



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIA RACOSKI

**DIFICULDADES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO COM O CURSO DE ENGENHARIA
MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL– CAMPUS ERECHIM**

ERECHIM

2019

MÁRCIA MARIA RACOSKI

**DIFICULDADES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO COM O CURSO DE ENGENHARIA
MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL– *CAMPUS ERECHIM***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação da Universidade Federal da
Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Émerson Neves da Silva

ERECHIM

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Racoski, Márcia Maria

Dificuldades de Êxito e Permanência de Estudantes
Cotistas na Educação Superior: Um estudo de caso com o
curso superior de Engenharia Mecânica do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Sul-Campus Erechim / Márcia Maria Racoski. -- 2019.
180 f.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Cotas. 2. Ensino Superior. 3. Evasão. 4.
Permanência. I. Silva, Emerson Neves da, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MÁRCIA MARIA RACOSKI

**DIFICULDADES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO COM O CURSO DE ENGENHARIA
MECÂNICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL– *CAMPUS ERECHIM***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta Dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 13/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Émerson Neves da Silva
Orientador

Profº Dr. Arnaldo Nogaro - URI

Profº Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu esposo César e aos meus filhos, Júlia e Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado para mim representou muito mais do que a obtenção de um título acadêmico, pois além de contribuir com a minha vida profissional, também promoveu uma imensa transformação pessoal. Isso certamente foi possível porque recebi apoio e contribuições diversas, as quais agradeço imensamente:

Ao meu orientador, professor Dr. Emerson Neves da Silva, por ter me escolhido, pela confiança, mas principalmente pela orientação durante a realização do trabalho de pesquisa ao longo desses dois anos.

Aos meus pais, meus maiores exemplos de honestidade e perseverança, pessoas simples e humildes que não tiveram a possibilidade de estudar, mas que sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos, a ir além do mundo que eles tiveram a possibilidade de conhecer. Meu querido pai, mesmo não estando aqui, tenho a certeza que tens muito orgulho de onde cheguei. Minha querida mãe, mesmo com poucos recursos financeiros, sempre me incentivou a buscar ser mais, na certeza de que tudo valeria a pena.

Ao meu esposo César, pelo apoio e suporte durante a realização do curso, por cuidar dos nossos filhos, nossos tesouros, enquanto precisei me ausentar para me dedicar aos estudos. Agradeço pela compreensão e paciência nos momentos difíceis.

À minha querida colega e amiga Caroline, minha maior incentivadora durante todo o percurso do mestrado, e também às colegas do IFRS, Daniela, Elisandra, Josiele, Juliana e Naiara, pelo apoio e contribuições.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, pelo incentivo à qualificação dos seus servidores, pela concessão dos 14 meses de afastamento das atividades laborais para me dedicar ao mestrado (ressalto que esse período foi de extrema importância para mim) e também pela permissão em realizar a pesquisa na instituição.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, professores Thiago Ingrassia Pereira e Arnaldo Nogaro, pelo aceite do convite e pelas valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos professores(as) do PPGPE, pela receptividade e dedicação ao programa, além dos conhecimentos compartilhados, e aos colegas da turma 2017, pela alegria da convivência neste curto, mas intenso período.

“Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada.
Apenas dê o primeiro passo”. Martin Luther King

RESUMO

A presente dissertação tem como tema central a política de cotas para ingresso na educação superior pública. O objetivo principal do estudo foi identificar as principais questões que estão dificultando a permanência e o êxito, e conseqüentemente levando à evasão de estudantes ingressantes por meio da reserva de vagas instituída pela Lei 12.711/2012, no curso superior de Engenharia Mecânica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Erechim*. O método de pesquisa utilizado foi do tipo estudo de caso, com abordagem qualiquantitativa, priorizando os aspectos qualitativos. A análise dos resultados contou com recursos da estatística descritiva e com os métodos da análise de conteúdo. O estudo buscou, através da análise de dados obtidos na instituição; em questionários aplicados aos(as) estudantes; em entrevistas individuais realizadas com estudantes e professores(as) do curso; e em documentos institucionais, traçar um diagnóstico com as principais dificuldades de êxito e permanência, bem como os motivos que levam esses(as) estudantes a evadir do curso que escolheram. O aporte teórico-metodológico do estudo traz autores da grande área da educação, como Kuenzer (1999; 2001; 2002), Freire (1996; 1997), Amaral (2016), Libâneo (2011; 2015) Arroyo (2011), além das áreas de concentração de políticas educacionais, como Farenzena e Luce (2014), Souza (2006) e Hilsdorf (2011); da educação superior, como Oliveira (2013), Gisi (2006); Saviani(2010) e Meneghel (2018); das ações afirmativas como Carvalho (2006; 2016) e Brandão (2005); da evasão no ensino superior, como Lobo (2012), Silva Filho (2006), Bueno (1993); da sociologia da educação, como Zago (2006; 2011), entre outros. Os resultados do estudo mostram que a evasão é bastante significativa no curso analisado e se acentua entre os ingressantes que se autodeclaram negros (pretos ou pardos), e com renda per capita de até 1 salário mínimo. No entanto, os números são mais expressivos na retenção desses(as) estudantes, observados no baixo índice de concluintes. Quanto às principais dificuldades encontradas no curso, que podem culminar na evasão, identificamos problemas na relação ensino-aprendizagem, que levam a constantes reprovações, dificultando o avanço no curso e reduzindo a perspectiva de conclusão. As mesmas foram relacionadas às deficiências da educação básica pública, a problemas didático-pedagógicos e à falta de tempo para se dedicar aos estudos. Também identificamos como um grande limitador na trajetória dos(as) estudantes, a dificuldade financeira, tanto pela falta de recursos financeiros para se manter, quanto pela necessidade de trabalhar concomitantemente à realização do curso, em função do mesmo ser diurno e integral. Por um lado, fica difícil conciliar a realização do curso com uma atividade remunerada, por outro, há limitações aos que conseguem trabalhar, como falta de tempo para estudar ou participar das atividades extraclasse oferecidas na instituição, o que pode contribuir com a intensificação das dificuldades na aprendizagem. Após a conclusão do estudo, foi elaborada uma proposta de ações, que, juntamente às ações já desenvolvidas na instituição, possam colaborar com o êxito e a permanência destes(as) estudantes.

Palavras-chave: Cotas. Ensino Superior. Evasão. Permanência.

RESÚMEN

La presente disertación tiene como tema central la política de cuotas de admisión a la educación superior pública. El objetivo principal del estudio fue identificar los principales problemas que obstaculizan la permanencia y el éxito y, en consecuencia, conducir a la evasión de estudiantes que ingresan a través de la reserva de vacantes establecida por la Ley 12.711 / 2012, en el curso superior de Ingeniería Mecánica, Instituto Federal de Rio Grande do Sul - Campus Erechim. El método de investigación utilizado fue del tipo de estudio de caso, con un enfoque cualitativo, priorizando los aspectos cualitativos. El análisis de los resultados contó con recursos de las estadísticas descriptivas y con los métodos de análisis de contenido. El estudio buscó, a través del análisis de los datos obtenidos en la institución; en cuestionarios aplicados a los alumnos; en entrevistas individuales con alumnos y profesores del curso; y en documentos institucionales, para hacer un diagnóstico con las principales dificultades de éxito y permanencia, así como las razones que llevan a estos alumnos a evadir el curso que han elegido. La contribución teórico-metodológica del estudio aporta autores de una gran área de educación como Kuenzer (1999, 2001, 2002), Freire (1996, 1997), Amaral (2016), Libâneo (2011; 2015) Arroyo. áreas de concentración de políticas educativas, como Farenzena y Luce (2014), Souza (2006) y Hilsdorf (2011); de educación superior, como Oliveira (2013), Gisi (2006); Saviani (2010) y Meneghel (2018); acciones afirmativas como Carvalho (2006; 2016) y Brandão (2005); de evasión en la educación superior, como Lobo (2012), Silva Filho (2006), Bueno (1993); de la sociología de la educación, como Zago (2006, 2011), entre otros. Los resultados del estudio muestran que la evasión es bastante significativa en el curso analizado y se acentúa entre quienes se declaran negros (negros o marrones) y con un ingreso *per cápita* de hasta 1 salario mínimo. Sin embargo, los números son más expresivos en la retención de estos estudiantes, observados en la baja tasa de conclusión. Con respecto a las principales dificultades encontradas en el curso, que pueden llevar a evitarlas, identificamos problemas en la relación de enseñanza-aprendizaje, lo que conduce a una constante desaprobación, lo que dificulta el progreso del curso y reduce la posibilidad de finalización. Estos se relacionaron con las deficiencias de la educación básica pública, los problemas didácticos y pedagógicos y la falta de tiempo para estudiar. También identificamos como una limitación importante en la trayectoria de los estudiantes, la dificultad financiera, tanto por la falta de recursos financieros que se deben mantener, como por la necesidad de trabajar concomitantemente para completar el curso, debido al mismo ser diurno e integral. Por un lado, es difícil conciliar el desempeño del curso con una actividad remunerada; por otro lado, existen limitaciones para quienes pueden trabajar, como la falta de tiempo para estudiar o participar en actividades extracurriculares ofrecidas en la institución, lo que puede contribuir a la intensificación de las dificultades. aprendiendo Una vez finalizado el estudio, se realizó una propuesta de acciones que, junto con las acciones ya desarrolladas en la institución, pueden colaborar con el éxito y la permanencia de estos estudiantes.

Palabras clave: Cuotas. Enseñanza superior. La evasión. Permanencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização dos <i>Campi</i> do IFRS	37
Quadro 1 - Quadro de vagas 2017/1 - Cursos superiores IFRS/Erechim	42
Quadro 2 - Quadro de vagas 2018/1 - Cursos superiores IFRS/Erechim	43
Gráfico 1 - Motivos que contribuíram para o desligamento do curso	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições de educação superior.....	32
Tabela 2 – Número de matrículas nas instituições de educação superior.....	32
Tabela 3 – Evasão média anual do IFRS e do <i>Campus Erechim</i> do IFRS.....	60
Tabela 4 – Situação acadêmica dos(as) ingressantes do curso de Engenharia Mecânica.....	60
Tabela 5 – Total de matriculados(as) por cotas para egressos(as) do ensino médio público.....	66
Tabela 6 – Composição dos(as) participantes do questionário por situação acadêmica.....	71
Tabela 7 – Situação acadêmica/evasão acumulada dos(as) estudantes cotistas do curso.....	76
Tabela 8 – Situação acadêmica/evasão acumulada dos(as) estudantes não-cotistas do curso.....	78
Tabela 9 – Características socioeconômicas dos(as) estudantes cotistas.....	80
Tabela 10 – Relação entre situação acadêmica, cor/raça e renda familiar per capita.....	81
Tabela 11 – Forma de ingresso e modalidade de cotas utilizadas.....	82
Tabela 12 – Relação entre situação acadêmica, forma de seleção e modalidade de cota.....	83
Tabela 13 – Características socioeconômicas da amostra obtida no questionário.....	86
Tabela 14 – Características educacionais da amostra.....	87
Tabela 15 – Características educacionais dos pais.....	88
Tabela 16 – Relação entre situação acadêmica dos(as) participantes e escolaridade dos pais.....	89
Tabela 17 – Recebimento de auxílio estudantil por situação acadêmica.....	89
Tabela 18 – Dados dos(as) participantes relacionados à realização de atividade remunerada.....	90
Tabela 19 – Relação entre atividade remunerada e situação acadêmica dos(as) participantes.....	91
Tabela 20 – Tipos de atividades realizadas na instituição como bolsistas.....	92
Tabela 21 – Relação de estudantes que encontraram dificuldades no curso.....	93
Tabela 22 – Período de ocorrência da evasão.....	101

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

COPERSE – Comissão Permanente Seleção

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IESP – Instituições de Ensino Superior Públicas

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OD – Organização Didática

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PL – Projeto de Lei

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

SRE – Setor de Registros Escolares

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	22
2.1	IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS	24
2.2	BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	28
2.2.1	A recente ampliação da oferta de vagas na educação superior brasileira	31
2.2.2	A Constituição dos Institutos Federais	33
2.2.3	O IFRS e o <i>Campus Erechim</i>	36
2.3	AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS	38
2.3.1	A reserva de vagas instituída pela Lei nº 12.711/12	41
3	AS DIFICULDADES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
3.1	OS(AS) ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES	45
3.1.1	Diferentes ofertas educacionais para diferentes classes sociais	49
3.2	EVASÃO: CONCEITOS E FORMAS DE MENSURAR	55
3.3	AS CAUSAS DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	61
4	PERCURSO METODOLÓGICO	64
4.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	65
4.1.1	O Curso Superior de Engenharia Mecânica	67
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	68
4.3	ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	69
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	73
5	RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO	75
5.1	ANÁLISE DA SITUAÇÃO ACADÊMICA E DE DADOS PRIMÁRIOS	75
5.2	O QUE DIZEM OS(AS) DISCENTES	84
5.2.1	Análise do questionário	85
5.2.2	Análise das entrevistas	103
5.3	O OLHAR DOCENTE	120
5.4	ANÁLISE DE DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO	126
5.5	CONSTRUINDO UM DIAGNÓSTICO A PARTIR DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	130
5.6	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE AÇÕES	141

CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – TCLE- QUESTIONÁRIOS.....	158
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	160
APÊNDICE C – TCLE ENTREVISTA DISCENTES.....	163
APÊNDICE D – TCLE ENTREVISTA DOCENTES.....	165
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ.....	167
APÊNDICE F – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM DISCENTES.....	168
APÊNDICE G – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM DOCENTES.....	169
APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	170
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO IFRS.....	171
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – REITORIA.....	172
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFFS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira observada até pouco tempo, em especial a ofertada nas instituições públicas, era destinada majoritariamente ao perfil de “classe média” da sociedade, enquanto as classes populares tinham grandes dificuldades em acessar essas instituições, devido ao sistema elitista de seleção dos “melhores”, com vestibulares muito concorridos, o que tornava a seleção muito desleal devido às diferentes formações na educação básica, conforme ratifica Zago (2006), ao afirmar que as desigualdades de acesso a esse nível de ensino são constituídas ao longo de trajetória escolar dos candidatos, de forma contínua.

Outro fator determinante para esta condição era a localização das instituições públicas que ofertavam educação superior no país. Grande parte delas estavam localizadas nos grandes centros urbanos, de difícil acesso para os(as) estudantes que não tinham condições de se manter longe de casa, das suas famílias. O que geralmente acontecia, é que para este público era destinado, quando podiam pagar, o ensino em instituições privadas.

Identifico-me¹ em partes das colocações acima descritas. No ano de 1996, concluí o curso técnico de Auxiliar de Desenho Arquitetônico, que me forneceu o certificado de conclusão do segundo grau², além de uma formação técnica, o qual cursei no período noturno, em escola pública. Durante o curso secundário, almejava cursar a graduação em Arquitetura, porém, foi somente no final do curso que me deparei com a realidade, pois meus pais com poucas condições financeiras, não teriam condições de prover o meu sustento para morar longe de casa, considerando que na época não havia instituições públicas que ofertassem o curso na região, por isso nem cheguei a prestar o vestibular.

Acredito que o maior entrave na época foi a questão financeira, mas enfatizo as colocações de alguns professores(as), que nos alertavam que os vestibulares eram muito concorridos naquelas instituições (públicas), e que não era nada fácil conseguir uma vaga. Essas duas situações ratificam as colocações acima descritas. A primeira referente à dificuldade dos(as) estudantes do interior em acessar o ensino superior público em função da localização das instituições. A segunda referente à qualidade da educação básica ofertada às camadas populares da sociedade, muitas vezes um ensino fragilizado, superficial e instrumental (LIBÂNEO, 2015).

¹ A introdução desta pesquisa foi redigida na primeira pessoa do singular, por apresentar as motivações pessoais da mestranda, que levaram à escolha da temática do estudo. A partir do próximo capítulo, será adotada a primeira pessoa do plural, considerando a participação do professor orientador na construção da mesma.

² O nível de ensino na época denominado segundo grau passou para a denominação “ensino médio” após a promulgação da Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Após um período sem estudar, no ano de 1998 prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática na única instituição que ofertava cursos de nível superior na região do Alto Uruguai na época. O curso era noturno e a instituição era privada, pagava a mensalidade com praticamente todo o salário mensal que recebia do meu trabalho em uma indústria, pois as bolsas de estudo eram raras, e o crédito educativo também.

Vale ressaltar que tal “escolha” não se mostra um caso isolado na educação superior brasileira, principalmente quando se trata de estudantes advindos das camadas populares que chegam a esse nível de ensino. Zago (2006) enfatiza que ao se falar de escolhas de uma forma absoluta, acaba-se por ocultar evidências da trajetória escolar dos candidatos, bem como suas condições econômicas, sociais e culturais. Segundo a autora, o que acaba acontecendo, na realidade, é um ajuste do candidato ao que ele julga ser adequado às suas condições, visando correr um menor risco de exclusão.

Contudo, mesmo não sendo o curso desejado anteriormente, era o que eu tinha condições de cursar na época. A opção levou em consideração que o mesmo poderia me proporcionar melhores condições de trabalho e de remuneração e, dessa forma, promover uma possível “ascensão social”. Independente do curso, a minha formação superior foi com certeza um marco para minha família, pois os meus pais, advindos do interior de um município vizinho, não tiveram nem a oportunidade de completar o ensino fundamental.

A situação da educação superior brasileira começou a sofrer transformações a partir da última década, com a expansão e interiorização³ desse nível de ensino. Houve um processo de expansão na oferta das vagas através da criação de novas instituições públicas e ampliação de vagas nas instituições já existentes, tanto no setor privado, através de bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), da criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), e também da ampliação das instituições públicas federais, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Os Institutos Federais também fizeram parte dessa expansão, e no ano de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.892, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no qual em 2009 foi incorporado o *Campus* Erechim, instituição na qual desenvolvo minhas atividades profissionais e onde foi desenvolvida a pesquisa apresentada nessa dissertação.

³ Entende-se por interiorização, neste trabalho, a criação de novas instituições de ensino superior, a criação de novos *campi* de instituições já existentes e a ampliação da oferta de cursos, em cidades do interior, distantes dos grandes centros urbanos.

Segundo Ristoff (2011), se na década passada as políticas públicas educacionais, na esfera federal, foram direcionadas para a expansão do número de vagas nas instituições que ofertam educação superior, nesta, o foco foi direcionado à garantia da democratização do acesso, o que corresponde à criação de oportunidades para os jovens das diversas classes sociais, origens e escolas acessarem essas instituições, pois somente expandir o número de vagas nas instituições públicas facilita o acesso das elites.

Certamente o fator determinante, em favor da promoção do acesso a grupos que antes tinham acesso restrito à educação superior, ocorreu no ano de 2012, quando a Presidência da República brasileira sancionou a Lei nº 12.711/12, conhecida como “a lei das cotas”. Tal Lei prevê a reserva de pelo menos 50% das vagas ofertadas nas instituições públicas federais para estudantes que cursaram todo ensino médio em escolas públicas, no caso dos cursos superiores e todo o ensino fundamental, no caso dos cursos médios. Também prevê que 50% destas vagas sejam distribuídas entre estudantes de baixa renda, além de um percentual reservado a candidatos pretos, pardos, indígenas e, a partir de julho de 2017, para deficientes.

Anteriormente à aprovação da lei das cotas, algumas instituições públicas já possuíam políticas ou programas próprios de ações afirmativas, nos quais utilizavam reserva de vagas ou bônus em seus processos de seleção, mas eram ações isoladas. Foi somente após a aprovação dessa Lei que a utilização de cotas passou a ser compulsória em todas as instituições federais de ensino do país. O objetivo dessa política educacional é promover, através do acesso à educação e ao conhecimento a grupos da sociedade que tinham acesso restrito a ele, a redução das desigualdades no país.

Diante do exposto, há de se considerar que nos últimos anos houve um grande avanço em termos de oferta de vagas e de novas possibilidades de acesso às instituições que ofertam educação superior, especialmente para os(as) estudantes advindos das classes populares. No entanto, oportunizar o acesso, apesar da grande relevância, não garante a efetivação da democratização ou do sucesso escolar desses(as) estudantes. Concordamos com Zago (2006, p. 228), que afirma ser reducente considerar como “sucesso escolar” todos os casos de estudantes que têm acesso à educação superior.

Há de se considerar também que o processo de democratização desse nível de ensino somente se efetiva integralmente com os(as) estudantes concluindo os seus cursos (PAULA; VARGAS, 2013). Portanto, para além da oportunidade de ingressar nos cursos, promover condições de permanecer e de concluí-los passa a ser um novo e importante desafio para as instituições. Com base nessas considerações iniciais, surgiu o interesse em desenvolver esta

pesquisa, dentro da temática “política de cotas para ingresso na educação superior”, no *Campus Erechim* do IFRS.

O que instigou o desenvolvimento desse estudo foi o entendimento de que a implementação dessa política nas instituições públicas de educação superior, além da importância educacional, representa um aspecto de extrema relevância social e cultural. Tal entendimento se deu a partir da minha experiência profissional no IFRS, local onde desenvolvo minhas atividades profissionais como Técnica em Assuntos Educacionais desde o ano de 2009, no Setor de Registros Escolares (SRE), local onde os novos(as) estudantes têm o primeiro contato com a instituição, após a sua aprovação no processo seletivo, no ato da realização da matrícula.

No período de maio/2012 a agosto/2017 também fiz parte da Comissão Permanente de Seleção (COPERSE), responsável pelo processo seletivo de novos(as) estudantes do *Campus*, através da qual foi possível observar a importância da seleção via sistema de cotas para os(as) estudantes que ingressam na instituição pela reserva de vagas, principalmente nos cursos mais concorridos. Esse contato com os(as) estudantes cotistas despertou também o interesse em conhecer melhor como se dá a caminhada acadêmica desses(as) estudantes após o ingresso na instituição, quais são as dificuldades encontradas e em que proporção os objetivos da política de cotas estão sendo atingidos, quais são os seus entraves, entre outras questões.

Segundo Pedro Demo (1995, p. 32), “[...] nunca colocamos uma pergunta se nada sabemos da resposta. Se nada soubéssemos da resposta, nada teríamos a perguntar”. Justamente por estar inserida neste meio, me foi possível observar que um significativo número de estudantes que ingressam pelo sistema de cotas evadem dos cursos que escolheram, além do número de reprovações ser bastante elevado, principalmente nos primeiros semestres de alguns cursos. Essas observações nos fazem questionar quais são os obstáculos que estão sendo encontrados no caminho por esses(as) estudantes.

Com o objetivo de tomar conhecimento do que está sendo pesquisado acerca da temática escolhida, a política de cotas, após a implementação da Lei 12.711/12, buscou-se por teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “cotas”. Utilizamos o período de 2013 a 2017 como filtro temporal, período subsequente à implementação da Lei das cotas nas instituições públicas e no portal da CAPES, o filtro foi a grande área das “Ciências Humanas”.

Através dessa busca inicial, foram encontradas 120 documentos no BDTD e 285 no

portal da CAPES, onde foi possível verificar que há estudos sobre essa temática em diversas áreas, como educação, ciências sociais, gestão pública, administração, linguística, direito, psicologia, serviço social, entre outras, o que nos leva a considerar que a mesma é atual e está despertando o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, o que a torna interessante para o desenvolvimento de novas pesquisas. Após selecionar os trabalhos pertencentes à área de concentração da educação e com convergência para a nossa área de interesse, foram selecionados 28 documentos para análise, sendo 23 dissertações e 5 teses.

Dentre as pesquisas selecionadas, foram analisados os temas abordados em cada um dos trabalhos, sendo verificado que algumas pesquisas se detêm em um tema único, enquanto outras verificaram mais questões. Constatou-se que o tema mais abordado nas pesquisas selecionadas tem relação com as cotas raciais, sendo foco principal de 12 pesquisas. Outros temas abordados foram os seguintes: Rendimento/desempenho acadêmico dos(as) estudantes, presente em 7 trabalhos; medidas de permanência, 6 trabalhos; análise de programas próprios de sistemas de cotas, 5 trabalhos; análise do perfil acadêmico após a implementação da lei das cotas, 4 trabalhos; e processo de formação da Lei das cotas, presente em 2 trabalhos. Os seguintes temas tiveram uma única abordagem: relacionamento com colegas; significado dos discursos contra ou a favor das cotas; práticas pedagógicas; as cotas sociais; o REUNI e o PROUNI; e adaptação à universidade dos(as) estudantes cotistas e não cotistas.

Através deste levantamento foi possível observar que, dentre as pesquisas analisadas que abordaram a questão da permanência, a maioria manteve o foco nos programas de assistência estudantil, principalmente sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Quanto à investigação das possíveis causas da evasão desses(as) estudantes, foi encontrada somente a dissertação de Santos (2014), na qual autora analisou as diferenças entre a vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas, através da qual realizou uma comparação das variáveis da integração social e acadêmica com intenção de evadir de ambos.

A partir desta análise inicial, e das minhas percepções em relação à política de cotas na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, conduzimos e delimitamos o tema, o público-alvo e o problema de investigação da mesma, de forma que o trabalho, além de contribuir com os estudos já existentes, possa também contribuir com a instituição onde o mesmo foi desenvolvido.

O *Campus Erechim* do IFRS oferta, além de cursos de nível superior, cursos de nível técnico na modalidade subsequente e concomitante ao ensino médio, modalidades que também são contempladas pela política de cotas instituída pela Lei 12.711/12. No entanto, a

pesquisa foi direcionada para os cursos superiores da instituição, pelo entendimento que é justamente nesse nível de ensino, historicamente elitizado, através de seleção extremamente excludente para os alunos(as) da escola pública, e para alguns grupos sociais que ainda sofrem com o preconceito e racismo, que o sistema de cotas produz uma significativa mudança na composição do corpo discente das instituições públicas que ofertam educação superior, principalmente em cursos de alta demanda.

Foi considerado também, o fato de que as vagas dos cursos de nível técnico, ofertadas pelo *Campus*, são menos disputadas pelas camadas elitizadas da sociedade, pois preponderantemente, sempre foi destinado a um público mais popular, portanto sofrem um menor impacto com a aplicação da reserva de vagas. Outra questão relevante considerada, para justificar a escolha do nível superior de ensino, é a significativa adesão dos candidatos que optam por concorrer pelas vagas reservadas para esse nível, o que não é tão acentuado nos cursos técnicos. Dessa forma definimos que esta pesquisa buscaria investigar as principais dificuldades enfrentadas na instituição, que podem interferir no êxito e na permanência dos(as) ingressantes através da reserva de vagas destinadas aos(as) estudantes egressos(as) do ensino médio público, do curso de Engenharia Mecânica.

Dessa forma, observando a grande ocupação das vagas ofertadas pelo sistema de cotas e o grande número de estudantes que acabam evadindo do curso superior de Engenharia Mecânica, surgiu o nosso problema de pesquisa: Quais são os principais motivos que levam os(as) estudantes que ingressam no Curso Superior de Engenharia Mecânica, do IFRS-*Campus* Erechim, via reserva de vagas para estudantes oriundos(as) de escola pública, a evadirem do curso?

A partir desse problema, delimitamos o objetivo central da pesquisa: Identificar as principais questões que estão dificultando a permanência e o êxito, e consequentemente levando à evasão dos(as) estudantes ingressantes via reserva de vagas destinadas aos egressos(as) de escola pública, do Curso de Engenharia Mecânica, no *Campus* Erechim do IFRS, com o propósito de elaborar uma proposta de ações que possa contribuir com a redução do problema. Para conduzir o trabalho, delimitamos quatro objetivos específicos:

- Levantar a situação acadêmica atual e dados sobre o perfil e dos(as) estudantes ingressantes via reserva de vagas para egressos(as) do ensino médio público, no curso de Engenharia Mecânica, no período de 2013 a 2017;
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas no curso de Engenharia Mecânica, pelos(as) estudantes que ingressam via reserva de vagas para egressos(as) do ensino

médio público, que podem influenciar no êxito e na permanência desses(as) estudantes;

- Verificar o que está previsto nos documentos institucionais acerca da política de cotas, como a Instituição percebe a presença dos(as) estudantes cotistas, se a mesma oferece e como oferece condições de êxito e permanência para estes(as) estudantes, e como é tratada a questão da evasão pela mesma;
- Elaborar uma proposta de ações que possam contribuir com a promoção da permanência e êxito, e dessa forma com a redução da evasão dos(as) estudantes que ingressam na instituição através do sistema de cotas.

Para apresentar o trabalho desenvolvido, após a introdução, a dissertação foi dividida em mais quatro capítulos que serão apresentados a seguir. No segundo capítulo, inicialmente procurou-se fundamentar a temática escolhida para o estudo, com reflexões acerca das políticas públicas educacionais no Brasil. Na sequência, para compreender a importância dessas políticas, buscou-se construir um breve panorama histórico sobre a educação superior brasileira e também foi abordada a recente ampliação da oferta de vagas nesse nível de ensino, onde situamos o IFRS neste contexto. Para finalizar o capítulo, discorre-se sobre as ações afirmativas, na qual está situada a política de cotas para ingresso na educação superior.

O terceiro capítulo trata das dificuldades de êxito e permanência na educação superior, em especial dos(as) estudantes advindos das classes populares. Nesse capítulo também será abordado o problema da evasão, seus principais conceitos, definições, causas, contribuições teóricas e alguns números da evasão referentes ao IFRS, ao *Campus* Erechim e ao curso superior de Engenharia Mecânica. O quarto capítulo descreve o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa, onde situa os sujeitos, descreve os métodos e instrumentos utilizados.

O quinto capítulo traz os resultados da pesquisa, com a apresentação e discussão dos resultados, bem como do produto final, que além do diagnóstico, apresenta uma proposta de ações, elaborada a partir dos resultados do estudo. Para tanto, cabe ressaltar que os mestrados profissionais possuem algumas especificidades em relação aos mestrados acadêmicos. Uma delas tem relação com os trabalhos de conclusão, que incluem, segundo Latini et al (2011, p.47), “além da dissertação, uma proposta de ação na forma de um produto final, ou seja, uma proposta de ação gerada a partir de uma pesquisa cujo enfoque está voltado primeiramente para a compreensão e depois para uma aplicação direta no campo ao qual ele se insere.” Para finalizar a dissertação, são apresentadas as considerações finais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A reserva de vagas, instituída pela Lei 12.711/12, é uma política pública educacional inclusiva. Para compreendermos melhor a importância de tal política, inicialmente trazemos conceitos e algumas considerações sobre as políticas públicas, em especial na área da educação, bem como sua estreita relação com a questão social.

Para Dunn (1944, apud ESPINOZA, 2009), o conceito de “política pública” se define num conjunto de opções coletivas interdependentes, formuladas em diversas áreas, sendo a educação uma delas, vinculadas a iniciativas governamentais e que geralmente envolvem conflitos entre os atores envolvidos. Souza (2006, p. 26), ao tratar sobre a formulação de políticas públicas, assevera que a mesma “constituiu-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Enquanto Farenzena e Luce (2014, p. 196), ao tratarem das configurações de ações e decisões dinâmicas, com fundamento na autoridade legítima do poder público, conceituam política pública como o “estado em ação”.

Quanto às políticas públicas educacionais, Oliveira (2010) esclarece que são as políticas que têm relação diretamente com a educação escolar, que orientam e regulam os sistemas de ensino, pois entende que o termo educação é muito mais amplo. O autor salienta que a educação escolar massificada foi desenvolvida ao acompanhar o capitalismo, e na era da globalização assumiu um caráter mais reprodutivo, em função da redução de recursos aplicados a ela, o que geralmente tende a acontecer em países nos quais se faz presente a ideologia neoliberal.

Kuenzer (2001) ao discorrer sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no final do século passado, aponta que a compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva de formação humana, são absorvidas de diferentes formas pelos Estados Nacionais, através das políticas públicas. Quanto ao nosso país, a autora afirma que no Brasil “elas incorporam as desigualdades como naturais e articula-se organicamente à lógica do mercado no processo de acumulação flexível⁴, reforçando a exclusão” (KUENZER, 2011, p. 135).

Ainda sobre a relação entre capitalismo e políticas públicas educacionais, Hilsdorf (2011, p.121), ao trazer os pontos mais relevantes de uma leitura da relação escola com

⁴ O termo “acumulação flexível” diz respeito ao modo de produção que substituiu o rígido sistema fordista, no qual opera a flexibilização tanto dos modos de produção como da exploração dos fatores de produção, dentre os quais destacamos a força de trabalho.

sociedade brasileira, do período da ditadura militar até o início da primeira década desse século, argumenta que a aceleração do controle privado do ensino público, ocorrida após a década de 1950, levou a uma profunda redução da ação direta do estado na educação, em benefício das instituições privadas, observadas nas políticas educacionais do período da ditadura militar e que se estenderam para as “diretrizes dos governos neoliberais” das décadas seguintes.

Com isso, segundo a autora, os interesses do mercado passam a definir não somente os objetivos mas também as “instituições e os valores da sociedade”. Para o setor educacional isso significa que o acesso e o sucesso das camadas populares é contrariado nos objetivos das instituições. A autora identifica essa posição na discussão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, no período do regime militar e posteriormente pelos governos que “pautam suas políticas educacionais pela agenda privatista de organismos internacionais, como o FMI, O Banco Mundial e o BID.” (HILSDORF, 2011, p. 132).

No mesmo sentido Kuenzer (1999, p. 132) discorre que, na década de 1990, ocorre um “esvaziamento das políticas de bem-estar social através do corte do gasto do governo para atender as necessidades básicas da população, que são passadas progressivamente para o setor privado”. Outras questões abordadas pela autora são a redução do emprego formal e a crescente exclusão, e que ao seguir as orientações do Banco Mundial, não seria racional para o Estado investir amplamente em educação. Segundo a autora:

A ideia de equidade é sustentada pelo princípio que o investimento público só se justifica para os mais competentes; como não são todos que, segundo o banco, possuem competência para continuar os estudos, e como não há postos para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras, como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistirem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de apropriar-se do conhecimento mesmo que na perspectiva do consumo, que o façam nas instituições privadas através da compra de mercadoria. (KUENZER, 1999, p. 137).

Essa crise toca de forma muito perversa a escola pública, espaço singular para os excluídos estabelecerem relações significativas, adquirirem conhecimentos por meio do acesso a linguagens diversificadas, através das quais pudessem desenvolver sua identidade de classe ao tomar consciência de como sua exclusão é produzida através das relações sociais, e da importância do seu papel na mudança do sistema que a produz (KUENZER, 2001).

Quanto ao nível superior de ensino, no qual este estudo se situa, é possível afirmar que a partir do início da última década, houve avanços significativos nesse sentido, onde a

educação passou a ter um novo enfoque pelo governo brasileiro, através de políticas públicas para o mesmo. Pereira e da Silva (2010), ao analisarem as políticas públicas instituídas no Governo Lula, no período de 2003 a 2010, enfatizam que houve um aumento considerável do número de estudantes que tiveram acesso à educação superior neste período, e consideram o “fato importante ao se considerar um projeto consistente de desenvolvimento do país” (p. 28).

