

19 – Se você acredita que algum outro motivo, diferentes dos acima expostos, seria determinante para a sua permanência no curso, indique-o abaixo.

_____.

20 – Após a conclusão do seu curso de licenciatura você:

() procurará inserção profissional como professor(a) da educação básica ou profissional.

() procurará inserção profissional como técnico na sua área de formação.

() procurará um curso de pós-graduação.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Questionário aos professores dos cursos de licenciatura do IFFAR - Campus São Vicente do Sul.

Este formulário conta com 18 questões que nortearão a pesquisadora na elaboração de um plano de ações a ser proposto para a gestão do campus na tentativa de reduzir os índices de evasão e baixa procura dos cursos de licenciatura. Sua contribuição é muito importante!!!

*Obrigatório

1. Atualmente, você está ligado a qual dos cursos de licenciatura do campus? *

Marcar apenas uma oval.

- Ciências Biológicas.
- Química.
- Ambos.

2. Quanto a sua formação acadêmica: *

Marcar apenas uma oval.

- Sou licenciado(a) na área em que atuo.
- Sou bacharel na área em que atuo e possuo formação pedagógica ou outro curso de formação de professores.
- Sou apenas bacharel na área em que atuo.

3. Qual a sua titulação? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação.
- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.

4. Em relação a sua pós-graduação:

Marcar apenas uma oval.

- Foi na área da Educação.
- Foi na área específica de formação.
- Não possuo curso de pós-graduação.

5. Há quanto tempo atua em cursos de formação de professores?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano.
- Entre 1 e 3 anos.
- Entre 4 e 6 anos.
- Mais de 6 anos.

6. Em relação a docência em cursos de formação de professores:

Marcar apenas uma oval.

- o IFFAR-SVS foi minha primeira experiência.
- já tive experiências com estes cursos em outras instituições.

7. Na sua opinião, os alunos que atualmente estão matriculados nos cursos de licenciatura do campus:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Todos ou praticamente todos.	A maioria.	Há uma divisão praticamente igual.	A minoria.	Nenhum ou praticamente nenhum
Buscaram o curso pois almejam tornarem-se professores da educação básica ou profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscaram o curso pois almejam exercer alguma das atribuições técnicas que os cursos lhes atribuem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Caso acredite que os alunos buscaram os cursos de licenciatura por um motivo diverso dos acima expostos, indique-o abaixo.

9. Na sua opinião, após finalizarem o curso de licenciatura, os alunos destes cursos:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Todos ou praticamente todos.	A maioria.	Há uma divisão praticamente igual.	A minoria.	Nenhum ou praticamente nenhum.
Pretendem buscar inserção profissional como professores da educação básica ou profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pretendem buscar inserção profissional em outra ocupação que não a de professor da educação básica ou profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pretendem buscar formação em cursos de pós-graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Caso acredite que as aspirações dos alunos são distintas das apresentadas acima, indique qual a sua opinião.

11. A evasão discente é um problema que tem afetado os cursos de licenciatura do campus. Na sua opinião, como os fatores abaixo se relacionam com a ocorrência da evasão?

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nada relevante	2 Pouco relevante	3 Indiferente	4 Muito relevante	5 - Determinante
Dificuldade de conciliar as atividades profissionais com a vida acadêmica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades no desempenho acadêmico devido a deficiências na formação básica. e consequente retenção nas disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infraestrutura e serviços do campus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desmotivação ou falta de identificação com o curso escolhido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixa perspectiva em relação ao pós-curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transporte até a instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades financeiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descontentamento com as metodologias didático-pedagógicas utilizadas nos cursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicação ao curso escolhido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troca de curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Caso acredite serem outros motivos determinantes, além dos acima expostos, para a ocorrência da evasão, indique-o abaixo.

13. Em relação a retenção dos alunos nas disciplinas do curso: Indique a relevância que os seguintes motivos tem nesse processo.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nada relevante	2 - Pouco relevante	3 - Indiferente	4 - Muito relevante	5 - Determinante.
Formação básica deficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de tempo para estudar devido a ocupação profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Complexidade dos conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologia pedagógica dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta do empenhodo aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Caso acredite em outros motivos, além dos acima expostos, podem ser determinantes para a ocorrência da retenção, coloque-o abaixo.

