

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

LILIAN APARECIDA BERWANGER VIOLIN

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PERCEPÇÕES DE DISCENTES**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2012

LILIAN APARECIDA BERWANGER VIOLIN

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PERCEPÇÕES DE DISCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Dra. Laíze Márcia Porto Alegre

CURITIBA
2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força infinitamente grande que ampara, acolhe e intui nos momentos de maior necessidade.

Aos meus pais que mesmo não estando presentes nessa nossa dimensão tenho certeza de que estão me olhando e torcendo por mim nessa jornada.

Ao meu esposo Nelson e filhos Jordão e Vinícius que sempre me incentivaram e me animaram nas horas de desespero, quando achei que não conseguiria mais ir em frente.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que junto comigo dividem o anseio de concluir esse trabalho e em especial a Angela, Mariane, Rosangela e Anderson que muito contribuíram para o levantamento de dados.

À minha orientadora Professora Laíze que além de sabedoria sempre teve uma palavra de incentivo nas orientações e confiou em meu trabalho.

Ao professor Roland e professora Enilde pelo apoio, amizade, incentivo e liberação.

Às professoras Sonia Ana e Isaura que pelo incentivo e apoio também contribuíram para que esse mestrado fosse realizado.

À professora Keiko e ao professor Laudelino do curso de Engenharia de Computação, pela presteza e receptividade do projeto junto ao curso.

Enfim, a todos que fazem parte do meu mundo e que direta ou indiretamente estão me ajudando com suas críticas, sugestões de melhoria ou simplesmente com seu silêncio participativo.

AUTOCONHECIMENTO

Quando fui buscar quem eu sou, encontrei forte no meu ser o que eu era e não sabia.

Neste diálogo entre o ontem, o hoje e o amanhã, as lutas foram intensas as maiores foram as interiores.

Que interessante: quando eu pensava que alcançaria a felicidade na realização do que queria, descobria rapidamente que era pouco, e queria mais.

Tão intensa era a vontade, que me fazia sofrer; no entanto, lutava, buscava-me, perdia e ganhava.

E sempre, sempre alcançava novos horizontes.

Alcançava-me, percebendo que os horizontes interiores eram mais amplos que os exteriores.

Foram tantos os confrontos pessoais, que algumas vezes imaginava ser impossível continuar.

Parecia-me anulação- para, no momento seguinte, reassumir integralmente o meu ser, e começar a indagar, a fazer, a deixar desfazer, a querer, a ganhar, a perder.

Segundos, minutos, horas, dias e noites, semanas, meses e anos, sempre buscando, interminavelmente buscando, o meu interior, o meu ser, a minha vida.

Com pés descalços caminhei sobre brasas.

Houve momentos em que não sofri queimaduras, porque acreditava na vida; mas, quando me faltava identidade com meu próprio ser, fui ferido, e como pássaro atingido, fiquei tombado, caído, aprendendo, pela piedade alheia a vencer o meu orgulho, a descobrir, na força do socorro, o meu ser falando em outro corpo.

Foram momentos difíceis, alegres, tristes, no entanto, foram momentos de vida.

Em todos esses momentos, eu não sabia, mas fazia identidade.

Quanto mais me autoconhecia, mais amava os que me eram iguais.

Assim, sendo os outros, e os outros me alcançando, a caminhada foi ficando menos dura, mais interessante.

Quanto mais me identificava, mais forte me tornava.

Foram tantas experiências!

Nasci, cresci e morri tantas vezes que não saberia relatar com precisão, senão dizer: - Em cada um dos momentos e em cada experiência, fiz identidade! Alcancei-me, vivi, sei que sou um processo permanente de encontro e desencontro!

De encontros, desencontros, identidades!

Leocádio José Correia

**Mensagem psicografada pelo médium Maury
Rodrigues da Cruz
Extraída da obra “Identidade: paradoxos”**

RESUMO

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

Esta pesquisa aborda o fenômeno da evasão escolar sob a ótica do aluno, com o objetivo de identificar as causas deste processo no curso superior de Engenharia de Computação. Visa-se à compreensão do processo cultural de construção da identidade na aprendizagem e a interação do discente em seu ambiente universitário, bem como suas possíveis relações com o processo de evasão. Este processo é estudado com base nos trabalhos de Knechtel (2005), Cevasco (2003) e Woodward (2007), que destacam o aspecto multicultural da educação. A partir de Freitas (1997) e Velho (2004), estuda-se a importância da cultura organizacional e dos mapas orientativos na reformulação da identidade do aluno. Os estudos de Oliveira (2011) a respeito da chamada Geração Y ajudam a contextualizar esse aluno. O trabalho segue, então, destacando o caráter cultural e dialético da relação entre identidade e processos educativos, como sugerem Rego (2010), Candau (2000) e Vieira (2002). A partir da doutrina de Marchesi e Pérez (2004), parte-se do pressuposto de que escolas e docentes são responsáveis por entender e combater esse fenômeno de evasão – tese essa corroborada por Libâneo (2003). Essas doutrinas orientam a interpretação dos dados coletados mediante questionários, aos quais se aplicou a metodologia *survey* de análise estatística, bem como análise gráfica. Foram coletados também dados do sistema acadêmico. Apresentam-se então as possíveis causas de evasão no curso universitário de Engenharia de Computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba, que podem ser divididas em sociais, pedagógicas e psicológicas. Conclui-se que o discurso tradicional sobre o processo de evasão é parcial, uma vez que foca somente nos fatores econômicos. A compreensão do fenômeno, todavia, requer um olhar sobre a individualidade e subjetividade do aluno.

Palavras-chave: discente, identidade, evasão, educação superior, cultura.

ABSTRACT

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. School evasion in the higher education: perceptions of the students body. 2012. 149 f. Dissertation (Master in Technology) – Post Graduation Program, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

This research discusses the school evasion phenomenon from the student's point of view and aims at identifying the causes of such process in the undergraduate course of Computer Engineering. By doing so, the present research also aims at understanding the cultural process of the identity construction in the learning stages, and the students' interaction in the university environment as well as its possible connections to the evasion process. The study of such process is based on studies of Knechtel (2005), Cevalco (2003), and Woodward (2007), who highlight the multicultural aspect of the education. The importance of the organizational culture and of the guiding maps of the reformulation of the student's identity are studied according to Freitas' (1997) and Velho's (2004) perspective. The studies of Oliveira (2011) regarding the so-called Generation Y help to contextualize the student in question. This paper then keeps on highlighting both the cultural and the dialectical character of the relationship between identity and the educational processes, as suggested by Rego (2010), Candau (2000), and Vieira (2002). Based on the theory of Marchesi and Pérez (2004), it is assumed that both school and teachers are responsible for understanding and also for fighting this phenomenon – such thesis is reinforced by Libâneo (2003). The mentioned theories guide the interpretation of the data collected from questionnaires, to which both surveying statistics analysis methodology and a graphical analysis were applied. Data on the academic system were also collected. Thus, the possible causes of the evasion from the Computer Engineering Undergraduate Course of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba, are presented and may be divided into social, pedagogical and psychological issues. The conclusion is that the traditional speech on the evasion process is only a partial one, because it only focuses on the economic factor. The understanding of such phenomenon, however, requires a look at both the individuality and the subjectivity of each student.

Key-words: student, identity, evasion, higher education, culture.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DEPED	Departamento de Educação
DEPPS	Departamento de Processos Seletivos
DIASA	Divisão de Assistência à Saúde
DIRGRAD	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE Estudantis	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas
NUAPE Estudantil	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
PAV	Programa de Aproveitamento de Vagas Ociosas da UTFPR
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional da UTFPR
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UnB	Universidade de Brasília
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- PERÍODO DAS DESISTÊNCIAS.....	55
GRÁFICO 2 – PROPORÇÃO DE ALUNOS EVADIDOS	61
GRÁFICO 3 – CLASSIFICAÇÃO CORRETA DO MODELO	68
GRÁFICO 4 – DATA DE PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.....	108
GRÁFICO 5 – IDADE	108
GRÁFICO 6 – SEXO	109
GRÁFICO 7 – ESTADO CIVIL	109
GRÁFICO 8 – FILHOS.....	110
GRÁFICO 9 – EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA	110
GRÁFICO 10 – CURSOU O ENSINO MÉDIO.....	111
GRÁFICO 11 – INGRESSOU NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	111
GRÁFICO 12 – PERÍODO EM QUE SE ENCONTRA NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	112
GRÁFICO 13 – INGRESSO NO CURSO POR MEIO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	112
GRÁFICO 14 – JÁ INICIOU ALGUM CURSO SUPERIOR ANTERIOR AO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	113
GRÁFICO 15 – RESIDE COM	113
GRÁFICO 16 – INGRESSO NA UNIVERSIDADE POR MEIO DE	114
GRÁFICO 17 - PASSOU POR ALGUM PROCESSO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL ANTES DE ESCOLHER O CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	114
GRÁFICO 18 - FEZ ALGUMA PESQUISA EM RELAÇÃO AO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO ANTES DE ESCOLHÊ-LO	115
GRÁFICO 19 – O QUE PESQUISOU SOBRE O CURSO	115
GRÁFICO 20 – APTIDÃO PESSOAL.....	116
GRÁFICO 21 – FORMAÇÃO VOLTADA PARA O MERCADO DE TRABALHO .	116
GRÁFICO 22 – POR SER UMA UNIVERSIDADE FEDERAL.....	116
GRÁFICO 23 – ENSINO GRATUITO	117
GRÁFICO 24 – DISPONIBILIDADE DE VAGAS NO MERCADO DE TRABALHO	117
GRÁFICO 25 – POSSIBILIDADES SALARIAIS.....	117
GRÁFICO 26 – QUALIDADE DO CURSO OFERECIDO	118
GRÁFICO 27 – POSSIBILIDADE DE REALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	118

GRÁFICO 28 – INFLUÊNCIA DE FAMILIARES E/OU TERCEIROS.....	118
GRÁFICO 29 – COMPLEMENTAÇÃO NA ATIVIDADE QUE JÁ EXERCE.....	119
GRÁFICO 30 – DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO.....	119
GRÁFICO 31 – PROGRAMAS INSTITUCIONAIS TAIS COMO INICIAÇÃO CIENTÍFICA, MONITORIA, ESTÁGIOS, OUTROS.....	119
GRÁFICO 32 – ESTRUTURA DE APOIO AO ENSINO, LABORATÓRIOS, EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA, OUTROS	120
GRÁFICO 33 – DEDICAÇÃO ÀS ATIVIDADES ACADÊMICAS	120
GRÁFICO 34 – UNIVERSIDADE CONCEITUADA	120
GRÁFICO 35 – DISCIPLINAS DO CURSO	121
GRÁFICO 36 – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DISCENTES	121
GRÁFICO 37 – FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS DOCENTES	122
GRÁFICO 38 - ESTRUTURA DE APOIO AO ENSINO, LABORATÓRIOS, EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA, OUTROS	122
GRÁFICO 39 – HORÁRIO DAS AULAS	122
GRÁFICO 40 – RECONHECIMENTO SOCIAL DA CARREIRA ESCOLHIDA	123
GRÁFICO 41 – FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR.....	123
GRÁFICO 42 – DIFICULDADES FINANCEIRAS	123
GRÁFICO 43 – ADAPTAÇÃO E INTEGRAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO E/OU O CURSO.....	124
GRÁFICO 44 – RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	124
GRÁFICO 45 – ORGANIZAÇÃO NOS ESTUDOS	124
GRÁFICO 46 – DEDICAÇÃO ÀS ATIVIDADES ACADÊMICAS	125
GRÁFICO 47 – ESCOLHA DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO COMO PROFISSÃO.....	125
GRÁFICO 48 – VIDA ACADÊMICA E EXIGÊNCIAS DO MERCADO	125
GRÁFICO 49 – APROVAÇÕES E FREQUÊNCIA ÀS AULAS.....	126
GRÁFICO 50 – INFORMAÇÕES A RESPEITO DO CURSO.....	126
GRÁFICO 51 – DESCOBERTA DE NOVOS INTERESSES PROFISSIONAIS	126
GRÁFICO 52 – COMPROMETIMENTO COM O CURSO E COM A INSTITUIÇÃO	127
GRÁFICO 53 – RELACIONAMENTO COM OS DOCENTES	127
GRÁFICO 54 – DATA DE PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO	128
GRÁFICO 55 – IDADE	128
GRÁFICO 56 – SEXO	129
GRÁFICO 57 – ESTADO CIVIL	129

GRÁFICO 58 – FILHOS.....	130
GRÁFICO 59 – EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA	130
GRÁFICO 60 – ATUAL PARTICIPAÇÃO NA RENDA DA FAMÍLIA.....	131
GRÁFICO 61 – CURSOU O ENSINO MÉDIO EM.....	132
GRÁFICO 62 – ANO E O SEMESTRE EM QUE INGRESSOU NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	132
GRÁFICO 63 – ANO E SEMESTRE EM QUE DESISTIU DO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	133
GRÁFICO 64 – INGRESSO NO CURSO POR MEIO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	133
GRÁFICO 65 – JÁ INICIOU ALGUM CURSO SUPERIOR ANTERIOR AO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	134
GRÁFICO 66 – ATUALMENTE FREQUENTA OUTRO CURSO SUPERIOR	134
GRÁFICO 67 – RESIDE COM:	135
GRÁFICO 68 – INGRESSO NA UNIVERSIDADE POR MEIO DE	135
GRÁFICO 69 – PASSOU POR ALGUM PROCESSO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL ANTES DE ESCOLHER O CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	136
GRÁFICO 70 – FEZ ALGUMA PESQUISA EM RELAÇÃO AO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO ANTES DE ESCOLHÊ-LO	136
GRÁFICO 71 – O QUE PESQUISOU SOBRE O CURSO	137
GRÁFICO 72 – APTIDÃO PESSOAL.....	137
GRÁFICO 73 – FORMAÇÃO VOLTADA PARA O MERCADO DE TRABALHO	138
GRÁFICO 74 – POR SER UMA UNIVERSIDADE FEDERAL.....	138
GRÁFICO 75 – ENSINO GRATUITO	138
GRÁFICO 76 – DISPONIBILIDADE DE VAGAS NO MERCADO DE TRABALHO	139
GRÁFICO 77 – POSSIBILIDADES SALARIAIS.....	139
GRÁFICO 78 – QUALIDADE DO CURSO OFERECIDO	139
GRÁFICO 79 – POSSIBILIDADE DE REALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	140
GRÁFICO 80 – INFLUÊNCIA DE FAMILIARES E/OU TERCEIROS.....	140
GRÁFICO 81 – COMPLEMENTAÇÃO NA ATIVIDADE QUE JÁ EXERCE.....	140
GRÁFICO 82 – DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO.....	141
GRÁFICO 83 – CORPO DE DOCENTES	141
GRÁFICO 84 – PROGRAMAS INSTITUCIONAIS TAIS COMO INICIAÇÃO CIENTÍFICA, MONITORIA, ESTÁGIOS, OUTROS.....	141
GRÁFICO 85 – ESTRUTURA DE APOIO AO ENSINO, LABORATÓRIOS, EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA, OUTROS	142

GRÁFICO 86 – DEDICAÇÃO ÀS ATIVIDADES ACADÊMICAS	142
GRÁFICO 87 – UNIVERSIDADE CONCEITUADA	142
GRÁFICO 88 – DISCIPLINAS DO CURSO	143
GRÁFICO 89 – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DISCENTES	143
GRÁFICO 90 – FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS DOCENTES	144
GRÁFICO 91 - ESTRUTURA DE APOIO AO ENSINO, LABORATÓRIOS, EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA, OUTROS	144
GRÁFICO 92 – HORÁRIO DAS AULAS	144
GRÁFICO 93– RECONHECIMENTO SOCIAL DA CARREIRA ESCOLHIDA	145
GRÁFICO 94 – FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR.....	145
GRÁFICO 95 – DIFICULDADES FINANCEIRAS	145
GRÁFICO 96 - ADAPTAÇÃO E INTEGRAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO E/OU O CURSO.....	146
GRÁFICO 97 – RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	146
GRÁFICO 98 – ORGANIZAÇÃO NOS ESTUDOS	146
GRÁFICO 99 – DEDICAÇÃO ÀS ATIVIDADES ACADÊMICAS	147
GRÁFICO 100 – ESCOLHA PRECOCE DA PROFISSÃO	147
GRÁFICO 101 – VIDA ACADÊMICA E EXIGÊNCIAS DO MERCADO INCOMPATÍVEIS.....	147
GRÁFICO 102 – REPROVAÇÕES CONSTANTES E/OU BAIXA FREQUÊNCIA ÀS AULAS.....	148
GRÁFICO 103 – DESINFORMAÇÕES A RESPEITO DA NATUREZA DO CURSO	148
GRÁFICO 104 – DESCOBERTA DE NOVOS INTERESSES PROFISSIONAIS	148
GRÁFICO 105 – COMPROMETIMENTO COM O CURSO E COM A INSTITUIÇÃO	149
GRÁFICO 106 – RELACIONAMENTO COM OS DOCENTES	149

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - BALANÇO GERAL DE ALUNOS.....	49
TABELA 2 – NÚMERO DE CANDIDATOS/VAGAS	50
TABELA 3 - PERÍODO DAS DESISTÊNCIAS	55
TABELA 4- MOTIVO DAS DESISTÊNCIAS.....	56
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA - STATUS VS SEMESTRE DE INGRESSO.....	62
TABELA 6 – TESTE DE ASSOCIAÇÃO QUI-QUADRADO - STATUS VS SEMESTRE DE INGRESSO.....	62
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA - STATUS VS FAIXA ETÁRIA ..	63
TABELA 8 – TESTE DE ASSOCIAÇÃO QUI-QUADRADO - STATUS VS FAIXA ETÁRIA	63
TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA - STATUS VS PERÍODO ATUAL	63
TABELA 10 – TESTE DE ASSOCIAÇÃO QUI-QUADRADO - STATUS VS PERÍODO ATUAL.....	64
TABELA 11 – STATUS VS COEFICIENTE DE RENDIMENTO	64
TABELA 12 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS - STATUS VS COEFICIENTE DE RENDIMENTO.....	64
TABELA 13 – STATUS VS MÉDIA DE DP POR SEMESTRE	65
TABELA 14 – MODELO ESCOLHIDO	66
TABELA 15 – ODDS RATIO DO MODELO ESCOLHIDO.....	67
TABELA 16 – DISCIPLINAS COM MAIS DE 15 ALUNOS REPROVADOS.....	72
TABELA 17 – COEFICIENTE DOS ALUNOS COTISTAS	80
TABELA 18 – COEFICIENTE DOS ALUNOS NÃO-COTISTAS	81
TABELA 19 – DESISTÊNCIA DOS ALUNOS COTISTAS	82
TABELA 20 – QUAL ATIVIDADE EXERCE:.....	131
TABELA 21 – SE JÁ INICIOU E QUAL CURSO?.....	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 IDENTIDADE E SUA RECONSTRUÇÃO	19
2.1 IDENTIDADE E CULTURA.....	19
2.2 UNIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO.....	27
2.3 A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA	32
3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	42
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	58
4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	58
4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
4.2.1 Pesquisa estatística	60
4.2.2 Análise gráfica	69
4.2.3 Análise dos dados do sistema acadêmico	72
4.3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: OS POTENCIAIS MOTIVOS DA EVASÃO	82
4.3.1 Fatores sociais	83
4.3.2 Fatores pedagógicos	84
4.3.3 Fatores psicológicos	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	94

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, o termo evasão escolar carrega elementos valorativos que transbordam o significado de mera saída do aluno de um sistema educacional. A evasão traz consigo perdas pessoais, sociais e institucionais. Tem uma conotação excludente, na medida em que transmite a ideia de eliminação do aluno do contexto educacional em que estava inserido. Evasão é a saída do aluno da instituição de ensino antes da conclusão do curso. Implica, portanto, o desfazimento ou redirecionamento de um projeto de vida.

A palavra evasão, segundo a enciclopédia Larousse “vem do latim *evasio*, que significa saída. A ação de evadir-se se reporta ao escapar, fugir ou emigrar” (LAROUSSE, 1998, p.2304).

A evasão escolar ocorre da educação fundamental à superior e não se restringe às instituições públicas. No entanto, o setor público é afetado de maneira mais grave pela saída do aluno, pois toda a estrutura preparada para recebê-lo – seja ela física, financeira ou de recursos humanos – é mantida. Sobram, assim, espaços decorrentes do não comparecimento desses alunos aos bancos escolares, configurando fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e estrutura física. Em consequência disso, diminuem sobremaneira as oportunidades de amortizar as diferenças sociais, uma vez que o caminho para o desenvolvimento e crescimento pessoal se dá pelo processo educativo.

A evasão e os problemas gerados por ela preocupam os sistemas educacionais. A diminuição dos índices desse fenômeno é uma tarefa difícil, que exige espírito crítico e ação efetiva dos profissionais envolvidos nesse processo dinâmico que é a educação. De acordo com Marchesi e Pérez (2004, p.27), além do reconhecimento das carências do sistema educacional, deve-se lembrar também a responsabilidade específica e individual de escolas e docentes no combate ao fracasso escolar e a consequente evasão.

Oscar Hipólito, pesquisador do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, afirma que a evasão é um dos principais problemas da educação brasileira e causou um prejuízo de 9 bilhões de reais na economia do país somente em 2009. De acordo com números do MEC, 896.455 estudantes abandonaram a educação superior entre 2008 e 2009, o que representa 20,9%

de abandono (VIVES, 2011).

Além do prejuízo econômico, a evasão carrega também o problema da exclusão social. Assim como a valorização das diversidades é bastante lembrada, por exemplo, quando diz respeito principalmente às pessoas com necessidades específicas, os casos de evasão, entretanto, também podem estar relacionados com um processo de não capacitação do aluno em algum segmento. Podendo ser de relacionamento, de aprendizagem, de personalidade, entre outros fatores. O olhar no processo de evasão, portanto, é também um trabalho de inclusão social, que deve ser tratado com o mesmo engajamento dado aos outros tipos de inclusão social, valorização e consequente não discriminação das diversidades.

De acordo com Marchesi e Pérez (2004, p.17), não se pode tratar a evasão como mero sinônimo de fracasso escolar. Para os autores, atribuir ao aluno o papel de fracassado é um reducionismo que, para além de não corresponder à realidade, centraliza nele a responsabilidade pela desistência, esquecendo a influência de outros agentes, como as condições sociais, a família, o sistema educacional e a própria escola. Além disso, a evasão também afeta a imagem, a autoestima e a confiança do aluno.

De fato, a evasão escolar é fruto de uma série de fatores que ocorrem na complexidade subjetiva do aluno. Não se trata de uma decisão mecânica, mas de um processo longo e por vezes doloroso, fruto de uma crise carregada de elementos valorativos.

A escolha deste tema não aconteceu aleatoriamente. A importância do estudo do processo de evasão nasceu a partir da atuação da autora como psicóloga vinculada ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) da UTFPR. Este núcleo recebe um número significativo de encaminhamentos de alunos que já não frequentam as aulas ou cujas notas já apontam para reprovações, impelindo-os ao insucesso acadêmico. O contato pessoal com esses discentes demonstra que eles frequentemente não apresentam mais motivação para dar continuidade aos estudos. Daí se perceber que “minimizar” os índices de evasão é, acima de tudo, um trabalho de responsabilidade social.

A partir dessa experiência prática, fez-se a organização das informações contidas no sistema acadêmico (dados referentes ao 2º semestre de 2010). Foi possível, então, verificar um percentual de aproximadamente 30% de alunos de bacharelados e licenciaturas que se evadem da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Trata-se de um índice significativo e preocupante, visto tratar-se de uma instituição de qualidade, cujo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009-2013, p.21) apresenta como missão “promover educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico”.

A UTFPR, em 2008, aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.090, de 24/04/2007. O objetivo do programa é dotar as universidades federais de condições humanas e financeiras para ampliação do acesso e permanência na educação superior, contribuindo para a consolidação de uma política de expansão da educação superior pública e de qualidade (PDI, 2009-2013, p.25).

Esse plano subsidia financeiramente o crescimento físico da Universidade e aumenta o número de vagas ofertadas, mas impõe em contrapartida um decréscimo no número de alunos evadidos. Essa redução deverá ocorrer num prazo de cinco anos, para patamares inferiores a 10% (BRASIL, REUNI, 2007, p.33).

A realidade, no entanto, não se apresenta de forma tão simples como a determinação numérica em percentagens de crescimento. O aumento do número de vagas não garante a qualidade do ensino e nem traz embutido em si o visto de permanência no curso.

Gomes (2008), nesse sentido, destaca que os discursos tradicionais sobre falta de recursos e má administração são verdades limitadas. A educação não é prioridade governamental. Exemplo disso é o fato de que o país tem uma lei de responsabilidade fiscal, mas não tem uma lei de responsabilidade educacional. Os recursos fiscais aumentam, assim como as verbas e as riquezas, mas o setor educacional não tem seu orçamento majorado. Na verdade, ainda é frequente o manejo de ações judiciais para determinar ao Poder Público a destinação de percentuais mínimos do orçamento à educação.

A liquidez pós-moderna faz da diversidade um construtor de valores. Nesse contexto, o aluno não pode mais ser visto como um mero receptáculo passivo da cultura anteriormente difundida. Ele já chega à Universidade com uma identidade construída a partir da diversidade de sua experiência de vida anterior. Deve ser tratado, portanto, como sujeito e coautor do processo educativo. Afinal, a educação é influenciada pelas escolhas do aluno, que, por sua vez, são influenciadas pelo contexto

histórico-social. A educação, portanto, é um processo complexo que parte do individual, vai ao social e torna à própria pessoa.

Não há, como se observa, uma explicação fácil para o problema da evasão escolar. Qualquer discurso focado unicamente no aspecto econômico é unilateral, na medida em que exclui do problema o próprio sujeito do processo educacional: o aluno.

O presente trabalho foca especificamente o curso de Engenharia de Computação, por ser relativamente novo, e ter a coordenação que mais procura o NUAPE, mostrando-se atenta e comprometida para com o entendimento de tais problemas. O objetivo geral deste estudo é entender as causas da evasão no curso de Engenharia de Computação da UTFPR, câmpus Curitiba, abrangendo o período correspondente do primeiro semestre de 2007 ao segundo semestre de 2010.

Neste contexto apresenta-se o problema de pesquisa: é possível identificar as causas da evasão, sob a ótica do aluno, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba, no curso de Engenharia de Computação?

Os objetivos específicos, por sua vez consistem em:

- Quantificar as taxas evasão no curso de Engenharia de Computação.
- Identificar as disciplinas que apresentam o maior número de retenção.
- Levantar as determinantes no processo de evasão junto aos alunos efetivamente evadidos.
- Verificar se existe significância de evadidos no que diz respeito a cotistas e não cotistas.
- Investigar junto aos alunos permanentes os fatores que motivam e/ou facilitam a continuidade no curso.
- Investigar junto aos alunos evadidos os fatores e/ou motivos que os levaram ao processo de evasão.
- Compreender o processo cultural de construção da identidade na aprendizagem.
- Estudar a interação do discente em seu ambiente universitário e suas possíveis relações com o processo de evasão.

- Abordar os aspectos psicológicos que influenciam a decisão pelo abandono do curso.

A realidade do processo de evasão apresenta-se como um problema a ser entendido e trabalhado. Entende-se como preponderante o entendimento do aluno, o curso, a instituição, os fatores externos, socioculturais e também os fatores econômicos. Será necessário, assim, caracterizar a instituição e o curso sob análise, de modo a fornecer uma visão contextualizada do ambiente de estudo. Em seguida, será estudado o processo de formação da identidade, com o objetivo de compreender os aspectos psicológicos que influenciam a decisão pela desistência do curso. Por fim, após a análise dos dados empíricos coletados, serão construídas possíveis contribuições para minimizar o processo de evasão.

Para tanto, o presente trabalho está estruturado de acordo com a seguinte divisão:

No **Capítulo 2** é abordado o tema da identidade e como sua reconstrução pode levar o aluno à evasão, seja por repensar sua escolha, seja por inadaptação. São estudadas, ainda, as relações entre identidade e cultura; universidade e multiculturalismo; reconstrução da identidade e prática educativa.

No **Capítulo 3** é feita a caracterização da instituição UTFPR e do curso de Engenharia de Computação, com o objetivo de traçar um perfil do campo de análise do presente estudo.

No **Capítulo 4** apresentam-se os potenciais motivos da evasão a partir de pesquisas de campo. São descritos os procedimentos metodológicos e apresentados os dados. Em seguida, realiza-se a interpretação dos resultados, com o objetivo de identificar os principais motivos de desistência no universo pesquisado.

No **Capítulo 5**, finalmente, apresentam-se considerações de caráter social, pedagógico e psicológico relativas à evasão.

O trabalho utiliza como metodologia a revisão bibliográfica, análise estatística e pesquisa de campo por meio de questionários e acesso ao sistema acadêmico. O recorte metodológico enfocou a pesquisa sobre o aluno. Por opção, eventuais demandas relativas aos docentes somente são abordadas quando se verifica uma influência da relação aluno-professor na decisão de evadir ou permanecer no curso.

2 IDENTIDADE E SUA RECONSTRUÇÃO

Este capítulo aborda a relação entre identidade e cultura, universidade e multiculturalismo e a reconstrução da identidade na prática educativa. O objetivo é buscar um entendimento da significância dessas relações no dia a dia do discente, vez que as instituições de ensino são receptáculos de diversas culturas que se expressam das mais diversas formas e se fundem. Podem, assim, desestabilizar o indivíduo em relação à sua identidade.

2.1 IDENTIDADE E CULTURA

A evasão escolar é um problema social complexo, que não pode ser encarado como um ato isolado, mas como um verdadeiro processo, cujo início se dá a partir de uma crise. Para entender o processo de evasão, é fundamental identificar como a autopercepção da identidade pelo aluno influencia sua trajetória acadêmica. Daí a importância da construção da identidade dentro do contexto cultural em que ele se insere.

A pós-modernidade é marcada por uma realidade social de grandes e rápidas transformações. As ciências e as tecnologias se renovam e exigem a constante readaptação do homem. Essa inconstância transmite uma sensação de movimentação intensa, que repercute na formação pessoal, profissional e, conseqüentemente, no processo educativo.

A educação é um produto cultural, na medida em que reflete a realidade social, política e econômica de cada época. Por isso, o processo educacional está sujeito às variações culturais próprias de cada episteme – conjunto de discursos que orientam a visão de mundo.

O próprio conceito de cultura é historicamente cambiante. Por ser um fato humano decorrente da vida em grupo, o social e o cultural são indissociáveis. A cultura é, assim, um fato social, construído coletivamente. Nesse sentido

O homem é um ser histórico que vive numa cultura por ele produzida. O homem histórico está no universo. Seus desejos, necessidades, criações, hábitos de vida e produtos geram a cultura. A cultura é produto social. Cultura e sociedade são dois aspectos da mesma realidade. Não há cultura

sem vida social e não há grupo humano sem cultura, por mais rudimentar que este seja. Isso não quer dizer que cultural seja sinônimo de social. Embora todas as sociedades apresentem características gerais comuns, cada uma delas possui um estilo de vida próprio, um comportamento coletivo particular, um conjunto integrado de criações dentro de um todo. O todo é que denominamos de complexo cultural, ou seja, o conjunto integrado de criações. O todo, dinamicamente construído, incorpora-se a uma sociedade, dando-lhe a sua identidade cultural. (KNECHTEL, 2005, p.28-29).

De acordo com Davel e Vasconcelos (1997, p.95), inúmeras são as formas de abordagem em um tema tão denso e multifacetado como o “cultural”, uma vez que a cultura permite construir uma quantidade infinita de formas organizacionais, como a linguagem e os discursos.

Etimologicamente, a palavra “cultura” entrou na língua inglesa a partir do latim “colere”, que significa “habitar”. Entre os Séculos XVI e XVIII, o termo passou a se identificar com o sentido de “culto” e também de cultivar. A partir do século XVIII, “cultura” passou a ter um significado abstrato, a designar um progresso intelectual e espiritual tanto pessoal quanto social. Já a cultura com aplicação no sentido das artes é preponderante a partir do século XX. Cevalco (2003, p.09-11) pontua que o sentido da palavra acompanha as transformações sociais e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história.

De acordo com Hall (2006, p.126), por exemplo, o conceito de cultura continua complexo. Para o autor, o termo designaria um “local” de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara.

É certo, todavia, que o significado de cultura é plurívoco e tem sua nota essencial na significação do mundo. Para tanto, é essencial o reconhecimento da diferença. Para Woodward (2007),

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação. Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, em certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”. (WOODWARD, 2007, p.41).

Há que se lembrar que o conceito de cultura também se aplica às organizações, na medida em que é próprio da construção cultural ligar o material (a organização) ao imaterial (a significação). Assim, cada entidade organizacional tem a sua cultura. Para Omar Aktouff (1993 apud FREITAS, 1997),

A cultura é um complexo coletivo feito de “representações mentais” que ligam o imaterial e o material, a infra-estrutura e as superestruturas. Um movimento dialético inevitável entre o que chamamos de material, ou seja, as estruturas econômicas, as técnicas, as estruturas sociais, as leis e normas, as vivências concretas, e o que denominamos de imaterial, no qual se encontram a vida simbólica e suas representações, ideologias, ideias. Esse mundo imaterial, onde estão o conjunto de valores, crenças e símbolos que influenciam o comportamento do indivíduo diante de sua família, de seu trabalho e de sua organização, é gerado, alimentado e sustentado por elementos materiais. É evidente que as representações e a simbologia de nosso cotidiano são suportados e só existem à medida que nascem de um fato concreto das estruturas sociais, das experiências vividas, do mundo material. (AKTOUFF 1993 apud FREITAS, 1997, p.40).

Nesse sentido, para que uma organização desenvolva sua própria identidade institucional, é essencial que se crie uma interdependência entre o que se entende por “cultura gerencial da instituição” e os chamados “traços formadores dessa comunidade”, de modo a construir a relação “material-imaterial” de significação. Ou seja, a identidade institucional é construída dialeticamente entre a organização e seus membros. A instituição não é apenas aquilo que ela pretende ser, mas também aquilo que seus integrantes fazem dela.

Ainda nas palavras de Freitas (1997),

Cada organização delimita uma cultura organizacional única, gerada e sustentada pelos mais diversos elementos e formas. Isso significa que a cultura de uma organização sofre grande influência de seus fundadores, líderes, de seu processo histórico, de seu mercado. (FREITAS, 1997, p.41).

As instituições de educação superior são um ambiente social diversificado. Sua identidade é moldada pelos valores de seus fundadores, pelas decisões de seus gestores e pelas identidades individuais de seus discentes e docentes. O multiculturalismo, decorrente das diferentes origens de seus alunos, expõe as Universidades a uma infinidade de fatores sociais, políticos e econômicos. São, assim, as Universidades espaços culturais cujos objetivos são a geração e disseminação do conhecimento.

A gestão dos processos de aprendizagem é, portanto, naturalmente

complexa, uma vez que tem por objeto indivíduos com determinantes histórico-sociais específicos – e, no contexto brasileiro, passíveis de grandes diferenças. Segundo Woodward (2007),

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bordieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. Por exemplo, a casa é o espaço no qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares. (WOODWARD, 2007, p.30).

Há que se considerar, portanto, o impacto que as crenças, as expectativas e os valores individuais causam sobre a identidade da instituição de ensino, bem como as consequências desse choque de identidades sobre o comportamento do aluno. A UTFPR é uma instituição de ensino reconhecida pela qualidade e excelência em educação, o que a caracteriza como símbolo de educação pública de qualidade. Essa imagem vem atrelada a outros valores, como a exigência e a cobrança, que influenciam muitos comportamentos e tomadas de atitude que podem estimular *a posteriori* o processo de evasão.

Em sua trajetória pessoal, o aluno vive constantes mudanças. O convívio com as diferenças é importante para o reconhecimento e compreensão de sua própria identidade. O aluno de uma Instituição de Ensino Superior carrega uma identidade pessoal formada conforme os moldes culturais em que estava inserido antes de adentrar a Universidade. A necessidade de tornar-se membro dessa nova comunidade social (a instituição de ensino) exige dele grande capacidade de adaptação. O discente deverá internalizar e se adequar às normas, costumes, símbolos e diferenças presentes no novo ambiente.

De acordo com Woodward (2007, p. 9-15), a identidade é “relacional”, ou seja, é marcada por meio de símbolos. Pode-se então dizer que ela é construída culturalmente, em inter-relação com o outro e com o ambiente. Por isso, passa por contradições e reconstruções.

Velho (2004, p. 33) argumenta que os mapas de orientação para a vida social são ambíguos, tortuosos e contraditórios. Sustenta que a construção da identidade e a elaboração de projetos individuais, por serem feitas em diferentes “mundos”, se

misturam e entram em conflito. A percepção e a vivência de interesses comuns é que determinam a possibilidade de formar grupos de pessoas com um “projeto social” que contenha diversificados projetos individuais. A estabilidade e a continuidade desses projetos, por sua vez, dependerão da eficácia simbólica e política.

O ingresso na Universidade, ainda não acessível a todos os jovens brasileiros, é um símbolo de sucesso, pois representa o alcance de um objetivo. O afunilamento realizado por processos seletivos, principalmente das universidades públicas, exige do estudante um grande esforço para conseguir uma vaga na educação superior.

Uma vez dentro da universidade, todavia, o aluno se defronta com diferenças e, conseqüentemente, com a necessidade de adaptação, seja nas relações pessoais, nos processos didático-pedagógicos, curriculares, tecnológicos, ou organizacionais. Isso implica a reconstrução de sua própria identidade.

Defrontar-se com diferenças, de acordo com Woodward (2007), é importante para a autopercepção:

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições. (WOODWARD, 2007, p.41).

Os recentes avanços tecnológicos na área da comunicação exigem uma constante capacidade de adaptação. Por um lado, esse contexto estimula o dinamismo e a ação. A atual geração universitária é reconhecida por sua facilidade de manuseio da alta tecnologia, pela busca ávida por informação e pela capacidade de se dedicar a diversas tarefas simultaneamente. Por outro, instituições de ensino em descompasso com essa dinâmica social podem frustrar o aluno, que não vê no curso superior um espelho da realidade ou do mercado de trabalho, mas apenas uma instituição arcaica e parada no tempo.

Os efeitos negativos dessa instabilidade social, entretanto, não incidem somente sobre as instituições. Os próprios indivíduos acabam levando essa dinâmica às suas vidas pessoais e relacionamentos. É comum, por exemplo, que a comunicação virtual acentue características como timidez e introspecção. A revolução digital pode significar uma fuga para que o indivíduo não tenha que enfrentar suas dificuldades de relacionamento. No ambiente universitário, onde não existe essa possibilidade de fuga,

o discente com esse perfil pode se sentir desamparado a ponto de abandonar seu curso.

De acordo com Oliveira (2011, p.28), não só a tecnologia desponta como um desafio a ser enfrentado, mas também as relações pessoais, que são comandadas pelos comportamentos, expectativas, objetivos, atitudes. Novos padrões de comportamento que surgem, portanto, e se diferenciam em relação aos padrões de gerações anteriores.

O autor cita como exemplo o fato de ainda usar-se de premissas, no contexto atual, que tiveram seu valor em outras épocas (OLIVEIRA, 2011, p.28-29). Exemplifica com o modelo de funcionário que dedicava toda a sua vida a uma mesma empresa. Hoje isso dificilmente acontece, uma vez que o profissional foca o crescimento e o sucesso profissional individual no mundo corporativo, independente de estar em uma outra instituição.