Farenzena e Luce (2014, p. 206) destacam como políticas públicas de maior abrangência nacional desenvolvidas recentemente, responsáveis pela promoção de equalização de oportunidades, atenção à diversidade, acesso, permanência e condições de qualidade na educação superior, os seguintes programas: O REUNI, que é o programa responsável pela ampliação do acesso a esse nível de ensino; o PROUNI, programa de concessão de bolsas parciais ou integrais em instituições privadas; o PNAES, programa de apoio aos(às) estudantes de baixa renda, como auxílio-alimentação, transporte, entre outros; as ações afirmativas de cunho social e étnico-racial na educação superior, como as reservas de vagas ou bônus nas instituições públicas, e privadas que participam do PROUNI, aos(às) estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, contemplando estudantes de baixa renda, negros e indígenas; e o Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior (SINAES), que além da avaliação externa, contempla a autoavaliação de estudantes e de cursos.

Cabe destacar ainda, a remodelação do programa FIES, ocorrida em 2010, programa responsável pelo financiamento de cursos ofertados em instituições privadas, e também o Sistema UAB, cujo principal foco é a formação inicial e continuada de professores(as), especialmente da educação básica, através da oferta de educação à distância (COSTA, 2007).

2.1 IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS

A educação é a base da construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdades, mas no Brasil, historicamente, sua oferta se constituiu de maneira distinta para as diferentes classes sociais, por motivos diversos. Conforme colocação de Kuenzer (2001, p. 152), ao referir-se às diferentes escolas, a autora afirma que “com suas diferentes localizações, turnos, clientela e projetos pedagógicos, não deixam de atender à função de distribuir o conhecimento desigualmente, que lhe é atribuída pela sociedade capitalista, apesar de assumirem o discurso da ‘formação para a cidadania’”.

Quanto ao pensamento neoliberal, Hilsdorf (2011), ao discorrer sobre os seus pontos centrais, no caso as privatizações e estima da concepção do máximo ao capital, enfatiza que tal orientação assume uma dimensão trágica, no caso da sociedade brasileira, pois representa o distanciamento do Estado da esfera de atuação como saúde e educação, onde os serviços básicos nessas áreas nem chegaram a ser universalizados, distancia o estado das funções que legitimam a sua existência, o de provedor dos bens públicos. Para a autora, o que a sociedade brasileira necessita é justamente o contrário, de mais e de melhores investimentos em políticas sociais. Da mesma forma, posicionando-se contra o discurso da ideologia neoliberal, a qual considera fatalista e imobilizante, Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, reafirma o seu pensamento progressista em prol da classe oprimida, lançando crítica à ideologia que “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”(FREIRE, 1996, p. 19).

Considerando as desigualdades sociais e educacionais presentes no Brasil, podemos compreender porque as oportunidades de acesso e de permanência nas instituições de ensino não ocorrem de forma natural para muitos(as) estudantes, especialmente para os advindos das camadas populares. Para este público, o acesso e a permanência precisam ser garantidos através de políticas públicas efetivas, como mecanismo de redução dessas desigualdades.

Nesse sentido, Pereira e da Silva (2010, p. 28), mesmo reconhecendo a importância das diversas políticas públicas instituídas no governo Lula, responsáveis por um considerável aumento no número de estudantes na educação superior, salientam não ser possível definir tal processo como democratizador sem que haja “um conjunto de outras políticas sociais que promovam condições igualitárias de acesso e permanência, principalmente dos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social”.

Farenzena e Luce (2014, p. 196), ao realizarem uma análise do processo de democratização da educação no Brasil, levando em conta algumas políticas públicas de educação que promovem o aumento dos direitos à educação, compreendendo políticas públicas como “espaços de construção de sentido”, como elemento de participação política, afirmam que “as desigualdades na escolaridade e nas condições de escolarização da população brasileira são uma das faces da desigualdade social [...]” (p. 201), acentuadas nas famílias com baixa renda per capita, nos pretos e pardos, entre outros grupos suscetíveis.

Nesse sentido, trazemos a contribuição de Müller (2008), que afirma que mesmo o Brasil sendo a segunda maior nação negra no mundo, depois da Nigéria, os(as) brasileiros(as) negros(as) convivem com a discriminação racial e o racismo, que somos uma sociedade que

tem preconceito de ter preconceito e que acredita no mito da “democracia racial”, onde:

[...] a ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à produção, nas sucessões das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer seja institucionais quer individuais, as quais representam acúmulos de desvantagens para os negros. (MÜLLER, 2008, p. 25).

Farenzena e Luce (2014) enfatizam que as evidências das desigualdades na escolaridade e na escolarização justificam a apresentação de demandas de reconhecimento de direitos de políticas públicas específicas para os grupos vulneráveis. Levando em consideração o cenário político-social que afeta as decisões de política educacional, as autoras afirmam que houve um avanço em termos de afirmação de direitos sociais pela promulgação da Constituição Federal de 1988, e também na garantia desses direitos por incumbência pública, porém, destacam que nas décadas de 1980 e 1990, as crises econômicas e as políticas de ajuste econômico interferiram de forma negativa na política social em face das políticas de ajuste macroeconômico e estratégias restritivas do gasto social, dada a busca pela estabilização fiscal. Somente a partir de 2007, apesar da manutenção da política macroeconômica, “as políticas sociais passaram a ser vistas e implementadas como instrumentos de desenvolvimento e superação da crise” (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 198).

Cury (2002, p. 247), ao destacar a importância da criação de leis, afirmou que todo avanço da educação surgiu de enfrentamentos conduzidos por ideais de uma sociedade democrática, onde se consolide uma igualdade de oportunidades e de condições sociais, e nesse sentido a lei passa a ser “[...] um instrumento viável de luta porque com ela pode-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas”.

Para Pacheco (2010) as políticas públicas inclusivas para a educação, em que cita a ampliação da rede federal tecnológica, representam um importante avanço na promoção de justiça social, pois “a educação para o trabalho[...] se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação” (PACHECO, 2010, p. 24). Segundo o autor, tais políticas colaboram para a construção de uma sociedade mais equilibrada socialmente e mais democrática.

Porém, no Brasil, passamos por períodos bastante distintos em termos de priorização nos investimentos por parte dos governantes. Após um período de significativos avanços em diversas áreas e setores, como a educação e a assistência social, estamos sujeitos novamente a políticas restritivas de gastos. Amaral (2016) mostra preocupação com as decisões tomadas pelo governo federal, por conta da PEC 241/55, que instituiu o novo regime fiscal aprovado pela Emenda Constitucional N° 95, em dezembro/2016, o qual congela as despesas primárias do Poder executivo.

Para o autor, as restrições impostas por esse regime fiscal, promoverão um retrocesso, não somente para a educação, mas também para outros setores como a saúde, a previdência e a assistência social, aumentando as desigualdades que haviam sido reduzidas nos últimos anos por conta de políticas públicas de redistribuição de renda e inclusão social.

Para as instituições de nível superior, dentre as várias consequências ou restrições que podem advir por conta do novo regime fiscal, como a precarização e sucateamento dessas instituições, destacamos a redução das verbas destinadas ao apoio financeiro de assistência estudantil, que colabora de forma significativa para a permanência dos(as) estudantes advindos(as) das classes populares nas instituições públicas.

Conforme apontou em sua pesquisa, Adachi (2009, p. 08), “estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, que recebem apoio da assistência estudantil, apresentam elevados índices de conclusão”. Da mesma maneira Pieroni (2016), afirma que os auxílios financeiros despendidos pela instituição onde realizou sua pesquisa⁵, contribuem de forma significativa para a permanência dos(as) estudantes, considerando o baixo número de estudantes evadidos(as), dentre os(as) que recebiam algum tipo de auxílio financeiro. Portanto, a redução dos valores destinados à política de assistência estudantil nas instituições que ofertam educação superior, certamente exercerá uma grande influência na permanência desses(as) estudantes.

Cabe ressaltar que com o atual quadro político brasileiro, devido à ascensão de um governo de extrema-direita à presidência, mas que reafirma o pensamento neoliberal, prevendo uma agenda privatista e a redução dos investimentos públicos em diversas áreas, incluindo a educação, não é possível visualizar de forma otimista avanços em termos de políticas públicas educacionais. Pelo contrário, os constantes ataques difamatórios com tom de perseguição política contra essas instituições e o contingenciamento de 30% dos recursos previstos nos orçamentos das instituições públicas federais de educação para o ano de 2019,

⁵ A autora realizou sua pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Salto.

através de portaria do Ministério da Educação, que além de comprometer o andamento, pode inviabilizar o funcionamento de muitas delas. São questões que apontam para grandes retrocessos, em especial no que diz respeito à educação superior pública brasileira.

2.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Não seria possível compreender o significado e a importância das políticas de ações afirmativas nas instituições brasileiras de educação superior, como a política de reserva de vagas, sem conhecer minimamente o histórico desse nível de ensino do país. Para tanto trazemos algumas breves considerações sobre sua trajetória e expansão.

Apesar de cursos de Filosofia e Teologia terem sido mantidos no período colonial em alguns colégios jesuítas, o que respalda a tese de que nessa época já existia educação superior no Brasil, de maneira oficial, os primeiros cursos superiores foram instaurados após a chegada de Dom João VI, a partir de 1808. Posteriormente, após a independência do Brasil, foram criadas duas faculdades de direito no Império. Essas instituições resumem a educação superior brasileira até o término desse período e mantinham duas características em comum: eram instituições públicas, ou seja, mantidas pelo Estado, e faculdades ou cursos isolados. (SAVIANI, 2010).

Segundo o autor, na Primeira República, a expansão passou a ocorrer em instituições não oficiais, de iniciativa privada, e somente a partir da década de 1930 houve uma retomada do crescimento das instituições públicas federais, através da federalização de instituições privadas e estaduais, que deram origem a novas universidades públicas do país, quase sempre sediadas nas capitais dos estados da federação. Tal processo teria se acentuado até o início dos anos 60, o que configurou a prevalência de um modelo de universidades no qual a maior parte das instituições eram mantidas pelo Estado, que se manteve até o período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Quanto ao acesso a essas instituições, segundo Oliveira (2013, p. 273), historicamente foi destinado às elites do país, manteve a prevalência dos processos de “seleção dos melhores”. Mesmo que embasado pelo discurso da igualdade de oportunidade e de democratização do acesso, como ocorreu no período do Estado Novo, que apesar da expansão do número de escolas de nível superior, esse nível de ensino era limitado à classe dominante, dando continuidade ao elitismo e conservadorismo advindo do Brasil Colônia, do Império e da Primeira República. Os cursos superiores permaneceram destinados à formação das

camadas da sociedade mais favorecidas economicamente. Colabora com esse entendimento Saviani (2010, p. 8) ao afirmar que “Obviamente, se o próprio ensino secundário, como indicava o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, tinha como finalidade ‘formar as individualidades condutoras’, o acesso ao ensino superior estava restrito às elites”.

Posteriormente, no período do regime militar, de 1964 a 1984, outro problema surge com a necessidade de expansão dos cursos superiores, por demandas de grupos ligados ao regime militar que visavam aproximar esse nível de ensino ao projeto político de modernização, de acordo com as demandas do capitalismo internacional, além dos mecanismos do mercado, o que acabou por provocar uma fragilização do mesmo, via privatização. Quanto aos representantes dos setores populares que chegavam ao nível superior de ensino naquele período, quase sempre o faziam em escolas particulares que muitas vezes ministravam um ensino de baixa qualidade (OLIVEIRA, 2013).

Ainda sobre a expansão das instituições de nível superior desse período, Saviani (2010) ressalva que tal expansão ocorreu em função do golpe militar de 1964, que mesmo procurando reprimir manifestações de cunho transformador, acabou por instigar os movimentos estudantis a pressionarem pela reforma universitária, que acabou por resultar em um ajuste no sistema de ensino superior para adequar a nova situação vivenciada no país. Contudo, na prática, o que ocorreu foi uma inversão das reivindicações que exigiam a ampliação de vagas nas universidades públicas do país. Segundo o autor:

[...] na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior. (SAVIANI, 2010, p. 10).

O autor salienta ainda que a Constituição de 1988, acabou por incorporar diversas reivindicações relacionadas à educação superior, mas foi a partir desse período que emergiu uma mudança nas características referentes a formas de organização das instituições de educação superior do país, que até então ainda mantinham a predominância de instituições públicas na oferta desse nível de ensino. Com o freamento da expansão de instituições públicas federais nesse período, houve um estímulo à expansão das instituições privadas com

ou sem fins lucrativos, alternado o modelo de universidade do país, passando para a predominância de instituições privadas (SAVIANI, 2010).

Juntamente a esse processo de expansão das instituições privadas no país, Oliveira (2013) enfatiza que a partir do início da década de 1990, surge um novo discurso, presente nos processos de seleção para ingresso na educação superior, incorporando valores como a igualdade, a democratização e a liberdade, porém essa dimensão discursiva foi negada pela própria essência do tipo de seleção promovida num país marcado por desigualdades sociais e econômicas, bem como pela deficiência de investimentos na área da educação básica pública.

Sobre tais problemas da educação básica, enfrentados pelo país no período, Kuenzer (1999, p. 131) enfatiza que os investimentos e a ampliação desse nível de ensino, com a compreensão que essa é uma condição necessária “para a cidadania e para o desenvolvimento de projetos nacionais”, não acontece nos países com a economia em desenvolvimento, como o Brasil. Por adotar políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres, o país sofre grandes impactos negativos na educação, em função da “lógica da racionalidade financeira”. Conforme a autora:

Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais vigentes repousam, não mais no reconhecimento da universalidade do direito a educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia. (KUENZER, 1999, p.132).

Quanto à questão relativa ao acesso à educação superior, Gisi (2006), visualizando sua trajetória histórica, assevera que reverter o quadro da exclusão desse nível de ensino no país não seria uma tarefa fácil. Segundo a autora:

O surgimento tardio deste nível de ensino no país, em especial em universidades, e a sua dependência aos interesses das classes dominantes, evidente nas reformas realizadas; os processos de seleção que têm priorizado os alunos com maior capital cultural, adquirido no decorrer da sua trajetória escolar e de vida e por último as dificuldades de acesso aos bens econômicos, sociais e culturais da maioria da população brasileira, como pano de fundo do caráter desigual da educação superior, não pode deixar de ser considerado quando se discute a questão do acesso e da permanência na educação superior. (GISI, 2006, p. 01).

Entretanto, a partir da primeira década desse século, o país passou a vivenciar um processo de convergência, entre as políticas educacionais para a educação superior e os

princípios expedidos pela Constituição de 1988, através da proposta de inclusão de grupos tradicionalmente excluídos desse nível de ensino (PAULA; VARGAS, 2013, p. 460).

Experiências significativas começam a ocorrer a partir desse período quanto às formas de seleção para ingresso nos cursos superiores públicos, com o surgimento de leis estaduais de reserva de vagas, num cenário de expansão da educação superior, além dos debates ocorridos durante a primeira década deste século que culminaram na aprovação da Lei das cotas que “traz certamente uma mudança significativa para o panorama do acesso à educação superior no Brasil, uma vez que procura eliminar parte do elitismo [...] que historicamente marcou o ingresso na educação superior Brasileira” (OLIVEIRA, 2013, p. 310).

2.2.1 A recente ampliação da oferta de vagas na educação superior brasileira

Nesta seção serão abordados alguns aspectos da recente expansão, ocorrida no âmbito da oferta da educação superior brasileira, referentes ao aumento do número de instituições que ofertam esse nível de ensino e também ao número de matrículas. Também serão apresentados os principais programas federais responsáveis por essa expansão.

Segundo o boletim divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com os números referentes ao Censo da Educação Superior do ano de 2016, o Brasil possui atualmente 2.407 Instituições de Ensino Superior⁶(IES), sendo 296 públicas e 2.111 privadas, totalizando 8.048.701 matrículas naquele ano, sendo 1.990.078 em IES públicas e 6.058.623 em IES privadas. Um significativo aumento se compararmos os números de Censo de 2002⁷, quando o Brasil possuía 1.637 IES, sendo 195 públicas e 1442 privadas. O total de matrículas registradas no censo de 2002 foi de 3.479.913, sendo 1.051.655 em IES públicas e 2.428.258 em privadas. Um aumento de 51,79% em número de IES públicas, e de 89,23% em matrículas nessas instituições.

As duas tabelas a seguir apresentam os números de forma mais clara, sobre o aumento do número de IES e de matrículas nessas instituições, no período citado anteriormente.

⁶ São consideradas Instituições de Ensino Superior (IES) as Universidades, os Centros Universitários, as Faculdades, os Institutos Federais e os Cefets (Organização dada pela LDB/1996).

⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

Tabela 1: Número de instituições de educação superior

Número de IES	Censo 2002	Censo 2016	Percentual de aumento
Total de IES (públicas + privadas)	1.637	2.407	47,03%
Nº de IES públicas	195	296	51,79%
Nº de IES privadas	1442	2.111	46,39%

Fonte: Elaborada pela autora com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2002/2016 (2018).

Tabela 2: Número de matrículas nas instituições de educação superior

Número de matrículas	Censo 2002	Censo 2016	Percentual de aumento
Total de matrículas	3.749.913	8.048.701	114,63%
Matrículas IES públicas	1.051.655	1.990.78	89,23%
Matrículas IES privadas	2.428.258	6.058.623	149,50%

Fonte: Elaborada pela autora com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2002/2016 (2018).

Tal expansão se deu, principalmente, por conta de três programas federais: o PROUNI; o REUNI, e a remodelação do FIES, no ano de 2010. Na sequência, trazemos um breve apanhado sobre cada um desses programas.

O PROUNI foi instituído pela Lei nº 11.096/2005, e destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% ou 25%, para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, podendo ser com ou sem fins lucrativos. As instituições privadas que ofertam bolsas para o Programa, recebem isenção de impostos, conforme ocupação das vagas ofertadas (BRASIL, 2005).

Ainda segundo a Lei nº 11.096/2005, a seleção dos(as) estudantes contemplados(as) com a concessão de bolsas é realizada através do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e tem como critérios a renda familiar do(a) estudante, sendo de até um salário e meio, para concessão de bolsas integrais, e de até três salários mínimos para as bolsas parciais, além da necessidade de ter cursado o ensino médio em instituição pública ou com bolsa de estudos na rede privada.

Quanto ao FIES, instituído inicialmente pela Lei nº 10.260/2001, foi remodelado em 2010, pela Lei nº 12.202/2010, aonde passou a financiar até 100% dos valores dos cursos. O programa é destinado a financiar o estudante da educação superior, matriculado em cursos de instituições privadas, desde que tenham avaliações positivas nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010). Conforme Meneghel (2018, p. 342), “Em quatro

anos, de 2010 a 2014, o número de contratos do FIES passou de 76 mil para 732 mil. Em 2014, mais de 10% do total de matrículas no Ensino Superior Privado do país eram provenientes de contratos FIES”.

Já o REUNI, foi o programa responsável pela ampliação das vagas nas Universidades públicas federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O principal objetivo do programa se constituiu em, através do melhor aproveitamento das estruturas físicas existentes, e também de recursos humanos, possibilitar condições de ampliação de acesso e também de permanência nos cursos de graduação das Universidades públicas federais (BRASIL, 2007). Quanto ao programa, Meneghel (2018, p. 342) aponta que foi responsável por ampliar o “número de cursos de graduação, o turno em que são oferecidos e aumentar a proporção de estudantes oriundos(as) de escolas públicas e de grupos de minorias”.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também fizeram parte da expansão da oferta de cursos e de vagas na educação superior, pois sua proposta de ensino verticalizado permitiu que além da oferta de cursos técnicos, outros níveis de ensino fossem contemplados. Na sequência trazemos um breve apanhado dessa trajetória.

2.2.2 A Constituição dos Institutos Federais

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país e sua proposta de inovação e formação para o mundo do trabalho deu uma nova dimensão às tradicionais instituições de educação técnica e agrotécnicas do país, as quais formaram a base da criação dos Institutos Federais. Nesta seção, apresentaremos um breve histórico dessas novas instituições, que desempenham um importante papel social na expansão do ensino do país nos últimos anos.

Conforme Silva et al. (2009), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica existente atualmente, foi formada principalmente por instituições originárias das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas no ano de 1909.

Segundo Kuenzer (1999, p. 122), a criação dessas escolas, em diferentes unidades da federação, marcou o início da responsabilidade do Estado com a formação profissional no Brasil, que mais do que atender às demandas do desenvolvimento industrial ainda quase inexistente, teriam “uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos, retirando-os das ruas”. Ainda segundo a autora, ao aparecer como

política pública pela primeira vez, a formação profissional “o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 1999, p. 122).

No ano de 1937 tais escolas foram transformadas em Liceus industriais, no ano de 1942 receberam nova denominação, passando a escolas industriais e técnicas, e finalmente em 1959, passando a configurar como autarquias, escolas técnicas federais. Em paralelo, durante esse período foi também se constituindo uma rede de escolas agrícolas. Em 1978, escolas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, os Cefets, igualando-se aos centros universitários, na esfera da educação superior. Posteriormente, junto com várias outras escolas técnicas e agrotécnicas que tornaram-se Cefet na década de 1990, formaram a base do Sistema nacional de educação tecnológica (SILVA et al., 2009).

Quanto a esta nova fase dessas instituições, Kuenzer (1999), afirma que, as Escolas Técnicas e os Cefets, não atendiam de fato os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as), pois, segundo ela, naquela época grande parte desse público era excluído do sistema escolar antes mesmo de concluir o ensino fundamental, e para os(as) que concluíam, em função da necessidade de adentrar no mundo do trabalho precocemente, quando ingressavam no ensino médio, o faziam em escolas noturnas.

Ainda segundo a autora, nessa fase, tais escolas eram frequentadas, na sua grande maioria, por estudantes da classe média que nelas encontravam “uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior sem o custo dos cursinhos privados e, ao mesmo tempo, lhe facilita a inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos” (KUENZER, 1999, p. 133).

No ano de 1998, o governo federal reorganizou a construção de novas escolas federais⁸ e a oferta do ensino técnico passa a ser de certa forma direcionado para os estados e a iniciativa privada, enquanto as escolas federais, mesmo com resistências, passam a ser direcionadas por atos normativos a oferecer o ensino médio regular, com o objetivo de preparar candidatos(as) de excelência para o ensino superior, e também para a oferta de ensino superior, que variou entre propostas de cursos superiores de tecnologias e outros de caráter acadêmico, em especial as engenharias (SILVA et al., 2009).

⁸ A referida reorganização se deu através do art. nº47 da LEI Nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que alterou o art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, pelo acréscimo do seguinte parágrafo:

^{5º}A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998).

Segundo Pacheco (2010), esse processo fez parte de um ciclo neoliberal, no qual as instituições federais de ensino foram fortemente afetadas:

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea.[...] Dentro desse processo, as Universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado. (PACHECO, 2010, p. 07).

No ano de 2004, de acordo com Silva et al. (2009), inicia uma nova orientação para a educação profissional e tecnológica no país, através de novas políticas públicas para essa área da educação, inicialmente com o retorno da oferta de ensino médio integrado e em 2005 com a alteração da lei que proibiu a expansão da rede federal. No ano 2005, a rede federal era constituída por 144 unidades, constituída por centros de educação tecnológica e suas unidades descentralizadas de ensino, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e técnicas vinculadas a Universidades Federais e o Colégio Pedro II/RJ.

Segundo os autores, a expansão da rede gerou debates que discutiram a forma de organização e o papel dessas instituições, e, a partir dessas discussões em 29/12/2008, foi publicada a Lei 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estruturados a partir dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas e Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Conforme consta no Art. 2º da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais são instituições *multicampi* e pluricurriculares, de educação básica, profissional e também superior, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, em diversas modalidades de ensino. No ato de criação, foram criados 38 Institutos Federais, com 314 *campi* espalhados pelo Brasil, além de várias unidades avançadas.

A atuação dos Institutos Federais se dá em diversos cursos técnicos, preferencialmente de forma integrada ao ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas, podendo atuar ainda na pós-graduação, em forma de especializações, mestrados profissionais e doutorados, preferencialmente voltados à pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Para Pacheco (2010), a criação dos Institutos Federais significou uma contraposição às concepções neoliberais, através da ampliação do acesso à educação.

Os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam [...] as

bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010, p. 11).

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica; pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, e pelo Colégio Pedro II, totalizando 644 *campi*, sendo que mais de 500 unidades foram construídas no período de 2003 a 2016. (PORTAL DA REDE FEDERAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2018).

2.2.3 O IFRS e o *Campus Erechim*

O IFRS é um dos três Institutos Federais localizados no estado do Rio Grande do Sul⁹. Com Reitoria situada em Bento Gonçalves, foi estruturado a partir do Cefet de Bento Gonçalves, da Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após a publicação da Lei 11.892/2008, as Escolas Técnicas vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e da Universidade Federal do Rio Grande – FURG foram integradas ao IFRS. A Portaria n.º 4, de 06 de janeiro de 2009, estabeleceu a composição inicial do IFRS: Bento Gonçalves, Porto Alegre, Porto Alegre-Restinga, Sertão, Canoas, Caxias do Sul, Osório, Erechim e Rio Grande, além de escolas técnicas que foram federalizadas e que inicialmente eram denominadas unidades avançadas, logo na sequência se tornaram *campi*: Farroupilha, Feliz e Ibirubá. (IFRS - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) – IFRS, 2014).

Após a continuidade de expansão da rede, a instituição passou a contar com mais cinco *campi*, que ainda estão em fase de implantação, sendo eles: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Totalizando dezessete *campi*, que é a composição atual do IFRS. (IFRS, 2018).

Quanto ao *Campus Erechim*, *locus* da pesquisa, a sua história inicia ainda no ano de 2006, com a implantação da Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, através de ato do Ministério da Educação, sendo incorporada os IFRS na condição de *Campus*, início de 2009. O *Campus* iniciou efetivamente suas atividades em novembro de 2009, com a oferta de três

⁹ O Rio Grande do Sul, possui além do IFRS, o Instituto Federal Sul - Riograndense (IFSul) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha).

curso técnicos subsequentes ao ensino médio: Agroindústria, Mecânica, e Vestuário, nos quais havia 188 estudantes matriculados. No ano de 2011 iniciaram as atividades os dois primeiros cursos Superiores do *Campus*, o Curso Superior de Engenharia Mecânica e o Curso Superior de Tecnologia em Marketing.(PDI – IFRS, 2014).

Atualmente o *Campus* Erechim oferta cursos na modalidade técnica concomitante e subsequente ao ensino médio e cursos superiores, totalizando 11 cursos regulares. Destes, dois são cursos técnicos na modalidade concomitante: Técnico em Produção de Moda e Técnico em Informática; cinco são cursos técnicos na modalidade subsequente: Técnico em Alimentos, Técnico em Finanças, Técnico em Logística, Técnico em Mecânica e Técnico em Modelagem do Vestuário; e quatro são cursos superiores: Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Marketing e Tecnologia em Design de Moda. No primeiro semestre de 2018, o *Campus* totalizava 1.110 estudantes matriculados. (IFRS, 2018).

Ainda segundo informações contidas no site, além dos cursos de oferta regular o *Campus* Erechim também oferta cursos de extensão voltados à comunidade interna e externa, como Costura Industrial, Artesanato, Informática para a Terceira Idade, entre outros. Atualmente conta com 110 servidores, sendo 50 técnico-administrativos e 60 docentes efetivos.

O mapa a seguir traz a localização dos *campi* do IFRS:

Figura 1: Localização dos *campi* do IFRS



Fonte: Site do IFRS.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS

O processo de democratização do acesso à educação superior vivenciado no Brasil nos últimos anos, a partir de políticas públicas para esse nível de ensino, vai além da ampliação das instituições e do número de vagas ofertadas, perpassa também por um processo de equalização de oportunidades, trazido por políticas públicas inclusivas como a política de reserva de vagas instituída pela Lei 12.711/2012, tema central desta pesquisa. Por isso, nessa seção trazemos considerações sobre as ações afirmativas, com o objetivo de conhecer brevemente suas origens, sua história e o seu percurso.

Tal resgate se faz relevante para compreendermos a importância e a dimensão dessa política em termos educacionais, num país permeado por injustiças e desigualdades sociais. Nesse sentido, relembremos de Freire (1996, p. 145), que, ao discorrer sobre a sua certeza em torno da importância da compreensão da História, a percebia “como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade da História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper [...]”.

As reservas de vagas, popularmente conhecidas como “cotas”, são políticas de ações afirmativas, que têm como objetivo principal corrigir as desigualdades étnicas e sociais presentes na sociedade, acumuladas ao longo da história. Segundo Carvalho (2006), as ações afirmativas não se restringem às cotas, estas se constituem num tipo mais pungente de ações afirmativas, que se estabelece em reservar uma proporção de vagas.

Quanto às ações afirmativas, Silva (2017), define como “conjunto de práticas que visam a combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade”. Segundo o autor, no Brasil, elas são o resultado de um amplo processo de reivindicações do movimento negro em prol de seus direitos.

Quanto à origem das ações afirmativas, segundo Brandão (2005), a ideia se deu nos Estados Unidos da América (pela permanente luta dos negros contra o racismo, do qual eram e ainda são as principais vítimas), onde, no ano de 1941, por Decreto, o presidente Franklin Roosevelt, proibiu a discriminação racial contra os negros no recrutamento de pessoal para trabalhar no governo do país, porém o termo “ação afirmativa” foi instaurado pelo presidente John Kennedy, no ano de 1961.

Inicialmente, segundo o autor, as primeiras políticas de ações afirmativas americanas visaram à igualdade de acesso ao emprego, com a ideia de reduzir as diferenças sociais entre

negros, índios e mulheres, mais tarde passando a ser implantada também para acesso ao ensino universitário.

No ano de 1965, o autor destaca que, em defesa da Lei dos Direitos Civis, instituída no ano de 1964, o presidente Lyndon Johnson proferiu em discurso a metáfora “[...] não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos tivessem as mesmas chances de vencer a prova [...]” (BRANDÃO, 2005, p. 05).

Na Índia, segundo Carvalho (2006), a implantação de políticas de ações afirmativas teve início no ano de 1949, ao se transformar numa nação independente, logo após deixar de ser colônia britânica. Nesse período, o país criou cotas para os *dalits*, conhecidos como os intocáveis, que compunham um grande conjunto formado por sub-castas, que não tinham acesso à educação. Além de reserva de vagas para todos os níveis de ensino, foram previstas cotas também para o funcionalismo público. Segundo o autor, após 50 anos, a Índia ainda estava em processo de integração desses grupos sociais, mas num processo bem mais avançado do que encontrado inicialmente.

Outro exemplo trazido por Carvalho (2006) é o da Malásia, onde no ano de 1968, o poder Executivo instituiu um plano de reparações para o grupo étnico malaio original, os *bhumiputras*, que se encontravam totalmente fora do mercado de trabalho e das universidades. Segundo autor, trinta anos após tal projeto de políticas públicas de inclusão, através de ações afirmativas, o grupo, antes excluído, estava praticamente integrado na Malásia.

Nesse sentido, em defesa dos grupos minoritários, das classes desprivilegiadas, relembremos novamente Freire, que condenava qualquer tipo de discriminação. O autor defendia o “pensar certo”, e nesse pensar deveria haver rejeição a qualquer tipo de discriminação. Conforme o autor “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2016, p. 36).

No Brasil, em termos de ações afirmativas, segundo Santos (1999 apud Brandão, 2005), uma das primeiras indicações oficiais encontradas foi no ano de 1968 e diz respeito a uma proposta de lei apresentada por técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior de Trabalho, que tornasse obrigatória a contratação de uma porcentagem mínima de “empregados de cor”, com o objetivo de combater o preconceito e o racismo no mercado de trabalho. Porém a lei nem chegou a ser elaborada. Foi somente a partir de 2001 que o governo

federal brasileiro começou a adotar um percentual de contratação de negros para alguns de seus ministérios.

Em termos de legislação, foi a Constituição Federal de 1988, que trouxe o primeiro marco brasileiro em termos de ações afirmativas, que é a garantia de reserva de cargos e empregos públicos às pessoas portadoras de deficiência. Enquanto na área da educação, em termos legislativos, no ano de 1999 foi proposto o projeto de Lei (PL 73/1999) de autoria da deputada Nice Leão, que destinava 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que tivessem cursado integralmente a educação básica em escola pública. Mesmo sem contemplar a questão racial, a intenção era propiciar acesso ao ensino universitário público às camadas populares, projeto que encontrou duras críticas na época. Esse projeto tramitou por treze anos no Legislativo brasileiro (BUENO; BRITO, 2013).

Santos (2012), mesmo reconhecendo que a luta pela implementação de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil seja mais antiga, acredita que foi a partir da Conferência de Durban¹⁰, na África do Sul, no ano 2001, que “o Estado brasileiro reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos [...] foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática” (SANTOS, 2012, p. 290).

Ainda segundo o autor, após tal conferência o país teria passado a apoiar antigas reivindicações de movimentos sociais e defender a implementação de políticas de reservas de vagas em instituições de ensino, algumas de maneira compulsória, através de Leis estaduais, como no Estado do Rio de Janeiro, e outras de maneira voluntária, como o caso da Universidade de Brasília - UNB e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.

Quanto ao Rio de Janeiro, Silva (2017), destaca que em 2001, através de lei estadual, 50% das vagas de ofertadas nas instituições estaduais seriam destinadas a estudantes do ensino público. No ano de 2002, através de lei complementar, ficou estabelecido que 40% da reserva de vagas seria destinada a candidatos negros. Sobre o caso da UNB, Bueno e Brito (2013) enfatizam que, considerando o contexto das universidades federais, a mesma foi a primeira a propor um sistema de cotas, no qual o mesmo foi aprovado através de votação no Conselho Acadêmico, acatando unicamente o princípio da autonomia universitária.

Posteriormente, outras instituições públicas de ensino superior adotaram sistemas próprios de reserva de vagas, mas conforme salienta Brandão (2005), a adoção de sistemas de cotas étnico-raciais e sociais para ingresso na educação superior em alguns estados foram

¹⁰ A conferência de Durban correspondeu a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

apenas medidas isoladas. Mesmo sendo isoladas, foram responsáveis pelo início de uma nova fase em termos de acesso à educação superior. Conforme asseveram Bueno e Brito (2013, p. 06), tal iniciativa “pressupõe uma tentativa de redução das desigualdades sociais, sinalizando as cotas como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior”.

Todo o caminho percorrido até a implementação de ações afirmativas nas instituições públicas de nível superior resgata a esperança e a certeza sempre presentes nos ensinamentos de Freire, que em defesa de educação para as classes populares, para os excluídos, sempre manteve a esperança ao se posicionar contra a ideologia que naturaliza as injustiças de classes. Conforme discorre Freire (1996, p. 145), “[...] jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais”.

Cabe ressaltar que todo o processo de formulação e de implementação de ações afirmativas no país ocorreu em meio a divergências e conflitos, envolvendo vários segmentos da sociedade, onde “a mídia, a academia, os políticos, os servidores públicos, os profissionais da educação e a sociedade como um todo se engajaram nas discussões sobre o tema” (SILVA 2017, p. 53).

Contudo, segundo Oliveira (2013), foi somente no ano de 2012, após uma longa e intensa luta pela reserva de vagas para o acesso à educação, que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a legalidade e a legitimidade da adoção de cotas em instituições federais de educação, a partir de critérios de raça/cor. Essa decisão abriu caminho para que o Congresso Nacional aprovasse em agosto de 2012, a Lei nº 12.711, originária do PL 73/1999, que além de destinar vagas para a parcela da sociedade com características étnico-raciais, assegurou que pelo menos 50% das vagas de cada instituição seja destinado a alunos(as) oriundos(as) da escola pública.