15. Em relação a assistência estudantil oferecida pelo campus aos alunos dos cursos de licenciatura, você:

Marcar apenas uma oval.

- acredita serem adequadas.
- acredita serem parcialmente adequadas.
- acredita serem inadequadas.
- desconhece as ações desenvolvidas pela assistência estudantil.

16. Sobre o Programa de Permanência e Êxito, você: *

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho conhecimento.
- Conheço parcialmente.
- Conheço plenamente.

17. Com relações as ações desenvolvidas pelo campus no combate a evasão e retenção, especificamente nos cursos de licenciatura, você:

Marcar apenas uma oval.

- acredito serem apropriadas.
- acredita serem parcialmente apropriadas
- acredita serem inapropriadas
- desconhece qualquer ação que seja desenvolvida em relação aos alunos de licenciatura.

18. Indique uma ação que você acredita que poderia ser desenvolvida pelos professores, coordenadores e a equipe de gestão para combater a evasão e a retenção nos cursos de licenciatura.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Greice Lopes Maia, servidora pública federal, lotada no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, e aluna do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, orientada pela professora Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC) e coorientada pela professora Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM), desejo, por meio deste termo, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “INDICADORES DE EVASÃO E BAIXA PROCURA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: REARTICULAÇÕES NA GESTÃO ”

Esta pesquisa tem como primeiro objetivo identificar os principais fatores que tem causado a baixa procura, a evasão e a retenção escolar nos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul. Baseado nestes resultados será proposto um plano de ações que poderá ser adotado pela gestão do campus na tentativa de melhorar estes índices.

Neste sentido sua colaboração consiste na participação em uma entrevista semi-estruturada acerca de temas relevantes para a pesquisa.

Durante a entrevista você poderá sentir-se desconfortável ou intimado(a) e desta forma fica desde já assegurado o seu direito de interromper ou terminar a entrevista a qualquer momento sem qualquer forma de prejuízo. Os dados gerados nesta entrevista ficarão mantidos sobre sigilo por um período de 5 anos, após o qual serão destruídos. Garante-se, desde já, que estes dados serão utilizados de forma anônima e exclusivamente para a execução do presente projeto.

Quaisquer dúvidas que o participante tiver sobre a pesquisa posteriormente, poderão ser esclarecidas através do e-mail: greice.maia@iffarroupilha.edu.br

Eu, _____, ciente do que me foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória à respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar desta entrevista, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que esta decisão me traga qualquer forma de prejuízo.

Sim. Não.

Concordo com a utilização de minhas falas em publicações, garantindo-me o anonimato, em publicações associadas a esta pesquisa.

Sim Não.

São Vicente do Sul, ____ de _____, 2017.

Entrevistado(a)/Colaborador(a)

Greice Lopes Maia – Pesquisadora – Mestranda

APÊNDICE H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: INDICADORES DE EVASÃO E BAIXA PROCURA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: REARTICULAÇÕES NA GESTÃO.

Professor responsável: Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/Mestrado Profissional.

Contato: marilenedallacorte@gmail.com

Local de construção dos dados: Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul.

Os pesquisadores envolvidos na pesquisa intitulada acima se comprometem em zelar pela confidencialidade dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários aplicados à alunos, professores, coordenadores e diretores, mantendo o caráter anônimo dos sujeitos envolvidos em qualquer tipo de produção/publicação.

Ademais, assume o compromisso de utilizar os dados construídos nestas intervenções única e exclusivamente para fins da elaboração da pesquisa a que se propõem, mantendo-os sob sigilo por um período de 5 anos, após o qual serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM (incluir data e número de aprovação).

Santa Maria, _____, de _____ de 2017.

Prof.^a Dr.^a Marilene Gabriel Dalla Corte

**APÊNDICE I – PLANO DE REARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DA GESTÃO PARA A
MELHORIA DOS ÍNDICES DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL (PRA-LICENCIATURAS)**

**PLANO DE REARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DA GESTÃO PARA A
MELHORIA DOS ÍNDICES DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL (PRA-LICENCIATURAS)**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. METODOLOGIA	8
3. APRESENTAÇÃO DO PRA-LICENCIATURAS	9
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	16
5. REFERÊNCIAS	17

1. INTRODUÇÃO

O plano de ações que se apresenta neste documento é fruto de uma pesquisa elaborada como tema de uma dissertação de mestrado profissional desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e que teve como norte a “Educação Superior e a Gestão Acadêmica” em um ambiente de baixa procura e alto índice de evasão nos cursos de licenciatura.