Oliveira (2011, p.28-33) faz um comparativo entre o modo como a geração anterior e a atual entendem alguns valores. Numa relação empregado-empresa, a fidelidade corporativa era sinônimo de não se vincular a nenhuma outra corporação. Comportamento diferente era tido como traição. Hoje, por outro lado, o conceito de fidelidade passa pelo alinhamento dos valores pessoais com os valores corporativos. O comprometimento era entendido como uma dedicação “quase religiosa” à empresa. Hodiernamente prioriza-se, de acordo com o mesmo autor, a qualificação em detrimento da lealdade. A ideia de que o vencedor sempre tem mais chance de vitória também não impera mais. Em tempos de inovação e globalização, a criatividade, a qualificação e uma abordagem diferenciada podem produzir resultados melhores que os anteriores. Paradigmas como “um bom profissional sabe separar as coisas” perdem seu peso no atual contexto, em que a dinâmica da vida enredada às tecnologias torna vida profissional e pessoal duas linhas entrelaçadas. A vida pessoal mescla-se à vida profissional.

Esses exemplos demonstram como a identidade é construída a partir da cultura. Para compreender a identidade e seu processo de formação, é preciso conhecer o contexto em que ela é construída. Entender a repercussão do fenômeno identidade na interação aluno-comunidade escolar é fundamental para identificar possíveis trajetórias de evasão.

Para compreender o problema da evasão no âmbito subjetivo, é fundamental acolher o aluno com um olhar na sua identidade atual. Deve-se apoiar a

formação de uma identidade que o faça sentir-se parte integrante da comunidade escolar. A forma como a instituição de ensino se compromete com esse acolhimento é determinante. Na prática, esse trabalho só se concretiza se houver integração entre equipe diretiva, coordenadores, docentes e equipe pedagógica. É preciso integrar esforços no sentido de acolher o aluno e fazê-lo sentir-se parte integrante da comunidade acadêmica.

De acordo com Freitas (1997), nas organizações

Cada vez mais, reconhecem que seu sucesso não depende apenas de mudanças nas estruturas da organização, como padrões de autoridade, divisão de trabalho, métodos de controle, formas de comunicação interna etc., mas fundamentalmente das mudanças em atitudes e percepções de seus indivíduos. Por sua vez, formas de agir e perceber são representações de pressupostos e valores culturais de uma organização. (FREITAS, 1997, p.39).

Para Woodward (2007), as posições que assumimos e com as quais nos identificamos formam as nossas identidades. Ela analisa ainda como a subjetividade influencia a formação da identidade:

Podemos ser – ou gostaríamos de ser – pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle. O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ela nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2007, p.41).

É possível, assim, a existência de um conflito de identidades decorrente das tensões entre as expectativas e as normas sociais. Ou seja, aquilo que se espera de um universitário pode entrar em conflito com aquilo que o universitário espera desse seu novo papel. Essa interferência mútua pode desencadear o abandono do curso.

Pode-se observar melhor essa situação de transformações que levam ao contraditório na teoria dialética de Engels, tal qual delineada por Aron (2008)

- 1) O pensamento dialético afirma que a lei do real é a lei da transformação. Existe uma transformação incessante, tanto na natureza inorgânica como no universo do homem. Não há um princípio eterno; as concepções humanas e morais se transformam de época para época.
- 2) O mundo real comporta uma progressão qualitativa que vai da natureza inorgânica até o mundo humano e, no mundo humano, dos regimes sociais primitivos até o regime que marcará o fim da pré-história...
- 3) Essas mudanças se operam de acordo com determinadas leis abstratas. As mudanças quantitativas a partir de um certo ponto se tornam mudanças qualitativas. As transformações não se realizam insensivelmente,

gradualmente, mas por meio de uma mudança brutal, revolucionária. Engels dá um exemplo: a água é líquida; se abaixarmos a temperatura até um certo ponto, o líquido se torna sólido. Num dado momento, a mudança quantitativa passa a ser uma mudança qualitativa. Finalmente, essas transformações parecem obedecer a uma lei inteligível, a lei da contradição e da negação da negação. (ARON, 2008, p.244).

Pode-se perceber que a identidade está sempre em constante redefinição e que ela é definida por meio das interações entre trajetórias ora convergentes, ora divergentes. A identidade perpassa a constante e incansável negociação do que somos.

Uma das principais ideias de Vigotsky, defendida em suas teses e salientada por Rego (2010, p.41) também diz respeito ao indivíduo e à sociedade. Ambos os autores aduzem que características típicas dos seres humanos não são inerentes ao homem, mas resultado da “interação dialética” entre o sujeito e seu meio cultural. As transformações ocorrem da seguinte maneira: o homem modifica o meio, que modifica o homem, influenciando o seu comportamento.

Outra ideia defendida por Vigotsky e decorrente do conceito anterior é a de que

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. (REGO, 2010, p.41-42).

Na vida acadêmica, o aluno atravessa fases no processo de aprendizagem, definição de sua identidade e pertencimento à comunidade instituição de ensino. Ele chega à instituição de ensino com uma concepção de si formada pelas suas interações com o mundo doméstico e social, apresenta expectativas em relação ao curso pelo qual optou, à Universidade, aos professores, aos colegas de curso além de trazer consigo intenções, objetivos e compromissos.

Ao entrar na Universidade, depara-se com uma instituição com uma metodologia de ensino que pode ou não vir ao encontro de suas expectativas, e que objetiva formar profissionais com conhecimento crítico e habilidades técnicas, preparados para atuar em contextos variados como agentes transformadores.

É necessário um período de adaptação, em que o estudante descobre as características da Instituição e integra-se à vida acadêmica e social. Nesse momento

ocorrem também mudanças de valores, crenças, significados e de padrões de comportamento, que se tornam responsáveis pela reelaboração das intenções, objetivos e compromissos que o estudante tinha quando do seu ingresso. Essa passagem exige da instituição uma postura ativa, capaz de fomentar a permanência do acadêmico. É um momento oportuno para dar ênfase ao indivíduo e ao mesmo tempo mostrar-lhe que o conhecimento, por ser complexo, pode ser mais facilmente construído se for abordado de maneira coletiva, por meio de ações claras, reciprocidade e confiança mútua.

Segundo Oliveira (2011, p.69-70), a velocidade das informações que se apresentam na cotidianidade faz com que seja necessário aprender o tempo todo. A dinâmica, neste processo de aprendizagem integral, só é válida para o conhecimento teórico. O conhecimento tácito que é adquirido apenas pela experiência pessoal depende da forma como o absorvemos. O jovem, de forma geral, lida bem com o conhecimento teórico, mas lhe falta a condição de saber o que fazer com a informação.

Para identificar a origem da insatisfação e elaborar um plano de ação, faz-se necessário um acompanhamento individualizado. Lobo (2007, p.32, apud BRANCO, p.02) afirma que “o importante é olhar o aluno individualmente e ir buscar a solução junto com ele”. Nesta etapa, a figura do docente e da instituição como mentores ajudam no processo de identidade do aluno.

Dessa maneira ocorre a interação entre a identidade do aluno e a identidade institucional. Afinal, o termo identidade não diz respeito somente àquela do indivíduo, mas à construção, por meio da negociação de significados, da identidade da própria comunidade. A importância dessa abordagem é que a identidade passa a ser encarada como um fator determinante da permanência do aluno na instituição.

Extrai-se daí a importância de a Universidade ser um ambiente multicultural, aberto às diferentes identidades e propício à integração de culturas. Essa perspectiva facilita o acolhimento das diferenças, promovendo a interação entre os diferentes valores e possibilitando a constante negociação de significados.

2.2 UNIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO

A autopercepção da identidade é um ato de olhar constantemente para si mesmo e comparar-se com aquilo que há fora de si. O indivíduo estabelece sua própria identidade comparativamente, a partir daquilo que ele não é. O desafio é construir a

própria identidade num ambiente universitário multicultural e cambiante.

O multiculturalismo é o encontro de várias culturas dentro de um espaço e tempo comuns, em que ocorre a aceitação do diferente como diferente, mas não como desigual ou inferior. Originou-se com a revolução tecnológica e suas consequentes mudanças sociais (KNECHTEL, 2005, p. 43-50).

A facilidade que a tecnologia tem proporcionado, principalmente no que se refere às comunicações, interfere na sociedade. Vive-se um momento em que não é preciso locomover-se para interagir com qualquer parte do mundo. O conhecimento de novos lugares e culturas já é possível com um simples clique de *mouse* em um computador. Tecnologias de ponta são oferecidas a pessoas dos mais variados *habitats*.

Moreira e Câmara (2010) ressalta a preocupação com as identidades nacionais:

Em um mundo mais globalizado, novas tecnologias e novos meios de comunicação se desenvolvem, fronteiras se redesenham, nacionalismos e xenofobias se reacendem, indivíduos transitam pelas diferentes partes do globo, identidades se reafirmam, identidades se contestam, novos padrões identitários emergem. Juntamente com o impacto global, produz-se uma fascinação pelo local. A globalização gera, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. Trata-se, vale reiterar, uma verdadeira crise de identidades. (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p.39-40).

Pode-se dizer que a globalização é uma das consequências da revolução tecnológica. Uma leitura menos atenta pode indicar que o mundo está interligado numa simplicidade homogênea. No entanto, a cultura é que carrega a finalidade de fornecer aos indivíduos e aos grupos meios de identificarem a si mesmos enquanto indivíduos e aos grupos enquanto tal (MOSER, apud KNECHTEL, 2005, p.39). Ou seja, a cultura funciona como um parâmetro que permite a autoidentificação. A globalização tende a desvanecer esse parâmetro ao massificar padrões de comportamento.

De acordo com Burity (2001), globalização e multiculturalismo se relacionam num contencioso. Na mesma medida em que a globalização massifica comportamentos, ela potencializa a demanda subjetiva por singularidades e localismo. A globalização, nesse sentido, é marcada por movimentos de reconstrução ou invenção de identidades coletivas. Isso porque o sujeito se reconhece tendo por parâmetro aquilo que ele não é. Ou seja, o ser só é em comparação com o que ele não é. Desse modo, a tendência de massificação das relações acentua a demanda por diferenciação, gerando

assim um contraponto que é a própria marca da globalização: o embate entre homogeneização e multiculturalismo.

Não se pode, portanto, falar em multiculturalismo num ambiente indiferenciado. É pressuposto do multiculturalismo a interação entre culturas diferentes, não homogeneizadas pela globalização. Por outro lado, não se pode defender também um purismo cultural, em que uma tradição não interage com a outra. De acordo com Touraine (1999)

Nada está mais distante do multiculturalismo do que a fragmentação do mundo em espaços culturais, nacionais ou regionais estranhos uns aos outros, obsediados por um ideal de homogeneidade e de pureza que os sufoca e, sobretudo substitui a unidade de determinada cultura pela unidade dum poder comunitário, as instituições por um comando, uma tradição por um livrinho desta ou daquela cor, imperativamente ensinado e citado a cada instante. (TOURAINÉ, 1999, p.197).

Como se observa, a participação e a integração são elementos essenciais para que possa existir um ambiente multicultural. As práticas educativas devem incentivar a participação de representantes das diversas culturas, com o objetivo de integrá-las ao ambiente escolar. Desse modo, acolhe-se a identidade do aluno ao mesmo tempo em que a própria Universidade reconstrói sua identidade institucional. Segundo Knechtel (2005), a identidade cultural

[...] constitui-se dos modos de vida de uma comunidade escolar e da sociedade; incorporam-se a ela as maneiras de ser, pensar, sentir e agir de uma totalidade que inclui tudo e todos os membros do grupo social ao qual pertencem. Os processos e as práticas educativas, das quais a escola é apenas uma delas, reproduzem esses conteúdos e passam a ser elas próprias, uma característica da cultura, ou das culturas. (KNECHTEL, 2005, p.39).

A educação deve ser multicultural, e isso implica repensar seus próprios fundamentos, uma vez que persiste ainda o ensino fundado na hegemonia liberal-individualista, masculina e branca. A pedagogia crítica, nesse sentido, deve perturbar a naturalização de convenções fixas e formações enraizadas, permitindo assim uma reflexão sobre premissas frequentemente inquestionadas. Ora, o processo de formação da identidade é contingente - sujeito a influxos externos - e o ambiente universitário pode e deve favorecer que a reconstrução da identidade do aluno ocorra de forma multicultural, como demonstra o trabalho de McLaren (2000, p.48-51). Ou seja, deve-se

aproveitar esse momento de reconstrução da identidade do aluno para abrir-lhe novos horizontes e estimular a aceitação e compreensão de culturas diferentes.

A questão central é desenvolver um currículo que se preocupe com a especificidade da diferença e que, simultaneamente, remeta à comunidade (MCLAREN, 2000, p.70-71). Isso implica estender o conceito de educação. Ela consiste num processo não apenas formal, mas num processo que envolve diferentes espaços, tempos e linguagens.

Candau (2000) diz que ocorre um estreitamento nos debates sobre educação formal, reduzindo-se os processos de escolarização à educação formal.

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação. (CANDAU, 2000, p.13-14).

Isso significa que a instituição de ensino não pode limitar a educação a seu plano meramente formal. A Universidade não deve seguir a lógica dos cursinhos pré-vestibulares, conteudistas e comprometidos com índices de aprovação. O ambiente universitário deve buscar, acima de tudo, a formação de profissionais qualificados e críticos, capazes de compreender as origens e possibilidades de seus cursos. A limitação da educação ao plano meramente formal não deixa espaço para a criatividade do indivíduo, para as inovações, para o surgimento de novas ideias advindas da pluralidade dos relacionamentos. É necessário estímulo para que o indivíduo possa – num clima de autoestima – se desenvolver em sua plenitude, usando seu conhecimento pessoal de mundo e sentindo que sua intervenção participativa e responsável faz a diferença nesse contexto.

As salas de aula deveriam, de acordo com Candau (2000, p.52-54), ser espaços de construção de significados – espaços de ensinar e aprender. A lógica monocultural, entretanto, costuma transformá-las em espaços de mera repetição de conteúdo. No entanto, não se pode falar em aprendizagem sem que haja troca e

questionamento. É essencial que temas como raça, identidade, poder, conhecimento e ética sejam questionados em sala de aula sob os mais diversos enfoques. O multiculturalismo é, assim, essencial para a construção do saber e para a própria reconstrução da identidade do aluno.

De fato, conforme pontua Eynng (2010, p.397), a construção dos sujeitos está indissociada da diversidade. As instituições de ensino, todavia, ainda operam com a ideia de um sujeito padronizado, o que dificulta a compreensão dos alunos e acaba gerando conflito.

Ainda segundo Candau (2000), os processos educativos numa perspectiva multicultural devem considerar que:

- o ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta;
- é importante articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as. Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia;
- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo;
- esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos- no sentido amplo, que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos- da educação escolar?
- a educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. -, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo- professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis. (CANDAU, 2000, p.58-59).

Em resumo, isso significa que educar é uma prática social em que políticas sociais se mesclam com as pedagógicas, com o reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Só com a mistura dessas duas práticas a educação passa a ser um direito de todos e então se pode falar em igualdade e democracia.

Visto como a reconstrução da identidade pode levar o aluno a questionar sua escolha profissional, a questão passa a ser como agir para abranger todos esses saberes de forma que se valorize o indivíduo, impulsionando-o ao crescimento pessoal, social e psicológico, de forma cívica, abolindo os preconceitos e trabalhando a constante construção da identidade como ponto crucial para o crescimento pessoal. Ganha relevo, assim, a prática educativa como instrumento de construção da identidade.

2.3 A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA

O século XXI tem sido marcado por inúmeras inovações tecnológicas, muitas das quais sequer se toma conhecimento. Esse ritmo inquietante de informações desencadeia no ser humano as mais diversas sensações, do medo à euforia. Esse novo tempo exige do cidadão uma formação geral com capacitação em tempo integral, aprendizado no uso das mais variadas tecnologias, organização no trabalho, ética, cidadania - no mais amplo sentido da palavra- entre outros.

Ainda é preciso respeitar e conviver com as diferenças, aceitar, ser tolerante e ao mesmo tempo conviver com atitudes individualistas, decisões impostas que definem a vida de muitos e que são tomadas sem a participação de quem efetivamente faz parte do contexto.

As angústias que a necessidade de conhecimento e aprimoramento diário causam ao indivíduo vêm somadas à necessidade de inserção no ambiente em que se vive. Essa tensão dialética entre o que é familiar e o que é desconhecido é elaborada de forma diferenciada por cada educando, pois toda cultura é diferente e singular.

Deve-se levar em consideração, ainda, o fato de que ingressantes no ensino universitário são, em sua maioria, adolescentes. Esse período de transição entre a infância e a idade adulta é marcado, segundo Aberastury (1981, p. 13) por contradições, confusões, lutos, ambivalências, causados por atritos com o meio familiar e social. É uma etapa da vida em que se passa a ter consciência de que se deve reformular a concepção própria de si. Abandona-se a percepção infantil para entrar no mundo adulto. É formação de identidade.

A situação mutável que significa a adolescência obriga a reestruturações permanentes externas e internas que são vividas como intrusões dentro do equilíbrio conquistado na infância e que obrigam o adolescente, no processo

de conquistar a sua identidade, a tentar refugiar-se ferreamente em seu passado enquanto tenta também projetar-se intensamente no futuro. (KNOBEL, 1981, p.34).

É neste contexto, portanto, que entra a prática educativa, a qual deve ser vivida desde o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) até o Projeto Político-pedagógico de Curso (PPC), em que as práticas são efetivamente aplicadas.

Para que a instituição de ensino possa trabalhar com essas diferenças respeitando a cultura e a individualidade dos pares, é crucial a elaboração e a implantação do projeto político pedagógico de forma que todos os envolvidos no contexto educacional sejam participantes colaborativos e agentes desse projeto. Ou seja, é a própria comunidade escolar que dará vida ao projeto político pedagógico.

Quando se fala em educação brasileira, parte-se das diretrizes estabelecidas pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹. Essas diretrizes norteiam as determinações legais, econômicas, sociais, políticas, culturais, bem como impõem aos educadores os compromissos que lhes competem. Porém, na prática do dia a dia, o processo educativo apresenta sérias dificuldades de adaptação à realidade sociopolítica.

Segundo Gandin e Gandin (1999, p.14), o pensamento educacional brasileiro se reflete na lei, mas não é criado por ela. Os autores consideram a elaboração do projeto político pedagógico uma ferramenta mais importante do que o regimento.

Porto Alegre (2006) argumenta que

A importância de um projeto político-pedagógico é anterior a decisões políticas, já que como educadores necessitamos saber aonde pretendemos chegar com os nossos profissionais em formação, objetivando alcance na comunidade e na sociedade.

Quando são oportunizadas as decisões, essas devem ser efetivadas e assumidas pelo coletivo da instituição e pela comunidade. A execução do processo precisa ser democrática requerendo a conscientização dos envolvidos para uma participação responsável, com comprometimento técnico e político. (PORTO ALEGRE, 2006, p.54).

Existem várias expressões que se reportam ao projeto político pedagógico, entre elas planejamento, proposta, plano ou organização do trabalho visando uma direção, um rumo. Segundo Gadotti (1994 apud VEIGA, 1998):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Projetar significa tentar quebrar um estado de confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI 1994 apud VEIGA, 1998, p.12).

O projeto político pedagógico envolve a participação de todos, uma vez que a instituição de ensino é um espaço social. Ele dá autonomia para a escola, que não é soberana, e define a sua identidade. Caracteriza-se como uma atividade de permanente ação e reflexão. Por isso, precisa ser um processo contínuo de análises, busca de soluções, tomadas de decisões, adaptações e readaptações, conforme a leitura da situação. Não pode ser um mero discurso vazio, algo estanque, bonito, para ser guardado na estante e sim para ser usado, avaliado, reavaliado e permitir a mudança ou a correção de rumos.

Para a elaboração do projeto político pedagógico existe a necessidade de ser feito um diagnóstico da situação e contexto em que a escola está inserida para em seguida partir para o projeto. Para Libâneo (2001), o projeto político pedagógico

[...] é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como a sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção da nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2001, p.125).

Porto Alegre (2006) corrobora esse pensamento quando, em relação à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, enfatiza

[...] a necessidade de uma proposta pedagógica que, fundamentada numa concepção crítica das relações que existem entre a educação, a sociedade e o trabalho direcionem para a implantação de uma prática educativa que seja transformadora e igualmente participativa, com conteúdos significativos e atualizados sendo repassados com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, pois sendo o nosso diferencial a ênfase profissional, essa não deve se concentrar apenas na parte diversificada dos currículos, mas sim estar presente em todo ele.

Para que se proponham desafios é necessária a troca entre os docentes que, a partir desse ato, construam o próprio conhecimento. Isso significa compreender o ensino como possibilitador de trocas decorrentes de propostas desafiadoras, para a reflexão e o aprofundamento da relação entre teoria e

prática.

De forma global, as universidades são estimuladas a buscar a transposição de seus conflitos, surgidos de possíveis ideias incompatíveis, e partir para a construção de planos de desenvolvimento, aplicando a interdisciplinaridade, na medida do possível.

As instituições de ensino precisam aprender a facilitar debates e provocar a interação entre os professores. (PORTO ALEGRE, 2006, p.53).

Na elaboração de um projeto político pedagógico, alguns itens precisam ser considerados: estrutura organizacional, gestão, currículo, aprendizagem e avaliação. Nas palavras de Santiago et al (1998), o projeto político pedagógico

[...] politicamente comprometido deverá (re)estruturar a escola em articulações coerentes, imprimindo-lhe uma unidade interna que se expressa:
No modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo;
Nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino;
Nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem cultura. (SANTIAGO et al,1998, p.165).

A estrutura de uma instituição de ensino pode ser descrita tanto administrativa quanto pedagogicamente. No que tange ao administrativo, a atenção é voltada aos espaços físicos, estruturas de salas, laboratórios, espaços de lazer, recursos humanos e financeiros, material didático, estrutura arquitetônica da instituição, segurança, entre vários outros itens não menos importantes.

Já a estrutura pedagógica dá vida e ação à estrutura administrativa. Ela faz com que a escola atinja os seus propósitos, incentiva a participação, a crítica, a avaliação, a discussão, o aperfeiçoamento.

Segundo Veiga (1998, p.25), as estruturas pedagógicas se referem às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Elas representam a inclusão de todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Essas interações não acontecem passivamente. Elas sofrem influências provenientes da cultura geral que se possui, da realidade que se vivencia, da sociedade em que se está inserido. Enfim, aborda aspectos dos mais amplos aos mais específicos.

É necessário então um olhar sobre a cultura em que se está inserido, a fim de estabelecer um trabalho de qualidade e participação, visando ao cumprimento dos objetivos educacionais. Vieira (2002) diz que

[...] a influência da cultura geral sobre as pessoas e as instituições não se dá

de maneira determinística, de cima para baixo, mas de forma interativa, como uma via de mão dupla. Na vivência diária de uma instituição (escola, igreja, associação) e de um lugar (cidade, vila bairro) as pessoas e os grupos que aí se formam vão também produzindo novos modos de vida humana e assim, recriam a cultura geral. (VIEIRA et al., 2002, p.38).

A estrutura organizacional apresenta elementos que servem de meio para a elaboração do projeto político pedagógico globalizado e interdisciplinar, determinando a identidade da escola, levantando as características da comunidade em que a escola está inserida e as peculiaridades dessa comunidade. É neste âmbito que se inicia a valorização do que é produzido pelos integrantes com a participação dos envolvidos e não permitindo um processo imposto com determinações de cima para baixo.

Quando se fala em gestão no âmbito escolar, é preciso ter em mente a grandeza e a importância do potencial humano, que determinará o desenvolvimento da “política educativa da escola”, o cumprimento dos objetivos por meio do envolvimento, engajamento e participação. Como potencial humano entende-se os agentes de atuação no contexto escolar que são alunos, professores, pais, colaboradores administrativos e comunidade externa.

Nos estudos de organização e gestão escolar descrevem-se alguns tipos de gestão, a saber: técnico científica, autogestionária e democrática participativa.

Segundo Libâneo (2001, p.97), a concepção técnico-científica pauta-se na hierarquia de cargos e funções e tem como finalidade o trabalho racionalizado e a eficiência dos serviços. Já a concepção autogestionária defende a responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e uma participação direta e igual para todos. Na concepção democrática participativa, o foco se estabelece na importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos, com ações coletivas e tornadas públicas. Toda a instituição de ensino apresenta uma estrutura de organização e de gestão e é no organograma da instituição que se faz essa leitura.

De acordo com Libâneo (2001, p.101), as estruturas básicas de uma escola são compostas de conselho de escola, direção, setor administrativo, setor pedagógico, instituições auxiliares e corpo docente. Este último é o principal elemento a atuar como agente inovador, tanto em nível pedagógico quanto curricular e organizacional. Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2003),

O professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente,

realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p.37).

Para assumir essa função, o professor precisa estar em constante formação. A escola não será vista por ele apenas como uma sala de aula. Também as políticas educacionais, diretrizes, organização e legislação importarão para o desempenho de seu novo papel. Tudo dentro do contexto social, cultural, econômico e político em que estiver inserido.

O professor passará a exercer, de acordo com Libâneo (2001), a sua profissionalidade, o seu profissionalismo:

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais.

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser um professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito a cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no preparo e na condução das aulas, compromisso com o projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2001, p.63).

O professor deve ser reconhecido como um sujeito pensante, de modo a não se limitar à repetição de modelos padronizados. O docente, nesse sentido, constrói diariamente, pela prática, o projeto pedagógico. Assim, professor e aluno – os sujeitos da educação – tornam-se protagonistas de seus pensamentos (Scoz, 2011, p. 37). Por isso,

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p.163 apud SCOZ,2011, p.47)

A docência, em sua complexidade, envolve saberes pedagógicos, ideológicos e curriculares, integrados aos saberes da experiência. O conhecimento do

professor, aliado à sua prática reflexiva, cultural e espiritual ilumina as políticas educacionais. O professor, com o exemplo, palavra, cuidado e afeto por si, por algo (instituição) e por alguém (aluno) chega à aula com respeito pela educação, escola, aluno, turma e matérias.

A gestão do projeto vai além de atividades meramente administrativas ou burocráticas, envolve pessoas, culturas, comunicação, saberes, vontade, mudanças, atitudes, valores, crescimento, sabedoria, motivação, sensibilização, amor.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 fornecem linhas mestras para a elaboração dos currículos desde a educação fundamental até a superior. Estas linhas gerais têm por princípios a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a corresponsabilidade pela vida social. Tais diplomas normativos servem de referência para que cada escola componha seu currículo, levando em consideração

que o projeto curricular é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2001, p.125).

O papel do projeto pedagógico curricular é planejar e cumprir objetivos, bem como dar forma e personalidade à cultura institucional. Ou seja, subjacente à teoria dos currículos

(...) está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “*pista de corrida*”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2005, p.15-16).

O currículo, entendido em sua amplitude e totalidade, não se limita à grade curricular. Ele é o desdobramento do projeto pedagógico e abrange a autobiografia da escola. O currículo é tudo que existe na escola e fora dela e, além de técnico, precisa ser real e feito de vivências. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003)

esclarecem que

O projeto pedagógico curricular é um documento que reproduz as intenções e o modus operandi da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender ao projeto. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.346).

Para Silva (2005, p.17), cada teoria do currículo apresenta uma forma de esquematizar a realidade, alterando a sua percepção. Nesse sentido, as teorias tradicionais enfatizam os conceitos essencialmente pedagógicos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Já as teorias críticas deslocam o foco da análise para as relações de ideologia e poder. Por isso, a análise crítica destaca conceitos como reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Por fim, as teorias pós-críticas ressaltam o discurso, razão por que enfatizam a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2005, p.17).

Em conjunto, essas grandes linhas teóricas trazem conceitos complementares. É possível afirmar que a superação da crise de identidade (abordada pela teoria pós-crítica), no contexto universitário, exige a consideração das relações sociais (que são objeto da teoria crítica) pelo projeto político pedagógico (um instrumento pedagógico estudado pela teoria tradicional).

A educação, portanto, depende de vários fatores e não só do que existe na grade curricular. De acordo com Gabriel (2000),

A perspectiva cultural, introduzida no debate educativo pelo viés das questões curriculares, pouco a pouco, sob a égide da teoria educacional crítica, extrapola o domínio do currículo, influenciando e alimentando as reflexões em outros campos específicos da educação, como, por exemplo, o da didática. (GABRIEL, 2000, p.25).

O projeto curricular oportuniza o intercâmbio entre aprendizado, cultura, políticas pedagógicas e interdisciplinariedade. De acordo com Apple (1999), a aplicação errônea do currículo transforma professores em executores alienados em vez de

profissionais preocupados com as finalidades institucionais. Para que isso não ocorra, é importante analisar os conhecimentos transmitidos em sala de aula de forma crítica, questionando sempre “o quê”, “como” e “para quê”:

Conhecimento “que” é informação fatural, tal como saber que Madison é capital de Wisconsin ou Baton Rouge é a capital da Louisiana. Conhecimento “como” são habilidades tais como saber como utilizar a biblioteca ou como fazer perguntas sobre as histórias das mulheres ou dos sindicatos, nos Estados Unidos. Conhecimento “para que” é um conhecimento disposicional. Isto é, inclui aquelas normas, valores e propensões que guiam nossa conduta futura. Exemplos incluem saber ser honesto, orgulhar-se de sua própria herança racial, desejar aprender mais após o final da própria escolarização, ser intelectualmente aberto ou ver-se como parte de uma comunidade democrática e agir cooperativamente. (APPLE, 1999, p.182).

Isso equivale a dizer que currículo, por si só, nada significa. O conhecimento científico precisa ter importância na educação e na sociedade. A ciência ensinada de nada vale. Esse também é o entendimento de Eyns (2010, p.396), para quem o currículo é uma realidade interativa, que define e é definida por fatores diversos, materializados no contexto escolar.

A aprendizagem pode ser vista como o resultado das responsabilidades assumidas no processo educativo. Ela não é concreta, palpável ou mensurável, mas é sim subjetiva. Isso porque depende do entendimento das influências que fatores externos e internos exercem sobre ela.

O dia a dia de uma pessoa é um constante processo de aprendizagem, seja por observação, imitação, intuição, entendimento, habilidade ou necessidade. Segundo Libâneo (1992, p.82), qualquer atividade humana pode levar a uma aprendizagem. O autor classifica a aprendizagem em casual e organizada.

Casual é o aprendizado espontâneo, decorrente da interação entre pessoa e ambiente. Trata-se de um processo informal. Já a aprendizagem organizada tem como finalidade específica uma organização intencional e planejada para transmissão sistemática de conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, 1992, p.82).

Quando então se fala em aprendizagem no âmbito escolar, necessariamente perpassa-se pelo projeto político pedagógico, a gestão e a dinâmica curricular. Para Veiga (1998), o que importa:

não é o ensino das disciplinas como se fossem pacotes bem acabados e amarrados, mas cada período letivo, cada estágio do currículo entendido e encarado como unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores atuem numa unidade de experiências próprias e de

recorrências conceituais e temáticas a que concorram as diversas disciplinas, ou melhor, as regionalidades a saber, não com base em si mesmas, mas sim nas exigências daquele estágio e daquela determinada situação de aprendizagem. (VEIGA, 1998, p.153).

Ainda, quando se fala em projeto político pedagógico deve-se lembrar que ele precisa estar sempre em constante avaliação. A avaliação ou análise dos resultados deve ser referente à instituição e aos docentes e demais envolvidos.

A avaliação institucional acontece sob o ângulo administrativo, de cunho qualitativo e quantitativo em relação à gestão, recursos didáticos e físicos, à produtividade e à funcionalidade dos cursos.

Sob o ângulo acadêmico, a avaliação remete a informações que permitem uma análise do desempenho acadêmico, sempre em função das políticas educacionais.

Os dois tipos de avaliação precisam caminhar juntos e o diferencial do processo avaliativo está na forma de como ela é feita. Avaliar não é um ato separado e estanque, é acompanhamento diário das atividades, é escuta dos envolvidos, é um olhar na prática e análise da teoria, é superação de dificuldades, é reconhecer as falhas e encontrar meios de suprimi-las, tudo tendo como base o projeto político pedagógico.

A correção de rumos, a diminuição das fragilidades e o aumento das fortalezas de uma instituição de ensino só acontecem pelo processo avaliativo e pelo constante estruturar e reestruturar do projeto político pedagógico.

Ou seja, o projeto político pedagógico é um instrumento de concretização do multiculturalismo. É uma construção prática formada pelas condutas e atitudes dos atores sociais nele envolvidos. É por meio dele que se trabalham as diferenças e a autoidentificação do aluno.

A escola é uma organização que precisa ser bem gerenciada e depende da participação de todos os envolvidos. E quando se fala em envolvidos não se refere somente aos pertencentes à comunidade escolar internamente, mas também aos externos e mais distantes, como Ministérios da Educação, da Saúde, do Trabalho, entre outros.

A partir dessa percepção, pode-se pensar em estratégias e planos de ação que, tendo como premissa a fase de reconstrução da identidade pela qual o universitário passa, podem contribuir para minimizar a evasão. Para tanto, é necessário primeiramente caracterizar a instituição e o curso que constituem o universo de pesquisa, uma vez que sua compreensão é requisito sem o qual não se pode interpretar corretamente os dados obtidos na pesquisa.

3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A UTFPR tem 102 anos de vida em educação tecnológica e conta com aproximadamente 20.000 alunos em doze câmpus distribuídos no Estado do Paraná.

É a maior universidade brasileira multicampi. O câmpus Curitiba é considerado a sede principal e possui a sede central e a sede Ecoville.

A atuação da UTFPR é focada em educação tecnológica, com cursos técnicos de nível médio até cursos de pós-graduação em nível de doutorado.

A instituição originou-se a partir da criação das Escolas de Aprendizizes Artífices em setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. Naquela época, a escola destinava-se a meninos de classe social menos favorecida que recebiam formação escolar no período da manhã e aprendiam ofícios nas áreas de sapataria, alfaiataria, marcenaria e serralheria no período vespertino (PDI, 2009-2013, p.21).

Em 1937 a escola passou a denominar-se Liceu Industrial do Paraná por dar início ao ensino em âmbito de ginásio industrial. Em 1942 houve a organização do ensino industrial em todo o país e este passou a ser ministrado em dois ciclos: ensino industrial básico e o ensino técnico e pedagógico. Institui-se a rede federal de instituições de ensino industrial e a partir daí o Liceu passou a chamar-se Escola Técnica de Curitiba, com os cursos de construção de máquinas e motores, edificações, desenho técnico e decoração de interiores (PDI, 2009-2013, p.22).

Com a reforma do ensino industrial, em 1959, o ensino técnico no Brasil foi unificado pela legislação e a escola conquistou mais autonomia e passou a ser chamada Escola Técnica Federal do Paraná. Já em 1974, com autorização do Ministério da Educação e Cultura, a escola passou a ministrar cursos superiores de engenharia de operação nas áreas de construção civil e elétrica (PDI, 2009-2013, p.22).

Após quatro anos, a escola transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR com os cursos de graduação plena em engenharia industrial elétrica, ênfase em eletrônica/telecomunicações, curso superior de tecnologia em construção civil que em seguida foi transformado em engenharia de produção civil e engenharia mecânica (PDI, 2009-2013, p.22).

Com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico-(PROTEC), em 1990, o CEFET expandiu-se se interiorizando com suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) que foram implantadas em 1990 na cidade de

Medianeira, 1993 em Cornélio Procópio, Ponta Grossa e Pato Branco, 1995 na cidade de Campo Mourão e, em 2003 na cidade de Dois Vizinhos (PDI, 2009-2013, p.23).

Em 07 de outubro de 2005, por meio do Projeto de Lei nº 11.184/2005, o CEFET-PR transformou-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira e única assim denominada no país. Entre 2006 e 2011 houve a autorização de funcionamento dos câmpus Apucarana, Londrina, Toledo, Francisco Beltrão e Guarapuava (PDI, 2009-2013, p.24).

Acesso e permanência na educação superior são dois pilares para a construção de uma sociedade mais justa, com indivíduos exitosos em suas relações de trabalho e sociais. O acesso a uma universidade pública é uma conquista que dá ao estudante o passaporte para o início de uma profissionalização em nível superior. No entanto, tem-se o problema latente da não permanência desse estudante ocasionando a evasão. Tal problema não somente aumenta as estatísticas do processo de evasão, mas impede a concretização do objetivo maior da educação, que é a formação integral do cidadão.

Além da história e do desenvolvimento da instituição, é preciso conhecer um pouco da personalidade dela, que se caracteriza por sua identidade. A identidade de uma instituição está inserida nos conceitos de missão, visão e valores.

A missão da UTFPR é promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico (PDI, 2009-2013, p.21).

A visão da UTFPR é ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica (PDI, 2009-2013, p.21).

Os valores da UTFPR se subdividem em ética: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade; desenvolvimento humano: formar o cidadão integrado no contexto social; integração social: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico; inovação: efetuar a mudança por meio da postura empreendedora; qualidade e excelência: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade (PDI, 2009-2013, p.21).

Isso significa que a instituição objetiva educação de qualidade, deseja ser modelo de desenvolvimento social e referência tecnológica e acredita e valoriza a ética, o desenvolvimento humano, a integração social, a inovação e a qualidade e excelência.

Uma instituição com um compromisso social dessa abrangência e que se

depara com discentes que desistem do processo educativo no decurso de sua formação, precisa estudar o que leva a esse processo de evasão. Além do que se faz ímpar também o conhecimento do rumo que esse estudante dá a sua vida educacional após o abandono do curso.

O estudo do processo de evasão e suas possíveis causas servirão para solidificar ainda mais a personalidade dessa instituição cidadã e socialmente responsável.

Para consolidar o que faz, o que deseja ser, o que acredita e o que dá valor, a UTFPR define seis dimensões conforme pictograma-signo apresentado na figura 1.

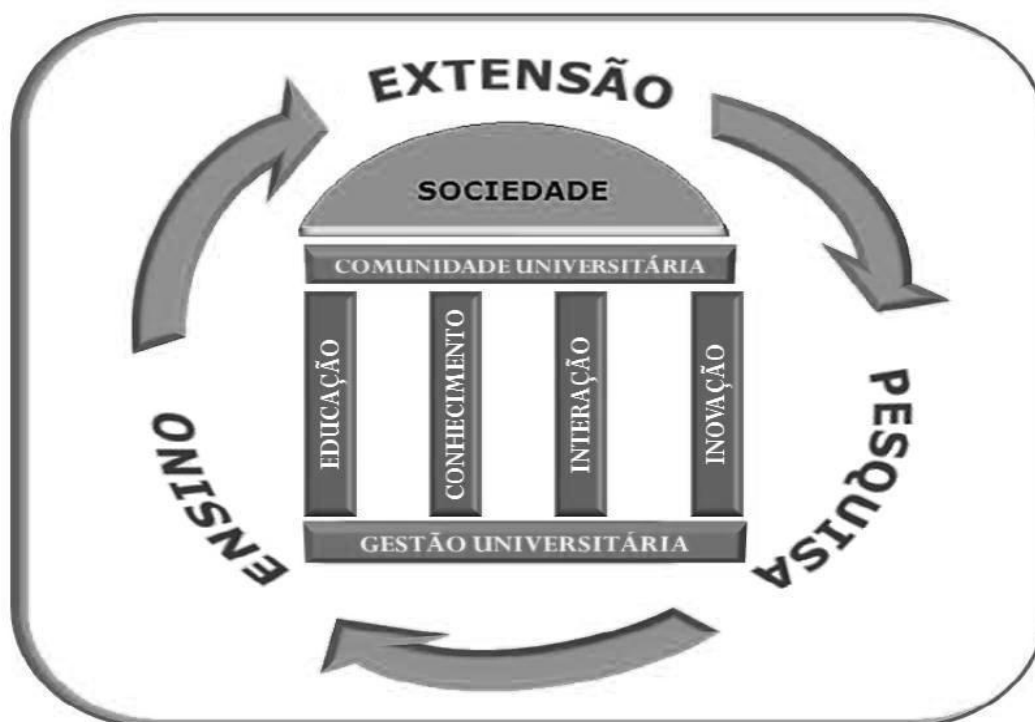


Figura 1 – Pictograma-signo para as Dimensões do PDI da UTFPR.