2.3.1 A reserva de vagas instituída pela Lei nº 12.711/12

No dia 29 de agosto de 2012, a Presidência da República Brasileira sancionou a Lei das Cotas – Lei nº 12.711/2012, que foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18 de 11/10/2012. A mesma entrou em vigor em 2013 e dispõe sobre o ingresso de estudantes nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

O principal objetivo da Lei das cotas é proporcionar o acesso à educação superior e ao ensino técnico (públicos), a estudantes egressos(as) de escolas públicas, bem como a grupos

da sociedade que tinham o acesso dificultado a estes espaços por conta das seleções extremamente elitizadas, e dessa forma reduzir as desigualdades no país através do acesso ao conhecimento, ampliando as oportunidades de qualificação e trabalho.

A Lei nº 12.711/2012 garantiu que todas as instituições federais de educação superior e de nível médio técnico reservem pelo menos 50% das vagas ofertadas nos seus processos seletivos, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que destas vagas, cinquenta por cento devem ser reservadas para estudantes de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo. Tal lei também assegurou que as vagas destinadas aos(as) estudantes oriundos(as) de escolas públicas devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, considerando a proporção mínima dos respectivos grupos em cada unidade da federação onde estão situadas as instituições, levando-se em conta os dados do último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (BRASIL, 2012).

Quanto ao acesso aos cursos ofertados no IFRS, foi somente a partir de 2013, ano subsequente à aprovação da Lei das cotas, que a instituição passou a utilizar políticas de ações afirmativas nos processos seletivos de novos(as) estudantes, no formato de reserva de vagas, conforme instituído pela Lei das cotas.

No ano de 2016, a Lei Nº 13.409 alterou a redação da Lei Nº 12.711/12, passando a contemplar também as pessoas com deficiência. Nesta ocasião, o IFRS já realizava a reserva de um percentual de 5% do total das vagas para candidatos com deficiência, como ação afirmativa própria, instituída pela Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014, do IFRS.

O quadro a seguir traz a distribuição das vagas ofertadas nos cursos superiores, pelo *Campus Erechim* do IFRS, para ingresso no primeiro semestre de 2017, conforme edital nº 26 de 03/10/2016¹¹:

Quadro 1 - Quadro de vagas 2017/1 - Cursos superiores IFRS/Erechim

Cursos Superiores	Turnos	Duração em Semestres	Total de Vagas	Vagas SiSU								Vagas Concurso Vestibular							
				Reserva Ensino Público								Reserva Ensino Público							
				Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo				Renda superior a 1,5 salário mínimo				Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo				Renda superior a 1,5 salário mínimo			
				Autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarado indígena	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarado indígena	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Acesso Universal	Pessoas com Deficiência	Autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarado indígena	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarado indígena	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Acesso Universal	Pessoas com Deficiência
Tecnologia em Design de Moda	Tarde	6	32	1	1	2	1	1	2	7	1	1	1	2	1	1	2	7	1
Tecnologia em Marketing	Noite	5	50	2	1	4	1	1	4	10	2	2	1	4	1	1	4	11	1
Engenharia de Alimentos	Noite/Tarde*	10	30	1	1	2	1	1	2	6	1	1	1	2	1	1	2	6	1
Engenharia Mecânica	Manhã/Tarde	10	50	2	1	4	1	1	4	10	2	2	1	4	1	1	4	11	1

Fonte: Edital nº 026 de 03 de outubro de 2016 do IFRS.

¹¹ Edital disponível no site: < <https://ingresso.ifrs.edu.br/2017/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Como é possível observar no quadro 1, das 50 vagas ofertadas para o Curso Superior de Engenharia Mecânica, 21 vagas são destinadas ao acesso universal e 29 vagas são destinadas às ações afirmativas. Das vagas destinadas às ações afirmativas, 3 são reservadas a candidatos(as) com deficiência, e as demais (26) destinadas a estudantes oriundos(as) do ensino médio público, distribuídos por critérios de renda e étnico-raciais, conforme orienta a Lei nº 12.711/12.

A partir do ano de 2018, houve duas importantes alterações na forma de seleção dos(as) estudantes dos cursos superiores do IFRS. A primeira diz respeito à forma de seleção, onde as vagas que eram selecionadas através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) passaram a ser selecionadas pela utilização dos resultados do ENEM, e a segunda, devido à Lei 13.409, de 28/12/2016, que alterou novamente a Lei nº 12.711/2012, ampliando a reserva de vagas para pessoas com deficiência, passando a ser contemplada em todas as modalidades de cotas, da mesma forma como já eram contemplados(a) os(a) pretos(a), pardos(a) e indígenas anteriormente, considerando a proporção mínima dos respectivos grupos em cada unidade da federação, segundo dados do último censo do IBGE.

Conforme Edital nº 61, de 02/10/2017¹² do IFRS, que tornou pública a seleção de candidatos(as) para os cursos de graduação dos *Campi* da instituição, para ingresso em 2018/1, as vagas do *Campus* Erechim ficaram assim distribuídas (quadro 2):

Quadro 2: Quadro de vagas 2018/1 - Cursos superiores IFRS/Erechim

Cursos Superiores	Turnos	Duração em Semestres	Total de Vagas	Vagas ENEM										Vagas Concurso Vestibular									
				Reserva Ensino Público										Reserva Ensino Público									
				Renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos					Renda superior a 1,5 salários mínimos					Renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos					Renda superior a 1,5 salários mínimos				
				C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C1	C10	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C1	C10
Engenharia de Alimentos	Noite	11	30	1	1	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	1
Engenharia Mecânica	Manhã e Tarde	10	50	1	2	1	3	1	2	1	2	11	1	1	2	1	3	1	2	1	2	11	1
Tecnologia em Design de Moda	Tarde	6	32	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1
Tecnologia em Marketing	Noite	5	50	1	2	1	3	1	2	1	2	11	1	1	2	1	3	1	2	1	2	11	1

Fonte: Edital nº 061 de 02 de outubro de 2017 do IFRS.

LEGENDA PARA O QUADRO DE VAGAS:

PcD: Pessoa com Deficiência
PPI: Preto, Pardo e Indígena.
C1: Acesso Universal

¹² Edital disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2018/editais/>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

C2: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita que se autodeclararam PPI e sejam PcD.

C3: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita que se autodeclararam PPI e que NÃO sejam PcD.

C4: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita que NÃO se autodeclararam PPI e que sejam PcD.

C5: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita que NÃO se autodeclararam PPI e que NÃO sejam PcD.

C6: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda mensal bruta superior a 1,5 salários mínimos per capita e que se autodeclararam PPI e que sejam PcD.

C7: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda mensal bruta superior a 1,5 salários mínimos per capita e que se autodeclararam PPI e **que NÃO sejam PcD.**

C8: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda mensal bruta superior a 1,5 salários mínimos per capita e que NÃO se autodeclararam PPI e que sejam PcD.

C9: Tenha cursado integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, com renda mensal bruta superior a 1,5 salários mínimos per capita e que NÃO se autodeclararam PPI e que NÃO sejam PcD.

C10: Pessoas com Deficiência de Acesso Universal (Não é necessário ter cursado o Ensino Médio em Escola Pública). (EDITAL Nº061 DO IFRS/2017, grifo nosso).

Conforme é possível observar no quadro 2, houve uma nova distribuição das vagas, sendo que das 50 vagas ofertadas para o curso superior de Engenharia Mecânica, 22 ficaram destinadas para o acesso universal e 28 para ações afirmativas, onde 2 dessas vagas foram destinadas às pessoas com deficiência sem a necessidade de ter cursado o ensino médio em escola pública e as demais (26 vagas) distribuídas entre as cotas destinadas para egressos(as) do ensino médio público, contemplando também as pessoas com deficiência. Dessa forma, a partir da seleção realizada para ingresso no início de 2018, o total de vagas destinadas a pessoas com deficiência passou de 3 para 10 vagas no curso analisado.

3 AS DIFICULDADES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo principal desse capítulo é trazer contribuições teóricas, informações e dados relevantes que possam contribuir para a busca da compreensão de fatores que dificultam o êxito¹³ e a permanência, e que colaboram para ocorrência da evasão estudantil na educação superior, principalmente dos(as) estudantes das camadas populares, nas quais certamente está inserida a grande maioria dos(as) estudantes que ingressam pelo sistema de cotas, tema da nossa pesquisa, nas IES, em especial nas públicas.

Nesse sentido, Zago (2006, p. 236) nos instiga a buscar informações qualitativas sobre a questão ao reiterar que “Uma análise que vai além do levantamento dos dados brutos, como renda familiar do(a) estudante, ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a condição do(a) estudante, mostra como a ‘sobrevivência’ material associam-se outros custos pessoais [...]”. Ressaltamos também, que devido à complexidade do fenômeno da evasão estudantil na educação superior, se faz necessário compreender alguns conceitos, aspectos e definições gerais sobre esse assunto. Nesse capítulo também serão apresentados alguns números referentes à evasão no IFRS.

Ademais, se faz necessário destacar que evasão é um grande problema da educação, conforme nos alerta Lobo (2012), pois tal fenômeno ocorre em todos os níveis e modalidades de ensino das instituições públicas e privadas, e seus efeitos são bastante negativos, visto que trazem prejuízo aos(as) estudantes que não conseguem completar a sua formação, aos sistemas de ensino e à sociedade em geral, que veem os investimentos despendidos sendo desperdiçados. Portanto, tal fenômeno acarreta prejuízos pessoais, profissionais, sociais e econômicos.

Destacamos também Silva Filho et al. (2007, p. 642), que, ao tratarem do fenômeno da evasão, afirmam que “No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores(as), funcionários, equipamentos e espaço físico”.

3.1 OS(AS) ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES

Por compreendermos, como já mencionado anteriormente, que a grande maioria dos(as) estudantes que ingressam na educação superior utilizando o sistema de reserva de

¹³ Para este trabalho, o conceito de “êxito” utilizado, diz respeito à situação na qual o estudante, além de permanecer, consegue avançar, no sentido de obter aprovação nas disciplinas, e concluir o curso.

vagas, são advindos(as) das classes populares da sociedade, buscamos trazer considerações a respeito de sua presença na educação superior, e considerando as limitações educacionais impostas a estes(as) estudantes, trazemos também as percepções de diferentes autores sobre a oferta educacional na educação básica.

Sobre o conceito de classes populares, trazemos as considerações de Pereira (2014, p. 25), que ao discutir as contradições da presença das classes populares na universidade pública, com base na vivência da Universidade Federal da fronteira Sul (UFFS)/Erechim, afirma, ao se referir à classe popular em sua obra, que se refere basicamente à classe trabalhadora. Sobre o conceito de classe popular, o autor salienta que “nos remete aos grupos sociais em situação de vulnerabilidade material e simbólica”, e enfatiza que a conceituação de classes populares está relacionada à concepção de classe social, e fundamenta o seu entendimento acerca do papel desta, na sociedade, nas concepções de Paulo Freire.

Neste trabalho, reiteramos o envolvimento e comprometimento do educador Paulo Freire, com o “povo”, com as “classes oprimidas”, defendendo não somente a conscientização de pertencimento desses sujeitos como tal classe, mas também a conscientização de “homem oprimido”. (FREIRE, 1997, p. 46). Para tanto, buscamos fundamentar o conceito de “classe social” advindo da concepção freiriana.

Na concepção freiriana, os grupos sociais têm sua fundamentação por sua posição no processo de opressão, onde Freire enfatiza a realidade e a concretude da presença dos homens e das suas relações no mundo “enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (FREIRE, 1982, p. 151). Freire defendia mudanças no processo educativo da classe oprimida, em prol de uma educação dialógica e emancipadora, pois como era ofertada, acabava por favorecer a manutenção da opressão dessa classe pelas elites dominantes.

Segundo Freire, há um antagonismo indissimulável na divisão das classes, onde os opressores, ao se reconhecerem como classe, não se reconhecem como “classe opressora”, mas sim como classe “produtora”, e ao não poderem negar a essência das classes sociais “em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia entre os que comprou e os que são obrigados a vender o seu trabalho” (FREIRE, 1982, p. 167-168).

Freire salienta ainda, em sua obra “Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a pedagogia do oprimido”, que “Os discursos neoliberais, cheios de ‘modernidade’, não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses

diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas” (FREIRE, 1997, p. 21).

Na mesma obra, o educador também reafirma o seu compromisso com os(as) oprimidos(as) ao se posicionar contra o discurso neoliberal, lançando crítica aos que aderem a tal discurso, que negam a possibilidade e a necessidade de luta e quem segundo o qual “devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se desse de outra maneira” (p. 46-47).

A partir dessa breve leitura de Freire, sobre a sua perspectiva quanto à divisão da sociedade em classes sociais e sua relação com a educação, reiteramos que para os(as) estudantes das classes populares, as questões relacionadas ao êxito e à permanência nas instituições de educação superior, perpassam também pelos problemas sociais presentes no país. A classe popular, que outrora lutou pela conquista ao direito de acessar as instituições públicas de educação superior, antes frequentadas majoritariamente pelas elites, e que agora vivencia desafios para se manter nas instituições e concluir a sua formação acadêmica.

Nesse sentido, destacamos o estudo realizado por Nadir Zago (2006), sobre as desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência no sistema de ensino superior, voltado para estudantes universitários(as) oriundos(as) de famílias de classes populares, com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, através do qual a autora apresentou importantes pistas para as causas da evasão desse segmento de estudantes.

Considerando que na época do estudo, o ensino superior público era destinado quase que exclusivamente para estudantes das camadas elitizadas, em virtude da grande concorrência candidato/vaga, como nos exemplos trazidos pela autora no vestibular de 2005 daquela Universidade, medicina (55,76) e Engenharia Mecânica (12,23), os(as) poucos(as) estudantes das camadas populares que conseguiam ingressar naquela instituição, representavam uma exceção¹⁴.

O estudo realizado pela autora, no qual analisou estudantes de diversas áreas de conhecimentos, que apesar das dificuldades encontradas se mantinham nos cursos, além da questão financeira, evidenciou questões como: dificuldades de acompanhar os conteúdos,

¹⁴ A autora utiliza dados referentes ao vestibular de 2001 da UFSC, com relação à renda dos(as) aprovados(as), para reafirmar a situação citada. Candidatos(as) com renda até um salário mínimo (SM), 0,58%; renda de um a três SM, 4,05%; entre três até sete SM, 20,38%, enquanto 74,43% acima de sete SM (ZAGO, 2006).

tanto pela falta de tempo para estudar em função da necessidade de trabalhar ou pelas lacunas deixadas por um ensino básico limitado e deficiente; limites acadêmicos impostos aos(as) estudantes que precisam trabalhar, e desta forma não conseguem participar das atividades extras, encontros; problemas de relacionamento com os colegas e com professores(as), ocasionados pelo sentimento de não pertencimento ao grupo, ao local, em função do distanciamento social e da trajetória estudantil; entre outras questões.

Todavia a autora enfatiza que o sentimento de pertencimento ou não pertencimento ao grupo varia muito dependendo do curso. Nas licenciaturas, por exemplo, o sentimento de não pertencimento não é relatado, mas se acentua em cursos de maior prestígio social como medicina e direito. O isolamento é um refúgio encontrado por vários(as) estudantes, que vivenciam as dificuldades relatadas, reitera a autora.

Outro estudo que colabora com esse entendimento é o de Gisi (2006), que ao apresentar dados de uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, em duas universidades, uma pública e outra comunitária, em cursos de diversas áreas do conhecimento, afirma que há uma relação direta entre as desigualdades de acesso e permanência na educação superior com questões como classe social, condição econômica e oportunidades educacionais. Segundo a autora, fica evidente no estudo que quanto menor a renda, menor o número de alunos(as) nas instituições, e conclui que naquela época grande parte dos jovens cuja renda familiar era inferior a 10 salários mínimos encontrava-se fora da educação superior. Outra questão apontada pela autora diz respeito à permanência, ao apontar que o percentual de estudantes oriundos(as) do ensino médio público que conclui o ensino superior é inferior ao percentual que ingressa nas instituições.

Trazemos também a contribuição do estudo realizado por Santos (2014), que realizou um estudo sobre as diferenças de vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscando nos componentes das variáveis integração social e integração acadêmica, identificar a satisfação e a intenção de evasão de estudantes cotistas e não cotistas, no qual a autora identificou variação nos diferentes cursos tomados para o estudo. Um dos pontos importantes que podemos considerar foi a identificação de que 84,2% dos(as) estudantes cotistas que cursam os cursos tradicionais da UFBA são estudantes de primeira geração da família que chega ao ensino superior. A autora aponta um consenso existente na literatura entre os(as) pesquisadores(as), de que esse perfil de estudante é mais propenso a abandonar a graduação.

Nesse sentido, colabora com a ideia Meneghel (2018), ao trazer considerações sobre o atual sistema de ensino superior brasileiro. A autora aponta que muitos dos desafios encontrados em termos de educação, não são exclusivos do ensino superior e se estendem a todo sistema educacional. A autora também afirma que a ampliação do acesso ao ensino superior proporcionou o ingresso de um novo público, com perfis diferenciados, que encontram muitos desafios para permanecer nas Instituições:

Com a ampliação do acesso ao Ensino Superior, as instituições passaram a receber um contingente mais diversificado de jovens com tipos e graus variados de dificuldades no dia a dia acadêmico: vão desde dificuldades financeiras, que os impedem de chegar diariamente à instituição onde estudam e de se dedicar aos estudos, até a dificuldade de adaptação ao espaço até então desconhecido, com suas próprias regras e linguagens. Há também dificuldades de ordem propriamente acadêmica, as quais exigem que os alunos(as) decodifiquem vários sistemas justapostos, burocráticos, de métodos de ensino e de avaliação. (MENEGHEL, 2018, p. 343).

Como é possível observar, entre as diversas dificuldades apresentadas, há um consenso entre diversos(as) autores(as), sobre limitações ocasionadas pelas fragilidades da educação básica pública ofertada na maioria das instituições. Em função disso, na sequência procuramos fundamentar o assunto trazendo algumas considerações sobre o mesmo.

3.1.1 Diferentes ofertas educacionais para as diferentes classes sociais

O que podemos observar, ao analisar a história da educação básica brasileira, é que sua oferta se constituiu de maneira distinta para as diferentes classes sociais, e na medida em que o acesso a esse nível de ensino passou a ser ampliado para todos os(as) cidadãos(ãs), promovendo o direito à igualdade, pelo menos nesse quesito, “naturalmente” outras formas de manutenção das desigualdades educacionais surgiram, e de um jeito tão persuasivo que parece ter se naturalizado em meio a sociedade contemporânea, onde ricos e pobres recebem diferentes tipos de educação.

Segundo Freire (1982), as elites dominadoras utilizam-se das mais variadas formas de manipulação para exercer e manter o poder sobre a classe oprimida. Nesse processo a escola se apresenta como um veículo para a difusão dessas formas de dominação, ao qual Freire lança dura crítica sobre seus métodos antidialógicos presentes no que o educador chamou de “educação bancária”, pois segundo o autor, “a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem [...]” (p. 153).

Da Silva (1990, p. 62) assevera que estamos imersos numa sociedade onde o controle da informação e do conhecimento significam poder e dominação, e também que muito pouco se sabe como este controle é estabelecido. Ao levantar o questionamento sobre o papel das instituições de ensino nesse processo, nos instiga a refletir como funciona o sistema escolar, a escola, e o próprio currículo, e de que forma os mesmos colaboram para a manutenção das desigualdades presentes na sociedade.

Libâneo (2015) afirma que o modelo econômico, conhecido por neoliberalismo, que é regido pelo princípio da sociedade de mercado, ao qual se submetem as políticas educacionais, no sentido de produzir mais e produzir melhor, priorizam para os alunos(as) das camadas populares, um ensino prático, instrumental e superficial em detrimento do conhecimento científico e a formação das capacidades intelectuais. Ao mesmo tempo, para uma classe mais privilegiada, conforme assevera Kuenzer, o capitalismo promove a oferta de escolas pertinente às suas demandas, para a formação de “técnicos de alto nível para a pesquisa e desenvolvimento, para controle e manutenção de sistemas, gestores das relações sociais e produtivas, demais profissionais liberais e assim por diante” (KUENZER, 2001, p. 150).

Pierre Bourdieu (2012), ao apresentar reflexões em torno dos “mal-estares” vivenciados nos liceus franceses nas últimas décadas do século XX, chama a atenção para a contradição do mundo social existente no atual sistema escolar, que mesmo exercendo um importante papel, acaba por atender a uma ordem social que:

[...] tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 2012, p. 225).

O autor salienta que até o final de 1950, as crianças oriundas das famílias com baixo capital cultural acabavam sofrendo uma “eliminação precoce e brutal” das instituições de ensino secundário, o que acabava promovendo uma estabilidade para essas instituições. Tal seleção, operacionalizada com base na questão social, era aceita pelas famílias e pelas crianças de forma ampla, pois os(as) rejeitados(as) eram convencidos(as) de que eles(as) próprios(as) não queriam a escola, na qual tal seleção parecia estar baseada unicamente em torno dos méritos e dons dos(as) escolhidos(as), ou seja, a exclusão intercorria em dimensão individual. Essa divisão, que era operacionalizada nas estruturas de ensino por conta da

hierarquia social, dava conta de “persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a escola de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela escola, ou seja, as profissões não manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões” (BOURDIEU, 2012, p. 219).

No entanto, segundo o autor, a partir de 1950, teve início um processo de entrada um novo grupo social no “jogo escolar”, antes praticamente excluído desse sistema. Esse processo levou a um redimensionamento da ideia de fracasso escolar, o qual deixou de ser unicamente atribuído naturalmente aos(às) excluídos(as) do sistema e às deficiências individuais, e passou a seguir uma lógica de responsabilidade coletiva, onde segundo o autor:

A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantá-la, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a “repreender a vítima”; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem lugar a fatores sociais mal definidos, com a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar. (BOURDIEU, 2012, p. 220).

Ainda segundo Bourdieu, tais mudanças em torno do sistema escolar, que possibilitaram o acesso ao ensino secundário a uma clientela antes excluída desse nível de ensino, acabaram por gerar uma nova forma de exclusão, pois a estrutura diferenciada de distribuição das prerrogativas escolares correspondentes a cada grupo foi mantida na sua essência, através de alterações nos parâmetros:

Todavia com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (BOURDIEU, 2012, p. 221).

Ainda sobre exclusão em termos educacionais, Kuenzer (2002), ao discorrer sobre as mudanças ocorridas na relação educação e trabalho, afirma que o regime de acumulação flexível aprofunda as diferenças de classe e dessa forma, também, a dualidade estrutural.

Nessa relação, enquanto no mundo do trabalho ocorre uma exclusão do mercado formal para haver posteriormente uma nova inclusão, porém de forma mais precarizada, visando à reestruturação do setor produtivo para manter a competitividade, na educação, devido à necessidade de formação de homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência. A autora destaca, dentre as estratégias utilizadas,

ao que tem se chamado de “empurroterapia”, que ocorre por uma distorção de processos educativos, objetivando reduzir a fragilização cultural decorrente da escassez econômica, mas com preocupação única de beneficiar as estatísticas, como as progressões automáticas, aceleração de classes ou de fluxo, entre outros. Conforme a autora:

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]. (KUENZER, 2002, p. 14-15).

Kuenzer (2002) destaca também os cursos de formação profissional, acelerados, em troca da escolarização básica, em prol de supostas melhorias de oportunidades de trabalho; os cursos supletivos que conferem apenas certificações formais, sem o compromisso de fornecer uma formação adequada aos(as) jovens e adultos(as); formações de nível superior em instituições com credibilidade contestável, que fornecem formações aligeiradas e superficiais, estando entre elas muitas que realizam formação de professores(as). Segundo a autora, isso se traduz num conjunto de:

estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades [...] expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias [...] pedagogia a serviço do capital. (KUENZER, 2002, p. 15).

Para Arroyo (2011), o que ocorre na educação pública brasileira é uma concepção de igualdade abstrata e descontextualizada que acaba por, de certa forma, excluir os desiguais, tornando a escola pública fragilizada, onde predomina uma visão abstrata e difundida das políticas educacionais e de igualdade. Segundo o autor:

Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas

de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. (ARROYO, 2011, p. 6).

Enquanto para Libâneo (2012, p. 16), há um dualismo perverso na escola brasileira, onde, de um lado se apresenta a “escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”.

Segundo o autor, essa concepção de escola assistencialista, diferente de escola que oferta assistência aos estudantes, encontrada e vivenciada na escola pública brasileira atualmente, teve origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, e também em outros documentos que foram produzidos a partir do patrocínio do Banco Mundial. Documentos esses que lançam críticas sobre a escola tradicional, sobre a sua forma de funcionar e sobre sua organização, e sugerem “outro tipo de escola”, que atenda as demandas de uma educação inclusiva, que atenda as necessidades básicas de aprendizagem.

Através dessa concepção simplista, o autor enfatiza que a aprendizagem transformou-se em “mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”. Tal política do Banco Mundial para os países pobres determinou que as escolas públicas se tornassem espaços de atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem e de acolhimento social (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Colabora com esse entendimento Arroyo (2011, p. 8), ao afirmar que a escola, bem como as políticas educacionais, priorizam como sua função central “incluir os excluídos”. Tal escolha é feita, segundo o autor “por ser uma função mais leve do que acabar com as desigualdades”, além de considerar que “na dicotomia incluídos-excluídos, dentro dos muros, atrás dos muros, do lado de dentro e do lado de fora são aqueles que estão dentro, os que decidem e controlam as políticas de inclusão.”. Quanto às políticas de universalização do acesso, segundo Libâneo, da maneira como foram efetivadas, acabaram por precarizar o ensino e também a função docente:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os

salários e com a formação de professores(as): para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente. (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

No mesmo sentido, Da Silva (1990) afirma que anteriormente à década de 1990, as reivindicações populares, na área da educação, apesar de muito presentes e fortes, focalizaram a garantia de expansão do sistema existente e da garantia de acesso, o que colaborou para, de certa forma, legitimar as diferenças e desigualdades educacionais, segundo o autor:

Embora essas reivindicações sejam legítimas em si, elas tendem por outro lado, a reificar e a legitimar os modos dominantes de educação e de currículo, o que pode ser regressivo e prejudicial a longo prazo, se não se leva em conta que os ganhos imediatos tendem a ser anulados pela dinâmica do processo de retransformação contínua da atribuição de prestígio e valor às certificações escolares, além, é evidente, dos outros efeitos indesejáveis dos currículos existentes. (DA SILVA, 1990, p. 66).

Trazemos também a contribuição de Nogueira Ramos (2011), que critica o metodologismo e o cognitivismo, da maneira como são manifestados através de ideias como “metodologias ativas”, “desenvolvimento de competências” e “aprender a aprender”, pois apesar de apresentarem a possibilidade de novas formas de formação, acabam por secundarizar a principal e mais importante função da escola, que é propiciar “o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente”. Saber esse que, segundo a autora, “ironicamente, não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora” (NOGUEIRA RAMOS, 2011, p. 782-783).

Quanto à segunda etapa da educação básica, o atual ensino médio, que antecede a entrada dos(as) estudantes à educação superior, trazemos a contribuição de Braslavski (2002), que ao discorrer sobre os problemas enfrentados pela educação secundária na América Latina, aponta que um dos principais motivos destes problemas está na origem deste nível de ensino, pois ela não foi concebida para todos, mas sim como educação formal para as classes dirigentes das sociedades europeias, que posteriormente foi sendo adaptada para um grande contingente de estudantes, de forma bastante precária, em função das novas demandas da economia global.

Segundo a autora, nesse processo, classes sociais e setores da sociedade que historicamente foram excluídos, tiveram acesso a esse nível de ensino em um ritmo acelerado, que acabaram por gerar muitos dos problemas enfrentados atualmente. Bourdieu (2012) retrata os dois extremos do universo dos estabelecimentos escolares franceses e de suas

populações, onde o autor descreve a forma como ocorreu a expansão da oferta do ensino secundário:

[...] por um lado, os estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação fez-se, de maneira precipitada, nas periferias desafortunadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos do ponto de vista cultural [...] por outro os estabelecimentos altamente preservados, onde os alunos oriundos(as) de “boas famílias” podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente daquela que foi seguida pelos pais e avós. (BOURDIEU, 2012, p. 219).

Ainda sobre esse nível de ensino, Nogueira Ramos (2011, p. 773), ao discutir políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, considerando as perspectivas trazidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange o ensino médio integrado, considera que houve um avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, porém “as dificuldades de se implantar uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade”.

Portanto, não seria prudente por parte das instituições que ofertam educação superior, desconsiderar a maneira como a educação básica, em especial o ensino médio, são ofertados para os(as) estudantes das classes populares, principalmente na ocasião do ingresso desses(as) estudantes, pois suas trajetórias acadêmicas podem ser comprometidas, caso os(as) mesmos(as) não consigam superar as defasagens trazidas da educação básica. As dificuldades enfrentadas no que tange às questões de ensino-aprendizagem, à retenção e principalmente à evasão desses(as) estudantes, são sinais de alerta que se acendem, anunciando que o assunto precisa ser tratado com atenção por parte das instituições que os recebem.

3.2 EVASÃO: CONCEITOS E FORMAS DE MENSURAR

Quanto à evasão escolar, cabe ressaltar que tanto as formas de conceituar e de mensurar, como os fatores que a ocasionam são diversos, não há um consenso, provavelmente pela complexidade do fenômeno. No caso da educação superior, a definição de evasão, quando tomada em nível de curso, conforme Brasil (1996), diz respeito à saída do(a) estudante do curso no qual ingressou inicialmente, sem sua conclusão. Porém, quando a intenção de um estudo ou de um levantamento de dados não é simplesmente dimensionar, mas sim contribuir para o entendimento da ocorrência do fenômeno, para que seja possível

estabelecer iniciativas ou mecanismos de redução do mesmo, se faz necessária compreensão de alguns conceitos e das dimensões desta saída.

Ao debater sobre a evasão, José Lino Oliveira Bueno (1993) assevera que ela é apenas mais uma parte de uma ampla questão que é a escolha profissional, que por sua vez é caracterizada por fatores diversos, que integrados podem definir os caminhos e atitudes dos(as) estudantes. Segundo o autor, ao ser exigido dos(as) jovens que encaixem suas “experiências significativas aos propósitos do curso” (p. 9), preferencialmente sem muito questionamento, interfere-se significativamente na vida acadêmica dos(as) estudantes. Bueno aponta para a necessidade de entender a saída do(a) estudante, e faz uma distinção entre evasão e exclusão:

A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante. (BUENO, 1993, p. 13).

O termo “exclusão”, utilizado por Bueno, nos remete a Bourdieu (2012, p. 221), que ao discorrer sobre o ingresso de estudantes antes excluídos(as) das instituições de ensino da França, afirma que o sistema promoveu a manutenção da estrutura basilar, referentes à distribuição dos benefícios oportunizados pela escola e seus correlativos, gerando dessa forma uma gama de “excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”. Nesse sentido, ao possibilitar o acesso sem a oferta de condições mínimas de integração e permanência, não se efetiva o processo de democratização, mas corre-se o risco da promoção de uma nova exclusão, do interior das instituições.

Outra distinção aponta para a diferenciação entre evasão e mobilidade, trazida por Dilvo Ristoff (1995, apud BRASIL, 1996), que diz respeito ao fato de que grande parte dos(as) estudantes que se desligam dos cursos originais, não saem do sistema, mas vão para outro curso, na mesma instituição ou em outra. Para o autor, tal saída não seria uma exclusão, mas mobilidade. Sem culpabilizar os(as) estudantes ou o sistema como um todo, o autor conceitua tal fenômeno como um processo natural de crescimento do(a) estudante ou de surgimento de novas oportunidades que lhe parecem mais adequadas ou vantajosas no momento da escolha.

Nesse caso, a evasão de um curso não necessariamente implica na evasão do sistema de ensino. A questão da mobilidade estudantil foi identificada em estudos como o desenvolvido por Pinheiro e Oliveira (2014), no qual os autores analisaram estudantes evadidos(as) dos cursos de Engenharias do CEFET-MG, no período de 2008 a 2011. O resultado do estudo mostrou que dos(as) 96 estudantes que haviam evadido do curso, 78,13% continuaram no sistema de ensino superior. Outro estudo realizado por Zago, Paixão e Pereira (2016), no qual analisou-se estudantes desistentes¹⁵ da UFFS – *Campus* Erechim, observou-se que um considerável número não desistiu de estudar, continua frequentando outro curso na mesma Universidade ou outra instituição.

Portanto, se faz necessário deixar claro de qual dimensão da evasão se está falando na ocasião da realização de um estudo, se é a evasão de um curso, de uma instituição ou de todo o sistema de ensino, entre outras possibilidades, para evitar generalizações ou distorções da realidade. Segundo Freitas (2016, p. 75), pela possibilidade de obtenção de diferentes respostas, “quando se pretende fazer mensurações sobre um fenômeno como a evasão, deve-se ter claro qual ou quais características deste fenômeno se pretende mensurar”.

No Brasil, a primeiro estudo sistemático que procurou mapear a evasão nos cursos das Instituições de Ensino Superior Brasileira Públicas (IESP), de forma uniforme, foi produzido pela Comissão Especial de Estudos sobre a evasão, instituída na Conferência organizada pela SESU/MEC em 1995. O Seminário foi organizado pela preocupação com os altos índices de evasão apresentados pelo MEC, que chegavam a 50% de evasão acumulada nos cursos, e pelo baixo índice de diplomação. Devido a divergências entre os números apresentados pelo MEC e estudos realizados em algumas universidades, surgiu a necessidade de realização de um estudo que utilizasse uma metodologia adequada e unificada, para verificar o desempenho de tais instituições. Dessa forma, a SESU criou a Comissão, constituída por representantes de diversas instituições de ensino superior, de diferentes regiões brasileiras, todos professores(as), e por representantes do MEC (BRASIL, 1996).

A metodologia empregada para o estudo consistiu em levantar dados da evasão, de diplomação e retenção dos cursos, pelo entendimento que estes índices estão estritamente relacionados. Para Adachi (2009, p. 22) o estudo realizado pela comissão foi um marco brasileiro nos estudos sobre a evasão, pois estabeleceu “um primeiro esforço conjunto de diferentes instituições de ensino superior, para efetivar um levantamento e traçar, em grandes linhas, as causas da evasão”.

¹⁵ Estudantes que oficializaram a desistência através de assinatura de termo no setor responsável.

Ao comparar os resultados da educação superior brasileira, mesmo reconhecendo a limitação do estudo, a Comissão concluiu que mesmo não sendo bons, não se diferenciavam muito de outros países. O levantamento da Comissão também confirmou a generalidade do fenômeno da evasão nas instituições brasileiras, mas com incidências diferentes nas áreas do conhecimento, como, por exemplo, 22,56% nas Ciências da Saúde, 43,99% nas Engenharias e 59% nas Ciências Exatas e da Terra. Segundo a Comissão, tais peculiaridades demonstram a necessidade de desenvolvimento de estudos complementares, que busquem informações que qualifiquem os dados quantificados nas pesquisas, em função da abrangência do problema no campo acadêmico, pois há uma complexidade de fatores que podem intervir na vida universitária, como sociais, econômicos, culturais, além dos acadêmicos.

Colaboram com esse entendimento Santos (2014, p. 17), ao afirmar que devido à complexidade do fenômeno, é necessário priorizar a compreensão de questões de ordem social e acadêmica que tenham o poder de impacto sobre a decisão de evadir ou permanecer na instituição, e também Lima e Zago (2017, p.01) ao enfatizarem que “estudar a evasão no ensino superior requer compreensão das suas variadas nuances [...] a fim de que esta possa ser devidamente entendida e utilizada posteriormente para reconstrução e mesmo comparação”.