Para caracterizar o cenário sócio-histórico em que a pesquisa foi desenvolvida é necessário iniciar pontuando que a educação básica brasileira nunca ocupou lugar de destaque frente aos demais países do mundo. Índices como o do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), corroboram claramente com esta afirmação. Na avaliação realizada por este programa (OCDE, 2017), que mais especificamente trata do desempenho de estudantes jovens nas áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos países (leitura, matemática e ciências), a educação brasileira figura como uma das menos desenvolvidas dos países participantes, obtendo o mais baixo índice possível nos critérios de avaliação da OCDE. Consoante com esta realidade observa-se, também, o índice global de habilidades cognitivas e de desempenho escolar divulgado pela Pearson (2014), em que novamente o Brasil ocupa as últimas posições entre os países analisados.

Considerando a série de motivos que conduzem a educação básica brasileira aos índices relatados, pode-se destacar um que talvez figure entre os principais: a histórica falta de pessoal devidamente qualificado para a sua área de atuação, principalmente no que se refere aos professores da área das Ciências Exatas. Tal precariedade pode ser evidenciada, por exemplo, ao analisar o estudo elaborado por Alves e Silva (2013) através dos microdados do Censo Escolar 2009, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos professores que atuam na educação básica pública, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Na análise apresentada pelos autores é possível constatar que apenas 16,4% dos professores que ministram a disciplina de Física possuem formação na área de

atuação. Em Química este percentual sobe para 33,2% e a situação mais favorável ocorre com a disciplina de Português, para a qual 54% dos professores possuem formação na área. Isto significa que mesmo na área na qual a educação básica possui o maior percentual de professores formados, cerca da metade dos que atuam não tem formação específica na área. Para a Física nem dois de cada dez professores possuem esta formação.

Uma das formas que foi adotada para o contorno desta histórica falta de professores devidamente qualificados para a atuação na educação básica, juntamente com a expansão da educação profissional e tecnológica e a busca da democratização e interiorização da educação superior, foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁰, que segundo Pacheco (2011) trouxeram um modelo institucional completamente inovador em termos de proposta político-pedagógica no Brasil. Segundo a Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, denominada Lei de criação dos Institutos Federais, estas instituições de ensino:

[...] têm como um de seus objetivos ministrarem em nível de educação superior, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a atuação na educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (BRASIL, 2008).

Tal finalidade encontrava-se completamente consoante com o que já era previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007¹¹ (BRASIL, 2007). Sendo assim, a partir da promulgação da Lei de Criação dos Institutos Federais, estas instituições de ensino passaram a oferecer o mínimo de 20% de suas vagas em cursos de licenciatura ou programas especiais de formação de professores (BRASIL, 2008).

A partir de 2008 pode-se observar, analisando-se os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016, um cenário de forte expansão da Rede Federal através da abertura de inúmeros campus de Institutos Federais pelo Brasil (BRASIL, 2016a). Segundo previsão do PDE de 2007, ter-se-ia um total de 314

¹⁰ Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008)

¹¹ O PDE consiste de um conjunto de programas adotados pelo país que visam melhorar a Educação no Brasil agindo em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Como um dos objetivos principais do programa tem-se a formação de professores para atuação na Educação Básica que passa a ser um dos objetivos dos Institutos Federais. (BRASIL, 2007).

unidades até 2010 (BRASIL, 2007), fato esse que foi superado, fechando-se aquele ano com 356 unidades. Entre 2011 e 2016 a taxa da expansão diminuiu em comparação ao período anterior, mas mesmo assim totalizou 644 unidades no ano de 2016 (BRASIL, 2016a). Logo, parecia ser uma questão de tempo para que o ensino básico brasileiro superasse o fantasma da falta de profissionais qualificados nas suas áreas de atuação e rumasse em direção a melhoria dos índices nas avaliações da qualidade da educação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) surgiu em 2008 com a promulgação da Lei nº. 11.892/2008 (BRASIL, 2008) por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET-SVS), das Unidades Descentralizadas de Júlio de Castilhos e de Santo Augusto, bem como da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Tem como um dos seus objetivos interiorizar a oferta de educação profissional técnica e superior e, também, está voltado à formação de professores para a atuação na educação básica e profissional nas regiões central, oeste e noroeste do estado do Rio Grande do Sul, almejando o desenvolvimento socioeconômico destas regiões (IFFAR, 2015a).