Fonte: PDI, p.29, 2009.

A gestão universitária tem o objetivo geral de incentivar e desenvolver a cultura organizacional de gestão sistêmica, descentralizada e compartilhada. Para tanto, busca estimular a geração de ideias por meio de análise de resultados institucionais e da identificação de desafios, propondo soluções coletivas de servidores, discentes e comunidade externa priorizando padrões de qualidade (PDI, 2009-2013, p.30).

Isso significa que embora tenha um campo amplo de abrangência, ou

seja, em todo o estado do Paraná, com a administração sistêmica ocorre interrelacionamento entre os câmpus e sua gestão é baseada na crença que seu corpo funcional é formado por pessoas com capacidade para pensar e interagir propondo soluções que implementem processos de melhoria.

A educação é também um dos pilares da instituição. Isso significa que a UTFPR tem o objetivo de contribuir para o avanço da educação, fundamentada no princípio da formação integral do ser humano, promovendo a inclusão social e a verticalização do ensino, adequando às estruturas e práticas didático-pedagógicas e levando os educandos a atuarem como agentes autônomos e transformadores da sociedade (PDI, 2009-2013, p.30).

De acordo com Eliezer Pacheco (2010), Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC “na verticalização do ensino os docentes atuam nos diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar [*sic*] estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado”.

O fundamento referente ao conhecimento, por sua vez, visa a desenvolver e incorporar saberes em todas as áreas, socializando os saberes produzidos, compartilhando os resultados de pesquisa e cooperando para a solução dos problemas da sociedade (PDI, 2009-2013, p.30).

O conhecimento pode ser construído de forma tácita ou de forma teórica. De acordo com Oliveira (2011)

- o **conhecimento tácito**, adquirido apenas pela experiência pessoal. É um conhecimento que leva muito mais tempo para ser alterado, pois é reflexo das percepções coletivas influenciadas pelo que cada um interpreta individualmente, usando suas premissas, seus conhecimentos e suas experiências. Ele não invalida o conhecimento teórico, que é sempre necessário como referencial, mas ambos – o conhecimento teórico e o tácito – vão compor a competência do aprendiz. (OLIVEIRA, 2011, p.69, grifo do autor).

Em relação ao conhecimento, pode-se dizer então que ele acontece por meio da atenção, percepção, memória, raciocínio. E na construção do conhecimento processam-se informações, resolvem-se problemas, adapta-se a diferentes situações e percebe-se o mundo e a nós mesmos. Isso acontece na interação do indivíduo com o meio com a conseqüente formação de processos mentais próprios.

[...] para Vygotski, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 2010, p.60-61).

Interação significa que a instituição tem o objetivo de fortalecer e ampliar as relações da universidade com a sociedade, atendendo suas demandas, interagindo com o mundo do trabalho e as instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais (PDI, 2009-2013, p.30).

A UTFPR se preocupa não somente em formar o discente, mas formá-lo para o mundo do trabalho de forma que consiga fazer o vínculo entre universidade e empresa, sendo um profissional atuante e competitivo. Não obstante, desenvolve programas de pesquisas nacionais e internacionais para os que se identificam mais com a área acadêmica.

O profissional que se evade da educação superior pode enfrentar dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Por não possuir uma formação acadêmica completa, o mercado tende a secundarizá-lo em relação aos profissionais de nível superior. Isso acarreta a perda de oportunidades de crescimento profissional, financeiro e até mesmo pessoal. Afinal, a satisfação profissional costuma influenciar a autoestima das pessoas.

Finalmente, priorizar a inovação implica desenvolver uma cultura de novas ideias e pró-ativa em todas as suas instâncias, criando ambientes favoráveis, capaz de estabelecer vínculos entre as necessidades da sociedade e o conhecimento acadêmico (PDI, 2009-2013, p.30).

Segundo Oliveira (2011, p.78), para inovar são necessárias algumas práticas como disciplina, persistência, curiosidade constante, atitude inquieta, atenção ao todo, mente aberta e receptiva às possibilidades. Isto porque inovador é o conhecedor, é o que coloca em prática uma ideia nas estratégias de compartilhamento que forem necessárias, caso contrário não ocorrerá avanço.

A comunidade universitária tem o objetivo de desenvolver, num ambiente harmônico, ações que possibilitem a qualificação humana e profissional da comunidade universitária (PDI, 2009-2013, p.31).

Estamos diante de um contexto social em que mudanças acontecem numa velocidade surpreendente, os avanços tecnológicos imperam e os costumes culturais se modificam. E nesse contexto é preciso que haja conexão que possibilite um desenvolvimento harmônico entre ações, pessoas, profissionais e comunidade. Ou seja, num ambiente universitário a instituição deve estar integrada a seus valores, servidores, alunos e políticas públicas, de modo a atingir uma finalidade comum.

Em cada uma das dimensões foram estabelecidas metas.

Na dimensão educacional, algumas merecem especial atenção no que tange a temática deste trabalho: adequar os ambientes educacionais para atendimento da expansão prevista no Plano REUNI da UTFPR; aumentar para, no mínimo, 90% a taxa de conclusão dos cursos; implantar, no mínimo, 50 bolsas no programa de bolsas REUNI de assistência à educação; implantar o sistema de tutoria em todos os câmpus a partir de 2010; implantar o aproveitamento de vagas ociosas (PAV) a partir de 2010, estabelecer políticas de permanência dos estudantes nos cursos, desenvolver o sistema de acompanhamento pedagógico, implantar o núcleo de apoio psicopedagógico e acompanhamento ao estudante em todos os câmpus, manter a política de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública nos processos de seleção (PDI, 2009-2013, p.34-36).

Com o objetivo de dar suporte pedagógico, psicológico e social foi implantado na UTFPR o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil - NUAPE, no câmpus Curitiba, há dois anos. Tal núcleo tem como linha inicial de trabalho a responsabilidade pelo acompanhamento do desempenho acadêmico, pelo atendimento psicopedagógico e pela execução de programas de assistência estudantil.

O NUAPE é parte da Diretoria de Graduação e Educação profissional - DIRGRAD, do Departamento de Educação – DEPED e é responsável por outros dois setores, a saber: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e a Divisão de Assistência à Saúde - DIASA.

O NUAPE é formado por uma equipe de psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros, odontólogos e técnico-administrativos. Executa trabalho de acompanhamento aos discentes com baixo desempenho e/ou frequência, acompanhamento aos discentes com necessidades específicas, atendimento médico e odontológico emergenciais e acompanhamento aos discentes contemplados

pelo programa bolsa permanência. O programa bolsa permanência é um programa do REUNI com o objetivo de subsidiar financeiramente o universitário que possui renda mensal per capita de até 1,5 salários mínimos. O NUAPE propicia ainda ao discente atendimento médico e odontológico emergencial, por meio da DIASA. Responsabilidades essas assumidas pela UTFPR em relação ao acesso e à permanência do seu discente, com o objetivo final de formação integral do cidadão.

Ressaltando os valores que formam a identidade da UTFPR, com o compromisso de uma educação de qualidade, de ser modelo de desenvolvimento social e referência tecnológica valorizando a ética, o desenvolvimento humano, a integração social, a inovação e a qualidade e excelência, não há como apassivar-se diante desse fenômeno chamado evasão.

A evasão, para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, segundo documentos do Reuni-UTFPR (2007, p.24), “é a saída definitiva dos estudantes de seu curso de origem, sem concluí-lo. Distingue-a em: evasão de curso (abandono, desistência, transferência, reopção ou exclusão); evasão da instituição ou evasão do sistema”.

As definições de evasão para a UTFPR são as descritas pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras:

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (SESu/MEC- ANDIFES- ABRUEM, 1997, p.20, grifo do documento).

Entender a evasão significa contribuir com a melhora da formação da sociedade, o que implica investigar os motivos, definir indicadores confiáveis, bem como propor ações que contribuam para a permanência do aluno na instituição e para a sua formação.

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras,

Compreender a evasão como um processo implica superar a postura economicista, derivada da visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, a extinção

de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas. Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos “rankeadores”, mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los. (SESu/MEC- ANDIFES- ABRUEM, 1997, p.19).

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, segundo dados colhidos de informações geradas pelo sistema acadêmico, a porcentagem de alunos evadidos entre os alunos das engenharias e licenciaturas chega a 30%, conforme quadro demonstrativo a seguir:

Tabela 1 - Balanço Geral de Alunos

Cursos de Tecnologias		Total de Alunos	Total de Alunos Regulares	Total de alunos desistentes	Total de alunos trancados	Total de alunos que solicitaram transferência	Total de alunos que mudaram de curso	Formados	Jubilado	nº de disciplinas reprovadas	Média de disciplinas reprov. por aluno
1	Arquitet E Urbanismo	139	120	14	5	0	0	0	0	141	1
2	Design	299	237	45	13	0	1	0	0	580	1,9
3	Educação Física	346	228	83	31	1	3	0	0	759	2,1
4	Eng Civil	90	85	3	1	0	0	1	0	21	0,2
5	Eng Contr/Automação	92	83	8	1	0	0	0	0	77	0,8
6	Eng De Computação	300	215	63	15	0	4	0	0	1.035	3,4
7	Eng Elétrica	186	141	38	6	0	1	0	0	175	0,9
8	Eng Eletrônica	95	75	17	3	0	0	0	0	70	0,7
9	Eng Ind Automação	191	157	21	9	0	3	0	0	817	4,2
10	Eng Mecânica	191	151	36	3	0	0	0	0	203	1
11	Eng. Prod. Civil	1.212	344	338	23	4	4	481	6	11.907	9,8
12	Eng.Ind.Eletrônica	2.816	365	892	14	16	14	1.475	20	25.907	9,1
13	Eng.Ind.Eletrotéc.	2.974	585	907	29	22	11	1.377	27	35.314	11,8
14	Eng.Ind.Mecânica	1.734	499	395	26	36	2	728	20	16.690	9,6
15	Física	180	103	68	9	0	0	0	0	478	2,6
16	Letras	250	163	65	22	0	0	0	0	560	2,2
17	Química	259	173	62	23	0	0	0	0	694	2,6
18	Sist De Informação	196	145	41	10	0	0	0	0	559	2,8
TOTAL		11.550	3.869	3.538	243	83	48	4.228	83	95.987	8,3
%		100,0 %	33,4%	30,0%	2,0%	0,7%	0,4%	36,6%	0,7%	***	***

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2010.

Para fins de pesquisa de campo, optou-se no presente trabalho por um recorte teórico sobre o curso de Engenharia da Computação, uma vez que ele é um

curso relativamente novo, iniciado em 2007, e apresenta um número significativo de alunos evadidos. Os dados colhidos, portanto, são referentes a esse curso.

O curso de Engenharia de Computação, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC (PPC, 2006, p.9) nasceu da motivação dos departamentos de Eletrônica e Informática e dos anseios de professores em ofertar mais um curso de qualidade, da necessidade de aumentar o número de cursos ofertados pela UTFPR, aliado à importância do preenchimento de espaço físico livre existente no período matutino e vespertino. Ainda de acordo com o PPC (2006, p.23-24) o curso de Engenharia de Computação é o primeiro nessa área do conhecimento a ser oferecido por uma instituição pública federal no Estado do Paraná, é interdisciplinar favorecendo a integração de conhecimentos dentro da instituição e é bastante procurado no processo seletivo.

Segundo dados fornecidos pelo Departamento de Processos Seletivos da UTFPR – DEPPS, o número de candidatos/vagas do primeiro semestre de 2007 ao segundo semestre de 2010 foram assim apresentados:

Tabela 2 – Número de candidatos/vagas

VESTIBULAR TRADICIONAL			VIA NOTA DO ENEM		
Verão 2007	26,9	22 vagas	Verão 2010	18,93	44 vagas
Inverno 2007	12,41	22 vagas	Inverno 2010	19,64	44 vagas
Verão 2008	22,73	22 vagas			
Inverno 2008	16,95	22 vagas			
Verão 2009	12,50	44 vagas			
Inverno 2009	8,41	44 vagas			

Fonte: Departamento de Processos Seletivos – DEPPS-2011

Como se depreende do quadro acima, nos anos de 2007 a 2009, nos primeiros e segundos semestres, a seleção para o curso foi feita via processo seletivo vestibular, que media as competências advindas do ensino médio. Em 2010 a seleção passou a ser feita via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aceita na UTFPR como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line. Estas provas são estruturadas por quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, MEC-INEP

2012).

Ainda, a cidade de Curitiba abarca um número significativo de empresas na área que investem mais e mais nesse mercado profissional (PPC, 2006, p.24).

O curso de Engenharia de Computação, em nível de bacharelado, iniciou no primeiro semestre de 2007, sendo um curso semestral cuja matriz curricular está organizada em cinco anos (PPC, 2006, p.10).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR



1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período	10º Período
Tecnologia e Sociedade E881A 2 B 30h		Filosofia da Ciência e da Tecnologia E880A 2 1.1 B 30h	História da Técnica e da Tecnologia E880F 2 3.1 B 30h	Sociedade e Política no Brasil E880G 2 4.1 B 30h	Economia GE80D 2 B 30h	Gestão de Pessoas GE80B 2 B 30h	Gestão Financeira GE80C 2 B 30h	Ciências Ambientais GE86A 2 B 30h	Ética, Profissão e Cidadania IF60A 2 5.1 B 30h
Lógica para Computação IF61B 4 P 60h	Química Q882A 6 B 60h	Probabilidade e Estatística MA86A 4 B 50h	Mecânica FI84C 4 1.5 1.5 B 60h	Fenômenos de Transporte 1 FI86A 2 2.5 B 30h	Redes de Computadores 1 IF88B 4 PE 60h	Redes de Computadores 2 IF87B 4 6.2 PE 60h	Opcionais IF88A Curso 30h de disciplinas opcionais disponíveis PE 30h		
Fundamentos de Programação 1 IF61C 6 B 90h	Fundamentos de Programação 2 IF62C 4 1.3 P 60h	Estrutura de Dados 1 IF83C 3 2.2 P 45h	Estrutura de Dados 2 IF84C 3 3.3 P 45h	Teoria da Computação IF86C 3 3.6 P 45h	Engenharia de Software IF88C 4 5.4 PE 60h	Sistemas Distribuídos IF87C 4 6.2 6.4 PE 60h			
Cálculo Diferencial e Integral 1 MA81A 6 B 90h	Cálculo Diferencial e Integral 2 MA82A 4 1.4 B 60h	Cálculo Diferencial e Integral 3 MA83A 4 2.3 B 50h	Análise de Sistemas Lineares EL86D 4 3.4 3.8 PE 60h	Análise e Projeto de Sistemas IF86D 3 3.3 P 45h	Sistemas Operacionais IF88D 4 5.7 PE 60h	Sistemas Inteligentes 1 IF87D 4 3.3 PE 60h	Sistemas Inteligentes 2 IF89D 4 7.4 PE 60h	Processamento Digital de Imagens IF88D 4 2.3 PE 60h	
Matemática 1 MA81B 6 B 90h	Comunicação Gráfica EL82A 4 B 60h	Matemática 2 MA83B 4 1.5 2.3 B 50h	Circuitos Digitais EL85A 6 3.8 P 90h	Banco de Dados IF86E 4 3.3 P 60h	Fundamentos de Controle EL88D 4 4.4 5.6 P 60h	Processamento Digital de Sinais EL88D 4 4.4 PE 60h	Segurança e Auditoria de Sistemas IF88E 4 6.2 P 60h		
Física 1 FI81A 5 B 75h	Física 2 FI82A 5 1.4 1.5 B 75h	Matemática Discreta IF83E 4 P 50h	Eletrônica Geral 1 EL84H 3 3.8 B 45h	Eletrônica Geral 2 EL86H 6 3.4 4.5 P 90h	Sistemas Microcontrolados EL88H 4 4.5 5.6 PE 60h	Lógica Reconfigurável EL88A 4 6.6 PE 60h	Sistemas Embarcados EL88E 4 6.6 PE 60h		
	Física 3 FI83A 5 1.4 1.5 B 75h	Design de Interação IF83F 4 PE 50h		Arquitetura e Organização de Computadores EL87A 4 4.5 P 60h	Comunicação de Dados EL88I 4 4.4 P 60h	Controle Supervisório EL88F 4 6.5 PE 60h			
		Fundamentos de Análise de Circuitos Elétricos EL83B 5 2.3 2.5 PE 75h				Trabalho de Conclusão de Curso 1 IF87H 4 P7 S1C 60h	Programação Matemática EL88G 4 P7 PE 60h	Trabalho de Conclusão de Curso 2 IF88B 4 7.7 S1C 60h	
	Oficina de Integração 1 IF82J 3 P2 S1C 45h		Oficina de Integração 2 IF84J 3 P4 S1C 45h		Oficina de Integração 3 IF86J 3 P6 S1C 45h	Estágio Supervisionado IF86J P7 S1C 360h			
Atividades Complementares IF86K S1C 180h									

LEGENDA R - REFERÊNCIA NA MATRIZ ATP - AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS (SEMANAIS) TT - TOTAL DE AULAS(SEMANAIS) CHT - CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL PR - PRÉ-REQUISITO TC - TIPO DE CONTEÚDO			TIPO DE CONTEÚDO (TC) B - CONTEÚDOS BÁSICOS P - CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES PE - CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES ESPECÍFICOS S1C - ATIVIDADE DE SÍNTESE E INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTO			ATIVIDADES PRESENCIAIS 3720 hs ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS 180 hs ESTÁGIO 360 hs CARGA HORÁRIA TOTAL 4260 hs			FRENTE/VERSO CURSO 212 - GRADE 544 Atualização: NOVEMBRO/2007	
---	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--

Figura 2- Matriz Curricular do Curso de Engenharia de Computação, 2010.
Fonte: PPC, UTFPR, 2006.

Segundo as normas do projeto pedagógico do curso - PPC, Engenharia de

Computação é um curso fundamentado em cinco pontos principais: colegiado, que é representado por professores dos departamentos de eletrônica e informática, bem como por representantes de outros departamentos atuantes no curso; integração, que é feita por meio de oficinas e projetos integradores ao longo do curso; multidisciplinaridade, aplicada desde a formação do colegiado e estendida ao longo da formação do aluno; flexibilidade, que nesse contexto é entendida como compatibilidade com o que já é oferecido nos conteúdos básicos e as disciplinas optativas profissionalizantes; visão humanista, com o intuito de formar um profissional crítico, reflexivo - um cidadão ético e imbuído de consciência ambiental e um profissional capaz de inovar tecnologicamente de forma proveitosa (PPC, 2006, p.11-12).

O curso Engenharia de Computação tem o objetivo de capacitar seus discentes dentro de um perfil que lhes permita uma formação científica, gerencial, ética, humana, prática, na área profissional específica e geral. Um profissional com visão empreendedora, visão do mercado de trabalho, com boa comunicação, capacidade de liderar pessoas, abertura à diversidade social e cultural, capaz de projetar e atuar em projetos multidisciplinares. Um profissional inovador e criativo na busca de soluções e na proposição de novas ideias (PPC, 2006, p.27).

O campo de atuação dos profissionais formados pelo curso de engenharia de computação da UTFPR abrange a indústria de software, indústria eletro-eletrônica e de equipamentos de informática, empresas de telecomunicações, empresas e outras organizações que utilizem sistemas computacionais e de comunicação. Envolve consultoria no desenvolvimento de tecnologia em automação industrial, sistemas embarcados, sistemas inteligentes, e tecnologia da informação e comunicação (PPC, 2006, p.27).

Ainda, consultoria e prestação de serviços para organizações que façam uso de sistemas de informação e comunicação, consultoria e prestação de serviços para a indústria de equipamentos eletrônicos, de telecomunicações e de sistemas computacionais, avaliação das implicações, da viabilidade e dos desdobramentos de sistemas computacionais na sociedade, consultoria envolvendo o risco e a segurança de sistemas computacionais e de comunicação, educação, incluindo ensino, pesquisa e extensão e como profissional liberal (PPC, 2006, p.27-28).

A forma de ingresso desses alunos na UTFPR se deu no período de 2007 a 2009 por meio de teste seletivo vestibular e a partir de 2010 por meio do processo

seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O número de vagas ofertadas varia de semestre a semestre. Tem-se aproximadamente 176 alunos que entraram no curso via vestibular e 88 alunos que ingressaram via ENEM, isto computado até o segundo semestre de 2010.

Ao todo, de acordo com o sistema acadêmico da UTFPR, são 301 alunos, destes 107 evadidos, 193 regularmente matriculados no curso de Engenharia de Computação e um aluno falecido.

Dos 193 regularmente matriculados temos 88 retidos e 105 alunos em situação regular, ou seja, aprovados em todas as disciplinas até o segundo semestre de 2010. Os alunos desistentes representam 35% do total. Trata-se de um número alarmante, que precisa ser estudado e compreendido, para então ser minimizado.

De acordo com Bardagi e Hutz (2009), entrevistas realizadas na UnB entre 1990 e 1995,

[...] mencionaram, com frequência, aspectos como a desorientação e o desamparo na chegada à universidade e ao curso, a falta de informação, o despreparo para lidar com a diferença entre o ensino médio e a universidade, a dificuldade de acesso aos professores e a superficialidade nos contatos interpessoais como causas de saída. Em relação aos efeitos da decisão, os alunos referem inicialmente predominância de sentimentos de tristeza, solidão, vergonha, culpa e raiva após a saída do curso, contra somente 39% que apontaram alívio e satisfação. (BARDAGI; HUTZ, 2009, p.96).

Essa constatação é corroborada por dados empíricos, coletados pelo Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) no câmpus Curitiba da UTFPR. A pesquisa demonstra que a evasão é significativamente maior no primeiro e segundo semestres dos cursos universitários – justamente o período em que o aluno ainda está reformulando sua própria identidade, na tentativa de se integrar ao novo ambiente.

Os dados referidos constam na tabela e no gráfico a seguir:

Tabela 3 - Período das Desistências

Cursos	Total de Desistentes	Desistência / Período							
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Arquit. e Urbanismo	15	14	1	0	0	0	0	0	0
Design	46	37	5	2	1	1	0	0	0
Educação Física	83	63	13	2	3	0	2	0	0
Eng Civil	4	4	0	0	0	0	0	0	0
Eng Contr/Automação	8	8	0	0	0	0	0	0	0
Eng De Computação	63	50	10	3	0	0	0	0	0
Eng. Elétrica	41	34	7	0	0	0	0	0	0
Eng. Eletrônica	18	17	1	0	0	0	0	0	0
Eng. Ind. Automação	21	13	5	2	1	0	0	0	0
Eng. Mecânica	37	37	0	0	0	0	0	0	0
Eng. Prod. Civil	338	197	56	45	14	12	5	7	1
Eng. Ind. Eletrônica	892	342	166	130	97	64	45	22	16
Eng. Ind. Eletrotéc.	907	328	196	153	104	60	28	11	21
Eng. Ind. Mecânica	395	183	74	59	38	17	14	6	4
Física	69	53	16	0	0	0	0	0	0
Letras	65	40	25	0	0	0	0	0	0
Química	62	50	11	1	0	0	0	0	0
Sist. De Informação	42	38	4	0	0	0	0	0	0
Total	3106	1508	590	397	258	154	94	46	42
%	100%	49%	19%	12%	8%	5%	3%	1%	1%

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil². 2010.

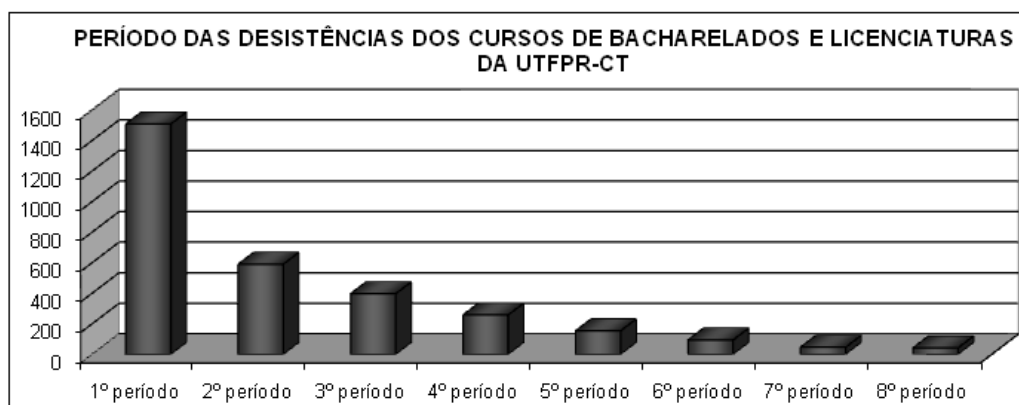


Gráfico 1- Período das Desistências

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2010.

De acordo com pesquisa realizada em 2010 pelo NUAPE no câmpus

² Dados do 9º ao 10º períodos: o sistema pode apontar um número de desistentes maior que a realidade, pelo fato de o aluno não poder realizar automaticamente a matrícula do estágio e TCC, sendo apenas feita via coordenador. E na maioria das vezes essa matrícula não ocorre no período correto, gerando uma desistência desse aluno. Essa situação pode ser a qualquer momento regularizada.

Curitiba da UTFPR, os motivos tradicionalmente invocados pelo senso comum para justificar a evasão, como dificuldade de acompanhar as aulas, problemas financeiros, familiares, dificuldade de acesso ao campus, incompatibilidade com o horário de trabalho ou rotina extenuante de trabalho e estudo, não explicam adequadamente esse fenômeno. Alguns desses motivos sequer foram citados pelos alunos. Por outro lado, fatores como reopção de curso e reprovação em todas as disciplinas do primeiro período – motivos que sugerem uma identidade em reconstrução – são listados como determinantes.

Tabela 4- Motivo das Desistências

MOTIVO DAS DESISTÊNCIAS								
Cursos	Total de Desistentes	Desist. gerado pelo S.A. por falta de matrícula ou confirmação de matrícula	Reprovação em todas as disciplinas do 1º Período	Reopção de curso/ mudança de área	Inadaptação com o curso	Decepção com o Curso	Problemas De Trabalho	Problemas com horário das aulas
Arquit. e Urbanismo	15	5	4	3	0	0	0	0
Design	46	24	12	1	1	0	1	0
Educação Física	83	50	18	7	0	4	0	1
Eng Civil	4	2	0	0	0	0	0	0
EngContr/Automação	8	3	3	1	0	0	0	0
Eng De Computação	63	34	16	10	0	0	0	1
Eng Elétrica	41	7	3	18	0	2	0	1
Eng Eletrônica	18	5	5	2	0	0	1	0
Eng Ind Automação	21	12	4	3	0	0	0	0
Eng Mecânica	37	15	11	6	0	1	0	0
Eng. Prod. Civil	338	238	50	18	1	0	0	1
Eng.Ind.Eletrônica	892	480	29	51	4	1	1	0
Eng.Ind.Eletrotéc. n.	907	500	39	46	1	0	3	1
Eng.Ind.Mecânica	395	285	28	29	1	0	0	0
Física	69	18	27	18	0	0	1	0
Letras	65	32	18	10	0	0	1	0
Química	62	32	18	6	0	0	2	0
Sist De Informação	42	16	11	8	0	1	1	1
Total	3106	1758	296	237	8	9	11	6
%	100%	57%	10%	8%	0,2%	0,3%	0,4%	0,2%

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2010.

Ainda pode-se ilustrar esse ponto de vista com dados coletados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

(ANDIFES) em seu relatório encomendado ao Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 2010 e com término das pesquisas e levantamento dos resultados em 2011. Esse trabalho teve por objetivo mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Universidades Federais brasileiras.

No quesito “dificuldades emocionais”, que se relaciona diretamente com a identidade do estudante e com a consciência de si como indivíduo, 47,7% dos estudantes relataram ter vivenciado crise emocional nos últimos 12 meses.

Tais dificuldades emocionais que interferem no desempenho acadêmico foram relatadas nas seguintes proporções: ansiedade (70%), insônia ou alteração significativa do sono (44%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (36%), sensação de desatenção/ desorientação/confusão mental (31%), timidez excessiva (25%), depressão (22%), medo/pânico (14%) e problemas alimentares (12%). (ANDIFES, 2011)

Observe-se que estes dados foram coletados de alunos regularmente matriculados. É importante ainda ressaltar o quanto

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é o que o/a aluno/a aprenda atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber “dizer não”. (1999, MIEDEMA&WARDEKKER apud MOREIRA; CÂMARA, 2010, p.39).

A partir dessa percepção, pode-se pensar em estratégias e planos de ação que, tendo como premissa a fase de reconstrução da identidade pela qual o universitário passa, contribuem para minimizar a evasão.

O ponto de partida para a definição dessas estratégias está na compreensão de que a evasão decorre de uma insatisfação. Essa insatisfação pode ter origem na instituição (cursos não atrativos, falta de didática por parte dos professores), no próprio aluno (problemas familiares, de saúde ou de personalidade) ou social (incompatibilidade entre trabalho e estudo, dificuldade de acesso ao transporte coletivo, impossibilidade de custeio dos estudos).

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Nenhuma pesquisa científica é neutra. O método utilizado para obter e interpretar os dados pode influenciar o resultado da pesquisa. Por isso, uma postura de honestidade intelectual exige que a metodologia utilizada para levantar e compreender os resultados seja exposta.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.65), método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador.

O objetivo deste capítulo é expor o procedimento metodológico utilizado na pesquisa de campo e apresentar seus resultados, bem como sua análise estatística.

4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo dos motivos que levam os alunos à evasão faz necessário o delineamento de uma metodologia de pesquisa. Na presente proposta de estudo, a abordagem seguirá o método indutivo. Segundo Marconi e Lakatos (2010),

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.68).

As premissas individuais que formam a base de dados da qual se extrairá a indução, por outro lado, foram obtidas a partir do método de pesquisa *survey* (BABBIE, 2008). Essa técnica prioriza a pesquisa por meio de entrevistas e questionários. Tem como objetivo primário reduzir um problema amplo a uma indagação concreta sobre eventos mensuráveis (CENAFOR – Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento, 1980, p.IX). De posse desses dados, proceder-se-á a uma análise estatística, que permitirá formular hipóteses (daí a aplicação do método indutivo).

Empreendeu-se, assim, uma pesquisa de campo para levantamento de

dados por meio de questionários (Apêndice A), destinados aos alunos já evadidos e aos alunos não evadidos.

Os questionários foram enviados por meio eletrônico aos alunos existentes no cadastro pessoal do discente do sistema acadêmico da instituição.

O total levantado de alunos evadidos foi de 85, sendo que o questionário foi enviado aos 66 que possuíam endereço de *e-mail*. O percentual de respostas ao questionário foi de 16,6%.

Por sua vez, os questionários destinados aos alunos regulares totalizaram 182, todos com endereços de *e-mail*. O percentual de respostas foi de 36,8%.

No questionário destinado aos alunos evadidos foram feitas perguntas de cunho pessoal, como idade, sexo, estado civil, atuação no mercado de trabalho, participação na renda da família, com quem residem e se participaram de orientação vocacional antes da escolha do curso. Foram elaboradas também perguntas referentes à relação do aluno com a instituição, como ano e semestre de ingresso na UTFPR, ano e semestre de desistência, utilização ou não de cotas sociais, ingresso anterior em algum outro curso superior, meio de ingresso na universidade (vestibular ou ENEM).

Por fim, foram elaboradas questões referentes ao curso, como o prévio conhecimento do curso e de seus requisitos, das opções de mercado, da política da instituição; bem como perguntas referentes às expectativas e/ou motivação ao escolher a universidade e o curso e o que influenciou a saída do aluno.

O questionário destinado aos alunos regulares segue o mesmo modelo (Apêndice B), com pequenas variações, quando pertinentes. Questionou-se, por exemplo, ano e semestre em que se encontra o aluno, bem como itens avaliativos e referentes ao curso. Foram excluídas, por razões evidentes, perguntas relativas à desistência.

Alunos em curso e alunos que se evadiram tiveram um espaço para comentários que entendessem pertinentes e que não tivessem sido objeto das questões. O questionário ficou por 15 dias em disponibilidade para respostas, porém somente nos nove primeiros dias obtiveram-se respostas.

Além da pesquisa por meio de questionários, foram levantados dados relativos ao curso de engenharia de computação por meio do sistema acadêmico. Pesquisou-se o rendimento de alunos cotistas e não cotistas; quais disciplinas apresentam o maior número de dependentes; rendimento dos alunos evadidos e

regulares.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.2.1 Pesquisa estatística

Para a apresentação dos resultados foi contratada uma assessoria estatística, com o intuito de identificar as respostas relevantes a partir das quais se podem fazer inferências seguras. Por isso, a exposição será dividida entre apresentação dos dados e seu tratamento; resultados da análise descritiva univariada e bivariada, que foi feita com o intuito de descrever, sumarizar e melhor compreender o comportamento dos alunos, cruzando duas variáveis e identificação de padrões implícitos no conjunto estudado. Na sequência, empreendeu-se a uma análise inferencial com um modelo de Regressão Logística, que teve como foco a identificação dos fatores de risco significativos para evasão do curso de Engenharia da Computação na Universidade Tecnológica do Paraná, câmpus Curitiba.

Os dados para este relatório estão divididos em dois conjuntos: 1. dados com histórico de relacionamento com a instituição e relação com o curso e 2. dados cadastrais.

Primeiro será descrito o conjunto do item um. A descrição dos dois conjuntos de dados é distinta porque as informações do segundo foram coletadas por meio de questionário respondido de forma *on-line*, sem a possibilidade de identificação do aluno e assim inviabilizando o relacionamento entre as duas bases de dados usadas na pesquisa.

O período amostral foi definido entre 2007 e 2010. A base final ficou com 296 registros.

Ainda foram criadas, a partir dos dados disponibilizados, algumas variáveis auxiliares, como tempo de permanência em dias no curso, semestres frequentados pelo aluno, número médio de disciplinas dependentes por semestre e a variável de interesse (variável resposta), status do aluno – se evadiu ou não do curso.

A primeira base apresenta ainda as seguintes informações: Idade do aluno; período atual no curso (no caso dos evadidos, é o período no momento da evasão); data e semestre (1º ou 2º) de ingresso do aluno no curso; coeficiente de rendimento; data da desistência; número de disciplinas com dependência e número de

disciplinas canceladas.

Na análise descritiva univariada descreve-se apenas a variável de interesse que é o status do aluno, ou seja, se evadiu ou não do curso.

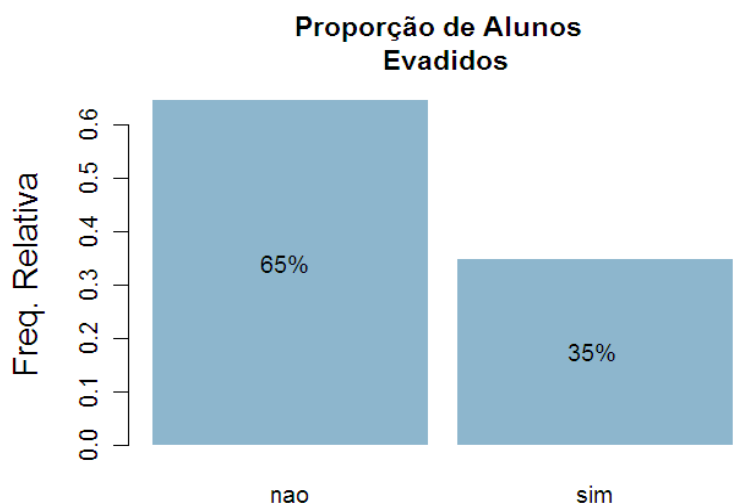


Gráfico 2 – Proporção de Alunos Evadidos

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Para a amostra disponibilizada, a maioria dos alunos, 65%, não evadiu. Já os 35% restantes representam os alunos evadidos. Esta proporção foi considerada como uma estimativa da verdadeira proporção de evasão do período considerado neste trabalho.

Na análise bivariada, a variável de interesse é uma variável dicotômica (ou qualitativa nominal). Cruza-se esta com outras variáveis para ter uma primeira análise de possíveis fatores que podem aumentar o risco de evasão dos alunos. Primeiramente, serão analisadas a frequência entre a evasão *versus* outros fatores. Posteriormente, será cogitada a associação entre as duas variáveis.

Tabela 5 - Distribuição de Frequência - Status VS Semestre de Ingresso

Semestre Ingresso \ Status	Evadiu	Não Evadiu	Total
Primeiro Semestre	65 (42%)	92 (58%)	157 (53%)
Segundo Semestre	39 (28%)	100 (72%)	139 (47%)

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Como se observa, o percentual de desistência é maior entre os alunos que ingressaram no primeiro semestre letivo.

Tabela 6 – Teste de Associação Qui-quadrado - Status VS Semestre de Ingresso

Estatística de Teste	Graus de liberdade	P-valor
χ^2		
5,189	1	0,0227

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Na tabela 5, verifica-se que há uma maior incidência de evasão quando o aluno ingressa no primeiro semestre, 42% dos ingressos neste período contra 28% de evasão para os que ingressaram no segundo semestre. Complementarmente, a incidência de não evasão é maior para quem ingressou no segundo período.

Na tabela 6, por meio do teste estatístico Qui-quadrado, pode-se verificar se a associação entre status e semestre de ingresso é estatisticamente significativa. Como o teste nos apresentou um p-valor menor que 0,05 podemos afirmar que, para esta amostra há evidências suficientes para dizer que **a evasão está associada com o semestre de ingresso do aluno** (grifo da autora).

Por meio da técnica “Árvore de Decisão”, a variável idade que estava mensurada em anos, criou-se uma nova variável com duas categorias ou duas faixas etárias, maior que 22 anos e menor igual que a 21 anos.

Tabela 7 – Distribuição de Frequência - Status VS Faixa etária

Faixa etária \ Status	Evadiu	Não Evadiu	Total
≤21 anos	52 (29%)	130 (71%)	182 (61%)
>22 anos	52 (54%)	62 (46%)	114 (39%)

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Tabela 8 – Teste de Associação Qui-quadrado - Status VS Faixa etária

Estatística de Teste χ^2	Graus de liberdade	P-valor
8,201	1	0,0042

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Na tabela 7, verifica-se que há uma maior incidência de evasão quando o aluno tem mais de 22 anos, 54% contra apenas 29% de evasão para os alunos com menos de 22 anos.

Na tabela 8, por meio do teste estatístico Qui-quadrado, pode-se verificar se a associação entre status e faixa etária é estatisticamente significativa. Como o teste nos apresentou um p-valor menor que 0,05 podemos afirmar que, para esta amostra há evidências suficientes para dizer que **a evasão está associada com a faixa etária do aluno** (grifo da autora).

Por meio da técnica Árvore de Decisão, a variável Período atual do aluno, criou-se uma nova variável com duas categorias ou P1 que agrupou os dois primeiros períodos e P2 com os demais períodos.

Tabela 9 – Distribuição de Frequência - Status VS Período atual

Faixa etária \ Status	Evadiu	Não Evadiu	Total
P1	85 (63%)	49 (37%)	134 (45%)
P2	143 (88%)	19 (12%)	162 (55%)

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Tabela 10 – Teste de Associação Qui-quadrado - Status VS Período atual

Estatística de Teste χ^2	Graus de liberdade	P-valor
83,77	1	0,0000

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Na tabela 9, verifica-se que há uma maior incidência para os evadidos quando o aluno está cursando os dois primeiros períodos.

Na tabela 10, por meio do teste estatístico Qui-quadrado, pode-se verificar se a associação entre status e Período atual é estatisticamente significativa. Como o teste nos apresentou um p-valor menor que 0,05 pode-se afirmar que, para esta amostra há evidências suficientes para dizer que **a evasão está associada ao período em curso do aluno** (grifo da autora).

Tabela 11 – Status VS Coeficiente de Rendimento

Status	Evadiu	Não Evadiu
Coeficiente Médio	0,25	0,62

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Na tabela 11 percebe-se que a média do coeficiente de rendimento dos alunos evadidos é menor que a média dos alunos não evadidos.

