



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELA DE CARVALHO SUFI

**A EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM UMA
FACULDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Presidente Prudente – SP

2018

ROSÂNGELA DE CARVALHO SUFI

**A EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM UMA
FACULDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira.

370
S946e

Sufi, Rosângela de Carvalho.

A Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista. / Rosângela de Carvalho Sufi. -- Presidente Prudente, 2018.

103 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientadora: Maria Eliza Nogueira Oliveira.

1. Evasão na Educação Superior. 2. Educação Tecnológica. 3. Políticas Educacionais. I. Título.

ROSÂNGELA DE CARVALHO SUFI

**A EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM UMA
FACULDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira

Presidente Prudente, 17 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
São Carlos - SP

Prof. Dr. Júlio César Torres
Universidade Estadual Paulista – UNESP
São José do Rio Preto - SP

DEDICATÓRIA

Às riquezas da minha vida, meus filhos, Matheus e Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a ajuda e suporte de algumas pessoas. Seria ainda mais impossível dimensionar, no papel, a extensão de todo o meu agradecimento. Ainda assim, não poderia deixar de demonstrar, mesmo que de forma singela, minha gratidão.

A Deus, autor de todas as coisas, meu agradecimento por mais esta vitória. Sem ti, nada seria possível. Ao Senhor, o meu principal agradecimento.

Ao meu esposo, Fabio, pelo amor, carinho, atenção e apoio incessante, reconhecendo que foram necessários para cumprir este sonho. Obrigada por fazer parte dessa história!

Aos meus filhos, Matheus e Gustavo, maiores presentes de minha vida.

Aos meus pais, pelo esforço dedicado à minha formação e pelo amor incondicional em todos os instantes da minha vida.

Aos meus amigos de trabalho, em particular, Daniel e Marcela pelas leituras, formatações e conselhos sobre este trabalho e por dar apoio e críticas nos momentos necessários.

À Diretora Dr^a. Renilda Terezinha Monteiro, pelo apoio e compreensão durante todo esse processo.

À professora Dr^a. Maria Eliza Nogueira de Oliveira, pelos ensinamentos em sala de aula, pela orientação realizada com tanto esmero, pela paciência nos momentos difíceis. Sem sua colaboração, não seria possível o término deste Mestrado.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

(Paulo Freire, 1983)

RESUMO

A evasão nos cursos superiores de tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista

O presente trabalho apresenta um estudo realizado em uma faculdade pública de tecnologia do interior paulista, que oferece cursos de nível superior. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade” e teve o objetivo de investigar as causas da evasão no Ensino Superior de Tecnologia, por meio da percepção dos alunos evadidos. Como objetivos específicos, procurou-se apresentar o processo histórico de expansão do ensino tecnológico de nível superior, relacionando-o ao fenômeno da evasão; analisar o fenômeno da evasão a partir de pesquisas voltadas a esse tema e de dados atuais retirados de fontes documentais; identificar, na perspectiva dos alunos evadidos, quais os motivos que os levaram a evadir. Elegeu-se como problema desta pesquisa a compreensão das causas que levaram alunos a evadirem em uma instituição pública, situada no interior paulista. Na pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, o levantamento bibliográfico, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, baseamo-nos nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011), especialmente no que se refere ao processo de categorização dos conteúdos abstraídos a partir dos instrumentos. Os dados coletados possibilitaram concluir que são vários os fatores que contribuem para que o aluno evada possíveis de serem explicados a partir de três categorias: fatores individuais, fatores institucionais e fatores sociais. A relevância deste trabalho se justifica por sua contribuição na apresentação de resultados que possam orientar o desenvolvimento de estratégias, por parte da unidade de ensino, no sentido de diminuir os índices de evasão, contribuindo, assim, para a permanência do aluno na faculdade.

Palavras-chave: Evasão na Educação Superior. Educação Tecnológica. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The evasion in technology courses in a College of the São Paulo countryside

The present study presents a study carried out at a public technology college in the interior of the state of São Paulo, offering courses at a higher level. The research is linked to the Research Line "Public Policies in Education, Formative Processes and Diversity" and has the general objective of investigating the causes of evasion in the Higher Education of Technology through the perception of the evaded students. As specific objectives, it was tried to present the historical process of expansion of technological education of higher level, relating it to the phenomenon of evasion; to analyze the phenomenon of evasion from research on this topic and from current data, taken from documentary sources; identify, from the perspective of the evaded students, the reasons that led them to evade. It is chosen as a problem of this research the understanding of the causes that led students to evade in a public institution, located in the interior of São Paulo. In the research, we adopted a qualitative approach, of the case study type, and used, as instruments of data collection, the bibliographic survey, the documentary analysis and the semi-structured interviews. For the analysis of the data, we base ourselves on some of the assumptions of the content analysis of Bardin (2011), especially with regard to the process of categorization of abstracted contents from the instruments. The collected data made it possible to conclude that there are several factors that contribute to the student left the college, and were categorized into three: individual factors, institutional factors and social factors. The relevance of this work is justified by its contribution in the presentation of results that may guide the development of strategies by the teaching institution, in order to reduce the dropout rates, thus contributing to the student's stay in college.

Key-words: Evasion in Higher Education. Technological Education. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da Educação Formal no Brasil	24
Figura 2 - Mapa institucional da distribuição geográfica das ETECs e FATECs até 2018	38
Figura 3 - Em 2014, estudantes e professores de ETECs e FATEC entram em greve por melhor infraestrutura	40
Figura 4 - Centro Paula Souza continua ocupado por estudantes em São Paulo.....	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas	27
Gráfico 2 - Quantidade de FATECs criadas por ano no período de 2002 a 2009	33
Gráfico 3 - Expansão das FATECs no período de 1969 a 2018.....	36
Gráfico 4 - Número de crescimento de FATECs em percentuais por gestão política	39
Gráfico 5 - Número de matriculados nos cursos de nível superior	54
Gráfico 6 - Número de concluintes nos cursos de Nível Superior	54
Gráfico 7 - Concluintes nos cursos superiores de tecnologia.....	55
Gráfico 8 - Oferta de vagas nas FATECS (2006 a 2010)	57
Gráfico 9 - Estratificação por gênero	66
Gráfico 10 - Trabalhadores x Estudantes	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expansão das FATECs no período de 1969 a 1997	32
Quadro 2 - Expansão das FATECs no período de 1969 a 2018	34
Quadro 3 - Trajetória de estudantes no curso de ingresso	56
Quadro 4 - Fatores motivadores da evasão	60
Quadro 5 - Categorização dos motivos de evasão na instituição analisada	68
Quadro 6 - Fatores individuais: transcrição de trechos das entrevistas	69
Quadro 7 - Fatores institucionais: transcrição de trechos das entrevistas	77
Quadro 8 - Fatores sociais: transcrição de trechos das entrevistas	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Crescimento de números de cursos de graduação tecnológica	26
--	----

LISTA DE SIGLAS

BIRD -	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEETEPS -	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CESU -	Coordenadoria do Ensino Superior
ETEC -	Escola Técnica Estadual
FATEC -	Faculdade de Tecnologia
FMI -	Fundo Monetário Internacional
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
OMC -	Organização Mundial do Comércio
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
SENAI -	Serviço nacional de aprendizado industrial.
SESU -	Secretaria de Educação Superior
SINTEPS -	Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS
UNIVESP -	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USAID -	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL...	19
2.1 A criação e expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- SP	27
3 EVASÃO: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	48
3.1 Fatores motivadores da evasão.....	51
4 ANÁLISE DO FENÔMENO DA EVASÃO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	63
4.1 Fatores individuais	69
4.1.1 Dificuldades financeiras/Oportunidade de trabalho	71
4.1.2 Desencanto com o curso	72
4.1.3 Desinformação a respeito do curso	73
4.1.4 Questões familiares	73
4.1.5 Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária	74
4.1.6 Dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência	75
4.1.7 Expectativa com relação ao curso.....	76
4.2 Fatores institucionais	76
4.2.1 Local de difícil acesso	79
4.2.2 Práticas pedagógicas	80
4.2.3 Professores pouco incentivadores.....	83
4.2.4 Falta de estrutura da instituição	83
4.2.5 Falta de estágios remunerados	84
4.3 Fatores sociais	85
4.4 Políticas governamentais	86
4.4.1 Reconhecimento social na carreira escolhida e o mercado de trabalho...	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	103

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi analisar o fenômeno da evasão na educação tecnológica pública oferecida no Estado de São Paulo, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia. É válido destacar que o interesse por essa temática advém da experiência da pesquisadora que exerce a função de Diretora de Serviços Acadêmicos na instituição que é *locus* da pesquisa. Cotidianamente, observou-se o aumento do número de alunos que não concluem os cursos, fato que gerou o interesse em conhecer quais seriam os motivos principais que têm levado os alunos a não concluírem o curso em uma instituição pública e gratuita.

A instituição pesquisada oferece quatro cursos de graduação com duração de três anos. O número de evadidos tem crescido a cada semestre, sendo comum os casos de turmas que iniciam com trinta e cinco ingressantes e, após um ano de curso, possuem menos de dez alunos ainda matriculados. Somente em 2016, a unidade registrou duzentos e oitenta ingressantes e, em agosto do mesmo ano, setenta alunos já haviam cancelado suas matrículas, refletindo a progressiva redução do número de alunos nos cursos. Inicialmente, levantou-se a hipótese de que os motivos da evasão estão relacionados a dificuldades de ordem internas ou externas vivenciadas pelos alunos que acabam por gerar reações que conduzem ao cancelamento das matrículas nos cursos.

A partir desta hipótese, investigaram-se as causas da evasão no Ensino Superior de Tecnologia a partir da percepção dos alunos evadidos, buscando levantar os motivos que os levaram a evadir. Como objetivos específicos, apresentou-se o processo histórico de expansão do ensino tecnológico de nível superior, relacionando-o ao fenômeno da evasão; analisou-se o fenômeno da evasão a partir de pesquisas voltadas a este tema, de dados atuais retirados de fontes documentais e dados obtidos através da observação; identificaram-se, a partir da perspectiva dos alunos evadidos, os motivos que os levaram a evadir.

Baseando-se nos objetivos apresentados, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da educação tecnológica no Brasil, bem como a análise da expansão da oferta dos cursos superiores de tecnologia após o ano de 2002 e suas implicações. Fez-se, também, pesquisa documental e bibliográfica sobre a

educação tecnológica e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, buscando-se compreender as especificidades desta modalidade de ensino e as possíveis relações com o tema da evasão.

Como instrumento de levantamento de dados, aplicou-se a entrevista semiestruturada, com o objetivo de verificar a percepção dos alunos acerca da evasão escolar, bem como conhecer as suas expectativas quando iniciaram o curso, possibilitando conhecer os motivos que os levaram a evadir. As entrevistas ocorreram nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2017. Foram entrevistados dez alunos de um universo de trezentos e setenta e um evadidos. Para tanto, entramos em contato com os alunos via telefone, convidando-os a participar da pesquisa.

Ainda no intuito de entender como o processo de evasão ocorreu, buscou-se entender como se deu o processo de evolução dos cursos superiores de tecnologia no Brasil e como se deu o processo de constituição e evolução do Centro Educacional Paula Souza, órgão do qual a instituição *lócus* da pesquisa faz parte. Durante esse processo, pôde-se compreender de que forma a implantação e a expansão dos cursos de tecnologia ocorreram e as possíveis implicações desse processo no fenômeno da evasão.

Os cursos superiores de tecnologia foram criados no final da década de 1960, mas sem muita expressividade. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), em 1999, eram oferecidos setenta e quatro cursos, na sua totalidade, em instituições públicas federais, estaduais e algumas poucas municipais. Mas, já no ano de 2004, ocorreu o início da expansão dessa modalidade com a oferta de setecentos e cinquenta e oito cursos, sendo mais da metade por instituições privadas (INEP, 2005).

Em 2008, foram oferecidas, aproximadamente, quinhentas mil vagas em cursos superiores de tecnologia, e a taxa de crescimento da oferta de vagas desses cursos foi de 604,23% no período compreendido entre 2002 e 2008. Já no ano de 2017, segundo o INEP, foram ofertados sete mil e cinco cursos, notando-se que o crescimento da oferta de cursos de tecnologia se mantem.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS¹, criado no ano de 1969, também participou desse processo de expansão, passando

¹ Trata-se de uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

de nove FATECs (Faculdades de Tecnologia de São Paulo) em 1995, para setenta e duas unidades no ano de 2018. O maior período de expansão foi entre os anos de 2002 a 2009, com um crescimento de 355%.

As FATECs têm como objetivo formar tecnólogos, que são profissionais com áreas de atuação mais específicas em relação às demais modalidades de graduação. Trata-se de uma concepção de educação que incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a necessidade de vincular a questão do trabalho à prática social e à educação.

Para Kuenzer (2006), utilizar a educação para desenvolver a formação humana nas dimensões social, política e produtiva implica reconhecer que cada sociedade dispõe de formas próprias de educação que correspondem à demanda de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho, portanto a escola elabora sua proposta pedagógica com base em demandas sociais.

Nesse contexto, a Educação Profissional se volta aos jovens que, dentro da estrutura social capitalista, viverão da venda da sua força de trabalho. Para tanto, oferece cursos com duração de três anos e totalmente gratuitos, cuja matriz curricular é mais condensada e com enfoque prático, visando à preparação de mão de obra qualificada para o mercado.

Apesar do enfoque mais específico e do menor tempo de duração, os cursos de tecnologia nas FATECs vêm sofrendo com o problema da evasão. O Estado não consegue atingir seus objetivos de expansão, pois há outros fatores que precisam ser observados, como a estrutura das escolas, o tempo dedicado aos estudos, uma vez que os alunos precisam estudar e trabalhar, o projeto pedagógico e a formação pedagógica dos docentes.

A evasão é um fenômeno que tem atingido todas as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, gerando prejuízos a toda sociedade. Segundo Martins (2007), a evasão é um problema complexo, resultante de vários fatores que influenciam a decisão do aluno em permanecer ou não na instituição, motivos estes que vão desde fatores psicológicos a fatores sociais e econômicos.

Diante do aumento expressivo da evasão nos últimos anos, o MEC constituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, através da Secretaria

da Educação Superior, no ano de 1995, com o intuito de levantar as principais causas da evasão nesse nível de ensino. A Comissão definiu como objetivos específicos do estudo: aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas – evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; definir e aplicar metodologia homogeneizada de coleta e tratamento dos dados; identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IES do país; apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; e definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras.

A Comissão deixou claro que sua intenção não era de esclarecer as causas da evasão, mas, sim, de nortear a questão através de alguns dados levantados pela pesquisa. Insiste a Comissão que a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que busquem identificar e compreender os fatores que levam à evasão. Tais fatores podem ser de caráter interno às instituições – específicos à estrutura e dinâmica de cada curso – ou externos a elas – relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais ou, até mesmo, individuais, que interferem na vida universitária dos estudantes.

Nesse sentido, o diagnóstico de evasão dos cursos universitários, apresentado pelas diversas instituições que se integraram ao estudo sobre o desempenho das universidades brasileiras, deve ser complementado por pesquisas que levem em conta a correlação possível da multiplicidade de fatores que, seguramente, interferem na enfocada evasão (BRASIL, 1996a).

Os estudos da Comissão trazem, como resultado, alguns fatores que interferem na decisão do estudante na hora de abandonar o curso. Segundo a Comissão, esses fatores devem ser classificados em três ordens: em primeiro lugar, aqueles que se relacionam ao próprio estudante; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição; finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos. A Comissão alerta sobre a importância desses estudos serem tomados como referências e não como fatores determinantes, visto que há a necessidade de se avaliarem as especificidades de cada instituição.

As várias formas de interpretação dificultam uma definição exata de evasão escolar. Utilizar-se-á, neste trabalho, a definição adotada pelo INEP (1998), que

compreende a “evasão” como a saída definitiva do aluno da escola, ou seja, quando este não retorna mais para o sistema escolar.

O que pode-se inferir diante da quantidade de trabalhos e pesquisas a respeito do tema é que a evasão é uma preocupação constante nas Instituições de Ensino Superior, permeando todos os tipos de instituições que se veem em um dilema entre a captação de alunos e a retenção dos que já estão na instituição.

O trabalho é relevante, pois pode contribuir para que a unidade de ensino possa traçar medidas no sentido de diminuir os índices de evasão escolar, considerando que a evasão escolar se apresenta como fator que pode contribuir para a exclusão social, uma vez que, quando o aluno abandona o curso, a evasão acaba reduzindo o processo de inclusão social. Portanto, busca-se reunir, por meio deste trabalho, subsídios para orientar o desenvolvimento de ações que possam auxiliar na redução da evasão.

Para o cumprimento dos objetivos especificados, esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: na primeira parte, aborda-se o tema das políticas de expansão da educação superior tecnológica, relacionando-o ao fenômeno da evasão; na segunda parte, analisa-se o fenômeno da evasão na educação superior tecnológica a partir da revisão da literatura sobre essa temática, de dados retirados de bases oficiais; na terceira parte, apresentam-se os procedimentos para a coleta e análise dos dados; na quarta parte, com base nos dados obtidos nas entrevistas, busca-se discutir as causas da evasão na perspectiva dos alunos; e, na quinta parte, apresentam-se as considerações finais.

2 A EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Os cursos superiores de tecnologia surgiram, no Brasil, no final da década de 1960, com a Lei Federal nº 5.540/68. Segundo Jucá, Oliveira e Souza (2010), os cursos de tecnologia surgiram com a finalidade de propiciar uma habilidade intermediária entre o grau médio e superior, determinação que leva os cursos superiores de tecnologia, desde a sua criação, a terem o rótulo de cursos de curta duração, com uma educação voltada à classe trabalhadora. A lei 5.5540/68 deixa claro, em seu bojo, que os cursos de tecnologia, com curta duração, são para atender às demandas do mercado de trabalho. Prevê em seus artigos:

Art.18 – Além dos cursos correspondem a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de uma programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 23 – Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder as condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração; destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, 1968).

O parecer do antigo Conselho Federal de Educação, CFE nº 278/70, deixa claro que a duração não é a característica mais marcante dos cursos de tecnologia, mas, sim, sua organização, já que deixa explícito, em sua finalidade, que o profissional irá executar processos.

Nos anos 1970, devido ao Convênio firmado entre MEC/USAID/BIRD, houve um foco maior nos cursos de curta duração: o mercado passou a necessitar de profissionais com características mais abrangentes que fossem para além do saber-fazer, profissionais com características mais flexíveis e capazes de fazer uso das novas tecnologias.

Os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados [...]. Formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

Na economia globalizada, exige-se, cada vez mais, o conhecimento e a capacitação como condições inigualáveis para o acesso ao mercado de trabalho, já que, no mundo globalizado, quem não consegue produzir e, conseqüentemente, consumir, é “descartado”. Na década de 1970, o setor produtivo passou a demandar uma força de trabalho cada vez mais capacitada, tanto em nível superior, de plena e curta duração, quanto em nível médio. Segundo Amaral (2006), observou-se, nesse período, que os engenheiros plenos estavam executando tarefas de cunho mais prático e operacional, que podiam ser exercidas por egressos de cursos superiores de “curta duração” ou por técnicos de nível médio, que poderiam ser contratados por salários mais baixos, aumentando a produtividade e reduzindo os custos por parte dos empregadores.

Segundo Manfredi (2002), os cursos de tecnologia se desenvolveram com base em dois movimentos estruturantes: o esforço governamental de implementar a expansão de cursos universitários de curta duração nas áreas técnicas para fazer atender às necessidades do mercado no período do chamado “milagre econômico”, nos anos 1970; e a tentativa de se estruturarem cursos de menor duração nas áreas de tecnologia de ponta para suportar as demandas do desenvolvimento.

Foi, portanto, a necessidade do mercado que ensejou a criação dos cursos de tecnologia com formação voltada ao atendimento da demanda do setor produtivo. O Projeto nº 15, do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975 a 1979), reiterou a importância dessa modalidade de ensino e estreitou os laços entre o MEC e os Cursos Superiores de Tecnologia. Em 1986, através da Portaria do MEC nº 68, de 15 de maio, a SESU (Secretaria de Ensino Superior) criou um grupo para avaliar a integração dos cursos superiores com o mercado de trabalho (AMARAL, 2006).

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reforçou a função da educação de qualificar os alunos para o trabalho.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Com a LDB de 1996, a educação profissional ganha ainda mais destaque. No discurso oficial, fica evidente que o Estado tenta desmistificar os conceitos e pré-conceitos a respeito da educação profissional de curta duração, indicando que essa

modalidade de ensino tem a função de criar meios que favoreçam a inclusão social e a democratização de bens na sociedade.

Todavia, estudos como os desenvolvidos por Frigotto (2003) demonstram que a valorização da educação profissional está fundamentada na teoria do capital humano, cujo eixo central é a transformação das instituições educacionais em grandes centros de produção de mão de obra qualificada para abastecer o mercado de trabalho e, conseqüentemente, gerar mais lucros para as empresas capitalistas.

[...] Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade (FRIGOTTO, 2003, p. 51).

A própria LDB de 1996 incorpora esse conceito e trata, em seu bojo, a educação tecnológica como meio de articular a educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, o que fica bem explícito nos artigos 39 a 42:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996a).

À medida que as forças produtivas vão se desenvolvendo, novas demandas vão surgindo para a educação dos trabalhadores, e surgem necessidades decorrentes da valorização do capital. Para Kuenzer (1985), fundamentando-se nos estudos de Gramsci, o americanismo e o sistema fordista de produção já demonstravam a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital. Esse novo tipo de produção, com novos métodos, traz consigo a demanda por um novo tipo de trabalhador, um trabalhador que seja capaz de se

ajustar a esses novos métodos e, para tanto, era necessário articular novas competências a novos modos de pensar, viver e agir, adequadas aos novos métodos e trabalho. Para Kuenzer (1985, p. 52), “é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”.

Esse modelo de educação profissional é implantado como uma tentativa de adequar a educação às novas demandas sociais. A educação tem, nesse contexto, o papel de resolver dois problemas: dar condições de concorrência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhorar as condições econômicas do país. A concepção implementada nessa direção é de que a educação da cidade, de forma continuada, é fundamental para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2002).

Em 1997, a educação profissional foi, de fato, legalizada e detalhada através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que, em seu artigo 1º, explicita os objetivos:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV- qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 2007a).

Já em seu artigo 3º, estabelece os níveis de ensino da educação profissional.

- Art. 3º - A educação profissional compreender os seguintes níveis:
- I – básico: destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 - II – técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrados na forma estabelecida por este Decreto.
 - III- tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2007b).

Em decorrência da nova direção que a LDB de 1996 deu aos cursos superiores de tecnologia, instituições públicas e privadas despertaram o seu olhar para esse segmento da educação, como sendo um nicho de mercado a ser

explorado. Em decorrência disso, em 25 de novembro de 1999, foi publicada a Portaria de nº 1.647, com o intuito de normatizar o credenciamento de instituições de ensino, principalmente no setor privado, visando às oportunidades de negócio. (BRASIL, 1999).

Em 18 de dezembro de 2002, foi publicada a Resolução nº 3 e o Parecer CNE/CP 29/2002, que vêm estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos de tecnologia. Segundo o artigo 1º da resolução,

Art. 1 – A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, ciência e a tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002).

O artigo anterior traz, em seu bojo, novamente, a questão das competências, bem como a inserção do profissional no mercado de trabalho, reforçando as razões pelas quais os cursos de tecnologia foram criados.