Quanto a sua mensuração, segundo Silva Filho et al. (2007), a evasão pode ser medida nos mais diversos âmbitos, como em turmas, cursos, instituições, sistemas, ou seja, em qualquer universo, desde que haja informações pertinentes disponíveis. No entanto, os autores afirmam que podem ser mais significativos os levantamentos realizados internamente, nas instituições de ensino, pois dessa maneira “é possível institucionalizar-se um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações [...] para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 644).

Outra questão importante diz respeito às diversas possibilidades de realizar tal mensuração, pois não há uma definição padrão a ser seguida, nem no Brasil, nem em outros países. Mas de maneira mais geral, a forma mais utilizada, segundo Lobo (2012), na maioria dos países, é o cálculo da taxa de diplomação. Tal cálculo é realizado tomando o número de ingressantes em um determinado período e o cálculo de estudantes que concluíram o mesmo depois de um certo período, desse dado é calculado o índice de evasão acumulada nos ciclos. Mas não é uniforme, o que pode comprometer comparações.

Também pode ser realizado o cálculo da média anual da evasão, sendo disponibilizadas pelos relatórios institucionais, pois são calculadas através das informações disponibilizadas nos Sistemas, como no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), no caso dos Institutos Federais.

Segundo publicação realizada por Silva Filho et al. (2007), a taxa média anual da evasão no ensino superior brasileiro, calculadas com base em dados do INEP, no período de 2001 a 2005, foi de 22%, sendo de 12% nas IES públicas e de 26% nas privadas. A metodologia empregada para o cálculo foi a realização da comparação dos(as) estudantes que estavam matriculados(as) em um ano com o número do ano seguinte, subtraindo os(as) concluintes do primeiro e os(a) ingressantes do segundo.

Seguindo o mesmo critério de cálculo e novamente utilizando dados publicados pelo INEP, em nova publicação realizada no ano de 2017, em seu Blog¹⁶, Roberto Leal Lobo e Silva Filho, apresentou novos números sobre a evasão no ensino superior brasileiro, até o ano de 2015. Na ocasião, o autor enfatizou que a taxa anual de evasão do Ensino Superior brasileiro não teve muitas alterações nos últimos 15 anos, se mantendo em torno dos 22%, maior nas instituições privadas e menor nas públicas.

No entanto, destacamos a seguinte observação registrada na tabela em que Silva Filho apresenta os índices da evasão nos cursos de Bacharelado presenciais, nas IES públicas, nos quais nos foi possível observar uma significativa elevação nas taxas de evasão: 2011/2012: 12%; 2012/2013: 15%; 2013/2014: 19%.

Outra questão relevante sobre a evasão é concernente ao período de maior incidência. Gomez et al. (2015), ao realizarem um estudo sobre evasão de estudantes que ingressaram em Cursos Superiores de Engenharia da UTFPR *Campus* Medianeira, a partir do ano de 2010, afirmaram que foi possível identificar uma acentuada evasão nos primeiros anos dos cursos.

Os números referentes à evasão no IFRS são apresentados na tabela a seguir, contemplando a média anual da instituição e do *Campus* Erechim. Os dados de 2012 a 2016 foram fornecidos pela Reitoria da instituição, que disponibilizou os dados extraídos do SISTEC, e os dados de 2017 foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha¹⁷.

¹⁶ Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

Tabela 3 – Evasão média anual do IFRS e do *Campus* Erechim do IFRS

Ano	Evasão IFRS	Evasão <i>Campus</i> Erechim (todos cursos)
2012	8,48%	Não disponível
2013	14,21%	3,92%
2014	16,78%	16,33%
2015	13,92%	19,64%
2016	12,23%	18,51%
2017	18,90%	17,3%
2018	14,39%	18,42%

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Sistec e da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

Segundo material disponibilizado pela reitoria, a fórmula utilizada para o cálculo da taxa de evasão foi:

$$\text{Taxa de evasão} = \frac{\text{Matrículas finalizadas}}{\text{Matrículas atendidas}} \times 100$$

Como é possível observar na Tabela 3, não há uma uniformidade na média geral da evasão na instituição, nem do *Campus* Erechim. A mesma oscila de forma não linear durante o período apresentado, porém há de se considerar que houve um significativo aumento dos índices em ambos.

Na tabela a seguir, elaborada com dados do SRE do *Campus*, apresentamos dados gerais dos ciclos que completaram o período mínimo de integralização do curso, no caso 5 anos, porém o cálculo de tal evasão é parcial, pois para calcularmos a evasão total do ciclo, seria necessário completar o período máximo de integralização do curso, que no caso é de 10 anos, portanto a primeira turma (2011) completará esse ciclo em 2020.

Tabela 4: Situação acadêmica dos(as) ingressantes do curso de Engenharia Mecânica

Ano de ingresso	Nº de ingressante ¹⁸	Formados	Evasão ¹⁹	Cursando	Trancados	Evasão acumulada
2011	50	19	26	3	0	52,00%
2012	52	21	23	7	2	44,23%
2013	50	6	28	15	1	56,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no SRE em abril/2019.

¹⁸ Quanto ao número de ingressantes, foram contabilizados, além do processo seletivo regular, os ingressantes pelas vagas remanescentes (transferência e ingresso de diplomado).

¹⁹ Foram contabilizados os estudantes que solicitaram cancelamento, os que tiveram a matrícula cancelada por abandono e os transferidos. No caso, todos os tiveram saída definitiva do curso.

No caso, os(as) alunos(as) em situação de trancamento não foram contabilizados(as) no cálculo da evasão, pois são considerados(as) alunos(as) com matrícula ativa pela instituição.

Mesmo que os números apresentados correspondam a um cálculo parcial da evasão acumulada nos ciclos, é possível observar que houve uma redução da mesma no segundo ciclo (2012) em relação ao primeiro (2011), no entanto a evasão acumulada volta a subir no terceiro ciclo (2013).

3.3 AS CAUSAS DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quanto às contribuições teóricas sobre a compreensão das causas do fenômeno da evasão, destacamos os estudos de Vicent Tinto. Seu referencial teórico é bastante citado e também utilizado para fundamentar estudos nacionais sobre o assunto. Segundo Adachi (2009), o modelo explicativo de Tinto leva em consideração a relação “custo benefício”, no qual a decisão de evadir ou não teria relação com a integração do(a) estudante com o sistema acadêmico, relacionado com a sua avaliação sobre o retorno de seu projeto educacional ser vantajoso ou não. Segundo a autora, na teoria de Tinto “Estes dois pilares são interdependentes e explicam o comportamento da evasão dos(as) estudantes dos cursos ou da instituição” (ADACHI, 2009, p. 16).

No Brasil, estudos sobre a evasão têm procurado trazer dados e informações importantes acerca do fenômeno, no entanto, como afirma Santos (2014), a maior parte dos estudos realizados sobre a evasão restringe-se a caracterizar os(as) estudantes e descrever o processo. Segundo a autora, compreender como se dá a vivência dos(as) estudantes no mundo acadêmico e como tomam as suas decisões sobre ele, vai muito além do que o simples levantamento de informações sobre as características desses(as) estudantes ou do ambiente institucional, é necessário compreender a “interação desses elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos” (SANTOS, 2014, p. 19).

Na rede privada, a principal causa da evasão é atribuída à questão financeira, porém como alerta Lobo (2012), ela pode ser uma consequência, mas não a causa em si. Segundo a autora, referir unicamente a tal questão é desconsiderar as possíveis reais causas do problema, como os problemas acadêmicos, o que de certa forma causa um certo comodismo desse segmento, que muitas vezes se acha à margem de tal questão.

Da mesma maneira, na rede pública, não se pode desconsiderar as questões acadêmicas e institucionais, pois as taxas de evasão são altas e precisam ser tratadas com atenção. Para tanto não se pode tomar a evasão de uma forma simplista, como algo natural. Ainda segundo Lobo (2012), independente da razão pela qual um estudante deixa de frequentar um curso, há uma perda que deve ser analisada, segundo a autora:

Medir a Evasão não se trata só de verificar [...] quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo. (LOBO, 2012, p. 8).

No relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a evasão (1996), a mesma apresentou possíveis fatores que isoladamente ou inter-relacionados, podem ocasionar o fenômeno. Tais apontamentos não trazidos pelo estudo, mas vindos da percepção pessoal dos componentes da Comissão, pela sua vivência no mundo acadêmico e também baseados em outros estudos sobre o tema. Os fatores apresentados foram divididos em três dimensões: individuais do(a) estudante, internas ou externas às instituições.

Diante da contribuição da Comissão Especial de Estudos sobre a evasão (1996), e de outros estudos realizados no Brasil²⁰, acerca do fenômeno, realizamos uma síntese, dos fatores mais recorrentes, que podem interferir de maneira negativa na permanência dos(as) estudantes, segmentadas em três dimensões:

- **Fatores individuais do(a) estudante:** Dificuldade de adaptação à instituição ou ao mundo acadêmico, não se sentir pertencente ao espaço; dificuldade na relação ensino-aprendizagem, causada muitas vezes pelo acúmulo de deficiências na educação básica, o que podem levar o estudante a frequentes reprovações; dificuldade de compatibilidade entre os estudos e o trabalho; desconhecimento anterior das especificidades ou natureza do curso; escolha da carreira acadêmica precoce ou inadequada; problemas pessoais.
- **Fatores internos às instituições ou aos cursos:** Questões acadêmicas como currículos desatualizados ou problemáticos, com pré-requisitos muito rígidos, que impedem os(as) estudantes de avançarem no curso ou projeto pedagógico do curso inacessível; práticas pedagógicas inadequadas ou ineficazes, decorrentes do desinteresse ou desmotivação docente ou mesmo falta de formação pedagógica; inexistência de alternativas metodológicas para

²⁰ Estudos como: Adachi (2009); Cunha e Morosini (2013); Zago (2006); Daitx; Loguercio; Strack (2016); Gomes et al (2015), entre outros.

superação das dificuldades; baixa oferta de programas institucionais aos(as) estudantes, como monitorias acadêmicas ou atividades de pesquisa e extensão; problemas estruturais da instituição ou do curso, como falta de laboratórios, equipamentos ou salas de aula adequadas.

- **Fatores externos às Instituições:** Problemas financeiros do(a) estudante; reconhecimento da carreira; relação do curso com o mercado de trabalho; falta de políticas governamentais de apoio às instituições de ensino superior; deficiências nas políticas públicas de apoio à permanência.

Como podemos observar, os fatores que podem levar a evasão dos(as) estudantes da educação superior são diversos. Cunha e Morosini (2013, p.88) afirmam que há de se considerar também que tais fatores podem ser inter-relacionados, e também variar de forma significativa dependendo do contexto em que estudantes e instituições de ensino estão inseridos(as). Segundo os autores “o fenômeno da evasão/abandono na educação superior é um fenômeno multifacetado, no qual uma só causa (ou fator) não atua sozinha para a sua efetivação”. Nesse sentido, reiteramos a importância da realização de estudos pontuais, em novos cenários oportunizados pela recente expansão do ensino superior no país, que oportunizou a entrada de um novo público nas IES.

Como é possível perceber, tanto os aspectos conceituais quanto os metodológicos referentes à evasão são diversos e possuem diferentes designações, dependendo do tipo de evasão que se toma para estudo, análise ou verificação. Complexos e diversos são também os fatores que podem ocasionar o fenômeno, pois o mesmo pode variar de acordo com o perfil dos(as) estudantes avaliados(as), o que mostra ser um desafio para os(as) pesquisadores(as), exigindo coerência e clareza em suas definições. Segundo Cunha e Morosini (2013, p. 82) “as diferentes definições da evasão ou do abandono escolar mostram o caráter complexo do fenômeno, o que evidencia que ele necessita ser estudado com maior ênfase nos diferentes contextos onde ele se encontra presente”.

Nesse sentido entendemos que promover tal compreensão, pode ser um importante instrumento para o seu enfrentamento, desafio lançado para este trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, apresentando e justificando escolhas e recortes realizados no decorrer da elaboração deste trabalho, além dos métodos e instrumentos utilizados para que as indagações surgidas e os objetivos traçados inicialmente tivessem sido alcançados com a maior plenitude possível, através do método científico.

Encontrar respostas através do método científico, com rigor, pautadas na realidade dos sujeitos, nas suas reais vivências, para superar o senso comum que, para Köche (1997), é superficial e limitado, por atender a interesses práticos e imediatistas, buscando compreender o problema posto e propor possíveis soluções, é o principal objetivo do fazer científico. Conforme enfatiza o autor:

O que impulsiona o homem em direção à ciência é a necessidade de compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos, captadas pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e a crítica pelo senso comum. (KÖCHE, 1997, p. 29).

Segundo Barros e Lehfeld (2010, p. 13), “O conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de um procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosas e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade”. Partindo dos pressupostos de fornecer explicações sistemáticas e um conhecimento seguro, e também compreender as realidades vivenciadas na instituição pelos sujeitos(as) participantes do estudo, é que realizamos este trabalho.

Para dar suporte às informações apreendidas no decorrer desta pesquisa, buscamos um referencial teórico rico em informações para dialogar com o nosso objeto de estudo, durante o processo de construção do conhecimento. Para Minayo “[...] a teoria é um conhecimento que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de *preposições*, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de *conceitos* que veiculam seu sentido” (MINAYO, 2004, p. 19, grifos da autora). A autora também afirma que o pesquisador deve aprofundar-se nas mais diversas obras que trabalham com o tema pesquisado, inclusive naquelas que não concorda ideologicamente.

Segundo Cruz Neto (2004), é necessário ter uma base teórica para olhar os dados obtidos no trabalho de campo, dentro de um quadro de referências que nos permitam ir além

do que nos é mostrado. O autor concorda com Cardoso (1986) sobre a importância que deve ser dedicada ao dado empírico, além do trabalho de campo, pois por mais que a captação da realidade vivida seja realizada com boa qualidade, sempre será necessário manter um compromisso teórico-metodológico.

Quanto às considerações éticas e aos procedimentos metodológicos adotados para todas as etapas da realização da pesquisa, ressaltamos que os mesmos obedeceram aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, conforme Resolução 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012), que dispõe das regras sobre este tipo de pesquisa. O parecer de aprovação do Comitê de ética da UFFS para a realização desta pesquisa encontra-se no anexo C.

Cabe ressaltar que anteriormente ao início da realização da coleta de dados do curso e do *Campus*, solicitamos a autorização da direção do *Campus* (anexo A). Já para ter acesso às informações relativas à evasão na instituição, se fez necessária a solicitação dos dados à Reitoria, mediante autorização do Reitor (anexo B).

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, são estudantes e ex-estudantes do curso de Engenharia Mecânica do IFRS – *Campus* Erechim, que ingressaram através da reserva de vagas destinadas a estudantes advindos(as) do ensino médio público, no período de 2013 a 2017, o que corresponde a 111 estudantes (conforme da tabela 5) e professores(as) do curso.

A escolha do curso de Engenharia Mecânica para realização do estudo ocorreu a partir da análise dos (atualmente quatro) cursos superiores ofertados no *Campus*: Engenharia Mecânica e Tecnologia em Marketing, que iniciaram a oferta de turmas no ano de 2011; Design de Moda, que teve início em 2013 e o Curso de Engenharia de Alimentos, que recebeu a primeira turma de estudantes no ano de 2015.

A tabela a seguir demonstra o percentual de matrículas ocupadas por estudantes que ingressaram via reserva de vagas, para estudantes oriundos(as) de escola pública, a partir de 2013, ano da implementação do sistema de cotas, conforme a Lei nº 12.711/2012, até o ano de 2017, nos quatro cursos superiores ofertados no *Campus* Erechim.

Tabela 5 – Total de matriculados(as) por cotas para egressos(as) do ensino médio público

Curso	Ano	Total de vagas ofertadas no curso	Matrículas por cotas	Percentual de matrículas cotas
Engenharia Mecânica	2013	50	17	34,00%
	2014	50	25	50,00%
	2015	50	22	44,00%
	2016	50	21	42,00%
	2017	50	26	52,00%
Design de Moda	2013	32	3	9,38%
	2014	32	5	15,63%
	2015	32	9	28,13%
	2016	32	13	40,63%
	2017	32	9	28,13%
Tecnologia em Marketing	2013	50	1	2,00%
	2014	50	2	2,00%
	2015	50	18	36,00%
	2016	50	24	48,00%
	2017	50	12	24,00%
Engenharia de Alimentos	2015	30	14	46,67%
	2016	30	14	46,67%
	2017	30	14	46,67%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no SRE do IFRS – *Campus* Erechim. (2017).

A partir da análise dos dados relacionados na tabela acima, fica clara uma significativa maior ocupação das vagas reservadas para ingresso através do sistema de cotas nos cursos de Engenharia, primeiro critério analisado para a escolha do curso no qual seria realizado o estudo de caso, pois consideramos ser relevante analisar um curso com uma significativa ocupação das vagas destinadas às cotas.

Outro fator determinante para a escolha de um curso na área das engenharias para a realização do estudo foi a característica elitista desse perfil em relação aos demais cursos ofertados no *Campus*, onde ambos apresentam um expressivo número de inscritos nos processos seletivos. Tal perfil se acentua ainda mais no curso de Engenharia Mecânica, pois é um curso de oferta em turno integral, tendo aulas em alguns semestres no turno da manhã e outros no turno da tarde, enquanto que o curso de Engenharia de Alimentos tem oferta noturna, assim como o curso de Tecnologia em Marketing. Quanto ao curso de Design de moda, o mesmo tem oferta vespertina.

Após a definição pela área das Engenharias, o critério seguinte utilizado foi a análise das trajetórias dos cursos de Engenharia no *Campus*, onde foi possível verificar que o curso de Engenharia Mecânica foi implantado anteriormente à aprovação da Lei das cotas, portanto recebe estudantes que ingressam pela reserva de vagas desde o início dessa política. O curso

possui também turmas que receberam estudantes cotistas, que já concluíram o ciclo mínimo de integralização da matriz curricular, pois a turma que ingressou em 2013 formou estudantes no final de 2017, diferentemente do curso de Engenharia de Alimentos, que iniciou a sua trajetória no *Campus* em 2015 e que terá os primeiros concluintes apenas no final de 2019. Dessa forma, realizamos a escolha pelo curso superior de Engenharia Mecânica para a realização da pesquisa, pois além da grande ocupação das vagas destinadas à reserva de vagas e de suas características elitistas (alta demanda/turno integral), possui também uma maior trajetória para análise.

4.1.1 O Curso Superior de Engenharia Mecânica

Conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a formação no curso fornece habilitação de Bacharel em Engenharia Mecânica. A duração mínima do curso é de 10 semestres (5 anos), com carga horária total de 3720 horas, tendo funcionamento em período integral (matutino e vespertino), em regime presencial. O tempo máximo para integralização do curso é de 10 anos. São ofertadas anualmente 50 vagas, com ingresso no primeiro semestre letivo de cada ano. A seleção dos(as) estudantes é realizada via processo seletivo determinado em edital específico da instituição (IFRS – PPC do curso Superior de Engenharia Mecânica, 2014).

Até o processo seletivo realizado para ingresso no ano de 2017, a seleção dos(as) candidatos(as) era realizada de duas formas: pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), para candidatos(as) que realizaram o ENEM e por Concurso Vestibular próprio da instituição, que corresponde a aplicação de prova com questões objetivas e redação. Para cada forma de seleção, foram destinadas 50% das vagas (IFRS - EDITAL N° 026, 2016).

Segundo informações obtidas na instituição, no primeiro semestre de 2019, o curso contava com 261 estudantes em situação regular, sendo 236 com matrícula ativa e 25 com matrícula trancada. Quanto ao corpo docente do curso, o mesmo é formado por profissionais da área das Engenharias (Elétrica, Florestal, Mecânica, Metalúrgica, Produção Mecânica, Química e Tecnologia de Materiais); Licenciaturas (Física, Letras e Matemática); Administração; Ciências econômicas e Informática (IFRS – PPC do curso Superior de Engenharia Mecânica, 2014).

Nos períodos referentes ao 2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019, de acordo com as portarias do IFRS – *Campus* Erechim, nº 153, de 13/09/2018 e nº 81, de 15/03/2019, que designaram os componentes do colegiado do curso nos respectivos semestres, o mesmo

contou com 25 professores(as), sendo 21 professores(as) efetivos(as) (84%) e 4 professores(as) substitutos(as) (16%). Conforme dados obtidos no departamento de recursos humanos da instituição, 23 destes profissionais possuem pós-graduação em nível *stricto sensu*, sendo 10 doutores(as) e 13 mestres(as), o que corresponde a 92% do grupo.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O método de pesquisa utilizado neste trabalho foi o estudo de caso, com abordagem que parte dos princípios da pesquisa quali-quantitativa. Segundo Yin (2015, p. 4), o estudo de caso pode ser usado em diversas situações “para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Sendo um método comumente usado em diversas áreas do conhecimento, a educação é uma delas. Para Barros e Lehfeld (2010), o estudo de caso caracteriza-se como um método de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados, podendo ser aplicado tanto para tipificar um indivíduo, uma organização, uma cultura, entre outros.

Quanto à definição desse método, Yin (2015, p. 17) define o estudo de caso como uma investigação empírica que: “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Ainda segundo o autor, a pesquisa de estudo de caso compreende um método abrangente, que cobre desde a lógica do projeto, passando pelas técnicas de coleta de dados até as abordagens de análise desses dados.

Quanto à escolha da abordagem quali-quantitativa levou-se em consideração a importância e a significativa utilização da abordagem qualitativa nas pesquisas na área das ciências humanas e da educação, somada à compreensão de que quantificar dados seria relevante para esse estudo, em função da temática escolhida.

O objetivo de utilizar tal metodologia foi procurar descrever a realidade a ser pesquisada em seus mais diversos aspectos, respaldados tanto nos dados qualitativos quanto nos quantitativos, obtidos pelos instrumentos de pesquisa utilizados no trabalho de campo. Segundo Minayo (2004) a diferença entre quantitativo e qualitativo é de natureza, enquanto a primeira abordagem apreende as partes mais visíveis, concretas, a segunda aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível pelo primeiro método. Porém, para a autora esses dois conjuntos de dados não se opõem, mas se complementam, pois as suas realidades interagem dinamicamente.

Santos Filho (2001), ao descrever a tese da diversidade complementar dos diferentes paradigmas da pesquisa social e da educação, traz a percepção de alguns(mas) pesquisadores(as) que “[...] usando a abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa de um mesmo problema, o resultado seria um *insight*, uma compreensão e poder preditivo mais considerável” (SANTOS FILHO, 2001, p. 46, grifo do autor). O autor também traz o entendimento de outros(as) pesquisadores(as), que também apoiam a diversidade complementar, para os(as) quais os problemas educacionais são muito complexos, e essa complexidade constitui um pluralismo epistêmico.

O objetivo de utilizar métodos qualitativos, no caso da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa, e quantitativos, como o questionário como instrumento de coleta de dados, se justifica pela temática desta pesquisa, possibilitando, dessa forma, uma maior compreensão do problema em questão.

Quanto ao trabalho de campo, segundo Minayo (2004, p. 26), é uma etapa que “[...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias”. Para Cruz Neto (2004, p. 51), “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Na sequência, apresentamos as etapas da realização da coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para cada uma delas.

4.3 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

O início do trabalho de campo correspondeu à realização da coleta de informações e dados primários obtidos junto a instituição, que estão disponíveis no Sistema Acadêmico (SIA), através dos quais traçamos o perfil socioeconômico, descrevemos a forma de ingresso e as modalidades de cotas utilizadas pelos(as) estudantes que ingressaram no curso superior de Engenharia Mecânica pela reserva de vagas destinada aos(as) estudantes oriundos(as) do ensino médio público, no período de 2013 a 2017 (111 estudantes).

Buscamos também a situação acadêmica atual destes(as) estudantes, com a finalidade de conhecer os números da evasão, e estabelecer algumas relações entre os dados apresentados e a situação acadêmica dos(as) mesmos(as), além de realizarmos uma

comparação com os índices de evasão dos(as) estudantes desses ciclos que ingressaram no curso pelas outras formas de ingresso.

A segunda etapa da coleta de dados correspondeu a um questionário que foi enviado a todos os(as) estudantes e ex-estudantes cotistas, que ingressaram no período de 2013 a 2017 no curso de Engenharia Mecânica. O objetivo de obter informações de estudantes de outras situações acadêmicas, além dos evadidos, se deu pelo entendimento de que as dificuldades de êxito e permanência enfrentadas na instituição pelos(as) estudantes cotistas, que contribuíram para a evasão dos(as) mesmos(as), podem ser vivenciadas também pelos(as) estudantes que estão com matrícula trancada ou que estejam frequentando o curso.

O instrumento de coleta de dados desta etapa da pesquisa foi elaborado na plataforma *Google Docs*, em versão *online*, no formato de formulário eletrônico, e foi enviado através de e-mail aos(as) estudantes e ex-estudantes. O questionário abordou diversas questões abertas e fechadas, com o objetivo de traçar o perfil dos(as) estudantes que ingressam no curso de Engenharia Mecânica através da reserva de vagas para egressos(as) do ensino médio público, mas principalmente obter informações relativas às dificuldades de êxito e permanência encontradas por esses(as) estudantes na instituição e no curso, bem como tomar conhecimento de quais são os principais motivos que levaram os(as) estudantes cotistas a evadir desse curso. O modelo do questionário encontra-se no Apêndice B.

No corpo do e-mail foram fornecidas as informações gerais relativas à pesquisa, os contatos para o caso de dúvidas e o *link* do formulário. O Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice A), foi colocado na primeira parte do formulário, sendo solicitado que o participante concordasse com os termos descritos, clicando na opção “concordo”, a partir do qual o participante seria remetido ao questionário. Caso clicasse na opção “não concordo”, a pesquisa seria encerrada automaticamente. Para esta etapa, a única identificação solicitada aos(às) participantes foi do e-mail e/ou contato telefônico do(a) participante, caso tivesse interesse em participar da próxima etapa do estudo, que consistiu na entrevista individual, ou ter acesso aos resultados da pesquisa.

O e-mail com as informações sobre a pesquisa foi enviado aos(as) estudantes e ex-estudantes cotistas dia 02/10/2018. A intenção inicial era de deixar o questionário disponível por 30 dias, porém, em função do baixo número de questionários respondidos (8 questionários), buscamos sensibilizar o público-alvo através de redes sociais (facebook e whatsapp), reforçando a importância e convidando-os novamente a participar no estudo, o que promoveu um aumento significativo no número de questionários respondidos. Em função

disso, o instrumento ficou disponível pelo período de 42 dias, sendo fechado apenas no dia 14/11/2018.

Do total de 111 questionários enviados, obtivemos o retorno de 27 questionários respondidos, o que correspondeu a 24,32% do total de estudantes e ex-estudantes que ingressaram no curso pelas cotas destinadas aos(às) egressos(as) do ensino médio público. Todos os questionários respondidos foram utilizados para o estudo, portanto a amostra tomada para análise corresponde aos(às) 27 participantes que responderam ao questionário. A situação acadêmica desses(as) participantes está descrita na tabela 6:

Tabela 6: Composição dos(as) participantes do questionário por situação acadêmica

Situação acadêmica	Frequência	Porcentagem
Regular	17	62,96%
Trancamento	2	7,41%
Evadido	8	29,63%
Total	27	100%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2018).

A terceira etapa do trabalho de campo correspondeu à entrevista individual, no formato de entrevista semiestruturada. A intenção de realizar as entrevistas individuais foi possibilitar uma maior interação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, e também atingir aspectos mais significativos para o desenvolvimento do trabalho. Essa etapa consistiu em ouvir discentes e docentes do curso.

Conforme Zago (2011, p. 294), a entrevista pode atender a uma diversidade de propósitos, podendo ser adequada às intenções do(a) pesquisador(a). Segundo a autora, “amplamente utilizada nas Ciências humanas e sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução”. Já Cruz Neto (2004) a descreve como o procedimento mais usual no trabalho de campo, sendo através dela que o(a) pesquisador(a) busca obter informes através da fala, não significando porém uma conversa neutra e despretensiosa, uma vez que se insere como coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo apontada.

Quanto aos(às) participantes desta fase, buscamos representantes do segmento discente e representantes do segmento docente. Os mesmos foram distribuídos em dois grupos distintos para a realização das entrevistas, devido aos diferentes perfis dos sujeitos. Enquanto

no grupo dos(as) discentes buscamos principalmente conhecer suas vivências, as dificuldades de êxito e permanência encontradas no curso e na instituição, bem como outros fatores que podem levar à evasão dos(as) estudantes cotistas, no grupo dos(as) docentes buscamos verificar como os(as) mesmos(as) percebem esses(as) estudantes no curso e na instituição e se há medidas de prevenção e superação das dificuldades encontradas, que tenham como finalidade amenizar o problema da evasão.

Quanto à seleção dos(as) participantes do segmento discente, o convite para participar desta fase da pesquisa foi enviado a todos(as) os(as) estudantes e ex-estudantes juntamente ao convite para responder o questionário, onde os(as) interessados(as) em participar da entrevista individual poderiam manifestar interesse por e-mail. Durante a construção do projeto de pesquisa, tínhamos a pretensão de selecionar um(a) representante de cada situação acadêmica (regular, trancada, evadida), para cada modalidade de cotas²¹ destinadas a alunos(as) oriundos(as) de escola pública, para que fosse possível obter uma boa representatividade e diversidade, o que representaria 12 entrevistas no total. No entanto, somente dois estudantes manifestaram interesse inicialmente.

Foi somente após a sensibilização realizada através das redes sociais, que objetivou tanto promover uma motivação para os(as) estudantes e ex-estudantes responderem ao questionário, quanto para participarem da segunda etapa da pesquisa, que mais 8 participantes manifestaram interesse em participar da entrevista individual. No entanto, 2 participantes acabaram desistindo antes da realização da mesma (um evadido e um com matrícula trancada) e por isso, foi possível realizar somente 8 entrevistas com participantes do segmento discente, que ficaram assim representados: 3 evadidos, 4 em situação regular e 1 com matrícula trancada.

Quanto aos(as) participantes do segmento docente, foram selecionados(as) professores(as) que atuam junto ao curso há pelo menos dois semestres letivos, que ministram disciplinas entre o primeiro e o quarto semestre do curso, pois conforme literatura existente, é o período no qual ocorrem o maior número de evasões. Optamos por limitar a participação

²¹ Para os ciclos analisados, constatamos a existência de quatro modalidades de cotas utilizadas para o ingresso através do quesito ensino médio público: Ensino público e renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo; Ensino público, autodeclarados pretos/pardos e renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo; Ensino público, renda maior que 1,5 salário mínimo; e Ensino público, autodeclarados pretos/pardos e renda maior que 1,5 salário-mínimo. As vagas destinadas à cota “Ensino público, indígena e renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo” e a cota “Ensino público, indígena e renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo” não foram preenchidas em nenhuma das edições dos processos seletivos, por falta de candidatos, sendo dessa forma distribuídas em outras modalidades de cotas, conforme previsto nos editais.

docente em quatro entrevistas, número que representa 1/3 do total de docentes do grupo selecionado que estava dentro do recorte realizado.

As entrevistas individuais, no formato de entrevista semiestruturada, seguiram um roteiro de perguntas conforme apêndice F para o segmento discente e apêndice G para o segmento docente. Todas as entrevistas foram realizadas na instituição (IFRS), com local e data pré-combinados com os(as) participantes, sendo que no momento da escolha, optamos por locais discretos e confortáveis, dentro das possibilidades da instituição, para reduzir possíveis riscos que pudessem surgir durante a realização das mesmas. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição, com a autorização dos(as) participantes, que após leitura, assinaram um termo de esclarecimento e livre consentimento para participar do estudo (Apêndices C e D).

Para finalizar a coleta de dados, buscamos analisar alguns documentos da instituição com o intuito de verificar quais as informações os mesmos trazem a respeito das ações afirmativas, direcionadas à política de cotas, se há previsão de superação de dificuldades encontradas na instituição e/ou no curso pelos(as) estudantes ingressantes por cotas, se há medidas preventivas de evasão para esses(as) estudantes e as informações contidas nesses documentos são interligadas entre si. Os documentos analisados foram os seguintes: o PPC de Engenharia Mecânica; a Organização Didática (OD); A Política de Ações Afirmativas da Instituição; o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos(as) estudantes do IFRS e a Política Estudantil da Instituição. O instrumento de análise documental se encontra no apêndice H.

Cabe ressaltar, que não foi possível verificarmos quais ingressantes pela reserva de vagas tiveram acesso ao auxílio estudantil (financeiro) destinado aos(as) estudantes de baixa renda, pois não tivemos acesso aos relatórios.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Gomes (2004, p. 69), apresenta três finalidades básicas para a etapa de análise dos dados, que se constituem em “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado”.

Para realização da análise do conjunto de informações obtidas durante a pesquisa, inicialmente realizamos uma análise quantitativa dos dados primários coletados na instituição

e posteriormente dos dados obtidos nas questões fechadas do questionário, através da utilização da estatística descritiva, procedimento que consistiu no resumo e descrição dos dados obtidos. Para esta etapa, foram utilizados como suporte o *software* Excel e o *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 19.

Para os demais dados coletados foi realizada uma análise qualitativa, com a utilização das técnicas de análise de conteúdo, através da classificação dos dados em categorias analíticas. Segundo Bardin (1994), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas usadas na área das ciências humanas, podendo ser utilizada para os mais diversos casos, com o objetivo principal de ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura.

Para Romeu Gomes (2004) a técnica de análise de conteúdo além de encontrar respostas para as perguntas formuladas e confirmar ou não as informações estabelecidas antes do trabalho de investigação, também pode descobrir o que está nas entrelinhas dos conteúdos. Essas funções podem se complementar, podendo ser aplicadas tanto para a abordagem quantitativa, quanto qualitativa.

Faz-se necessário esclarecer que, para este estudo, a análise qualitativa dos dados obtidos no decorrer da coleta de dados se sobrepõe à análise quantitativa, reiterando que a opção de utilizar ambas se justifica pela intenção de apresentar uma maior compreensão do problema de pesquisa apresentado inicialmente.

5 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

Este capítulo se destina à apresentação e discussão dos resultados do estudo, realizado a partir da análise do material empírico obtido na pesquisa de campo, e de outras informações obtidas durante a pesquisa, buscando respaldo no embasamento teórico-metodológico escolhido para respaldar este estudo, onde buscamos traçar um diagnóstico, e a partir desse diagnóstico, apresentamos uma proposta que possa contribuir com a instituição, no sentido de avançar na promoção do êxito e da permanência dos(as) estudantes que ingressam no curso superior de Engenharia Mecânica através da reserva de vagas para egressos(as) do ensino médio público.

O capítulo se divide em seis partes, sendo que a primeira se destina a apresentar a atual situação acadêmica do grupo de estudantes analisado, bem como alguns dados primários obtidos junto à instituição. A segunda parte traz os resultados obtidos através do questionário e das entrevistas individuais realizadas com os(as) discentes, a terceira traz o resultado das entrevistas individuais realizadas com os(as) docentes do curso, a quarta parte traz uma análise de alguns documentos da instituição, a quinta parte traz uma discussão geral dos resultados, e para finalizar, a sexta parte apresenta a proposta de ações, que corresponde ao “produto” desta pesquisa.