Para verificar se a hipótese de que os dois grupos, evadidos e não evadidos, estatisticamente são diferentes com relação ao coeficiente de rendimento, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis, que nada mais é que um teste não paramétrico. Usou-se este teste pois verificou-se que a variância não é constante entre os dois grupos.

Tabela 12 – Teste de Kruskal-Wallis - Status VS Coeficiente de Rendimento

Estatística de Teste χ^2	Graus de liberdade	P-valor
109.6513	1	0,0000

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Como o p-valor é menor que 0,05, pode-se afirmar que há **evidências suficientes para afirmar que os dois grupos são estatisticamente diferentes** (grifo da autora).

Toda essa análise bivariada ajuda a prosseguir para obter um bom modelo, que está apresentado no próximo item.

Tabela 13 – Status VS Média de DP por Semestre

Status	Evadiu	Não Evadiu
Média de DP por Semestre	3,8	1,6

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Na tabela 13 percebemos que **a média de dependências por semestre dos evadidos é maior que a média de dependências por semestre dos alunos não evadidos**. (grifo da autora).

No Modelo de Regressão Logística, identificou-se os seguintes fatores de risco para evasão como sendo os significativos: Faixa etária; semestre de ingresso; coeficiente de rendimento; média de disciplinas dependentes por semestre; semestres frequentados pelo aluno.

Após o ajuste de mais de 15 modelos, o que melhor se ajustou aos dados está descrito na tabela 14.

Vale salientar que este modelo se trata de um método paramétrico e que atribui-se à variável dependente (variável de interesse status) a distribuição de probabilidade Binomial. Portanto, é preciso verificar todos os pressupostos de validade deste modelo. Neste os pressupostos foram atendidos como é mostrado nos anexos.

Tabela 14 – Modelo escolhido

Coefficiente	Estimativa	Erro Padrão	P-valor
Intercepto	3.27581	0.87959	0.000196 ***
Faixa etária (>=22 anos)	0.69495	0.29536	0.018628 *
Coef. De Rendimento	-0.60459	0.26738	0.023749 *
Semestre de Ingresso (2°)	-6.12344	1.02106	2.01e-09 ***
Média de DP por Semestre	0.25585	0.13151	0.051725 .
Semestres Frequentados	-0.19628	0.07999	0.014137 *

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Baseando-se nas estimativas dos coeficientes, pode-se ter a seguinte interpretação:

Faixa etária (>=22 anos) estimativa positiva (0.69495), alunos com idade maior que ou igual a 22 anos têm mais chance de evadir que alunos com menos de 22 anos.

Coefficiente de Rendimento estimativa negativa (-0.60459), quanto maior o rendimento menor a chance de evadir.

Semestre de ingresso (2° semestre) estimativa negativa (-6.12344), alunos que ingressaram no segundo semestre têm menos chance de evadir em relação aos que ingressaram no 1° semestre.

Média de dependências por semestre estimativa positiva (0.25585), quanto mais disciplinas, em média, por semestre ficarem em dependência, maior a chance de evadir.

Semestres frequentados estimativa negativa (-0.19628), quanto mais semestres frequentados menor a chance de evadir.

O Modelo de Regressão Logística também permite que se calcule Odds Ratio (a razão de chances) entre as variáveis que permaneceram no modelo e o status do aluno, cuja interpretação segue:

Tabela 15 – Odds Ratio do Modelo escolhido

Variável	Odds Ratio	Limite Inferior (95%)	Limite Superior (95%)	P-VALOR
Faixa etária (≥ 22 anos)	2,004	1,123	3,754	0,000
Coef. De Rendimento	0,002	0,001	0,016	0,000
Semestre de Ingresso (2°)	0,546	0,323	0,923	0,000
Média de DP por Semestre	0,770	0,598	1,002	0,000
Semestres Frequentados	1,300	1,100	1,500	0,000

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Como visto na descrição do modelo, na tabela 15, todas as variáveis apresentaram efeitos significativos, o que é ratificado pelo p-valor abaixo de 0,05 sugerindo que as chances de evadir ou não entre as variáveis é significativa como visto na tabela 16.

Pela Odds Ratio nota-se que a chance de evadir dos alunos com mais de 22 anos é 2 vezes maior que os alunos com menos de 22 anos. Esta chance pode variar entre 1,123 e 3,754 vezes ao nível de 95% de confiança.

A cada unidade acrescida no Coeficiente de Rendimento a chance do aluno evadir é 0,2% menor, esta chance pode variar entre 0,1% e 1,6% de chance ao nível de 95% de confiança.

Os alunos que ingressaram no primeiro semestre têm 1,83 vezes (1/0,546) mais chance que de evadir que os alunos que ingressaram no segundo semestre. Esta chance pode variar entre 1,09 e 3 vezes ao nível de confiança de 95%.

Ao adicionar uma disciplina na média de disciplinas dependentes por semestre do aluno, este terá 77% mais chance de evadir. Esta chance pode variar entre 59,8% e 100,2% ao nível de confiança de 95%.

A cada semestre a mais frequentado pelo aluno, sua chance de evadir diminui em 30%. Chance que pode variar entre 10% e 50% ao nível de confiança de 95%.

Para mensurar a acurácia do modelo, o diagnóstico de ajuste é útil. Na literatura há várias formas para verificar o qual acurado, ou bom ajustado aos dados o modelo ficou. Além da análise de resíduos, que está apresentada nos anexos, verificou-se a medida AIC (critério de Akaike) e o quanto o modelo conseguiu classificar

corretamente quais alunos eram evadidos e não evadidos através da curva ROC. Com esta medida consegue-se mensurar se o modelo está conseguindo, de forma satisfatória, distinguir os alunos evadidos dos não evadidos.

Os teste de qui-quadrado de Pearson e Deviance também foram aplicados a fim de verificar se não havia problema de superdispersão no modelo e se o mesmo está bem ajustado aos dados. Ambos os testes foram satisfatórios, mas serão omitidos seus resultados, apresentando-se apenas o gráfico da curva ROC e sua média de área abaixo da curva (Area Under Curve - AUC).

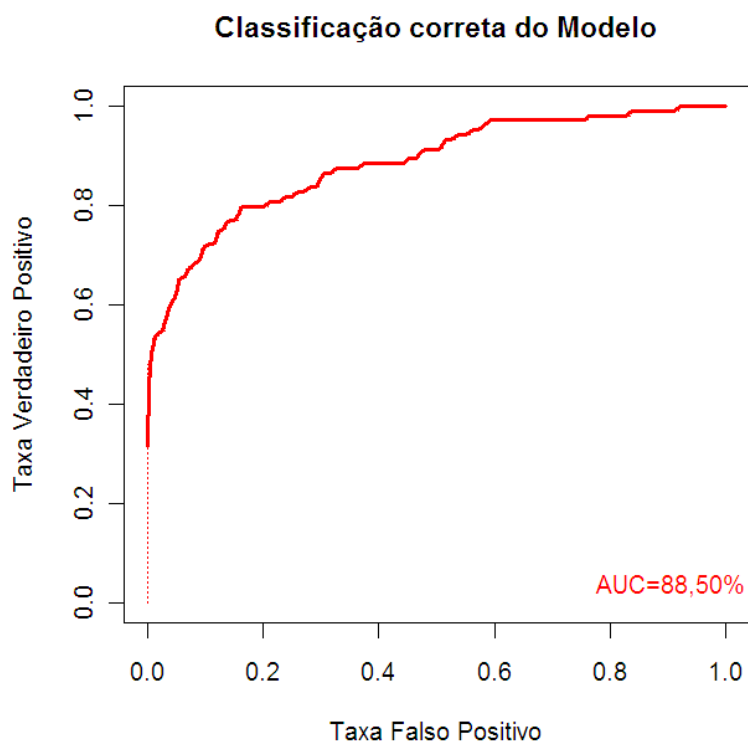


Gráfico 3 – Classificação correta do Modelo

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil.

O valor da AUC indica o quanto o modelo conseguiu classificar corretamente, ou seja, 88,50% dos alunos foram classificados corretamente como evadidos e não evadidos.

4.2.2 Análise gráfica

Além do trabalho estatístico foi feita uma análise com base nos gráficos individualmente considerados. Os gráficos constam integralmente no Apêndice C deste trabalho.

O primeiro grupo relevante estudado foi o dos alunos regularmente matriculados, com 67 questionários respondidos de um total de 182 questionários enviados .

A pesquisa demonstra uma predominância de alunos, entre os regulares, numa faixa etária de 17 a 21 anos. São 48 discentes nessa faixa etária, o que representa 72% do total de alunos regularmente matriculados, contra 19 alunos entre 22 e 26 anos, o que totaliza 27% do total. Apenas um aluno está fora desses dois grupos relevantes.

O sexo predominante, por sua vez, é o masculino. São 54 discentes do sexo masculino (81%) para 13 discentes do sexo feminino, que representam 19% do universo pesquisado. A totalidade dos alunos regulares é solteira, sendo que um deles vive com companheiro. 61% dos discentes residem com os pais. Nenhum discente possui filhos.

No que diz respeito à subsistência própria, 38 alunos não trabalham e recebem ajuda financeira de seus familiares, o que representa 57%. Discentes que trabalham mas recebem ajuda financeira da família são 22, que representam 33%. Somente seis deles contribuem parcialmente no sustento da família e apenas um é responsável total pelo sustento da família.

Os discentes são em sua maioria oriundos de escola particular. A proporção é de 55% para 33% de escola pública. Os percentuais restantes realizaram o ensino médio parcialmente em ambos os sistemas de ensino.

Em relação ao semestre de ingresso do discente, os que entraram no primeiro semestre representam 43% dos alunos regulares e os que entraram no segundo semestre representam 57% dos alunos regulares.

A relação entre cotistas e não cotistas é de 18 discentes cotistas, ou seja, 27% do universo pesquisado, e 49 discentes não cotistas, ou seja, 73%.

Dos discentes regulares, 79% têm o curso como primeira opção, enquanto que 21% já iniciaram outros cursos, tais como: Bacharelado em Física,

Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Direito, Administração de Empresas, Engenharia Civil, Tecnologia em Telecomunicações, Matemática, Engenharia Elétrica, Fisioterapia.

O ingresso por meio de vestibular representa 63% e o ingresso via ENEM representa 36% dos discentes. Importante lembrar que o ingresso via vestibular se deu de 2007 a 2009 e por meio do ENEM no primeiro e segundo semestres de 2010.

A orientação vocacional não foi uma ferramenta utilizada majoritariamente, pois 82% dos alunos não se valeram dela como instrumento para auxiliar sua escolha profissional. Já em relação ao curso, 79% dos alunos afirmaram ter buscado informações antes de optar pela Engenharia de Computação. As informações buscadas pelos alunos foram em relação às opções de mercado (85%), seguidas dos objetivos do curso (80%) e das disciplinas (72%). Foi possível marcar mais de uma caixa de seleção, razão pela qual a soma das percentagens ultrapassa 100%.

Em relação às expectativas e motivações dos discentes, os fatores mais citados como relevantes para a escolha do curso e da instituição foram o fato de tratar-se de uma Universidade Federal e gratuita, por haver disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, pelos salários que a carreira oferece e por realização profissional.

Finalmente, no que diz respeito à permanência dos discentes no curso escolhido, os fatores apontados como de maior relevância foram: o reconhecimento social da carreira, o comprometimento que os entrevistados mantêm com o curso e com a instituição e o relacionamento com os docentes.

O segundo grupo pesquisado foi o dos alunos evadidos. Dada a baixa adesão (11 respostas dos 66 questionários enviados), não se obteve um número de respostas que permita elaborar estatísticas peremptórias. De todo modo, os resultados obtidos são os seguintes:

Ha uma predominância de alunos evadidos com idade entre 17 e 21 anos. São 7 discentes nessa faixa etária, o que representa 64% do total, contra 2 alunos entre 22 e 26 anos, o que totaliza 18% do total. Há apenas um aluno entre 27 e 31 anos, o que representa 9%, bem como outro aluno entre 32 e 36 anos, o que também representa 9%.

Todos os alunos evadidos que responderam à pesquisa são do sexo masculino. Dez são solteiros (91%) e apenas um é casado (9%). A totalidade dos alunos evadidos não tem filhos.

A grande maioria trabalha (73%). Apenas 27% dos entrevistados não exercem qualquer atividade remunerada. Dos evadidos, 45% ajudam ou são

responsáveis pelo sustento da família. Os 54% restantes ou não trabalham ou ainda que trabalhem a família os ajuda financeiramente.

Quanto à origem, 45% dos evadidos são oriundos de escolas públicas, enquanto 36% dos entrevistados cursaram o ensino médio em escolas particulares. Os 19% restantes fizeram o ensino médio em ambos os sistemas.

Os alunos evadidos que entraram no primeiro semestre representam 45% dos entrevistados. Os que entraram no segundo semestre totalizam 36%. Significativa maioria (73%) ingressou por meio de exame vestibular. Atente-se, todavia, para o fato de a pesquisa englobou apenas um ano em que a UTFPR utilizou o ENEM como meio de seleção de candidatos: em 2010. De 2007 a 2009 a seleção era feita por exame vestibular.

Os anos de 2008 e 2009 apresentaram o maior índice de evasão. A grande maioria dos respondentes é de não cotistas, qual seja, 73%.

Oito alunos (73%) têm a Engenharia de Computação como primeiro curso. Apenas três alunos já iniciaram outro curso antes da Engenharia de Computação (27%), entre eles Engenharia de Bioprocessos (dois alunos) e engenharia elétrica (um aluno).

A maioria dos evadidos de 64% frequenta outro curso superior, como Tecnologia em Design Gráfico, Ciências Sociais, Engenharia Mecânica, Engenharia de Computação, Engenharia Física, Bacharelado em Física. Dois alunos evadidos voltaram para o mesmo curso.

No quesito com quem residem, constatou-se que 63% dos alunos evadidos que responderam ao questionário moram com pais e familiares. Somente 18% dos entrevistados residem sozinhos.

Assim como ocorreu no grupo de alunos regulares, o serviço de orientação vocacional também não foi relevante para o grupo de alunos evadidos. Um percentual de 91% de alunos não usou tal ferramenta de apoio. No entanto, a maioria de 82% afirma ter buscado pesquisar acerca do curso em análise. Essa pesquisa enfocou em primeiro plano as disciplinas do curso (45% dos alunos), seguida dos objetivos do curso e das opções de mercado (18% cada).

As expectativas que os alunos evadidos apresentavam quando do ingresso no curso envolvem a qualidade do ensino e a realização profissional. Dentre os motivos de se ter escolhido o curso de Engenharia da Computação na UTFPR,

mostraram-se relevantes o fato de ser Universidade Federal, conceituada e gratuita e a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho.

Por fim, em relação aos motivos que ocasionaram a saída dos alunos, foram citados como relevantes: formação escolar anterior, organização nos estudos e escolha precoce da profissão.

4.2.3 Análise dos dados do sistema acadêmico

Embora tenha fornecido dados relevantes para compreender o processo de evasão no universo delimitado para estudo, a coleta de dados por meio de questionários não seria suficiente para indicar as disciplinas com maior índice de reprovação. Por isso, com o objetivo de complementar o estudo, fez-se um levantamento de dados, via sistema acadêmico, das disciplinas com mais de 15 alunos reprovados.

O sistema acadêmico relaciona disciplinas que não constam da ementa do curso de Engenharia de Computação. Isso acontece porque os alunos desse curso matriculam-se em disciplinas de outras graduações, visando a uma futura mudança de curso, ao adiantamento de créditos ou mesmo ao enriquecimento curricular. Para manter a fidelidade aos dados, optou-se por colacioná-los em sua integralidade, já que eles permitem delinear os interesses acadêmicos do discente de Engenharia de Computação. Assim, as disciplinas integrantes da grade desse curso foram destacadas em fundo cinza. As demais matérias integram a grade de outros cursos.

É importante observar que as turmas são abertas com sua capacidade máxima (o que não significa o número de vagas ofertadas pelo curso no ingresso). A prioridade de matrícula é para os alunos do curso. As demais vagas são preenchidas com alunos de outros cursos.

Tabela 16 – Disciplinas com mais de 15 alunos reprovados

1º semestre de 2007					
Disciplina	Matriculados	Aprovados	Cancelados	Dispensados	Reprovados
FI62B - Mecânica Geral 1	44	24	3	0	15
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	59	38	1	0	17
MA61B - Matemática 1	58	36	0	0	18
MA61B - Matemática 1	55	30	1	0	17
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	31	12	1	0	17

2º semestre de 2007

<u>Disciplina</u>	<u>Matriculados</u>	<u>Aprovados</u>	<u>Cancelados</u>	<u>Dispensados</u>	<u>Reprovados</u>
FI62B - Mecânica Geral 1	59	27	2	0	29
FI64A - Física 4	44	20	8	0	15
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	61	37	2	0	17
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	58	35	1	0	19
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	44	20	3	0	20
MA63C - Cálculo Numérico	30	9	3	0	17

1º semestre de 2008

<u>Disciplina</u>	<u>Matriculados</u>	<u>Aprovados</u>	<u>Cancelados</u>	<u>Dispensados</u>	<u>Reprovados</u>
FI62B - Mecânica Geral 1	49	21	0	0	28
FI63A - Física 3	20	3	0	0	16
FI64A - Física 4	45	8	1	0	35
FI64A - Física 4	41	13	3	0	25
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	25	2	0	19
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	22	0	0	23
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	50	29	2	0	19
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	35	5	0	0	30
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	30	9	0	0	19

2º semestre de 2008

<u>Disciplina</u>	<u>Matriculados</u>	<u>Aprovados</u>	<u>Cancelados</u>	<u>Dispensados</u>	<u>Reprovados</u>
FI62B - Mecânica Geral 1	44	21	0	0	23
FI62B - Mecânica Geral 1	44	24	1	0	19
FI62B - Mecânica Geral 1	44	24	0	0	19
FI63A - Física 3	39	11	1	0	18
FI63B - Mecânica Geral 2	38	21	1	0	16
FI64A - Física 4	41	9	1	0	31
FI64A - Física 4	48	12	8	0	27
FI64A - Física 4	46	20	5	0	18
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	9	2	0	27
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	45	15	0	0	25
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	44	20	0	0	20
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	27	0	0	16
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	44	27	1	0	15
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	45	17	0	0	27
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	33	12	0	0	20
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	24	0	0	19
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	41	24	0	0	17
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	39	15	0	0	24
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	41	20	1	0	20
MA65A - Probabilidade E Estatística	44	22	1	0	20

1º semestre de 2009

<u>Disciplina</u>	<u>Matriculados</u>	<u>Aprovados</u>	<u>Cancelados</u>	<u>Dispensados</u>	<u>Reprovados</u>
ES61A - Tecnologia E Sociedade	49	28	0	0	17

ES61A - Tecnologia E Sociedade	48	29	1	0	16
FI61A - Física 1	25	7	0	0	15
FI62A - Física 2	23	4	1	0	18
FI62A - Física 2	23	5	0	0	16
FI62B - Mecânica Geral 1	46	23	4	0	19
FI62B - Mecânica Geral 1	39	17	2	0	19
FI62B - Mecânica Geral 1	46	26	2	0	18
FI62B - Mecânica Geral 1	40	20	1	0	18
FI62B - Mecânica Geral 1	46	26	2	0	16
FI63A - Física 3	23	6	1	0	15
FI63B - Mecânica Geral 2	44	26	0	0	18
FI63B - Mecânica Geral 2	36	20	0	0	16
FI64A - Física 4	46	10	7	0	28
FI64A - Física 4	46	15	4	0	27
FI64A - Física 4	46	18	1	0	27
FI64A - Física 4	46	18	2	0	25
FI64A - Física 4	46	17	9	0	19
IF61B - Lógica Para Computação	48	18	1	0	27
IF61B - Lógica Para Computação	49	25	0	0	19
IF61C - Fundamentos De Programação 1	49	17	0	0	29
IF61C - Fundamentos De Programação 1	54	31	0	0	17
IF62C - Fundamentos De Programação 2	41	13	3	0	25
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	13	0	0	29
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	15	1	0	28
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	39	8	0	0	27
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	17	0	0	27
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	49	11	1	0	27
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	12	5	0	24
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	49	15	2	0	24
MA61B - Matemática 1	37	15	1	0	21
MA61B - Matemática 1	37	15	1	0	21
MA61B - Matemática 1	56	29	1	0	20
MA61B - Matemática 1	49	25	1	0	16
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	35	8	0	0	24
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	26	7	2	0	17
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	44	27	0	0	16
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	44	25	2	0	16
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	43	12	3	0	28
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	30	5	3	0	22
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	24	1	0	19
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	26	1	0	17
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	27	1	0	16
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	28	1	0	15
MA63B - Matemática 2	42	8	1	0	33
MA63B - Matemática 2	42	16	0	0	25
MA63B - Matemática 2	44	21	0	0	23
MA63B - Matemática 2	42	17	2	0	23
MA63C - Cálculo Numérico	44	24	1	0	19
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	44	9	1	0	34
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	44	11	1	0	31
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	44	23	0	0	21
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	30	6	2	0	20

MA65A - Probabilidade E Estatística	44	18	0	0	25
MA65A - Probabilidade E Estatística	37	20	0	0	17

2º semestre de 2009

<u>Disciplina</u>	<u>Matriculados</u>	<u>Aprovados</u>	<u>Cancelados</u>	<u>Dispensados</u>	<u>Reprovados</u>
FI61A - Física 1	24	8	0	0	15
FI61A - Física 1	24	8	0	0	15
FI62B - Mecânica Geral 1	46	23	0	0	22
FI62B - Mecânica Geral 1	47	29	2	0	15
FI62B - Mecânica Geral 1	46	29	1	0	15
FI63B - Mecânica Geral 2	41	16	5	0	18
FI63B - Mecânica Geral 2	41	24	1	0	16
FI63B - Mecânica Geral 2	40	8	1	0	31
FI64A - Física 4	47	17	2	0	28
FI64A - Física 4	46	22	1	0	23
FI64A - Física 4	46	22	1	0	23
FI64A - Física 4	47	31	0	0	16
IF61B - Lógica Para Computação	49	11	0	0	34
IF61B - Lógica Para Computação	46	13	0	0	33
IF61C - Fundamentos De Programação 1	49	20	0	0	24
IF61C - Fundamentos De Programação 1	46	23	0	0	23
IF61C - Fundamentos De Programação 1	30	12	1	0	15
IF62C - Fundamentos De Programação 2	28	10	1	0	17
IF62C - Fundamentos De Programação 2	38	22	1	0	15
IF62J - Oficina De Integração 1	36	19	2	0	15
IF62J - Oficina De Integração 1	36	19	2	0	15
IF62J - Oficina De Integração 1	36	19	2	0	15
IF63E - Matemática Discreta	29	12	0	0	16
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	11	0	0	29
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	49	14	0	0	28
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	15	0	0	27
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	49	15	1	0	25
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	19	0	0	24
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	10	8	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	10	8	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	10	8	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	25	0	0	20
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	29	1	0	18
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	29	1	0	18
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	42	27	0	0	15
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	31	0	0	15
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	27	1	0	15
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	6	1	0	36
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	8	1	0	34
MA61B - Matemática 1	46	21	0	0	25
MA61B - Matemática 1	47	14	1	0	24
MA61B - Matemática 1	47	19	0	0	23
MA61B - Matemática 1	47	16	5	0	23
MA61B - Matemática 1	47	24	0	0	18
MA61B - Matemática 1	47	24	0	0	17
MA61B - Matemática 1	46	12	0	0	32

MA61B - Matemática 1	42	9	1	0	30
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	44	17	0	0	27
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	30	8	0	0	22
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	44	25	0	0	18
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	32	14	1	0	17
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	25	10	0	0	15
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	15	0	0	29
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	17	0	0	27
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	33	11	0	0	22
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	45	23	1	0	21
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	45	23	3	0	19
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	29	11	1	0	16
MA63B - Matemática 2	33	14	1	0	18
MA63B - Matemática 2	35	20	0	0	15
MA63C - Cálculo Numérico	45	28	2	0	15
MA63C - Cálculo Numérico	44	27	1	0	15
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	41	12	1	0	26
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	46	21	0	0	25
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	46	23	1	0	22
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	46	11	0	0	34
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	46	16	0	0	30
MA65A - Probabilidade E Estatística	39	10	2	0	27
MA65A - Probabilidade E Estatística	36	15	2	0	18

1º semestre de 2010

Disciplina	Matriculados	Aprovados	Cancelados	Dispensados	Reprovados
FI61A - Física 1	65	18	1	0	21
FI61A - Física 1	65	18	1	0	21
FI61A - Física 1	46	26	1	0	19
FI61A - Física 1	46	26	1	0	19
FI61A - Física 1	51	25	0	0	18
FI61A - Física 1	63	19	0	0	16
FI61A - Física 1	24	8	0	0	16
FI62B - Mecânica Geral 1	47	23	0	0	23
FI62B - Mecânica Geral 1	39	18	0	0	19
FI62B - Mecânica Geral 1	46	28	0	0	17
FI62B - Mecânica Geral 1	46	26	0	0	17
FI63A - Física 3	23	8	0	0	15
FI63A - Física 3	23	7	1	0	15
FI63A - Física 3	24	9	0	0	15
FI63B - Mecânica Geral 2	46	6	13	0	27
FI63B - Mecânica Geral 2	46	14	7	0	24
FI64A - Física 4	47	25	6	0	16
FI64A - Física 4	47	30	2	0	15
IF61B - Lógica Para Computação	45	11	0	0	30
IF61B - Lógica Para Computação	44	14	1	0	27
IF61B - Lógica Para Computação	44	14	1	0	27
IF61B - Lógica Para Computação	49	14	0	0	25
IF61C - Fundamentos De Programação 1	46	23	0	0	18
IF63E - Matemática Discreta	45	22	1	0	18
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	12	0	0	33

MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	12	0	0	33
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	68	9	1	0	30
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	17	1	0	27
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	15	7	0	22
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	63	12	1	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	50	11	1	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	19	2	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	51	24	0	0	20
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	52	26	0	0	15
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	51	27	0	0	15
MA61B - Matemática 1	51	11	0	0	33
MA61B - Matemática 1	46	23	0	0	23
MA61B - Matemática 1	68	19	0	0	21
MA61B - Matemática 1	52	23	0	0	20
MA61B - Matemática 1	46	22	1	0	20
MA61B - Matemática 1	51	23	0	0	20
MA61B - Matemática 1	51	20	0	0	20
MA61B - Matemática 1	66	21	0	0	18
MA61B - Matemática 1	48	25	1	0	18
MA61B - Matemática 1	35	14	2	0	16
MA61B - Matemática 1	63	21	0	0	15
MA61B - Matemática 1	46	28	0	0	15
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	43	19	0	0	24
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	46	21	0	0	23
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	38	11	4	0	23
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	42	20	1	0	21
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	29	8	1	0	20
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	46	23	2	0	19
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	46	27	1	0	16
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	44	18	1	0	25
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	32	9	3	0	20
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	43	22	2	0	19
MA63C - Cálculo Numérico	36	19	2	0	15
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	45	17	1	0	27
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	34	7	3	0	23
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	44	18	4	0	22
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	38	16	5	0	16
MA65A - Probabilidade E Estatística	44	23	1	0	20
MA65A - Probabilidade E Estatística	40	17	3	0	19
MA65A - Probabilidade E Estatística	44	23	5	0	16
MA65A - Probabilidade E Estatística	28	12	1	0	15

2º semestre de 2010

Disciplina	Matriculados	Aprovados	Cancelados	Dispensados	Reprovados
ES60G - Sociedade E Política No Brasil	44	27	2	0	15
ES61A - Tecnologia E Sociedade	46	22	0	0	16
F61B - Lógica Para Computação	48	13	1	0	29
FI62B - Mecânica Geral 1	46	23	1	0	20
FI62B - Mecânica Geral 1	47	27	2	0	18
FI62B - Mecânica Geral 1	39	21	0	0	18
FI62B - Mecânica Geral 1	46	25	1	0	17

FI62B - Mecânica Geral 1	46	26	1	0	17
FI62B - Mecânica Geral 1	46	26	3	0	17
FI63A - Física 3	18	1	1	0	16
FI63A - Física 3	23	6	1	0	16
FI63A - Física 3	23	6	1	0	16
FI63A - Física 3	20	3	1	0	16
FI63A - Física 3	22	5	1	0	16
FI63A - Física 3	22	5	1	0	16
FI63B - Mecânica Geral 2	46	16	2	0	28
FI63B - Mecânica Geral 2	45	10	11	0	24
FI63B - Mecânica Geral 2	36	7	9	0	19
FI64A - Física 4	44	17	3	0	24
FI64A - Física 4	46	21	2	0	22
FI64A - Física 4	46	28	1	0	17
FI64A - Física 4	46	26	2	0	17
FI64A - Física 4	46	28	3	0	15
FI66A - Fenômenos De Transporte 1	46	20	3	0	23
FI66A - Fenômenos De Transporte 1	46	21	6	0	18
FI66A - Fenômenos De Transporte 1	33	15	2	0	16
FI66A - Fenômenos De Transporte 1	46	24	7	0	16
IF61B - Lógica Para Computação	44	14	0	0	28
IF61B - Lógica Para Computação	44	16	2	0	20
IF61C - Fundamentos De Programação 1	48	20	2	0	23
IF61C - Fundamentos De Programação 1	44	16	0	0	21
IF61C - Fundamentos De Programação 1	30	12	0	0	17
IF61C - Fundamentos De Programação 1	44	29	0	0	15
IF62C - Fundamentos De Programação 2	44	21	2	0	21
IF62C - Fundamentos De Programação 2	32	15	0	0	18
IF62C - Fundamentos De Programação 2	33	8	6	0	17
IF63E - Matemática Discreta	44	16	4	0	22
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	6	0	0	37
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	47	9	4	0	33
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	51	21	0	0	24
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	54	20	4	0	23
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	49	13	2	0	23
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	49	10	3	0	22
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	18	0	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	45	20	2	0	21
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	19	0	0	20
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	48	22	1	0	19
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	25	4	1	0	18
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	28	9	1	0	16
MA61A - Cálculo Diferencial E Integral 1	46	16	1	0	16
MA61B - Matemática 1	45	9	2	0	33
MA61B - Matemática 1	46	7	0	0	32
MA61B - Matemática 1	47	8	4	0	32
MA61B - Matemática 1	46	14	0	0	28
MA61B - Matemática 1	37	8	0	0	28
MA61B - Matemática 1	48	11	2	0	27
MA61B - Matemática 1	47	20	1	0	22
MA61B - Matemática 1	28	10	0	0	18
MA61B - Matemática 1	49	19	6	0	17

MA61B - Matemática 1	46	23	4	0	16
MA61B - Matemática 1	46	17	0	0	16
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	46	10	2	0	33
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	35	6	2	0	26
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	46	20	1	0	25
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	36	8	2	0	24
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	35	11	2	0	22
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	38	13	3	0	22
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	34	12	0	0	19
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	38	19	3	0	16
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	25	8	1	0	15
MA62A - Cálculo Diferencial E Integral 2	43	23	3	0	15
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	46	22	1	0	23
MA63A - Cálculo Diferencial E Integral 3	46	23	2	0	21
MA63B - Matemática 2	34	10	0	0	24
MA63B - Matemática 2	46	21	1	0	23
MA63B - Matemática 2	45	22	1	0	22
MA63B - Matemática 2	46	26	1	0	18
MA63B - Matemática 2	25	8	2	0	15
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	42	17	3	0	22
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	33	11	3	0	19
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	46	31	0	0	15
MA64A - Cálculo Diferencial E Integral 4	46	31	0	0	15
MA65A - Probabilidade E Estatística	46	14	6	0	23
MA65A - Probabilidade E Estatística	51	28	2	0	20

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Da análise dos dados acima extrai-se que o número de retenções aumenta a cada semestre do período de análise (2007 a 2010). Especificamente quanto às disciplinas que apresentam maior número de reprovações, Cálculo Diferencial e Integral aparece 100 vezes com um número acima de 15 reprovações; Física, 44 vezes; Matemática, 38 vezes; Mecânica Geral, 25 vezes; Fundamentos de Programação, 16 vezes; Probabilidade e Estatística ,11 vezes; Lógica para Computação, dez vezes; Cálculo Numérico e Fenômenos de Transporte, quatro vezes cada; Oficina de Integração e Tecnologia e Sociedade, três vezes cada; Matemática Discreta, duas vezes, e Sociedade e Política no Brasil apenas uma vez.

A pesquisa com base nos dados do sistema acadêmico forneceu ainda dados comparativos entre o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não-cotistas, conforme segue.

Tabela 17 – Coeficiente dos alunos cotistas

Coeficientes dos alunos cotistas

Curso	Coeficiente Abaixo de 0,7	Coeficiente acima de 0,7
ARQUITETURA E URBANISMO	26,83%	73,17%
DESIGN	23,46%	76,54%
EDUCAÇÃO FÍSICA	38,33%	61,67%
ENGENHARIA CIVIL	45,45%	54,55%
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	76,62%	23,38%
ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	80,00%	20,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	61,43%	38,57%
ENGENHARIA ELETRÔNICA	66,67%	33,33%
ENGENHARIA ELÉTRICA	91,89%	8,11%
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA - ÊNFASE AUTOMAÇÃO	72,41%	27,59%
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA - ÊNFASE ELETROTÉCNICA	79,85%	20,15%
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA - ÊNFASE ELETRÔNICA INDUSTRIAL E TELECOMUNICAÇÕES	67,09%	32,91%
ENGENHARIA INDUSTRIAL MECÂNICA	71,64%	28,36%
ENGENHARIA MECÂNICA	67,57%	32,43%
FÍSICA	72,73%	27,27%
LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS	31,43%	68,57%
QUÍMICA	68,57%	31,43%
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	74,14%	25,86%
Média	62,01%	37,99%

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Tabela 18 – Coeficiente dos alunos não-cotistas
Coeficientes dos alunos NÃO cotistas

Curso	Coeficiente Abaixo de 0,7	Coeficiente acima de 0,7
ARQUITETURA E URBANISMO	32,56%	67,44%
DESIGN	15,96%	84,04%
EDUCAÇÃO FÍSICA	40,00%	60,00%
ENGENHARIA CIVIL	33,33%	66,67%
ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	66,30%	33,70%
ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	55,00%	45,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	61,62%	38,38%
ENGENHARIA ELETRÔNICA	52,38%	47,62%
ENGENHARIA ELÉTRICA	71,79%	28,21%
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA - ÊNFASE AUTOMAÇÃO	45,33%	54,67%
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA - ÊNFASE ELETROTÉCNICA	75,14%	24,86%
ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA - ÊNFASE ELETRÔNICA INDUSTRIAL E TELECOMUNICAÇÕES	65,35%	34,65%
ENGENHARIA INDUSTRIAL MECÂNICA	57,95%	42,05%
ENGENHARIA MECÂNICA	68,42%	31,58%
FÍSICA	58,70%	41,30%
LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS	30,00%	70,00%
QUÍMICA	53,21%	46,79%
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	75,38%	24,62%
Média	53,25%	46,75%

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

Como se observa, não há diferença significativa entre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas. No primeiro grupo, 76,62% estão com o coeficiente abaixo de 0,7. Entre os não-cotistas, esse percentual é de 66,30%.

É relevante mencionar ainda que o número de cotistas desistentes é rigorosamente igual ao número de não-cotistas desistentes: 21 em cada grupo, conforme demonstram os dados do sistema acadêmico:

Tabela 19 – Desistência dos alunos cotistas

Desistência dos alunos cotistas

Cursos	nº. de alunos cotistas no curso	nº. de alunos COTISTAS desistentes	nº. de alunos NÃO-cotistas desistentes
Arquitet E Urbanismo	58	10	5
Design	106	9	19
Educação Física	92	26	28
Eng Civil	35	2	2
Eng Contr/Automação	42	4	5
Eng De Computação	101	21	21
Eng Elétrica	76	19	23
Eng Eletrônica	41	10	9
Eng Ind Automação	60	4	8
Eng Mecânica	88	22	16
Eng. Prod. Civil	78	10	17
Eng.Ind.Eletrônica	83	9	9
Eng.Ind.Eletrotéc.	140	14	15
Eng.Ind.Mecânica	138	11	19
Física	78	34	34
Letras	92	23	34
Química	104	23	32
Sist De Informação	81	12	27
Total	1493	263	323

Fonte: Núcleo de Acompanhamento e Apoio Psicopedagógico e Assistência Estudantil, 2011.

4.3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: OS POTENCIAIS MOTIVOS DA EVASÃO

As variáveis anteriormente descritas sugerem a existência de fatores psicológicos, sociais e pedagógicos que influenciam a tomada de decisão por parte do aluno sobre sua evasão ou permanência no curso de Engenharia de Computação da UTFPR. Por isso, a análise será dividida de acordo com essas três frentes.

4.3.1 Fatores sociais

Os estudos a respeito da evasão escolar costumam salientar que a saída do curso é motivada por fatores financeiros e sociais. Não foi esse, contudo, o resultado apontado pela pesquisa empreendida.

Com efeito, a maior parte dos entrevistados revelou ser sustentada pela família. Quase todos os alunos evadidos entrevistados são solteiros e nenhum tem filhos. Poucos fazem estágio e apenas um relatou sustentar a família com o seu trabalho.

Por outro lado, o fato de a UTFPR ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade atrai muitos alunos pelo simples fato de ser gratuita e de o ingresso nela ser um sinal de conquista. Ou seja, muitos discentes optam pelo curso, não em razão de sua afinidade com as disciplinas, mas por ser um curso gratuito numa universidade federal, como fica claro nas pesquisas.

Outro fator que compete com a afinidade do aluno com as disciplinas é o mercado de trabalho. Muitos alunos relataram ter escolhido o curso em razão do mercado de trabalho aquecido.

Em última análise, embora os fatores sociais não pareçam ser determinantes para a evasão escolar, eles são determinantes para a escolha do curso. Um percentual considerável de alunos prioriza o ingresso numa universidade pública e gratuita, num curso com mercado de trabalho aquecido, em detrimento de sua afinidade pessoal com as disciplinas. Essa situação pode levar a uma dificuldade de adaptação à decepção com o curso – essas sim causas de evasão, as quais, embora ligadas a fatores psicológicos, têm origem em fatores sociais. De fato,

Na teoria social, parece ser consensual a pertinência de refletir sobre quem somos nós, de examinar como nos temos transformado, bem como de nos situarmos em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, para nos sentirmos pertencendo, percebermo-nos apoiados e realizados afetivamente. A discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada. (GILROY, 1997, apud MOREIRA; CÂMARA, 2010, p.38-39).

O indivíduo, participante do mundo globalizado, vivencia a todo o momento crises de identidade provenientes de escolhas que nem sempre correspondem

ao que seu “eu” anseia. Com isso, não consegue se sentir pertencente e/ou participante do grupo. Ao priorizar a escolha do curso em razão de fatores desvinculados de sua personalidade, o discente cria um ambiente propício para o nascimento de “crises de identidade”. Caso o aluno não seja capaz de reconstruir sua própria identidade, isso pode ser um fator determinante para a evasão. Esse mecanismo se insere numa perspectiva maior, descrita por Moreira e Câmara (2010, p.40):

Tendo em vista que há repercussões de toda essa crise nas escolas e salas de aula em que trabalhamos, faz-se necessário precisar nossa concepção de identidade, bem como analisar de que forma as velozes modificações, que ocorrem na economia, na cultura, na política, nas relações e nas práticas do cotidiano, abalam a nossa vida em comunidade, nossa vida íntima e nossa vida profissional. Importa estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam nossas identidades e colocam em xeque muitas de nossas convicções, levando-nos a retificar pontos de vista e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras. (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p.40).