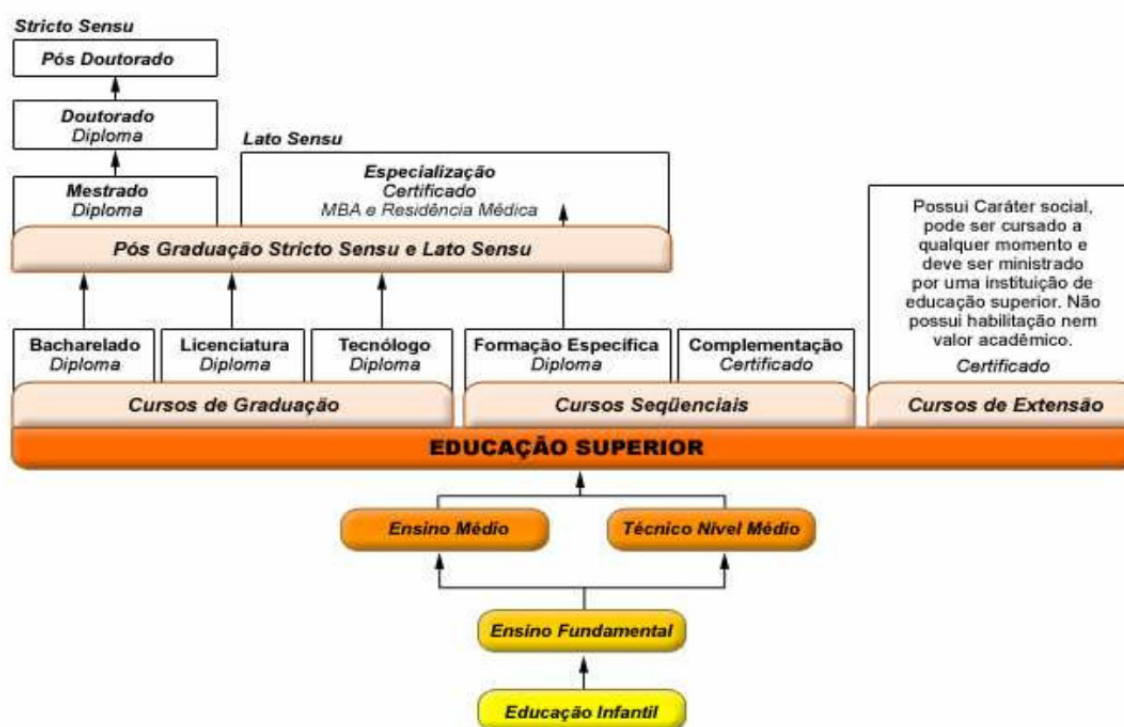
A resolução, em seu artigo 2º, descreve os objetivos dos cursos de tecnologia, visando, com isso, garantir a inserção desse profissional no mercado de trabalho.

Art.2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão: I – incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II – incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III- desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV- propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V – promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI – adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VII- garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2008a).

A própria Resolução CNE/CP nº 3/2002, em seu art. 7º, entende que a competência profissional é a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pelo trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (BRASIL, 2008b).

Em 23 de julho de 2004, foi publicado o Decreto de nº 5.154, que revoga o Decreto 2.208/97, (BRASIL, 1997). O novo decreto estipula que a educação profissional irá se organizar em três níveis: 1) formação inicial e continuada de trabalhadores; 2) educação profissional de nível médio; 3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Esse decreto define, ainda, em seu artigo 5º, que os cursos de graduação e pós-graduação profissional tecnológica irão se organizar, no que se refere aos objetivos, características e duração, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2004).

Figura 1 - Fluxograma da Educação Formal no Brasil



Fonte: Brasil/ MEC/ Secretaria da Educação Superior, 2010.

A expansão de cursos de educação profissional foi tão expressiva que várias instituições, movidas pelo interesse mercadológico, passaram a oferecer cursos semelhantes, somente com nomes diferentes. Em 2006, o Ministério da Educação criou um Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, que estabelece o perfil do profissional, a denominação dos cursos, a carga horária mínima e prevê como devem ser a infraestrutura necessária e os eixos tecnológicos. O catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologias, aprovado pela Portaria nº 10, de 28

de julho de 2006, foi dividido em 20 grandes áreas profissionais. Porém, com a aprovação do Parecer CNE/CES, nº 277, de 07 de dezembro de 2006, surge uma nova forma de organização da educação profissional de nível tecnológico. Os cursos são reorganizados em eixos mais compactos, favorecendo a “reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas” (BRASIL, 2006a).

De acordo com o Parecer CNE/CES, nº 277/06, os novos eixos tecnológicos foram reduzidos para um total de dez, que englobam as áreas do conhecimento do ambiente, saúde e segurança, controle e processos industriais, gestão e negócios, hospitalidade e lazer, informação e comunicação, infraestrutura, produção alimentícia, produção cultural e design, produção industrial, recursos naturais. Essa alteração tem, como objetivo claro, conter as IES quanto ao oferecimento dos cursos, ou seja, enxugar o número de oferta, mas, também, orientar melhor o estudante em relação à escolha de sua carreira profissional.

Para uma melhor compreensão no que se refere à expansão dos cursos superiores de tecnologia no país, após a LDB de 1996, visto que é após esse momento que os cursos superiores de tecnologia apresentaram um crescimento bastante expressivo, levantamos os dados disponibilizados pelo INEP no período de 1998 a 2016. Não levantamos dados referentes ao período de 1996 a 1997 por não haver registros desses dados.

O levantamento foi realizado com base na variável ano/quantidade de cursos ofertados. Os números serão apresentados em forma de tabela e percentagem de forma a permitir a visualização do processo de expansão dos cursos superiores nesse período.

Tabela 1 - Crescimento de números de cursos de graduação tecnológica

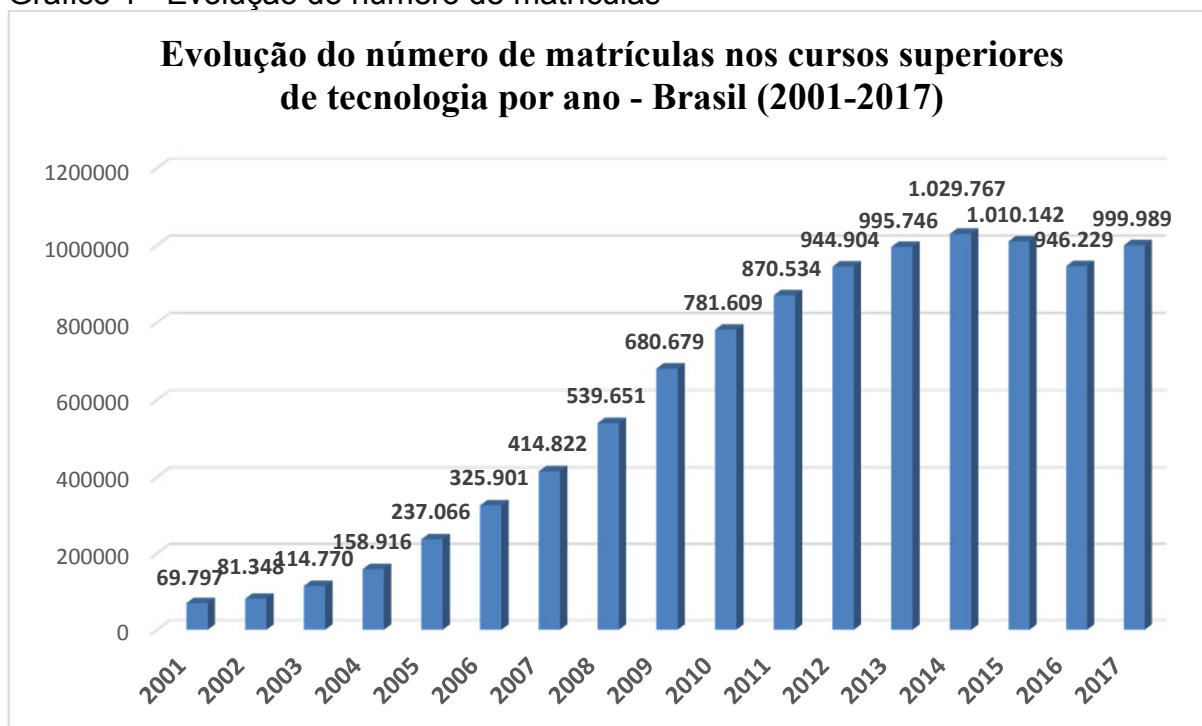
Ano	Quantidade de cursos ofertados	Em %
1998	258	0
1999	317	23
2000	364	15
2001	447	23
2002	636	42
2003	1142	80
2004	1804	58
2005	2525	40
2006	3037	20
2007	3702	22
2008	4355	18
2009	4.691	8
2010	4.999	7
2011	5.478	10
2012	5.969	9
2013	6.224	4
2014	6.413	3
2015	6.620	3
2016	6.828	3
2017	7.005	2

Fonte: Elaborado, pela pesquisadora, a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior (2017)

Verifica-se que o número de cursos que, em 1998, era de duzentos e cinquenta e oito, passou para sete mil e cinco em 2017, um crescimento expressivo em um período de 19 anos. Observa-se, pelos dados anteriores, que o crescimento percentual dos cursos superiores de tecnologia, no período de 1998 a 2017, foi de 2.615%. Ao comparar os dados dos anos de 2000 e 2010, observa-se que o número de cursos passou de trezentos e sessenta e quatro, em 2000, para quatro mil, novecentos e noventa e nove em 2010, um aumento de 1.797%. O crescimento mais expressivo foi no ano de 2003: de 80%. Observamos que o maior período de expansão dos cursos superiores de tecnologia ocorre entre os anos de 2002 e 2008. A oferta dos cursos superiores de tecnologia, no período de 2000 a 2010, evidencia a expansão acelerada desses cursos de tecnologia, fato que fica ainda mais evidente quando verifica-se o índice de crescimento do ano de 2003 em comparação ao ano de 2002.

A partir dos anos posteriores, observamos que o processo de expansão continua, mas em ritmo menos acelerado, com taxas menores.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas



Fonte: Elaborado, pela autora, a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior (2017).

Outro dado que reforça a expansão acelerada é a evolução de matrículas, conforme demonstrado no gráfico 1, que faz um recorte temporal dos anos 2001 a 2017 devido à grande dificuldade de encontrar os dados de anos anteriores junto ao INEP. Os percentuais expressam o crescimento dos cursos no período, tendo em vista que o número de matrículas passou de 69.797, em 2001, para 999.989 em 2017, um crescimento de 1.256%. No ano de 2014, registramos o maior número de matrículas do período, 1.029.767. Nota-se que, nos anos de 2015 e 2016, há uma leve queda no número de matrículas, mas, como demonstrado anteriormente, o crescimento de oferta dos cursos continuou nesses dois anos.

Verifica-se, portanto, que, a partir dos anos de 1990, a legislação brasileira tem dado grande incentivo aos cursos superiores de tecnologia, e que esse tipo de graduação tem se propagado pelo país.

2.1 A criação e expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- SP

Dentro do contexto de intensa expansão dos cursos superiores de tecnologia, apresentado na seção anterior, os Centros de Educação Tecnológica, as Faculdades de Tecnologia e os Institutos Federais, tanto públicos quanto privados,

passaram a ser Instituições de Ensino Superior com grande importância dentro do Sistema Nacional de Ensino.

Nos anos de 1960, mediante o processo de industrialização, o estado de São Paulo recebeu muitos migrantes em busca de emprego e melhores condições de vida. Também nesse período, registrou-se a expansão da área industrial, que resultou na descentralização do parque industrial, que passou a ser distribuído para outros municípios, constituindo a atual região do ABCD. Esse crescimento impulsionou a criação da linha do Metrô, bem como a reestruturação de outras áreas voltadas ao deslocamento urbano. Em 1981, o então prefeito da cidade de São Paulo, Francisco Prestes Maia, passou a investir em infraestrutura com a finalidade de subsidiar a expansão da capital do Estado, ampliando a demanda de mão de obra que atendessem às exigências da esfera industrial².

Diante desse contexto cultural e econômico, por influência direta do Governador de São Paulo, Abreu Sodré, que, segundo Motoyama (1995), era um defensor da educação tecnológica e contrário à cultura bacharelesca, nomeou-se, através da Resolução nº 2001/1968, do Conselho Estadual de Educação, um grupo de trabalho formado por Antônio De Carvalho Aguiar, Octávio Gaspar de Souza Ricardo, Paulo Ernesto Tolle, Dimer Accorsi, José Bonifácio de Andrade e Silva Jardim, Urbano Ernesto Stumpe, Walter Borzani, Edmur Monteiro e Walter Costa, cuja finalidade era estudar a viabilidade de implantação gradativa de cursos superiores de tecnologia com duração de dois a três anos, cursos que, por terem como característica a formação em tempo menor, atenderiam à necessidade do capital (MOTOYAMA, 1995).

Ainda em 1968, o Governador do Estado de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré, instituiu um grupo, composto por membros do Conselho Estadual e de universidades estaduais, com a finalidade de difundir os cursos superiores de tecnologia em prefeituras e instituições privadas, mas esse projeto não obteve adesão da comunidade (MOTOYAMA, 1995).

Em 1969, Sodré publicou a Resolução nº 2.227/69, que criou uma Comissão Especial, subordinada diretamente ao governador, com “objetivo de elaborar projeto de criação e planos de instalação e funcionamento do Instituto Tecnológico Educacional do Estado, cuja finalidade era proporcionar “habilitações intermediárias

² Fonte: <http://www.portalbrasil.net>.

de grau superior, em campos prioritários da tecnologia e formar docentes para o ensino técnico”. A equipe era formada pelos professores Osvaldo Fadigas Fontes Torres, Vicente Chiaverini e Octávio Gaspar de Souza Ricardo, com um prazo de sessenta dias para a realização das tarefas designadas.

O governador Sodré concludiu que era necessário criar uma faculdade de tecnologia estadual para servir de modelo e, assim, difundir os cursos de tecnologia. Nasce, então, através do Decreto Estadual de n  06/10/1969, o Centro Estadual de Educa o Tecnológica de São Paulo, que, posteriormente, foi denominado de Centro Estadual de Educa o Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Como autarquia vinculada   Secretaria de Desenvolvimento Econ mico, Ciência, Tecnologia e Inova o do Estado de São Paulo, tem a finalidade de articular o desenvolvimento da educa o tecnológica nos graus de ensino médio e superior, que, segundo o Decreto de 06 de outubro de 1969, em seu artigo 2 , tinha os seguintes objetivos:

- I – Incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades do mercado de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim a seu entrosamento com o trabalho;
- II- Formar pessoal docente destinado ao Ensino Técnico, em seus vários meios e graus, em coopera o com as universidades e institui es isoladas de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de forma o de professores,
- III- desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecui o de seus objetivos. (SÃO PAULO, 1969)

Os primeiros cursos oferecidos foram Constru o Civil, nas modalidades Movimenta o de Terra e Pavimenta o; Obra Hidráulica e Edifícios; e Mecânica, nas modalidades Desenhista Projetista e Oficinas. Em 1970, Abreu Sodré, pelo Decreto n  243, (SÃO PAULO, 1970), criou a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba – FATEC Sorocaba –, que oferecia o curso de Tecnologia em Fabrica o Mecânica.

Em 10 de abril de 1971, o então CEET/SP teve a sua denomina o alterada para CEETESP – Centro Estadual de Educa o Tecnológica Paula Souza, uma homenagem feita ao Sr. Ant nio de Paula Souza, político e engenheiro muito influente no cenário brasileiro, fundador da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Em 1973, por meio do Parecer CEE n  681/12 e Decreto n  1418/73, os cursos de tecnologia oferecidos em São Paulo passaram a constituir a FATEC São

Paulo – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo –, vinculada, portanto, ao CEETEPS. Diante dessa alteração, o CEETEPS passa a ser a entidade mantenedora das FATECs de Sorocaba e São Paulo, ambas vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, por meio da Coordenadoria de Ensino Técnico.

Os pioneiros da educação tecnológica no estado de São Paulo tinham conhecimento das necessidades por técnicos de nível superior. As dificuldades encontradas foram muitas, desde infraestrutura, recursos financeiros, regulamentação do diploma, aceitação da titulação por parte dos alunos, problemas na contratação de professores. Contudo, os resultados também merecem ser enaltecidos: os egressos eram bem aceitos no mercado de trabalho, havia boa relação entre alunos, gestores e administrativos, os conteúdos das aulas mesclavam teoria e prática, os cursos tinham enfoque na execução, o currículo contemplava a disciplina de humanidades – que foi bem aceita pelos alunos e era, na época, uma das particularidades da instituição, de acordo com seus pioneiros (MOTOYAMA, 1995).

De acordo com Maria Olindina Gabbi Cardoso, primeira secretária da FATEC São Paulo (1970-1977), a entrevista pela qual passou para ocupar o referido cargo foi exaustiva, (MOTOYAMA, 1995, p. 226). Foi preciso conhecer a secretaria de outras instituições, entre elas, o ITA e algumas privadas para se ter parâmetros para preparar a documentação e os processos. Ela também relata que, no início das atividades, os prédios ainda não tinham sido entregues, pois estavam em fase de negociação entre o governo do Estado e a Escola Politécnica. As condições de infraestrutura iniciais eram precárias e os alunos usavam laboratórios do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e da Poli/USP nas aulas práticas (MOTOYAMA, 1995).

Foi uma fase em que até carregávamos cadeiras para ajudar a montar a sala para o vestibular, tudo feito “na raça”, porque não havia ainda computador funcionando. Era uma época muito difícil, mas muito bonita e muito interessante [...] fazíamos três vestibulares por ano, com quatro, cinco mil alunos prestando exames, tendo de fazer toda a correção a mão! No início tivemos redação na prova de português, e tínhamos de corrigi-las. O problema maior enfrentado no começo – e caiu nas minhas mãos – foi montar o horário, porque tínhamos matérias básicas, clássicas em que se juntavam até mesmo cinco modalidades. Havia humanidades, muito importante para contrabalançar as disciplinas teóricas, técnicas, português e problemas brasileiros, matéria obrigatória na época (MOTOYAMA, 1995, p. 226-227).

Mesmo diante das dificuldades de infraestrutura, em 04 de dezembro de 1980, por meio do Decreto Estadual nº 16.309, o governador buscou acumular uma segunda função para o CEETEPS, (SÃO PAULO, 1980). Com a intenção de separar as escolas técnicas tradicionais da estrutura da educação, o governador transferiu, para o CEETEPS, as escolas técnicas: a ETEC Americana; a ETEC Conselheiro Antônio Prado, de Campinas; o Colégio Técnico Industrial, de Jundiaí; a ETEC João Baptista Figueiredo, de Mococa; a ETEC Jorge Street, de São Caetano do Sul; e a ETEC Lauro Gomes, de São Bernardo do Campo.

Mais tarde, no ano de 1982, por meio do Decreto Estadual de nº 18.421, (SÃO PAULO, 1982), ocorre a transferência de mais seis escolas técnicas para o CEETEPS: a ETEC Camargo Aranha, da Mooca; a ETEC Getúlio Vargas, do Ipiranga; a ETEC Júlio de Mesquita, de Santo André; a ETEC Rubens de Faria e Souza, de Sorocaba; a ETEC Fernando Prestes, também de Sorocaba; e a ETEC Presidente Vargas, de Mogi das Cruzes.

Percebe-se que há um movimento político com a intenção de transferir todas as escolas técnicas da Secretaria da Educação para o Centro Paula Souza. Após vários embates e resistências no governo de Luiz Antônio Fleury Filho, do PMDB, em 27 de outubro de 1993, por meio do Decreto Estadual nº 37.735, são transferidas oitenta e duas unidades escolares de ensino técnico para o Centro Paula Souza, (SÃO PAULO, 1993).

Para Abreu Sodré, essa nova configuração do CEETEPS “é mais uma função a ser desenvolvida pelo Centro Paula Souza, para fomentar a possibilidade de um futuro grandioso para a nação brasileira (MOTOYAMA, 1995, p. 97).

Diante da nova configuração do CEETEPS, que passa a abrigar, também, o Ensino Técnico, o Centro Paula Souza passa a ter novas funções e objetivos. Diante disso, em 30 de janeiro de 1976, por meio da Lei nº 952, (SÃO PAULO, 1976), o CEETEPS foi transformado em autarquia de regime especial, associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP. Porém, todo esse processo pelo qual a instituição Paula Souza passou trouxe junto vários conflitos e incertezas, pois, para muitos, o CEETEPS ainda não estava estruturado o suficiente para receber tantas escolas técnicas. Conflitos evidenciados na fala da Diretora da FATEC São Paulo da época, Helena Gemignani Peterossi:

O Centro Paula Souza ainda é uma interrogação. Não enquanto Centro, mas enquanto rede de escola técnicas que passaram para a sua

administração. Eu diria que o Centro Paula Souza estava se consolidando como sistema de ensino técnico e tecnológico com a expansão das FATECs e reorganização de 14 escolas técnicas. Acho que o Centro deixou de ser um sistema, e será ameaçado enquanto tal, por ter-se transformado, politicamente, numa rede. Digo politicamente, pois não partiu da instituição o projeto de integração dessas escolas, mas partiu de um agente externo, o governo do estado. A decisão de incorporar essas escolas ao Centro Paula Souza não levou em conta que o sistema ainda se consolidando, num lento processo iniciado há 10 anos, com a incorporação de 12 ETECs. A vinda de mais 80 escolas com trajetórias, culturas e características as mais diversas, exigirá, na prática, o recomeço do trabalho e, provavelmente, um projeto diferente daquele que vinha se consolidando (MOTOYAMA, 1995, p. 354-355).

Esse cenário de tensões e conflitos se reflete nos cursos superiores de tecnologia, que passam a ter uma evolução inexpressiva. A oferta de vaga, bem como a criação de novas FATECs evoluem de forma lenta. Fato que fica evidenciado pela demora de treze anos para a criação da terceira FATEC, a FATEC Americana, criada no ano de 1986. Após esse período, a expansão também não foi muito animadora, visto que, entre os anos 1980 e 1990, foram criadas nove FATECs, sendo que sete foram criadas na década de 1990, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Expansão das FATECs no período de 1969 a 1997

CIDADE	DECRETOS	DATA, MÊS E ANO DE CRIAÇÃO
Sorocaba	Decreto-lei nº 243	20 de maio de 1970
São Paulo	Decreto nº 1.418	10 de abril de 1973
Americana	Decreto nº 25.850	08 de setembro de 1986
Baixada Santista	Decreto nº 26.150	31 de outubro de 1986
Jahu	Decreto nº 31.255	23 de fevereiro de 1990
Taquaritinga	Decreto nº 35.236	01 de julho de 1992
Guaratinguetá	Decreto nº 39.267	22 de setembro 1994
Franca	Decreto nº 39.268	23 de setembro de 1994
Indaiatuba	Decreto nº 39.326	04 de outubro de 1994
Botucatu	Decreto nº 39.693	16 de dezembro de 1994
Ourinhos	Decreto nº 42.605	09 de dezembro 1997

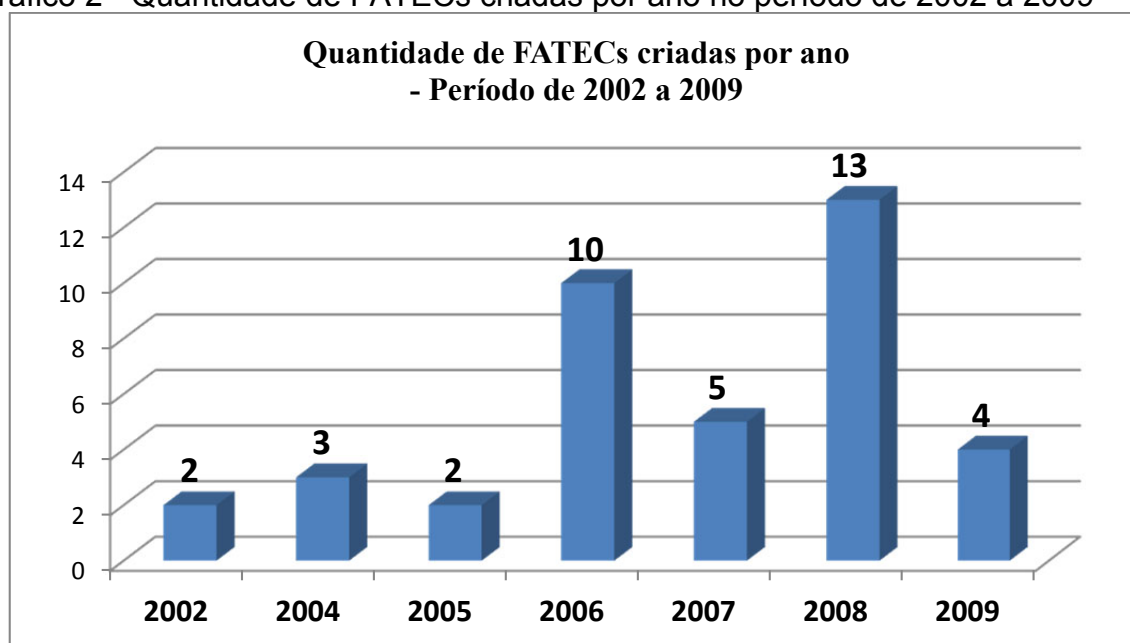
Fonte: Elaborado, pela autora (2017), a partir de dados disponibilizados no site institucional (<http://www.portal.cps.sp.gov.br/fatec/escolas>).