No que se refere a formação de professores o Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS), por exemplo, oferece os cursos de licenciatura em Química e licenciatura em Ciências Biológicas. Estes cursos, que deveriam contribuir para a melhoria da educação básica através da inserção de profissionais capacitados na região de atuação de cada um dos campus, têm tido anualmente uma procura cada vez menor. Em alguns casos já ocorrem chamadas públicas para que sejam preenchidas o mínimo de 70% das vagas ofertadas para a abertura da turma. Além disso, também é possível perceber uma taxa de evasão bastante grande nestes cursos de formação de professores que, juntamente com altos índices de retenção, fazem com que algumas turmas de licenciatura cheguem a ficar com apenas três alunos matriculados no semestre.

Por acreditar que a gestão representa o cerne de uma instituição e que se constitui como um processo de organização e mobilização de um grupo de pessoas de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e a integração de diferentes elementos necessários a essa realização (LÜCK, 2014) investiu-se na detecção de fragilidades e potencialidades presentes na gestão dos cursos de licenciatura do campus considerado com vistas a elaboração de um plano de

rearticulação das ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura deste campus, o PRA-Licenciaturas. A importância deste plano apoia-se em dois pilares. O primeiro é aquele encontrado na análise do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IF Farroupilha (IFFAR, 2015b). Da análise do programa percebeu-se que não são apontadas ações específicas para o caso dos cursos superiores, nem quanto à permanência, nem quanto à busca pelo êxito dos alunos. O segundo destacou-se na análise das entrevistas realizadas com os gestores ligados aos cursos de licenciatura, em que foi possível verificar que existem algumas ações bem intencionadas, principalmente por parte dos coordenadores dos cursos de licenciatura, mas que não encontram amparo em um programa institucional de colaboração com as demais esferas acadêmicas.

A necessidade deste programa institucional justifica-se também, no caso das ações desenvolvidas pelos coordenadores, pela estrutura administrativa das coordenações de curso no Instituto Federal Farroupilha. Neste caso, observa-se que não existe nenhum servidor efetivo destinado exclusivamente ao suporte desta importante função, o que causa uma interrupção no andamento das ações a cada dois anos, quando ocorre a eleição/troca de coordenador.

Neste cenário, torna-se necessário que seja estabelecido um programa de caráter institucional que garanta a continuidade das ações mesmo com a troca dos coordenadores, e com base nestas constatações que o PRA-Licenciaturas justifica-se.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento deste plano de ações esteve pautado em um estudo de caso desenvolvido através de uma metodologia histórico-crítica, sustentado por uma abordagem quanti-qualitativa e fundamentado em uma análise documental.

Foram considerados os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química do campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR-SVS). A construção dos dados ocorreu por meio de questionários aplicados de forma presencial e on-line, respectivamente, aos alunos e professores destes dois cursos. Obtiveram-se 131 questionários respondidos pelos alunos e 19 questionários respondidos pelos docentes. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os dois coordenadores dos cursos de licenciatura do campus e

com os diretores geral e de ensino. A este conjunto de dados juntaram-se as informações obtidas junto à Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do campus, a análise da Lei nº 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), a Resolução CONSUP nº 178/2014 que trata do Projeto do Programa de Permanência e Êxito dos alunos do IFFarroupilha (IFFAR, 2015b) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (IFFAR, 2014a) e em Química (IFFAR, 2014b). O processo de construção de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2017 e maio de 2018.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DO PRA-LICENCIATURAS