Ou seja, a escolha do curso com base em fatores exógenos à personalidade do aluno requer a sua capacidade de adaptação, uma vez que pode colocar em xeque suas convicções a respeito do curso. Assim, embora os fatores sociais não sejam determinantes para a decisão de abandonar o curso, eles influenciam indiretamente essa decisão, pois operam já no momento de escolha do curso.

4.3.2 Fatores pedagógicos

A relação entre professor e aluno pode ser determinante para a permanência no curso. Chama a atenção o dado de que para muitos discentes regulares a relação entre aluno e professor é motivadora. Curiosamente, a maior parte dos entrevistados relata ter procurado se informar a respeito do curso e de suas disciplinas, o que parece sugerir que a desistência não decorreu necessariamente das disciplinas ou do relacionamento professor-aluno.

Para Perrenoud (1997),

[...] ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projectos, das personalidades, etc.).

Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal e formal, construir identidades e trajetórias.

Porém, regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno “médio” ou de um sujeito epistêmico, desconhecem a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas. (PERRENOUD, 1997, p.28).

Na relação aluno-professor, há de se lembrar de que o professor é parte integrante do mundo atual e que ele também está sujeito às modificações de tempo e espaço decorrentes da modernidade e da globalização. Ele está igualmente sujeito ao processo constante de reconstrução da identidade. Logo, a necessidade de trabalhar a auto-identidade também diz respeito a ele.

Uma pessoa com sentido razoavelmente estável de auto-identidade tem uma sensação de continuidade biográfica que é capaz de captar reflexivamente e, em maior ou menor grau, comunicar a outras pessoas. Pelas primeiras relações de confiança, essa pessoa também estabeleceu um casulo protetor que “filtra”, na condução prática da vida diária, muitos dos perigos que em princípio ameaçam a integridade do eu. Finalmente, o indivíduo é capaz de aceitar essa integridade como positiva. Há suficiente auto-apreciação para sustentar um sentido do eu como “vivo”- dentro do âmbito do controle reflexivo- em vez de ter a qualidade inerte das coisas no mundo-objeto (GIDDENS, 2002, p.55).

Ainda de acordo com Giddens (2002, p.56), já dizia Charles Taylor que “a fim de ter um sentido de quem somos, precisamos ter a noção de como nos transformamos e para onde vamos”. Isso só é possível pela reflexão e ação da auto-identidade, em que se pressupõe uma melhor aceitação da realidade das coisas e dos outros.

Outro fator importante a ser considerado é o desempenho acadêmico dos alunos evadidos. Embora não se possa definir se isso é causa ou efeito do processo de evasão, é possível observar que em geral a desistência está relacionada com uma dificuldade que decorre do curso ou nele se reflete. Isso fica evidente particularmente quando se atenta para as disciplinas com maior número de retenção.

Deve-se salientar ainda que percentual considerável dos evadidos atribui sua decisão à insuficiência dos conhecimentos adquiridos no ensino médio e à sua própria desorganização nos estudos. É importante ressaltar, todavia, que esses alunos não são, em sua grande maioria, cotistas. Ou seja, pode-se afirmar que a baixa qualidade do ensino médio atrapalha a integração do aluno, cotista ou não, à educação superior.

4.3.3 Fatores psicológicos

A primeira evidência que chama atenção é o fato de que a evasão quase que se concentra nos dois primeiros períodos da faculdade. Esse dado pode ser interpretado juntamente com o fato de que alunos mais velhos (acima de 22 anos) estão mais sujeitos à evasão, bem como o fato de que a maior parte dos discentes possui idade entre 17 e 21 anos.

Os dois primeiros semestres do curso são justamente o período em que ocorre a adaptação do aluno ao novo ambiente. É durante esse tempo que a identidade do estudante sofre um choque e será reformulada. Sua permanência está diretamente ligada à capacidade de superar esse momento e sentir-se parte da comunidade acadêmica.

Nesse momento,

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p.17-18).

Essa superação se mostra muito mais difícil sem um ambiente adequado. Nesse sentido, um aluno mais velho pode sentir-se deslocado em meio a seus colegas recém-saídos da adolescência, de acordo com informações fornecidas pelos respondentes. Esse isolamento dificulta a formação de laços de amizade que o inseririam e poderiam mantê-lo na comunidade escolar. Embora esse fenômeno não seja exclusivo do curso de Engenharia da Computação, os dados sugerem que ele efetivamente acontece nesse curso.

A maior parte dos entrevistados relata não ter passado por qualquer orientação vocacional antes de optar pelo curso. E mais da metade dos evadidos atribui sua evasão à dificuldade de adaptação com a universidade e com o curso – embora reconheçam que passaram por uma instituição de excelência. Esses dados parecem corroborar a tese de que a evasão está diretamente ligada à adaptação do aluno ao curso

e à instituição, ou seja, à reconstrução de sua identidade de acordo com os valores e requisitos da vida acadêmica que ele passa a integrar.

A identidade em conflito leva à sensação de não pertencente, não participante, não engajado no contexto social. Ela pode acabar com a “esperança” nutrida pelo discente quando do ingresso no curso. Isso desestabiliza o estudante que não consegue separar a vida social da pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de ansiedade.

A ansiedade pode tirar a confiança do sujeito, na medida em que diminui a segurança, fazendo com que o estudante não ache mais motivação para transpor obstáculos e seguir em frente na sua carreira acadêmica.

A confiança, de tipos e níveis variados, está na base de muitas decisões cotidianas que tomamos na orientação de nossas atividades. Mas a confiança nem sempre é o resultado de decisões conscientes: é mais frequentemente uma atitude geral da mente que subjaz a essas decisões, algo que tem suas raízes na conexão entre confiança e desenvolvimento da personalidade. (GIDDENS, 2002, p.49).

O descompasso entre aquilo que o aluno é e aquilo o que ele imaginava ser, elimina a espontaneidade da sua vida acadêmica. Esse é um importante fator de desestímulo, que pode desencadear o processo de evasão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma instituição de ensino não pode apassivar-se diante do fenômeno chamado evasão, que configura um processo de diferenciação, exclusão e marginalização escolar de consequências sociais e econômicas consideráveis. Assim como a sociedade, a educação também está sempre em constante mutação, o que exige de todos uma maior valorização da integração, do respeito às diferenças, do incremento à tolerância, da colaboração e conseqüentemente do bem estar.

O estudo sobre a evasão escolar dentro da perspectiva de entendimento do processo cultural e formação da identidade, permite uma análise da decisão de permanência ou não do estudante na vida acadêmica. Sob este foco, o presente trabalho objetivou compreender o processo cultural de construção da identidade na aprendizagem e a interação do discente em seu ambiente universitário com suas possíveis relações com o processo de evasão.

Para atingir este objetivo, foi necessário primeiramente quantificar as taxas evasão no curso de Engenharia de Computação, identificar as disciplinas que apresentam o maior número de retenção, levantar as determinantes no processo de evasão junto aos alunos efetivamente evadidos, verificar se existe significância de evadidos no que diz respeito a cotistas e não cotistas, investigar junto aos alunos permanentes os fatores que motivam e/ou facilitam a continuidade no curso, investigar junto aos alunos evadidos os fatores e/ou motivos que os levaram ao processo de evasão, compreender o processo cultural de construção da identidade na aprendizagem, estudar a interação do discente em seu ambiente universitário e suas possíveis relações com o processo de evasão e abordar os aspectos psicológicos que influenciam a decisão pelo abandono do curso.

A evasão escolar, que além de causar prejuízos materiais e levar ao desgaste emocional do sujeito que a vivencia, deixa sua marca de desuso nos prédios, laboratórios, bibliotecas e principalmente no conhecimento não adquirido. A evasão passa uma ideia negativa, que leva também à diminuição da autoestima e da confiança em si mesmo.

O problema da evasão requer uma posição comprometida da Instituição de Ensino Superior. A atenção a esse problema faz com que a universidade passe a sentir-se responsável pela permanência e pelo engajamento do seu aluno. A devida

atenção à formação da identidade e ao entrosamento do aluno na comunidade escolar, pode não ser a solução para todos os problemas acadêmicos do aluno, porém sua ausência compromete o todo de sua vida acadêmica.

Um indivíduo que encontra dificuldades de situar-se em uma comunidade, de sentir-se parte integrante dela, que não saiba o que dela possa utilizar, o que ela oferece de artefatos, não entendendo as regras, não se sentirá confortável em interagir positivamente com essa comunidade, quer participando, quer partilhando o trabalho.

Por isso, a identidade deve ser trabalhada como um processo em constante construção, que exige envolvimento multidisciplinar. Cabe à instituição de ensino superior adotar medidas concretas que auxiliem na reconstrução da identidade do aluno, diminuindo, assim, a evasão. A aproximação entre a identidade da instituição e a identidade do aluno exige que o aprendizado seja crítico, orientado à realidade e às necessidades sociais. Exige a constante atualização do projeto político-pedagógico e o acompanhamento individualizado do estudante, uma vez que a evasão tem causas heterogêneas. Impõe, por fim, o comprometimento de todos os integrantes da comunidade acadêmica com a inclusão do aluno nesse novo ambiente.

O discente precisa perceber que não está adentrando num ambiente impessoal e sim num ambiente em que encontra apoio, no sentido de sentir-se seguro, para poder assim ousar, inovar, progredir, encontrar-se e conseqüentemente identificar-se e encontrar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: ARTMED, 1981.

ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades brasileiras**. Brasília: TC Gráfica e Editora, 2011.

APLLE, Michael W.; **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2ed Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. trad., Sérgio Bath- 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Editora UFMG, BH, 1999, 519 p. (Coleção Aprender).
<<http://pt.scribd.com/doc/30984153/BABBIE-Earl-Metodos-de-Pesquisa-de-Survey>.>

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. **“Não havia outra saída”**: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Revista Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan.-abr, 2009.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.

BRANCO, Valdec Romero Castelo. **Docência no ensino superior**: problematização, identidade e saberes do professor. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/docencia-no-ensino-superior-problematizacao-identidade-e-saberes-do-professor/46941/>>. Acesso em 21 de maio de 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º do art.36 e os arts39 a 42 da lei 93.324, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 abr.1997.

_____. Site do MEC-INEP. Brasília, DF, 28 mar. 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

BURITY, Joanildo. **Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo**. In: Trabalhos para discussão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001.

_____. Ministério da Educação. UTFPR. PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional. Curitiba, 2007.

_____. _____. UTFPR. PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. Curitiba, 2009.

_____. _____. Plano de reestruturação e expansão da UTFPR. Aprovado pelo

Conselho Universitário (COUNI). Deliberação nº. 17/2007, de 20/12/2007. Aprovado pelo MEC, em 16/10/2008. Acordo de Metas MEC-SESU/UTFPR nº. 052, de março de 2008.

_____. UTFPR. PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Computação. Curitiba, 2006. Disponível em < <http://www2.dainf.ct.utfpr.edu.br/ec>> Acesso em: 25 mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.); **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CENAFOR – Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. **Curso de técnica de pesquisa survey**. São Paulo: 1980. 3. v.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª edição, 2003.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto; VASCONCELOS, João Gualberto M. **Gerência e autoridade nas empresas brasileiras**. In: MOTTA, Fernando C.Prestes; CALDAS, Miguel P.. Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 20 jul.2011.

EYNG, Ana Maria. **Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas Escolas**. In: Educação. Santa Maria, v.35, n.3, set./dez. 2010.

FREITAS, Alexandre Borges de. **Traços brasileiros para uma análise organizacional**. In: MOTTA, Fernando C.Prestes; CALDAS, Miguel P.. Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. trad., Plinio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002

GOMES, Candido Alberto. **Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional**. Brasília: UNESCO, 2008.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

KNECHTEL, Maria do Rosário; **Multiculturalismo e processos educacionais**. Curitiba: Ibpex, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez editora, 3ª edição, 1992.

_____. **Organização e gestão da escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora alternativa, 3ª edição, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez editora, 2003.

LAROUSSE. **Grande Enciclopédia**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. **A Compreensão do Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed Editoras, 2004.

MCLAREN, Peter; **Multiculturalismo crítico/ Peter McLaren**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

OLIVIERA, Sidnei. **Geração Y – ser potencial ou ser talento? Faça por merecer**. São Paulo: Integrare Editora, 2011.

PACHECO, Eliezer. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Brasília, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf > Acesso em 13 abr. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas**. trad.Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PORTO ALEGRE, Laíze Marcia. **A Participação da Comunidade na Construção de um Projeto Político Pedagógico** Cadernos temáticos / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. N. 8, (jan. 2006). – Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

REGO, Teresa Cristina; **Vygotski uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTIAGO, Anna Rosa F. **Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores**. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus editora, 7ª edição, 1998.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da; **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2ª edição, 2005.

TOURAINÉ, Alain; **Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes**. trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 7ª edição, 2004.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus editora, 7ª edição, 1998.

VIVES, Fernando. **O gargalo do Ensino Superior brasileiro**. Entrevista on-line. Carta Capital, 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-gargalo-do-ensino-superior-brasileiro>> Acesso em: 9 mai. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.) et al **Gestão da escola desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

EVASÃO ESCOLAR NA UTFPR

Prezado(a) ex-aluno(a),

este questionário objetiva colher dados acerca dos motivos que o levou a evadir-se do curso de Engenharia de Computação pelo qual você optou quando entrou na Universidade. Os dados serão utilizados em pesquisas e na Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob o título: "EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: AS CAUSAS DO ABANDONO NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO DA UTFPR - CURITIBA".

Responsáveis: Lillian Aparecida Berwanger Violin - Mestranda
Dra. Laíze Marcia Porto Alegre - Orientadora

1. Data de preenchimento do questionário: *

14/09/2011 ▾

2. Idade: *

- Entre 17 a 21 anos.
 Entre 22 a 26 anos.
 Entre 27 a 31 anos.
 Entre 32 a 36 anos.
 Mais que 36 anos.

3. Sexo: *

- Masculino.
 Feminino.

4. Estado Civil: *

- Solteiro (a).
 Casado (a).
 Vivendo com companheiro (a).
 Separado (a).
 Viúvo (a).

5. Filhos: *

- Não tenho.
 Um filho (a).
 Dois ou mais filhos (as).

6. Exerce alguma atividade remunerada? *

- Sim, em tempo parcial por 4 horas dia.
 Sim, em tempo parcial por 6 horas dia.
 Sim, em tempo integral por 8 horas dia.
 Sim, em trabalho eventual e/ou freelancer.
 Não.

6.1 Se a sua resposta foi SIM na questão 6, qual atividade exerce?

7. Qual a sua atual participação na renda da família? *

- Não trabalho, recebo ajuda financeira.
- Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- Trabalho e contribuo parcialmente com o sustento da família.
- Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família.

8. Onde você cursou o Ensino Médio? *

- Escola pública.
- Escola particular.
- Escola pública e particular.
- Escola comunitária.
- Escola particular com bolsa integral.
- Escola particular com bolsa parcial.

9. Qual o ano e o semestre que você ingressou no Curso de Engenharia de Computação? *

- 2007 / 1.º Semestre
- 2007 / 2.º Semestre
- 2008 / 1.º Semestre
- 2008 / 2.º Semestre
- 2009 / 1.º Semestre
- 2009 / 2.º Semestre
- 2010 / 1.º Semestre
- 2010 / 2.º Semestre

10. Qual o ano e o semestre que você desistiu do Curso de Engenharia de Computação? *

- 2007 / 1.º Semestre
- 2007 / 2.º Semestre
- 2008 / 1.º Semestre
- 2008 / 2.º Semestre
- 2009 / 1.º Semestre
- 2009 / 2.º Semestre
- 2010 / 1.º Semestre
- 2010 / 2.º Semestre

11. O seu ingresso foi por meio de vagas: *

- Cotista.
- Não cotista.

12. Você já iniciou algum curso superior anterior ao de Engenharia de Computação? *

- Sim.
- Não.

12.1 Se a sua resposta foi SIM na questão 12, cite o nome do curso:

13. Atualmente frequenta outro curso superior? *

- Sim.
- Não.

s. Relacionamento com os docentes.*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



20. Utilize o campo abaixo para fazer algum comentário que ache relevante e que não tenha sido contemplado no questionário acerca dos motivos que o levaram a evadir-se do Curso de Engenharia de Computação da UTFPR.

APÊNDICE B

SATISFAÇÃO COM O CURSO DE ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO

Prezado(a) aluno(a),

este questionário objetiva colher dados acerca dos motivos que o levam a cursar Engenharia de Computação, pelo qual você optou quando da entrada na Universidade. Os dados serão utilizados em pesquisas e na elaboração da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob o título: "EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: AS CAUSAS DE ABANDONO NO CURSO DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO DA UTFPR-CURITIBA".

Responsáveis: Lilian Aparecida Berwanger Violin - Mestranda
Dra. Laize Marcia Porto Alegre - Orientadora

1. Data de preenchimento do questionário: *

13/09/2011 ▾

2. Idade: *

- Entre 17 a 21 anos.
- Entre 22 a 26 anos.
- Entre 27 a 31 anos.
- Entre 32 a 36 anos.
- Mais que 36 anos.

3. Sexo: *

- Masculino.
- Feminino.

5. Filhos: *

- Não tenho.
- Um filho (a).
- Dois ou mais filhos (as).

4. Estado Civil: *

- Solteiro (a).
- Casado (a).
- Vivendo com companheiro (a).
- Separado (a).
- Viúvo (a).

6. Exerce alguma atividade remunerada? *

- Sim, em tempo parcial, por 4 horas/dia.
- Sim, em tempo parcial, por 6 horas/dia.
- Sim, em tempo integral, por 8 horas/dia.
- Sim, em trabalho eventual e/ou freelancer.
- Não.

6.1 Se a sua resposta foi SIM na questão 6, qual atividade exerce ?

7. Qual a sua atual participação na renda da família? *

- Não trabalho, recebo ajuda financeira.
- Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- Trabalho e contribuo parcialmente com o sustento da família.
- Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família.

8. Onde você cursou o Ensino Médio? *

- Escola pública.
- Escola particular.
- Escola pública e particular.
- Escola comunitária.
- Escola particular com bolsa integral.
- Escola particular com bolsa parcial.

9. Qual o ano e o semestre que você ingressou no Curso de Engenharia de Computação? *

- 2007 / 1.º Semestre
- 2007 / 2.º Semestre
- 2008 / 1.º Semestre
- 2008 / 2.º Semestre
- 2009 / 1.º Semestre
- 2009 / 2.º Semestre
- 2010 / 1.º Semestre
- 2010 / 2.º Semestre

7. Qual a sua atual participação na renda da família? *

- Não trabalho, recebo ajuda financeira.
- Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- Trabalho e contribuo parcialmente com o sustento da família.
- Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família.

8. Onde você cursou o Ensino Médio? *

- Escola pública.
- Escola particular.
- Escola pública e particular.
- Escola comunitária.
- Escola particular com bolsa integral.
- Escola particular com bolsa parcial.

9. Qual o ano e o semestre que você ingressou no Curso de Engenharia de Computação? *

- 2007 / 1.º Semestre
- 2007 / 2.º Semestre
- 2008 / 1.º Semestre
- 2008 / 2.º Semestre
- 2009 / 1.º Semestre
- 2009 / 2.º Semestre
- 2010 / 1.º Semestre
- 2010 / 2.º Semestre

s. Relacionamento com os docentes.*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



20. Utilize o campo abaixo para fazer algum comentário que ache relevante e que não tenha sido contemplado no questionário acerca dos motivos que o levam a cursar Engenharia de Computação na UTFPR.

APÊNDICE C

O primeiro grupo relevante estudado foi o dos alunos regularmente matriculados.

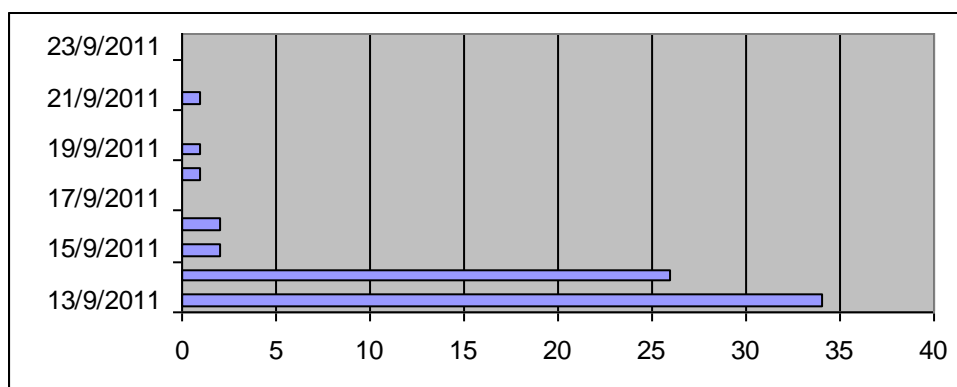


Gráfico 4 – Data de preenchimento do questionário

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

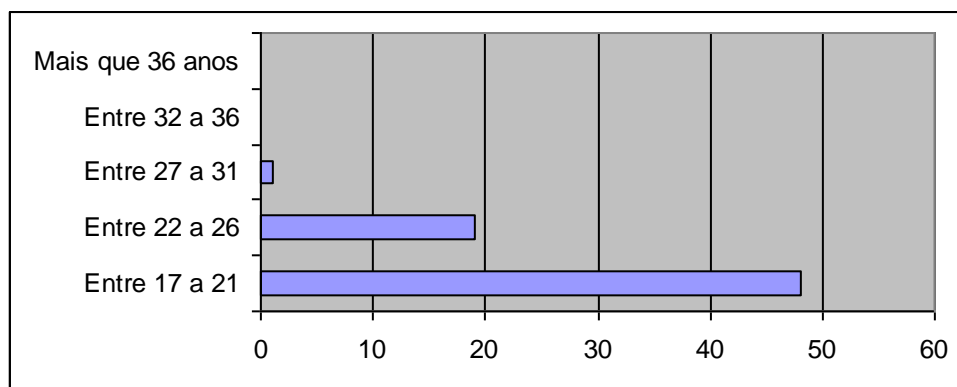


Gráfico 5 – Idade

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Como se observa, há uma predominância de alunos com idade entre 17 e 21 anos entre os alunos regulares. São 48 discentes nessa faixa etária, o que representa 72% do total de alunos regularmente matriculados, contra 19 alunos entre 22 e 26 anos, o que totaliza 27% do total. Apenas um aluno está fora desses dois grupos relevantes.

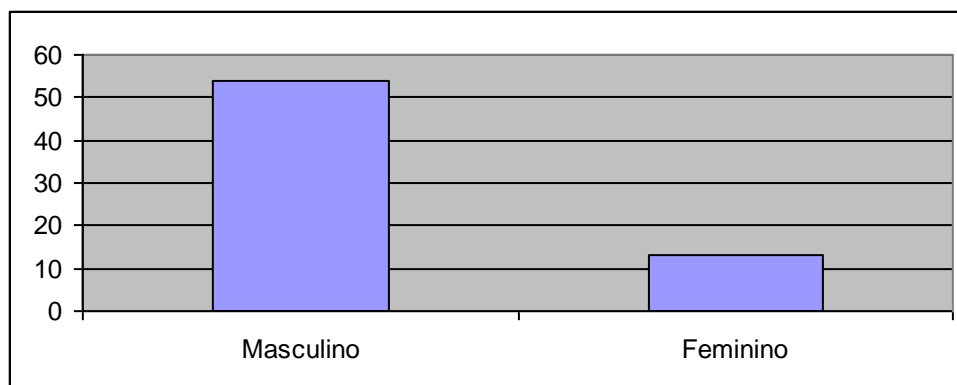


Gráfico 6 – Sexo

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

O sexo predominante é o masculino, que representa na pesquisa 54 discentes na percentagem de 81% para 13 discentes do sexo feminino, que representam 13% do universo.

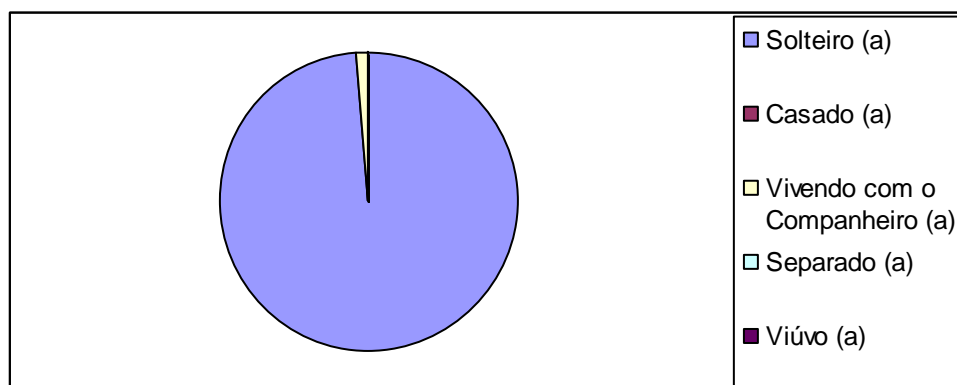


Gráfico 7 – Estado Civil

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A totalidade dos alunos regulares é solteira, sendo que um deles vive com companheiro.

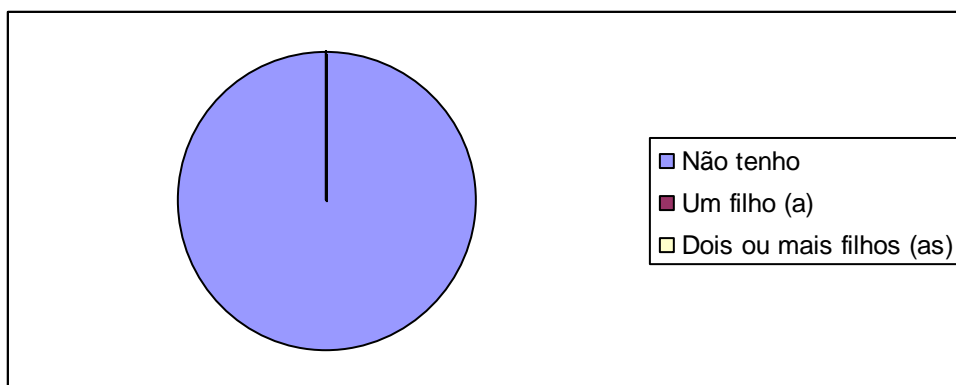


Gráfico 8 – Filhos

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Nenhum discente possui filhos.

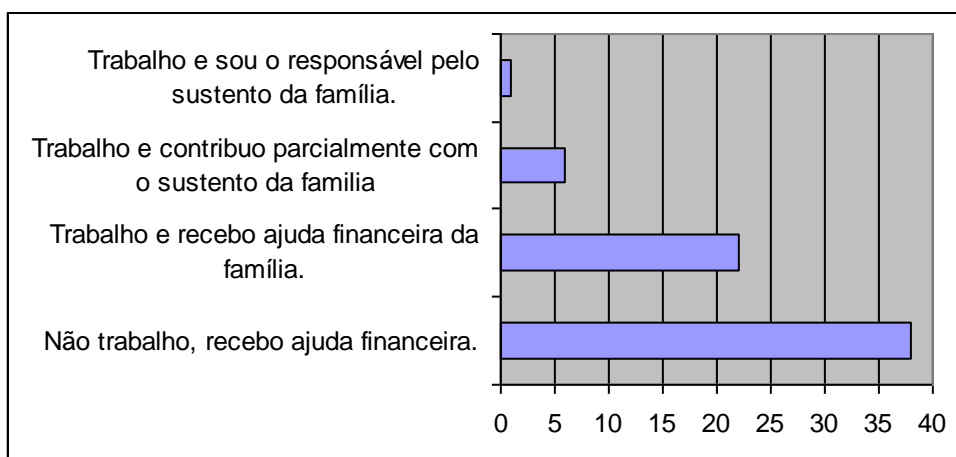


Gráfico 9 – Exerce atividade remunerada

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

No que diz respeito à subsistência própria, 38 alunos não trabalham e recebem ajuda financeira de seus familiares, o que representa 57%. Discentes que trabalham mas recebem ajuda financeira da família são 22, que representam 33%. Somente seis deles contribuem parcialmente no sustento da família e apenas um é responsável total pelo sustento da família.

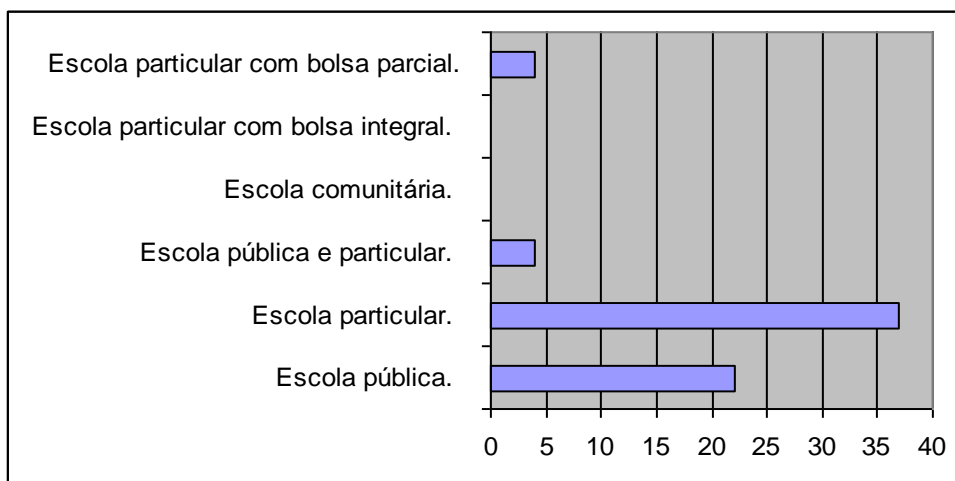


Gráfico 10 – Cursou o Ensino Médio

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Os discentes são em sua maioria oriundos de escola particular. A proporção é de 55% para 33% de escola pública.

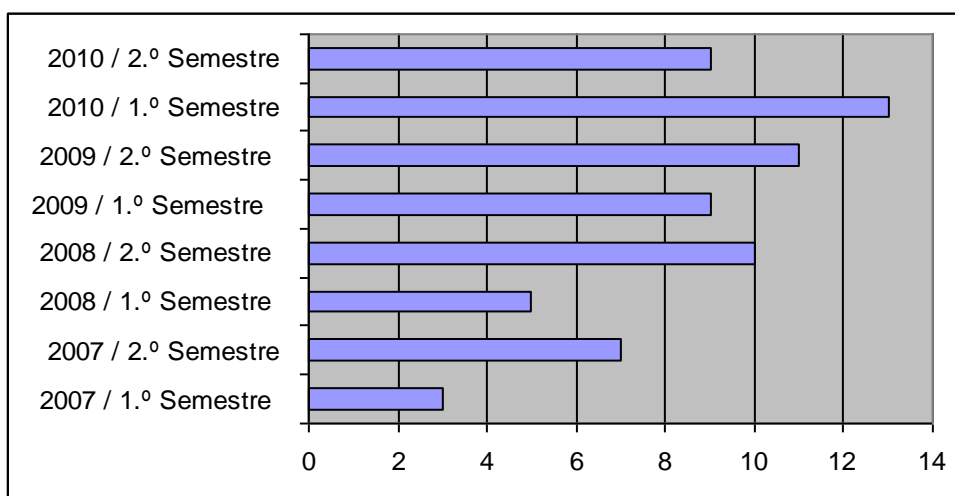


Gráfico 11 – Ingressou no curso de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Em relação ao semestre de ingresso do discente, os que entraram no primeiro semestre representam 43% dos alunos regulares e os que entraram no segundo semestre representam 57% dos alunos regulares.

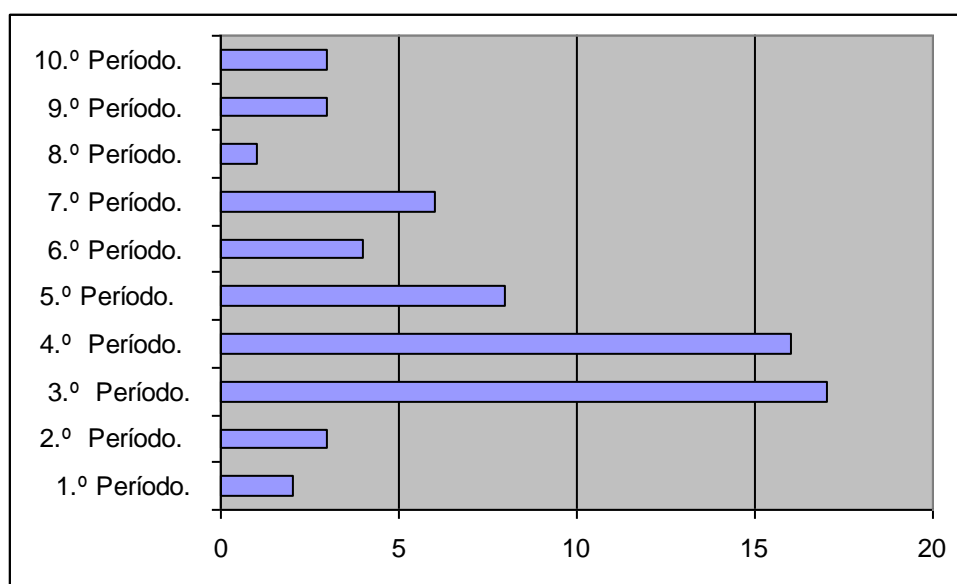


Gráfico 12 – Período em que se encontra no curso de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

O terceiro e quarto períodos mantêm respectivamente 25 e 24% dos discentes.

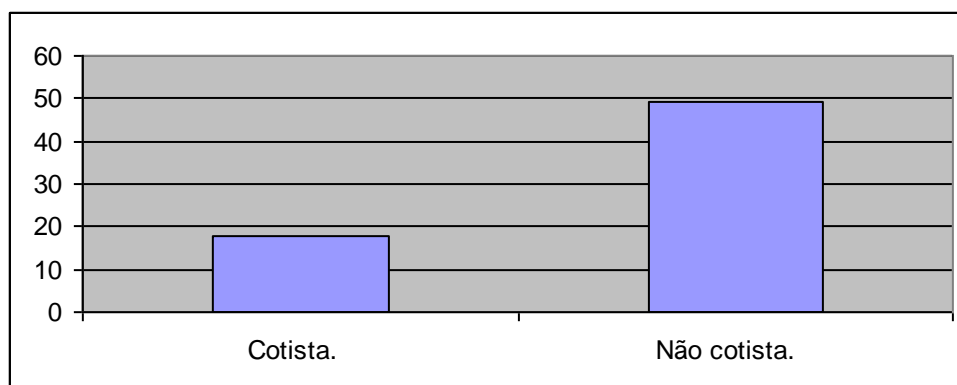


Gráfico 13 – Ingresso no curso por meio de políticas afirmativas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A relação entre cotista e não cotista é de 18 discentes cotistas, ou seja, 27% e 49 discentes não cotistas, ou seja, 73%.

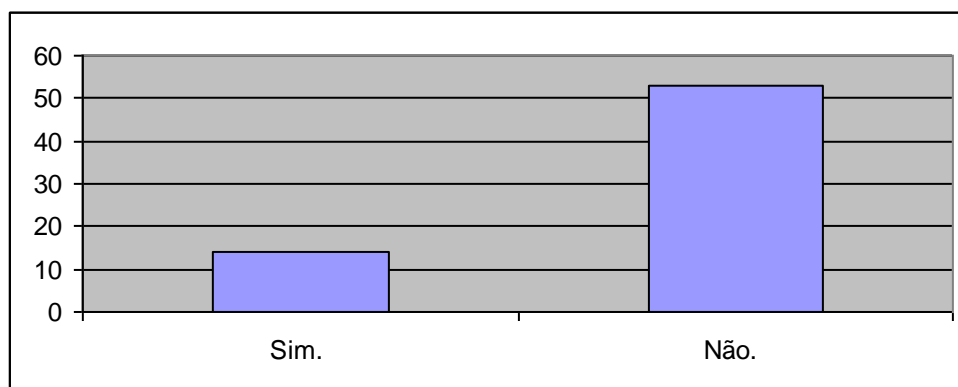


Gráfico 14 – Já iniciou algum curso superior anterior ao de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Dos discentes regulares, 79% têm o curso como primeira opção, enquanto que 21% já iniciaram outros cursos, tais como: Bacharelado em Física, Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Direito, Administração de Empresas, Engenharia Civil, Tecnologia em Telecomunicações, Matemática, Engenharia Elétrica, Fisioterapia.

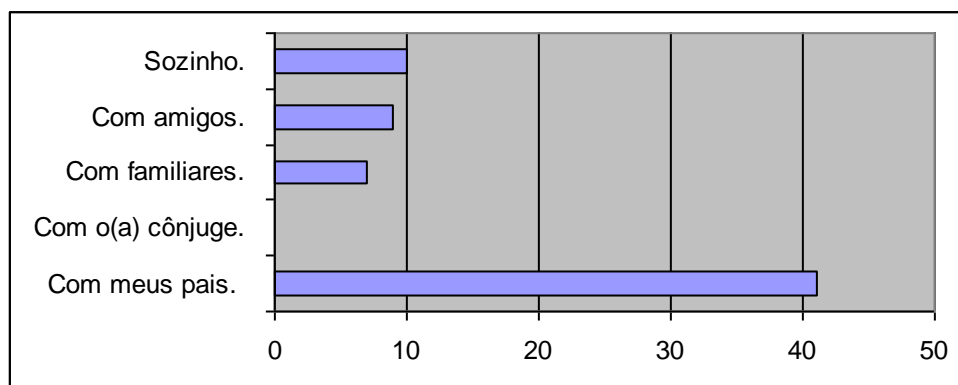


Gráfico 15 – Reside com

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Como se extrai do gráfico, 61% dos discentes residem com os pais.

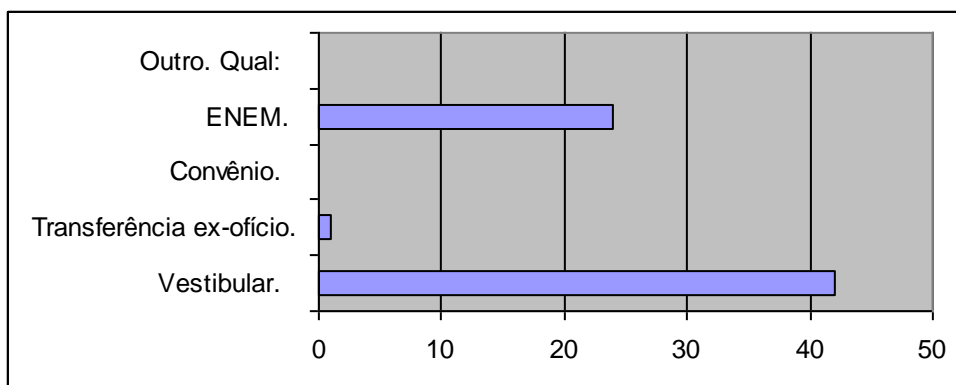


Gráfico 16 – Ingresso na Universidade por meio de

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

O ingresso por meio de vestibular representa 63% e o ingresso via ENEM representa 36% dos discentes. Importante lembrar que o ingresso via vestibular se deu de 2007 a 2009 e por meio do ENEM no primeiro de segundo semestres de 2010.

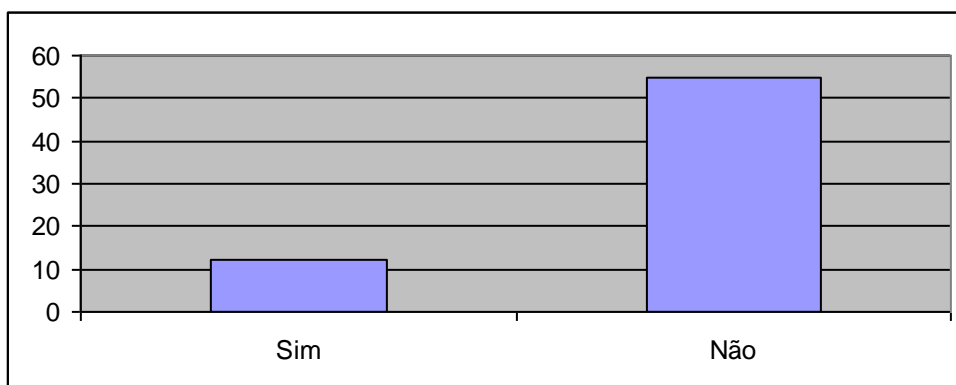


Gráfico 17 - Passou por algum processo de orientação vocacional antes de escolher o Curso de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A orientação vocacional não foi uma ferramenta utilizada majoritariamente, pois 82% dos alunos não se valeram dela como instrumento para auxiliar sua escolha profissional.