No ano de 2002, no governo de José Serra (PSDB), esse cenário se altera significativamente por meio de uma considerável expansão dos cursos superiores de tecnologia no CEETEPS com a criação de dezoito FATECs, entre os anos de 2002 a 2006. Nesse período, são criadas as FATECs: FATEC São Paulo – Zona Leste (2002); FATEC Jundiaí (2002); FATEC Mauá (2002); FATEC Garça (2004); FATEC Mococa (2004); FATEC São José do Rio Preto (2004); FATEC São Bernardo do

Campo (2005); FATEC Cruzeiro (2005); FATEC Carapicuíba (2006); FATEC Itapetininga (2006); FATEC Marília (2006); FATEC Pindamonhangaba (2006); FATEC Praia Grande (2006); FATEC Tatuí (2006); FATEC São Paulo – Zona Sul (2006); FATEC São José dos Campos (2006); FATEC Itaquaquetuba (2006) e FATEC Presidente Prudente (2006). Essa expansão vem alinhada aos objetivos do Governo Federal em difundir esse tipo de educação no país.

No governo de José Serra (PSDB), a expansão continua com a criação de mais trinta e duas FATECs no período de 2006 a 2009, totalizando, então, cinquenta FATECs. A expectativa era ampliar, ainda mais, a oferta de vagas.

Gráfico 2 - Quantidade de FATECs criadas por ano no período de 2002 a 2009



Fonte: Elaborado, pela autora, (2017) a partir de dados disponibilizados no site institucional (<http://www.portal.cps.sp.gov.br/fatec/escolas>)

Fica demonstrado, no gráfico 2, que a expectativa se torna realidade. O número de FATECs que, até o ano de 2002, era onze, após esse período de grande expansão, passa, em 2009, para cinquenta, um crescimento de 355%. Verificamos que, nesse período, as FATECs se consolidaram e passando a serem reconhecidas pela população, o que refletiu no aumento da procura pelos cursos superiores de tecnologia.

O maior problema é que o número de funcionários administrativos só aumentaria em 2008, por meio da Lei Complementar nº 1044, de 13 de maio de 2008, (SÃO PAULO, 2008), que autorizou a abertura de concursos públicos. A

própria Administração Central se viu sobrecarregada de tarefas, o que acarretou na demora de atividades, como registro de pessoal, pagamento do 1º salário do docente, registros de diplomas, dentre outros, que dependeriam do aval da Coordenadoria ou Superintendente (LIMA, 2008).

A maneira como a expansão ocorre, sem a estrutura adequada, reflete a lógica de sua criação, primeiro, com Abreu Sodré praticamente impondo sua criação, em seguida, passando pelo processo de redemocratização em que os governantes do PMDB impuseram sua forma de pensar, e, depois, com os governantes do PSDB, que efetuaram mudanças no escopo do Centro Paula Souza sem realizar qualquer consulta à comunidade acadêmica, ou seja, a instituição foi e é, ainda hoje, pensada do ponto de vista do poder dominante. Como afirma Muller (2002), o Centro Paula Souza é uma instituição cujos dirigentes estão constantemente resolvendo conflitos e atritos, lutando para que prevaleça o pensamento dos gestores da instituição numa arena política, em que o que predomina são os interesses próprios.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a expansão dos cursos de tecnologia continua a cada ano. As FATECs aumentam e, conseqüentemente, o número de vagas ofertadas para o ensino profissional de nível tecnológico. Até o momento, já são setenta e duas FATECs, distribuídas pelo estado de São Paulo.

Quadro 2 - Expansão das FATECs no período de 1969 a 2018

continua

CIDADE	DECRETOS	DATA, MÊS E ANO DE CRIAÇÃO
Sorocaba	Decreto-lei nº 243	20 de maio de 1970
São Paulo	Decreto nº 1.418	10 de abril de 1973
Americana	Decreto nº 25.850	08 de setembro de 1986
Baixada Santista	Decreto nº 26.150	31 de outubro de 1986
Jahu	Decreto nº 31.255	23 de fevereiro de 1990
Taquaritinga	Decreto nº 35.236	01 de julho de 1992
Guaratinguetá	Decreto nº 39.267	22 de setembro 1994
Franca	Decreto nº 39.268	23 de setembro de 1994
Indaiatuba	Decreto nº 39.326	04 de outubro de 1994
Botucatu	Decreto nº 39.693	16 de dezembro de 1994
Ourinhos	Decreto nº 42.605	09 de dezembro 1997
Jundiaí	Decreto nº46.929	19 de julho de 2002
Mauá	Decreto nº46.930	19 de julho de 2002
Garça	Decreto nº 48.433	07 de janeiro de 2004
Mococa	Decreto nº 48.434	07 de janeiro de 2004
São José do Rio Preto	Decreto nº 48.435	07 de janeiro de 2004
São Bernardo do Campo	Decreto nº 49.838	29 de julho de 2005

conclusão

Cruzeiro	Decreto nº 50.176	04 de novembro de 2005
Carapicuíba	Decreto nº 50.573	02 de março de 2006
Itapetininga	Decreto nº 50.574	02 de março de 2006
Marília	Decreto nº 50.575	02 de março de 2006.
Pindamonhangaba	Decreto nº 50.576	02 de março de 2006
Praia Grande	Decreto nº 50.577	02 de março de 2006
Tatuí	Decreto nº 50.578	02 de março de 2006
São Paulo – Zona Sul	Decreto nº 50.579	02 de março de 2006
São Jose dos Campos	Decreto nº 50.580	02 de março de 2006
Itaquaquecetuba	Decreto nº 51.330	05 de dezembro de 2006
Presidente Prudente	Decreto nº 51.331	05 de dezembro de 2006
Santo André	Decreto nº 51.501	24 de janeiro de 2007
Mogi Mirim	Decreto nº 51.878	06 de junho de 2007
Guarulhos	Decreto nº 52.059	15 de agosto de 2007
São Caetano do Sul	Decreto nº 52.060	15 de agosto de 2007
Jales	Decreto nº 52.122	03 de setembro de 2007
Itu	Decreto nº 52.641	21 de janeiro de 2008
Araçatuba	Decreto nº 52.639	21 de janeiro de 2008
Capão Bonito	Decreto nº 52.640	21 de janeiro de 2008
Jaboticabal	Decreto nº 52.642	21 de janeiro de 2008
Piracicaba	Decreto nº 52.643	21 de janeiro de 2008
Sertãozinho	Decreto nº 52.644	21 de janeiro de 2008
Bauru	Decreto nº 53.367	01 de setembro de 2008
Bragança Paulista	Decreto nº 53.368	01 de setembro de 2008
Catanduva	Decreto nº 53.369	01 de setembro de 2008
Lins	Decreto nº 53.370	01 de setembro de 2008
Mogi das Cruzes	Decreto nº 53.371	02 de setembro de 2008
São Paulo- Ipiranga	Decreto nº 53.372	02 de setembro de 2008
São Sebastião	Decreto nº 53.373	02 de setembro de 2008
Barueri	Decreto nº 54.465	19 de junho de 2009
São Pulo – Zona Leste	Decreto nº 54.659	10 de agosto de 2009
Diadema	Decreto nº 54.728	01 de setembro de 2009
Osasco	Decreto nº 54.729	01 de setembro de 2009
Tatuapé	Decreto nº 56.701	31 de janeiro de 2011
Taubaté	Decreto nº 56.700	31 de janeiro de 2011
Itaquera	Decreto nº 57.717	28 de dezembro de 2011
Jacaréí	Decreto nº 57.767	03 de fevereiro de 2012
Pompéia	Decreto nº 58.004	24 de abril de 2012
São Roque	Decreto nº 58.413	25 de setembro de 2012
São Carlos	Decreto nº 59.934	10 de dezembro de 2013
Cotia	Decreto nº 60.037	07 de janeiro de 2014
São Paulo – Sebrae	Decreto nº 60.078	17 de dezembro de 2014
Assis	Decreto nº 60.318	01 de abril de 2014
Campinas	Decreto nº 60.320	01 de abril de 2014
Itapira	Decreto nº 60.358	10 de abril de 2014
Bebedouro	Decreto nº 60.580	27 de julho de 2014
Santana de Parnaíba	Decreto nº 61.110	03 de fevereiro de 2015
Ribeirão Preto	Decreto nº 61.370	20 de julho de 2015
Itatiba	Decreto nº 61.823	02 de fevereiro de 2016
Araraquara	Decreto nº 62.679	07 de julho de 2017
Araras	Decreto nº 62.580	07 de julho de 2017

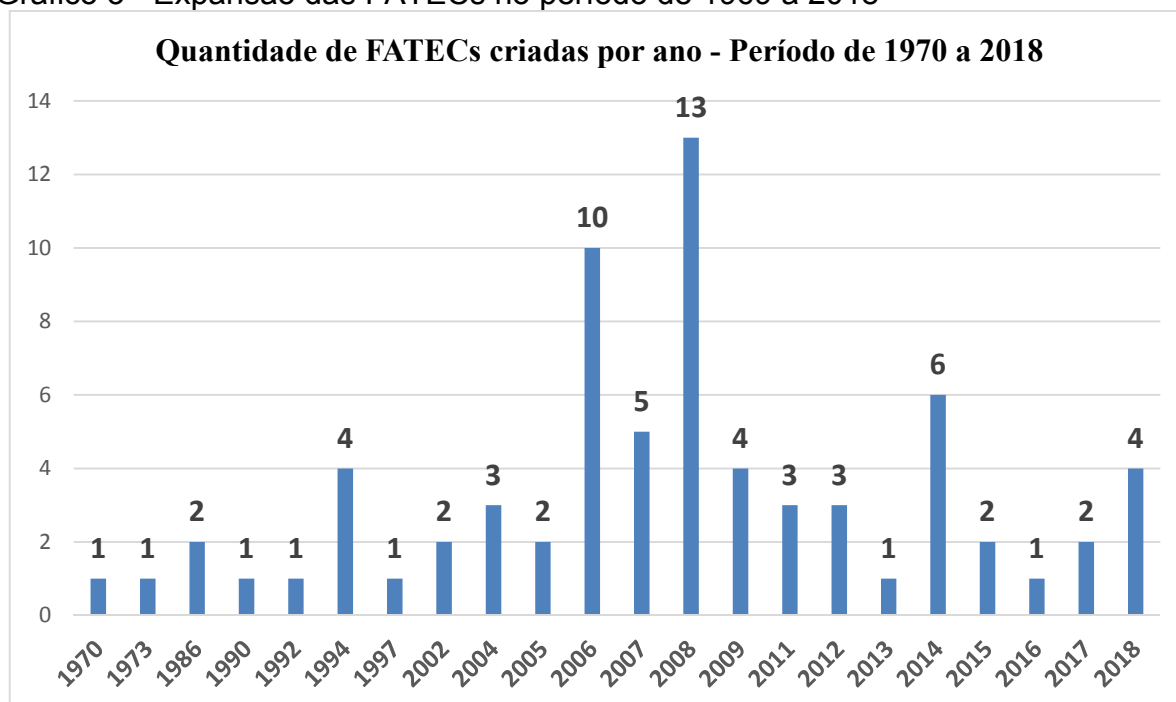
conclusão

Ferraz de Vasconcelos	Decreto nº 63.253	08 de março de 2018
Franco da Rocha	Decreto Nº 63.294	21 de março de 2018
Adamantina	Decreto Nº 63.313	26 de março de 2018
Sumaré	Decreto Nº 63.608	30 de julho de 2018

Fonte: Elaborado, pela autora (2018), a partir de dados disponibilizados no site institucional (<http://www.portal.cps.sp.gov.br/fatec/escolas>).

Conforme demonstrado no gráfico 3, o número de FATECs criadas em quarenta e oito anos, que é o período de estudo neste capítulo, demonstra um crescimento rápido no período de 2006 a 2008. Esse crescimento é justificado, no Plano Diretor, pela necessidade de desenvolvimento da Educação Pública de São Paulo.

Gráfico 3 - Expansão das FATECs no período de 1969 a 2018



Fonte: Elaborado pela Autora (2017), a partir de dados disponibilizados no site Institucional. <http://www.portal.cps.sp.gov.br/fatec/escolas>

No final do ano de 2008, já haviam sido implantadas quarenta e seis FATECs, mas, na interpretação de Neusa Santana, presidente do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS), a expansão não ocorreu de maneira planejada e paulatina, pois visava ao atendimento de interesses políticos, conforme disse em entrevista concedida à revista Adusp:

Em Garça foi inaugurada uma unidade agrícola, mas queriam com placa para a pista. No local os alunos tinham uma plantação de café e já estavam para colher. Passaram o trator para pôr a placa do Governo do Estado. Em qualquer outro lugar não seria tão vista”. Outro episódio tido como eleitoreiro, noticiado pela Folha de S. Paulo, foi a contratação de três ônibus pelo Ceeteps, em março de 2006, para levar funcionários durante o expediente para a inauguração de uma unidade na capital, com a presença de Alckmin. [...] Ele quer ser conhecido como o homem da educação, o governador das Fatec e das ETECs. Nas eleições de 2002, quando conseguiu se eleger, foi exatamente com base nisso [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Segundo a própria Revista Adusp (OLIVEIRA, 2006), o número de unidades aumenta, mas o número de funcionários e infraestrutura não acompanha a expansão da maneira como deveria. Somente no ano de 2008, através da Lei Complementar nº 1044/2008, (SÃO PAULO, 2008), ocorre a abertura de concursos públicos tanto para docentes como para funcionários administrativos. Até então, as unidades funcionavam com funcionários acumulando várias tarefas, com a Administração Central sobrecarregada. Sem prédios próprios, muitas unidades foram alocadas em prédios de ETECs, em salas emprestadas, tendo apenas o diretor e um funcionário para gerenciar as atividades acadêmicas, pedagógicas, administrativas, dentre outras.

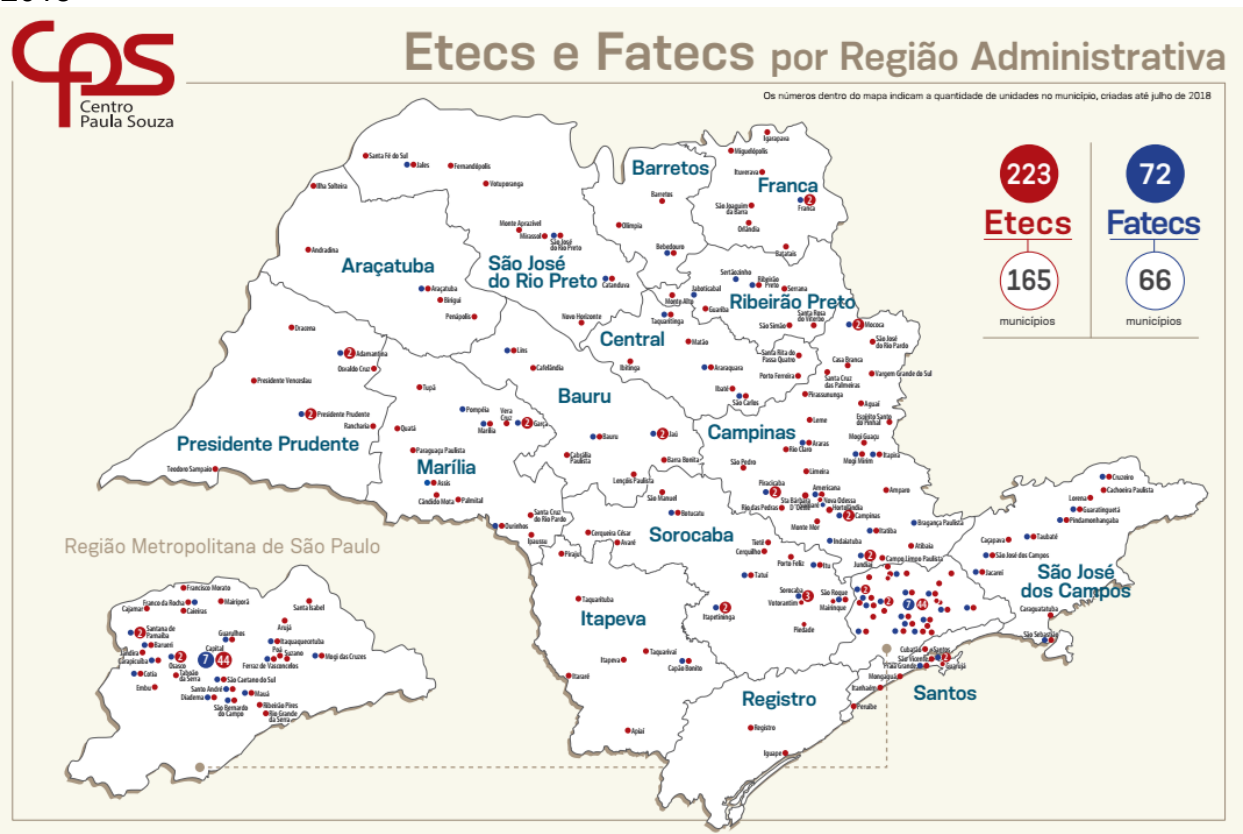
A unidade de FATEC, *lôcus* do estudo, foi implantada nesse contexto, pois foi criada em 2006. Sem prédio no primeiro semestre de 2007, a primeira turma iniciou as aulas em uma sala emprestada no colégio Agrícola Antônio Eufrásio de Toledo. Contava com a Diretora e um professor, que, juntos, realizavam todas as atividades acadêmicas, administrativas e pedagógicas. Somente no segundo semestre de 2007, a FATEC foi transferida para um prédio cedido pela prefeitura municipal, onde, antes, era uma escola infantil em um bairro de periferia, e, no ano 2012, a instituição foi contemplada com a construção do atual prédio, que possui 23 salas de aulas, 03 auditórios, 06 laboratórios, uma biblioteca e a área administrativa. Ainda hoje, a faculdade possui sérios problemas com a falta de funcionários, pois temos 12 funcionários. Não possui bibliotecário e consegue conduzir as atividades administrativas do dia a dia com a ajuda de estagiários.

Segundo Neusa Santana, presidente do SINTEPS, em entrevista à Revista Adusp:

Percebemos que ele [governador Geraldo Alckmin], estava fazendo inauguração de uma certa forma bastante eleitoreira, porque temos casos em que o governo pega funcionários emprestados de outras unidades, tem acordos de cooperação com prefeituras, que colocam funcionários em desvio de função e contratam docentes. Há um grave problema, quando os contratos terminam no meio do curso [...]. Há um caso na unidade de São Roque em que o diretor ficou sozinho. Eram ele e mais um funcionário contrato pela prefeitura, mas o contrato terminou (OLIVEIRA, 2006, p.18).

Para a presidente, a expansão desenfreada nos moldes em que ocorre fragiliza o ensino técnico e tecnológico.

Figura 2 - Mapa institucional da distribuição geográfica das ETECs e FATECs até 2018



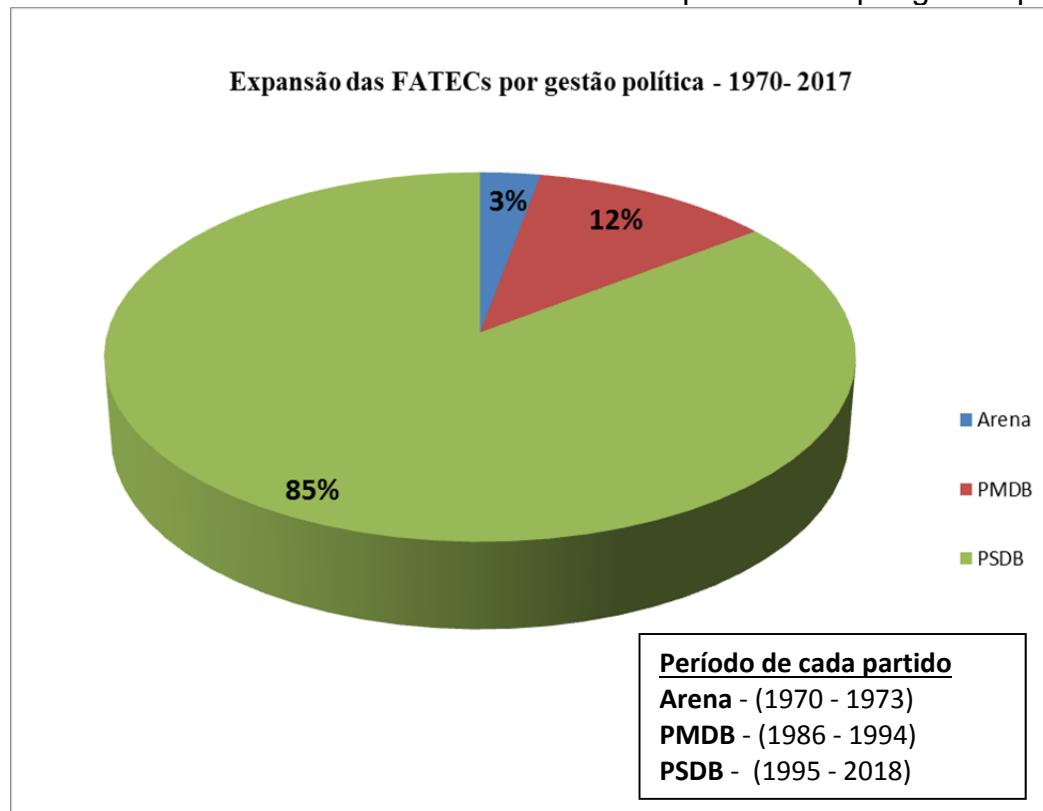
Fonte: Site da instituição (www.portal.cps.sp.gov.br). (2018)

No mapa institucional, podemos visualizar a distribuição geográfica até o momento, mesmo com todas as dificuldades administrativas, falta de funcionários e infraestrutura adequada.

Os quadros e os gráficos apresentados sinalizam a expansão institucional, o que evidencia que a educação profissional tecnológica responde aos interesses políticos desde sua criação. Sua implantação ocorre permeada pela lógica do capital, conforme demonstrado no gráfico 4. Primeiramente, com o Governador André

Sodré, no período da Arena, posteriormente, com o PMDB, e, até os dias atuais, com o PSDB, os cursos superiores de tecnologia vêm sendo considerados “carro chefe” nas campanhas políticas.

Gráfico 4 - Número de crescimento de FATECs em percentuais por gestão política



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A expansão, após o ano de 2009, desacelera, mas as carências das unidades já implantadas continuam se agravando. O quadro dos funcionários permanece o mesmo e, em algumas unidades, esse número reduz devido ao baixo salário. Somado a isso, os equipamentos estão defasados e dificultam o trabalho com a qualidade almejada. Esses, entre outros elementos, motivam manifestações e greves, como a que ocorreu em 2014, em que estudantes e professores entraram em greve, reivindicando melhorias na infraestrutura, ou, ainda, como ocorreu em 2015, em que estudantes ocuparam o Centro Paula Souza, protestando contra o corte de investimento no Ensino Tecnológico, por parte do Governo, no valor de R\$ 44 milhões.

Figura 3 - Em 2014, estudantes e professores de ETECs e FATEC entram em greve por melhor infraestrutura



Fonte: Fernandes, 2014

Nota: Redação RBA (2016), (<http://www.redebrasilatual.com.br/>).

Figura 4 - Centro Paula Souza continua ocupado por estudantes em São Paulo



Fonte: Fukuda, 2016 (<http://jovempan.uol.com.br/>)

Diante de toda essa polêmica, segundo o G1, do Estado de São Paulo, publicado no dia 05/05/2016,

O Centro Paula Souza informa que o Plano de expansão do Governo de São Paulo, implantado na última década, já atendeu a maior parte dos municípios paulistas com mais de 35 mil habitantes. [...] A instituição diz que agora irá priorizar não mais a construção de novas unidades, mas justamente a melhoria da estrutura das existentes. (PINHO, 2016)

Mas esse posicionamento não passa de uma estratégia política, pois a expansão desacelerou, mas não parou. Conforme já citamos anteriormente, no ano de 2017, foram criadas mais duas FATECs, a FATEC Araras e a FATEC Araraquara. Já o plano de melhorias da infraestrutura das unidades existentes ainda não teve início.

A estratégia utilizada pelo Governo para a redução no orçamento foi a diminuição de vagas oferecidas. As unidades estão sofrendo com a possibilidade de fechamento de cursos, pois, de acordo com o CESU, o curso que não atingir a demanda de 1,5 candidato/vaga no vestibular será fechado.

A mantenedora transferiu, para cada unidade de ensino, a responsabilidade pela manutenção dos cursos e, conseqüentemente, pelo preenchimento da quantidade de vagas oferecidas, ameaçando fechar os cursos que não preencherem a demanda mínima, sob a justificativa de redução nos gastos. Nota-se que o número de unidades permanece.

Salientamos, ainda, que o fechamento dos cursos pode resultar da falta de interesse da população por cursos profissionalizantes dessa natureza, porém, em momento algum, aventou-se a necessidade de analisar outros fatores que poderiam influenciar esse fenômeno, tais como a baixa empregabilidade, horário do curso, dentre outros.