A construção e análise de dados, desenvolvidas na dissertação da qual este plano tem origem (MAIA, 2018), desenvolveram um papel fundamental tanto na identificação das fragilidades e potencialidades, como na proposta das possíveis ações que possam ser adotadas no contexto de um plano institucional de melhora dos índices de procura, de permanência e de êxito nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química ofertados atualmente pelo campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. Porém a elaboração de um plano com este propósito perpassou também pela estrutura organizacional da instituição, pelas políticas públicas de formação de docentes atualmente vigentes no país, pela interpretação dos dados quantitativos referentes aos índices de ingresso/evasão/eficiência dos cursos analisados e pelo estudo minucioso de programas institucionais que buscaram a melhora destes índices. Todos estes pontos foram também apreciados no desenvolvimento deste plano, permitindo que se obtivesse uma visão que ao mesmo tempo é geral, por considerar o conjunto de aspectos envolvidos, e detalhista, por aprofundar-se em cada um destes aspectos. Desta forma, inicia-se neste momento a discussão das estratégias propostas no Plano de Rearticulação das Ações da gestão para a melhoria dos índices de eficiência dos cursos de licenciatura do campus São Vicente do Sul (PRA-Licenciaturas).

A primeira ação sugerida é aquela que permitiria uma continuidade nas atividades desenvolvidas nas coordenações de curso. Há a necessidade de deslocamento de um servidor técnico administrativo efetivo para a composição da coordenação dos cursos de licenciatura, para que não ocorram interrupções nas

importantes ações que visam a melhora do curso em detrimento da adaptação dos novos coordenadores aos processos administrativos presentes na coordenação dos cursos superiores. Segundo a análise da fala dos coordenadores, perde-se um tempo muito grande e precioso na adaptação do servidor a esta função, principalmente nas atividades administrativas ligadas ao cargo. Isto acarreta um atraso na implementação de ideias novas que estes sujeitos trazem para a sua gestão.

Dando continuidade às ações, pensou-se em um plano com estratégias divididas em quatro principais momentos: a divulgação, o acolhimento, a permanência e o êxito. Estes quatro momentos, na ordem em que foram expostos, definem uma linha temporal de ação da instituição. A falha em algum dos momentos acarreta, inevitavelmente, prejuízos nos momentos subsequentes, pois, se não há divulgação, não há quem se acolher; se não há quem se acolher, não há quem permaneça; não havendo quem permaneça, não há quem atinja o êxito.

Na forma em que foram alinhados, os quatro momentos também passam a dividir o mesmo grau de relevância e requerem, com isso, que a instituição atribua a cada um deles o mesmo empenho e importância. Os alunos, grande objetivo e foco do plano, não participam uma única vez de cada uma das etapas, cria-se um ciclo, onde os alunos acolhidos e que permanecem desempenham papel na divulgação e no acolhimento dos novos alunos, os alunos que já obtiveram o êxito atuam na permanência e na promoção do êxito dos que avançam ao longo do curso. É um plano onde diferentes atores buscam o mesmo *gran finale*: a efetivação da política de formação de professores inerente aos Institutos Federais e a consequente melhora gradual na qualidade da educação básica brasileira.

A elaboração deste plano de ações parte do pressuposto que somente através da consonância entre as ações da gestão, da identificação dos professores e dos alunos com o cursos de licenciatura que o sucesso da política de formação de professores no IFFAR poderá ser alcançada.

3.1 DIVULGAÇÃO

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com os gestores e os questionários aplicados aos discentes e docentes (MAIA, 2018), deixou claro que existe uma carência no processo de divulgação dos cursos de licenciatura do IFFAR-

SVS. No cenário mais favorável possível, apenas 28% dos alunos investigados poderiam ser considerados ingressantes devido ao processo de divulgação dos cursos de licenciatura, divulgação esta promovida por ações desenvolvidas principalmente pelos alunos vinculados ao PIBID dos dois cursos de licenciatura e ao grupo PET do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Desta forma torna-se necessário que sejam estabelecidas ações específicas para a divulgação dos dois cursos de licenciatura do campus. Estas ações podem e devem continuar tendo a participação dos alunos vinculados aos dois cursos através das atividades do PIBID, do PET e da recente Residência Pedagógica, bem como os demais alunos. Porém podem ser acompanhadas pelo(a);

- Desenvolvimento de Feiras de Ciências que oportunizem a participação das escolas de ensino médio da região, incentivo ao desenvolvimento de projetos de extensão que busquem despertar o interesse dos alunos das escolas das cidades vizinhas pelo estudo das ciências e a divulgar os cursos de licenciatura.