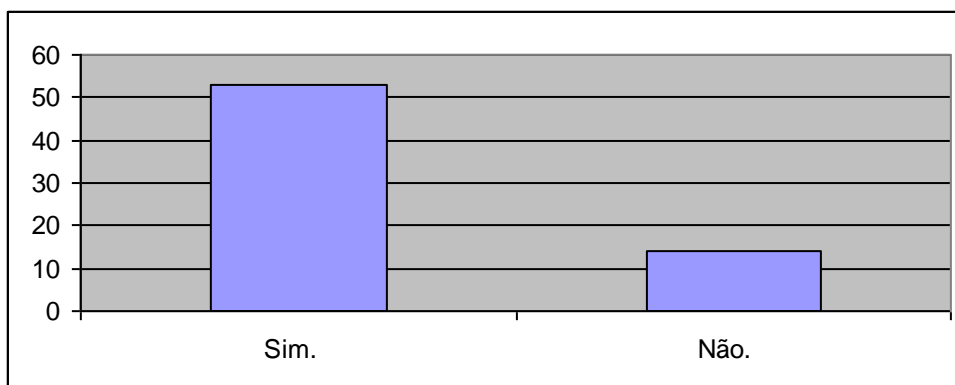


Gráfico 18 - Fez alguma pesquisa em relação ao curso de Engenharia de Computação antes de escolhê-lo

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Já em relação ao curso, 79% dos alunos buscaram informações antes de optar.

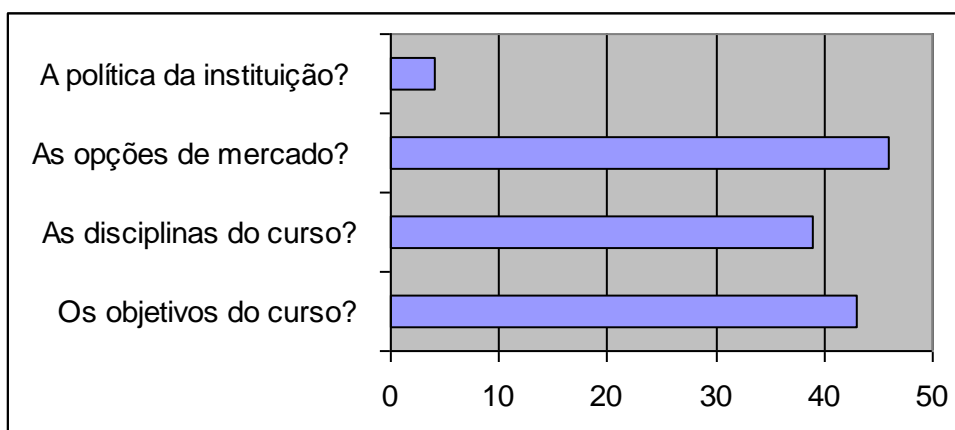


Gráfico 19 – O que pesquisou sobre o curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A maior pesquisa foi em relação às opções de mercado (85%), seguido dos objetivos do curso (80%) e das disciplinas (72%).

Foi possível marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das percentagens pode ultrapassar 100%

Os gráficos 20 a 34 correspondem à expectativa e/ou motivação do entrevistado em relação ao curso de Engenharia de Computação em uma escala de “0” a “10”.

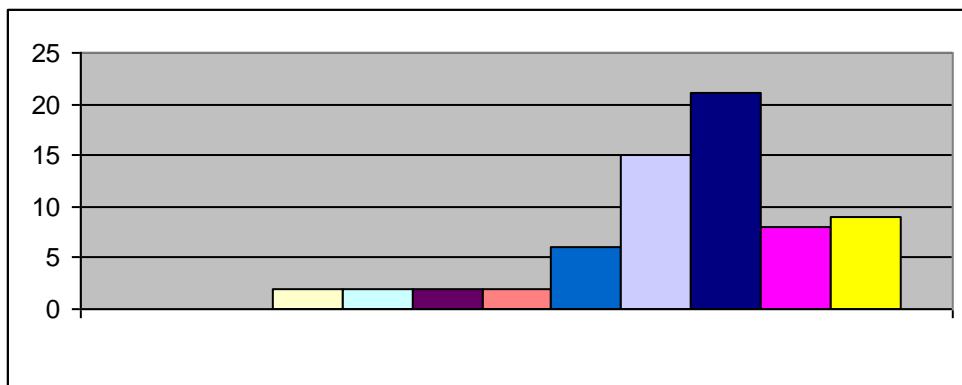


Gráfico 20 – Aptidão pessoal

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

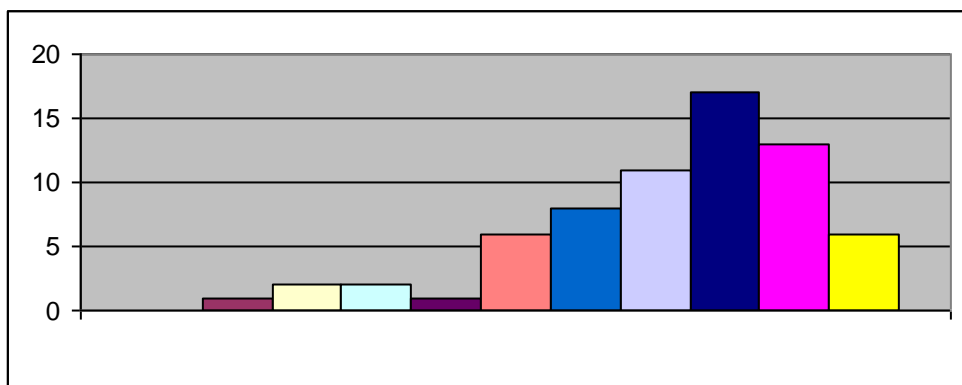


Gráfico 21 – Formação voltada para o mercado de trabalho

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

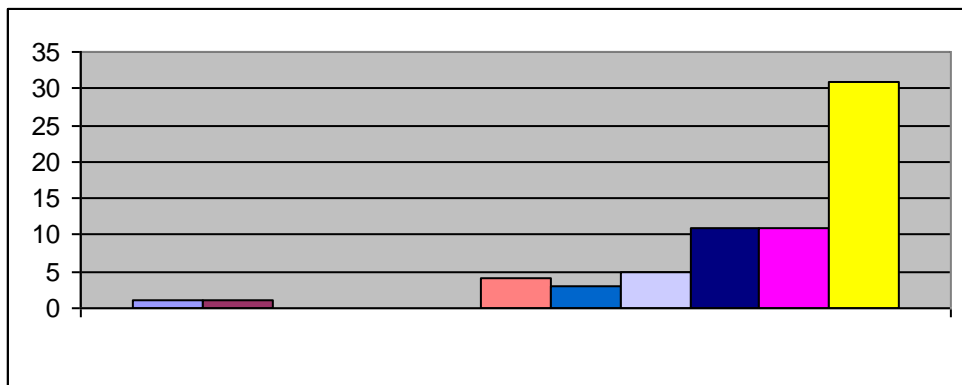


Gráfico 22 – Por ser uma Universidade Federal

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

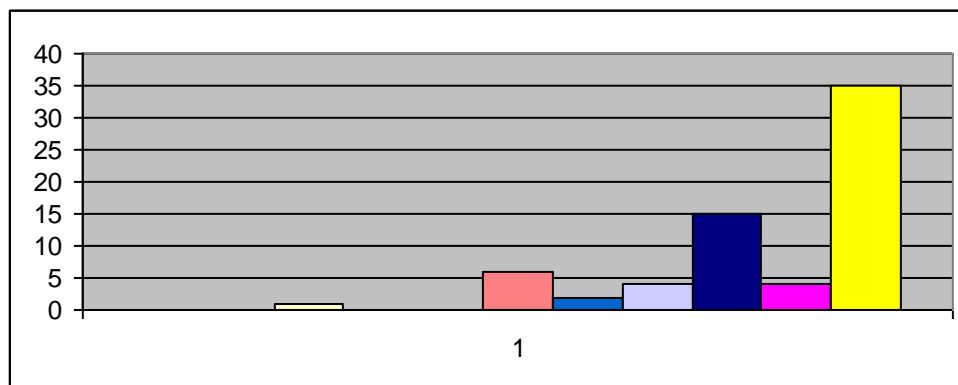


Gráfico 23 – Ensino gratuito

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

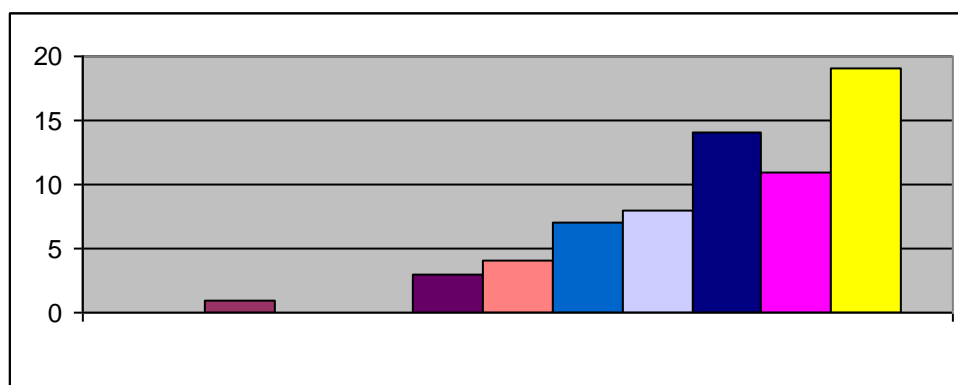


Gráfico 24 – Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

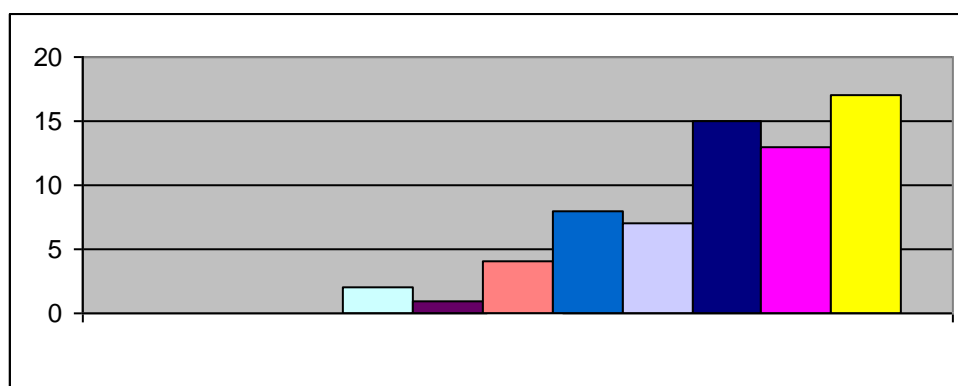


Gráfico 25 – Possibilidades salariais

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

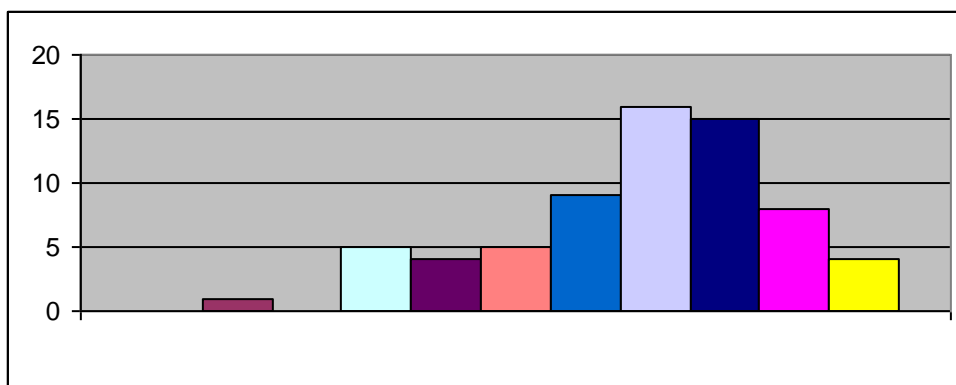


Gráfico 26 – Qualidade do curso oferecido

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

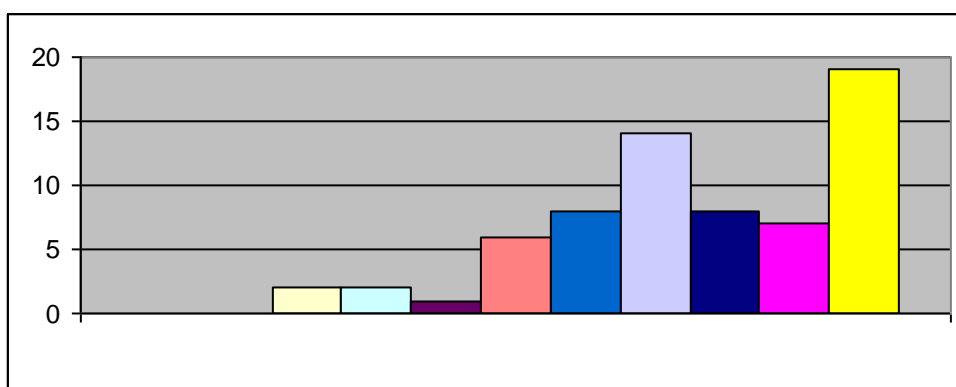


Gráfico 27 – Possibilidade de realização profissional

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

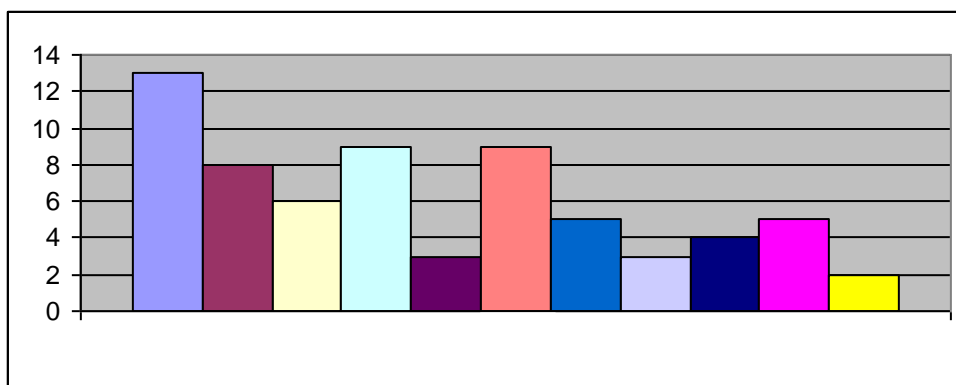


Gráfico 28 – Influência de familiares e/ou terceiros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

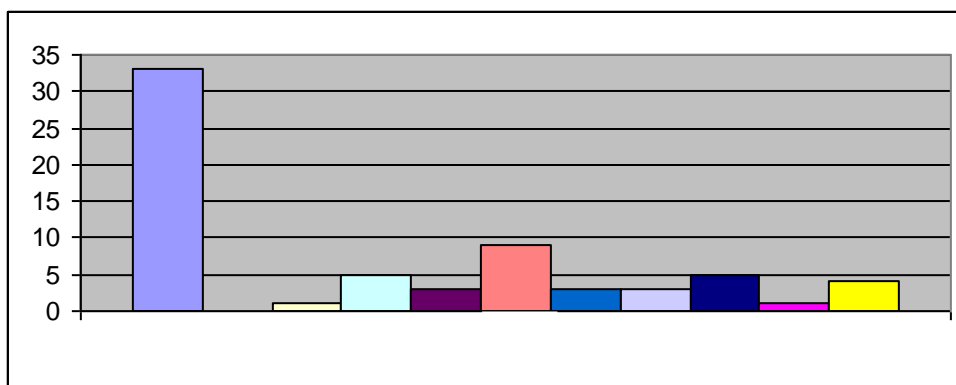


Gráfico 29 – Complementação na atividade que já exerce

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

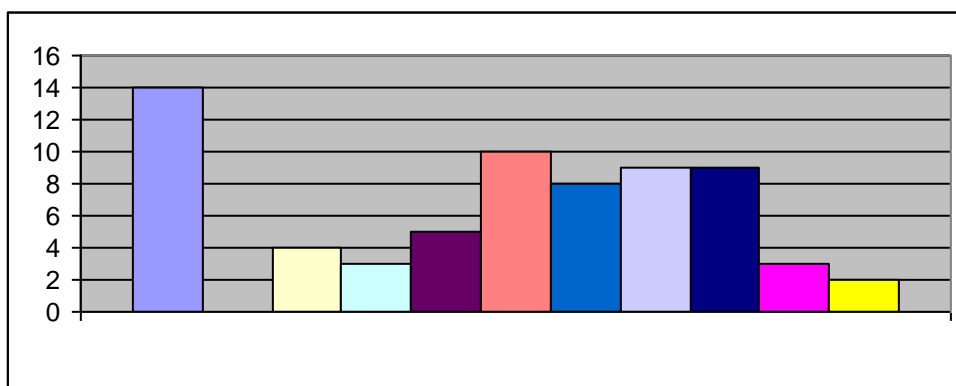


Gráfico 30 – Disciplinas ofertadas no curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

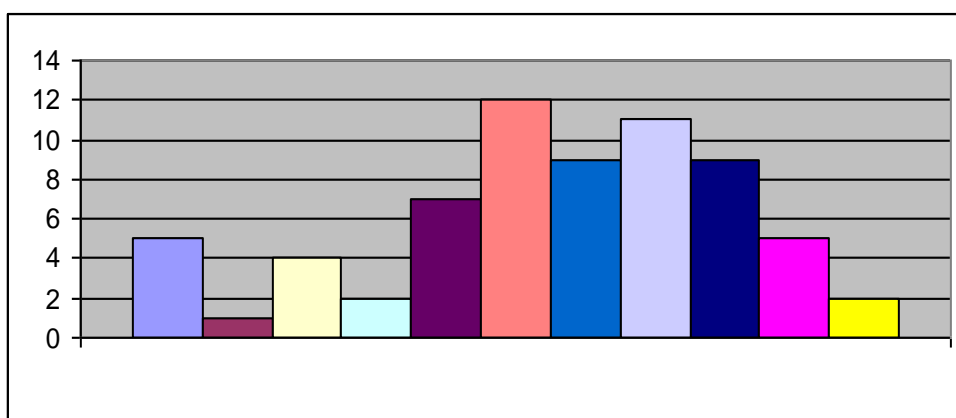


Gráfico 31 – Programas institucionais tais como iniciação científica, monitoria, estágios, outros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

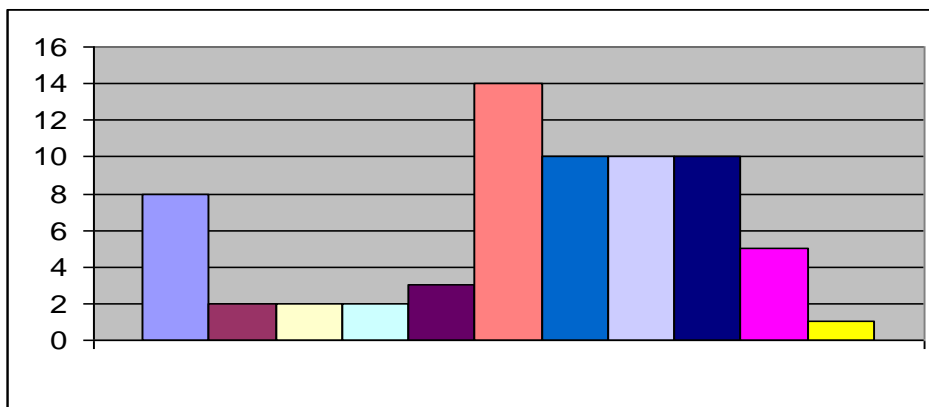


Gráfico 32 – Estrutura de apoio ao ensino, laboratórios, equipamentos de informática, outros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

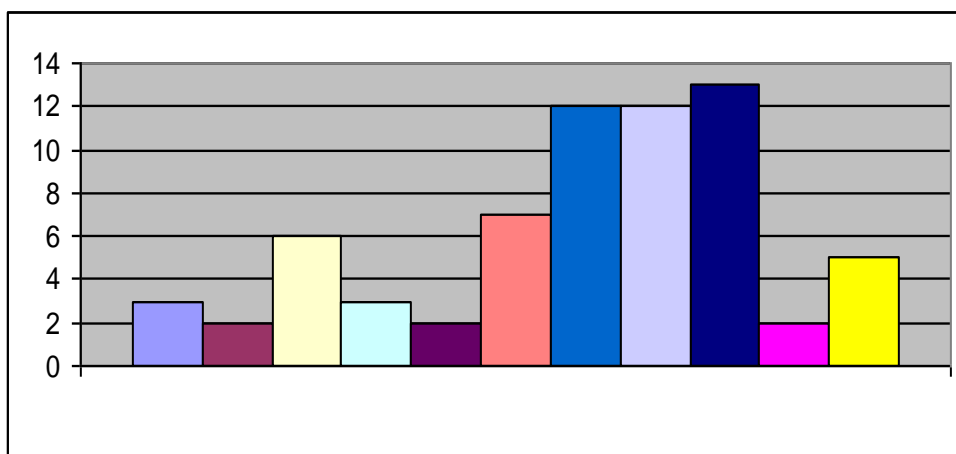


Gráfico 33 – Dedicção às atividades acadêmicas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

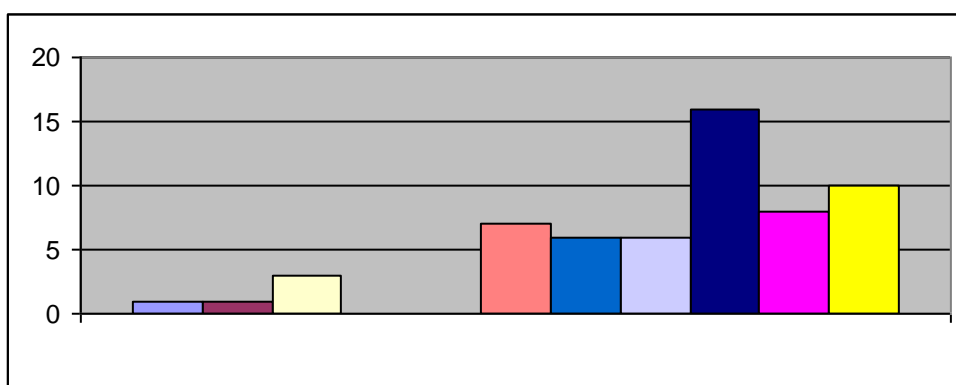


Gráfico 34 – Universidade conceituada

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Em relação às expectativas dos discentes, percebe-se a relevância nos fatores: por ser Universidade Federal e gratuita, por apresentar disponibilidade de vagas

no mercado de trabalho, pelos salários que a carreira oferece e por realização profissional.

Os gráficos 35 a 53 correspondem à avaliação do entrevistado em relação a sua permanência no curso em uma escala de “0” a “10”.

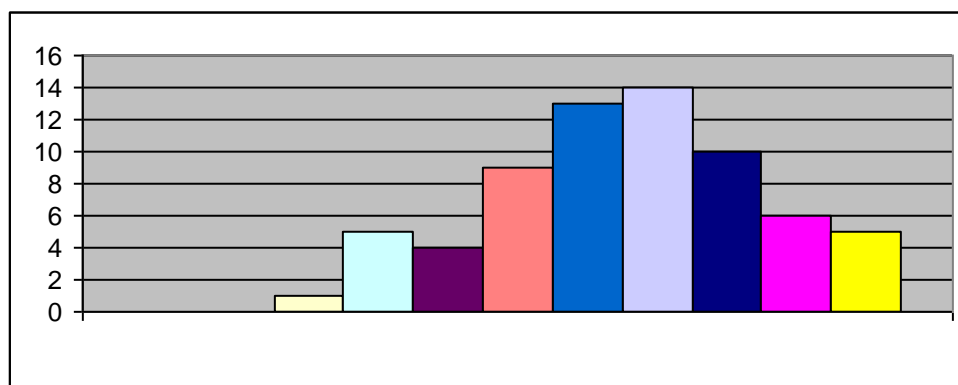


Gráfico 35 – Disciplinas do curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

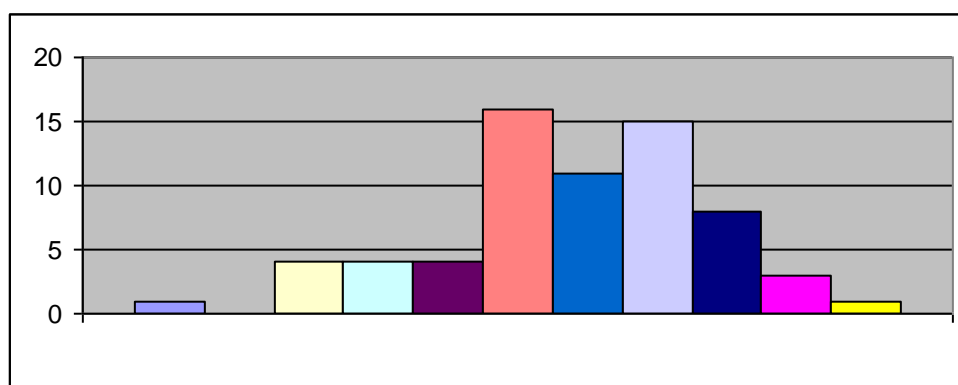


Gráfico 36 – Avaliação de desempenho dos discentes

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

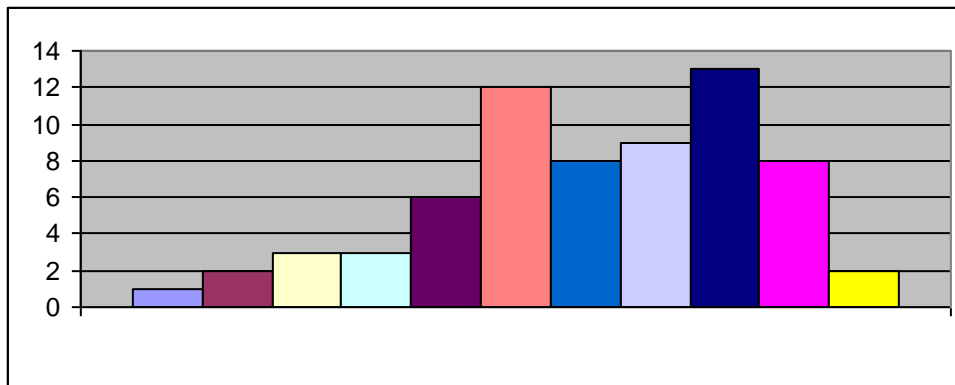


Gráfico 37 – formação didático-pedagógica dos docentes

Fonte: Números advindos de questionários formulados pela mestranda

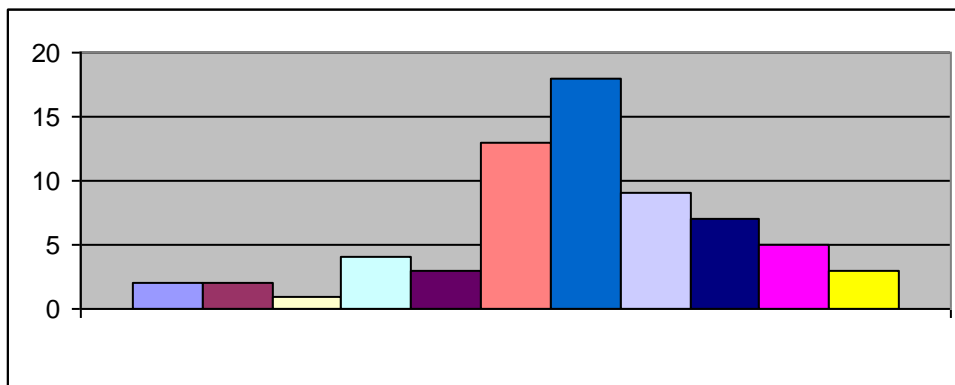


Gráfico 38 - Estrutura de apoio ao ensino, laboratórios, equipamentos de informática, outros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

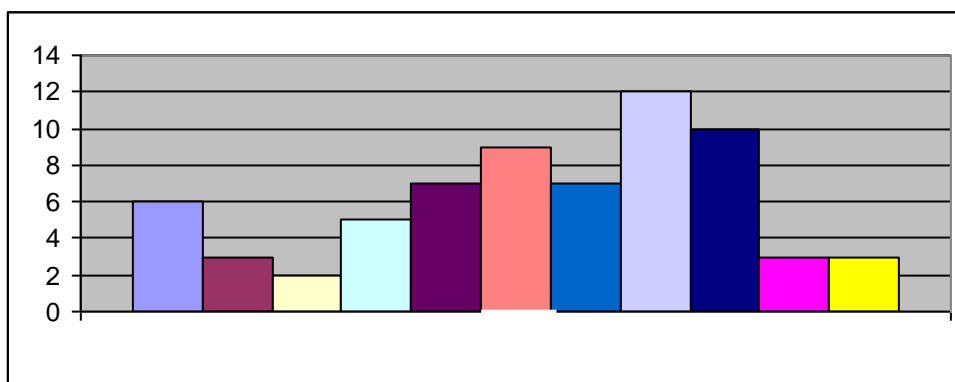


Gráfico 39 – Horário das aulas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

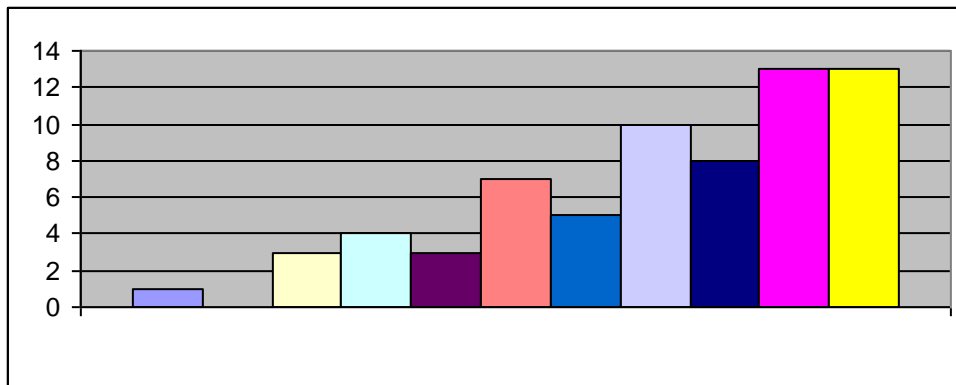


Gráfico 40 – Reconhecimento Social da carreira escolhida

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

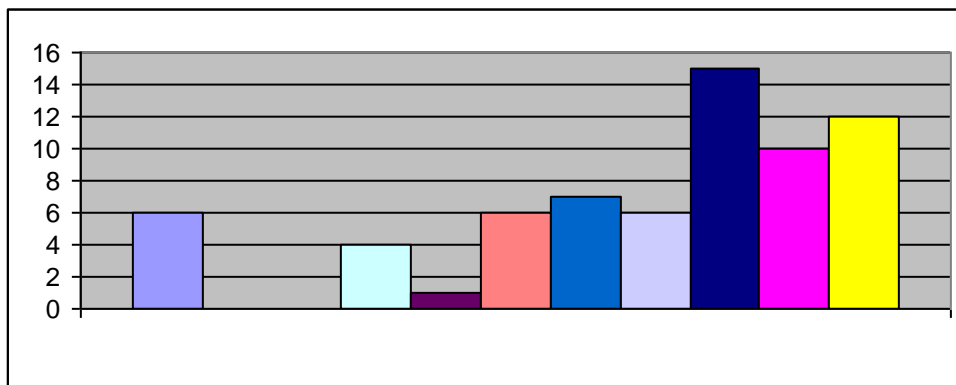


Gráfico 41 – Formação escolar anterior

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

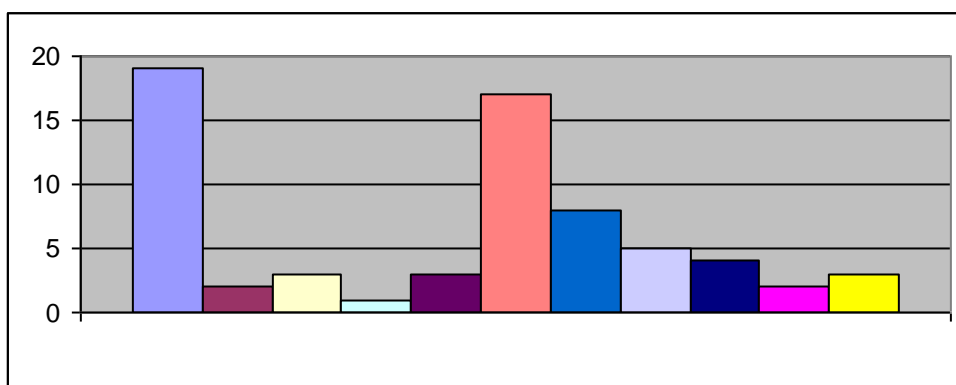


Gráfico 42 – Dificuldades financeiras

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

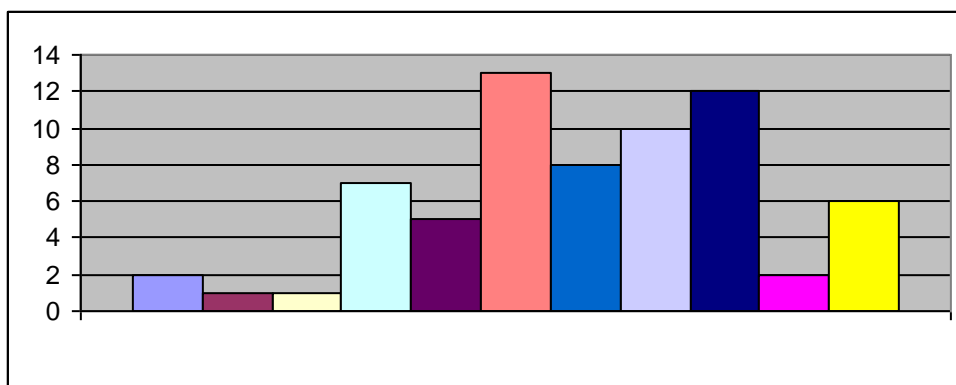


Gráfico 43 – Adaptação e integração com a instituição e/ou o curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

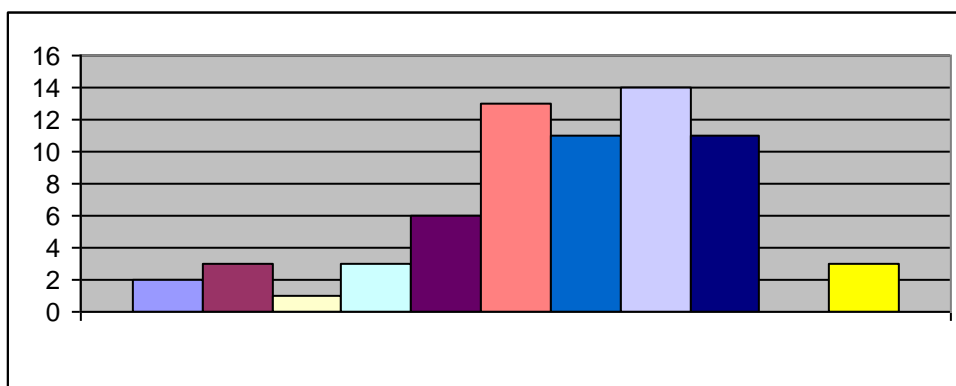


Gráfico 44 – Relação ensino-aprendizagem

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

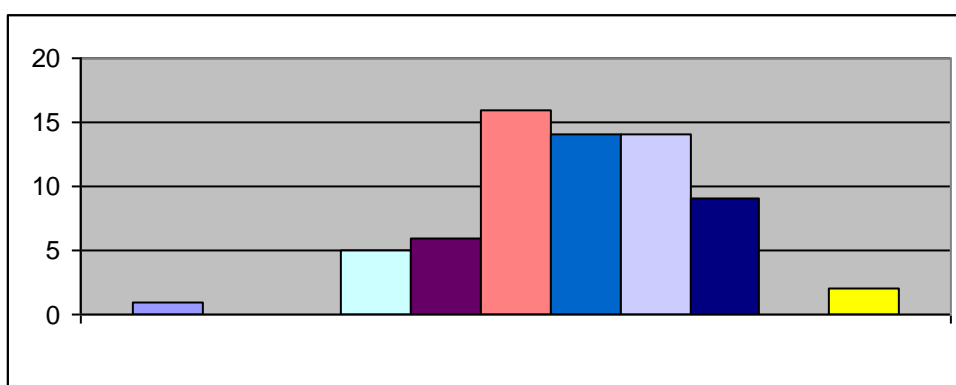


Gráfico 45 – Organização nos estudos

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

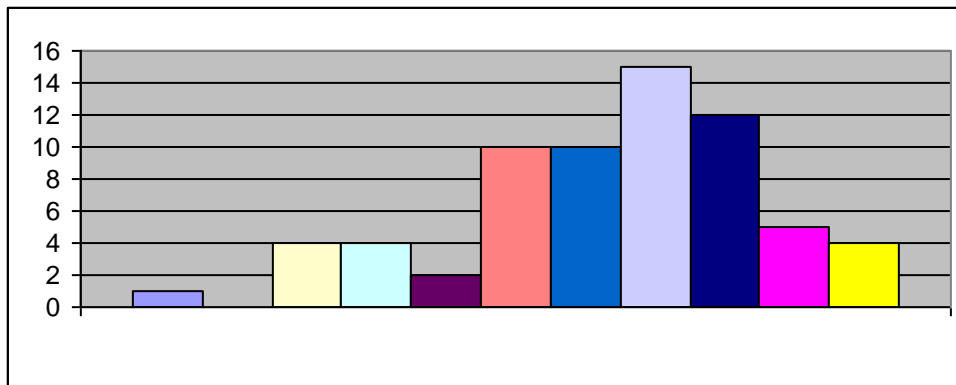


Gráfico 46 – Dedicção às atividades acadêmicas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