Cabe ressaltar que a discussão dos resultados será realizada também durante a apresentação dos mesmos, mas retomada no final deste capítulo com a finalidade de realizar o cruzamento de alguns dos resultados obtidos em cada fase da pesquisa.

5.1 ANÁLISE DA SITUAÇÃO ACADÊMICA E DE DADOS PRIMÁRIOS

Nesta seção, apresentamos inicialmente a situação acadêmica dos(as) estudantes que ingressaram pela reserva de vagas destinadas aos(às) egressos(as) do ensino médio público, no curso superior de Engenharia Mecânica, no período de 2013 a 2017, bem como o percentual de evasão acumulada pelas turmas até o momento da coleta dos dados, realizada durante o mês de março de 2019. Cabe ressaltar que apenas os(as) ingressantes em 2013 e 2014 completaram o ciclo mínimo de integralização do curso, que é de 5 anos. Ressaltamos também que os índices apresentados de evasão acumulada são parciais, pois nenhuma das

turmas completou o período máximo²² para integralização dos ciclos, que é de 10 anos para este curso.

Devido à natureza deste estudo, optamos por utilizar a dimensão “evasão do curso”, que corresponde à saída definitiva do(a) estudante do seu curso de origem, deixando a sua vaga ociosa. Portanto, o conceito de evasão que estamos utilizando engloba as matrículas canceladas por solicitação do(a) estudante, as matrículas canceladas pela instituição²³ e as matrículas transferidas para outros cursos e/ou instituições. Os dados acima referidos estão dispostos na tabela 7:

Tabela 7: Situação acadêmica/evasão acumulada dos(as) estudantes cotistas²⁴ do curso

Ano de ingresso	Nº de ingressantes	Formados	Em curso	Trancamento	Evadidos	% evasão (acumulada)
2013	17	0	5	1	11	64,70%
2014	25	6	13	1	5	20%
2015	22	-	12	2	8	33,36%
2016	21	-	14	1	6	28,57%
2017	26	-	17	3	6	23,07%
Total	111	6	61	8	36	32,43%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos em relatórios do SRE em março/2019.

Ao analisar os dados dispostos na tabela 7, é possível observar que são bastante significativos os percentuais de estudantes cotistas evadidos do curso de Engenharia Mecânica, considerando que dos(as) 111 ingressantes pela reserva de vagas para estudantes egressos(as) do ensino médio público, 36 estudantes evadiram até o momento (32,43%). É possível observar também que não há uma regularidade nesses percentuais.

O percentual de estudantes evadidos se mostra bastante elevado na primeira turma, que ingressou no ano de 2013, se comparado com a segunda, que ingressou em 2014, considerando que ambas encerraram o período mínimo de integralização do curso (5 anos). Na primeira turma (2013), dos(as) 17 ingressantes por cotas, 11 evadiram, enquanto na

²² Conforme Art. 136, parágrafo III da OD, o(a) estudante perderá o direito de renovar a matrícula quando tiver “transcorrido o prazo máximo fixado para a integralização da matriz curricular, a considerar o dobro do tempo regular do curso previsto no PPC [...]”. Portanto, a primeira turma do curso que recebeu estudantes cotistas encerra o período máximo para integralização do curso em dezembro de 2022.

²³ Conforme OD, o(a) estudante terá sua matrícula cancelada automaticamente nos seguintes casos: após ter deixado de renovar a matrícula por dois períodos letivos consecutivos, no caso de cursos semestrais, o que caracteriza o abandono; após ter transcorrido o período máximo para integralização da matriz curricular; no caso de reprovação por frequência em todos os componentes curriculares em que esteve matriculado em dois períodos letivos consecutivos; nos casos de não renovação do trancamento no semestre letivo subsequente ao que solicitou o trancamento.

²⁴ Estudantes que ingressaram por cotas destinadas aos(as) egressos(as) do ensino médio público, portanto não contabilizados os(as) ingressantes pelas cotas destinadas às pessoas com deficiência.

segunda, dos(as) 25 ingressantes, 5 evadiram, ou seja, até o momento, a evasão acumulada da turma que ingressou em 2013 é de 64,70%, enquanto da turma que ingressou em 2014 o percentual de evadidos caiu para 20% dos(as) estudantes. Segundo Meneghel (2018), no setor público, a taxa de permanência dos(as) estudantes que ingressaram no ano de 2010 ficou acima de 50%. Portanto, a evasão no grupo de estudantes cotistas que ingressou no ano de 2013 está bem acima desse índice.

O que chama a atenção também é o baixo número de concluintes dessas turmas, sendo que na primeira (2013), nenhum(a) estudante cotista concluiu o curso, passado 1 ano do período mínimo de conclusão do mesmo, que ocorreu no final de 2017, e na segunda (2014), apenas 6 concluíram o curso no período mínimo de conclusão, que ocorreu no final de 2018.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Pieroni (2016), onde os(as) estudantes ingressantes por ampla concorrência apresentam melhores índices de conclusão em tempo regular se comparado com os índices de cotistas, enquanto esse grupo apresenta um maior percentual de concluintes após o período regular, onde também são maioria entre os(as) que continuam em curso após o período de conclusão.

Dessa forma, é possível afirmar que além das dificuldades de permanência, percebidos através dos altos índices de evasão, os(as) estudantes apresentam também dificuldades de êxito, percebidos através da retenção dos(as) estudantes, que continuam no curso após transcorrido o período mínimo para integralização, atrasando assim, a sua conclusão. Cabe ressaltar que o fato da retenção ser bastante significativa nas duas primeiras turmas que ingressaram pelo sistema de cotas no curso analisado, não chega a ser uma exceção na educação superior pública brasileira, pois conforme Lobo (2017), a evasão anual do setor público indicaria uma taxa de graduação maior do que de fato apresenta, o que significa que parte dos(as) estudantes levam mais tempo para concluir os cursos do que o tempo esperado.

Quanto às demais turmas analisadas, o percentual de evasão acumulada oscila menos, estando em 33,36% na turma que está cursando o 9º semestre, 28,57% na turma que está no 7º semestre e 23,07% na turma do 5º semestre. Em todas as turmas há estudantes em situação de trancamento de matrícula, como já mencionado anteriormente. Estes(as) estudantes são considerados(as) estudantes com matrícula ativa, pois podem solicitar o seu retorno ao curso no início de cada semestre letivo até atingir o limite máximo de períodos em trancamento de matrícula, que no caso do curso de Engenharia Mecânica é de 5 semestres letivos.

A seguir, apresentamos uma comparação dos percentuais da evasão acumulada ao longo dos ciclos entre os(as) estudantes que ingressaram pela reserva de vagas para estudantes

egressos(as) do ensino médio público e os demais ingressantes no processo seletivo regular²⁵. Para tanto, a tabela 8 traz os números dos demais estudantes que ingressaram nas mesmas turmas analisadas anteriormente:

Tabela 8: Situação acadêmica/evasão acumulada dos(as) estudantes não-cotistas do curso

Ano de ingresso	Nº de ingressantes	Formados	Em curso	Trancamento	Evadidos	% evasão (acumulada)
2013	33	6	10	0	17	51,51%
2014	25	8	10	3	4	16%
2015	28	-	13	2	13	46,42%
2016	29	-	23	2	4	13,79%
2017	24	-	14	3	7	29,16%
Total	139	14	76	10	45	32,37%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no SRE em março/2019.

Como é possível observar, a diferença entre os percentuais de evasão entre os dois grupos não é significativa, considerando que a evasão acumulada é maior no grupo de estudantes cotistas somente em três ciclos (2013, 2014 e 2016). Se considerarmos o conjunto total de estudantes do período analisado, enquanto no grupo dos(as) estudantes cotistas 32,43% evadiram do curso, no outro grupo a evasão está em 32,37%, ou seja, a evasão é praticamente a mesma.

Porém, a diferença mais significativa que pode ser observada entre os dois grupos é o percentual de estudantes que concluíram o curso nas duas turmas que encerraram o ciclo mínimo de integralização da matriz curricular (2013 e 2014). Enquanto no grupo dos cotistas, dos(as) 42 estudantes que ingressaram nessas turmas, apenas 6 concluíram o curso até o momento, o que representa 14,28% em relação ao número de ingressantes, no outro grupo, dos(as) 58 ingressantes, 14 concluíram, o que representa 24,13%. Dessa forma, é possível afirmar que até o momento, o percentual de estudantes cotistas que concluiu o curso é menor em relação ao outro grupo.

As diferenças acerca da evasão entre os dois grupos pode estar nas causas, nos motivos que levam esses(as) estudantes a evadirem, porém, como não é o objetivo desse estudo realizar tais comparações, nos limitamos a investigar as dificuldades de êxito e de permanência dos(as) estudantes cotistas, bem como os motivos que levam esses(as) estudantes a evadirem. Dessa forma, todas as informações, dados e análises apresentadas a seguir se referem unicamente a esse grupo de estudantes, ou seja, aos(as) 111 estudantes que

²⁵ Não estão contabilizados os(as) estudantes que ingressaram por outras formas de ingresso no curso, como transferências e ingresso de diplomado.

ingressaram no curso superior de Engenharia Mecânica pela reserva de vagas destinada aos egressos(as) do ensino médio público, no período de 2013 a 2017.

Para tanto, no que diz respeito às características socioeconômicas dos(as) ingressantes cotistas, informadas na ocasião da matrícula, cujos dados estão apresentados na tabela 9, constatamos que 83,80% (93 estudantes) estava com idade entre 16 e 21 anos, 9,90% com idade entre 22 e 26 anos (11 estudantes) e 6,30% com idade igual ou superior a 27 anos (7 estudantes). A média de idade desses(as) estudantes ficou em 20 anos. Como é possível observar, a grande maioria ingressou no curso bastante jovem se compararmos com idade dos inscritos do ENEM de 2014, em que 70% dos(as) candidatos estava com idade de até 24 anos (MENEGHEL, 2018).

Quanto ao gênero dos(as) ingressantes, a predominância é masculina, correspondendo a 85,60% (95 estudantes) dos(as) estudantes contra 14,40% (16 estudantes) do sexo feminino. Ao compararmos esses índices com percentuais dos(as) estudantes de cursos de bacharelado das instituições públicas brasileira, obtidos através dos dados do Censo da Educação Superior de 2017, onde o percentual de estudantes do sexo feminino é de 48,96% e 51,04% do sexo masculino, é possível constatar que o percentual de vagas ocupadas pelo sexo feminino no grupo analisado é bem inferior aos índices nacionais. Isso ocorre mesmo comparando os dados somente com os(as) estudantes de cursos de bacharelado, visto que na média geral, o percentual de estudantes do sexo feminino é de 51,76% e 48,24% do sexo masculino, o que pode ser decorrente do perfil desse curso ou de cursos da área das engenharias.

Quanto à cor/raça, a maioria dos(as) ingressantes se autodeclarou branco (a), correspondendo a 73,90%, enquanto 26,10% se autodeclarou de origem negra (21,60% pardos e 4,50% pretos). Se compararmos os percentuais do grupo com os números da região sul (onde o percentual da população autodeclarada branca é superior à média nacional, devido às peculiaridades regionais) obtidos no Censo de 2017, onde os percentuais foram²⁶ de 60,46% de brancos e 12,15% de negros (9,11% de pardos e 3,04% de pretos), é possível verificar que, mesmo o percentual de autodeclarados brancos ser bastante superior ao de negros no grupo analisado, o percentual de negros supera os índices de cor/raça negra presentes na educação superior das instituições da região sul.

Quanto à renda familiar per capita, foi possível observar que a soma dos(as) estudantes que declararam possuir a renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos

²⁶ Além da cor/raça branca, preta e parda, o Censo apresenta índices da cor/raça amarela e indígena e percentuais de “não declarado” e “não dispõe da informação”, que não estão presentes no relatório utilizado para o levantamento das informações no *Campus Erechim* do IFRS, pois todos declaram a sua cor/raça.

(SM), faixa de renda que pode ser beneficiada com as políticas de assistência estudantil, correspondeu a 60,36% (1,80% inferior a 0,5 SM; 21,62% entre 0,5 SM e 1 SM; e 36,94% entre 1 SM e 1,5 SM), enquanto 39,64% declarou possuir renda superior a esse valor (16,22% entre 1,5 e 2 SM; 13,51% entre 2 SM e 3 SM; 9,91% renda maior que 3 SM).

Segundo dados do relatório da IV Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior²⁷ (Fonaprace, 2016), a média nacional de graduandos com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo estava em 66,19%, enquanto na região sul o índice estava em 60,37%. Portanto o percentual de estudantes cotistas do curso analisado, com renda de até 1,5 salário mínimo, está na média estimada para a região sul. Segundo tal relatório “esse número é a expressão do desafio que as Políticas de Assistência Estudantil das IFES têm a sua frente.” (FONAPRACE, 2016, p. 10).

Tabela 9: Características socioeconômicas dos(as) estudantes cotistas

		Frequência	Porcentagem
Idade	16 - 21	93	83,78%
	22 - 26	11	9,91%
	Igual ou superior a 27	7	6,31%
	Total	111	100,00%
Gênero	Feminino	16	14,40%
	Masculino	95	85,60%
	Total	111	100,00%
Cor/raça	Pardo	24	21,62%
	Preto	5	4,50%
	Total	111	100,00%
Renda per capita	Inferior a 0,5 SM	2	1,80%
	Entre 0,5 SM e 1 SM	24	21,62%
	Entre 1 SM e 1,5 SM	41	36,94%
	Entre 2 SM e 3 SM	15	13,51%
	Igual ou superior a 3 SM	11	9,91%
	Total	111	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos em relatórios do SRE. (2019).

Ao cruzarmos as características socioeconômicas dos(as) ingressantes cotistas com a situação acadêmica dos(as) mesmos(as), foi possível observar relações significativas nas

²⁷ Refere-se à pesquisa, intitulada: “Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) estudantes de graduação das universidades federais brasileiras”, conduzida pelo Centro de Pesquisas Econômico-sociais da Universidade Federal de Uberlândia, realizada em 2014, cujo relatório com os resultados foi publicado em 2016 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes), em parceria com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace).

variáveis raça/cor e renda familiar per capita. Quanto às variáveis idade e gênero, nada constatamos. Conforme tabela 10, entre os(as) ingressantes que se autodeclararam brancos(as), 28,05% evadiram do curso, entre os(as) ingressantes que se autodeclararam pardos(as), 41,67% e entre os que se autodeclararam pretos(as) o índice ficou em 60% de evasão. Outra questão que chama a atenção diz respeito aos(as) concluintes, pois todos(as) os(as) estudantes cotistas que concluíram o curso até o momento se autodeclararam brancos(as).

Ao analisarmos as relações entre a situação acadêmica e a renda per capita foi possível observar que há uma inversão se considerados os extremos, pois enquanto entre os(as) estudantes com renda familiar per capita de até 1 salário mínimo (inferior a 0,5 SM e de 0,5 SM a 1 SM), a evasão acumulada corresponde a 50%, entre os(as) estudantes que declararam renda per capita superior a 3 salários mínimos, corresponde a 18,18%. Mas é possível observar que há uma variação do percentual de evadidos nas faixas de renda intermediárias, onde há um declínio na faixa que fica entre 1 e 1,5 salário mínimo, ficando a evasão em 24,39% e uma elevação na faixa que fica entre 1,5 e 3 salários mínimos, ficando em 33,33%.

Tabela 10: Relação entre situação acadêmica, cor/raça e renda per capita

			Situação acadêmica em 2019				Total
			Evasão	Formado	Regular	Trancado	
Cor/raça	Branco	Contagem %	23 28,05%	6 7,32%	49 59,76%	4 4,88%	82 100,00%
	Pardo	Contagem %	10 41,67%	0 0,00%	11 45,83%	3 12,50%	24 100,00%
	Preto	Contagem %	3 60,00%	0 0,00%	1 20,00%	1 20,00%	5 100,00%
	Total	Contagem	36	6	61	8	111
Renda familiar per capita	Inferior a 0,5 (SM)	Contagem %	1 50,00%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%	2 100,00%
	Entre 0,5 SM e 1 SM	Contagem %	12 50,00%	0 0,00%	12 50,00%	0 0,00%	24 100,00%
	Entre 1 SM e 1,5 SM	Contagem %	10 24,39%	2 4,88%	23 56,10%	6 14,63%	41 100,00%
	Entre 1,5 e 2 SM	Contagem %	6 33,33%	2 11,11%	9 50,00%	1 5,56%	18 100,00%
	Entre 2 SM e 3 SM	Contagem %	5 33,33%	2 13,33%	8 53,33%	0 0,00%	15 100,00%
	Maior que 3	Contagem %	2 18,18%	0 0,00%	8 72,73%	1 9,09%	11 100,00%
	Total	Contagem	36	6	61	8	111

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos em relatórios do SRE. (2019).

Outra análise realizada diz respeito à forma de seleção utilizada por esses(as) estudantes para ingressar no curso, onde 57,66% (64 estudantes) ingressaram através do processo seletivo próprio da instituição, enquanto 42,34% (47 estudantes) ingressaram pelo SisU, e também quanto à modalidade de cota utilizada nessa seleção, onde 43,24% (48 estudantes) utilizou a cota que tem como critério único ter cursado o ensino médio integralmente em “escola pública”, 8,11% (9 estudantes) utilizou a modalidade “escola pública e autodeclarado(a) preto(a) ou pardo(a)”, 33,33% (37 estudantes) utilizaram os critérios “escola pública e baixa renda” e 15,32% (17 estudantes) utilizaram os critérios “escola pública, baixa renda e autodeclarado(a) preto(a) ou pardo(a)”, conforme dados apresentados na tabela 11:

Tabela 11: Forma de ingresso e modalidade de cotas utilizadas

			Ingresso					Total
			2013	2014	2015	2016	2017	
Forma de seleção	Processo seletivo próprio	Contagem %	8 47,06%	14 56,00%	15 68,18%	14 66,67%	13 50,00%	64 57,66%
	SISU	Contagem %	9 52,94%	11 44,00%	7 31,82%	7 33,33%	13 50,00%	47 42,34%
Total		Contagem	17	25	22	21	26	111
Modalidade de cota utilizada	Escola pública	Contagem %	4 23,53%	15 60,00%	7 31,82%	10 47,62%	12 46,15%	48 43,24%
	Escola pública e PP	Contagem %	1 5,88%	3 12,00%	1 4,55%	1 4,76%	3 11,54%	9 8,11%
	Escola pública e baixa renda	Contagem %	7 41,18%	5 20,00%	10 45,45%	7 33,33%	8 30,77%	37 33,33%
	Escola pública e baixa renda e PP	Contagem %	5 29,41%	2 8,00%	4 18,18%	3 14,29%	3 11,54%	17 15,32%
Total		Contagem	17	25	22	21	26	111

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos em relatórios do SRE. (2019).

Ao cruzarmos as informações sobre a forma de ingresso com a situação acadêmica dos(as) ingressantes cotistas, conforme tabela 12, foi possível constatar que o percentual de evasão foi maior entre os(as) estudantes que ingressaram através do SisU, onde a evasão acumulada até o momento é de 38,30%, enquanto entre os(as) estudantes que ingressaram através do processo seletivo próprio o percentual é de 28,13%.

Gomez et al. (2015), que realizaram uma pesquisa sobre a evasão nos cursos de Engenharias no *Campus* Medianeira da UTFPR, apontam que os(as) estudantes que ingressaram a partir de 2010, através do SisU, apresentam um alto índice de mobilidade estudantil, onde muitos(as) transferem-se para outros *Campi*, mais próximos de suas cidades. Cabe ressaltar que desde o processo seletivo para o ano de 2018, a instituição deixou de

utilizar o Sisu nos seus processos seletivos, substituindo o mesmo por um processo interno que utiliza a nota do ENEM.

Da mesma forma, ao cruzarmos a modalidade de cotas utilizada para ingresso no curso com a situação acadêmica dos(as) estudantes, foi possível observar que o percentual de evadidos(as) é mais elevado entre os(as) estudantes que utilizaram a modalidade “escola pública, baixa renda e autodeclarado(a) preto(a) ou pardo(a)”, onde a evasão atingiu até o momento 52,94% dos(as) estudantes, enquanto o menor percentual está entre os(as) estudantes que utilizaram somente o fator “escola pública”, onde o percentual de evadidos(as) está em 22,92%. Com base nos resultados de sua pesquisa, Adachi (2009) identificou, dentre outras facetas da evasão, a elevação dos índices entre os(as) estudantes com perfil socioeconômico e cultural mais baixo.

Na mesma tabela, é possível observar também que o número de estudantes que concluíram o curso até o momento foi superior entre os(as) estudantes que ingressaram via processo seletivo próprio, correspondente à 7,81% (5 estudantes), enquanto apenas 1 estudante (2,13%) que ingressou via Sisu concluiu.

Observamos também que dos 6 estudantes cotistas que concluíram o curso até o momento, 5 utilizaram a modalidade de cota que exige somente o critério “escola pública”, enquanto 1 estudante utilizou a modalidade “escola pública e baixa renda”. Ainda não há concluintes ingressantes pelas demais modalidades de cotas.

Tabela 12: Relação entre situação acadêmica, forma de seleção e modalidade de cotas

			Situação acadêmica em 2019				Total
			Evasão	Formado	Regular	Trancado	
Forma de seleção	Processo seletivo próprio	Contagem %	18 28,13%	5 7,81%	37 57,81%	4 6,25%	64 100,00%
	SISU	Contagem %	18 38,30%	1 2,13%	24 51,06%	4 8,51%	47 100,00%
Total		Contagem %	36 32,4%	6 5,4%	61 55,0%	8 7,2%	111 100,0%
Modalidade e de cota utilizada	Escola pública	Contagem % em cota	11 22,92%	5 10,42%	29 60,42%	3 6,25%	48 100,00%
	Escola pública e PP	Contagem % em cota	3 33,33%	0 0,00%	5 55,56%	1 11,11%	9 100,00%
	Escola pública, baixa renda e PP	Contagem % em cota	13 35,14%	1 2,70%	22 59,46%	1 2,70%	37 100,00%
	Escola pública, baixa renda e PP	Contagem % em cota	9 52,94%	0 0,00%	5 29,41%	3 17,65%	17 100,00%
Total		Contagem % em cota	36 32,4%	6 5,4%	61 55,0%	8 7,2%	111 100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos em relatórios do SRE. (2019).

Ao analisar as diferenças entre os índices apresentados na tabela 12, em especial ao que tange a elevação dos percentuais de evadidos entre os cotistas que ingressaram utilizando o fator “baixa renda” e também entre os autodeclarados “pretos e pardos”, lembramos da previsão realizada por Ristoff (2011, p. 63), que ao analisar a cor dos(as) estudantes da graduação no período anterior ao ano de 2005, ressaltou que em função da baixa representatividade de negros(as) nos cursos brasileiros, haveria “um longo caminho a ser trilhado até que negros e pardos tenham no campus a mesma representação que têm na sociedade”. No caso do nosso grupo de análise, apesar dos números serem representativos na ocasião do ingresso, os elevados índices de evasão entre os(as) estudantes ingressantes pela cota ratificam tal previsão.

No mesmo sentido, lembramos das considerações de Bourdieu (2012, p. 221), sobre os problemas enfrentados no ensino secundário, mas também vivenciados pelo ensino superior na França, nas últimas décadas do século XX, onde o autor enfatiza que os(as) estudantes oriundos(as) de “famílias mais desprovidas culturalmente” que outrora estavam fora desses níveis de ensino, ao passarem a frequentá-los, estariam mais propensos(as) a sofrer um novo tipo de exclusão, que, segundo o autor, poderia ser ainda mais estigmatizante que a anterior, porque aparentemente tiveram “sua chance”.

Portanto, após análise dos números dispostos na tabela 12, percebemos que no curso analisado, o acesso a esses grupos foi garantido através da Lei das cotas, no entanto ainda precisamos avançar na questão da permanência desses(as) estudantes.

5.2 O QUE DIZEM OS(AS) DISCENTES

Nesta seção buscamos complementar o trabalho iniciado na seção anterior, trazendo outras características dos(as) estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica do IFRS – *Campus* Erechim, mas principalmente trazendo o olhar, as percepções e opiniões desses(as) estudantes, acerca das indagações que instigaram esta pesquisa.

Para tanto, inicialmente apresentamos as características socioeconômicas, educacionais, familiares e ocupacionais da amostra obtida no questionário, além do cruzamento de alguns desses dados. Na sequência, serão apresentadas análises das questões abertas deste instrumento, onde nominamos os(as) participantes por A1, A2, A3 ... A27. Neste momento os(as) participantes puderam discorrer sobre suas dificuldades no curso, sobre o papel da instituição na redução das dificuldades encontradas pelos(as) estudantes cotistas e sobre os motivos que levam cotistas a evadirem. Para finalizar a análise do questionário,

apresentamos os dados obtidos das questões destinadas somente aos(as) participantes que evadiram do curso, referentes ao período de desligamento, aos motivos que os(as) levaram a evadir e também suas opiniões sobre o que poderia ter colaborado para que permanecessem no curso.

Na sequência apresentamos os resultados obtidos através da análise das entrevistas individuais realizadas com 8 estudantes e ex-estudantes, nomeados por E1, E2, E3... E8, com a finalidade de manter suas identidades em sigilo. Os(as) participantes dessa fase ficaram assim representados(as): 3 evadidos(as), sendo eles: E1 (ingresso 2015), E2 (ingresso 2013) e E5 (ingresso 2016); 4 em situação regular, ou seja, estavam frequentando o curso: E3, E4 e E8 (ingresso em 2014) e E7 (ingresso em 2013); e 1 com matrícula trancada: E6 (ingresso 2016).

A partir das falas dos(as) participantes das entrevistas, foi possível reunir os aspectos abordados em cinco categorias para análise, conforme segue: A política de cotas sob o olhar dos(as) discentes; a instituição e os(as) estudantes cotistas; as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes cotistas; as causas da evasão no curso; e o papel da instituição na promoção do êxito e da permanência.

5.2.1 Análise do questionário

Quanto às características socioeconômicas da amostra obtida no questionário (tabela 13), constatamos que 80,77% dos(as) participantes se encontrava na ocasião do ingresso, com idade entre 17 e 21 anos, 7,69% entre 22 e 26 anos e 11,54% entre 27 e 35 anos. Quanto ao gênero, a predominância é masculina, correspondendo a 77,78% da amostra, contra 22,22% de participantes do sexo feminino. Quanto à cor/raça, a maioria dos(as) participantes se autodeclarou branco(a), correspondendo a 74,01%, enquanto 25,92% se autodeclarou de origem negra (22,22% pardos e 3,70% pretos).

No que diz respeito à renda familiar, apresentada na mesma tabela, foi possível observar que a soma dos(as) participantes que declararam possuir a renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos (SM) correspondeu a 66,66% da amostra (3,70% inferior a 0,5 SM; 18,52% entre 0,5 SM e 1 SM; e 44,44% entre 1 SM e 1,5 SM), enquanto 33,33% declarou possuir renda superior a esse valor (3,70% entre 1,5 e 2 SM; 18,52% entre 2 SM e 3 SM; e 11,11% entre 3 SM e 7 SM).

Como é possível observar, a amostra obtida no questionário manteve as características socioeconômicas do grupo analisado, formado pelos(as) 111 ingressantes que utilizaram a reserva de vagas destinadas aos(às) egressos(as) do ensino médio público.

Tabela 13: Características socioeconômicas da amostra obtida no questionário

		Frequência	Porcentagem
Idade	17 - 21	21	80,77%
	22 - 26	2	7,69%
	27 - 35	3	11,54%
	Total	26	100,00%
Gênero	Feminino	6	22,22%
	Masculino	21	77,78%
	Total	27	100,00%
Cor/raça	Branco	20	74,07%
	Preto	1	3,70%
	Pardo	6	22,22%
	Total	27	100,00%
Renda per capita	Inferior a 0,5 (SM)	1	3,70%
	Entre 0,5 SM e 1 SM	5	18,52%
	Entre 1 SM e 1,5 SM	12	44,44%
	Entre 1,5 e 2 SM	1	3,70%
	Entre 2 SM e 3 SM	5	18,52%
	Entre 3 SM e 7 SM	3	11,11%
	Total	27	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2018).

No que diz respeito às características educacionais dos(as) participantes do questionário, a tabela 14 mostra que a grande maioria, correspondente a 96,30% da amostra, cursou também o ensino fundamental em escola pública, ou seja, a grande maioria cursou a integralidade da educação básica na rede pública de ensino. Quanto ao tipo de ensino médio, 88,9% cursou o ensino médio regular, 7,41% cursou o ensino médio integrado e um(a) participante (3,70%) cursou supletivo/Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto à modalidade de ação afirmativa utilizada para ingresso no curso superior de Engenharia Mecânica, 66,66% dos(as) participantes utilizaram as modalidades disponibilizadas para estudantes de baixa renda, sendo que 44,44% utilizaram a cota “ensino público e renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo” e 22,2% utilizaram a cota “ensino público, autodeclarados pretos/pardos e renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo”, enquanto 33,33% utilizaram somente o critério escola pública. Destacamos que o critério raça/cor, no

caso autodeclarado preto/pardo, foi utilizado apenas por 22,22% da amostra, utilizado somente junto ao critério baixa renda.

Tabela 14: Características educacionais da amostra

		Frequência	Percentual
Ensino fundamental	Escola Pública	26	96,30%
	Privada	1	3,70%
	Total	27	100,00%
Tipo de ensino médio	Regular	24	88,89%
	Supletivo/EJA	1	3,70%
	Integrado	2	7,41%
	Total	27	100,00%
Modalidade de ação afirmativa	Ensino público e renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo	12	44,44%
	Ensino público, autodeclarados pretos/pardos e renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo	6	22,22%
	Ensino público, renda maior que 1,5 salário-mínimo	9	33,33%
	Total	27	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2018).

Quanto à escolaridade dos pais, constatamos que entre as mães dos(as) participantes, há 1 mãe analfabeta/sem instrução (3,70%), 33,33% não completaram a educação básica (29,63% com ensino fundamental incompleto e 3,70% com o ensino fundamental completo), 29,63% possuem ensino médio completo e 33,33% possui educação superior (14,81% com graduação e 18,52% com pós-graduação). Portanto, entre as mães é possível observar os extremos em termos educacionais na amostra, com uma mãe analfabeta/sem instrução e mães com pós-graduação (cinco).

Enquanto entre os pais, 17 não concluíram a educação básica (51,85% ensino fundamental incompleto, 3,70% ensino fundamental incompleto e 7,41% ensino fundamental completo), 22,22% possui o ensino médio completo e 14,80% possui educação superior (11,11% com graduação e 3,70% pós-graduação).

Ao verificarmos a escolaridade dos pais de forma conjunta, constatamos que 29,63% dos(as) participantes possui pelo menos um dos pais com educação superior (7,41% pai e mãe com educação superior e 22,22% pai ou mãe com educação superior), enquanto os pais de 70,37% dos(as) participantes não possuem esse nível de ensino. Portanto, a grande maioria dos(as) participantes, correspondendo a 70,37% da amostra, faz parte da primeira geração da

família a acessar a educação superior. Essa constatação não é uma exceção, segundo Ristoff (2014, p. 741), as políticas de inclusão dos últimos anos vêm trazendo novos públicos de estudantes para a educação superior. Muitos deles são “estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ser aluno de graduação”. Isso demonstra o quanto a política de cotas, juntamente com outras políticas afirmativas estão atuando como mecanismos de inclusão na educação superior.

Tabela 15: Características educacionais dos pais

		Frequência	Porcentagem
Escolaridade da mãe	Analfabeto/ sem instrução	1	3,70%
	Ensino fundamental incompleto	8	29,63%
	Ensino fundamental completo	1	3,70%
	Ensino médio completo	8	29,63%
	Ensino superior completo	4	14,81%
	Pós-Graduação completa	5	18,52%
	Total	27	100,00%
Escolaridade do pai	Ensino fundamental incompleto	14	51,85%
	Ensino fundamental completo	1	3,70%
	Ensino médio incompleto	2	7,41%
	Ensino médio completo	6	22,22%
	Ensino superior completo	3	11,11%
	Pós-Graduação completa	1	3,70%
	Total	27	100,00%
Escolaridade pai e mãe	Pai e mãe sem educação superior	19	70,37%
	Pai ou mãe com educação superior	6	22,22%
	Pai e mãe com educação superior	2	7,41%
	Total	27	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2018).

Na tabela 16, cruzamos as faixas de escolaridade dos pais (pai e mãe sem educação superior, pai e/ou mãe com educação superior), com a situação acadêmica dos(as) participantes. Ao analisarmos os percentuais de participantes que evadiram do curso, constatamos que entre os(as) participantes em que nenhum dos pais possui educação superior, 15,80% evadiram do curso enquanto entre os(as) em que o pai e/ou mãe possui educação superior, o percentual de evasão está em 62,50%.

A intenção de fazer tal comparação foi observar a hipótese se dentre os(as) participantes cujos pais não possuem educação superior, os índices de evasão seriam superiores aos(as) participantes cujos pais possuem educação superior, o que não ocorreu para essa amostra. Portanto, para essa amostra, pertencer à primeira geração da família a acessar a educação superior não foi condicionante na questão da evasão do curso, conforme apontado pela literatura.

Tabela 16: Relação entre situação acadêmica dos(as) participantes e escolaridade dos pais

	Regular	Evadido	Trancamento	Total
Pai e mãe sem educação superior	14	3	2	19
	73,70%	15,80%	10,50%	100,00%
Pai e/ou mãe com educação superior	3	5	0	8
	37,50%	62,50%	0,00%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

Quanto à questão dos auxílios estudantis dispendidos pela instituição, 64,70% dos(as) participantes que estão em situação regular no curso declaram receber o auxílio, enquanto 35,30% declararam não receber. Entre os(as) evadidos(as) 62,50% declaram nunca ter recebido auxílio estudantil e 37,50% declararam já ter recebido em algum momento, enquanto entre os(as) participantes em situação de trancamento, um(a) declarou nunca ter recebido e outro(a) declarou já ter recebido em algum momento. Segundo resultados de sua pesquisa, Adachi (2009) enfatiza que o recebimento de auxílio financeiro por meio de assistência estudantil tem relação com os índices de conclusão mais elevados, entre os(as) estudantes de baixa classificação socioeconômica.

Tabela 17: Recebimento de auxílio estudantil por situação acadêmica

			Situação acadêmica		
			Regular	Evadido	Trancamento
Recebe auxílio estudantil da Instituição?	Sim	Contagem %	11 64,7%	0 0,0%	0 0,0%
	Não	Contagem %	6 35,3%	5 62,5%	1 50,0%
	Já recebeu, mas não recebe mais no momento	Contagem %	0 0,0%	3 37,5%	1 50,0%
Total		Contagem %	17 100,0%	8 100,0%	2 100,0%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

Quanto a realização de atividade remunerada, 59,26% dos(as) participantes declaram exercer algum tipo de atividade, sendo que destes, 18,75% declarou realizar estágio, 62,50% trabalho formal e 18,75%, trabalho informal. Quanto à carga horária semanal da atividade remunerada realizada pelos(as) participantes, constatamos que 50% exerce atividade com até 30 horas semanais, enquanto os outros 50% exercem atividades remuneradas em tempo igual ou superior a 40 horas semanais (12,50% com 40 horas e 37,50% com 44 horas).