- Criação de comissão específica para divulgação dos cursos de licenciatura contando com a colaboração de professores que atuam nos dois cursos.

- Criação de materiais audiovisuais para divulgação dos cursos através da utilização da infraestrutura disponibilizada pela Coordenação de Educação a Distância (CEAD) do IFFAR – Campus São Vicente do Sul.

- Fortalecimento da divulgação em redes sociais das atividades desenvolvidas pelos alunos dos cursos e pelos encaminhamentos de sucesso que tem tido os egressos (aos moldes do que já é desenvolvido em um dos cursos de licenciatura do campus).

Outra possibilidade que pode atrair mais público para os cursos é a consulta junto as escolas da região de atuação do campus sobre a formação específica dos professores que atuam nas disciplinas de ciências e o levantamento do interesse destes professores em obter a primeira formação específica, caso não a possuam, ou de uma segunda habilitação em algum dos cursos de licenciatura ofertados pelo campus, que poderá oferece-los em regime especial, seguindo modelo adotado pela Universidade Federal de Santa Maria, no Programa Especial de Formação de Professores.

3.2 ACOLHIMENTO

O acolhimento dos novos estudantes tem papel bastante marcante na forma como o curso e o Instituto serão percebidos pelos alunos durante toda a graduação, a imagem que estes criarão da instituição e que compartilharão com seus pares, de uma forma bastante análoga ao ditado popular “a primeira impressão é a que fica”. Sendo assim, é necessário que seja dedicada uma atenção especial ao momento de chegada dos novos alunos e de sua ambientalização com esta nova etapa da sua vida e da sua formação acadêmica.

Além desta ambientalização acadêmica, a dedicação ao processo de acolhimento justifica-se também pelos resultados promissores obtidos em cenários bastante semelhantes ao encontrado atualmente nos cursos de licenciatura do IFFAR campus São Vicente do Sul. Para Lima et al. (2014, p. 288), ao investigarem os resultados das atividades de acolhimento em um curso de licenciatura em Biologia ofertado pelo Instituto Federal Goiano, definidas como “recepção calourosa”, foi possível perceber que a atividade:

[...] mostrou-se como uma iniciativa que pode contribuir precipuamente para a adaptação dos ingressantes à IES, ao curso e à vida acadêmica, em um período importante e decisivo para o futuro profissional. Os dados apontam para que a atividade continue sendo realizada anualmente e estimulam a implementação de melhorias na recepção, a fim de favorecer a adaptação do calouro à vida acadêmica desde o seu primeiro dia de aula, visando ainda maior envolvimento com a carreira e sucesso profissional.

A realização de atividades de acolhimento foram mencionadas pelos coordenadores dos cursos analisados (MAIA, 2018), mas novamente indicaram não pertencerem a um projeto ou programa institucional, o que se corroborou através da análise do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do IF Farroupilha (IFFAR, 2015b), e correm risco de não serem continuadas após a eleição de novos coordenadores de curso, explicitando a possível não continuidade das ações desenvolvidas por estes sujeitos.

Neste sentido pode ser frutífero o(a):

- Estabelecimento de uma política institucional de acolhimento para os cursos de licenciatura do campus, com o envolvimento dos professores ligados aos cursos, dos coordenadores destes cursos, dos responsáveis pela Coordenação de Assistência Estudantil e pelos diretores Geral e de Ensino.

- Apresentação da infraestrutura e da estrutura setorial do campus, esclarecimentos relativo aos objetivos do curso, ao perfil do egresso e as

perspectivas profissionais, exposição das oportunidades de atuação nos projetos de pesquisa, ensino e extensão, detalhamento das bolsas ofertadas pela instituição e principalmente a exposição da política de assistência estudantil do campus (modalidades e formas de acesso).

- Desenvolvimento de atividades de integração destes novos alunos com os que já desenvolvem a sua caminhada ao longo dos cursos, fortalecendo o sentimento de integração e pertencimento dos estudantes de forma alinhada com o defendido por Tinto (1975).

- Desenvolvimento e/ou incentivo às ações de nivelamento que objetivam amenizar as dificuldades associadas a uma formação básica de nível médio deficiente, principalmente no que se refere as disciplinas específicas da área das ciências exatas.