Outro fator importante é a recente expansão da UNIVESP (Universidade Virtual de São Paulo), que, em julho de 2017, recebeu, de uma única vez, 16.780 novos alunos, número oito vezes maior dos até então matriculados (FOLHA, 2017).

Segundo o jornal Folha de São Paulo, de 14 de agosto de 2017, “o plano de expansão faz parte de um pacote de ações tocado por Alckmin para eleger seu nome à disputa das eleições da presidência em 2018”. Dentro desse contexto, fica a interrogação: há uma desaceleração na expansão das FATECs para a estruturação das unidades já existentes ou há uma mudança no foco de expansão? Embora essa não seja uma questão levantada para ser respondida nesta pesquisa, acreditamos que esse é um fenômeno que valeria a pena ser investigado.

Todos esses fatores elencados evidenciam que a educação tecnológica está a serviço de questões políticas, reforçando a tese de que a expansão do ensino em determinadas modalidades reflete os interesses eleitorais e os acordos firmados entre políticos e empresários, cujo maior interesse é transformar a educação pública das massas em local de aprimoramento profissional e difusão da ideologia neoliberal. Todavia, conforme demonstraremos no próximo capítulo, no governo paulista, nem mesmo o compromisso com a classe dominante, dona dos meios de produção e principal financiadora dos partidos, vem sendo honrado. Os dados demonstram que o número da oferta de vagas nos cursos não corresponde ao número de concluintes, portanto a expansão não é suficiente se não for realizada de forma planejada e que atenda ao interesse geral, incluindo a análise da capacidade de absorção, pelo mercado, dos jovens formados em um contexto de desemprego estrutural.

O processo de expansão, apresentado neste capítulo, está relacionado às análises realizadas por autores da área. De acordo com esses autores, esse processo integra o movimento dos organismos multilaterais e a lógica de mercado.

Nesse sentido, Oliveira (2012) afirma que, nos meados dos anos 1970, o Banco Mundial determinou mudanças dos objetivos educacionais através do incremento das políticas voltadas para a formação de força de trabalho para a indústria. Não só o Banco Mundial, mas também outras agências internacionais de financiamento encaram a formação técnica para o desenvolvimento industrial como necessária. O Banco Mundial estabelece, com essa estratégia, duas metas: a de formar tecnicamente os trabalhadores para darem conta das novas necessidades industriais, e a de atuar em suas mentalidades, afirmando a necessidade de mudarem as suas culturas tradicionais.

Para Oliveira e Cossio (2013), é necessário perceber que a educação é historicamente desenvolvida pela concepção capitalista, que dissemina a exploração do trabalho e busca a desqualificação social, quando a maioria da população é preparada para enriquecer uma parcela minoritária da sociedade.

Nessa linha, Grabowski e Ribeiro (2010, p. 271) afirmam que,

Desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e no trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção.

Reforçam, ainda, que,

de forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação de força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) e resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos de sua força de trabalho e a ser transformada em mercadoria de venda e produção (GRABOWSKI E RIBEIRO, 2010, p. 277).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), as reformas ocorridas na década de 1990 foram conduzidas pelas políticas educacionais, orientadas pelos organismos

internacionais, transformando-as em políticas oficiais do governo, caracterizadas por diversos processos de privatização da educação e a ampla repressão, com outras roupagens, do pensamento educacional, que foram orientados pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo.

Para Oliveira (2012), as instituições financeiras internacionais vêm exercendo grande influência na economia e políticas mundiais, portanto é necessário conhecer os fundamentos econômicos e políticos que conduzem a agenda do Banco Mundial, entendendo a atuação dessa agência multilateral numa conjunção com a atuação de outras, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e OMC (Organização Mundial do Comércio).

As leituras realizadas permitem inferir que o ensino tecnológico não foi criado para formar um profissional crítico e atuante dentro da sociedade, mas, sim, para atender exclusivamente a demanda do capital. Outro fator relevante é o fato de que a expansão dos cursos superiores de tecnologia não parou desde sua implantação. Conforme demonstrado no gráfico 3, a expansão não é fruto da demanda por cursos de tecnologia, visto que o número de ingressantes diminuiu a longo do tempo. Portanto, o aumento na oferta de vagas não é sinônimo de aumento de concluintes, fator que denota a dura realidade da evasão escolar nos cursos superiores de tecnologia. Alguns fatores podem contribuir para que esse cenário ocorra, pois a quantidade não significa qualidade.

Outro fator relevante que deve-se atentar é que a implantação ocorreu e, desde então, os cursos superiores de tecnologia vêm expandindo ano a ano, conforme demonstrado nos gráficos anteriores, mas essa expansão esbarra no número de ingressantes e no número de evadidos. Conforme demonstrado, o número de concluintes está em declínio ano a ano, portanto questionamos a serviços do que – ou de quem – a expansão ocorre?

Conforme se observou no estabelecimento de ensino escolhido como local da pesquisa, os efeitos da expansão, nos termos em que foi conduzida, são diversos. Embora existam vagas, elas não estão sendo preenchidas e, quando preenchidas, os alunos acabam não concluindo o curso. A cada processo seletivo, aumenta-se a demanda do vestibular com o objetivo de garantir o número de ingressantes exigido no projeto pedagógico e diminuir o número de evasão.

A equipe de gestão e os professores são pressionados, a cada semestre, pela CESU (Coordenadoria do Ensino Superior), a aumentar a demanda dos cursos,

sendo estabelecido o mínimo de candidatos/vaga para abertura de turmas, e a aumentar o número de concluintes, para isso, há um rígido processo de monitoramento. O monitoramento ocorre através de planilhas que são enviadas semestralmente pela instituição à CESU, contendo dados com o número de ingressantes, concluintes, trancamento de matrícula e cancelamento de matrículas. Através desses dados, é possível conhecer a realidade da evasão da instituição.

A cada semestre, os dados são comparados por uma equipe especialmente criada com essa finalidade, e, se houver declínio dos números, ou seja, se o número de alunos evadidos aumentarem, a instituição é imediatamente acionada para elaborar um plano de ação, visando conter a evasão. Se, no semestre seguinte, os números estiverem estagnados ou tiverem piorados, a CESU envia um aviso à instituição, alertando-a de que, se, no semestre seguinte, a situação for a mesma, o curso que está com problemas será fechado. O fechamento de um curso implica não só em deixar de oferecer vagas à sociedade, mas também impacta diretamente na quantidade de aulas e, conseqüentemente, no número de aulas atribuídas a cada docente, em alguns casos, implica até em demissão de docentes, visto que, são contratados como horistas, pelo regime da CLT, portanto, se não havendo aulas o docente é demitido.

Ainda há a questão do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), que consiste em um documento que trata sobre questões internas da instituição. A cada cinco anos, um novo PDI é elaborado, contendo a análise do cenário atual e uma projeção desse cenário para os próximos quatro anos. Dentro desse cenário, são tratadas questões como o mercado de trabalho, o perfil dos alunos ingressantes, os pontos fortes e fracos da instituição e, claro, a questão da evasão.

No PDI, o item que trata da evasão é intitulado “Políticas de atendimento ao estudante”. Nesse item, são elencados os números de candidato/vaga por curso dividido pelo número de concluintes de cada curso, estabelecendo, assim, a “taxa de sucesso”, ou seja, quanto maior for o número de concluintes, da turma de ingresso, maior é a taxa de sucesso. Ainda no item, visando aumentar a taxa de sucesso, são traçadas metas para os próximos cinco anos, como aumentar a demanda do curso, proporcionar capacitação aos docentes, aumentar o acervo da biblioteca, aumentar o número de cursos oferecidos, compra de equipamentos e melhorias nas instalações, aumento do número de funcionários, dentre outros.

Ocorre que todas essas metas dependem da mantenedora para serem atingidas, já que é a detentora da verba do orçamento, portanto o que ocorre, na prática, nada mais é do que planejamentos, que, em sua grande maioria, serão replanejados quando da elaboração do próximo PDI por não serem atingidos, seja por falta de recurso financeiro ou por falta de prioridade de investimento.

A cobrança por resultados numéricos é acirrada por parte dos órgãos superiores do CEETEPS, sem que sejam fornecidas as ferramentas que possibilitem estabelecer medidas para atender tais exigências.

Há vagas, mas não há candidatos interessados. De acordo com as normas gerais, quando é aberto o processo de implantação de um novo curso, é feito um estudo da necessidade do mercado local, após esse procedimento, é feita uma consulta pública com a comunidade local, para a “escolha do curso”. Seria, portanto, o curso uma vontade da comunidade, então a que se deve a falta de demanda?

Ocorre que, conforme observou-se na prática, a escolha do curso não é prerrogativa exclusiva da comunidade, isso porque, quando há o questionamento sobre a implantação de um novo curso, logo no início, já se esbarra na questão da viabilidade financeira, já que a liberdade de escolha do curso está condicionada à mínima demanda de grandes investimentos, tais como laboratórios específicos. Quando da escolha de um novo curso, a instituição tem que enviar ao CEETEPS um relatório contendo a infraestrutura e equipamentos necessários para que o curso seja oferecido, e outro contendo quais desses itens a instituição já possui. De posse desses relatórios, a CESU avalia a viabilidade de acordo com o orçamento disponível e aprova ou não a implantação do curso.

Outro fator relevante é que a escolha do curso é influenciada pelos membros internos da instituição de ensino. A escolha ocorre, na maioria das vezes, de acordo com a formação profissional dos docentes, pois serão esses quem irão implantar o curso novo. Dessa maneira, observou-se forte tendência em se escolher cursos de acordo com as áreas de formação dos docentes, o que nos permite afirmar que, quando esses cursos são levados à audiência pública, já houve uma espécie de “pré-seleção informal” por parte da própria comunidade acadêmica.

Desse modo, mesmo que indiretamente, essas questões influenciam na escolha do curso, pois é apresentada à comunidade um rol de cursos que já passaram por esses critérios de seleção que, nem sempre, estão de acordo com os anseios dessa mesma comunidade.

Além do processo de seleção dos cursos, a maneira como a implantação das unidades ocorre, certamente, pode ser considerada outro fator preponderante na questão da evasão escolar, já que, na maioria das vezes, as unidades são implantadas, de maneira precária, em bairros de periferia e com corpo administrativo bem reduzido.

Esses fatores resultam em falta de transporte público até o local, prédios com infraestrutura inadequada e sucateada, na maioria das vezes, provenientes de doações municipais de prédios desativados. Conforme demonstraram as entrevistas que são analisadas no terceiro capítulo desta dissertação, esses fatores podem influenciar na decisão do estudante em permanecer ou não no curso. O próprio estabelecimento, *lócus* deste estudo, foi implantado nessas condições.

O aumento do número vagas, decorrente da abertura de mais unidades, a diminuição da procura por essas vagas e a diminuição do número de alunos concluintes são fatores que, certamente, agravam o quadro das faculdades tecnológicas. No entanto, mesmo diante da situação apresentada, a política de expansão continua. Conforme dados do Centro Paula Souza, somente este ano (2018), mais quatro unidades foram inauguradas, dentre essas, está a unidade de Adamantina. Por meio do diálogo com membros do estabelecimento analisado, obtiveram-se informações de que a nova unidade foi inaugurada em condições semelhantes à unidade que fez parte desta pesquisa, instalada em um prédio emprestado pela Prefeitura Municipal e com apenas três funcionários, sendo um diretor, um coordenador de curso e um funcionário administrativo, que realizarão todas as atividades, ou seja, sem a infraestrutura adequada. Nas demais unidades, as condições não são diferentes. Inferiu-se portanto, que a expansão, nos moldes como vem sendo implementada, ocorre de maneira desarticulada, atendendo a interesses específicos.

Outro fator relevante, conforme demonstrado nos gráficos, diz respeito à forma aligeirada da expansão, sem planejamento adequado, resultando no não preenchimento do número de vagas existentes. Diante disso, verificou-se que são vários os fatores relacionados à expansão dos cursos superiores de tecnologia que podem interferir na questão da evasão. Nesse sentido, Ciavatta (2010, p. 169) salienta que “a flagrante diferença entre os objetivos do capitalismo empresarial e os objetivos educacionais, destacando que essas diferenças não podem ser desconsideradas, quando da formulação de políticas educacionais”.

Para Oliveira e Cossio (2013), é fundamental que o ensino profissional contribua para o desenvolvimento econômico, mas também social do país, objetivando a construção de um país com uma economia sólida e próspera e, principalmente, com a formação de cidadãos que, mais do que apenas obtenham preparação para o mercado de trabalho, sejam capazes de questionar, discutir e inovar nas diferentes ações, para que possam vislumbrar e trabalhar para o desenvolvimento do país em diversos aspectos, em que se inclui a redução dos níveis de desigualdade social por meio da valorização das forças de trabalho.

Por fim, vale salientar que a política de estímulo e expansão dos cursos superiores de tecnologia continuam e trazem consigo o grande desafio da implantação e manutenção dos cursos, a preocupação em não apenas desenvolver competências técnicas, mas também competências complementares, visando formar o cidadão e o trabalhador, impactando de fato na vida do indivíduo e da sociedade.

3 EVASÃO: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A evasão é um fenômeno que atinge a educação como um todo, não distingue níveis educacionais, vão desde as séries iniciais até as universidades, tanto em instituições públicas como privadas, gerando prejuízos a toda a sociedade.

Segundo Meira (2015), a evasão se apresenta, historicamente, como uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro. O tema vem sendo discutido por pesquisadores e educadores há algum tempo (BRANDÃO, 1983; PATTO, 1999; SCHARGEL ; SMINK, 2002), ganhando destaque nos dias atuais devido ao fato de ser uma questão ainda longe de ser resolvida. Os índices de abandono escolar são cada vez mais crescentes e atingem taxas altíssimas em todo o país, afetando os diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas.

Os estudos de Patto (1999) também evidenciam dados de que, nos últimos cinquenta anos do século passado, houve constância de índices consideráveis de evasão na escola pública elementar e, ainda, paralela a eles, durante décadas, a recorrência de descrições de determinados aspectos do sistema escolar e de recomendações que visavam alterar o quadro descrito. A autora complementa:

[...] inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino brasileiro permanecem praticamente intocadas, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores (PATTO, 1999, p. 138).

Muitas instituições de Ensino Superior vêm se deparando com o fenômeno da evasão, sendo esse problema considerado um dos mais graves do ensino superior brasileiro, já que a evasão corrompe e prejudica o volume esperado de formandos nos cursos superiores.

Queiroz (2002) relata que a evasão escolar não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional e internacional, que vem ocupando o papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro. Esse fenômeno se destaca como ponto preocupante para todos nele envolvidos, como alunos, pais, professores e instituições de ensino, evidenciando que é cada vez maior a preocupação com crianças, jovens e adultos que chegam às escolas, mas que nelas não permanecem.

O autor levanta uma questão importante, pois o problema da evasão não pode e não deve ser visto como um problema isolado e restrito a uma unidade de ensino ou a uma modalidade de ensino, mas, sim, como uma questão que afeta a todos os envolvidos com educação. Como afirma Scali (2009), a presença da evasão é verificada em todos os níveis educacionais e é um dos temas que, historicamente, faz parte dos debates e das reflexões no âmbito da educação brasileira. A evasão ocupa, até os dias atuais, um espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular, fato evidenciado pelo grande número de trabalhos científicos³ a respeito do tema e pela própria postura do MEC, quando da criação de uma comissão para estudá-la.

A evasão na educação não é questão exclusiva da escola pública ou privada, mas se trata de um problema da educação brasileira. Nesse sentido, Meira (2015) afirma que as dificuldades de acesso e permanência existentes na educação brasileira são marcas significativas de seu sistema educacional e os elevados índices apresentados para a evasão escolar, que perpassam desde a educação básica até o ensino superior, e continuam sendo uma grande preocupação de estudiosos e profissionais da área educacional.

Já com relação aos motivos que levam à evasão, Dore e Lüscher (2011) apontam que fatores sociais, intuitivos e individuais devem ser associados às causas da evasão, já que, segundo os autores, esses fatores podem interferir na decisão dos estudantes sobre permanecer ou não na escola. Assim, é crucial considerar desde o tipo de inserção do estudante no contexto social mais amplo, o qual envolve questões econômicas, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais.

Corroborando com esses posicionamentos, Freitas (2009) afirma que os pesquisadores, acadêmicos e leigos, têm levantado uma infinidade de motivos que levam à evasão, e isso pode impedir avanços mais sistêmicos sobre as reais causas da desistência e o fracasso educacional. Para ele, a evasão de estudantes está relacionada à complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral.

Percebe-se que os motivos levantados por esses autores com relação à evasão circundam acerca de questões que vão além da educação em si, abrangendo questões que vão desde a vida pessoal do indivíduo até questões políticas. No mesmo

³ Em consulta por título ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 1.551 dissertações e 412 teses a respeito do tema da evasão nos últimos cinco anos.

sentido, Martins (2007) aponta como as principais causas da evasão as dificuldades financeiras, a preparação profissional, a falta de financiamento e a indecisão profissional.

Gaioso (2005) compreende bem a complexidade desse fenômeno, quando afirma que a evasão é um fenômeno social complexo, que vai além do simples desligamento do aluno da instituição que está vinculado, envolvendo questões acerca da sua vida relacional, atitudinal, assim como o papel da escola na vida do aluno.

A evasão escolar se revela realmente como um processo complexo, dinâmico e cumulativo, influenciado por um conjunto de situações relacionadas tanto ao estudante quanto à escola, associada a fatores sociais, institucionais e individuais. Assim, diversas causas podem surgir ou se modificar com o decorrer do tempo e com as transformações na vida, na cultura das sociedades e nas políticas educativas e institucionais (MEIRA, 2015).

Parece evidente que falar de evasão não é algo simples, pois exige uma análise minuciosa e individualizada devido à diversidade de circunstâncias que envolvem a temática. Conforme aponta Oliveira (2012), os motivos para o abandono podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são precárias, os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, falta de professor, falta de material didático e, também, abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Após a análise de várias pesquisas acerca do tema evasão (GAIOSO, 2005; MEIRA, 2015; PATTO, 1999; QUEIROZ, 2002; SCALI, 2009), verificou-se que não há um consenso entre os autores com relação aos motivos que levam os alunos a evadirem, mas percebe-se que os motivos elencados na literatura convergem para as duas categorias definidas pela Comissão de Estudos Especiais sobre Evasão do MEC (1995), mencionadas no capítulo anterior, ou seja, as causas podem ser externas ou internas à instituição de ensino.

Outro ponto relevante, apontado pela literatura com relação ao fator da evasão, diz respeito à necessidade de se analisar caso a caso, pois não há um padrão de comportamento, muito menos de motivos. Cada instituição deve analisar o problema e identificar quais são os seus motivos, buscando compreendê-los em profundidade.

A evasão já está sendo tratada como prioridade por algumas instituições, já que muitos cursos não estão conseguindo ocupar o número de vagas oferecidas no vestibular, e, quando conseguem, passam a lidar com o problema da desistência do aluno. Essas desistências podem estar relacionadas a causas de ordem interna e externa da instituição de ensino.

As causas econômicas e sociais refletem a existência de problemas que afetam diretamente as instituições, mas não são produzidos diretamente por elas ou possíveis de serem superados por meio de decisões internas tomadas pela equipe pedagógica, diferentemente das causas internas, que podem, em certa medida, ser trabalhadas e administradas pelos sujeitos que atuam dentro das instituições de ensino. Diante desse cenário, Veloso (2000, p. 14) assegura que:

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômico e culturais de cada país.

Diante dessa preocupação, em 1995, o MEC constituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão através da Secretaria da Educação Superior. A comissão foi criada, inicialmente, por treze membros, todos professores, com a finalidade de realizar estudos sobre a evasão, presidida pelo professor Mozart Neves Ramos. Já na primeira reunião, a comissão definiu como objetivos específicos do estudo:

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior;
2. Definir e aplicar metodologia homogeneizada de coleta e tratamento dos dados;
3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IES do país;
4. Apontar causas interna e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país;
5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras. (BRASIL, 1996b).

Ao final do processo de estudo, a comissão concluiu que, apesar das limitações, o estudo trouxe contribuições significativas para melhorar o

conhecimento e diagnóstico das IES (Instituições de Ensino Superior), visto que os resultados obtidos permitem conduzir, de maneira mais objetiva e menos intuitiva, os processos de troca de experiência educacionais. O estudo também favoreceu a avaliação objetiva dos resultados das universidades, unificando minimamente conceitos básicos, e contribuiu para a melhoria da administração e funcionamento dos processos micro e macro administrativos.

Outro fator importante trazido pelo estudo foi que a comissão, em seu relatório, categorizou algumas causas como sendo relacionadas à evasão. No relatório apresentado, essas causas são tipificadas como causas externas e causas de ordem interna. As externas são aquelas relacionadas ao aluno, podendo ser referente à vocação e a outros problemas de ordem pessoal, como os relativos ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade da escola do Ensino Fundamental e Médio, vinculados a questões econômicas, dificuldades financeiras, fatores relativos à habilidade de estudo, à personalidade, à formação escolar anterior e à escolha precoce da profissão, dificuldades de adaptação à vida universitária, dificuldade de ensino-aprendizagem, decorrente da descoberta de novos interesses. Já as causas internas, referem-se a recursos humanos, aspectos didáticos e pedagógicos, estrutura curricular, à qualidade do corpo docente, à organização e a infraestrutura da instituição (BRASIL, 1996c).

Constatou-se que, com relação ao problema da evasão, predominam três aspectos, que são os relacionados aos estudantes, outros relacionados às instituições e, por último, os de ordem conjunturais, relacionados ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira, ao contexto socioeconômico e às políticas públicas.

Cabe ressaltar que a Comissão Especial não se propôs, ao apresentar o relatório, a dar conclusões definitivas, apontar soluções ou mesmo indicar critérios para a formulação de uma política nacional, mas, sim, a apresentar um diagnóstico sobre a evasão das instituições objeto do estudo. No relatório, os membros deixam claro que os resultados apresentados devem ser entendidos tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que levam à evasão.

Nesse sentido, Gaioso (2005) apresenta mais um fator na compreensão desse fenômeno. Para o autor, a dificuldade de adaptação à vida universitária, que, às vezes, requer mudanças de cidade e adaptação a novos ritmos de trabalho

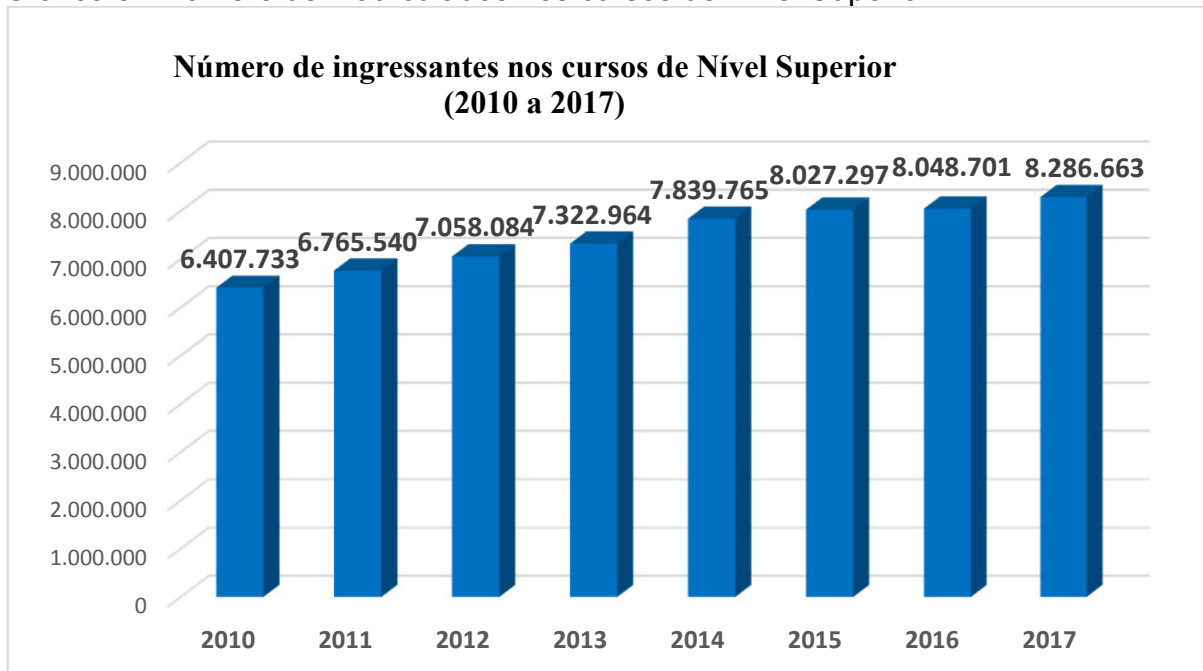
acadêmico e metodologias de ensino, contribui para a evasão. As causas apontadas em sua pesquisa são parecidas e comuns na maioria das cidades brasileiras, apesar da dimensão territorial e das diferenças socioeconômicas e regionais, ocorrendo uma uniformidade de razões declaradas, tanto pelos gestores quanto pelos estudantes. Esses elementos se aproximam da reflexão apontada por Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 366-367), quando afirmam que

O aluno chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos, que variam em função das características demográficas. Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que lhe permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se.