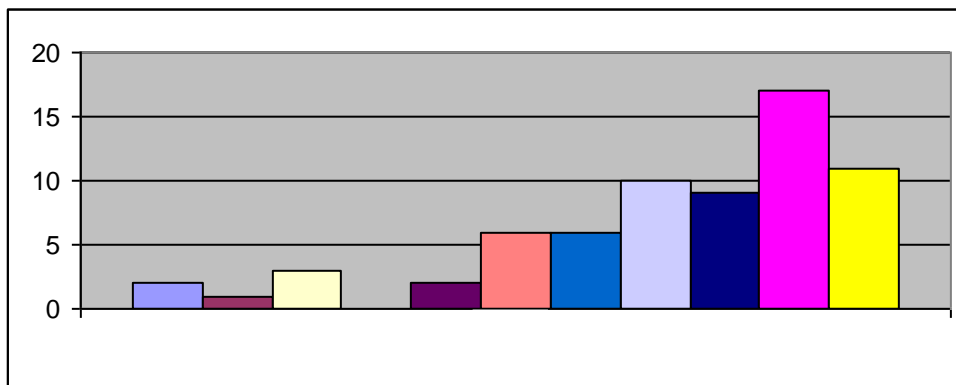


Gráfico 47 – Escolha de Engenharia de Computação como profissão

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

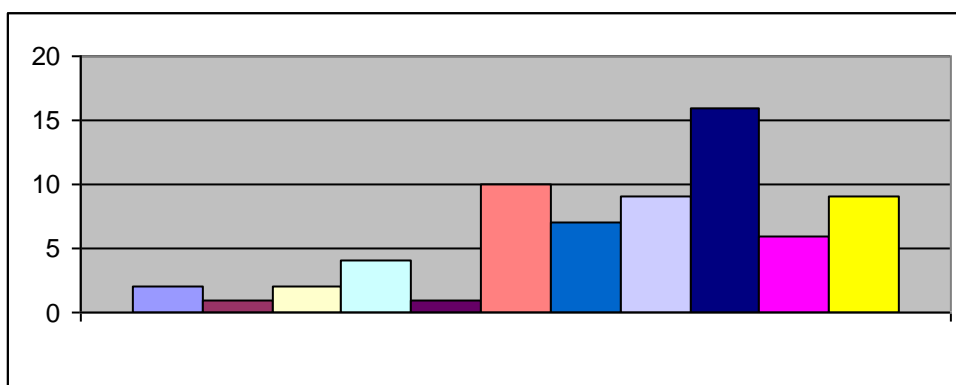


Gráfico 48 – Vida acadêmica e exigências do mercado

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

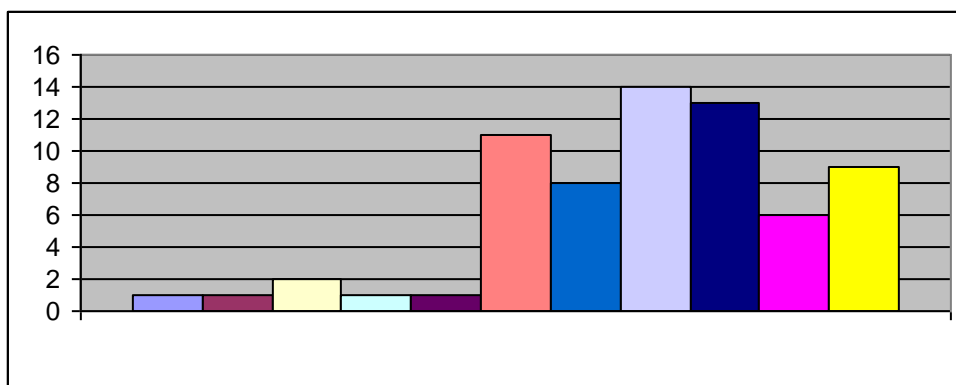


Gráfico 49 – Aprovações e frequência às aulas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

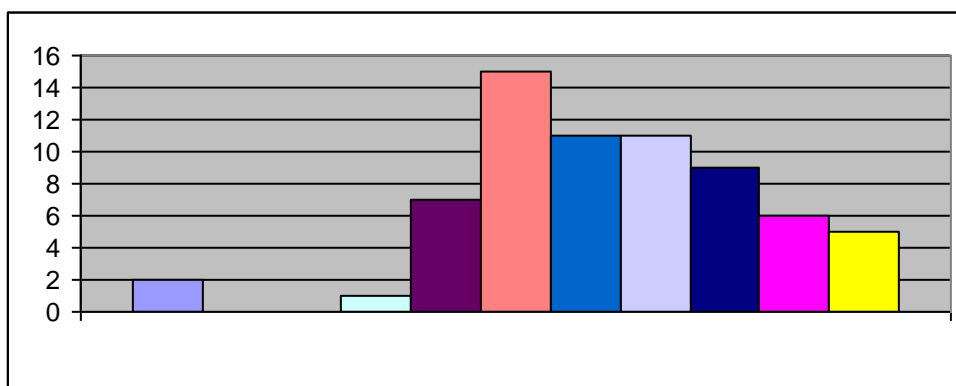


Gráfico 50 – Informações a respeito do curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

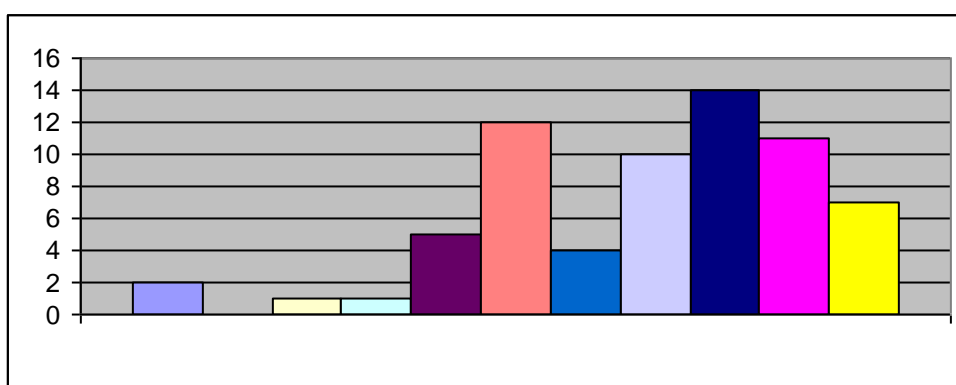


Gráfico 51 – Descoberta de novos interesses profissionais

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

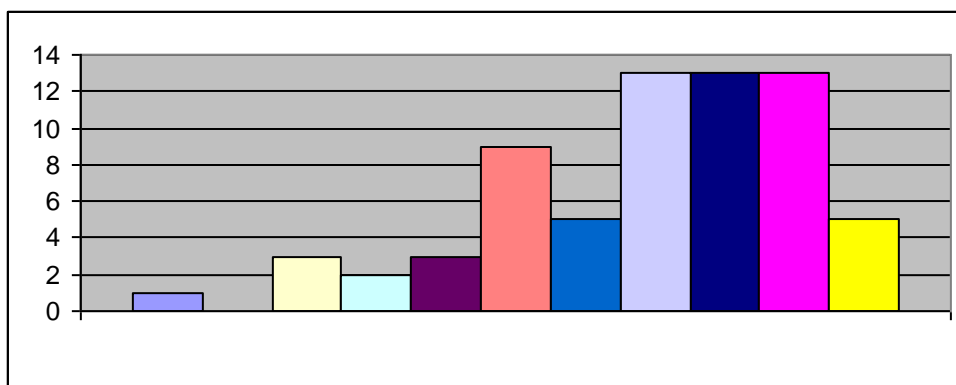


Gráfico 52 – Comprometimento com o curso e com a instituição

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

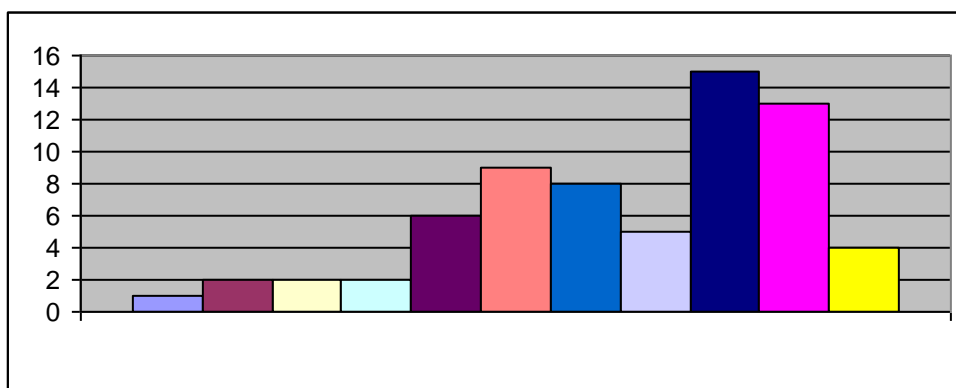


Gráfico 53 – Relacionamento com os docentes

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

No que diz respeito à permanência dos discentes no curso escolhido, os fatores apontados como de maior relevância foram: o reconhecimento social da carreira escolhida, o comprometimento que eles mantêm com o curso e com a instituição e o relacionamento com os docentes.

O segundo grupo pesquisado foi o dos alunos evadidos. Dada a baixa adesão, não se obteve um número de respostas que permita elaborar estatísticas confiáveis. De todo modo, os resultados obtidos são os seguintes:

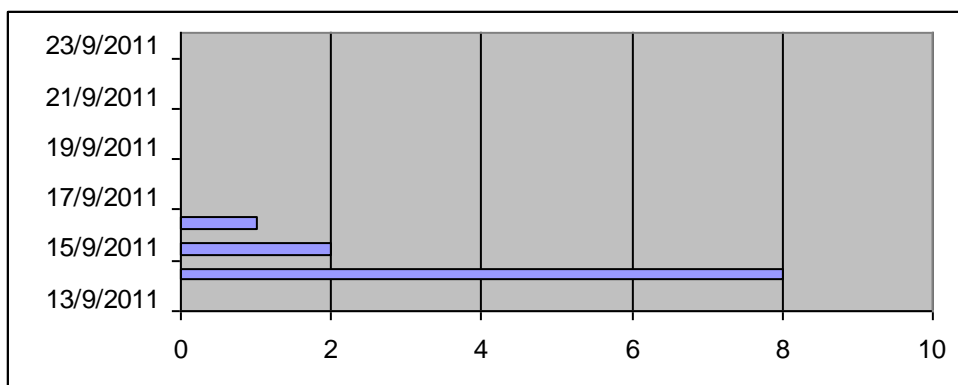


Gráfico 54 – Data de preenchimento do questionário

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

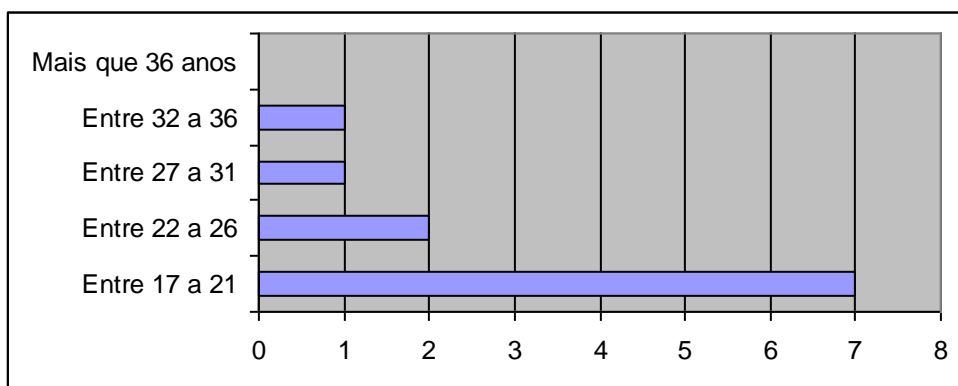


Gráfico 55 – Idade

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Como se observa, nessa pequena amostra, há uma predominância de alunos evadidos com idade entre 17 e 21 anos. São 7 discentes nessa faixa etária, o que representa 64% do total de, contra 2 alunos entre 22 e 26 anos, o que totaliza 18% do total. Apenas um aluno entre 27 e 31 anos que representa 9% e um aluno entre 32 e 36 anos que também representa 9%.

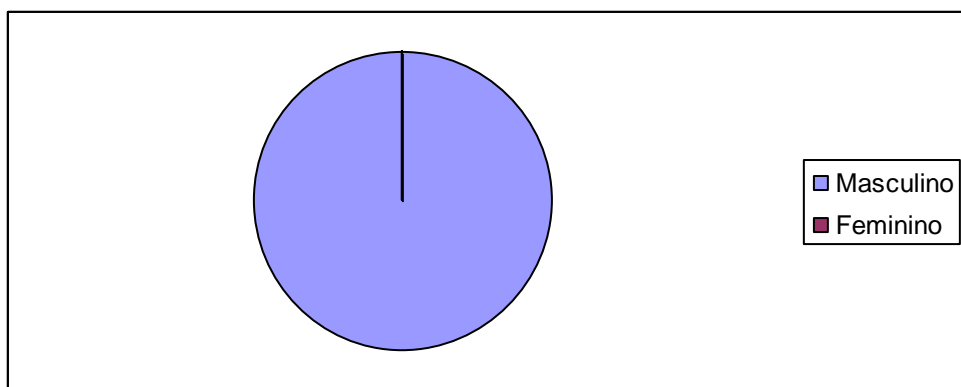


Gráfico 56 – Sexo

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Todos os alunos evadidos que responderam a pesquisa são do sexo masculino.

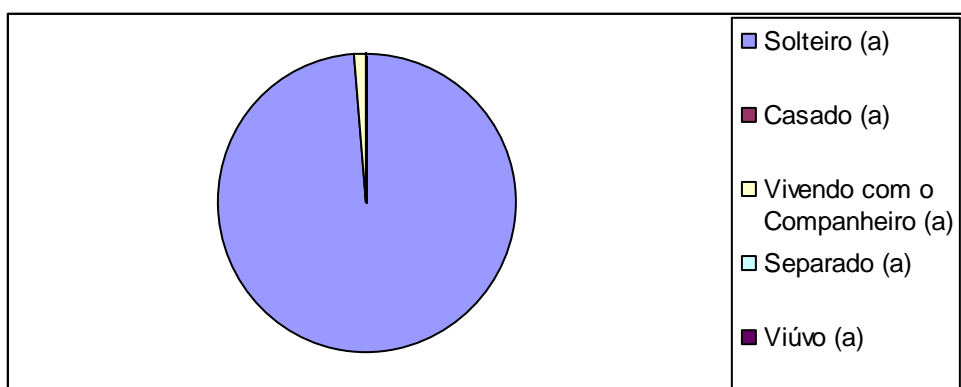


Gráfico 57 – Estado Civil

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Dos 11 alunos evadidos 10 são solteiros, 91% contra 1 casado, 9%.

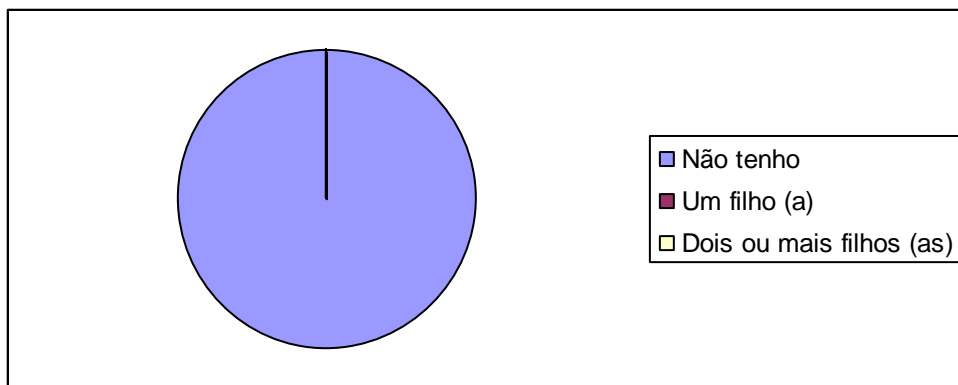


Gráfico 58 – Filhos

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A totalidade dos alunos evadidos não tem filhos.

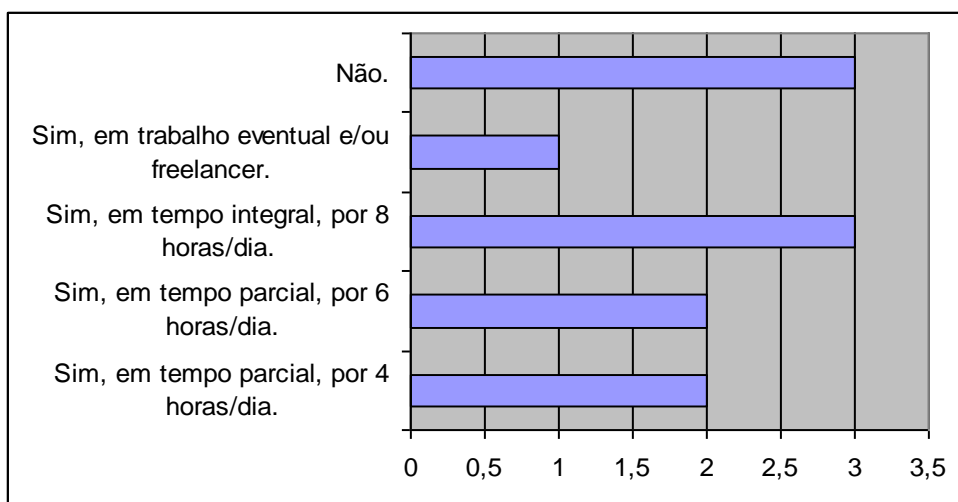


Gráfico 59 – Exerce atividade remunerada

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A grande maioria trabalha o que representa 73% contra 27% que não exercem qualquer atividade remunerada.

Tabela 20 – Qual atividade exerce:

Atividade	Pesquisado
Estagiário em editora	1
Técnico em Informática	2
Engenheiro eletricitista	1
Empresário	1
Bolsista Iniciação científica	1
Bolsista CNPq	1

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

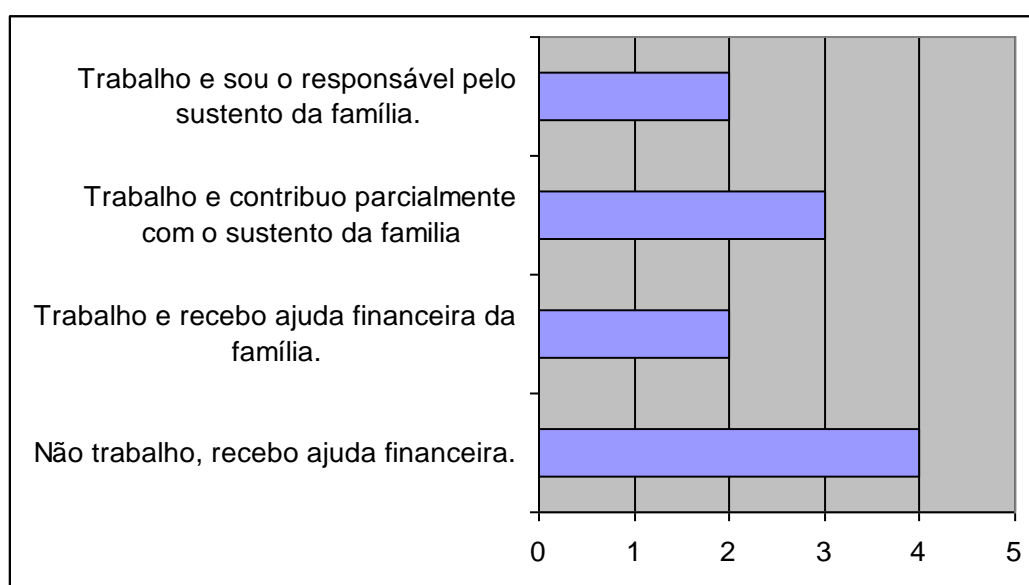


Gráfico 60 – Atual participação na renda da família

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Dos alunos evadidos, 45% ajudam ou são responsáveis pelo sustento da família, enquanto que 54% não trabalham ou ainda, trabalham, mas a família ainda os ajuda.

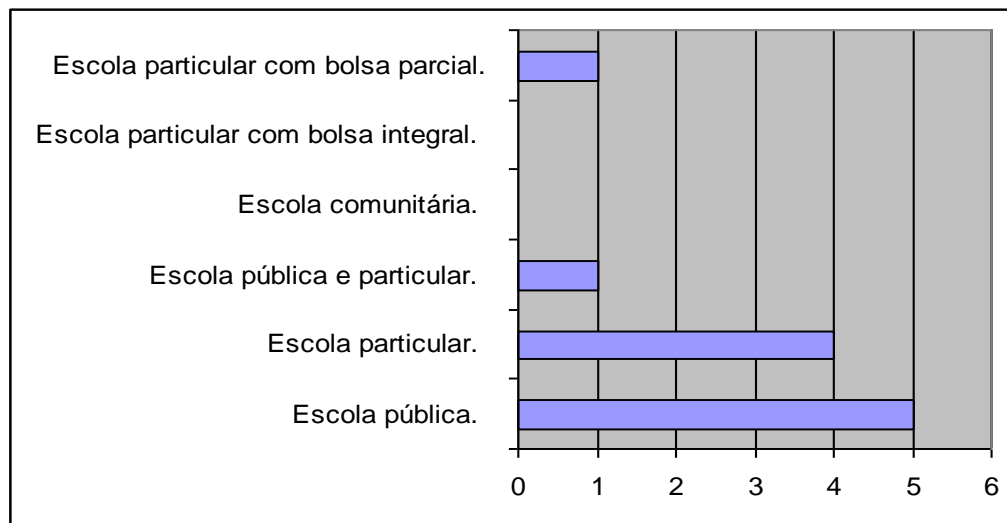


Gráfico 61 – Curso e Ensino Médio em

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Os evadidos representam 45% oriundos de escolas públicas contra 36% oriundos de escolas particulares.

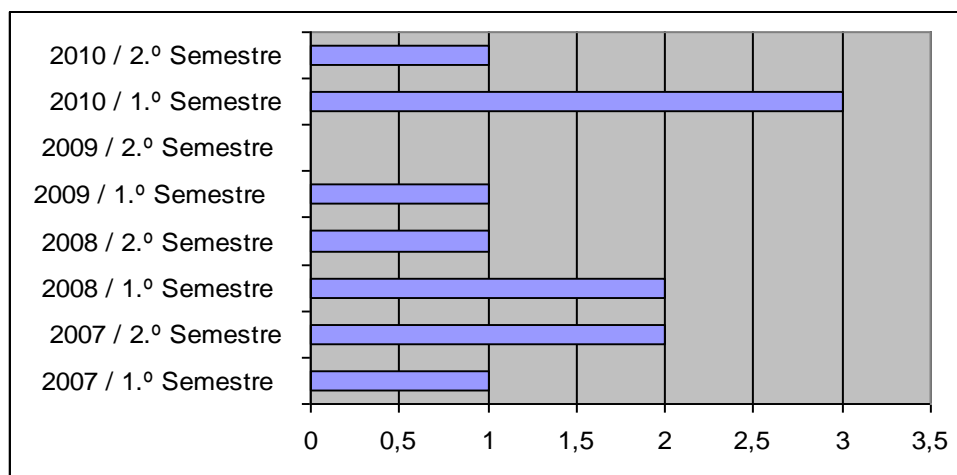


Gráfico 62 – Ano e o semestre em que ingressou no curso de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Os alunos evadidos que entraram no primeiro semestre representam 45% e os que entraram no segundo semestre 36%.

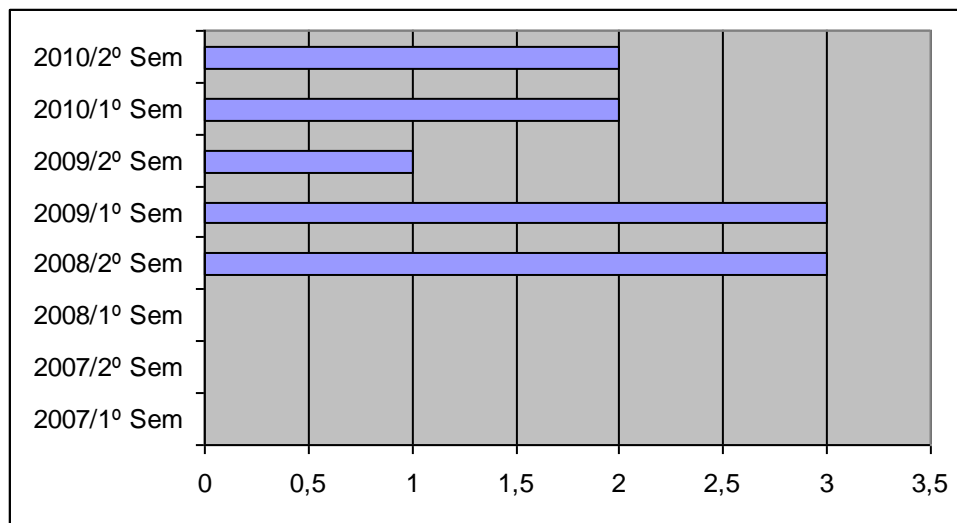


Gráfico 63 – Ano e semestre em que desistiu do curso de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Os anos de 2008 e 2009 foram os que apresentaram o maior índice de evasão.

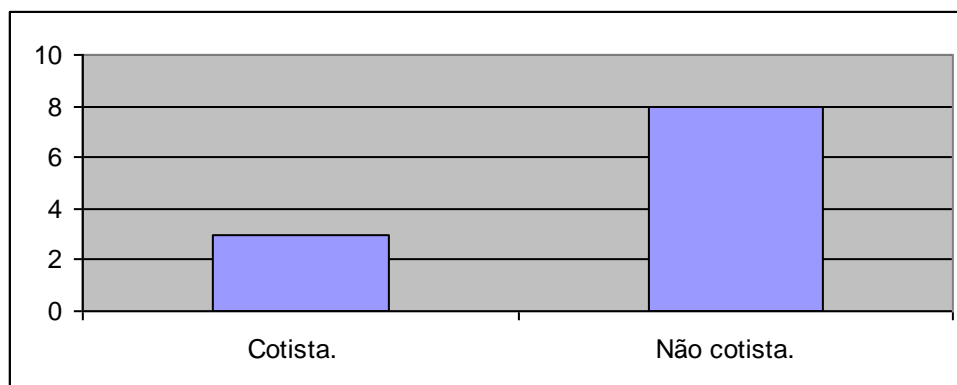


Gráfico 64 – Ingresso no curso por meio de políticas afirmativas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Aqui a representatividade fica para os não cotistas, ou seja, 73%.

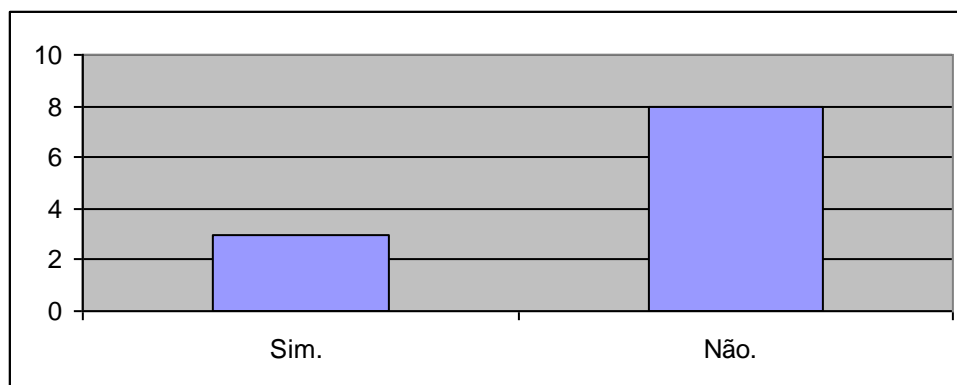


Gráfico 65 – Já iniciou algum curso superior anterior ao de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A maioria não o fez. Oito alunos (73%) têm a Engenharia de Computação como primeiro curso. Apenas três alunos já iniciaram outro curso antes da Engenharia de Computação (27%).

Tabela 21 – Se já iniciou e qual curso?

Curso	Pesquisados
Engenharia de Bioprocessos	2
Engenharia Elétrica	1

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

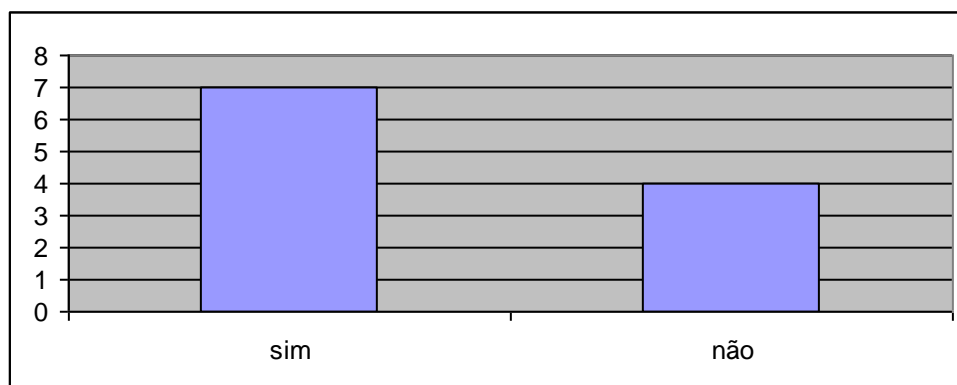


Gráfico 66 – Atualmente frequenta outro curso superior

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A maioria de 64% frequenta outro curso superior de Tecnologia em Design Gráfico, Ciências Sociais, Engenharia Mecânica UTFPR, Engenharia de Computação, Engenharia de Computação, Engenharia Física, Bacharelado em Física. Observe-se que dois deles voltaram para o mesmo curso.

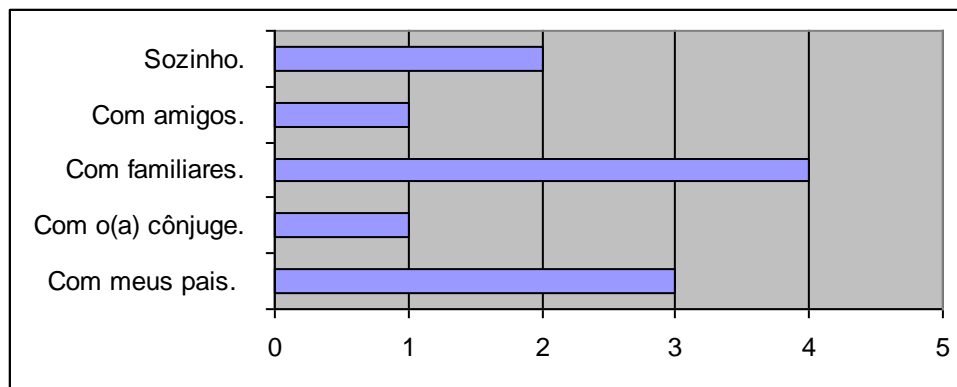


Gráfico 67 – Reside com:

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Entre pais e familiares residem 63% dos alunos evadidos contra somente 18% que residem sozinhos.

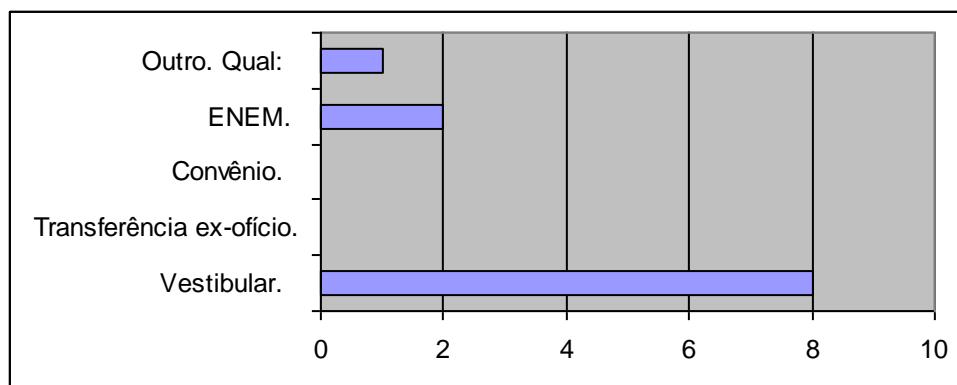


Gráfico 68 – Ingresso na Universidade por meio de

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Por meio de vestibular foi o ingresso de 73% dos alunos evadidos.

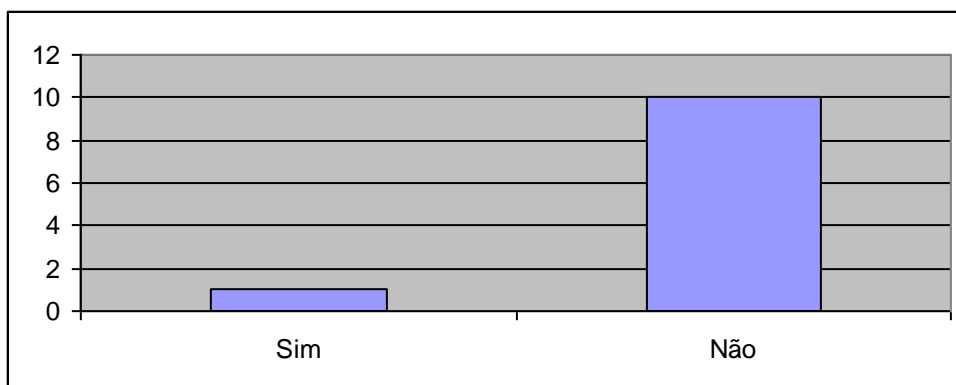


Gráfico 69 – Passou por algum processo de orientação vocacional antes de escolher o Curso de Engenharia de Computação

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

Aqui o serviço de orientação vocacional também não foi relevante, apresentando um percentual de 91% de alunos que não usaram tal ferramenta de apoio.

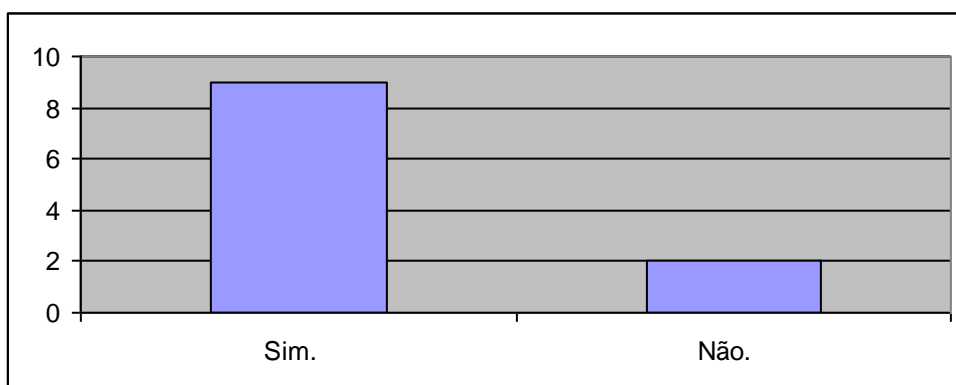


Gráfico 70 – Fez alguma pesquisa em relação ao curso de Engenharia de Computação antes de escolhê-lo

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A maioria de 82% pesquisaram acerca do curso em foco.

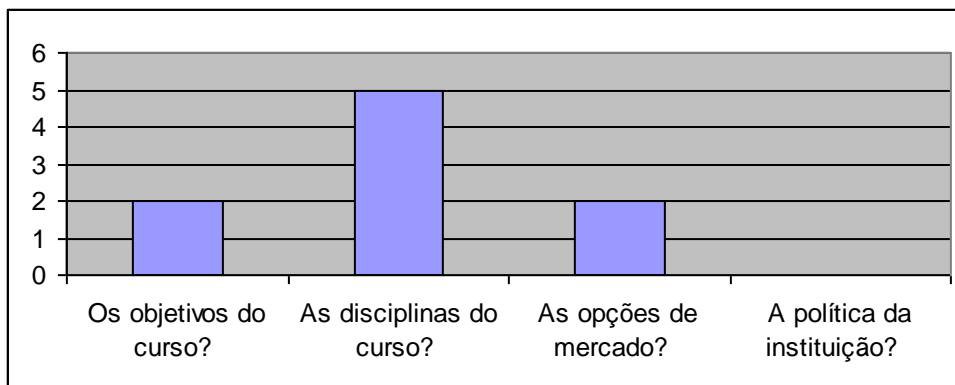


Gráfico 71 – O que pesquisou sobre o curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

A pesquisa sobre o curso com os alunos evadidos enfocou em primeiro plano as disciplinas do curso com 45% seguida dos objetivos do curso e das opções de mercado com 18% cada.

Os gráficos 72 a 87 correspondem a expectativa e/ou motivação do entrevistado em relação ao escolher o curso de Engenharia de Computação em uma escala de “0” a “10”.