Com o objetivo de fortalecer o sentimento de integração e pertencimento, conectando professores, gestores e alunos num processo de autoconhecimento, igualdade, inclusão e participação democrática, as atividades de acolhimento podem ser desenvolvidas através da prática de Processos Circulares ou dos também chamados de Círculos de Construção da Paz. No contexto da dinâmica desenvolvida nestes círculos, chamada de Práticas Restaurativas, os Processos Circulares ou Círculos de Construção da Paz tem sido aplicados em diversas áreas e para diversos fins, entre eles, na área da educação, para acolher os alunos como forma de inseri-los ao ambiente acadêmico, como também para resolver conflitos decorrentes de situações adversas no decorrer das atividades acadêmicas dos semestres anteriores (PRANIS, 2010). Neste sentido, os Processos Circulares, ao promoverem um ambiente democrático e participativo, surgem como uma possível metodologia de acolhimento dos alunos, que passam a ter consciência acadêmica, conhecendo o curso escolhido e refletindo sobre a sua perspectiva formativa, interagindo com os professores, reconhecendo na coordenação do curso um apoio e acompanhamento das atividades, fazendo com que estes sujeitos sintam-se valorizados e pertencentes ao curso, na tentativa de evitar a evasão ou a retenção por falta de diálogo entre diferentes esferas acadêmicas.

Com relação aos processos de nivelamento, estes podem ocorrer de forma presencial através de possíveis ajustes na grade de horário dos cursos de licenciatura, na oferta de um curso de nivelamento no turno inverso ao do curso ou a distância através do estabelecimento de um canal de comunicação entre os alunos e

os professores, da criação de material de apoio pelos professores das disciplinas da área específica e da utilização da infraestrutura da Coordenação de Educação a Distância (CEAD) do campus.

As atividades de acolhimento devem ser avaliadas e melhoradas a medida que são executadas, no sentido de um programa institucional que se adapta e se reinventa pouco a pouco com base na percepção dos próprios estudantes.

3.3 PERMANÊNCIA

Das quatro etapas nas quais as atividades do PRA-Licenciaturas dividem-se, talvez aquelas ligadas a permanência dos alunos sejam as que necessitam de uma maior dedicação dos sujeitos envolvidos. Isso pois, a permanência dos estudantes é um processo que inicia na sua chegada e perdura por toda a caminhada acadêmica desenvolvida pelos discentes nos cursos de licenciatura.

Para a proposta de ações direcionadas à permanência dos estudantes toma-se como base a caracterização dos motivos que de forma mais aguda promoveriam a evasão nos cursos considerados (MAIA, 2018). Na análise destes fatores foi possível perceber que a palavra chave para a evasão nos cursos analisados é desmotivação. Esta desmotivação apareceu tanto associada aos próprios estudantes como aos professores e ao campus em relação aos cursos de licenciatura e torna-se preocupante a medida que somada à alguma dificuldade/adversidade, com por exemplo a retenção nas disciplinas ou dificuldades financeiras e familiares, levam o aluno a desistir do curso, seguindo o entendimento que o esforço para manter-se conectado à instituição não vale a pena.

Desta forma, uma das linhas de atuação proposta é aquela que realiza um trabalho de motivação do grupo docente e discente associada a ações que demonstrem a valorização dos cursos de licenciatura dentro do contexto acadêmico do campus. Nesta linha encontram-se:

- Formações pedagógicas e reuniões específicas para os professores que atuam nos cursos de licenciatura, aos moldes do que já é realizado para os cursos técnicos de nível médio.

- A promoção de eventos de integração das turmas de licenciatura com apoio da gestão do campus.

- Planejamento de palestras destinadas aos dois cursos com um balanço

entre palestras ligadas à área pedagógica e palestras voltadas à área específica de cada curso, se possível com a participação dos egressos dos cursos que obtiveram sucesso através da inserção profissional ou do ingresso em cursos de pós-graduação.

- Promoção da identificação visual dos dois cursos de licenciatura no campus, fazendo com que estes dois cursos assumam a importante posição que ocupam como representantes de 30% dos cursos superiores ofertados pelo campus.

- Ampliação do atendimento da assistência estudantil para os alunos dos cursos de licenciatura, ou incentivo para que estes participem dos processos de seleção dos beneficiários.