Segundo Tontini e Walter (2014), é importante que as instituições tenham em mente que, dada a evolução da pirâmide populacional, existe a tendência de redução do número de ingressantes nos cursos de Ensino Superior, portanto esse cenário mostra a relevância de procurar manter os alunos que ingressaram. Para eles, as ações operacionais, pedagógicas, administrativas e de serviços podem contribuir para a retenção dos alunos, mas evidenciam que, em primeiro lugar, a instituição deveria realizar, semestralmente, a identificação dos alunos em risco de evasão, pois, em um semestre, pode haver alteração na propensão à evasão.

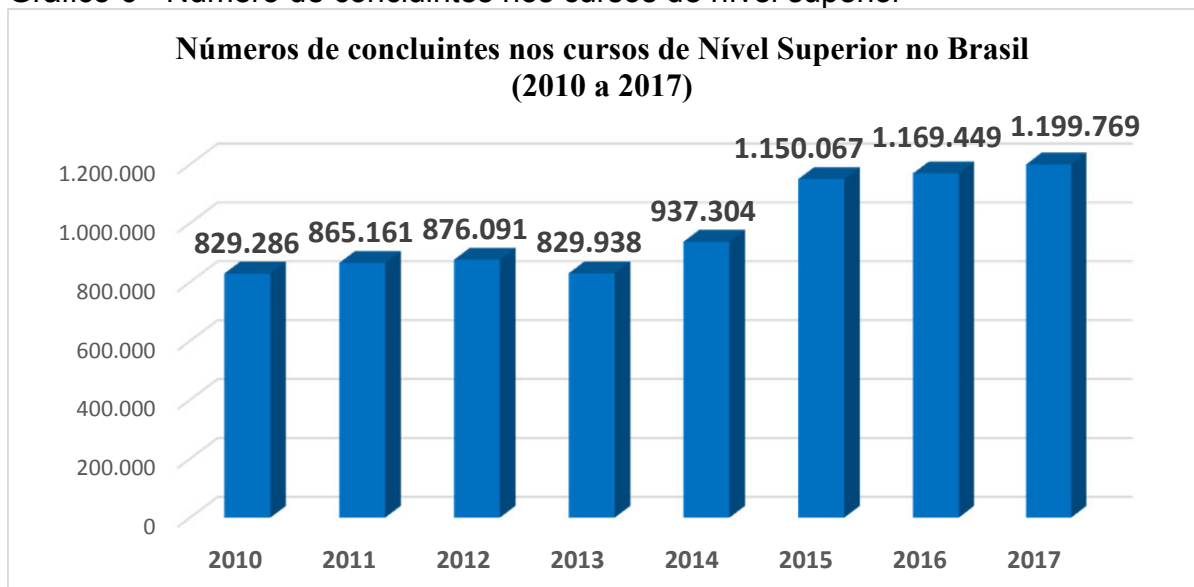
Para Martins (2007), a evasão é um problema complexo, resultante de vários fatores que acabam influenciando na decisão do aluno em permanecer ou não na instituição, motivos que vão desde fatores psicológicos a econômicos. A evasão é, portanto, um fenômeno complexo, com sérias repercussões sociais e econômicas, pois implica a perda de receita e de recursos públicos arrecadados por meio dos impostos dos contribuintes.

Gráfico 5 - Número de matriculados nos cursos de Nível Superior



Fonte: Elaborado, pela autora, a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior, (2017).

Gráfico 6 - Número de concluintes nos cursos de nível superior



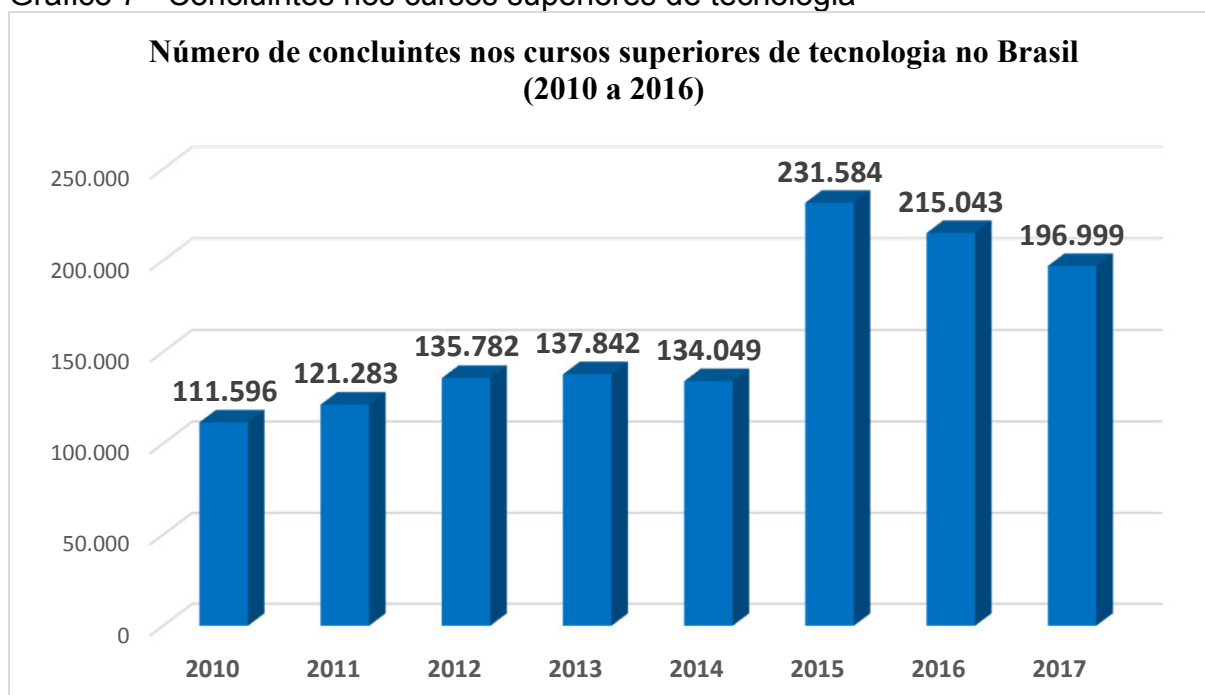
Fonte: Elaborado, pela autora, a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior, (2017).

Conforme demonstrado no gráfico 5, nos últimos anos, o número de concluintes no Brasil está crescendo: passou de 829.286, no ano de 2010, para 937.304, no ano de 2014. Mas salientamos que esse número nos dá uma falsa impressão de que o número vem aumentando a cada ano e, portanto, a evasão está diminuindo, pois o cálculo não considera a evasão em relação ao número de ingressantes. Quando verificamos o gráfico 6, vemos que o número de ingressantes

é muito superior ao número de concluintes, ou seja, o número de alunos que não concluíram o curso é enorme.

Isso também ocorre com os cursos superiores de tecnologia. Conforme demonstrado no gráfico a seguir, o número de concluintes que, no ano de 2010, era de 111.596 passou para 196.999 no ano de 2017.

Gráfico 7 - Concluintes nos cursos superiores de tecnologia

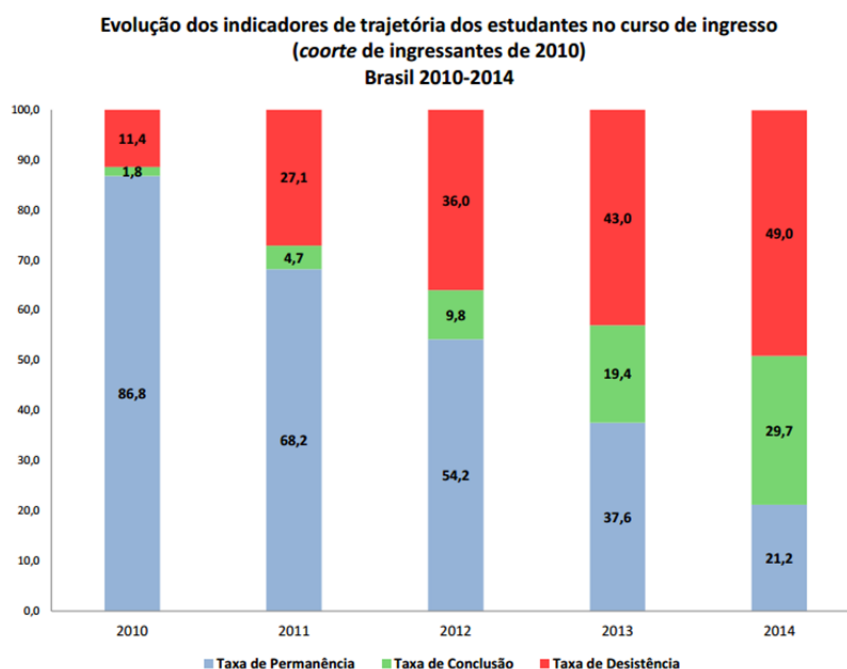


Fonte: Elaborado, pela autora, a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior (2017).

Os dados indicam que o aumento do número de concluintes se deve ao aumento do número de vagas, resultante da continuidade do processo de expansão nos últimos cinco anos. No ano de 2010, por exemplo, segundo o INEP, ingressaram 2.196.822 estudantes e, em 2015, graduam-se 916.363, número que representa uma evasão de 41,7%, levando em consideração o período de 5 anos, que é o período que o INEP adota para cálculo de concluintes. Embora o gráfico 5 demonstre um crescimento no número de concluintes, quando analisamos o número de alunos ingressantes e o número de concluintes da mesma turma, verificamos que o número de evasão é alarmante. Portanto, o fato de, em 2015, termos 916.363 concluintes e, em 2016, termos 1.199.769 não demonstra que houve redução na taxa de evasão, ao contrário, ela aumentou, pois é preciso considerar o número de ingressantes em cada um dos anos analisados.

Quadro 3 - Trajetória de estudantes no curso de ingresso

Trajetória dos estudantes no curso de ingresso



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior (2015).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) – órgão do Ministério da Educação – tem levantado e divulgado, de forma sistemática, dados sobre a trajetória do estudante nos cursos de ingresso. O estudo apresenta dados sobre a evasão do ensino superior brasileiro, que, como demonstrado no quadro retirado do relatório do Censo da Educação Superior de 2015, referente a dados das Instituições do ano de 2014, vem crescendo e está cada vez mais presente nas instituições, ocasionando inúmeros prejuízos sociais.

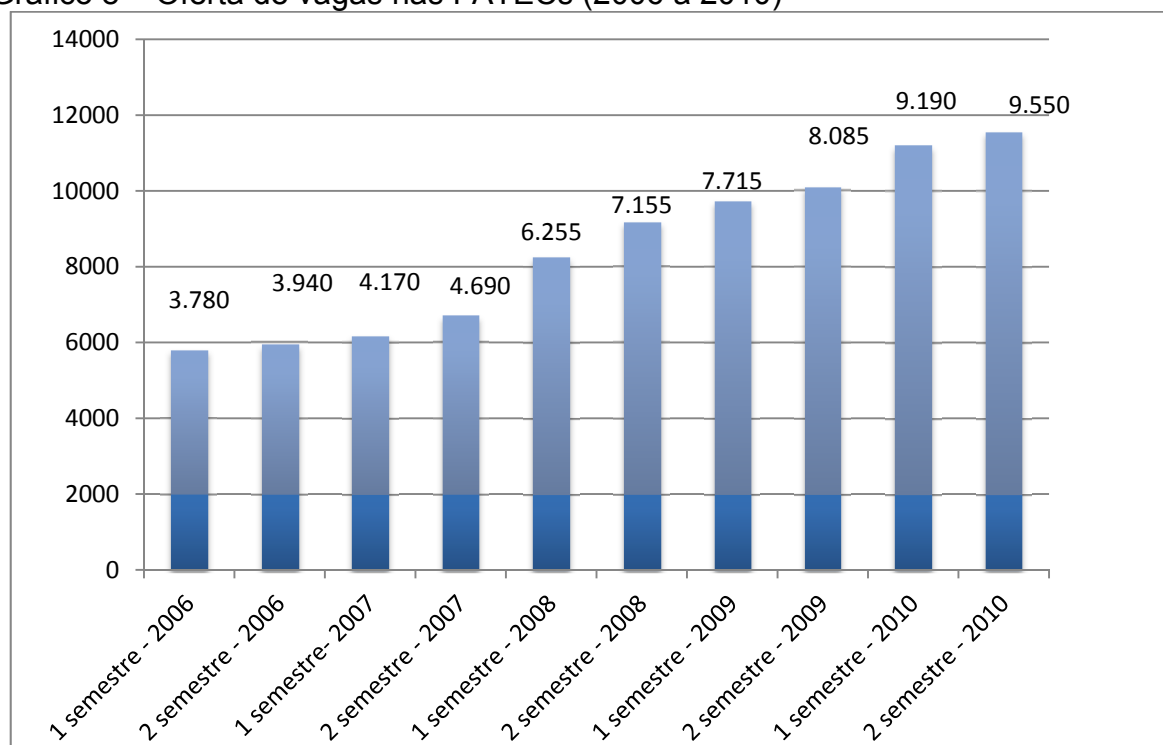
O INEP divulgou, nesse censo, o acompanhamento da trajetória dos alunos que ingressaram, em 2010, no Ensino Superior, levando em conta dados de permanência, desistência e conclusão até 2015. Os dados consideraram a trajetória do aluno no curso por um período de cinco anos, avaliando a taxa de permanência, referente ao tempo em que o aluno permanece matriculado no curso; a taxa de desistência, considerando o tempo de desistência em relação ao tempo de ingresso; e a taxa de alunos concluintes.

Os números são alarmantes: dos alunos que entraram na graduação em 2010, 11% desistiram já no primeiro ano. Até 2014, quase metade (49%) dos estudantes saíram dos cursos que haviam optado em 2010.

O Diretor de Estatísticas Educacionais do Ministério da Educação (MEC), Carlos Eduardo Moreno Sampaio, afirmou, em coletiva de imprensa, no dia 06/10/2016, que, em comparação ao cenário internacional, o principal problema do Brasil é o baixo número de alunos concluintes, ou seja, aqueles que chegam ao fim dos cursos. Nos países da OCDE, a estatística de ingressantes é muito parecida com a de concluintes. Já no Brasil, o número de concluintes é em torno da metade dos ingressantes.

Se analisarmos o número de desistências do ano de 2010 para o ano de 2014, observamos que o número de desistências passou de 11,4%, para 49,0% em um período de cinco anos, um crescimento alarmante de 37,6%.

Gráfico 8 – Oferta de vagas nas FATECs (2006 a 2010)



Fonte: Elaborado, pela autora, a partir dos dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior, (2016).

Observa-se, também, que há um aumento no número de oferta de vagas nas FATECs, conforme o gráfico 8, mas nos parece claro que aumentar a oferta de vagas não é garantia de qualidade de ensino, muito menos de democratização do ensino. A democratização, portanto, a universalização do ensino depende de

medidas efetivas de permanência e não apenas de ingresso. Para Meira (2010), a democratização do acesso não é garantia de democratização do ensino e a ampliação de vagas dentro do sistema educacional não se dá de maneira qualitativa.

As leituras realizadas permitem afirmar que uma das formas de analisar o fenômeno da evasão é por meio da análise da trajetória do aluno ingressante dentro da instituição e do curso. É evidente que analisar esse fenômeno a partir da perspectiva dos alunos não o explica integralmente. Todavia, trata-se de uma perspectiva que consideramos fundamental, pois considera a experiência dos alunos com os cursos, e nos permite identificar quais os principais motivos que os levam a desistir em dar continuidade ao seu processo formativo.

A evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo, pois, quando o aluno desiste, perde o aluno, pois deixou de estudar; seus professores, pois a redução de alunos traz como consequência a redução do número de aulas; perde a instituição de ensino, que aumenta o número de evadidos; e, conseqüentemente, perdem o sistema de educação e toda a sociedade, pois menor será o número de cidadãos preparados para atuar nos diversos espaços sociais como agentes de transformação da realidade em curso.

O mais preocupante é o fato de que a maioria das instituições de ensino não se envolve de forma efetiva com a questão da evasão, tanto para a sua compreensão quanto para a sua superação. Nesse sentido, Nunes (2005, p. 130) afirma:

[...] o modelo de gestão das universidades foi desenvolvido para a captação, e não para a retenção de alunos, tendo em vista que, historicamente, a demanda vinha superando a oferta. *A perda de alunos ainda é tratada como uma decorrência darwiniana de evolução por seleção natural, sendo aceitável dentro das universidades que os alunos sem condições – acadêmicas, financeiras ou psicológicas – não concluam o ensino superior* (Grifos do autor).

Observa-se, portanto, que algumas instituições, ao invés de focarem em políticas de retenção dos alunos, preferem concentrar seus esforços na captação de novos. Nesse sentido, Lopes (2006, p. 112) afirma:

Muito se faz para conquistar novos alunos, mas muito pouco esforço tem sido feito no sentido de reter ou aumentar o nível de satisfação de seus atuais [...]. A manutenção dos seus alunos é, cada vez mais, uma preocupação compartilhada. As taxas de evasão crescem na medida em que crescem as ofertas de novos cursos e novas instituições.

As poucas instituições que estão se abrindo para o problema estão caminhando a passos curtos e sem força e, pior, de maneira difusa. Cada instituição tem buscado, à sua maneira, resolver o problema. Para que as instituições de ensino sobrevivam é necessário que se busque meios de reduzir a evasão, através da implantação de medidas de retenção dos alunos. O problema precisa ser visto como sendo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e não somente da direção. Para Queiroz (2002, p.13),

A partir do conhecimento das razões da evasão é possível planejar ações institucionais para diminuir esta situação, ou seja, detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola e evitar as possíveis consequências, individuais ou sociais, advindas desse processo de evasão.

Portanto, percebe-se que o fenômeno da evasão é uma questão que está em evidência no país, não sendo um problema de ordem escolar e familiar, mas também um problema social. O problema da evasão precisa ser enfrentado de forma articulada por todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, escola, família, governo e o aluno, pois somente assim será possível a redução e, quiçá, a erradicação da evasão escolar.

Na instituição *lócus* desta pesquisa, o fenômeno da evasão está preocupando, de maneira contundente, todos os envolvidos com a instituição, visto que, nos últimos cinco anos, os índices de evasão vêm crescendo, chegando a aumentar 180% nesse período.

A direção, coordenação e professores vêm discutindo o tema e buscando meios de diminuir os números de alunos que ingressam e acabam não concluindo o curso. A cada processo seletivo, há um esforço para que o número da relação candidatos/vaga aumente, na esperança de que, com o aumento da demanda, entrem candidatos com mais competências adquiridas durante o Ensino Médio e, sendo assim, tenham mais resistência em desistir do curso sem concluí-lo.

Há uma cobrança por parte da mantenedora, a CEETEPS, para que o índice da evasão diminua, mas, ao mesmo tempo, não há registros de uma articulação sistematizada que busque, de fato, compreender o fenômeno da evasão na instituição para que possam ser utilizadas as ferramentas adequadas à necessidade da instituição.

Como já citado anteriormente, o fenômeno da evasão não pode e não deve ser tratado como algo simples, que pode ser diagnosticado e tratado de forma igual para todas as instituições. Portanto, pretende-se identificar quais são os motivos da evasão dessa instituição de ensino, para que, de posse do conhecimento, a unidade acadêmica possa estabelecer as ferramentas necessárias para coibi-la.

3.1 Fatores motivadores da evasão

A busca pela solução para a problemática de evasão passa, necessariamente, pela investigação de suas causas, mas essa tarefa é algo desafiador, tendo em vista a grande variedade de fatores que envolvem essa questão.

Utilizaram-se dois critérios para a escolha dos autores selecionados. Sendo eles, o fato de se dedicarem a conhecer as causas da evasão no Ensino Superior e por serem trabalhos mais recentes acerca do tema. Após a leitura de autores que serviram de apoio teórico para esta pesquisa, identificaram-se alguns fatores motivadores da evasão. Fatores demonstrados no quadro 4.

Quadro 4 - Fatores motivadores da evasão

continua

Autor (a)	Proposta	Fatores da evasão
Dore e Lüscher (2011)	Identificar fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais	Fatores sociais, institucionais e individuais

Filho (2018)	Investigar possíveis causas da evasão e permanência do aluno-trabalhador do ensino técnico profissional em Nível Médio Subsequente no IFAP/SANTANA – AMAPÁ	Trabalhar e estudar; problemas pessoais; infraestrutura deficitária da escola; boa convivência entre os educandos e educandos, entre educandos e professores, entre educandos e corpo técnico; incompatibilidade com os professores; a forma como o professor executa a sua metodologia; falta de estágios
Freitas (2009)	Discutir alguns trabalhos que tratam da evasão e da persistência no sistema educacional presencial e a distância	Complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral
Gaioso (2005)	Estudar a evasão discente nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina nas instituições de educação superior brasileiras, bem como identificar as principais causas do fenômeno e analisar as implicações pessoais, institucionais e sociais ocasionadas pelo desligamento dos cursos	Psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas
Martins (2007)	Investigar a evasão de alunos de graduação em uma IES – Instituição de Ensino Superior	Dificuldades financeiras, preparação profissional, falta de financiamento e a indecisão profissional
Meira (2015)	Verificar o quantitativo de alunos evadidos e os motivos que culminaram na decisão de desistência, bem como identificar as caracterizações que permearam o contexto propulsor do abandono, visando compreender sua ocorrência e refletir sobre alternativas contundentes para a solução do problema	Fatores sociais, institucionais e individuais
Scali (2009)	Identificar e analisar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia a partir da percepção do aluno evadido e analisar o percurso acadêmico do estudante posterior à evasão	Definição de curso de ingresso, localização da instituição, formação e atuação profissional, condições relacionadas ao trabalho e condições financeiras

Fonte: A autora, (2018).

Verificou-se que as causas apresentadas possibilitam estabelecer três categorias principais: fatores individuais, fatores institucionais e fatores sociais. Os fatores individuais são fatores de evasão que partem do aluno, identificados por particularidades que interferem na vida educacional de cada indivíduo, os quais se

relacionam com habilidades de estudo e personalidade; formação escolar anterior de baixa qualidade; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; desencanto com o curso escolhido; as dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência; dificuldades financeiras do estudante; e desinformação a respeito da natureza dos cursos.

Já os fatores institucionais referem-se, principalmente, à estrutura ou à dinâmica do curso. Esses fatores são relacionados da seguinte forma: questões peculiares à própria academia; cultura institucional de desvalorização da docência; estrutura insuficiente de apoio ao ensino; falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; baixo grau de didática-pedagógica; e a estrutura do curso. Com relação aos fatores sociais, por sua vez, remetem às questões vinculadas a fatores externos que ocasionam a evasão: o mercado de trabalho e o reconhecimento social na carreira escolhida; conjuntura econômica vinculada à desvalorização da profissão; dificuldade de se atualizar quanto às evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade; e políticas governamentais.

O fenômeno da evasão nada mais é do que um processo de exclusão. Nesse sentido, Figueiredo e Salles (2017) afirmam que a evasão nada mais é do que um processo de exclusão, estejam ou não os excluídos cientes disso. Ela representa a negação não apenas das histórias de vida, mas das possibilidades reveladas pela aquisição do saber.

4 ANÁLISE DO FENÔMENO DA EVASÃO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

A FATEC, escolhida para ser objeto desta pesquisa, iniciou suas atividades em 03 de dezembro de 2006, com o curso superior de graduação Tecnológica em Agronegócio, em uma na Escola Técnica, também pertencente ao CEETEPS. A partir do segundo semestre de 2007, passou a funcionar em instalações próprias em uma antiga escola infantil. Em 2008, passou a oferecer o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Em 2012, recebeu um novo bloco e, com isso, no mesmo ano, passou também a oferecer os cursos de Tecnologia em Gestão Empresarial e Tecnologia em Eventos.