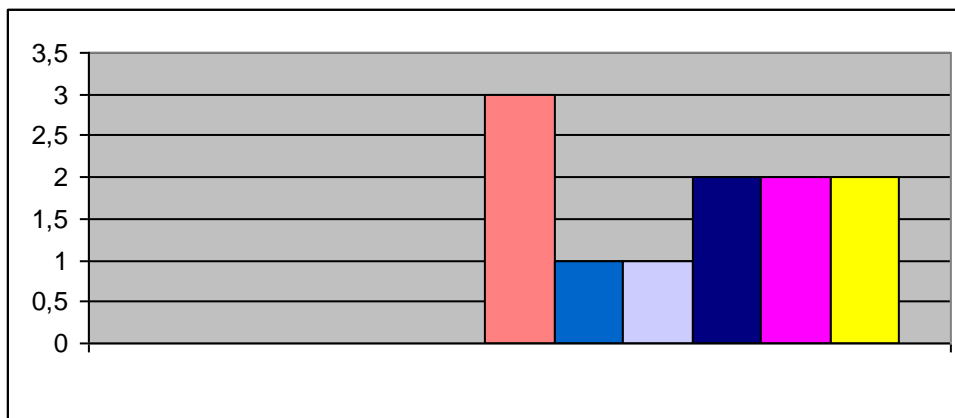


Gráfico 72 – Aptidão pessoal

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

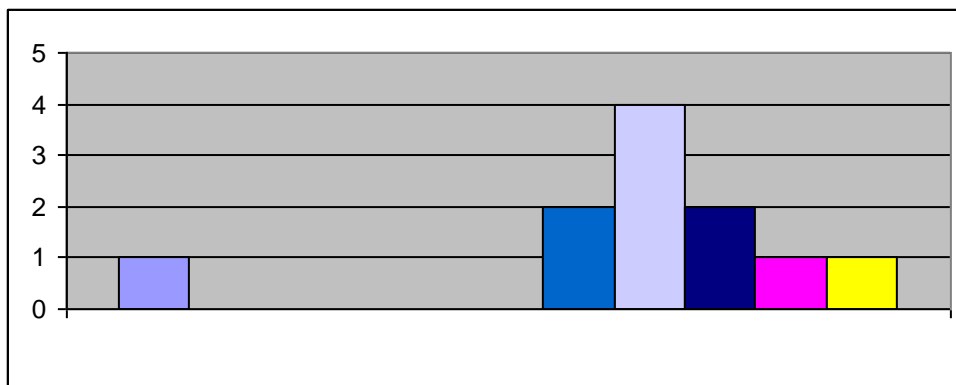


Gráfico 73 – Formação voltada para o mercado de trabalho

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

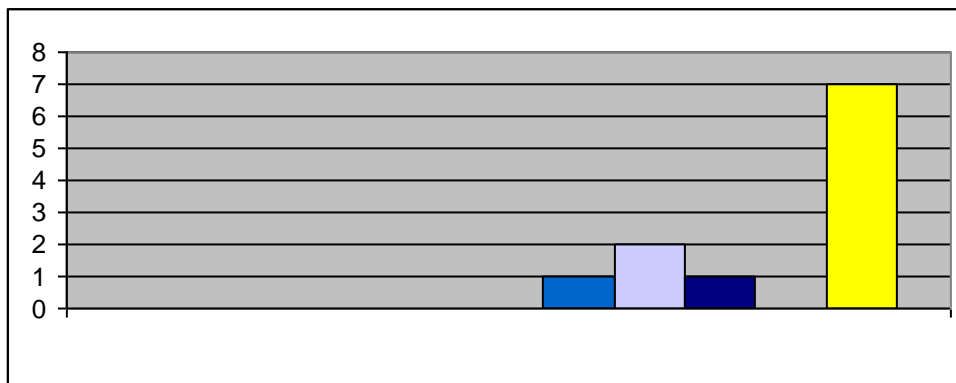


Gráfico 74 – Por ser uma Universidade Federal

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

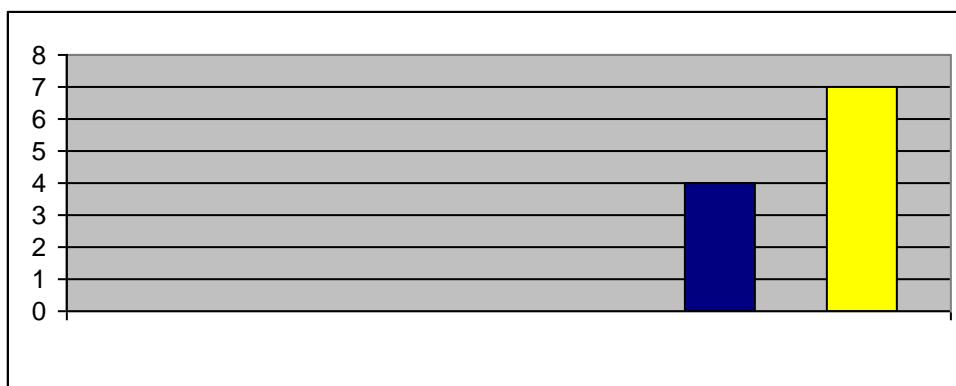


Gráfico 75 – Ensino gratuito

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

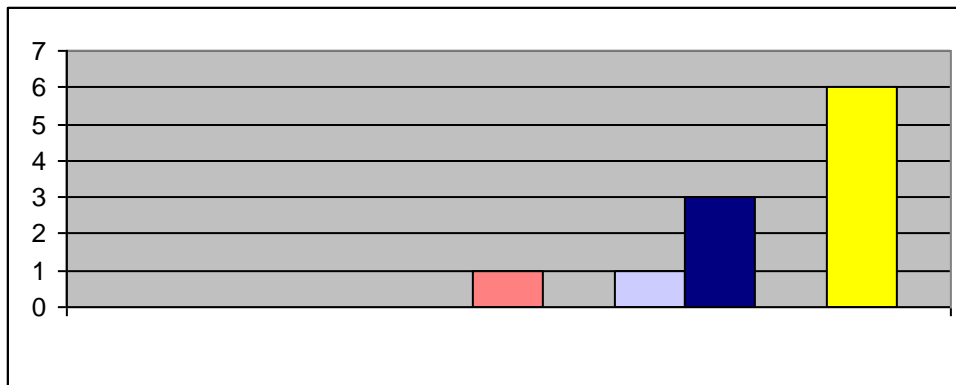


Gráfico 76 – Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

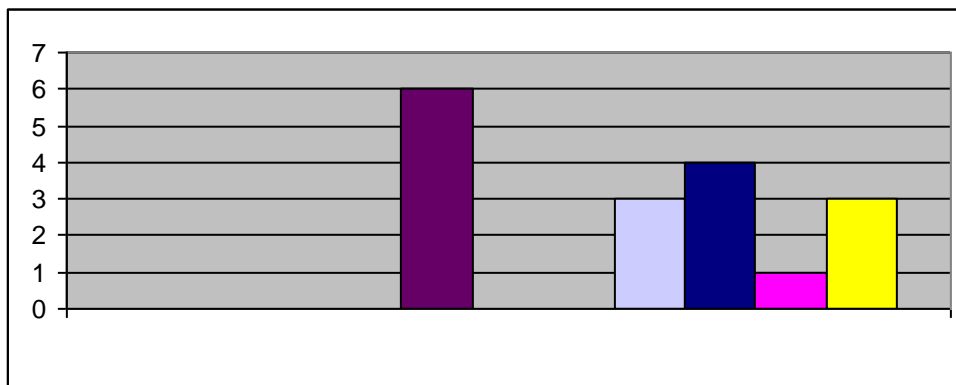


Gráfico 77 – Possibilidades salariais

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

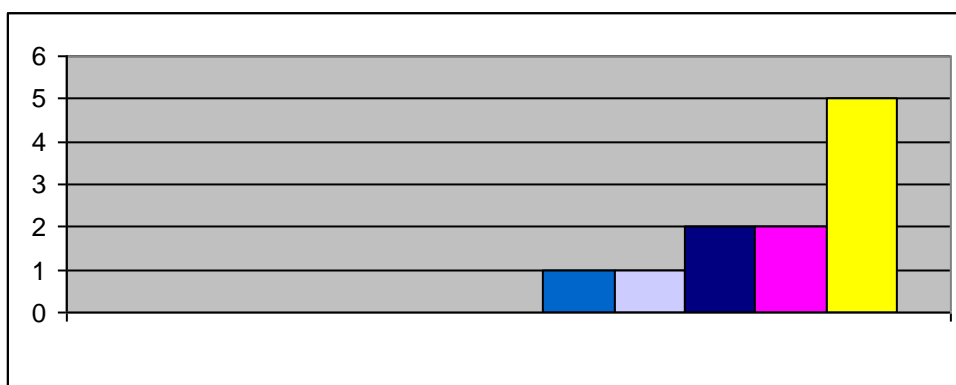


Gráfico 78 – Qualidade do curso oferecido

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

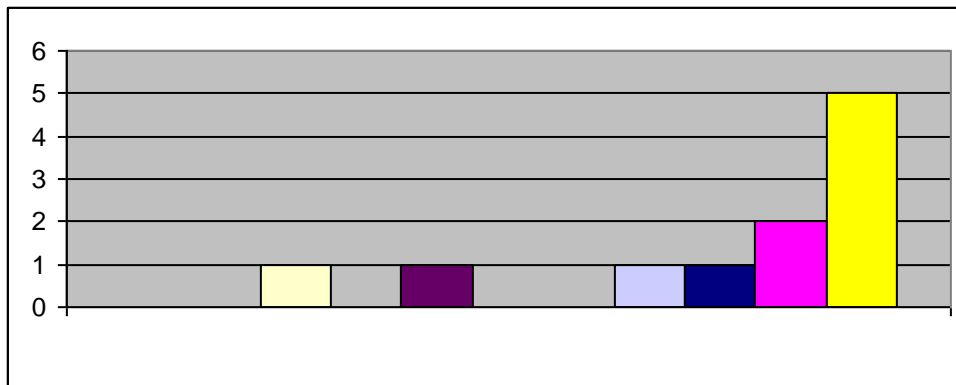


Gráfico 79 – Possibilidade de realização profissional

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

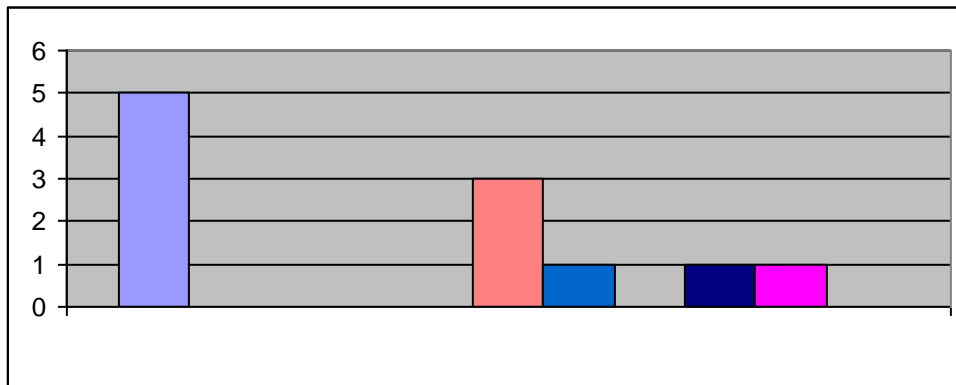


Gráfico 80 – Influência de familiares e/ou terceiros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

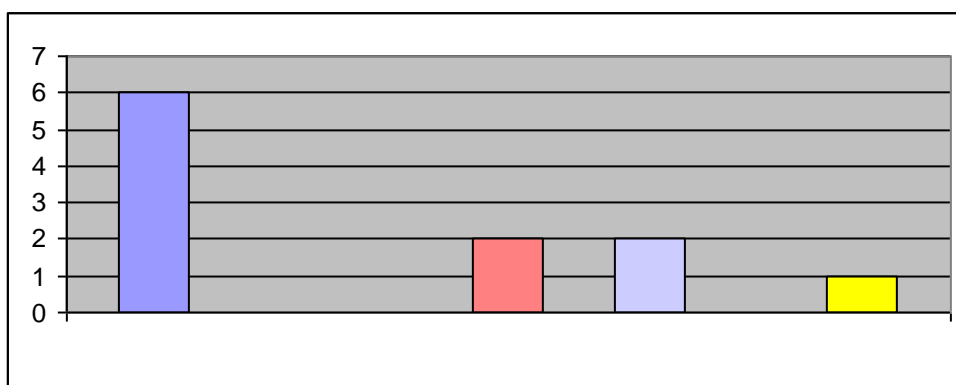


Gráfico 81 – Complementação na atividade que já exerce

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

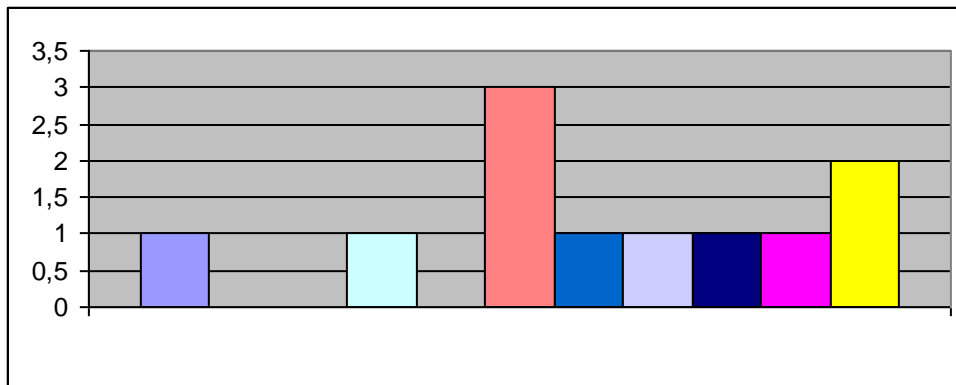


Gráfico 82 – Disciplinas ofertadas no curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

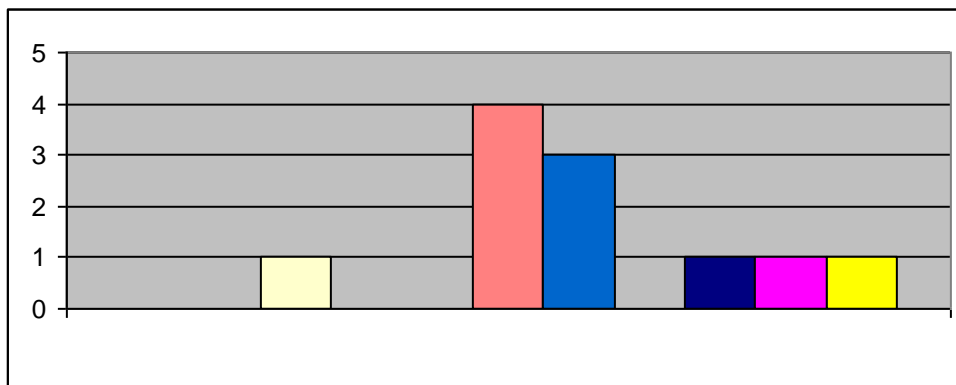


Gráfico 83 – Corpo de docentes

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

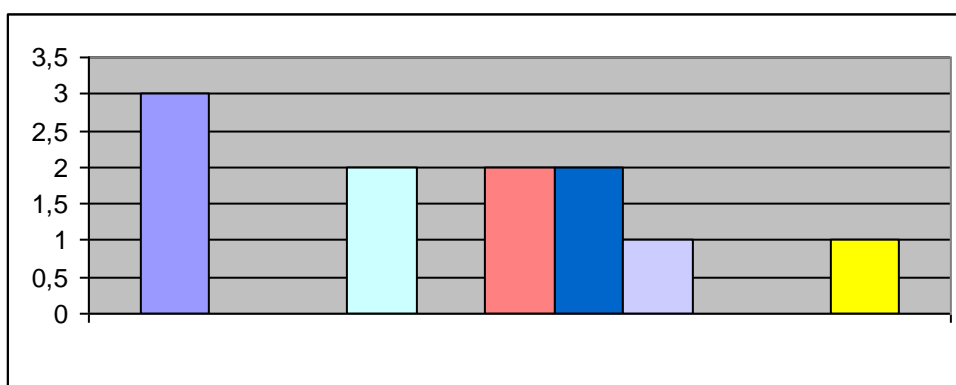


Gráfico 84 – Programas institucionais tais como iniciação científica, monitoria, estágios, outros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

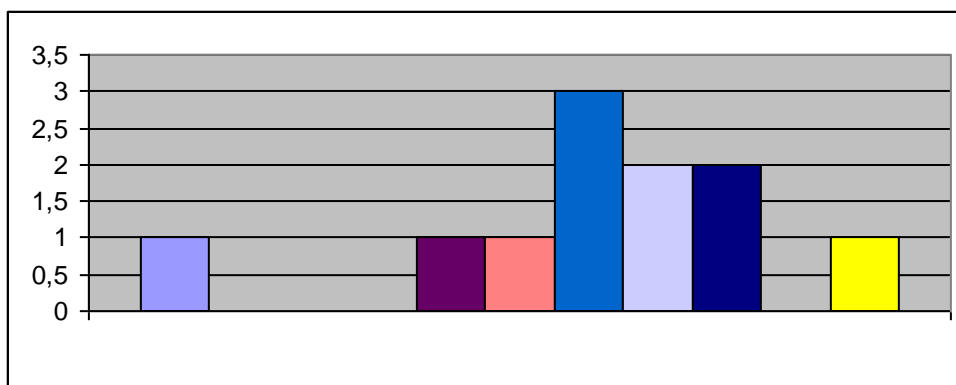


Gráfico 85 – Estrutura de apoio ao ensino, laboratórios, equipamentos de informática, outros
Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

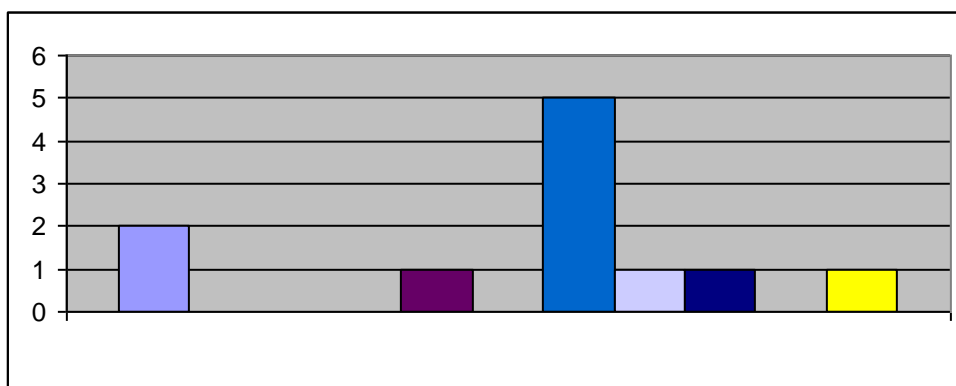


Gráfico 86 – Dedicção às atividades acadêmicas
Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

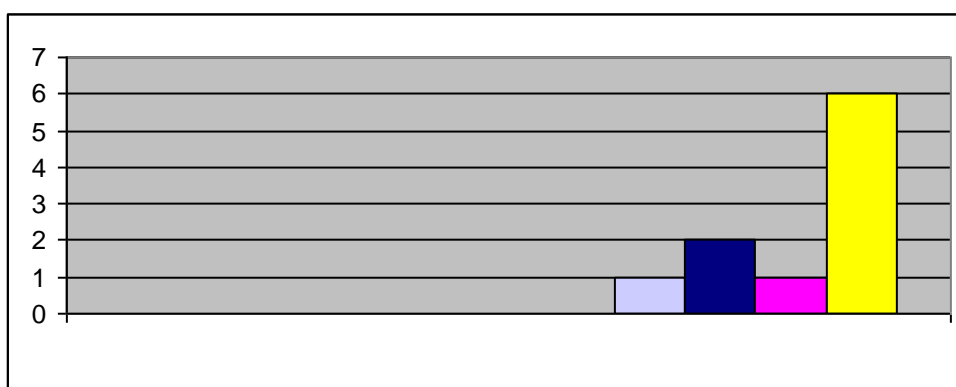


Gráfico 87 – Universidade conceituada
Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

As expectativas dos alunos evadidos abrangem os itens: por ser universidade federal e gratuita, pela disponibilidade de vagas no mercado, pela qualidade do curso, pela possibilidade de realização profissional e por ser uma

universidade conceituada.

Os gráficos 88 a 106 correspondem à avaliação do entrevistado em relação ao o que influenciou a sua saída do curso em uma escala de “0” a “10”.

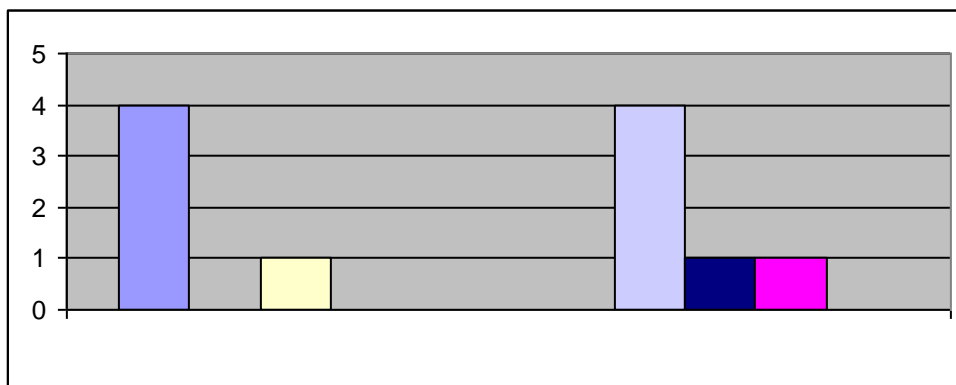


Gráfico 88 – Disciplinas do curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

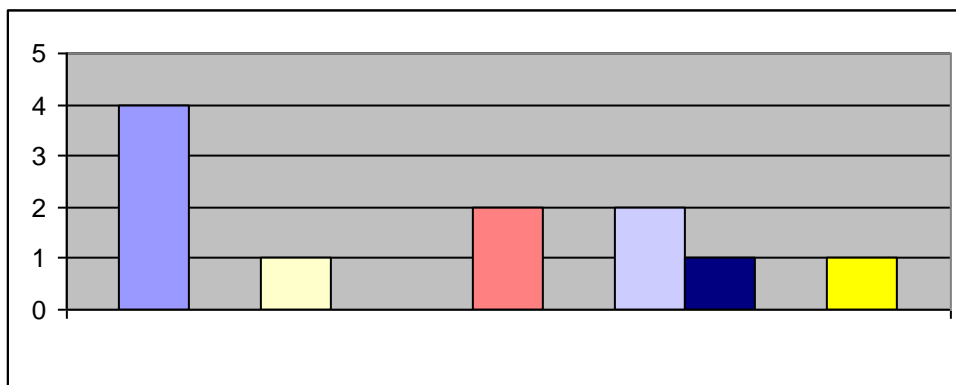


Gráfico 89 – Avaliação de desempenho dos discentes

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

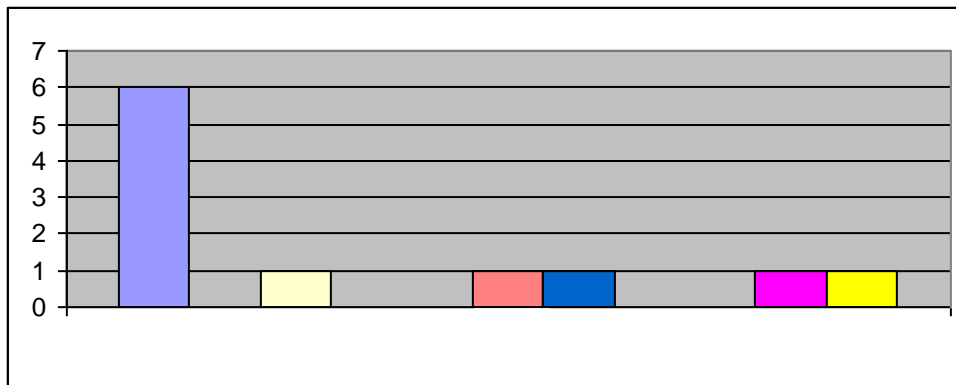


Gráfico 90 – formação didático-pedagógica dos docentes

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

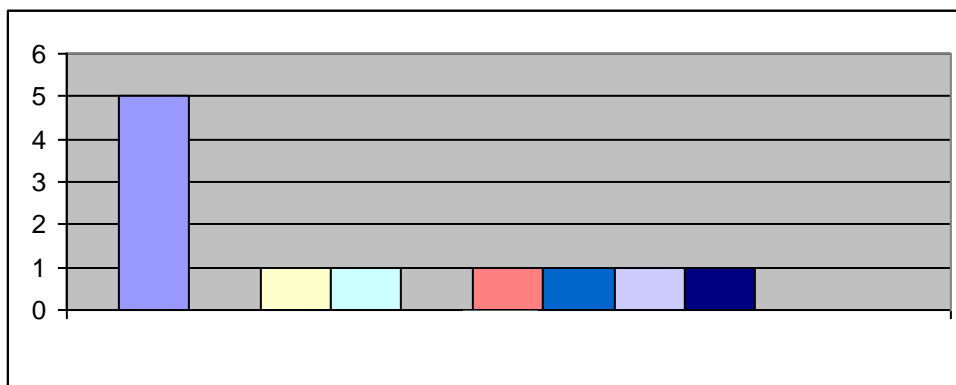


Gráfico 91 - Estrutura de apoio ao ensino, laboratórios, equipamentos de informática, outros

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

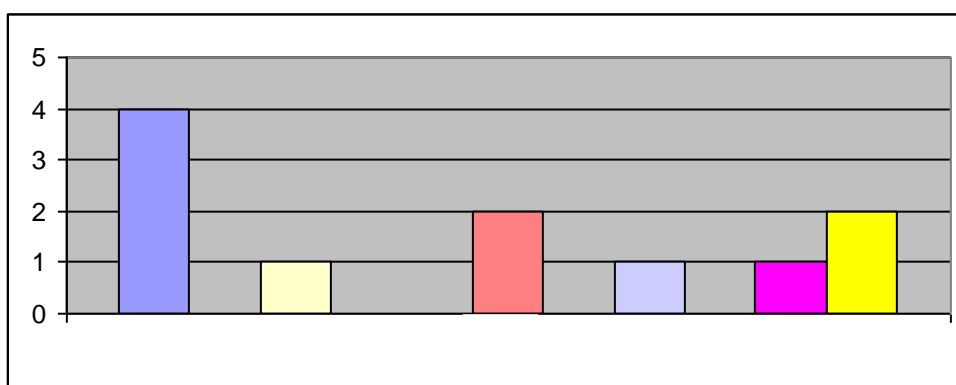


Gráfico 92 – Horário das aulas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

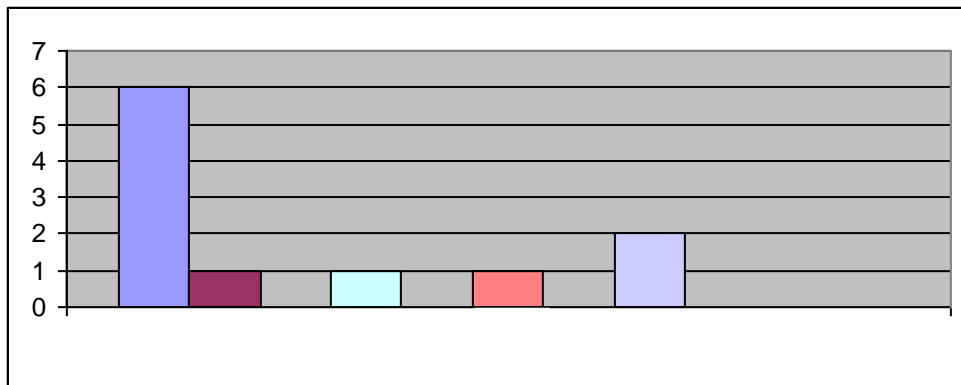


Gráfico 93– Reconhecimento Social da carreira escolhida

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

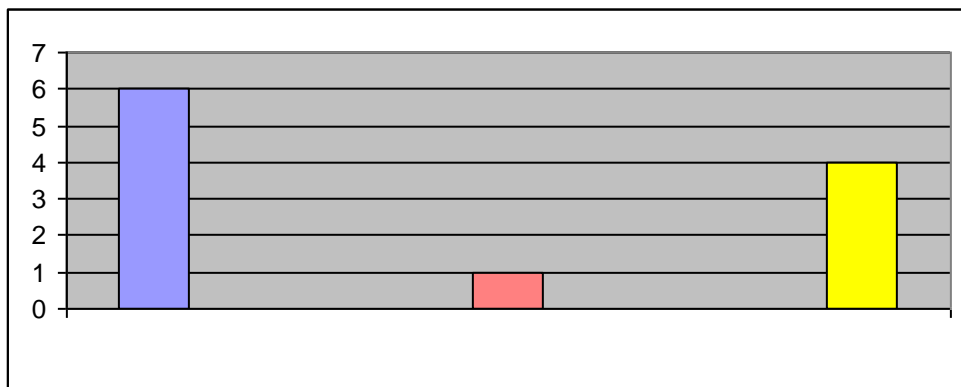


Gráfico 94 – Formação escolar anterior

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

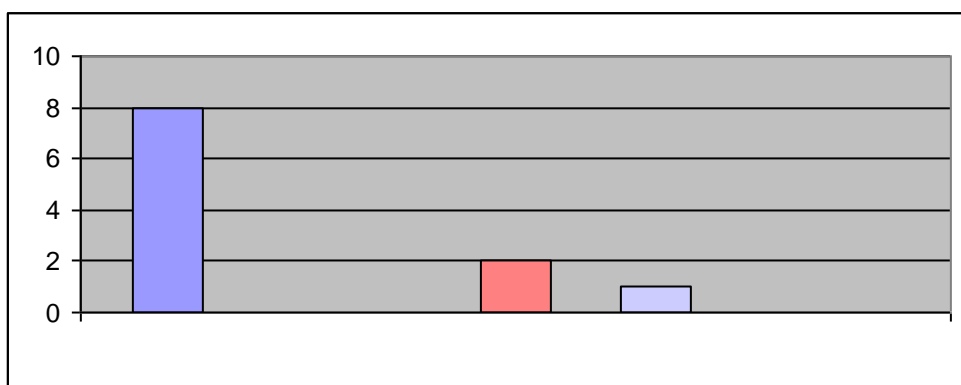


Gráfico 95 – Dificuldades financeiras

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

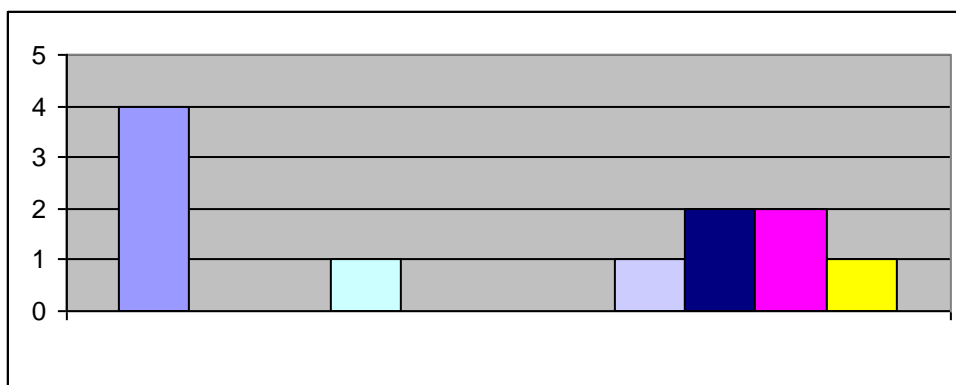


Gráfico 96 - Adaptação e integração com a instituição e/ou o curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

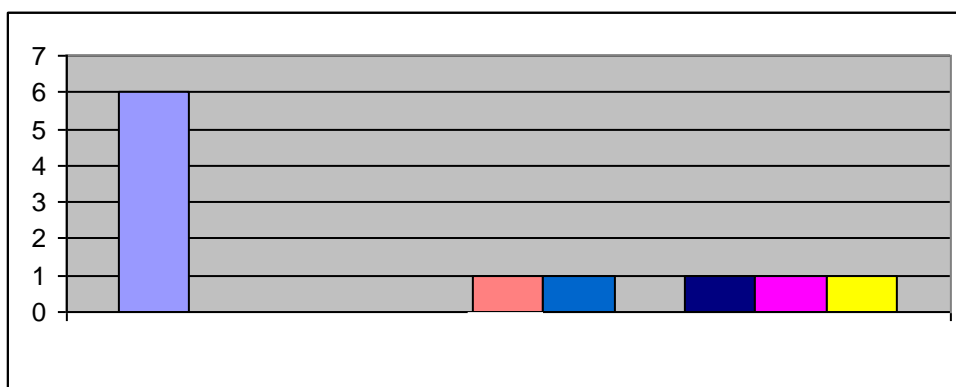


Gráfico 97 - Relação ensino-aprendizagem

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

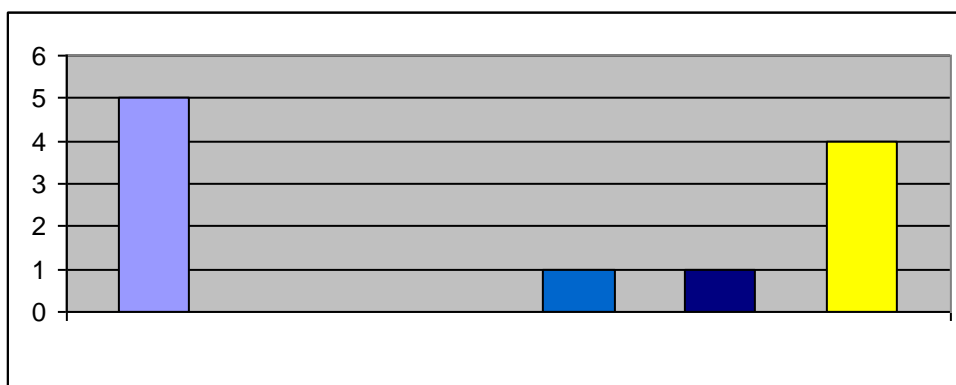


Gráfico 98 - Organização nos estudos

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

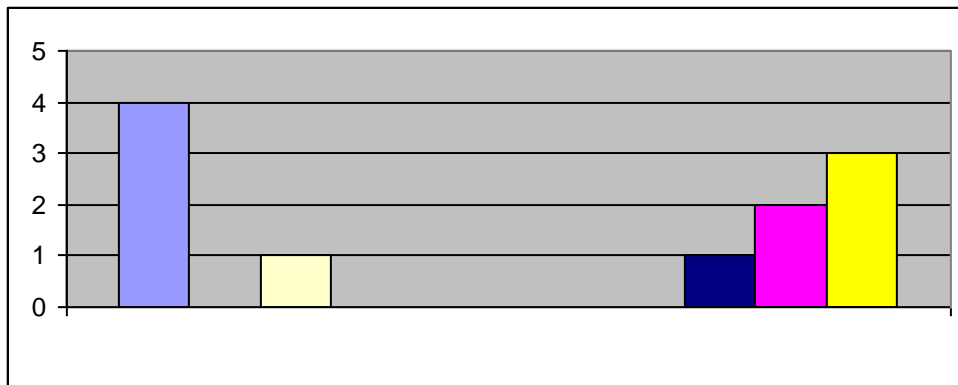


Gráfico 99 – Dedicação às atividades acadêmicas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

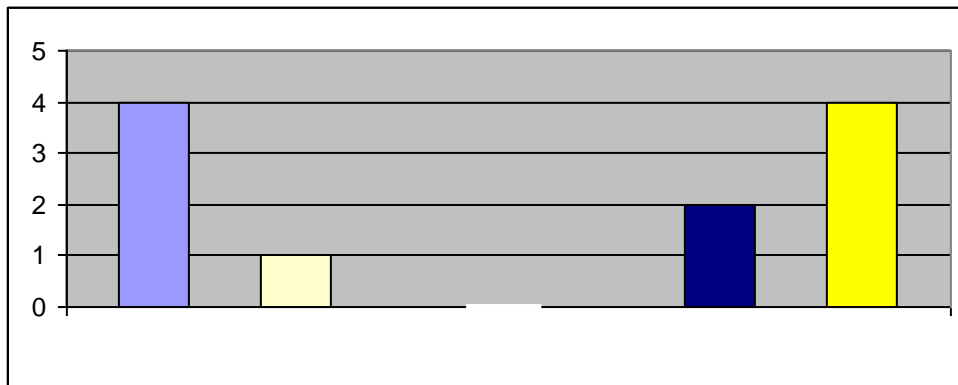


Gráfico 100 – Escolha precoce da profissão

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

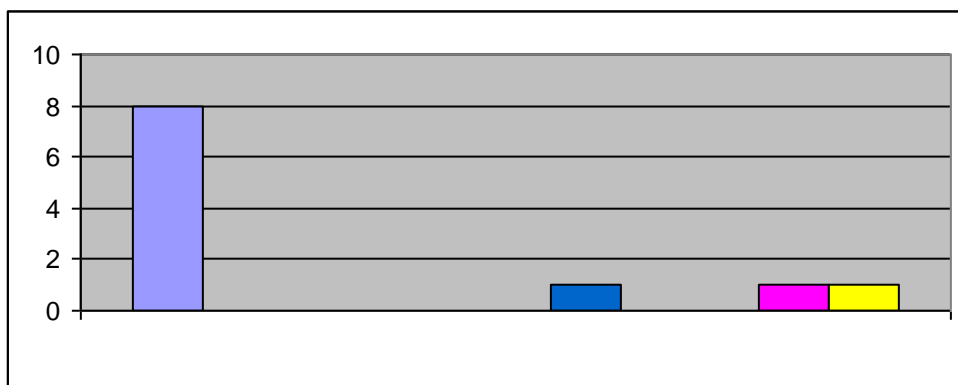


Gráfico 101 – Vida acadêmica e exigências do mercado incompatíveis

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

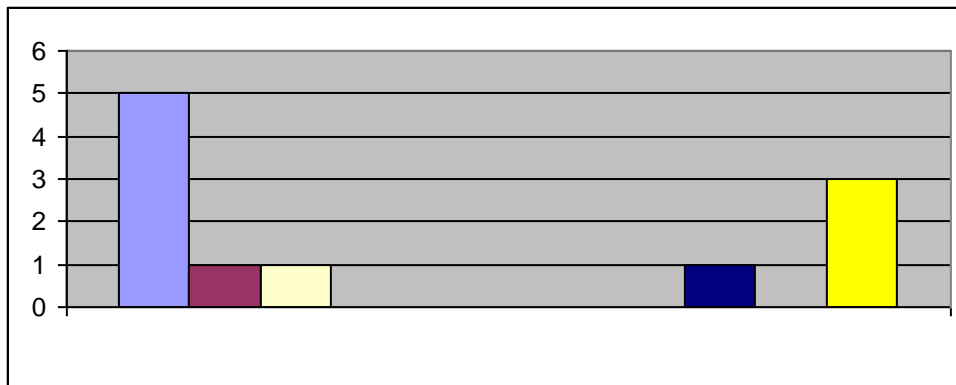


Gráfico 102 – Reprovações constantes e/ou baixa frequência às aulas

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

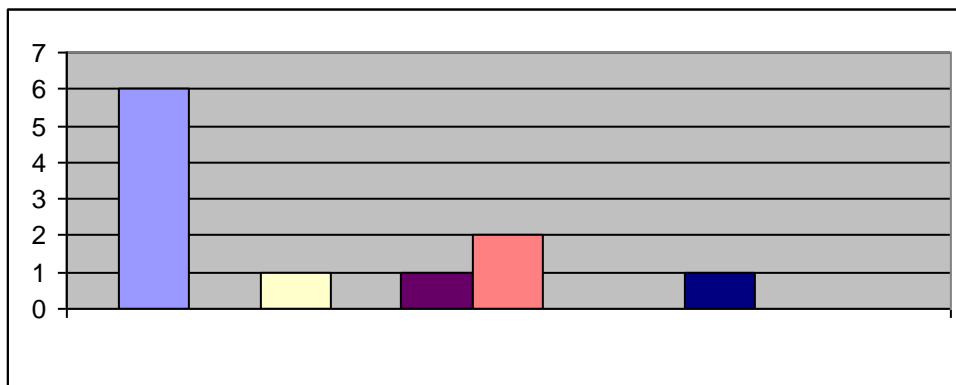


Gráfico 103 – Desinformações a respeito da natureza do curso

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

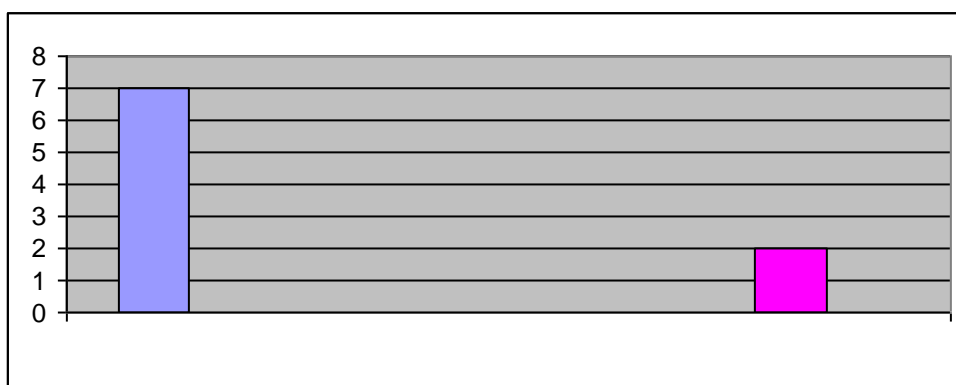


Gráfico 104 – Descoberta de novos interesses profissionais

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

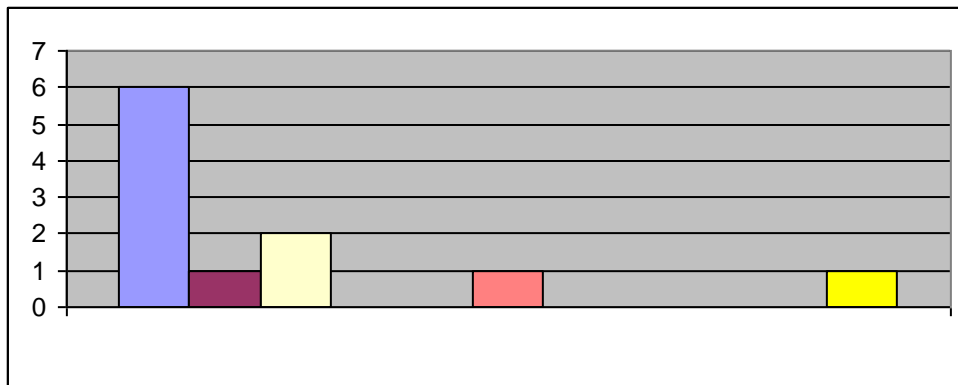


Gráfico 105 – Comprometimento com o curso e com a instituição

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.

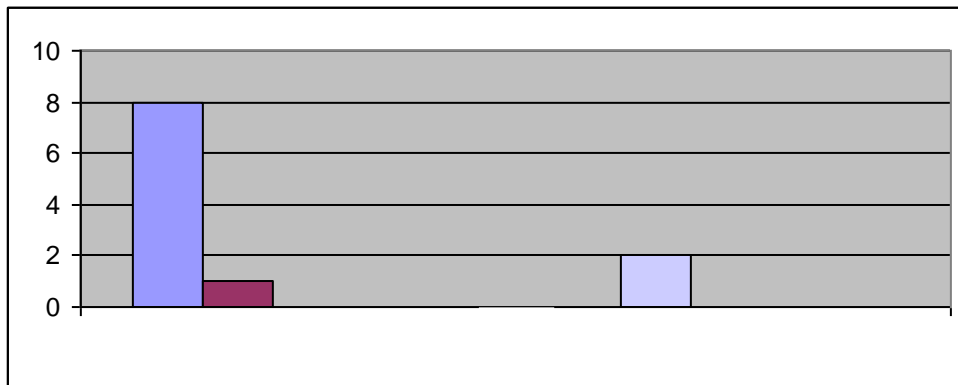


Gráfico 106 – Relacionamento com os docentes

Fonte: Números dos dados coletados nos questionários aplicados na pesquisa, 2011.