Tabela 18: Dados dos(as) participantes relacionados à realização de atividade remunerada

		Frequência	Porcentagem
Exerce atividade remunerada?	Sim	16	59,26%
	Não	11	40,74%
	Total	27	100,00%
Natureza da atividade remunerada	Estágio	3	18,75%
	Trabalho formal	10	62,50%
	Trabalho informal	3	18,75%
	Total	16	100,00%
Carga carga horária semanal da atividade remunerada	16 hs	1	6,25%
	20 hs	4	25,00%
	30 hs	3	18,75%
	40 hs	2	12,50%
	44 hs	6	37,50%
	Total	16	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

Ao cruzarmos as informações sobre a realização de atividade remunerada com a situação acadêmica dos(as) participantes, conforme dados apresentados na tabela 19, verificamos que entre os(as) estudantes regulares, 64,70% exercem atividade remunerada, enquanto o índice ficou em 50% entre os(as) participantes evadidos(as) e os que estão com a matrícula trancada. Quanto à natureza da atividade, o trabalho formal obteve o maior índice entre os(as) participantes que trabalham de todas as situações acadêmicas (54,50% entre regulares, 75% entre evadidos(as), 100% com matrícula trancada).

A tabela 19 também mostra que a carga horária semanal teve maior variação entre os(as) participantes regulares, sendo que 54,60% desses(as) participantes exercem atividades de até 30 horas semanais, enquanto 45,50% tem carga horária semanal igual ou maior a 40 horas semanais. Já os(as) participantes evadidos(as), 50% com 30 horas semanais e 50% com 44hs semanais. O(a) participante com matrícula trancada declarou exercer atividade remunerada 44 hs semanais.

Tabela 19: Relação entre atividade remunerada e situação acadêmica dos(as) participantes

			Situação acadêmica		
			Regular	Evadido	Trancamento
Exerce atividade remunerada?	Sim	Contagem %	11 64,7%	4 50,0%	1 50,0%
	Não	Contagem %	6 35,3%	4 50,0%	1 50,0%
Total		Contagem %	17 100,0%	8 100,0%	2 100,0%
Natureza da atividade remunerada	Estágio	Contagem %	3 27,3%	0 0,0%	0 0,0%
	Trabalho formal	Contagem %	6 54,5%	3 75,0%	1 100,0%
	Trabalho informal	Contagem %	2 18,2%	1 25,0%	0 0,0%
Total		Contagem %	11 100,0%	4 100,0%	1 100,0%
Carga horária semanal da atividade remunerada	16 hs	Contagem %	1 9,1%	0 0,0%	0 0,0%
	20 hs	Contagem %	4 36,4%	0 0,0%	0 0,0%
	30 hs	Contagem %	1 9,1%	2 50,0%	0 0,0%
	40 hs	Contagem %	2 18,2%	0 0,0%	0 0,0%
	44 hs	Contagem %	3 27,3%	2 50,0%	1 100,0%
Total		Contagem %	11 100,0%	4 100,0%	1 100,0%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

A partir da análise dos dados da tabela 19 foi possível constatar que, apesar do curso de Engenharia Mecânica ser um curso integral, com aulas no turno da manhã em alguns semestres e à tarde em outros, grande parte dos(as) participantes que estão situação regular, são estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes²⁸. Sobre esta questão, Paula e

²⁸ Segundo Paula e Vargas (2013) a diferença entre os conceitos de “estudante-trabalhador” e “trabalhador-estudante” está na maneira de como o trabalho e o estudo estão determinados na vida do indivíduo. No caso do(a) estudante-trabalhador, o indivíduo trabalha para poder se manter ou em função do curso que está realizando, o estudo está em primeiro plano, enquanto no segundo, do trabalhador que estuda, a eventualidade é o estudo, no qual o mesmo opta por um curso que não seja incompatível com o seu trabalho, nesse caso, o trabalho está em primeiro plano e o estudo aparece como uma consequência do primeiro.

Vargas (2013, p. 465), ao discorrerem sobre os desafios das instituições públicas em face da “incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação na educação superior”, alertam para a necessidade de observação da “dificuldade de ajuste entre as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar [...]”.

Para as autoras o fato do(a) estudante da educação superior ser também trabalhador(a), é uma situação especial, mas bastante recorrente, que exerce uma forte influência sobre as questões de permanência e de conclusão dos cursos, onde a relação do(a) estudante com o trabalho impacta na viabilidade avançar ou não na sua escolarização. As mesmas enfatizam que “Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização” (PAULA; VARGAS, 2013, p. 465).

Sobre a participação em projetos da instituição na condição de bolsistas, dos(as) 17 participantes em situação regular, 8 responderam de forma positiva, o que representa um percentual de 47,50% de participantes dessa situação acadêmica que participa de projetos como bolsista. Quanto ao tipo de projeto, conforme tabela 20, 2 participantes declararam participar de projetos de ensino, 3 de projetos de extensão, 2 de projetos de pesquisa e 1 participante declarou ser bolsista de monitoria acadêmica. Todos(as) os(as) participantes que afirmaram participar de projetos declararam que recebem bolsa remunerada pela realização da atividade.

Tabela 20: Tipos de atividades realizadas na instituição como bolsistas

	Frequência	Percentual
Atividade de ensino	2	25,00%
Atividade de extensão	3	37,50%
Atividade de Pesquisa	2	25,00%
Monitoria acadêmica	1	12,50%
Total	8	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

Quanto às dificuldades encontradas pelos(as) participantes na instituição, inicialmente perguntamos: “Você encontrou dificuldades após ingressar na Instituição?”. Conforme tabela 21, dos(as) 27 participantes, 77,80% (21 participantes) responderam que “sim”, e 22% (6 participantes) responderam “não”. Cruzando as respostas com a situação acadêmica dos(as) participantes, constatamos que a resposta foi positiva para todas as situações acadêmicas, mas com maior concentração nos(as) participantes que estão em situação regular, onde 88,20% responderam que encontraram dificuldades enquanto apenas 11,80% afirmou que não

encontrou. Entre os(as) participantes evadidos(as) 62,50% afirmou ter encontrado dificuldades e 37,50% não. Entre os(as) participantes com matrícula trancada, as respostas se dividiram em 50% para cada afirmação.

Tabela 21: Relação de estudantes que encontraram dificuldades no curso

			Encontrou dificuldades após ingressar na IES?	
			Sim	Não
Situação acadêmica	Regular	Contagem % em Situação acadêmica	15 88,2%	2 11,8%
	Evadido	Contagem % em Situação acadêmica	5 62,5%	3 37,5%
	Trancamento	Contagem % em Situação acadêmica	1 50,0%	1 50,0%
Total		Contagem % em Situação acadêmica	21 77,8%	6 22,2%

Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

Na sequência, trazemos as percepções dos(as) participantes do questionário, advindas das questões abertas do instrumento, onde inicialmente foi solicitado aos(às) que responderam de forma positiva à questão sobre ter encontrado ou não dificuldades ao ingressar na instituição e no curso, que descrevessem tais dificuldades. De maneira geral, os(as) participantes optaram por respostas curtas, nas quais alguns(mas) relataram apenas uma dificuldade, enquanto outros(as) relataram ter encontrado duas ou mais. Após análise das respostas, alocamos as dificuldades mais citadas pelos(as) participantes em duas categorias: dificuldades na relação ensino-aprendizagem e dificuldades financeiras.

1) Dificuldades na relação ensino-aprendizagem

Quanto às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, as respostas ficaram divididas entre: dificuldades de acompanhar os conteúdos e/ou disciplinas e dificuldades relacionadas a questões didático-pedagógicas, conforme apresentamos a seguir:

Dificuldade de acompanhar os conteúdos e/ou as disciplinas: Os(as) participantes A1, A3 e A13 atribuíram tal ocorrência à grande exigência do curso, enquanto A9, A12, A21, A22 e A23 relacionaram à bagagem de conhecimentos deficitária, trazida pelos(as) estudantes da educação básica, principalmente a pública:

Dificuldade de aprendizado nas matérias específicas da engenharia. (A1).

Muita dificuldade em acompanhar os conteúdos passados pelos professores(as) no primeiro semestre. (A3).

Nivelamento dos conhecimentos. (A9).

[...] a dificuldade no estudo também porque vim de escola pública de ensino muito fraco. (A12).

O curso em si é difícil. (A13).

Pouco conhecimento devido a um ensino médio muito precário. (A21).

[...] dificuldades na aprendizagem devido ao ensino médio ser fraco. (A22).

Ensino básico fraco, conseqüentemente dificuldade no ensino superior. (A23).

Dificuldades relacionadas a questões didático-pedagógicas: Os(as) participantes A4, A8, A19, A23 e A26 relacionam suas dificuldades com o corpo docente do curso, onde questões didáticas, metodológicas e também a postura de alguns(as) professores(as) do curso exerceriam influência na aprendizagem dos(as) estudantes. As diferenças metodológicas do ensino médio e do curso também aparecem como uma dificuldade enfrentada, o que aponta para a falta de preparo dos(as) estudantes para o acesso a esse nível de ensino.

Os professores(as) não tomam como para si a responsabilidade da permanência e êxito de qualquer aluno [...]. (A4).

Metodologia de ensino diferente a do ensino médio. (A8).

Forma de ensino. (A19).

Muitos professores(as) não veem isto (educação básica deficitária), o que acaba prejudicando os alunos(as) (os quais já foram prejudicados anteriormente). (A23).

[...] didática de professores(as). (A26).

2) Dificuldades financeiras

Quanto às dificuldades financeiras mencionadas, estas apareceram de diversas formas nas respostas dos(as) participantes. Optamos em agrupá-las em: dificuldade para se manter no curso em função de recursos financeiros, dificuldade de conciliar o curso com atividade remunerada e falta de tempo para se dedicar aos estudos:

Dificuldade para se manter no curso em função de recursos financeiros: Tal dificuldade aparece nos relatos de A4 e A5, que citam o alto custo financeiro gerado para

os(as) estudantes advindos(as) de outras localidades; A12, que mencionou a redução da sua carga horária de trabalho, para que fosse possível conciliar com o horário do curso e também a falta de apoio financeiro; A17, que relacionou a dificuldade de acessar o auxílio estudantil no início do curso com a inviabilidade de permanecer no mesmo; e A22, que citou as dificuldades financeiras, de maneira genérica:

Dificuldades financeiras colocam em xeque minha permanência até hoje. Desde que ingressei no curso, recebo auxílio permanência da instituição, mas é um valor baixo frente a tudo que um estudante que veio de outra cidade enfrenta[...]. (A4).

A residência em outra cidade teve um gasto considerável. (A5).

Financeiras, pois diminui meu trabalho para meio dia e não ganhava ajuda financeira de ninguém e tive que comprar computador que não tinha para internet para acompanhar as aulas e custo de passagens para aula [...]. (A12).

Não tive acesso às formas de auxílio disponibilizadas pela faculdade antes de efetivar minha inscrição (matrícula) e minha condição financeira não possibilitava permanência. (A17).

Dificuldades financeiras [...]. (A22).

Dificuldade de conciliar o curso com atividade remunerada: Tal dificuldade aparece nos relatos de A11, A20 e A26 e é gerada principalmente em função do horário do curso, que é ofertado em turno integral, sendo alguns semestres ofertados no turno da manhã e outros no turno da tarde.

Achar emprego ou estágio flexível com o horário. (A11).

Horários das aulas, sendo semestres durante o turno da manhã e outros a tarde. (A20).

Por ser curso integral [...]. (A26).

Falta de tempo para se dedicar aos estudos: Tal limitação, gerada pela necessidade de conciliar outras atividades com a realização do curso, é outra face da dificuldade financeira relatada pelos(as) participantes A2 e A27.

A faculdade demanda mais tempo de estudo do que o ensino médio. (A2).

O próximo questionamento feito aos(as) participantes foi o seguinte: “Na sua opinião, o que poderia ser feito pela instituição, incluindo professores(as) e servidores, para que as

difficultades encontradas pelos(as) estudantes cotistas possam ser reduzidas?” Esta questão foi destinada a todos os(as) participantes desta etapa, e a partir do agrupamento das respostas afins, apresentamos as sugestões emergentes, conforme segue:

Eles devem conhecer o aluno e as dificuldades enfrentadas por ele. Todos os professores(as) e servidores, além do próprio aluno, são responsáveis pelo seu êxito. Um estudante cotista adoece mentalmente quando não sabe se vai poder continuar o curso no próximo semestre, em função de ter que adiantar seu ingresso no mercado de trabalho pra poder sobreviver. (A4).

Ouvir mais e fazer mais, muitas vezes a falta de vontade é explícita pelo colaborador. (A11).

Serem mais compreensivo e não comecem a exigir de arrancada muito de um aluno que veio de ensino fraco e passa por muitas dificuldade para estar ali... (A12).

Maior incentivo por parte dos professores(as). (A14).

Ouvir os alunos(as) quando houver reclamações acerca de dificuldades de ensino, entrevistas com alunos(as) com baixa frequência. (A26).

Oferta de cursos de nivelamento e/ou atividades de revisão de conteúdos no início e também durante a realização do curso: Tal sugestão foi realizada pelos(as) participantes A3, A5, A15 e A22. Este(a) último(a) menciona as disciplinas de cálculo e física como as que necessitam de atividades de reforço, pois são fundamentais no curso. Observamos também que essas disciplinas apresentam números expressivos de reprovações.

Oferecer minicursos preparatórios antes do início do curso [...]. (A3).

Reforçar conteúdos do ensino médio, contemplando aqueles que muitas vezes não tiveram a matéria que deveriam no período, seja em aulas extraclasse ou em períodos antes do início das aulas. (A5).

Cursos de nivelamento. (A15).

Aulas de revisão de cálculo e física nas férias, disciplinas fundamentais na engenharia. (A22).

Mudanças nas metodologias de ensino dos professores(as): As sugestões de alterações nas metodologias de ensino dos professores(as) apareceram com diversos enfoques. A8 sugere uma padronização nas metodologias de ensino, porque acredita que os métodos variados utilizados no curso acabam atrapalhando os(as) estudantes. A10 cita a necessidade de melhoria na metodologia. A16 e A23 acreditam que os professores(as) poderiam despender mais atenção em torno das suas explicações e também das dúvidas dos(as) estudantes. A19 e

A21 sugerem uma variação nas atividades avaliativas de disciplinas que se concentram em torno de provas. A9 menciona a importância da formação pedagógica para os professores(as), em função de que alguns não conseguem repassar os seus conhecimentos por limitações didáticas.

Talvez uma padronização na metodologia de ensino, pois cada professor tem um método para ensinar, isto acaba atrapalhando um pouco devido ao fato de se readaptar a cada matéria com professores(as) diferentes. (A8).

Metodologia de ensino por parte dos professores(as) ser melhor. (A10).

Aos professores(as), explicarem mais detalhadamente[...]. (A16).

Matérias que só avaliam através de provas escritas podem ter trabalhos de pesquisa e extensão, atividades práticas... (A19).

Aumentar a quantidade de trabalhos fora da sala de aula. (A21).

Acredito que os professores(as) deveriam ser mais sensatos (alguns), pois nos sentimos mal com algumas situações. Como, por exemplo, pedir uma dúvida ao professor e ele te mandar estudar, sendo que ele está ali para ajudar e é pago para isso. (A23).

Professores(as) poderiam realizar curso de formação pedagógica, pois muitos têm conhecimento, mas não tem didática para repassar. (A9).

Ampliação de vagas nas disciplinas com grande número de reprovações e/ou despendimento de mais atenção aos(as) estudantes que não conseguem vagas nessas disciplinas: Tal apontamento foi realizado por A1 e A20, provavelmente devido à impossibilidade do curso de ofertar vagas a todos os(as) estudantes que precisam cursar algumas disciplinas, principalmente as que apresentam um grande número de reprovações. Normalmente o curso oferta um percentual de 10% das vagas por disciplina, além das vagas previstas para ingresso no curso e em alguns semestres são ofertadas turmas extras para as disciplinas com maior procura, com o objetivo de atender a essa demanda, porém muitas vezes vários(as) estudantes não conseguem ser atendidos(as) e precisam aguardar até o próximo semestre para tentar uma vaga novamente. *“Mais atenção à solicitação dos alunos(as) com as matérias que têm grande número de reprovações.” (A1).*

Ampliar o número de vagas. (A20).

Outras sugestões: Outras sugestões apareceram de forma dispersa, citadas somente por um participante cada (A2, A3 e A17). Por considerarmos a relevância dessas sugestões, agrupamos as mesmas e as apresentamos de forma conjunta neste item, conforme segue: Melhorias nas informações sobre os auxílios financeiros para os ingressantes; Realização de atividades de integração para os novos(as) estudantes; Ampliação dos atendimentos extraclasse já existentes (estudos direcionados e monitorias acadêmicas).

O horário de atendimento é muito importante para que as dificuldades de aprendizado sejam sanadas, bem como monitorias. Estas atividades devem ser ampliadas. (A2).

Ajudar na organização de um trote esportivo, para aumentar a socialização entre os colegas ingressantes. (A3).

Os auxílios deveriam ser disponibilizados no ato da inscrição, pois há grande burocracia para a busca e os alunos(as) ingressantes geralmente não têm acesso à informação. (A17).

O último questionamento, destinado a todos os(as) participantes desta etapa, foi o seguinte: “Na sua percepção como estudante do curso, quais são os motivos mais recorrentes que levam os(as) estudantes cotistas a evadirem do curso?” Na ótica dos(as) participantes do questionário, os motivos que levam os(as) estudantes cotistas a evadirem do curso são diversos, conforme apresentamos a seguir:

Surgimento de novas oportunidades: Mencionado por A6, A17 e A18, o surgimento de novas oportunidades aparece relacionado com a possibilidade de mobilidade estudantil, como no caso de A6, que citou a oportunidade de residir mais próximo de seus familiares; e com a possibilidade de reduzir os gastos financeiros, a partir de alternativas mais próximas de casa ou com menor custo de vida, como apontado por A17.

No meu caso foi mobilidade. Eu preferi morar em Curitiba até porque meus pais ainda moravam em Curitiba quando deixei Erechim. (A6).

Surgimento de oportunidades mais próximas de casa e locais com menor custo de vida. (A17).

Oportunidade. (A18).

Dificuldades na relação ensino-aprendizagem: Os(as) participantes A2, A7, A14, A21e A23 percebem uma relação da evasão dos(as) estudantes com as dificuldades na aprendizagem. Os(as) participantes citam como motivadores para o desligamento do curso as

reprovações, as dificuldades nas matérias e no curso, a postergação ou incerteza de conclusão do mesmo.

Dificuldade e reprovações. (A2).

A dificuldade do curso. (A7).

Dificuldade do curso, falta de motivação e perspectiva de conclusão do curso. (A14).

A nítida dificuldade de quem ingressa proveniente de ensino público. (A21).

Basicamente a dificuldade do curso e alguns professores(as) que são complicados. Reprovação em muitas matérias ou matérias importantes, que acabam por postergar a formação acadêmica [...]. (A23).

Dificuldades financeiras: A9, A19, A20 e A27 citam as dificuldades financeiras como causa das evasões. Os(as) participantes apontam a dificuldade de conciliar a necessidade de trabalhar com a realização do curso, tanto pelo turno de oferta do mesmo quanto pela falta de tempo para se dedicar aos estudos. A9 menciona também a falta de apoio familiar.

Falta de apoio familiar, necessidade de trabalhar (em horário comercial, dando choque de horário com as aulas). (A9).

A dificuldade em se manter sem trabalhar [...]. (A19).

Dificuldade em conciliar o trabalho/estudo. (A20).

No meu caso, muitas dificuldades relacionadas ao trabalho e o pouco tempo para estudos. (A27).

Dificuldades na relação ensino-aprendizagem somadas às dificuldades financeiras: Enquanto alguns(as) participantes apontam motivos isolados como causas da evasão, A1, A12, A16 e A26 citam as dificuldades na relação ensino-aprendizagem e as dificuldades financeiras, que somadas levariam à decisão de evadir. As respostas manifestam tal relação inclusive nos relatos de incompatibilidade de horários e na falta de tempo. Segundo A12 ocorre um desânimo no(a) estudante, ocasionado pelas dificuldades nas matérias, decorrentes do ensino médio deficitário, somado às suas dificuldades financeiras. A26 menciona também a falta de base do ensino médio.

Dificuldade das matérias e incompatibilidade de horário. (A1).

Estudante cotista é aquele que entra já de raspão com uma nota mais fraca porque se tivesse nota melhor entrava direto e não por cotas, tudo isso decorrente do fraco ensino médio aí começam as dificuldades nas matérias e quase sempre se junta com a dificuldade financeira dando um desânimo no estudante que faz com que ele desista. (A12).

Dificuldade, falta de tempo. (A16).

Financeira, alguns pelo fato de o curso ser difícil e complicado [...]. (A22).

Dificuldades financeiras e de ensino, falta de base do ensino médio. (A26).

Alto nível de exigência do curso: A3, A8, A10 citam o alto nível de exigência dos professores(as) do curso, porém A3 afirma que tal cobrança deve ser mantida para a manutenção do nível da instituição. A8 acredita que é praticamente impossível para os(as) estudantes que trabalham concomitante à realização do curso, dar conta de todas as atividades extraclasse solicitadas, como trabalhos e listas de exercícios. A10 afirma ser alto o grau de exigência em relação ao que é ensinado em sala de aula.

Alta cobrança dos professores(as) em sala de aula. Porém, essa cobrança deve continuar para manter o alto nível do ensino na instituição. (A3).

Acredito que um pouco se deve a alta qualidade de conteúdo em um curto período de tempo, para quem trabalha e faz o curso, tornasse praticamente impossível realizar todas as atividades extraclasse (listas de exercícios, trabalhos, etc). (A8).

Dificuldade encontrada devido ao grau de exigência dos professores(as), em relação ao que ensinam nas aulas. (A10).

Problemas relacionados a questões didático-pedagógicas: A4, A5, A15 e A25 relacionaram a decisão de evadir dos(as) estudantes com os(as) professores(as) do curso, mencionando questões como problemas de relacionamento e didática. A4 menciona a dificuldade de aproximação, devido à maneira formal com que se relacionam com os(as) estudantes. A5 menciona o problema da didática dos(as) professores(as) nos primeiros semestres do curso como comprometedora e desestimulante para os(as) estudantes. A5 cita que os métodos utilizados pelos(as) professores(as) não motivam os(as) estudantes, enquanto A25 mencionou apenas a palavra “professores(as)”, de maneira genérica, não deixando a forma que os(as) professores(as) colaboram com a decisão do(a) estudante evadir do curso:

Dificuldade de contato com os professores(as), ou contato apenas de maneira formal. Infelizmente na área da mecânica do IFRS Erechim, os professores(as) permanecem num

pedestal, afastados completamente do aluno. Não se interessam em melhorar didaticamente como atuantes da profissão. Seus mestrados e doutorados trazem a eles apenas títulos. (A4).

Muitas vezes, a falta de didática de alguns professores(as) prejudica o desempenho do aluno nos semestres iniciais, desestimulando o aluno e levando a evasão. (A5).

Reprovações, professores(as) com métodos de estudo cujo não motivam os alunos(as). (A15).

Professores(as). (A25).

Para finalizar esta parte da pesquisa, apresentamos a seguir os resultados obtidos através de três questões destinadas exclusivamente para os(as) participantes evadidos(as). A primeira questão solicitou aos(as) participantes o número de semestres cursados antes de evadirem do curso de Engenharia Mecânica. Um dos(as) participantes informou ter evadido antes de cursar o primeiro semestre, sua resposta foi incluída às respostas dos(as) participantes que responderam “um” semestre. Conforme tabela 22, 37,50% dos(as) participantes evadiram no primeiro semestre do curso, 12,50% no segundo, 12,50% no terceiro e 25% no quarto semestre e 12,50% no sexto.

Tabela 22: Período de ocorrência da evasão

	Frequência	Porcentagem	% acumulativa
1 semestre	3	37,50%	37,50%
2 semestres	1	12,50%	50,00%
3 semestres	1	12,50%	62,50%
4 semestres	2	25,00%	87,50%
6 semestres	1	12,50%	100,00%
Total	8	100,00%	100,00%

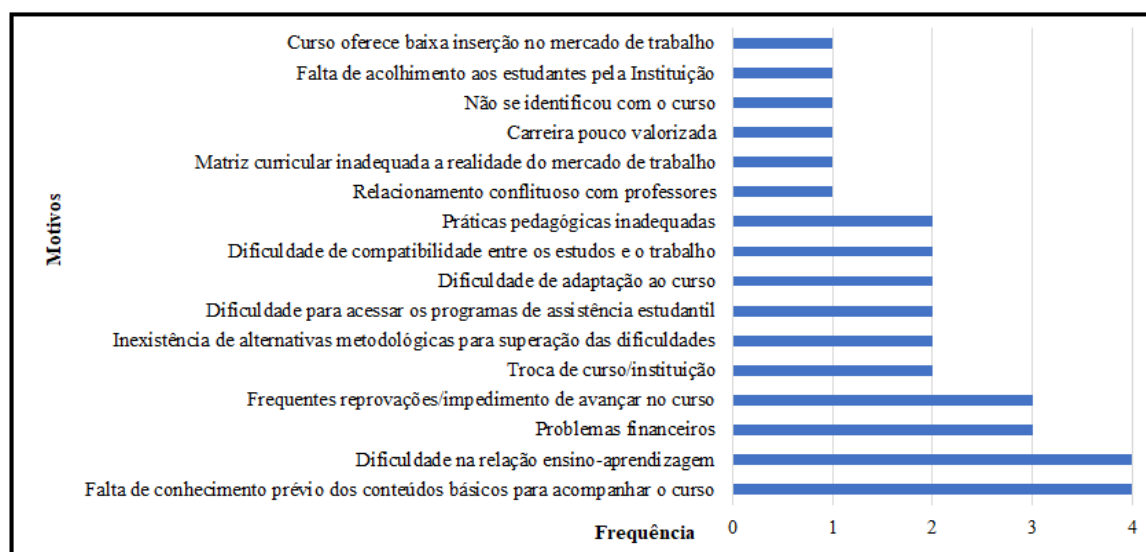
Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos no questionário (2019).

Portanto, ao analisar os dados dispostos na tabela 22, é possível constatar que 87,50% dos(as) participantes evadidos(as) se desligaram do curso entre o primeiro e o quarto semestre. Essa constatação vai ao encontro o que é amplamente apontado pela literatura no que diz respeito ao período de maior incidência da evasão, que geralmente ocorre de forma mais acentuada durante os primeiros semestres dos cursos.

A segunda questão destinada aos(as) participantes evadidos solicitou aos mesmos que marcassem dentre os motivos elencados na questão, quais contribuíram para o seu desligamento do curso. A questão era de múltipla escolha, portanto o número de respostas é

superior ao número de participantes evadidos. Os motivos apontados pelos(as) participantes estão apresentados no gráfico1:

Gráfico 1: Motivos que contribuíram para o desligamento do curso



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos no questionário (2018).

Como é possível observar no gráfico 1, os motivos apontados pelos(as) participantes evadidos(as) são diversos, sendo que os mais recorrentes foram “dificuldades na relação ensino-aprendizagem” e “falta de conhecimento prévio dos conteúdos básicos para acompanhar o curso”, que foram apontados por 4 participantes. Na sequência, apresentamos os motivos relacionados pelos(as) participantes, separados por fatores individuais, internos e externos à instituição:

Fatores individuais do(a) estudante: Dificuldades na relação ensino-aprendizagem; falta de conhecimento prévio dos conteúdos básicos para acompanhar o curso; frequentes reprovações/impedimento de avançar no curso; dificuldade de adaptação ao curso; não se identificou com o curso; dificuldade de compatibilidade entre os estudos e o trabalho;

Fatores internos às instituições ou aos cursos: Inexistência de alternativas metodológicas para superação das dificuldades; práticas pedagógicas inadequadas; relacionamento conflituoso com corpo docente; dificuldade para acessar os programas de assistência estudantil; matriz curricular inadequada à realidade do mercado de trabalho e falta de acolhimento aos(as) estudantes pela instituição.

Fatores externos à Instituição: Problemas financeiros; carreira pouco valorizada e curso oferece baixa inserção no mercado de trabalho.

A última questão solicitou a opinião dos(as) participantes evadidos(as), sobre o que poderia ter colaborado para que não evadissem do curso. Destacamos que 2 participantes, que informaram que a transferência para outro curso/instituição foi o motivo para saída do curso, responderam que nada poderia ter sido feito pela instituição para que permanecessem, enquanto as respostas dos(as) demais foram agrupadas em:

Mudanças nos horários de oferta do curso: A12, A13 e A26 mencionaram uma mudança ou diferenciação nos horários de oferta do curso, sugerindo que fosse ofertado à noite. A12 usa como argumento a necessidade de trabalhar para prover o seu sustento.

O turno das aulas diurno passar para noturno pois eu que não sou sustentado por ninguém precisava trabalhar para meu sustento. (A12).

Se houvessem mais aulas no turno da noite, talvez eu teria ficado. (A13).

Horário diferenciado. (A26).

Ter conhecimento prévio da oferta do auxílio estudantil e mais facilidade para acesso aos mesmos: A17 afirmou que não teria desistido do curso se tivesse conseguido o auxílio estudantil (auxílio financeiro) no início do curso.

Conhecimento prévio dos auxílios disponibilizados pela faculdade e facilidade para obter os que fossem destinados a pessoas na minha situação[...]. (A17).

Mudanças que possibilitassem melhorias nas questões acadêmicas: Para A15 e A25, permaneceriam no curso se houvessem mudanças de ordem acadêmica. A15 menciona os efeitos ocasionados pelas reprovações e pela dificuldade de avançar no curso, enquanto A25 cita que seria necessário haver maior bom senso por parte dos professores(as) do curso.

Não ter o desânimo pós reprovação e a humilhação psicológica de 'não ir para frente. (A15).

Mais bom senso dos professores(as). (A25).

5.2.2 Análise das entrevistas

Quanto às entrevistas individuais realizadas com os(as) discentes do curso, ressaltamos que algumas questões abordadas nesta etapa da pesquisa já haviam sido abordadas anteriormente, na fase do questionário. A nossa intenção ao retomá-las foi buscar

obter uma maior profundidade desses aspectos. Como já mencionado anteriormente, a partir das falas dos(as) participantes discentes, os resultados desta etapa foram reunidos em cinco categorias de análise, conforme apresentamos a seguir:

1) A política de cotas sob o olhar dos(as) discentes

A concepção dos(as) participantes discentes em relação à política de cotas emergiu num primeiro momento através do questionamento sobre o porquê da opção em concorrer a uma vaga no curso de Engenharia Mecânica no IFRS/Erechim, pela reserva de vagas destinada aos(as) estudantes egressos(as) do ensino médio público, e se tal escolha teve alguma significação para os(as) mesmos(as). Com exceção de E6, os(as) participantes atribuem ao sistema de cotas a oportunidade de conseguir ingressar no curso, e consideram que o mesmo foi importante para eles.

Eu concorri porque eu sempre estudei em escola pública[...] por algumas dificuldades de conteúdo[...] ajudou[...] porque acho que é bem dispar né, escola pública e particular. (E1).

Eu acho que foi por isso que eu consegui né, na verdade pelas cotas [...] se não fosse as cotas pode ser que eu não tivesse conseguido entrar. (E2).

[...]eu nunca achei que fosse conseguir, porque quando eu fiz o vestibular [...] era cinco pessoas, se não me engano por vaga [...] como eu consegui, eu vi a chance de fazer uma faculdade da qual nunca teria condições de pagar [...] me chamaram pela questão de ter escolhido cotas, porque se fosse por acesso universal não teria conseguido, com certeza. (E3).

[...]quando eu resolvi fazer a inscrição[...]eu optei pelo ensino de escola pública, em utilizar a modalidade das costas justamente para tentar conseguir uma vaga nesse curso que eu tanto queria[...] foi importante, foi extremamente importante. (E4).

Ah, eu acho importante sim [...].eu não tava muito crente se eu ia entrar, então foi importante. (E5).

[...]foi importante para mim, no meu caso porque eu vivia um conflito mental de incapacitação [...] então acredito que sim, e depois que você se insere nesse meio, você acaba se puxando mais, cada vez mais, e acaba melhorando[...]. (E7).

[...] se não fossem as cotas eu acho que não teria entrado, porque [...] eu fui muito mal no vestibular, e acho que se não tivesse as cotas, que talvez me dessem um pouco mais de preferência, acho que não teria entrado. (E8).

Na sequência, os(as) participantes foram convidados(as) a dar a sua opinião sobre o sistema de cotas para os(as) estudantes advindos(as) do ensino médio público, de uma

maneira geral. Os(as) mesmos(as) atribuem uma grande relevância a tal política e justificam falando sobre as limitações impostas por sua situação financeira, além das diferenças educacionais existentes entre os(as) estudantes, ocasionadas pela disparidade no ensino das escolas de educação básica pública e privada. E8 cita também problemas como faltas e greves de professores(as), como sendo agravantes para esse problema.

Eu acho que é muito bom, tanto pela renda né, porque muita gente vem para Federal de escola particular, e que nem eu estudei em escola pública e eu fiz cursinho com pessoas de escola particular, e lá senti muita diferença de questão do conteúdo sabe, eu achei que isso não ia fazer muita diferença, mas faz [...]. (E1).

Acho que como para mim, ter conseguido [...] conseguir ingressar, porque às vezes a renda é baixa e vezes não conseguiriam. (E2).

Eu acho extremamente importante [...] porque quando tu fala assim: ‘todos têm os mesmos direitos’, é uma mentira, entende? Se tu for parar para ver [...] quando tu fala que as pessoas têm as mesmas chances, é bonito, a teoria ela é linda! Mas na prática não é isso que acontece [...] é tipo assim, se realmente existissem direitos iguais não precisa existir cotas, se a educação fosse igual pra todo mundo [...] e tu vê essa diferença de uma forma muito clara, muito clara[...]. (E3).

[...] eu acho que é muito bom ter essa possibilidade das cotas para estudantes que estudam nas escolas públicas no ensino médio, porque vem de uma herança cultural [...] a questão econômica sabe, tipo os meus pais não tinham condições de pagar uma escola particular, mesmo se eu quisesse, [...] na qual a diferença de nível de ensino é nitidamente superior. (E4).

Eu acho que é importante porque baliza mais né, a questão assim tipo, quem vem de escola particular tem um ensino médio, tem um ensino fundamental que é bem diferente. Na verdade assim, quem vem de escola pública, dependendo da escola [...] é bem mais fraca, então meio que consegue balizar. (E5)..

Com certeza, porque é bem mais fraco né, o estudo, o ensino médio o ensino básico é bem menos exigido, quem tá numa escola particular já saí de lá com uma base melhor [...] ao menos que na escola onde eu estudei, eu posso garantir que sim. (E6).

[...] eu vejo que é importante devido a isso que a gente tá falando sobre nossa classe social, se for ver, porque é tudo mais difícil [...] e eu acho que é importante sim . (E7).

Eu acho que é bem importante porque tem uma grande diferença tu ser de escola pública, tu ser de ser escola particular, até porque a gente não tem muita oportunidade [...] ou a gente não estuda tanto, os professores(as) também às vezes faltam, greve de professor de escolas públicas, acho que tem bastante isso, então talvez a gente fica um pouco mais prejudicado em relação a uma escola privada. Eu acho que é importante. (E8).