Em 2017, o estabelecimento de ensino contabilizou 1.130 alunos em seus cursos. A unidade dispõe de, aproximadamente, 17.511 metros quadrados de área construída, conta com três auditórios, com capacidade total de 260 pessoas, e a biblioteca. O prédio possui, ainda, a área administrativa, a cozinha e uma cantina, estacionamento para professores, funcionários e alunos, quadra descoberta para a prática de vôlei, basquete e futebol. A unidade é cercada por muros, conta com serviço de segurança terceirizada 24 horas por dia, possui ótimas condições de higiene e manutenção. A unidade está localizada em um bairro de periferia, na zona leste da cidade.

Salienta-se que esta pesquisa tem como objetivo identificar quais são os motivos que levam os alunos a evadirem. Como objetivos específicos, procuramos verificar quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam quando iniciam o curso, quais são os motivos que os levam a evadir, o que a faculdade poderia propiciar para facilitar a permanência dos alunos nos cursos, além de verificar quais são as expectativas do aluno quando iniciou o curso.

A unidade de observação, que corresponde ao universo da pesquisa, são os alunos que evadiram dos cursos de tecnologia no ano de 2016, totalizando 371. Esse total de alunos estão distribuídos nos quatro cursos, sendo 140 do curso de tecnologia em Agronegócio (105 homens e 35 mulheres), 100 do curso de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (78 homens e 22 mulheres), 90 do curso de tecnologia em Gestão Empresarial (71 homens e 19 mulheres) e 41 do curso de tecnologia em Eventos (29 mulheres e 12 homens).

A partir do universo mencionado, foram selecionados dez alunos evadidos para serem entrevistados, sendo cinco homens e cinco mulheres. Para chegar a essas dez pessoas, no primeiro momento, elegeram-se dez como uma quantidade representativa, dividiu-se metade homens e metade mulheres para que houvesse igualdade de gênero. Em seguida, passou-se para a etapa de entrar em contato com os alunos evadidos, explicando a pesquisa e convidando-os a participar, o que se revelou uma tarefa bem difícil, visto que muitos não foram encontrados, pois os dados de cadastro do aluno, na instituição, já não eram mais os mesmos. Outro fator dificultador foi a recusa em participar: houve bastante resistência por parte dos evadidos que, em sua grande maioria, alegavam que não eram mais alunos e, portanto, preferiam não ter mais envolvimento com assuntos relacionados à instituição.

O instrumento da pesquisa (Apêndice A) foi elaborado visando ao alcance dos objetivos da pesquisa, ou seja, conhecer os principais motivos que levaram o aluno a evadir. As perguntas foram formuladas com base em estudos já realizados sobre a evasão e com base nos motivos elencados pelos próprios alunos quando do preenchimento do requerimento de cancelamento de matrícula.

Como técnica de levantamento de dados, utilizou-se a aplicação da entrevista semiestruturada aos alunos evadidos do ano de 2016 e o levantamento de documentos da instituição, em que se coletaram dados importantes a respeito dos cursos de tecnologia em Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Empresarial e Eventos. Esses documentos – como os requerimentos preenchidos pelos alunos quando da desistência formal do curso, as planilhas da instituição e o projeto político pedagógico – forneceram dados como idade, sexo, aluno por curso, evasão por curso, entre outros dados que possibilitaram averiguar se a instituição já está trabalhando a questão da evasão e como isso ocorre. Trata-se, portanto, de documentos que fornecem subsídios importantes que possibilitam compreender melhor a questão da evasão na instituição.

A instituição, visando melhorar os índices de evasão, elabora algumas estratégias, como a recepção dos ingressantes; pleitear, junto ao CEETEPS, a compra de equipamentos e melhoria das instalações – rede elétrica; iluminação; novos computadores; melhoria da acessibilidade etc. –; ampliar as possibilidades de capacitação dos funcionários internamente; ampliar a quantidade de funcionários –

números atuais: cinco agentes técnico-administrativo; dois auxiliares docentes; um suporte de informática; zero bibliotecário –; e melhorar as possibilidades de capacitação pedagógica dos professores com atividades na própria unidade.

Ocorre que a maioria das metas anteriormente apresentadas dependem exclusivamente da autorização do CEETEPS, já que a unidade não dispõe de recursos financeiros. A única verba recebida pela instituição é destinada exclusivamente para pagamento de compras referente a insumos, material de limpeza e pagamento de pequenos reparos. As demais despesas são solicitadas ao CEETEPS, que, após avaliação, autoriza ou não, portanto há uma incoerência, visto que as metas traçadas não dependem da unidade para serem atingidas. E, mais, as próprias unidades já foram avisadas pela própria CEETEPS que não haverá investimento nas unidades que já estão em funcionamento.

Perguntamos: a unidade está de fato preocupada com a questão da evasão? As metas traçadas realmente visam diminuir os altos índices de evasão da instituição ou foram traçadas meramente para cumprir protocolos?

Os cursos possuem três anos de duração divididos em seis módulos semestrais. Cada curso oferece, semestralmente, quarenta vagas, sendo que os cursos de tecnologia em Agronegócio e Análise e Desenvolvimento de Sistemas são oferecidos em dois períodos, portanto esses cursos oferecem oitenta vagas semestrais.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos fariam emergir novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

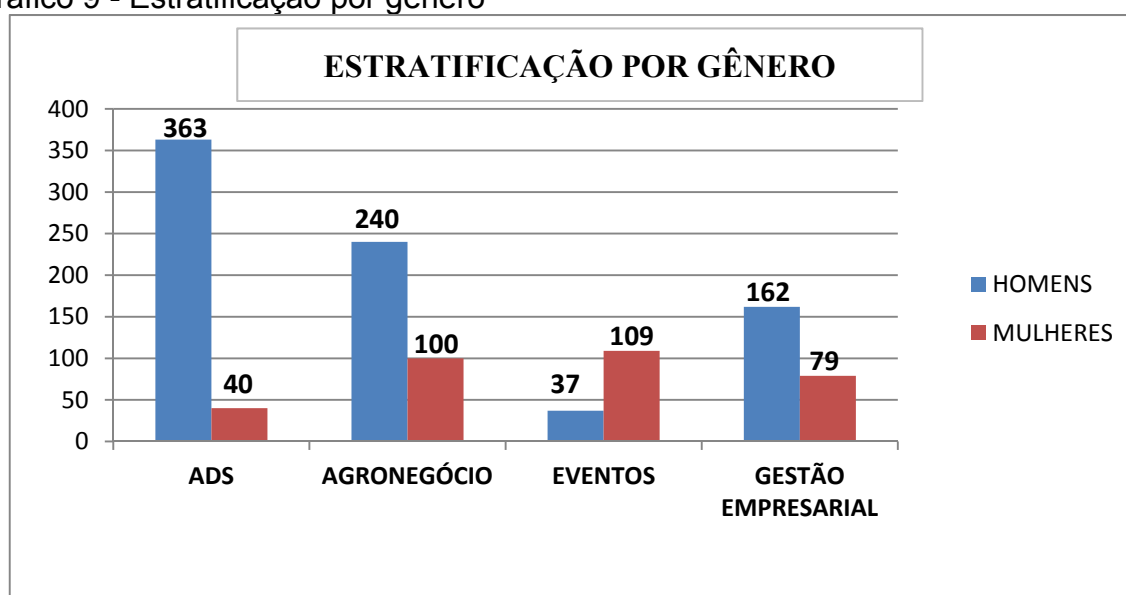
Optou-se por esse tipo de entrevista, pois possibilita ao entrevistado discorrer sobre suas experiências através de respostas livres e espontâneas, norteadas pelo foco da pesquisa. Consideramos que essa técnica permite captar as percepções dos alunos com relação à IES, o mercado de trabalho e os motivos que o levaram a evadir. As questões elaboradas consideraram os

fatores relacionados à opção pelo curso, à situação pós-evasão e aos motivos do abandono.

De posse da lista com os dados dos evadidos (nome, curso, telefone, e-mail), as entrevistas foram agendadas. De início, registraram-se dificuldades, pois, como dito anteriormente, houve resistência por parte dos alunos evadidos. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, na própria FATEC, outras, na casa do entrevistado ou no seu local de trabalho. Foram aplicadas nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2017. Um total de dez ex-alunos participaram da entrevista. A sistematização dos dados das entrevistas e a análise dos documentos da instituição conduziram ao levantamento de algumas características dos integrantes dos cursos pesquisados que consideramos relevantes para este estudo.

No tocante à idade, verificou-se que há uma diferença de idade entre os cursos do período matutino e noturno. Nos cursos matutinos, a média de idade é de 22 anos, já nos cursos noturnos, é de 30. Quanto ao gênero, conforme demonstrado no gráfico 9, pouco mais de 71% são do gênero masculino. No curso de Agronegócio, os homens são 70,5% e, no de ADS, são de 70 %; no curso de tecnologia em Gestão Empresarial, os homens são, aproximadamente, 67%; já no curso de tecnologia em Eventos, as mulheres são a maioria, representando 74,5%.

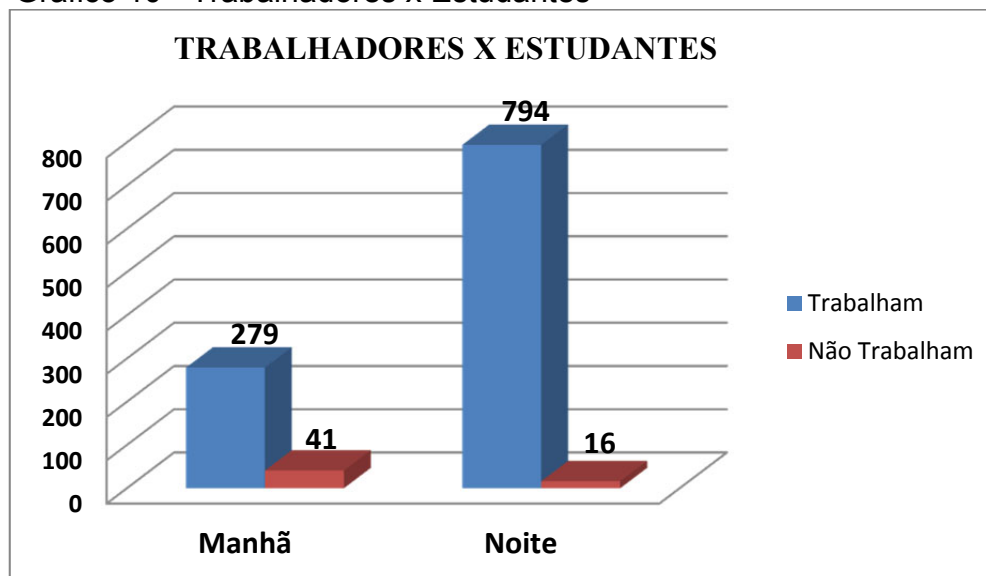
Gráfico 9 - Estratificação por gênero



Fonte: Planilhas da Instituição, geradas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA (2018)

Quanto à ocupação, conforme o gráfico 10, a grande maioria – 95% dos alunos – acumula as atividades de estudar e trabalhar. Na análise por turno, esse índice é de 94,5% para os cursos do período noturno.

Gráfico 10 - Trabalhadores x Estudantes



Fonte: Planilhas da Instituição, geradas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA (2018)

O gráfico 10 demonstra que 95% dos alunos da unidade são trabalhadores que acumulam a função de estudantes, o que evidencia que a questão do trabalho é de extrema relevância para esses alunos, como forma de garantia de sua subsistência e de sua família.

Já na primeira pergunta, levantou-se, pelo menos, quatro pontos importantes nas falas dos entrevistados. Dois pontos foram considerados “problemas externos”, sendo eles “trabalho” e “local da faculdade”, e dois pontos considerados “problemas internos”, sendo eles “aulas desinteressantes” e “professores mal preparados”.

No que diz respeito à organização, análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, tendo em vista que a evasão apresenta causas múltiplas e difíceis de perceber por intermédio de uma percepção puramente objetiva, acreditamos ser a análise de conteúdo a técnica mais adequada.

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Foram definidas ainda unidades de registro e de contexto, respectivamente, que auxiliaram a pesquisadora a dividir o texto em elementos completos de análise e compreender seu significado (BARDIN, 2011). No primeiro momento, estabeleceu-se a categorização dos elementos que dizem respeito aos motivos pelos quais os alunos evadem. O quadro 5 apresenta as categorias e subcategorias que apontam as razões da evasão na unidade de ensino na perspectiva dos alunos evadidos. A análise dos dados foi estruturada em um conjunto de categorias e subcategorias abstraídas do próprio conteúdo das entrevistas e também do referencial teórico. Os alunos evadidos estão identificados por letras de A até J.

Quadro 5 - Categorização dos motivos de evasão na instituição analisada

Fatores Individuais	Trabalho/Dificuldades financeiras do estudante
	Expectativa com relação ao curso
	Desinformação a respeito da natureza dos cursos
	Dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência
	Questões familiares
	Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária
	Desencanto com o curso escolhido
Fatores Institucionais	Falta de estrutura da Instituição
	Local de difícil acesso
	Práticas Pedagógicas
	Professores pouco incentivadores
	Ausência de flexibilidade de horários
	Falta de estágios remunerados
Fatores Sociais	Políticas governamentais
	Mercado de trabalho
	Reconhecimento do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.1 Fatores individuais

Os fatores individuais são fatores de evasão que partem do aluno, identificados por particularidades que interferem na vida educacional de cada indivíduo, os quais se relacionam com habilidades de estudo e personalidade; formação escolar anterior de baixa qualidade; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; desencanto com o curso escolhido; dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência; dificuldades financeiras do estudante e desinformação a respeito da natureza dos cursos.

Quadro 6 - Fatores individuais: transcrição de trechos das entrevistas

continua

A	“[...] eu ‘tava’ estudando e trabalhando de bico e precisava de um emprego [...] aí, entre o trabalho e terminar o curso, eu optei pela oportunidade de trabalho e saí.”	Trabalho/Dificuldades financeiras do estudante
B	“[...] então, escolhe por ter que abandonar os estudos e ter que trabalhar.”	Trabalho/Dificuldades financeiras do estudante
C	“[...] por conta do trabalho, a gente fazia escala de manhã, às vezes, à noite, aí ‘tava’ um pouco complicado para mim, aí por conta disso, né [...] Foi por conta do trabalho mesmo.”	Trabalho/Dificuldades financeiras do estudante
E	“[...] Por causa do serviço, estava viajando muito, acabei reprovando por falta [...].” “[...] você tem que sustentar uma casa já, então tem que colocar as prioridades, infelizmente a prioridade foi outra naquele momento. [...]” “[...] não tem nada a ver com a instituição, o que impactou naquele momento foi o trabalho[...].”	Trabalho/Dificuldades financeiras do estudante
H	“[...] o principal motivo foi trabalho mesmo, pois chegou um determinado momento que ou eu trabalhava ou continuava o curso. E você sabe, né, infelizmente, temos que escolher nos manter e manter nossa família[...].”	Trabalho/Dificuldades financeiras do estudante
A	“[...]quando eu entrei aqui foi murchando minhas expectativas, eu fui meio se desenganando [...]” “[...] tinha que ser mais voltado para a prática, tipo assim pegar o estudo de caso[...].”	Desencanto com o curso escolhido
F	“[...] não, eu não busquei nenhum caminho, não queria mais fazer o curso [...]”	Desencanto com o curso escolhido
I	“[...] falta de afinidade com o curso [...]” “[...]o curso não estava me agradando muito[...].”	Desencanto com o curso escolhido
J	“[...]não estava mais gostando do curso [...]” “[...] não tinha mais vontade de ir e acabei parando[...].”	Desencanto com o curso escolhido

continua

F	“[...] a minha expectativa com o curso, quando iniciei, é que eu achei que era mais relacionado para a parte da área de campo, não para gestor, aí, então, não fui gostando muito [...]”	Desinformação a respeito da natureza dos cursos
G	“[...] minhas expectativas, quando iniciei o curso, era ser mais voltado para a área zootécnica, e não tanto voltada para a área da administração, mas para a área zootécnica do agronegócio [...]” “[...] outros fatores não tiveram, foi mesmo a questão das disciplinas [...]”	Desinformação a respeito da natureza dos cursos
J	“[...] não estava gostando muito do curso, não era bem o que eu achei que fosse [...]”	Desinformação a respeito da natureza dos cursos
B	“[...] motivo pessoal, envolvendo minha família e o fato de meu irmão se encontrar preso [...]” “[...] pudesse a chegar aonde estou hoje com a família, entendeu, eu preferi a primeira coisa, a família, e deixei sempre o meu ponto de vista para depois [...]”	Questões familiares
E	“[...] realmente esse aluno trabalha, tem uma prioridade que é sustentar a família dele, hoje é assim, a prioridade é a família, aí, nesse caso, vê uma saída, vamos abandonar [...]”	Questões familiares
E	“[...] não tinha condições no momento de continuar, de conciliar os dois, não procurei ninguém, apenas parei, deixei de frequentar [...]”	Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária
I	“[...] é difícil estudar e trabalhar junto, exige bastante da gente, sabe, e quando você não se sente estimulada, aí tudo fica pior [...]”	Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária Desencanto com o curso escolhido
J	“[...] tinha o trabalho, que fica bem difícil de conciliar né [...]”	Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária
D	“[...] eu faltava bastante, ficava cansativo, por conta do trabalho, então faltava muito [...]” “[...] tinha a questão das dependências também, porque você não fica mais com sua turma, você acaba indo em outras salas [...]”	Dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência
A	“[...] eu esperava ser um profissional do agronegócio, um profissional que tivesse um diferencial por ser formado em uma faculdade de ensino superior de Agronegócio [...]”	Expectativa com relação ao curso
C	“[...] falavam muito das faculdades públicas aqui, daí eu queria uma faculdade pública, porque era uma oportunidade, por isso, eu acabei prestando a FATEC. Minhas expectativas eram boas [...]”	Expectativa com relação ao curso
D	“[...] de completar certinho o curso, na época certa, de ter me formado [...]”	Expectativa com relação ao curso
E	“[...] ah, eu falei assim: o mercado, o foco é o agronegócio na nossa região, aí eu vi uma oportunidade nesse curso [...]”	Expectativa com relação ao curso

conclusão

H	“[...] minhas expectativas eram muito boas, pois quando a gente pensa em faculdade, sempre pensamos em melhorar né. Então, quando decidi fazer o curso, pensei que com o curso eu teria mais oportunidades no mercado de trabalho [...]”	Expectativa com relação ao curso
I	“[...] era boa, nossa, tinha conseguido passar no vestibular, estava animada, sempre achei que uma faculdade iria me ajudar a melhorar de vida né, acho que é isso que todo mundo pensa né [...]”	Expectativa com relação ao curso
J	“[...] eram muito boas, estava animada, ia começar uma faculdade, acho que a maioria das pessoas, tem a intenção de fazer uma faculdade, então estava animada. Eu achava que a faculdade iria me proporcionar crescer na vida, conseguir um trabalho melhor, melhorar de vida [...]”	Expectativa com relação ao curso

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.1.1 Dificuldades financeiras/Oportunidade de trabalho

Os fatores aqui elencados dizem respeito aos elementos que podem influenciar a decisão do estudante de abandonar o curso. A oferta de trabalho e as dificuldades financeiras são fatores que, muitas vezes, influenciam a decisão do aluno de abandonar o curso. A necessidade de trabalhar é uma das causas de evasão bastante frequente nos estudos sobre a evasão. Aparentemente, conduzem o aluno a tomar a decisão de abandonar o curso em prol da possibilidade da vantagem imediata, de suprir as dificuldades financeiras que é oferecido pelo trabalho, tais como o sustento da família.

A questão do abandono do curso para trabalhar é citada nas entrevistas por 50% dos entrevistados, o que enfatiza o quanto essa subcategoria é representativa como fator determinante da evasão no caso da instituição pesquisada. Os alunos, A, B, C, E e H trazem, em suas falas, o trabalho e as dificuldades financeiras como influenciadores quando da decisão de abandonar o curso. Como cita o aluno A: “[...] eu ‘tava’ estudando e trabalhando de bico, e precisava de um emprego [...] aí, entre o trabalho e terminar o curso, eu optei pela oportunidade de trabalho e saí [...]”. No mesmo sentido verificamos o trabalho como determinante na fala do aluno H, quando diz que “[...] o principal motivo foi trabalho mesmo, pois chegou um determinado momento que ou eu trabalhava ou continuava o curso. E você sabe, né, infelizmente, temos que escolher nos manter e manter nossa família[...]”.

Nesse sentido, para Silva Filho (2018, p. 79),

Se a atividade de produção do trabalho estivesse a serviço dos trabalhadores, seria necessário construir condições para que esse trabalhador permanecesse na escola e no trabalho, garantido seus direitos e evitando, assim, a evasão do aluno-trabalhador.

O trabalho e a dificuldade financeira são elencados como motivadores da evasão por Silva Filho (2018), Freitas (2009), Gaioso (2005), Martins (2007) e Scali (2009). Para Gaioso (2005), tanto no nível dos dirigentes da instituição quanto no dos alunos, os problemas financeiros têm grande influência na decisão do estudante de desistir da faculdade.

4.1.2 Desencanto com o curso

O desencanto com o curso é outro fator que está diretamente ligado à evasão escolar, pois o aluno cria expectativas com relação ao curso escolhido, mas, no dia a dia das aulas, percebe que suas expectativas não estão sendo atendidas. Na fala dos alunos A, F, I e J, esse fator desencadeador da evasão se faz presente quando dizem que

“[...] quando eu entrei aqui, foi murchando minhas expectativas, eu fui meio se desenganando [...] tinha que ser mais voltado para a prática, tipo assim, pegar o estudo de caso [...]” (Aluno A)

“[...] não, eu não busquei nenhum caminho, não queria mais fazer o curso [...]” (Aluno F)

“[...] falta de afinidade com o curso [...] o curso não estava me agradando muito [...]” (Aluno I)

“[...] não estava mais gostando do curso [...] não tinha mais vontade de ir e acabei parando [...]” (Aluno J)

O aluno desanima com o curso escolhido, frustra-se e, então, toma a decisão de abandoná-lo. Nesse sentido, Gaioso (2005) afirma que a falta de informação sobre a profissão e o curso em que os alunos ingressam leva muitos à evasão. Ao perceberem que agiram movidos por expectativas infundadas a respeito da instituição ou da profissão escolhida, decepcionam-se

com o curso superior e a universidade e passam a considerar a possibilidade de desistência.

4.1.3 Desinformação a respeito do curso

A questão da desinformação a respeito do curso aparece de forma bastante acentuada em muitos estudos sobre evasão. O quadro 6 apresenta algumas colocações que explicitam o vínculo entre os fatores individuais e a evasão. A subcategoria de desinformação a respeito da natureza do curso é apontada pelos alunos como uma das causas.

O aluno J expressa essa questão em sua fala: “[...] não estava gostando muito do curso, não era bem o que eu achei que fosse [...]”. Isso se deve à ausência de informação sobre o curso, o que acarreta na não identificação com o curso no tocante às disciplinas cursadas, ou seja, no que diz respeito às possibilidades de atuação profissional.

A ausência de informação a respeito do curso é mencionada pelas autoras Araújo e Santos (2012) como um fator motivador da evasão. Para elas, a falta de conhecimento do perfil do curso e sua relevância no mercado de trabalho compõem um conjunto de fatores relacionados a não atratividade da escola. Silva e Dore (2011), em suas pesquisas a respeito do Programa de Educação Profissional de Minas Gerais, trouxeram reflexões a respeito da “não identificação com o curso” e sua relação com a evasão escolar. Para Scali (2009), fatores como a definição do curso de ingresso, sem muita informação a respeito do mesmo, pode acabar impactando como um dos motivos que levam à evasão do aluno.

4.1.4 Questões familiares

As questões familiares ocupam um espaço considerável quando falamos de evasão escolar. Muitas vezes, a família interfere na decisão de abandonar o curso. Fatores como filhos, casamento, doença de um familiar, dentre outros se tornam preponderantes e acabam interferindo na decisão de abandonar o curso.

Segundo o aluno B, um problema de família foi o fator decisivo para que ele abandonasse o curso, pontuando que o motivo foi pessoal, envolvendo a família: “[...] o fato de meu irmão se encontrar preso [...] eu preferi a primeira coisa, a família, e deixei sempre o meu ponto de vista para depois [...]”.

Nos estudos de Freitas (2009) e Gaioso (2005), essa questão comparece como um dos motivadores da evasão. Os problemas familiares, muitas vezes, acabam se sobrepondo à vontade do aluno, que se vê obrigado a desistir do curso para atender às questões familiares, consideradas por ele mais importantes.