- O incentivo para que os alunos participem dos programas de bolsas oferecidas institucionalmente: bolsas de apoio educacional, bolsas ligadas à projetos de ensino, de pesquisa e de extensão além dos programas PIBID, PET Biologia e Residência Pedagógica.

- A criação e manutenção do programa de monitorias para as disciplinas com maior índice de retenção, oferta destas disciplinas em horários alternativos para que os alunos que não obtiveram aprovação consigam retornar ao fluxo normal do curso e evitem a retenção.

- O estabelecimento um controle mais eficaz e detalhado dos índices de evasão e retenção por meio do Sistema Integrado de Gestão (SIG) que é atualizado periodicamente pelos professores das disciplinas ofertadas dentro do curso. Este controle permite identificar e atuar de forma preventiva naqueles casos em que a evasão é antecedida por um acúmulo de faltas anormal (aos moldes do que é desenvolvido nos cursos técnicos de nível médio).

3.4 ÊXITO

A última etapa de ação da instituição consiste no acompanhamento dos egressos na situação do pós-curso. Embora esta ação não possua mais efeito direto sobre os alunos egressos, ela tem um forte potencial motivador para os alunos que estão em andamento no curso e podem até servir como exemplos durante a divulgação.

Este acompanhamento de egressos permite que estes sujeitos retornem a instituição e atuem diretamente na motivação dos alunos através de atividades como

palestras e eventos de integração, fechando-se o ciclo de participação destes sujeitos nas ações propostas pelo plano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que estas são ações que foram elaboradas com base na fala dos gestores, nos questionários respondidos pelos professores que atuam nos cursos de licenciatura e pelos questionários respondidos pelos discentes durante a realização da pesquisa que originou o plano (MAIA, 2018). Algumas destas ações já estão na lista de encaminhamentos que fazem parte da atuação dos coordenadores de curso, os quais demonstraram uma preocupação muito grande com a situação e com a adoção de medidas que buscassem a melhora da realidade dos cursos. Porém, neste formato, as ações fragilizam-se a cada troca de coordenador, e é por este motivo que estas ações devem estar inseridas em uma ação institucional, que conte com o apoio e cooperação de todos os sujeitos envolvidos.

Por fim, não é esperado que as ações propostas no plano mudem completamente a realidade dos cursos investigados, deu-se apenas o primeiro passo e espera-se que estas estratégias propostas sirvam de gatilho para a elaboração e desenvolvimento de um ambiente acadêmico fundamentado em atividades integradas entre alunos, professores, coordenadores e gestores na busca da efetivação da política de formação de professores e na gradual melhora da educação básica pública brasileira. A medida que o processo de mudança avança é necessário que seja avaliado e esteja continuamente reinventando-se e adaptando-se a nova realidade que se mostra, sendo necessário desta forma estudos futuros para a verificação da efetividade das ações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; SILVA, Rejane Moreira da. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 851-879, Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Mai. 2017

BRASIL, Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato-2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 de Mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**, Brasília, 2016a. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 Jun. 2017.

MAIA, G. L. **Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAR – campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão**. 2018, 220 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 2018.

IFFAR, **Projeto do Programa Permanência e Êxito dos Estudantes no IF Farroupilha**. Santa Maria, 2015. Disponível em http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110111847610resolucao_178_2014.pdf. Acesso em 16 Out. 2017.

IFFAR, **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas**, 2014. Disponível em http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos-/201532784735351ppc_licenciatura_em_ciencias_biologicas_sao_vicente_do_sul.pdf. Acesso em: 12 Out. 2017.

IFFAR, **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química**, 2014. Disponível em http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201532-784735351-ppc_licenciatura_em_quimica_sao_vicente_do_sul.pdf. Acesso em: 12 Out. 2017.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Vol. VIII. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2014. 172 p.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editora Moderna. Brasília, 2011.

PEARSON. **A curva de Aprendizado: Educação e Habilidades para toda a vida. Relatório 2014**. Disponível em <http://portal.pearson.com.br>. Acesso em: 23 Mar.

2017.

OCDE 2017, **Mathematics performance (PISA) (indicator)**. DOI: 10.1787/04711c74 -em. Acesso em: 22 Mar. 2017.