2) A Instituição e os(as) estudantes cotistas

Quando questionados sobre haver ou não, algum olhar diferenciado da instituição ao receber os(as) estudantes cotistas, mesmo sem haver intenção inicial da pesquisa quanto a questões relativas ao “preconceito”, os(as) participantes manifestaram suas percepções sobre tal assunto. Os relatos demonstram não haver nenhum tipo de preconceito ou segregação aos(as) estudantes que ingressam pelo sistema de cotas e que todos(as) são tratados(as) com igualdade na instituição, inclusive pelos(as) demais estudantes.

Não, acho que todo mundo igual. (E1).

Na minha opinião, acho que é todo mundo igual [...] pra mim foi todo mundo tratado igual, até hoje né, nem dá pra ver quem é de cotas, que não é[...]. (E2).

[...] nunca senti nenhum tipo de ‘ai ela entrou por reserva de vaga’ [...] aqui no Campus não tem isso de excluir[...], uma hora ou outra tu acaba conversando, mas ninguém dá bola entende, tipo se você é cotista, se você entrou por acesso universal, não faz diferença. (E3).

Nenhuma. Todos iguais, todos a mesma coisa. [...] eu posso dizer que aqui no Instituto, aqui interno, no meu curso, no meu Campus, fui tratado de forma excelente [...] eu nunca sofri nenhum tipo de discriminação, por ter entrado por cotas de escola pública, não, nunca! (E4).

Não, principalmente tipo assim: ‘há, passei em tal lugar’, isso não importa nada[...]. (E6).

As cotas foram só para ingresso mesmo, depois eu fui tratada como qualquer outro aluno, muito bem! Acho que não teve nenhum tipo de preconceito, nada[...]. (E8).

Quanto à existência de atividades extras ou algo que auxiliasse os(as) estudantes que ingressam por cotas, em função das carências educacionais que pudessem surgir no início do curso, objetivando uma melhor integração ou nivelamento desses(as) estudantes, foi possível observar nas afirmações de E1, E3, E4, E5 e E7, que não há nada específico, ou seja, o sistema de cotas é utilizado somente para promover o ingresso dos(as) estudantes, depois todos(as) são tratados(as) da mesma forma. E1 e E3 citam que em alguns períodos houve a oferta de cursos básicos de matemática, porém nenhuma das ofertas foi direcionada aos(as) estudantes cotistas, os cursos foram ofertados para todos(as) os(as) estudantes que tivessem interesse em realizar o mesmo, independente da forma de ingresso ou nível de conhecimento.

[...] o que teve no começo do meu curso (2015) foi aquele curso de matemática antes, mas eu acho que não foi assim, pra cotista, acho que foi mais para quem queria fazer, acho que não teve diferenciação. (E1).

No quesito ensino eu não vejo, no primeiro ano eu realmente não vi nada que viesse ajudar os alunos(as) que estavam apresentando dificuldades [...] de forma bem direta para atacar o

problema na raiz [...] no ano passado ou ano retrasado (2017 ou 2016), teve uma turma que foi ofertado, uma semana antes de começar as aulas, alguma coisa [...] bem pra área de exatas, pra engenharia, mas não foi específico para cotistas. (E3).

Para cotistas não, mas para a turma em geral sim [...]. (E4).

[...] não, a princípio não tem nada não. (E5).

Não, somente ingresso. (E7).

Os(as) participantes E3, E4 e E8 destacam os horários de atendimento extraclasse, pelos(as) professores(as) do curso, que no caso, também estão disponíveis para os(as) demais estudantes do curso.

[...] tem os professores(as) que tem os horários que ele tem disponibilidade de atendimento ao aluno [...]. (E3).

[...] pelos horários de atendimentos dos professores(as), aí cabia a cada aluno procurar. (E4).

Não, comigo não [...] eu senti a necessidade, vi que eu não sabia certos conteúdos e eu corri atrás do professor, nos horários dos atendimentos. (E8).

Em relação às suas primeiras impressões do curso e da instituição, os(as) participantes foram indagados sobre como se sentiram ao chegar no IFRS. As respostas mostraram percepções diversas. E1, E5, E7 e E8 fizeram uma avaliação positiva, relatando “sentir-se” bem e demonstraram terem sido bem acolhidos(as) na instituição, tanto pelos(as) professores(as) e demais servidores(as), quanto pelos(as) colegas de curso:

Eu gostei bastante [...] eu achei bem diferente assim, eu acho que aqui os servidores são muito mais próximos dos alunos(as), os professores(as) [...] até pela questão do ensino médio que é bem diferente [...] a questão da assistência, bem legal. (E1).

Há, eu me senti bem aqui [...]. (E5).

Me senti bem [...] os meus colegas me trataram bem, no começo já fiz um vínculo de amizade e aí acabamos começando até um grupo de estudo e começamos a estudar. (E7).

Da instituição eu gostei bastante, eu acho que a infraestrutura e os professores(as) também são muito legais [...] me senti bem. (E8).

E2, E3, E4 e E6 expressaram sentir desconfortáveis em sala de aula. Tal sentimento emergiu dos relatos de desconhecimento de conteúdos e de dificuldades nas disciplinas ministradas no semestre inicial.

Achei bem complicado as matérias[...] foi complicada a primeira semana, achei bem difícil as matérias passadas [...]. (E2).

[...] Foi tipo assim: “que é que eu estou fazendo aqui?” Aí, a princípio assim, os professores(as) vinham, falavam, bem tranquilo, aí quando realmente começou a questão de aula [...] que começou a vir matéria, eu te digo que física foi uma disciplina que eu desisti, eu rodei por falta[...]. (E3).

Bom, eu vou ser sincero, eu cheguei aqui na instituição sabe, eu me senti um ‘burro’, eu ficava olhando para o quadro assim né, as professoras [...] mesmo fazendo aquelas revisões do ensino médio, eu olhava aquilo lá e pensava: “meu, eu nunca vi isso!”, e daí me vinha na cabeça assim ó: ‘eu nunca vi isso, os meus colegas tão sabendo, eu vou desistir, amanhã não veio mais’ [...]. (E4).

[...] a impressão foi a que eu tinha antes, que ia ser uma coisa difícil, mas que talvez eu ia conseguir superar minha expectativa e conseguir concluir né, o que não foi possível[...]. (E6).

Para compreender como é o convívio, como os(as) participantes se sentem no curso e na instituição, os(as) instigamos a refletirem suas percepções sobre como são as relações na instituição. Primeiramente, sobre a relação entre o corpo discente e os(as) professores(as), foi possível observar que de maneira geral os(as) participantes visualizam tal relação como sendo boa, de respeito mútuo entre os dois segmentos, conflitos importantes não foram mencionados. Os(as) participantes percebem preocupação e comprometimento por parte da maioria corpo docente, com a aprendizagem dos(as) estudantes. E1, E5 e E7 relatam que há algumas exceções no curso, citando situações de desconforto (E1 e E5) e desinteresse (E7).

Dependia muito do professor né, tinha uns professores(as) que eram maio atenciosos, ajudavam, e tinha uns que eram... tipo ríspidos [...] me senti incomodada, algumas vezes [...]. (E1).

Eu acho que é boa. (E2).

Olha, eu vejo como uma relação boa assim, os professores(as) [...] se tu precisa deles, se tu vai até eles, eles te ajudam me entende? Se tu demonstra interesse, eu não vi até hoje nenhum professor deixar de ajudar um aluno que demonstra interesse, que foi até o professor, que pediu. [...] no geral eu vejo como boa. (E3).

[...] na primeira parte da faculdade, assim, todos os professores(as) extremamente legais sabe... sempre tem aquelas desavenças, mas poucas coisas [...] A grande maioria dos professores(as) tinha experiência, tinha conhecimento, maturidade, bastante maturidade e sabiam relevar algumas coisas, sabe. (E4).

[...] acho que dependia muito do professor, as vezes tu conseguia tirar algumas dúvidas, mas tinha um que [...] não gostavam que perguntassem[...]. (E5).

Eu sempre tive um respeito muito grande pelos professores(as) [...] sempre me dei bem com todos [...] só que às vezes tem professor que as vezes não tá afim de dar aula[...]. (E7).

[...] a maioria dos professores(as) assim são muito legais, são muito éticos [...], acho que se preocupam mesmo em passar o conteúdo em fazer com que o aluno aprenda. (E8).

Sobre as relações entre os(as) professores(as) do curso, foi possível observar que os(as) participantes avaliam como sendo boa, de respeito e com predomínio de um clima de tranquilidade, citando apenas algumas exceções. Conforme E3 e E6, as divergências ou desentendimento, caso existam, são resolvidos entre os(as) mesmos(as), sem transparecer aos(as) estudantes.

Eu acho que eles tinham um relacionamento bom assim, não sei falar, mas acho que sim. (E1).

Eu acho que é boa, todos puxam para o mesmo lado [...]. (E2).

Eu vejo assim, se eles discordam assim de alguma coisa, muito assim entre eles, reunião deles, sala fechada, eles.[...] Então, quanto a isso, se eles têm desentendimentos não transparece. (E3).

Bom assim, eu acredito que a maioria dos professores(as) se deem bem[...]. (E4).

Eu acho que cada um tinha um sentido diferente, mas nada ... uma guerra assim propriamente dito, eu nunca percebi nada [...]. (E5).

[...] no geral assim, todos gostavam de estar, pareciam ao menos gostar de estar trabalhando na instituição, e era normal sabe, tu via que tinha professores que eram mais amigo um do outro, mas não tinha... até os professores que rolou boato que brigaram, até eles assim, não demonstravam. (E6).

Bom, eu acredito que a relação entre professores(as) e professores(as) muito boa, eles são quase uma família [...]. (E7).

Da mesma maneira, a maioria dos(as) participantes avaliam as relações entre os(as) estudantes do curso de forma bastante positiva, relatando um clima de tranquilidade, colaboração, integração e com poucos conflitos. E3 e E6 citam que há formação de grupos, mas de maneira natural, por afinidade e não por exclusão. A exceção é E7 que considera que a questão de respeito entre os(as) estudantes do curso é relativa e acredita que há uma influência cultural nessa relação.

Assim, quanto aos(as) estudantes, eu nunca tive nenhum problema, o pessoal era bem legal, pouco conflito, bem tranquilo, a saída do curso não teve relação com colegas. (E1).

Eu acho que é boa também, cada um tenta ajudar[...] eu acho que não tem bullying na engenharia, um querendo ajudar o outro[...]. (E2).

Olha, é bom, estudante de engenharia não é aquela coisa assim [...] a gente tem as divisões assim meio que de grupo, [...] é meio separado, no mais assim, para parar, conversar[...] eu acho que a gente na engenharia tem essa coisa, de meio de que quando tem um diferente de integrar[...]. (E3).

A relação alunos(as) x alunos(as), sempre vai ter aquele aluno que você não se dá muito bem, vai ter aquele aluno que você vai se dar, mas no geral bem tranquilo. (E4).

Entre os alunos(as) sempre foi bom assim [...] era super tranquilo assim nas aulas. (E5).

Era uma relação boa em geral sabe, nunca teve assim brigas, tem os grupinhos né, porque tipo tu sempre vai se identificar com uma pessoa, mas dentro do normal. (E6).

Alunos(as) e alunos(as) depende, tem coisas culturais envolvidas, históricas [...]. (E7).

Eu acho que assim, no começo, nas primeiras semanas acho que é bem difícil estabelecer uma relação de amizade com os colegas, mas depois com o tempo assim... eu tenho bastante amigos[...]. (E8).

3) Dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes cotistas

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes cotistas, que podem influenciar de forma negativa, no êxito e na permanência desses(as) estudantes no curso, trazemos o relato dos(as) participantes sobre as suas dificuldades e também sobre suas percepções acerca das dificuldades vivenciadas pelos(as) demais estudantes que ingressam no curso pela reserva de vagas. Os(as) participantes elencaram, de maneira mais geral, as dificuldades na relação ensino-aprendizagem e as dificuldades financeiras. A seguir realizaremos a análise das mesmas em dois momentos:

Dificuldades na relação ensino-aprendizagem: Quanto às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, foi possível observar nos relatos dos(as) participantes que tais dificuldades estão presentes no curso com uma intensidade bastante significativa, pois muitos(as) estudantes têm dificuldade para acompanhar os conteúdos ministrados, as disciplinas do curso. Tais limitações são atribuídas pelos(as) participantes às defasagens da educação básica pública, porque, segundo eles, o ensino público é mais “fraco” em relação ao ensino privado, e aparecem principalmente nas disciplinas básicas do curso, como Cálculo e Física, mas são atribuídas também a questões didático-pedagógicas.

E1 relata que muitos(as) colegas acabavam reprovando por dificuldades na aprendizagem, por desconhecimento de questões básicas e não por falta de dedicação. E2

menciona entre as dificuldades que percebe no curso, a dificuldade de conseguir estudar e aprender. E6 salienta que, na sua turma, apenas uma minoria consegue ter um bom aproveitamento do curso, enquanto a maioria dos(as) estudantes apresenta dificuldades na aprendizagem.

O que eu notava as vezes nos colegas é alguns que tinham muita dificuldades no curso mesmo, na questão da aprendizagem, e assim, não consegui bem nas matérias, de não ter base, que as vezes a pessoa não tinha conhecimento de coisa bem básica, sabe, que levava a reprovação, e nem era por falta de dedicação[...]. (E1).

[...] talvez seja da parte das questões de estudar, tipo de ter mais dificuldade de aprender, coisa assim... as dificuldades de aprendizagem[...]. (E2).

É, tipo na nossa turma assim ó, dá pra dizer que de 100 % [...] 30% sabe, tipo consegue e vai, os outros 70 são capenga. (E6).

Muitos(as) participantes acreditam que há uma diferença nos conteúdos ministrados e nas exigências feitas aos(as) estudantes na educação básica, o que acaba levando a uma defasagem na “base de conhecimentos” construída ao longo da mesma. E1 afirma que foi o curso pré-vestibular que frequentou, graças a uma bolsa conquistada em um concurso, que contribuiu na aprendizagem de conteúdos do ensino médio, que não teria condições de aprender sem o auxílio de professores(as). E2, E3, E6 e E8 relatam também a falta de conteúdos, que são necessários para o curso de Engenharia Mecânica, mas que não tiveram acesso no ensino médio ou que foram ministrados de forma superficial.

[...] por mais que eu me esforçasse muito no ensino médio, tinha coisas que tu tem que ter um professor te explicando né, sorte do cursinho, porque senão... (E1).

Acredito que seja do ensino médio, o meu ensino médio não foi bom né, foi meio fraco, acredito que a dificuldade veio do início, tem coisas que eu aprendi só na faculdade, que deveria ter aprendido antes né... Daí tu tem que buscar, correr atrás, para aprender, para depois seguir adiante[...] tem pessoas que tem um ensino médio melhor assim, acabam não precisando voltar, e acabam não perdendo tanto tempo voltando para depois seguir adiante né, já segue[...]. (E2).

[...] não dava tempo de revisar, era conteúdo do ensino médio que ela entendia (professora) que todo mundo já tinha domínio, mas nós não tínhamos domínio[...]. (E3).

[...] o ensino já era muito defasado, era... digamos assim, poderia ter sido muito melhor, e poderia ter sido muito mais aproveitado o tempo do ensino médio, que não foi. (E4).

Eu não tive nada em física no ensino médio bem na real, tipo assim: ‘passa’, sabe? não tinha muito esforço, não exigia muito esforço e daí eu também não buscava [...] eu acho que a

cultura de estudo das escolas públicas é o principal fator! Nunca tentar buscar o conhecimento sabe, tipo não te incentivam a isso, nada, nada... muito fraco mesmo! (E6).

Acho que o baixo conhecimento [...] da bagagem, a deficiência grande do ensino médio [...] o particular aqui [...] já vai fazendo inglês junto, então ele vem muito mais capacitado [...] faz toda diferença. (E7).

Então, a gente sai do ensino médio e ensino médio é muito... a gente não tem muita exigência, a gente não é muito cobrado, eu senti a necessidade de estudar muito mais do que eu já estudava. Eu senti também a falta de alguns conteúdos, que eu não aprendi no ensino médio, por que toda a turma tinha esse conhecimento ou sabia o que estava fazendo e eu não sabia [...] eu não estudei, não foi passado para mim. (E8).

E1, E3 e E6 enfatizam que as dificuldades na relação ensino-aprendizagem são enfrentadas pelos(as) estudantes principalmente em algumas disciplinas, como o Cálculo e a Física, disciplinas que são básicas no início do curso.

Sim, a gente sentia bastante dificuldade, no cálculo principalmente, física[...]. (E1).

[...] o calculo, que é a base da engenharia né, que tu sente bastante, que na verdade ou tu vai ter o professor que vai ter dizer que tem que correr atrás, porque já não é mais ensino médio, é superior, também depende do aluno querer ir procurar, mas eu acredito que é querer procurar algo a mais do que é dado em sala de aula, se tu vem já com uma defasagem[...]. (E3).

Sim, principalmente em Física, porque física realmente eu sofri [...]. (E6).

Uma relação entre as dificuldades na aprendizagem com questões didático-pedagógicas foi apontada por E1, E2, E3, E5 e E6, sendo que E5 acredita que há uma cobrança exagerada por parte de alguns(as) professores(as), enquanto E6 enfatiza que há diferentes perfis de profissionais no curso.

[...] eu tinha colegas que tinham uma base muito boa assim, e mesmo assim tinham dificuldade (em determinada disciplina), então isso eu acho que vai da didática do professor[...]. (E1)..

[...] tem uns que são meio enrolado [...]. (E2).

[...] é professor que tem didática e professor que não tem didática. E como eu cheguei nesse conceito? Porque daí a gente vai olhar o lattes das pessoas sabe, porque chega um ponto que tu vai dizer: Que formação esse cara tem? Aí tem um cara lá que fez Engenharia [...] só que ele não fez nenhuma formação pedagógica, e daí tu pega um professor da mesma disciplina que tem uma formação pedagógica, é um nível diferente, a forma de explicar [...] quando tu disser que tu não entendeu, ele realmente vai tentar te explicar de um outro jeito, e a pessoa que não tem, ela vai explicar da mesma forma que ela explicou anteriormente, do mesmo jeito. (E3).

[...]os professores(as) ensinavam bem aqui, só que era uma cobrança muito exagerada [...] Eu acho que dependia muito do professor assim[...] é meio relativo. (E5).

Tem professores(as) e professores(as) né, não é tipo assim padrão, hã... professores(as) muito bons, que tipo não te deixam esclarecer a dúvida, te bota um medo, tem professores(as) que são ruins [...]. (E6).

Dificuldades financeiras: Quanto à dificuldade financeira, o relato dos(as) participantes evidenciou que a mesma interfere no percurso acadêmico dos(as) estudantes de forma bastante significativa. A primeira limitação ocasionada por ela tem relação com o horário do curso, pelo fato do mesmo ser integral, mas também traz limitações aos(as) estudantes que trabalham, pela falta de tempo para se dedicar aos estudos.

Segundo E1, E3, E4 e E5, E7, de uma forma geral, a oferta do curso em turno integral acaba influenciando os(as) estudantes que têm dificuldades financeiras e que precisam trabalhar para se manter concomitantemente à realização do curso, pois muitas vezes não conseguem conciliar os horários ou não conseguem arrumar trabalho:

[...]a questão de ser integral né, que daí não possibilita a gente trabalhar, porque é um ano um turno e no outro ano outro, então não é todo mundo que consegue no trabalho [...] mudar todo ano [...] alguns que não conseguiram se manter pela questão financeira, porque só o auxílio não era suficiente, e daí o pessoal não consegui trabalhar por conta do horário, fica difícil [...]. (E1).

[...] a questão financeira né, que vai chegar o momento que tem muita gente que precisa trabalhar, já teve colegas meus que desistiram e que falaram que em partes foi isso, assim, precisava trabalhar e o curso jamais vai ser de noite.[...]. (E3).

Eu acho que aquele caso de não ser noturno o curso é que dificulta, pra trabalhar assim... (E5).

[...] o horário do curso[...] porque as vezes o pessoal não consegue ser flexível com o serviço, tipo não vai conseguir conciliar, depende do lugar que está trabalhando, aí não vai conseguir fazer”. [...]. (E4).

[...] a questão financeira é o que mais influência, no meu caso, minha mãe teve que me aguentar até esses dias, agora que estou ganhando R\$400,00 por causa da monitoria, porque não consigo ter emprego diurno. (E7).

[...]eu até no começo, nos primeiros meses que a gente não recebe auxílio, eu tentei procurar emprego de meio dia, tipo só de tarde, estudava de manhã, tentei procurar emprego pra de tarde, não consegui. (E8).

A segunda forma que a dificuldade financeira pode influenciar no percurso acadêmico dos(as) estudantes, segundo E1, E2, E3, E4 e E8, tem relação com “trabalhar e estudar” ao

mesmo tempo, ou seja, a questão financeira acaba trazendo limitações também aos(as) estudantes que conseguem conciliar o horário de trabalho com a realização do curso. Isso ocorre em função da falta de tempo para estudar além da sala de aula, e a dificuldade ou mesmo a impossibilidade desses(as) estudantes frequentarem os horários de atendimentos extras ou outras atividades que são ofertados pela instituição.

[...]alguns que trabalhavam também, que não tinham uma condição financeira muito boa, daí tinham que trabalhar e não tinham tempo para estudar[...]. (E1).

[...]tem alguns que trabalham, então dificulta um pouco também. (E2).

[...]ter tempo pra estudar, a engenharia requer muito isso, requer que você tenha tempo para sentar e refazer, porque cálculo tu não aprende só olhando, tu tem que pegar, sentar e fazer[...]. (E3).

[...] por trabalhar não tive oportunidade de fazer (curso básico de matemática), [...] que eu acho que teria feito diferença, não teria me feito fazer duas vezes cálculo 2, nem ter repetido o cálculo 1 que eu reprovei também[...]. (E3).

Eu acho que em primeiro lugar tá a dificuldade financeira, porque é a dificuldade financeira que leva muito desses alunos(as) a terem que trabalhar, não só abrir mão do curso, mas abrir mão das horas que eles podiam estar recuperando o conteúdo, estudando em função do curso, acho que essa é a principal[...]. (E4).

[...] é que assim, o curso exige bastante dedicação, existe bastante horas de estudo e talvez os alunos(as) que trabalham não conseguem [...]chegam cansados né, dá para perceber assim que a maioria dos(as) estudantes que trabalham [...] tem bastante dificuldade... ou até se fizessem menos matérias, mas assim, ainda continua sendo difícil, talvez eles não conseguem vir na monitoria, não consegue vir nos horários atendimento, ficam com aquela dúvida, faltam bastante. (E8).

4) As causas da evasão dos(as) estudantes cotistas

Após apresentar as principais dificuldades relatadas pelos(as) participantes, que são vivenciadas no curso, os mesmos foram questionados se conheciam estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica que haviam evadido e se tinham conhecimento das causas do desligamento. No entanto, nem todos os(as) participantes têm certeza de quais colegas de turma que evadiram do curso haviam ingressado por cotas, mas alguns(as) arriscaram suas respostas. Trazemos também os motivos elencados por E1, E2 e E5, os(as) participantes evadidos, que segundo eles, os levaram a desligarem-se do curso.

Os relatos dos(as) participantes apontam que os motivos que levam os(as) estudantes cotistas a evadir do curso de Engenharia Mecânica circulam entre as dificuldades financeiras,

principalmente pela necessidade de trabalhar e não conseguir conciliar com o curso, e as dificuldades na relação ensino-aprendizagem, que se refletem em reprovações, motivos estes que podem tanto agir sozinhos ou de forma inter-relacionada. Outros motivos como não gostar do curso, mudança de curso, de instituição e mudança de cidade também são citados.

Sim, sim eu já conheci por questão financeira, por questão de aprendizagem também, por trocar de instituição [...] ir para uma privada, por exemplo, porque lá conseguia passar, por ser menos cobrado ou por didática diferente não sei, por turno também, pra conseguir trabalhar. (E1).

Conheço alguns que saíram, mas não sei se eram cotistas ou não né, alguns desistiram porque acharam difícil, por causa das dificuldades, alguns precisam trabalhar de dia né, daí a questão financeira, porque geralmente cotista, vamos supor... ele não tem (condições financeiras), por isso geralmente ele entra como cotista né... tem alguns que se mudaram de cidade [...] as vezes ele pode pensar que não vai conseguir né, porque tem dificuldade, e acaba desistindo por reprovar tanto[...]. (E2).

[...] teve um menino que desistiu, mas a questão dele desistir é que ele viu que não tava tendo rendimento assim, que ele não iria se formar ou que tava demorando muito[...]. (E3).

[...] eu tive um colega [...] ele teve que deixar o curso em função do trabalho dele, que ele se mudou, foi para um outro lugar trabalhar. (E4).

As vezes é por causa disso que eu falei, por causa do trabalho, que não tava conseguindo conciliar. (E5).

[...] teve pessoas que desistiram por questões financeiras, inclusive um colega meu [...]. (E6).

[...] muitos viram que não era o que eles queriam, outros tiveram que trabalhar; no caso de alguns colegas meus passaram em outros vestibulares e foram fazer outras faculdades, então tem toda essa dissipação, e aí tem as reprovações que vai fazendo você perder os colegas. (E7).

Sim, vários cotistas! Eu acho que em primeiro lugar a dificuldade do curso [...] dedicação aos estudos, acho que foi esse o principal motivo. Alguns casos que eu acompanhei porque estavam aqui no dia da chamada pública.[...]Tem um que desistiu porque acho que começou a ir mal, as notas... desistiu. Outro desistiu por causa do trabalho, aí tem eu e tem mais um que a gente tá aí remando! (E8).

Quanto ao relato dos(as) participantes evadidos(as) do curso, sobre os motivos que os(as) levaram a evadir, E1 afirma que sua decisão levou em conta a questão de não ter se identificado muito com o curso, somada à dificuldade de não conseguir trabalhar, em função do horário do mesmo. E2 relatou que foi necessário fazer uma escolha, entre trabalhar ou estudar, por isso atribui sua saída do curso à questão financeira, enquanto E5 relaciona a sua

saída às suas dificuldades na aprendizagem, afirmando que não tinha muita base e em função disso acabava reprovando nas disciplinas. O(a) participante também menciona que descarta a possibilidade de voltar para o curso em função do curso ser diurno.

[...] eu principalmente troquei de curso porque eu não gostei muito do curso, não me identifiquei e também por isso, pela questão de trabalhar[...]. (E1).

[...]desisti, porque não tava fechando com casa trabalho e tal, daí tinha que trabalhar [...] desisti em função do trabalho [...]a questão financeira... optar entre trabalhar ou estudar. (E2).

[...]eu acho que foi porque eu não tinha muita base, assim, acaba repetindo [...]. Por isso que eu acabei saindo. Se o curso tivesse horário a noite, eu pensaria em voltar, mas como ele é ofertado só diurno eu tipo praticamente já excluí a possibilidade de voltar, pra ele. (E5).

Quanto a E6, participante que estava em situação de trancamento no momento da realização da entrevista, situação acadêmica que não configura evasão, pois o(a) estudante ainda pode retornar ao curso, o(a) mesmo(a) atribui a decisão de trancar o curso às dificuldades de aprendizagem que encontrou, principalmente na disciplina de física. Essa dificuldade é atribuída a variáveis como ensino médio deficitário e também à dificuldade de criar uma rotina de estudos. E6 ressaltou também que tinha dificuldade em procurar os(as) professores(as) nos horários de atendimento individual ao(à) estudante porque ficava constrangido(a).

Depois de várias reprovações e tal acabei trancando [...] quando eu decidi trancar [...] eu tirei nota baixa, eu tirei se não me engano 3 e pouco em Física 1, e tipo, eu já reprovei um monte em física, e isso daí foi essencial sabe, 'poxa, de novo eu vou reprovar nessa matéria!' [...] daí tipo até eu fiquei meio mal sabe [...]. (E6).

5) O papel da Instituição diante das dificuldades dos(as) estudantes cotistas

Sobre o papel da Instituição, no que se refere à promoção do êxito e da permanência dos(as) estudantes que apresentem dificuldades, os(as) participantes mencionaram o que é ofertado pela instituição, que tem ou teve relevância em sua opinião. Na questão financeira E1, E3, E4 e E8 ressaltam a importância do auxílio estudantil despendido pela instituição; E8 ressalta também o fator de ser bolsista.

[...] claro que não foi muito, tem que trabalhar igual, mas ajudava já. (E1).

[...] eu pedi o auxílio por causa do transporte, aí eu consegui, pro valor do transporte dava bem pertinho assim[...] auxílio ajudou bastante. (E3).

[...] eu posso dizer hoje que se eu não tivesse auxílio, eu acho que eu teria largado o meu curso, lá nos primeiros anos ainda, porque querendo ou não, pra muitos(as) estudantes isso é fundamental [...]. (E4).

[...] eu recebo ajuda da instituição (auxílio estudantil) também, que é muito importante! E atualmente eu sou bolsista de monitoria e ajuda bastante! (E8).

Quanto às dificuldades educacionais, E5 e E8 ressaltaram a importância dos horários de atendimentos extraclasse ofertados aos(as) estudantes que necessitam através dos estudos orientados, popularmente conhecidos entre os(as) estudantes como “plantões dos professores(as)” e da monitoria acadêmica.

[...] os plantões dos professores(as) [...] isso que eu acho bacana no Instituto [...] sempre, em todos os semestres tinha esses plantões independente do número de alunos(as), na particular [...] tem um número mínimo pra ter, e tipo o horário é bem menor [...], o ruim é que acaba sendo de dia sabe, acaba ficando difícil pra quem trabalha, mas é disponibilizado essas horas. (E5).

[...] acho os horários atendimento também é muito importante, eu sempre fui horário de atendimento, gosto bastante e foi ali no horário de atendimento assim que acho que a gente se aproxima mais do professor, talvez porque tá eu e ele né [...] minhas dificuldades eu acho que foram sanadas. (E8).

[...] acho que as monitorias também são importantes, até pra aproximar o aluno do aluno, talvez ele tem um pouco de medo, receio do professor, então ele vai procurar um outro aluno para tirar suas dúvidas[...]. (E8).

Enquanto E3 e E7 salientam a importância e a relevância da oportunidade de atuar como bolsista de projetos da instituição e do programa de monitoria acadêmica.

[...] sou bolsista de projetos [...]depois que eu comecei a participar de projetos é que eu comecei a entender melhor algumas coisas e fazer parte [...]. Eu acho que está me agregando, assim muitas coisas que eu não achei que eu ia participar aqui dentro do Instituto[...]. (E3).

Muito importante, foi fundamental [...] os programas de monitoria são muito bons, porque tornam os(as) estudantes melhores [...] a monitoria tá sendo muito boa para mim, eu só agradeço. (E7).

E1 resalta a importância de ter frequentado um curso de Matemática Básica, ofertado quando ingressou no curso de Engenharia Mecânica, enquanto E3 acredita que tal curso auxiliou muitos(as) estudantes, mas que não conseguiu participar do mesmo em função da oferta ter ocorrido no turno em que estava trabalhando.

Sim, foi importante porque tipo, como eu te disse eu não tive muito conteúdo, tem conteúdos que eu não tive, e daí ajudou a dar uma revisada[...]. (E1).

[...] no segundo semestre que daí como a gente estava muito mal em Cálculo 1 teve a oferta de matemática básica, que foi uma revisão da matemática do terceiro ano do ensino médio mais alguns conceitos para dar uma niveladinha [...] eu acredito que ajudou bastante gente assim, porque deu aquela fortalecida em Cálculo 1 para quem estava meio mal e tal, só que daí aquela questão, na engenharia a gente tem o seguinte problema [...] o curso integral, então às vezes tem pessoas que trabalham meio período, eu era uma pessoa que naquela época trabalhava, então eu tinha aula de manhã e de tarde eu trabalhava [...] eu não pude fazer, mas teve [...] eu acredito que ajudou bastante gente. (E3).

Diante das dificuldades apontadas pelos(as) participantes, que são encontradas pelos(as) estudantes cotistas na Instituição e no curso, solicitamos a opinião destes(as) sobre o que poderia ser feito pela Instituição, além do que é ofertado atualmente e dentro de suas limitações, para que essas dificuldades pudessem ser reduzidas, bem como os casos de evasão. E1 ressaltou sobre a importância de ouvir os(as) estudantes em casos em que boa parte da turma apresenta dificuldades de compreender os conteúdos em alguma disciplina, por conta de questões didático-pedagógicas do(a) professor(a), o que, segundo o(a) participante leva muitos(as) estudantes a reprovarem, mesmo procurando auxílio fora de sala de aula.

Eu acho que talvez ouvir um pouco os(as) estudantes nessa questão de quando a gente fala dos professores(as), porque às vezes a maior dificuldade para a gente é entender o professor [...] porque às vezes, até o professor não nota né, que ele não tá conseguindo passar [...] daí os que tem facilidade vão bem, e os que tem dificuldade, às vezes o professor pensa que não estão estudando, enfim, mas as vezes não é isso, as vezes a gente fica na monitoria, a gente faz tudo e reprova [...]. (E1).

E2 falou sobre a importância do aumento de oferta de disciplinas (turmas especiais), que têm um grande número de reprovações, no período diurno, para que os(as) estudantes tenham condições de avançar na matriz curricular.

[...] a oferta de mais disciplinas durante o dia, pra quem reprova não precisar esperar tanto pra conseguir fazer, às vezes tem que esperar mais de 1 ano ou 2 pra fazer [...]. (E2).

E3 mencionou a importância da oferta e incentivo à participação dos(as) estudantes ingressantes em cursos que lhes auxiliem a “aprender a estudar”, a criar rotinas de estudo, pois segundo o(a) participante, faz muita diferença na trajetória acadêmica dos(as) estudantes. O(a) participante ainda sugeriu, citando uma experiência positiva vivenciada em certa disciplina na qual um bolsista ministrou uma aula de revisão de conteúdos para a turma,

momentos de estudo, proporcionados pela instituição, com estudantes mais experientes que dominem os conteúdos.

[...]tem que fazer alguma coisa já no primeiro semestre, porque é ali que tá o baque inicial, porque ali o aluno sente que não é igual ao ensino médio [...] daí começa vim a cobrança, que é uma cobrança grande[...] tem que chegar e falar a questão de estudo. Por exemplo, vou falar de um projeto que eu acho muito bom, que é 'os autores da aprendizagem', que os alunos(as) são bolsistas [...] eles falam sobre os diferentes tipos de estudar, porque cada um tem um jeito de estudar[...] ofertar e os professores(as) incentivar já do início os alunos(as) a participarem, porque [...]se tu souber, quanto melhor tu se conhecer, o teu jeito, que tu melhor aprende, o que tu mais rápido aprende[...] porque até tu sozinho perceber isso, tu vai estar na metade do curso, já ter aprovado um monte. (E3).

[...] talvez um grupo de estudo ou tu pegar um aluno que é monitor, que tem essa questão assim, facilidade de passar o conhecimento, às vezes [...] fazer um encontro assim com os alunos(as), para revisar talvez, para questão de dúvidas, pega um conteúdo específico [...]daí não é professor, é aluno com alunos(as), as vezes né, não tem aquela vergonha de pedir três vezes a mesma coisa! (E3).

E4 e E8 frisaram a importância dos(as) estudantes ingressantes serem motivados(as) pelos(as) professores(as) no início do curso. E4 cita a questão de falar sobre o futuro profissional na área da Engenharia Mecânica, mostrar como pode ser o trabalho desse(a) profissional, enquanto E8 menciona a questão de falar sobre a necessidade da dedicação e sobre a criação de uma rotina de estudo.