4.1.5 Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária

O aluno se vê diante de novos desafios quando ingressa em um curso superior, pois são várias adaptações, inclusive relacionadas à questão de executar múltiplas tarefas. Na grande maioria das vezes, o aluno tem que conciliar a dupla jornada de escola e trabalho, tarefa nada fácil. Para Costa (2000, p. 11),

No dia a dia o estudante trabalhador enfrenta barreira para sustentar a dupla jornada escola/trabalho, como a incompatibilidade parecida de horários, a fadiga física, os custos com transporte, a dificuldade de encontrar horários para cumprir os deveres escolares. Portanto, a opção pessoal é permeada por todas essas esferas da vida, de modo que não é uma decisão solitária como aparenta num primeiro momento. Ao analisar as histórias de evasão, depreendemos que o aluno abandona os estudos para fugir do conflito que representa a conciliação entre trabalho e escola, resistindo as injunções da disciplina do trabalho, já que o trabalho não pode deixar de ir. Acaba por aceitar que ele próprio é o responsável solitário pelo seu fracasso escolar

Trabalhar e estudar são necessidades que obrigam o estudante a vivenciar a dupla jornada, pensando em melhorar sua condição de vida, tanto financeiramente como em conhecimento. As falas dos alunos E, I e J demonstram essa realidade:

“[...] não tinha condições no momento de continuar, de conciliar os dois, não procurei ninguém, apenas parei, deixei de frequentar [...]” (Aluno E)

“[...] é difícil estudar e trabalhar junto, exige bastante da gente, sabe, e, quando você não se sente estimulada, aí tudo fica pior[...]” (Aluno I)

“[...] tinha o trabalho, que fica bem difícil de conciliar né [...]” (Aluno J)

Segundo Silva Filho (2018), o aluno que estuda e trabalha, em grande parte, necessita se manter no emprego e, por considerar “uma barra pesada” para a vida diária, acaba por desistir da escola e se mantém no trabalho, necessário para a sobrevivência, o que acaba tornando-o mão de obra barata, como sugere o capital, para, assim, maximizar os seus lucros. Para Freitas (2009), Gaioso (2005) e Scali (2009), o fator dificuldade de adaptação à vida universitária, principalmente no tocante ao trabalho e escola, é um dos maiores motivadores da evasão escolar. Nas falas dos entrevistados, esse motivo comparece de maneira bem clara, como sendo decisivo para o abandono do curso.

4.1.6 Dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência

Outros fatores que apareceram nas entrevistas dizem respeito à dependência de disciplinas e à baixa frequência às aulas. As reprovações acabam desanimando o aluno que, não vendo seu progresso, prefere abandonar o curso a terminá-lo, mesmo que de forma mais tardia.

Para Gaioso (2005), reprovações sucessivas em disciplinas consideradas difíceis, logo no começo do curso, contribuem em boa parte para a evasão. No mesmo sentido, Scali (2009) afirma que o desempenho acadêmico dos estudantes é outro aspecto que tem sido investigado nos estudos sobre a evasão universitária, pois muitos estudos mostraram que, depois de uma reprovação em uma ou mais disciplinas, os estudantes se tornam mais propensos a abandonarem seus cursos.

O entrevistado D cita essa questão, quando diz que “[...] eu faltava bastante, ficava cansativo por conta do trabalho, então faltava muito [...] tinha a questão das dependências também, porque você não fica mais com sua turma, você acaba indo em outras salas [...]”.

A incompatibilidade do horário do trabalho e aula, muitas vezes, prejudica o aluno, que acaba faltando e ocasiona em sua reprovação. Já com relação às dependências, acabam gerando um sentimento de incapacidade e frustração no aluno. A dificuldade de demonstrar desempenho acadêmico pode provocar apatia por parte do aluno, levando-o a abandonar o curso.

4.1.7 Expectativa com relação ao curso

A expectativa com relação ao curso quando iniciaram eram as melhores possíveis, pretendiam melhorar a condição de vida, tinham a expectativa de que o curso fosse proporcionar melhorias nos aspectos financeiros. Já outros entrevistados entraram com a expectativa de que o curso se referia a uma determinada área e constataram ser outra, o que só vem reforçar a questão da falta de conhecimento do curso, o que ocasiona a frustração do aluno quando percebe que não era bem o que ela tinha em mente.

Nas falas dos entrevistados, percebemos que as expectativas com relação ao curso superior são pautadas na ascensão financeira, mas que, no decorrer do curso, alguns fatores acabam interferindo nesse objetivo, e o aluno acaba por abandonar o curso e, conseqüentemente, suas expectativas futuras. O entrevistado J explicita essa questão quando diz:

“[...] eram muito boas, estava animada, ia começar uma faculdade, acho que a maioria das pessoas, tem a intenção de fazer uma faculdade, então estava animada. Eu achava que a faculdade iria me proporcionar crescer na vida, conseguir um trabalho melhor, melhorar de vida [...]” (Aluno J).

A fala do entrevistado J sintetiza bem a questão da expectativa do aluno com relação ao nível superior, visto como uma oportunidade de mudança de vida.

Segundo Scali (2009), o prestígio da profissão escolhida também está entre os fatores relacionados à evasão. A falta de reconhecimento social da carreira escolhida, os baixos salários e as condições precárias de trabalho estão entre os fatores que contribuem para que os estudantes deixem os cursos.

4.2 Fatores institucionais

Os fatores institucionais aparecem em vários estudos sobre evasão, podem ser enquadrados, nesse estudo, as seguintes subcategorias: falta de estrutura da instituição; local de difícil acesso; métodos pedagógicos pouco dinâmicos; professores pouco incentivadores; ausência de flexibilidade de horários; falta de estágios remunerados.

Quadro 7 - Fatores institucionais: transcrição de trechos das entrevistas

continua

D	<p>“[...] Então, como eu não tenho carro, para mim, não é viável. A condução com ônibus, não passa quase ônibus, ou ele atrasa ou ele passa adiantado</p> <p>“[...] é um bairro perigoso e, à noite, o ônibus passava muito tarde, e eu ficava esperando, eu acho muito perigoso [...]”</p> <p>“[...] não tem muito acesso aí, é um lugar péssimo aí [...]”</p>	Local de difícil acesso
E	<p>“[...] é longe, ônibus não chega, desce do ônibus tem que andar a pé quatro quarteirões, pega chuva, quando chove, e não tem outro meio de locomoção, a noite é um bairro muito perigoso”</p>	Local de difícil acesso
F	<p>“[...] O motivo foi o local, muito quebrada aí, muito mesmo, fora que é uma escola muito fechada, não pode fazer nada, não pode respirar direito [...]”</p> <p>“[...] ah, eu acho que... que se fosse um lugar mais fácil de se locomover, mais fácil de chegar, é um bairro muito perigoso. Tem pouco curso, muito pouca opção [...]”</p>	Local de difícil acesso
J	<p>“[...] o fato da faculdade ser muito afastada, fica em um bairro perigoso, não tem ônibus toda hora, às vezes, você tem que ficar esperando o único ônibus que passa no bairro [...]”</p>	Local de difícil acesso
A	<p>“[...] aí, talvez o professor fala: ‘vou te levar comigo em uma visita’, mas, aí, não tem como levar o aluno, porque a faculdade não deixa [...]”</p> <p>“[...] ou por procedimento, formalidades burocráticas, e talvez tenha alguns entraves [...]”</p>	Práticas pedagógicas
D	<p>“[...] já tentei falar com o coordenador do curso, com relação às matérias, mas também era outro que dava a matéria também nada a ver e não sabia nem dominar o conteúdo da matéria dele [...]”</p> <p>“[...] não tinha domínio nenhum, não tinha domínio na matéria dele de Marketing, que era o que dava para a gente [...]”</p>	Práticas pedagógicas
F	<p>“[...] não tem muito auxílio, tem muito professor que é muito sistemático, não sabe dar aula direito e acha que é tudo do jeito deles [...]”</p>	Práticas pedagógicas
G	<p>“[...] o principal motivo de eu ter abandonado o curso, de ter desistido, foi em relação às matérias voltadas mais para exatas, por exemplo, Estatística, Cálculo, isso não me atraiu tanto no curso quando iniciei [...]”</p>	Práticas pedagógicas
H	<p>“[...] ficam dando seminários, isso desestimula também [...]”</p> <p>“[...] professores dão qualquer coisa [...]”</p>	Práticas pedagógicas

continua

H	<p>“[...] as aulas também influenciaram sim, pois a gente já vem cansado para a aula e, às vezes, tem professores que não preparam a aula direito [...]”</p> <p>“[...] mas, se as aulas fossem melhor planejadas [...]”</p> <p>“[...] nossa sala até tentou conversar com a coordenação em alguns momentos sobre as aulas, mas não tivemos retorno [...]”</p>	Práticas pedagógicas
I	<p>“[...] aulas mais empolgantes, mais bem preparadas, poderia ter ajudado. Eu tinha dificuldade já, às vezes, vinha direto do trabalho para a aula, e, aí, você acaba tendo uma aula ruim, não dá mais vontade de vir, sabe [...]”</p>	Práticas pedagógicas
I	<p>“[...] mas tem alguns professores que parecem que vem dar aulas só porque são obrigados e não porque gostam, e aí quando você vai falar, dar uma sugestão sabe, não é bem recebido [...]”</p>	Práticas pedagógicas
J	<p>“[...] professores tinham a mania de dar seminários, não sei, mas, para mim, seminário é uma forma de matar a aula, isso não me agradava [...]”</p> <p>“[...] acho que a coordenação deveria capacitar melhor os professores ou, sei lá, verificar a maneira como eles estão dando as aulas, talvez ajudaria [...]”</p> <p>“[...] e ainda tinha dia que chegava na faculdade e aula não era interessante, sabe [...]”</p>	Práticas pedagógicas
D	<p>“[...] comecei a desaminar e, no final do curso, os professores também desanimam a gente [...]”</p>	Professores pouco incentivadores
H	<p>“[...] se alguns professores, tivessem mais ânimo durante as aulas, talvez, isso teria ajudado [...]”</p>	Professores pouco incentivadores
I	<p>“[...] FATEC tem ótimos professores, mas alguns acabam desestimulando a gente [...]”</p>	Professores pouco incentivadores
A	<p>“[...] eu acho que a faculdade falta em termos de gestão estadual, gestão educacional, gestão de negócio educacional ou sei lá qual outra forma, desde que forme o profissional que ‘tá’ formando [...]”</p>	Falta de estrutura da instituição
E	<p>“[...] a questão da matéria é muito boa. Falta aparelhos de multimídia, mas o conteúdo é muito bom [...]”</p> <p>“[...] só tem uma cantina, não pode ficar saindo do prédio [...]”</p>	Falta de estrutura da instituição

conclusão

F	<p>“[...] O prédio não tinha cobertura de um prédio para outro, quando chovia, era difícil ir de bloco para outro [...]”</p> <p>“[...] Quando entrei, não parecia uma faculdade, parecia mais uma escola, sabe, não tem uma estrutura de faculdade que você entra e fala ‘oh!’, porque você vai e não tem uma cantina, algo para fazer fora da faculdade, é difícil [...]”</p>	Falta de estrutura da instituição
A	<p>“[...]quando eu iniciei, foi com a intenção de começar um estágio e já sair trabalhando, mas não deu, não teve esse <i>link</i> entre a faculdade e uma empresa [...]”</p> <p>“[...] se eu tivesse saído daqui com um estágio ou tivesse conseguido um estágio para, pelo menos, compensar as necessidades da gente [...]. Se tivesse, eu teria permanecido no curso, teria terminado [...]”</p>	Falta de estágios remunerados
C	<p>“[...]Com certeza um estágio remunerado, né, se conseguisse conciliar, porque é complicado, né, fazer um estágio remunerado [...]”</p>	Falta de estágios remunerados
H	<p>“[...] E, sei lá, a questão financeira pesa bastante, talvez convênios de estágios para que o aluno já pudesse ser encaminhado para o mercado de trabalho [...]”</p>	Falta de estágios remunerados

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.2.1 Local de difícil acesso

As características estruturais da instituição interferem de maneira positiva ou negativa na decisão do estudante em permanecer no curso. A questão da localização em que a instituição se encontra, bem como a possibilidade de acesso a ela foram fatores que influenciaram a decisão dos entrevistados:

[...] é um bairro perigoso, e, à noite, o ônibus passava muito tarde, e eu ficava esperando, eu acho muito perigoso [...]. (Aluno D)

[...] é longe, ônibus não chega, desce do ônibus tem que andar a pé quatro quarteirões, pega chuva quando chove e não tem outro meio de locomoção, à noite, é um bairro muito perigoso [...]. (Aluno E)

[...] o fato da faculdade ser muito afastada, fica em um bairro perigoso, não tem ônibus toda hora, às vezes, você tem que ficar esperando o único ônibus que passa no bairro [...]. (Aluno J)

Percebe-se que o item localização da instituição se refere à questão do bairro e do percurso percorrido pelo aluno até a instituição. Esse fator aparece nas falas dos alunos entrevistados como fator que influenciou a evasão.

4.2.2 Práticas pedagógicas

A metodologia de ensino pode ter influência direta na aprendizagem do estudante. Portanto, a forma como as aulas são preparadas e ministradas pode funcionar como um fator de retenção dos alunos, ou como fator motivador de evasão. A questão da prática pedagógica aparece como causa da evasão na fala de 07 dos 10 alunos entrevistados, portanto, foi um dos grandes motivadores da evasão.

Os entrevistados A, D, F, H, I, e J mencionam algum tipo de prática pedagógica como uma das causas evasão. Uma das práticas mencionadas foi a questão das aulas mal preparadas por parte dos docentes. Citamos:

[...] ficam dando seminários, isso desestimula também [...] professores dão qualquer coisa [...] as aulas também influenciaram sim, pois a gente já vem cansado para a aulas e, às vezes, tem professores que não preparam a aula direito [...] mas se as aulas fossem melhor planejadas [...]. (Aluno H)

[...] aulas mais empolgantes, mais bem preparadas poderiam ter ajudado. Eu tinha dificuldade já, às vezes, vinha direto do trabalho para a aula, e, aí, você acaba tendo uma aula ruim, não dá mais vontade de vir sabe [...]. (Aluno I)

A própria condição de trabalho do professor não lhe permite preparar as aulas de maneira cuidadosa. Nesse sentido, Filho (2018, p. 84) discorre que

[...] a prática pedagógica docente está embreada na relação aluno professor, pois as múltiplas funções exercidas pelo docente fora da docência tem influência direta na prática, causando cansaço tanto mental quanto físico, não deixando, às vezes, tempo para planejar as aulas, trazendo grandes transtornos, podendo, tornar-se, portanto, um complicador que dificulta ainda mais o aprendizado do educando, podendo ser causadores de incentivos a evasão.

Com relação ao perfil dos profissionais, observou-se que a maioria dos docentes da instituição *lócus* da pesquisa exerce a docência em mais de uma faculdade e alguns ainda têm empresas próprias. Nesse sentido, Medeiros (2018),

destaca que os docentes do CEETEPS, possuem um diferencial, a maioria deles possuem outras profissões fora da escola, o que lhes impõem dupla jornada de trabalho.

Ainda segundo Medeiros (2018, p.76), a categoria de professores do CEETEPS é celetista, cuja contratação é regulada pela CLT, ou seja, é um funcionário horista e sem jornada de trabalho fixa. Desse modo, os docentes vivem em uma situação de insegurança no emprego e de instabilidade na jornada de trabalho. A jornada de trabalho docente no CEETEPS torna-se maior quando combinada com outra docência em outra rede. A partir do levantamento efetuado por Torres (2016, p. 158) foi constatado que 44% dos professores trabalhavam 40h ou mais semanais (alguns tinham uma jornada de 80 horas). Do total, 28% dos docentes trabalhavam mais fora do que no CEETEPS. Além disso, 34% realizavam alguma atividade informal remunerada para complementar a renda, 42% dos docentes trabalhavam em mais de uma ETEC e 18% em três unidades diferentes.

Para Torres (2016, p. 151), a baixa remuneração intensifica o trabalho pelo acúmulo de funções administrativas no CEETEPS, ou com o acúmulo de cargos em outras instituições, isto ocorre devido o regime jurídico de trabalho do CEETEPS, segundo Torres (2016, p. 195), a precarização do trabalho docente ocorre devido a:

[...] forma de contratação e regime jurídico de trabalho: celetista não estatutário, funcionário público demissível (sem estabilidade), quadro expressivo de docentes temporários (contrato por tempo determinado ou emergencial), plano de carreira deficitário. - direitos enxugados: o docente não recebe ajuda de custo (o vale alimentação não é para todos) com transporte ou refeição, não dispõe de plano de saúde ou de acesso ao hospital do servidor, até o recente plano de carreira implantado a pós graduação não era critério para valorização salarial – e mesmo após o novo plano, negligencia o doutorado; avaliação de desempenho docente, sistema de metas e bonificação por resultados (produtividade/mérito). - horista (sem jornada), não recebe 1/3 de hora atividade (lei do piso nacional – com a greve de 2014, em 2015 passa a receber de 20% para 50%), instabilidade e insegurança relativo ao próximo semestre (muitas aulas são em regime de substituição, além do fechamento de cursos), dupla e tripla jornada em mais de uma unidade, sujeito a redução involuntária de horas de trabalho, 'janelas' não remuneradas, sem direito a abono de faltas, dentre outros.

Diante da realidade apresentada, o docente do CEETEPS, com certeza encontra dificuldades para encaixar em sua jornada de trabalho, um período para se dedicar a preparar suas aulas, o que reflete no dia dentro da sala de aula.

Outra questão levantada pelos entrevistados foi a falta de preparo por parte dos docentes. Muitos deles mencionaram que alguns professores vinham para a aula despreparados para ministrarem-na.

[...] já tentei falar com o coordenador do curso, com relação às matérias, mas também era outro que dava a matéria, também, nada a ver e não sabia nem dominar o conteúdo da matéria dele [...] não tinha domínio nenhum, não tinha domínio na matéria dele, de Marketing, que era o que dava para a gente [...]. (Aluno D)

[...] não tem muito auxílio, tem muito professor que é muito sistemático, não sabe dar aula direito e acha que é tudo de jeito deles [...]. (Aluno F)

[...] mas tem alguns professores que parecem que vem dar aulas só porque são obrigados, e não porque gostam, e, aí, quando você vai falar, dar uma sugestão, sabe, não é bem recebido [...]. (Aluno I)

[...] professores tinham a mania de dar seminários, não sei, mas, para mim, seminário é uma forma de matar a aula, isso não me agradava [...]. (Aluno J)

A prática pedagógica serve para transmitir ao aluno o conhecimento a respeito de um determinado assunto, assim como demonstrar, de maneira prática, como o aluno irá utilizar o conhecimento adquirido no seu dia a dia de trabalho. Para Paulo Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima”.

Ocorre que os docentes do ensino superior, em sua grande maioria são bacharéis, tecnólogos, não possuem formação pedagógica, fator esse que influencia em sua prática docente, visto que a ausência dessa formação, acaba por impor ao docente dificuldades frente ao que ensinar, como ensinar, dentre outras dificuldades que ocorrem no exercício da prática docente. Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

O docente no cenário atual, é extremamente exigido, este deve ser um educador, um facilitador, estar atualizado, observar as necessidades dos alunos, realizar funções administrativas, se qualificar, obter títulos, produzir cientificamente,

tendo ou não condições financeiras. Não bastasse, este deve ainda ser criativo nas aulas, ser motivador, propiciar a aquisição do conhecimento.

Ocorre que, como já dito anteriormente, o docente do CEETEPS possui uma dura jornada de trabalho, e como se não bastasse, após o cumprimento de todas essas exigências, ele recebe uma baixa remuneração, se levamos em consideração o tempo e o custo despendido em todo esse processo, sem falar no desgaste físico e emocional.

4.2.3 Professores pouco incentivadores

Essa subcategoria se refere à incapacidade do docente de estimular o aluno a permanecer no curso, isso ocorre através da percepção do aluno, com relação aos ganhos que está obtendo com os conhecimentos adquiridos. Segundo o entrevistado H, “[...] se alguns professores tivessem mais ânimo durante as aulas, talvez, isso teria ajudado [...]”. Observamos que os próprios docentes se sentem desestimulados diante do cenário que lhe é apresentado no campo profissional e acabam transmitindo aos alunos a sua insatisfação. A atitude do docente, frente ao aluno, principalmente ao aluno que tem propensão a evadir, é preponderante, para que a evasão ocorra ou não.

Dore e Lucher (2011) constataram em seus estudos que, para os discentes, o fazer docente é visto como algo que influencia positiva ou negativamente para a permanência do aluno.

4.2.4 Falta de estrutura da instituição

As condições de estrutura física das instituições de ensino podem influenciar no aprendizado. Para Souza (2014), os fatores que favorecem ou dificultam a permanência escolar estão intimamente relacionados aos aspectos internos das instituições. A questão da estrutura comparece nas falas dos entrevistados como sendo um fator que dificultou a permanência na instituição.

[...] a questão da matéria é muito boa. Falta aparelhos de multimídia, mas o conteúdo é muito bom [...] só tem uma cantina, não pode ficar saindo do prédio [...]. (Aluno E)

[...] O prédio não tinha cobertura de um prédio para outro, quando chovia, era difícil ir de bloco para outro [...] Quando entrei, não parecia uma faculdade, parecia mais uma escola, sabe, não tem uma estrutura de faculdade que você entra e fala 'oh!', porque você vai e não tem uma cantina, algo para fazer fora da faculdade, é difícil [...].
(Aluno F)

Essas questões estão diretamente relacionadas com as questões abordadas na seção dois desta dissertação, referente à expansão dos cursos de tecnologia e a maneira como a expansão ocorreu, acarretando a implantação de instituições com estruturas físicas inadequadas. É evidente que somente a questão da estrutura não acarretaria a evasão dos alunos entrevistados, mas essa questão foi levada em consideração quando da decisão de evadir.

A estrutura física da instituição – inadequação do espaço físico em termos de construção e conservação – e a estrutura do curso – turno de funcionamento e metodologias utilizadas nas aulas teóricas – foram, também, apontadas como fatores relacionados à evasão em estudo realizado por Veloso (2000).

4.2.5 Falta de estágios remunerados

O estágio tem a função de propiciar ao aluno a vivência entre a teoria e a prática e, no caso do aluno, é mais é uma possibilidade de o aluno ter uma remuneração. De acordo com o Decreto Federal nº 87.497/82, o estágio pode ser caracterizado como uma “atividade de aprendizagem social, profissional e cultural”, “participação em situações reais de vida e de trabalho, de seu meio”, “procedimentos didático-pedagógico [...] de competência da instituição de ensino” em parceria com “pessoas jurídicas de direito público e privado”, cedentes de “oportunidades e campos de estágio”, como colaboração no processo educativo.

Segundo Silva Filho (2018), o estágio é o primeiro passo da carreira profissional de um aluno. É parte importante do currículo, pois o aluno irá assumir, pela primeira vez, sua identidade profissional.

Além do aspecto do conhecimento aplicado à prática, tem ainda a questão da remuneração, pois grande parte dos alunos não têm outra fonte de renda. O que, no caso dos alunos entrevistados, faria diferença a possibilidade de estagiar tanto para adquirir o conhecimento quanto pela questão do aporte financeiro.

Para o entrevistado A, a oportunidade de estágio poderia evitar a evasão.

[...] quando eu iniciei, foi com a intenção de começar um estágio e já sair trabalhando, mas não deu, não teve esse *link* entre a faculdade e uma empresa [...] se eu tivesse saído daqui com um estágio ou tivesse conseguido um estágio para, pelo menos, compensar as necessidades da gente, se tivesse, eu teria permanecido no curso, teria terminado [...]. (Aluno A)

A oportunidade de estágio é um fator que poderia contribuir para a redução da evasão segundo os alunos, já que muitos deles afirmaram, na entrevista, que talvez um estágio renumerado teria ajudado financeiramente e teriam conseguido permanecer no curso.

4.3 Fatores sociais

Os fatores sociais dizem respeito às questões como o mercado de trabalho e o reconhecimento social na carreira escolhida; a conjuntura econômica vinculada à desvalorização da profissão; a dificuldade de atualizar-se quanto às evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade; e as políticas governamentais.

Quadro 8 - Fatores sociais: transcrição de trechos das entrevistas

continua

A	“[...] precisa ter uma contrapartida do Estado, é uma faculdade estadual, nem concurso público que eu já fui ver, no estado, não tem uma vaga para Agronegócio, é uma faculdade pública que cria um cargo que não tem uma vaga nos concursos públicos para encaixar esse profissional que ele mesmo não reconhece no mercado [...]”	Políticas governamentais
B	“[...] lá, em Brasília, que estão roubando e acaba deixando os estudos de fora. Lá fora, a educação está presente em primeiro lugar, e, por esse motivo, e tenho quase certeza, que talvez a faculdade não poderia me dar uma ajuda, por ser uma faculdade pública [...]”	Políticas governamentais

conclusão

E	“[...] Acho assim, que, no legislativo, deveria haver uma opção, por exemplo, o aluno tem que faltar por conta do trabalho, ele traria uma justificativa [...]”	Políticas governamentais
B	“[...] hoje, me vejo como um jovem da minha comunidade, o único que faz faculdade pública [...]”	Políticas governamentais
A	“[...] que é esse profissional X, as empresas conhecem esse profissional X, foi divulgado esse profissional para o mercado de trabalho X, a qualidade desse profissional ainda vai ser questionada, mas ninguém nem sabe quem é esse profissional [...]”	Reconhecimento social na carreira escolhida
A	“[...] mas ‘tá’ faltando expressividade, faltando referência mesmo, você olha e fala ‘aquilo é Agronegócio, aquilo é referência em Agronegócio’ [...]”	Reconhecimento social na carreira escolhida
A	“[...] da minha turma que continuou, ninguém ‘tá’ no ramo, todos estão seguindo profissões alternativas, não porque são maus profissionais, são excelentes, eles formaram, tem um diploma guardado na casa deles, um diploma, para mim, se eu tivesse hoje, valeria ouro, eles têm e está guardado na casa deles [...]”	Mercado de trabalho
G	“[...] pois, observando a nossa região ao profissional, gestor no Agronegócio não tem tanto mercado [...]”	Mercado de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

4.4 Políticas governamentais

As políticas governamentais deveriam atuar como promotoras do acesso de todos à educação e ao emprego, passando pelo dever de possibilitar a permanência do estudante na instituição de ensino até o término do curso. Os entrevistados, ao discorrem sobre as suas dificuldades, expressam, em suas falas, questões que denotam a falta de políticas governamentais.

Quando o Entrevistado A relata a dificuldade encontrada com relação ao enquadramento do seu curso nos concursos públicos específicos de sua área de formação, ele expressa a falta de políticas públicas com relação ao acesso ao mercado de trabalho.

[...] precisa ter uma contrapartida do Estado, é uma faculdade estadual, nem concurso público, que eu já fui ver, no Estado, não

tem uma vaga para Agronegócio, é uma faculdade pública que cria um cargo que não tem vagas nos concursos públicos para encaixar esse profissional, que ele mesmo não reconhece no mercado [...]. (Aluno A)

Para o aluno, estamos diante de uma incoerência, pois o Estado institui a faculdade pública, que oferece cursos que o próprio estado não aceita em seus editais de concurso público.

Outra questão que aparece nas falas é a falta de políticas que, efetivamente, propiciem o acesso de todos à educação, como relata o Entrevistado B: “[...] hoje, me vejo como um jovem da minha comunidade, o único que faz faculdade pública [...]”.

Como já tratado na seção dois, as faculdades de tecnologias estão em processo de expansão, muitas unidades e vagas foram criadas, ou seja, aumentou a oferta de vagas públicas, sendo assim, o que explica a falta de acesso ao curso superior a tantas pessoas, provenientes das camadas sociais mais baixas, não é a ausência de vagas, mas as condições de acesso e permanência que devem ser tratadas com mais seriedade pelos agentes públicos que ocupam as cadeiras decisórias nos processos de formulação e implementação das políticas públicas educacionais.

4.4.1 Reconhecimento social na carreira escolhida e o mercado de trabalho

Ter o curso escolhido e reconhecido no mercado de trabalho é muito importante para a inserção do profissional após formado. Um curso pouco reconhecido pelos empregadores sofrerá resistência com relação à sua aceitação na formação dos quadros profissionais. É justamente essa a reclamação de um dos entrevistados com relação aos cursos de tecnologia:

[...] que é esse profissional X, as empresas conhecem esse profissional X, foi divulgado esse profissional para o mercado de trabalho X, a qualidade desse profissional ainda vai ser questionada, mas ninguém nem sabe quem é esse profissional [...]. (Aluno A)

Segundo Gaioso (2005), o desprestígio da profissão escolhida no momento da inscrição para o vestibular pode desestimular o aluno e levá-lo a evadir.

No tocante ao mercado de trabalho, nota-se, na fala dos entrevistados, que há fatores negativos com relação à percepção deles, no tocante à inserção no mercado de trabalho. Conforme discorre o entrevistado A:

[...] da minha turma que continuou, ninguém 'tá' no ramo, todos estão seguindo profissões alternativas, não porque são maus profissionais, são excelentes, eles formaram, têm um diploma guardado na casa deles, um diploma, para mim, se eu tivesse, hoje, valeria ouro, eles têm e está guardado na casa deles [...]. (Aluno A)

A falta de inserção dos alunos formados no mercado de trabalho gera baixa expectativa com relação ao mercado de trabalho.

Outro fator constatado pelo entrevistado G corrobora a falta de expectativa: “[...] pois, observando a nossa região ao profissional, gestor no Agronegócio não tem tanto mercado [...]”. Segundo Gaioso (2005), a titulação de nível superior é almejada para dar a oportunidade de melhorar as condições de vida do trabalhador a partir de incentivos salariais. Alguns cursos deixam de atender tais expectativas, e o aluno busca outros cursos, cujo reconhecimento no âmbito do mercado seja mais promissor. Portanto, muitos estudantes, ao perceberem que a inserção no mercado de trabalho dos profissionais da área de seu curso está ocorrendo de maneira lenta ou não está ocorrendo, desanimam com o curso e evadem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, a busca por uma maior compreensão do fenômeno da evasão se deu por meio da análise dos aspectos indutores da evasão, segundo a percepção dos alunos de uma Faculdade de Tecnologia do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, situada no interior paulista.

Ressalta-se que durante o processo de pesquisa, encontramos algumas dificuldades, principalmente no que tange, a aceitação do aluno para participar das entrevistas, pois tinham receio de que fossem identificados por parte da comunidade acadêmica, ou por entenderem que não faziam mais parte da instituição, ou ainda por falta de tempo para marcar um dia para a entrevista.

No que se refere às causas da evasão, os dados evidenciaram um conjunto de motivos que exercem forte influência sobre os estudantes no momento em que decidem abandonar o curso. A existência de diversos motivos relacionados à evasão do aluno já havia sido apontada por vários autores, entre eles: Dore e Luscher (2011), Freitas (2015), Filho (2018), Gaioso (2005), Martins (2007), Meira (2015), Scali (2009) e Tinto (1975, 1993 e 1996). Corroborando os resultados desses estudos, foram encontrados, durante a análise de dados, diversos elementos que permitem afirmar que a maioria dos alunos não evade tendo como causa um único motivo, ou seja, a evasão ocorre tendo múltiplos fatores que atuam simultaneamente sobre o aluno.

Neste estudo, foi possível identificar, a partir da percepção dos alunos evadidos, uma série de fatores associados à evasão, que foram divididos em três categorias: fatores individuais, fatores institucionais e fatores sociais. A categoria denominada “fatores individuais” incluiu aspectos associados à desinformação a respeito da natureza do curso, às dificuldades recorrentes de reprovação ou baixa frequência, às dificuldades financeiras/trabalho, às questões familiares, às dificuldades relacionadas à vida acadêmica e ao desencanto com o curso.

A análise permitiu identificar uma relação entre a evasão e a condição de aluno trabalhador, já apontados por Gaioso (2015), Silva Filho (2018) e Freitas (2009). Esses aspectos ficaram evidentes nas falas dos entrevistados, quando expressaram as dificuldades financeiras e a questão do trabalho como

fatores preponderantes em sua decisão em evadir e, até mesmo, a relação com as dificuldades enfrentadas com reprovadas e baixa frequências.

Outro aspecto importante é a desinformação a respeito do curso escolhido, pois, muitas vezes, o aluno escolhe o curso motivado pelos amigos, familiares e não se preocupa em saber o que de fato o curso aborda ou para que irá lhe capacitar. E, no decorrer do curso, percebe que não era bem o que esperava e tende a abandoná-lo. Considerando o exposto anteriormente, percebe-se que é necessário orientar melhor o estudante com relação ao curso escolhido, para que ele não venha a se decepcionar com o curso somente no decorrer dele e venha a evadir.

A subcategoria “dificuldades decorrentes de reprovação e baixa frequência” é outro fator que influencia na decisão de abandonar o curso. No relato dos alunos evadidos, a questão da frequência é citada como um dos motivos que levaram à evasão, lembrando que a baixa frequência está diretamente ligada à questão do trabalho, pois o estudante encontra grande dificuldade em conciliar o trabalho e a vida de estudante.

Nas falas, em vários momentos, a dificuldade de adaptação à vida universitária comparece. Adaptar-se à vida de estudante, no caso do aluno trabalhador, requer, muitas vezes, um trabalho árduo, já que, além do trabalho, ainda há o período em sala de aula, mais o período do percurso entre o trabalho/casa e casa/faculdade. Diante de tantos compromissos, o estudante se vê incapaz de atender todas as demandas e tende a evadir.

A dificuldade financeira aparece também, sendo citada como um dos maiores fatores. Muitas vezes, o estudante se vê em meio à dificuldade de prover a família ou, até mesmo, de se prover. Quando se depara com uma oferta de trabalho, acaba optando pelo trabalho.

Problemas relacionados à questão financeira e ao trabalho foram apontados por Silva Filho (2018), Freitas (2009), Gaioso (2005), Scali (2009) como sendo um dos motivos facilitadores da evasão. Diante de situações que envolvem escolhas, o estudante acaba optando por atividades que lhe trará algum tipo de retorno financeiro, de maneira mais rápida, em detrimento de suas expectativas de melhorar de vida através dos estudos, cujo tempo de retorno é maior e sem garantias efetivas.

Essas dificuldades apontadas vão desde a incompatibilidade com os horários de aulas à falta de tempo para os estudos, já que o estudante se desdobra para tentar atender a todos os seus compromissos. É interessante ressaltar que essa situação se agrava ainda mais quando o aluno trabalhador, além do horário extenso de trabalho, tem que se adaptar ao horário do ônibus, condições do tempo e dificuldades de locomoção até a instituição.

Outra questão importante é em relação ao bairro em que a unidade está instalada, já que se trata de um bairro afastado, de periferia, tendo, ainda, problemas com a segurança e as rotas de ônibus, fatores que foram citados pelos alunos como motivadores da evasão.

Problemas ligados a questões familiares, também abordados pela literatura como motivadores da evasão, foram citados pelos alunos. Muitas vezes, o estudante, no decorrer do curso, casa-se, tem filho, vivencia problemas de saúde na família e se vê obrigado a abandonar o curso para atender essas necessidades.

As categorias de “fatores institucionais” incluem questões relacionadas à estrutura da instituição, sua localização, práticas pedagógicas, regras da instituição, estágio remunerado. Depoimentos revelaram que as regras da instituição, principalmente no tocante a horário das aulas, prejudicam o aluno que, por conta de dificuldades com o transporte ou com o trabalho, precisam chegar com atraso à aula.

Apontam também questões relacionadas à didática docente e à falta de estágio remunerado como fatores ligados à instituição, que podem contribuir para a não finalização do curso, por afetarem a qualidade do ensino oferecido pela instituição esperada pelos alunos. Esses dados são compatíveis com os relatados por outros estudos, cujos motivos encontrados para justificar a evasão se associam a fatores internos da instituição, o que inclui problemas com infraestrutura precária, com a didática, com o mercado de trabalho, dentre outras.

Esses aspectos levam a refletir em que medida a forma como ocorreu a política de expansão dos cursos de tecnologia, em que há a preocupação com os números de unidades, mas não há a devida preocupação com relação à forma como essas unidades estão sendo implantadas, tem ligação com a insatisfação do aluno, levando-o a evadir.

Com relação às práticas pedagógicas, a maioria dos alunos indicou as práticas pedagógicas como causas da evasão. Para muitos, aulas mal preparadas, professores despreparados, desmotivados, aulas pouco dinâmicas, associadas às dificuldades do dia a dia de trabalho, foram fatores que contribuíram para evasão na instituição.

No tocante aos “fatores sociais”, as questões mais discutidas nas entrevistas foram a falta de políticas governamentais, o mercado de trabalho e o reconhecimento do curso. Com relação às “políticas governamentais”, os entrevistados citam a falta de políticas que propiciem educação superior de fato a todos, políticas que viabilizem ao estudante conciliar a questão do trabalho a de estudos, propiciando ao aluno condições mínimas para que possa se dedicar ao estudo sem comprometer sua condição financeira.

Outro fator foi a questão da “localização da instituição”, que faz parte da política de implantação por parte do Centro Paula Souza, que buscam prédios oriundos de doação e que estejam localizados em bairro de baixa renda. No tocante ao “mercado de trabalho”, a maior reclamação dos entrevistados foi com relação à falta de empregabilidade das modalidades de graduação ofertadas pela instituição. Fato, também, ligado à falta de reconhecimento do curso, já que, para muitos alunos, o curso de tecnologia ainda é desconhecido no mercado de trabalho. Portanto, essa falta de conhecimento a respeito da modalidade de “tecnólogo” pelos próprios empregadores faz com que a área de atuação do profissional seja limitada e dificulte sua entrada no mercado de trabalho. Para alguns deles, não é o número de vagas, o que falta é o reconhecimento. Não havendo reconhecimento pelo mercado da profissão, haverá ainda menos reconhecimento do profissional habilitado para o exercício das atividades que lhes são próprias.

Diante do quadro de fatores que influenciaram na não finalização do curso, conforme percebido pelos próprios estudante evadidos, pode-se afirmar que a evasão está associada a um diversificado conjunto de fatores, que envolve os aspectos individuais do estudante, mas também os institucionais e os sociais.

A combinação desses fatores corrobora com a visão de Tinto (1975) de que a evasão não pode ser vista e tratada como um número apenas, pois os alunos que ingressam no Ensino Superior trazem consigo características

individuais que, em interação com as características do contexto educacional, vão propiciar e ocasionar maneiras diferentes de permanência ou evasão.

Além disso, os fatores institucionais, principalmente, com relação às práticas pedagógicas, comparecem várias vezes nas falas dos entrevistados, como justificativas para a evasão, sendo mencionadas por 07 dos 10 alunos entrevistados. Aspectos relacionados às questões individuais se apresentam fortes, principalmente, no tocante às dificuldades financeiras e à oportunidade de trabalho, atingindo a metade dos estudantes. Já a categoria “fatores sociais” apareceu com menor frequência em relação às demais categorias citadas anteriormente.

Como dito anteriormente, o aluno da instituição é um aluno-trabalhador, ou seja, a condição de trabalhar e estudar pode acarretar dificuldades aos alunos, esse aspecto comparece várias vezes nas falas dos alunos, que enfrentam muitas dificuldades para conciliar os dois. A situação de trabalhar e estudar é uma característica que interfere na vida do estudante, devendo ser considerada no planejamento dos cursos. Segundo Filho (2018), os alunos que estudam e trabalham, em grande parte, necessitam se manter no emprego e, por considerarem a “rotina uma barra pesada”, trabalhar e estudar se torna um desafio para o aluno-trabalhador.

Outra categoria que se destacou como favorável à evasão diz respeito às práticas pedagógicas, sendo a categoria mais frequente nas respostas dos entrevistados. As dificuldades apontadas estão vinculadas às aulas mal preparadas, aulas pouco dinâmicas, professores mal preparados. Portanto, pode-se pensar que o fator “prática pedagógica” favoreça a evasão, principalmente porque os alunos se deparam com aulas pouco atrativas e associam esses fatores ao cansaço e às dificuldades enfrentadas, sendo a soma desses fatores preponderantes entre as causas que levam o aluno a evadir.

No que se refere à análise e categorização das respostas dos entrevistados, em relação aos motivos que contribuíram para a evasão dos alunos, verificamos que a maioria das respostas não estão associadas a apenas um motivo determinante, o que verificamos é que há a ocorrência de uma multiplicidade de motivos. Esses resultados coincidem com os

encontrados no presente estudo, uma vez que os autores apresentados, em geral, apontam em seus estudos mais de um motivo para justificar a evasão.

Segundo Dore e Luscher (2011, p. 779), ao afirmarem que “a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e sua família quanto à escola e à comunidade em que vive”, consideram que diagnosticá-los e entendê-los são pontos cruciais para encontrar soluções para o problema, já que, para cada situação levantada, existirá um caminho a ser trilhado.

A pesquisa permitiu observar que o perfil dos alunos da unidade, é de aluno-trabalhador, o que nos leva a questionar: Em que medida o Estado propicia condições efetivas para que os alunos trabalhadores possam concluir seus estudos? Em que medida as Fatecs levam em consideração os alunos trabalhadores em seus projetos pedagógicos?

Espera-se que este trabalho contribua com a literatura sobre a evasão nos cursos de tecnologia, bem como contribua com a instituição *lócus* da pesquisa que, de posse do conhecimento sobre os motivos que levaram os alunos a evadirem, possam estabelecer estratégias de combate à evasão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. T. **Políticas para a formação do tecnólogo realizado em um curso de gestão empresarial**. 2006. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *In: ENSAIO. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 52, Rio de Janeiro, set, 2006. p. 365-382.

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. *In: INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY*, 4., 2012, Taubaté. **Anais eletrônicos [...]**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/app/webroot/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRANDÃO, Z. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, n. 147, maio/ago. ,p.38-69, 1983.

BRASIL / MEC / SESU. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL / MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL / MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL / MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL / MEC / SESU. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. PARECER CNE/CP: 29/2002. **Documenta**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Relator Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, 3 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em 20/ jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso 25 jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº. 6.095 de 24 de maio de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, Poder Executivo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-norma-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 1997. Legislação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Legislação Informatizada. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Parecer CNE/CP n.º 29/2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. **Relatório**, p. 334-386, 7. ed. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL / MEC / SESU. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº. 3/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *In*: Educação

Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 7. ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 277, de 07 de dezembro de 2006. Regulamenta a nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Relator: Luiz Bevilacqua. **Relatório**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.647/99 de 25 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/portariaec1647_99tec.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006**. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port10.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

ClAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). In: MOOL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p.159-174.

COSTA, A. C. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: teoria e prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000.

DORE, R. ; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p.770-789. dez. 2011.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 356-92, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017005001101&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 26 mai. 2017.

SILVA FILHO, R. B **Evasão e permanência do aluno-trabalhador na educação profissional técnica subsequente ao ensino médio do IFAP Santana – Amapá**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018.

MAIA, D. Univesp cria o maior plano de expansão em meio a crise e evasão elevada. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 14 de ago.2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1909142-univesp-cria-maior-plano-de-expansao-em-meio-a-crise-e-evacao-elevada.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 11, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** São Paulo: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O Estado-da-Arte das Políticas de Expansão do Ensino Médio Técnico nos Anos 1980 e de Fragmentação da Educação Profissional nos Anos 1990. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006. Disponível em:
http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2CE88044_7714_4383_9E13-90FDC8D6517C%7D_miolo_A%20formacao%20do%20cidadao%20produtivo_4a%v ersão_ULTIMO.pdf. Acesso em: 14ago. 2017.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOOL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p.271-284.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2004: resumo técnico.** Brasília: 2005. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf. Acesso em: 11 fev. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2008: dados preliminares. Resumo técnico.** Brasília, 2009. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar.** 1998. Disponível em

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0. Acesso em: 22 fev. 2017.

FUKUDA N. Alunos de Etecs mantem ocupação do Centro Paula Souza. **JOVEM Pan**. São Paulo, 20 de abr. de 2016 Disponível em: <https://jovempan.uol.com.br/noticias/alunos-de-etecs-mantem-ocupacao-do-centro-paula-souza.html>. Acesso em: 06 abr. 2016.

JUCÁ, M. C., OLIVEIRA, P. J.; SOUZA, R. J. Cursos superiores tecnológicos: um avanço da educação superior no Brasil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR. **Anais [...]**. Uruguai, Mar del Plata, 2010.

KUENZER, A. Z. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985. 203 p.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 887-910, esp. out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LIMA, S. E. de. **Os (des)caminhos da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo**: das raízes às reformas neoliberais; aspectos históricos e reflexões políticas. São Paulo, SP: SINTEPS, 2008.

LOPES, L. R. **O Marketing nas IES privadas da Bahia**: um estudo sobre o nível de conhecimento e potencialidades de uso do marketing, e sobre as aspirações e necessidades dos estudantes candidatos. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior**. Pedro Leopoldo, 2007, 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2007.

MEDEIROS L. L. **As políticas de gestão do Centro Paula Souza e a precarização do trabalho docente**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar nos cursos técnicos profissionalizantes**: um estudo de caso no campus de Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MOTOYAMA, S. **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS**. Uma História vivida. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

MULLER, P. **Las políticas públicas**. 1. ed. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2002.

NUNES, G. T. **Abordagem do Marketing de Relacionamento no Ensino Superior**: Um estudo exploratório. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. F. **O Atual Cenário da Educação Profissional no Brasil**. Pontifca Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126_4720.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. R. **A Influência das Políticas do Banco Mundial no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo**: de 2002 aos tempos atuais. 2015. 2012. 62 f. Trabalho de Graduação de Curso (Graduação) -- Campinas Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2012.

PATTO, M. H. S. (Org.) O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. *In*: **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, M. Governo de SP prevê reduzir em 4 mil as vagas de acesso a Etecs e Fatecs: mudança é prevista em metas de projeto orçamentário para 2017. Cursos com baixa demanda deixaram de ser ofertados, diz governo de SP. **G1**. São Paulo, 05 maio 2016. Educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/05/governo-de-sp-preve-reduzir-em-4-mil-vagas-de-acesso-etecs-e-fatecs.html>. Acesso em 18 jun. 2017.

PORTAL Brasil. Prefeitura de São Paulo. **Cidades brasileiras**: São Paulo: História, [2010]. Disponível em: http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_saopaulo_historia.htm. Acesso em: 22 jan. 2017.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar, 2002. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>,. Acesso em 29 set. 2017.

FERNANDES, S. Etecs e Fatecs continuam greve por melhorais no plano de carreira. **REDE Brasil Atual**, São Paulo, 07 de mar. de 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/03/etecs-e-fatecs-continuarao-em-greve-para-pleitear-melhorias-no-plano-de-carreira-194.html> . Acesso em: 22 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. A Expansão temerária de FATECs e ETECs fragiliza o Ensino. **REVISTA Adusp**. São Paulo, v. 1, n.38, set. 2006. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/38/r38a02.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2017.

SÃO PAULO. Decreto nº. 18.421, de 5 de fevereiro de 1982. Altera as denominações e integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" e dá outras providências. **Governo do Estado de São Paulo**. Jus Brasil, 1982. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/201584/decreto-18421-82>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas. São Paulo, 1969. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SÃO PAULO. Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das ETES para o CEETEPS, e dá providências correlatas. **Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1993. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/177010/decreto-37735-93>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SÃO PAULO. Decreto nº. 16.309, de 4 de dezembro de 1980. Integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" e dá outras providências. **Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1980. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1980/decreto-16309-04.12.1980.html>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SÃO PAULO. Decreto-lei nº 243, de 20 de maio de 1970. Dispõe sobre criação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Governo do Estado de São Paulo. **Diário Oficial**. Executivo. p. 4, Brasília, DF, 21 maio. 1970. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/49496>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SÃO PAULO. Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus curso. **Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1973. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/221720/decreto-1418-73>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1044, de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS. Governo do Estado de São Paulo. **Assessoria Técnico-Legislativa**, 13 de maio de 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1044-13.05.2008.html>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SÃO PAULO. Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo. **Assessoria Técnico-Legislativa**, 30 jan. 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: jun. 2017.

SCALI, D. F. **Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia**: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. **Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SILVA, W. A.; DORE, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 75-95, 2011.

SOUZA, J. A. S. **Permanência e evasão escolar**: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2014.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.

TINTO, V. Reconstructing the first year of college. **Planning for Higher Education**, Michigan, v. 25, n.1, p. 1-6, 1996.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical síntesis of research. Chicago: **Review of Educational Research**, 1993. 243 p.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v.19, n. 1, p.89-110, mar. 2014.

TORRES, M. M. **A ESPADA DE DÂMOCLES: interfaces entre o sistema do capital, o processo de trabalho docente e a crise do movimento sindical 88 na nova morfologia da educação técnica**, 2016. 373 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, T. C; M. A. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2**: um processo de exclusão. UFMT: Cuiabá. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. 2000.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual foi o principal motivo para você ter deixado o curso?
2. Outros fatores contribuíram para a sua decisão?
3. Você tentou resolver os problemas que a levaram a deixar o curso?
4. Quais as ações da instituição poderiam ter possibilitado sua permanência no curso?
5. Quais eram suas expectativas em relação ao curso quando o iniciou?
6. Perdeu oportunidades quando deixou o curso? Quais?
7. Você retornaria para finalizar o curso?