[...] tem algumas coisas que eu penso que me ajudaram no começo do curso e ajudariam muitas outras pessoas [...], mostrar como que é o trabalho, no caso da engenharia mecânica, mostrar como é trabalhar, como um engenheiro mecânico trabalha [...] mostrar o brilho do negócio, porque no início é difícil sabe, mas mostrar [...]a parte bonita[...]tem empresas que a gente pode ir conhecer, conversar com profissionais na área, profissionais experientes, profissionais bons, pra servir como exemplo, motivação[...]. (E4).

[...] talvez dar mais uma motivação [...] eu acho que foi muito importante também no primeiro semestre que a psicóloga veio e ela falou da gente criar uma rotina de estudo, que era pra gente se dedicar e tal, não foi os professores(as) que falaram isso, foi a psicóloga! Talvez os professores(as) dar mais uma motivada nos alunos(as) acho que seria importante. (E8).

E5 considera que deveria haver uma maior flexibilidade no curso, por conta da grande exigência dos(as) professores(as).

[...] o professor ser mais flexível, ter mais bom senso assim, porque as vezes o cara tem, assim sei lá, tem a média que é 5,0, aí tu fica com 4,7 ou 4,8 e reprova. Eu acho que tem uma cobrança muito exagerada. (E5).

5.3 O OLHAR DOCENTE

A partir da análise das entrevistas realizadas com professores(as) do curso, trazemos na sequência o olhar docente sobre as questões desta pesquisa. Da mesma forma como os(as) participantes discentes, os professores(as) foram nomeados por P1, P2, P3 e P4, com a finalidade de manter sigilo sobre suas identidades. Quanto aos resultados desta etapa, os agrupamos em cinco categorias analíticas, conforme apresentamos a seguir: Concepção sobre a política de cotas; insciência sobre quem são os cotistas; diagnóstico das carências; dificuldades encontradas no curso e o papel da instituição para reduzir os casos de evasão.

1) Concepção sobre a política de cotas

Sobre suas concepções em relação à política de cotas para ingresso na educação superior, observou-se que os(as) docentes acreditam que a mesma é importante e declaram ser favoráveis, relacionando-a a reserva de vagas à superação das formas elitistas de seleção dos(as) estudantes desse nível de ensino existentes no período anterior à aprovação da Lei das cotas, e também às deficiências educacionais existentes nas escolas públicas de educação básicas do país:

Eu acredito que ela é importante [...] eu vejo que eu que sou de família humilde que não teria condições de pagar para o ensino, ter ensino público é fundamental [...] ter um acesso diferenciado, ajuda talvez a impulsionar aquela falta anterior, que dali para frente tem oportunidade de superar [...] se não você elitiza, você não tá selecionando por um mérito verdadeiro né, a nota não é um mérito verdadeiro. (P1).

Na verdade eu acho que essa lei tem uma finalidade que eu concordo tem que ter, porque ela visa suprir uma deficiência que a gente tem enquanto sociedade, aonde alguns tem uma certa vulnerabilidade, tanto social, quanto também de não ter oportunidade educacional que poderiam ter [...] é interessante porque tu cria uma oportunidade que talvez eles nunca teriam. (P2).

Então, sou a favor, porque a classe mais baixa, pelo fato de ter uma oportunidade de ensino inferior, em relação a classe média e alta, que têm acesso à escola pública e na média a escola pública estadual e municipal tem baixa qualidade de ensino. (P3).

[...] sou a favor, eu acho que uma instituição pública, ela deve atualmente corrigir as desigualdades sociais do passado. Eu tive a oportunidade de estudar numa Instituição pública federal também, e numa Instituição privada. O que observei é que a instituição pública tinha muito aluno de elite [...] infelizmente eu penso que isso seja uma inversão de valores, então eu acho que o Instituto Federal agindo dessa forma com esse tipo de política, conforme essa lei, corrige essa desigualdade, não só de algumas décadas atrás, mas provavelmente de séculos. (P4).

No entanto, P2 e P3 mostraram restrições a essa aprovação, citando a questão da raça e também a necessidade de melhoria da educação básica:

[...]se pegar a questão da raça, não é porque uma pessoa é negra por exemplo que ela não tenha condição de estudar, porque ela pode ter uma condição social muito alta, apesar que a gente sabe que a maioria não tem, mas eu acho que a raça não é um fator determinante para tu gerar cotas[...] não que eu não concorde, é que eu acho que não é um fator determinante [...] pode ser que alguém esteja se beneficiando daquela cota sem precisar que fosse. (P2).

Eu sou favor da lei tá, mas em parte ela peca por um lado, na verdade quando ela coloca ação de cotas para negros e indígenas, enfim é para acessar uma classe de renda mais baixa [...] deveria ser uma cota mais extensa, assim, para pessoas de baixa renda, independentes de ser indígena, negro [...]. (P3).

[...] só que paralelo, o governo tem que melhorar a qualidade da escola pública, da base fundamental, porque não adianta dar cotas, cotas e cotas e não melhorar a qualidade do ensino, até porque esses cotistas vão ter dificuldade no curso, eles vão ter uma certa “facilidade” para entrar, mas para sair do curso, pelo menos na Engenharia [...]. (P3).

2) Insciência sobre quem são os(as) estudantes cotistas

Quando questionados(as) sobre suas percepções acerca do perfil dos(as) estudantes que ingressam no curso de Engenharia Mecânica através da reserva de vagas para estudantes oriundos(as) do ensino médio público, três professores(as) afirmaram não ter conhecimento de quem são os(as) estudantes cotistas, enquanto P3 diz que mesmo sem perguntar para todos(as), desconfia quem são. P2 aponta também para o lado positivo desse desconhecimento, pois acredita que mesmo sem querer poderia haver algum tipo de discriminação, caso soubessem que são os(as) estudantes que ingressam por cotas.

[...] nunca fiz separação [...] até teria como pesquisar a forma de ingresso mas eu nunca fiz diferenciação . (P1).

Não, a gente não faz um estudo, a gente não sabe quem são os alunos(as) cotistas e quem não são. [...] o lado bom é que sem querer tu não tem, nem sem querer tu não tem como discriminar[...] pra nós todos os alunos(as) são iguais, a gente sabe que muitas vezes a gente é traído pelo nosso próprio pensamento, então, mas a gente não consegue ser traído pelo próprio pensamento porque a gente não sabe quem são . (P2).

Não, eu não fico perguntando pra cada um, mas na média eu sei que muitos alunos(as), a maioria né, que vem das escolas públicas usa de cotas . (P3).

[...] eu não tenho os dados de quem são, quando eu faço a minha análise das notas, de quem são os alunos que vão bem ou vão mal, se são realmente aqueles das cotas. (P4).

Tal insciência, inviabilizou que alguns aspectos a respeito dos(as) estudantes cotistas fossem verificados de maneira mais objetiva como, por exemplo, o questionamento sobre as dificuldades percebidas pelos professores(as), que são encontradas por esses(as) estudantes no decorrer do curso. Três professores(as) manifestaram não terem condições de responder a tal questionamento, justificando o desconhecimento de quem são os(as) estudantes cotistas. Somente P3 que ariscou afirmar:

Na média, tem dificuldade um pouco maior, quem entra pelo acesso universal geralmente são aqueles que tiveram um melhor ensino no passado né [...]. (P3.)

Outra questão que ficou de certa forma inviabilizada, foi sobre os(as) docentes terem conhecimento ou não, da instituição despender algum olhar diferenciado ao receber os(as) estudantes cotistas. No entanto, tal questionamento gerou uma reflexão a P1, que questiona se deveria ter, enquanto P2 e P3 citam a assistência estudantil como provável local de apoio a esses(as) estudantes, sendo que P2 tem dúvidas se ao utilizar a reserva de vagas para ingresso gera alguma relação com a concessão dos auxílios financeiros ou não, enquanto P4 acredita não haver nada nesse sentido:

Na verdade eu tenho uma dúvida, se deve ter, que a gente tá falando em oportunidade de acesso, mas não facilitação do caminho. [...] aí vale para todos né, então a regra igual para todos, não teria porque uma regra já diferenciada para acessar e uma regra diferenciada para se formar, o profissional vai ser o mesmo, então pessoalmente não concordo[...]. (P1).

Pode ser [...] que o pessoal aí da assistência ao educando possa fazer algum trabalho nisso, mas eu não sei se é feito ou não, de certa maneira eles devem acabar fazendo porque a gente tem os nossos benefícios [...] mas não deve tá vinculado diretamente ao programa das cotas, o público que talvez seja o mesmo, ou praticamente o mesmo [...] mas eu acho que não está exatamente vinculado uma coisa com outra. (P2).

[...] tem a assistência estudantil, tem ali a parte psicológica que eles tem acesso, enfim eu vejo que a Instituição dá toda uma estrutura. (P3).

Não, eu creio que não, é somente a questão do acesso. (P4)

3) Diagnóstico das carências

Sobre esse assunto, foi questionado se no curso há alguma forma de diagnosticar as possíveis carências dos(as) estudantes em sala de aula, ou se somente são percebidas após as avaliações aplicadas durante o semestre. Fica perceptível que não há consenso nesse ponto entre os professores(as), mas a partir da análise das respostas, é possível perceber que não são

realizados diagnósticos sistemáticos no início do curso, as deficiências são constatadas somente após a aplicação das provas:

Não, não é feito nenhum levantamento, nem antes nem depois, as avaliações é que mostram[...].(P1).

A gente percebe, a gente perceber até na maneira da escrita né, como eles escrevem [...],a gente por experiência já percebe o público né, e quando chegam as avaliações, aí se comprova mesmo. (P3).

Como recebo muito aluno aqui (sala do professor), eu converso muito com eles, então às vezes eu fico sabendo tá, raramente, mas raramente. (P4).

No entanto, P1 e P3 frisam que a instituição promove atividades para auxiliar os(as) estudantes que possuem carências, principalmente em função dos problemas ocasionados pelas deficiências trazidas do ensino médio, mas nunca direcionados à questão de acesso, e sim a todos(as) os(as) estudantes, com a realização de revisões no início do curso e ofertando atendimento extraclasse aos(as) estudantes, como os estudos orientados e monitoria acadêmica.

[...] o que tem sim, a instituição oferece e a gente discute isso no curso, mas não segregando ou analisando pelo lado acesso, analisando a dificuldade que os alunos(as) apresentam pós-médio.[...] A gente não diferencia pelo acesso, diferencia pelo aluno ter dificuldade que na verdade é o grande geral, grande geral, dá pra dizer que mais da metade dos alunos(as), ou seja, não é só do acesso [...]seria o ensino médio deficitário, e quanto a isso, a gente tenta organizar uma carga horária mais básica, uma revisão do médio propriamente dita, na introdução do curso. (P1).

Eu percebo reforço em certas disciplinas, tem disciplinas por exemplo, na matemática básica que tem aqui pra reforçar, tem os plantões dos professores(as) [...] tem a monitoria né, tem os monitores, não para todas as disciplinas, mas para aquelas que tem mais reprovação tem monitores [...]. (P3).

4) Dificuldades enfrentadas no curso

Quando questionados sobre suas percepções em relação às dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes que ingressam por cotas para se manter no curso, e se esses(as) estudantes estariam mais propensos a evadir, o corpo docente acredita que esses(as) estudantes estariam mais propensos a evadir do curso sim, mesmo sem ter ciência de quais são os(as) estudantes. Tais percepções ocorrem pela clareza de que os(as) estudantes cotistas estão inseridos(as) no grupo de estudantes advindos(as) das escolas públicas. Como possíveis

causas, citam principalmente os problemas ocasionados por uma educação básica pública deficitária, como a falta de hábito de estudo e a defasagem na bagagem de conhecimentos.

O aluno que entrou por cota [...] acho que no geral tem uma nota mais baixa, é porque tem uma deficiência no ensino médio, principalmente [...]. (P1).

[...] vai ter muita dificuldade, por causa da defasagem do ensino lá atrás. (P3).

Olha, eu creio que sim, eu acredito que sim, pela falta de hábito de estudo, junta defasagem [...] a maior dificuldade que eu vejo assim, é a questão da aprendizagem, aquela herança que ele trouxe lá da infância dele, do ensino fundamental e médio [...]. (P3).

Na minha opinião, eu imagino que sim, que eles têm uma dificuldade de permanecer no curso [...] como as cotas já inserem um aluno por algumas dificuldades, problemas sociais, socioeconômicos, eu imagino que eles tem mais dificuldade permanência sim. (P4).

A necessidade de trabalhar para prover o seu sustento também foi citada, mas na visão de P2 e P3, mesmo dificultando o percurso, não seria determinante para levar à evasão.

Estariam, a princípio sim, até mesmo porque, não falando de cotas, mas eu sei de alunos(as) que trabalham para se manter, talvez tenham entrado por cota, talvez não, não sei [...] é claro que é muito mais fácil tu obter um bom resultado sem ter o peso de ter que trabalhar, então, eu acho que pode estar relacionado sim a questão de ter que trabalhar, pode! Mas isso não é fator determinante. (P2)

Tem também, tem esses alunos(as) também que muitas vezes precisam trabalhar, a gente vê as vezes alguns que trabalham a noite como garçom, etc., tem que se virar, mas eu vejo assim, a maior dificuldade que eu vejo, até de quem tem que trabalhar, mas quando a pessoa quer, ela dá um jeito [...]. (P3).

P2 e P4 apontam também para a importância de se fazerem estudos sobre os(as) estudantes que ingressam por cotas, como objetivo de avaliar a política e também inserir melhor esses(as) estudantes.

[...] ter um estudo pra gente avaliar o grau de desempenho dos cotistas e não cotistas ao final do curso, eu acho que a gente poderia fazer um estudo desse, e avaliar se o programa tá atingindo os seus objetivos. (P2).

[...] se num futuro, nós pudermos ter acesso aos dados brutos disso, isso seria importante. Eu acho que na verdade, todos os dados são importantes para nós, e aliás, não com o intuito de questionar a política [...] visto que a gente sabe que o nosso ensino público tem seus defeitos, seus problemas né, mas para a gente poder se situar também e poder inserir melhor esses alunos(as). (P4).

5) Papel da Instituição para reduzir os casos de evasão

Sobre suas concepções em relação ao papel da Instituição na redução dos casos de evasão dos(as) alunos(as) cotistas, P1 e P2 apontam para a necessidade da instituição sistematizar informações sobre os motivos que levaram os(as) estudantes a evadirem.

Olha, eu acho que falta um diagnóstico, e a gente tem o setor da assistência que verifica o motivo da desistência, mas a gente não tem um diagnóstico tão claro que daqui a pouco aponte que seja deficiência, hoje não tem um diagnóstico claro [...]. (P1).

[...] conhecer qual seria a outra opção quando ele tá evadido, eu acho que seria uma coisa muito interessante da gente enquanto instituição, pra poder trabalha isso. (P2).

P1 e P4 apontam para a oferta de mais atividades para a promoção da aprendizagem dos(as) estudantes que têm dificuldades na aprendizagem, inclusive com o envolvimento de outros(as) estudantes, como alternativas eficientes.

Têm iniciativas que foram tomadas [...], tem por exemplo um curso “Autores da aprendizagem”, eu elogio muito esse curso, porque é um curso que ajuda os alunos(as) a aprender, como estudar direito [...] Eu faço a maior propaganda do curso, principalmente para aqueles que precisam[...]. (P1).

Teve um aluno que teve uma ideia uma época, isso eu acho que poderia ser ampliado [...], como se fosse um cursinho preparatório, mas dado por alunos(as) que já são veteranos, e tem alunos(as) que tem facilidade com cálculo e física por exemplo [...], uma espécie de monitoria [...], tem as monitorias específicas de algumas disciplinas, mas daqui a pouco alguns que seriam para um geral assim sabe, que pudesse sanar as dificuldades da matemática que vem lá do colégio. (P4).

A abertura de cursos de ensino médio integrado no *Campus* também apareceu como uma possibilidade de reduzir os problemas de defasagem dos(as) estudantes oriundos(as) do ensino médio público. Apesar desta modalidade de curso ser prevista para os Institutos Federais, o *Campus* Erechim ainda não oferta nenhum curso nesta modalidade.

[...]Eu vejo que institucionalmente nós temos obrigação de colocar o médio integrado[...] isso faria com que a sociedade tivesse uma opção de ensino gratuito, de alta qualidade. [...] Então se a gente tiver o ensino médio, o nosso aluno vai ser um aluno que sai com um ensino médio muito bom e profissional. E a minha experiência [...] é que enquanto eu tinha que me matar de estudar em cursinho para passar no vestibular, o pessoal que fazia o Colégio Industrial saia formado técnico com ensino médio bom, não precisava fazer cursinho, eles passaram direto no vestibular. (P1).

[...]se a gente for pegar a lei de criação dos institutos federais [...] o foco do Instituto Federal é o ensino médio e o ensino técnico [...] a gente poderia diminuir a necessidade das

cotas [...] porque quando a gente oferece o ensino médio, o ensino integrado [...] ele varia muito o grau de conhecimento dos alunos(as), e aí eles entrariam por consequência né, por um conhecimento melhor, um maior conhecimento que ele tem, dos conteúdos que ele precisa quando ele entrar [...], então a gente já diminui a carga de necessidade de quem entra por cota . (P2).

Eu acredito que os Institutos tem uma arma poderosa na mão e poucos usam, que é o ensino médio integrado [...] a gente sabe que se tiver o integrado no Instituto a qualidade muito superior, a gente vê pela nota do ENEM, isso é comprovado[...]. (P3).

5.4 ANÁLISE DE DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

Quanto ao PPC de Engenharia Mecânica, não há nenhuma menção direta sobre as ações afirmativas da instituição. No entanto, o mesmo prevê que a organização didático-pedagógica do curso deverá estar em consonância com demais documentos da instituição. Quanto às metodologias de ensino, o documento menciona a mediação dos conhecimentos científicos com a realidade social dos(as) estudantes:

[...] o curso busca apoio nos fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos como norteadores das práticas e ações educativas para o cumprimento de seus objetivos. As práticas metodológicas estão fundamentadas na interação professor/aluno mediada pelo conhecimento científico e pela realidade social. (IFRS - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2014, p. 62).

Sobre a avaliação da aprendizagem dos(as) estudantes, o documento menciona a sobreposição dos métodos qualitativos sobre os quantitativos, considerando que a mesma deverá ser realizada de forma:

[...] contínua, cumulativa e diagnóstica, consistindo num conjunto de ações que permitem analisar e compreender a constituição dos saberes adquiridos pelo aluno, visando o planejamento de novas ações para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a prevalência será dos aspectos qualitativos, sobre os quantitativos. No que tange aos aspectos qualitativos, dever-se-á ter como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem, possibilitando ao aluno que não alcançou os objetivos propostos, novas oportunidades para construção do conhecimento. (IFRS - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2014, p. 63).

Quanto ao documento denominado Organização Didática do IFRS, (Resolução nº 046, de 08/05/ 2015, alterada pela Resolução nº 086, de 17/10/2017), mesmo não fazendo menção aos(as) estudantes que ingressam por ações afirmativas, orienta, no seu Art. 63, para a previsão de acompanhamento de frequência e desempenho de todos(as) os(as) estudantes da Instituição:

Art. 63. Deverão ser previstas estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes de todos os cursos do IFRS, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que lhes garantam a efetividade do direito à aprendizagem, à permanência, ao êxito e à conclusão do curso com possibilidades de inserção no mundo do trabalho. (IFRS - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2015, p. 21).

Quanto à responsabilidade pelo desenvolvimento e acompanhamento de tais ações nos *Campi*, o Art. 64 do documento menciona a Direção de Ensino, as Coordenações e os Colegiados de Curso, articulados com as equipes de Assistência Estudantil e Pedagógicas. O documento cita ainda o observatório da Evasão e Retenção Acadêmica da Instituição, que é coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino. A Organização Didática dispõe também sobre o “estudo orientado”, que prevê atendimento aos(as) estudantes, por parte dos(as) professores(as) que ministram disciplinas, em horários extraclasse:

Art. 202. Entende-se por estudo orientado, o processo didático-pedagógico que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao estudante, a fim de superar dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Parágrafo único. Será oferecido ao estudante horário de atendimento extraclasse para realização do estudo orientado, sendo o período informado pelo professor em seu Plano de Ensino e/ou Plano de Trabalho e também divulgado em sala de aula. (IFRS - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 201, p. 44).

Sobre os estudos orientados, como foi possível verificar nos planos de ensino dos(as) docentes do curso, que estão disponíveis no site da instituição, a maioria disponibiliza 8 horas semanais para esses atendimentos, exceto alguns(as) que destinam mais horas para tal atendimento.

Quanto ao documento denominado Políticas de ações afirmativas do IFRS (Resolução nº 022, de 25/12/2014), a única menção que o documento traz, é na seção das competências da instituição, bem como de suas unidades organizacionais, no Art. 279. Caberá aos núcleos de Ações afirmativas implementar ações de capacitação para a comunidade acadêmica, com objetivo de instrumentalizar a mesma acerca de adaptações necessárias à vida acadêmica

dos(as) estudantes que necessitarem, em consonância com a Resolução nº 022/2014. A mesma orienta a comunidade acadêmica acerca das ações de inclusão de estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com respeito às diversidades. O documento propõe medidas específicas de apoio em torno do acesso, êxito e permanência dos(as) estudantes da instituição, sendo os(as) estudantes de escolas públicas também citados, conforme parágrafo 1º do Art.1:

§ 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. (IFRS - POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, 2014, n.p).

Nas diretrizes do documento destacamos a presença de previsão de dotação de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações afirmativas e para o cumprimento da política de cotas, bem como a orientação para o aprimoramento de questões acadêmico-pedagógicas. A respeito das questões de êxito e permanência, o documento prevê, no inciso I do Art. 10:

I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo(a) estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFRS;

II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelos setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações afirmativas; (IFRS - POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, 2014, n.p).

Cabe destacar que quanto à monitoria acadêmica, o *Campus* seleciona monitores(as) com bolsas, de modo a contemplar todos os cursos. Conforme Edital nº 04/2019, que teve como objetivo selecionar monitores(as) para o ano letivo de 2019, foram ofertadas 18 bolsas para monitores(as).

Quanto ao documento denominado Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos(as) estudantes (Resolução nº 064, de 23/10/2018), cabe destacar que a origem do documento faz parte de uma mobilização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em resposta ao Acórdão nº 506, de 2013, do Tribunal de Contas da União (TCU), que, no ano de 2013, instituiu uma comissão, que, por sua vez, elaborou um documento orientador, fornecendo subsídios para tratar das questões referentes à prevenção da evasão e da retenção na rede.

O documento orienta a comunidade acadêmica acerca das questões referentes à evasão, e também enfatiza a preocupação da instituição sobre o desenvolvimento de práticas que contribuam com o êxito e a permanência de seus estudantes, apresentando o que é desenvolvido na instituição:

As políticas de assistência estudantil diferenciadas e bastante abrangentes envolvem diversas modalidades de auxílio. Os projetos de apoio pedagógico visam auxiliar os(as) discentes no sentido de obterem êxito em seus estudos, e, entre as diferentes propostas, destacam-se atividades relacionadas à arte, à cultura e ao esporte. Essas existem para o incentivo às atividades que integram e desenvolvem habilidades artísticas e desportivas junto aos educandos[...].O IFRS trabalha também através da criação de tempos e espaços voltados para a discussão das práticas pedagógicas nos Campi, com foco especial no acompanhamento e na análise do desempenho dos educandos, com o intuito de superar os índices de evasão e retenção identificados na Instituição. (IFRS - PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS(AS) ESTUDANTES, 2018, p. 08).

Embora o documento oriente a propósito da prevenção da evasão na Instituição, bem como avançar nas questões de permanência e êxito dos(as) estudantes, foi elaborado de uma forma ampla, não sendo possível encontrarmos ação específica destinada aos(as) estudantes que ingressam na instituição por meio da reserva de vagas. A única menção apresentada pelo documento sobre as ações afirmativas, diz respeito à existência de Núcleos específicos na Instituição, que já seriam responsáveis pelo acompanhamento desses(as) estudantes nos *Campi*, no caso os NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e os NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), além de citar o desenvolvimento de normativas pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN), em conjunto com a Coordenação de Ações Afirmativas (PROEX):

Para o acompanhamento dos(as) estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas o IFRS já conta com Núcleos específicos de apoio (NAPNEs e NEABIs) e a PROEN, particularmente, já desenvolveu normativas em conjunto com a Coordenação de Ações Afirmativas (PROEX) de forma a amenizar situações de aprendizagem e acesso ao conhecimento e à instituição. Cabe nesse momento apontar o trabalho da Assistência Estudantil que tem acompanhado os(as) estudantes [...]buscado, junto às Direções/Coordenações de Ensino, estabelecer ações multidisciplinares e, se possível, envolvendo equipe multiprofissional. (IFRS - PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS(AS) ESTUDANTES, 2018, p. 53-54).

Quanto ao documento denominado Política de Assistência Estudantil do IFRS (Resolução nº 086, de 03/12/2013), a única menção às ações afirmativas está no inciso VII, do Art.2, que trata dos princípios da Assistência Estudantil da instituição:

VII. trabalho integrado junto aos Núcleos Institucionais relacionados às políticas de ações afirmativas, colaborando desta forma com a construção de uma cultura de inclusão na Instituição, com a democratização da educação e promoção da equidade. (IFRS - POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2013, p. 2).

No entanto, o documento é formado por um conjunto de diretrizes e princípios que normatizam as competências, a organização, bem como o funcionamento dos diversos órgãos da Assistência Estudantil da instituição, que visam basicamente à promoção de ações sobre acesso, êxito e permanência, que além do supracitado, podemos destacar:

- I. enfrentamento às desigualdades sociais para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal;
- II. busca pela equidade de condições de acesso, permanência e diplomação qualificada dos discentes com vistas à inclusão, preservando o respeito à diversidade;
- III. priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante;
- IV. transparência na divulgação dos recursos, benefícios, serviços, programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e para a manutenção dos mesmos. (IFRS - POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2013, p. 2).

O documento descreve também que, além dos programas de benefícios, a Assistência Estudantil desenvolve ações de caráter universal, de forma a atingir diferentes públicos dentro da instituição, com vistas da melhoria do desempenho acadêmico dos(as) estudantes, bem como na prevenção da retenção e evasão escolar.

Através da análise dos documentos supracitados, foi possível constatar que, apesar de praticamente não preverem ações específicas aos(as) ingressantes por meio da política de cotas, o acesso por meio da reserva de vagas é assegurado, conforme legislação vigente; e todos esses documentos destacam pontos importantes sobre questões didático-pedagógicas, bem como de êxito e permanência na Instituição de forma ampla, para todos(as) os(as) estudantes que delas necessitarem, nas quais esse grupo de estudantes está, de forma indireta, contemplado. Portanto, concluímos que os(as) estudantes cotistas estão amparados nesses documentos e o IFRS, cumpre assim, teoricamente falando, o seu papel de instituição inclusiva em termos de ações afirmativas.

5.5 CONSTRUINDO UM DIAGNÓSTICO A PARTIR DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A reserva de vagas instituída pela Lei 12.711/12 promoveu uma significativa alteração no cenário da educação superior pública brasileira, pois ao oportunizar o acesso a grupos que antes tinham dificuldade de acessar essas instituições, foi responsável por reduzir o elitismo histórico desse nível de ensino no país (OLIVEIRA, 2013). Para Ristoff (2014), de maneira geral, é possível observar uma mudança no perfil socioeconômico da graduação no país, mas o “grande mérito da Lei das Cotas não está tanto no aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública no *campus*, mas no seu poder de induzir a melhoria da representação nos diversos cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda”.

Para os(as) participantes desse estudo, tanto do segmento discente quanto docente, a política de reserva de vagas instituída pela lei das cotas está cumprindo uma demanda de grande relevância educacional e social, em função da mesma possibilitar o acesso de estudantes que teriam dificuldade de ingressar em muitos cursos superiores públicos. Os mesmos enfatizaram a importância da mesma citando a disparidade existente entre os egressos(as) da educação básica de instituições públicas e de instituições privadas, que no caso dos(as) participantes discentes, é ressaltada pelos relatos de suas próprias vivências após ingresso no curso.

Quanto aos(as) docentes, demonstraram ser favoráveis a ela quando utilizado o fator escola pública, mas com algumas ressalvas quanto ao critério cor/raça. No entanto, Segundo Ristoff (2014), ao comparar os percentuais de pretos e pardos da sociedade brasileira, com a representatividade desses grupos nos cursos de graduação do país, assevera que há uma distorção na maior parte dos cursos, principalmente nos mais competitivos, onde há uma sub-representatividade dos mesmos. Para o autor, a cor do país não se reflete na graduação brasileira, daí a importância da utilização também desse critério, além do fator escola pública. Cabe ressaltar que o cumprimento da política de cotas instituída pela Lei 12.711/2012 está devidamente prevista nos documentos institucionais.

Quanto ao acolhimento dos(as) ingressantes cotistas, de maneira geral, os(as) participantes discentes relataram que sentiram-se bem ao ingressar na instituição, declarando não haver sofrido nenhum tipo de preconceito ou discriminação pelo fato de serem cotistas. Pelo contrário, relataram terem sido tratados como todos(as) os outros(as) estudantes do curso, e também fazem uma análise positiva das relações entre todos os segmentos do curso. O mesmo foi relatado pelos(as) participantes docentes, que afirmam que as cotas são utilizadas somente para o ingresso, depois todos os(as) estudantes são tratados(as) de maneira igualitária, sem nenhuma diferenciação.

Os(as) docentes relataram também o desconhecimento de quem são os(as) estudantes que ingressam por cotas, bem como o desconhecimento da realização de atividades diferenciadas para a promoção da integração desses(as) estudantes junto à instituição, onde P1 ressalva que, na sua opinião, não deveria ter porque todos(as) devem ter as mesmas obrigações após o ingresso, enquanto P2 acredita ser melhor não ter tal conhecimento, para evitar que essa informação possa gerar alguma forma de preconceito ou discriminação na instituição.

Os(as) docentes relataram ainda que não é realizado qualquer tipo de diagnóstico no início do curso para verificar a existência de possíveis carências dos(as) ingressantes do curso, e que as mesmas são percebidas somente após a aplicação das atividades avaliativas no decorrer do semestre. Cabe ressaltar que o PPC de Engenharia Mecânica prevê uma forma diferenciada de avaliação, realizada de forma “contínua, cumulativa e diagnóstica, consistindo num conjunto de ações que permitem analisar e compreender a constituição dos saberes adquiridos pelo aluno, visando o planejamento de novas ações para a melhoria do processo de ensino aprendizagem” (IFRS - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2014, p. 63). Portanto, sobre esse aspecto há divergência entre o documento e os relatos dos(as) participantes docentes.

Esse comportamento docente pode ser reflexo do que Meneghel (2018) chama de dilema entre um sistema de graduação que se expandiu, ampliou, mudou o perfil de seus estudantes e que se tornou complexo, e um sistema idealizado por gerações de intelectuais, que lutam pela institucionalização da universidade de pesquisa no país, ou seja, um sistema destinado apenas a uma elite intelectual. Nas palavras de Ristoff (2011, p. 58), o sistema de elite se imagina como um lugar para poucos, selecionados com rigor e altamente inteligente, é um sistema “pequeno, excludente, e catedrático, às vezes quase privado, mesmo no espaço público [...]”.

Apesar da constatação de uma certa indiferença por parte dos(as) docentes às peculiaridades que possam surgir na ocasião do ingresso dos(as) estudantes advindos(as) das camadas populares, da escola pública, é possível perceber que há um acolhimento positivo por parte da instituição e também pelos(as) colegas de curso. Isso, de certa forma, contribui de maneira positiva para a integração desses(as) estudantes e para a construção do sentimento de pertencimento a esse espaço, ao local, muitas vezes antes desconhecido por muitos(as) deles(as), considerando o fato de 70,37% dos(as) participantes do questionário pertencerem a

primeira geração da família a acessar a educação superior, e 60,36% do total do grupo analisado pertencerem a grupos familiares com renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

No entanto, o relato de “sentir desconforto” em sala de aula, gerado em função de dificuldades em acompanhar as disciplinas ofertadas no início do curso, ocasionado pelo desconhecimento de conteúdos do ensino médio - que muitos relataram não terem visto ou visto de forma superficial, devido ao sistema de ensino público fragilizado que realiza uma “inclusão-excludente” (KUENZER, 2002) - muitas vezes somadas com questões didático-pedagógicas, colaboram com a dificuldade de avançar ou até mesmo permanecer no curso, principalmente nos primeiros semestres.

Aqui estaria uma consequência do fato de todos(as) serem vistos(as) como “iguais” após o ingresso, pois o mesmo tratamento a todos(as) os(as) estudantes de uma turma desconsidera ou negligencia o fato de que tiveram trajetórias e oportunidades educacionais diferentes. Nesta análise levamos em consideração também o fato de que a grande maioria dos(as) estudantes cotistas do curso possui toda sua trajetória estudantil em escola pública, considerando que 96,30% dos(as) participantes do questionário declararam cursar também o ensino fundamental público.

Lembramos de Gisi (2006), que afirma que desigualdades educacionais são sentidas pelos(as) estudantes ainda na educação básica, quando muitos já chegam em condições desiguais nas escolas, em função das oportunidades que tiveram, sendo seu capital cultural constituído em função dessas oportunidades. Segundo a autora, reconhecer as desigualdades deveria ser o ponto de partida para um ensino de qualidade. No mesmo sentido, ao falar sobre as desigualdades vivenciadas no interior dos sistemas de ensino, Bourdieu (2012) chama a atenção para a produção de “excluídos do interior”, ou seja, estudantes incluídos(as) no sistema de ensino, mas que não têm a possibilidade de atingir o sucesso escolar.

Para Santos (2014), após a adoção da política de cotas, que promoveu a entrada de estudantes, em sua grande maioria advindos(as) de um ensino médio fragilizado e contextos socioeconômicos muitas vezes desfavorecidos, foram lançados importantes desafios para essas instituições. A autora ressalta a necessidade de acompanhar esses(as) estudantes ao longo de seus cursos, para que assim as diferenças sociais não sejam reproduzidas dentro da Universidade, pois “se estes(as) estudantes não encontram condições favoráveis para a permanência no curso, e/ou os grupos sociais continuam segregados dentro da universidade, as cotas não cumprem sua função integralmente” (SANTOS, 2014, p. 46).

Ao analisarmos a evasão dos(as) estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica, os números são bastante significativos, mais acentuados na primeira turma que recebeu estudantes através da reserva de vagas, onde 64,70% dos(as) estudantes evadiram até o momento, oscilando de forma não regular nas outras turmas, ficando com uma média de 32,43% de evasão acumulada nas 5 turmas analisadas. Porém, mesmo sendo alta, não é muito diferente quando comparada aos(às) demais ingressantes do curso no período analisado, onde a evasão acumulada está em 32,37%. Cabe ressaltar que 87,50% dos(as) participantes evadidos(as) (questionário), se desligou do curso até o quarto semestre, sendo que 50% evadiu ainda no primeiro ano do curso.

No entanto, podemos observar uma maior retenção do grupo de estudantes cotistas em comparação aos(às) demais estudantes, considerando que das duas turmas que encerraram o ciclo mínimo para integralização da matriz curricular do curso até o momento, apenas 14,28% concluiu o curso, enquanto no outro grupo o percentual está em 24,13%.

Portanto, não é possível afirmar que no curso de Engenharia Mecânica do IFRS – *Campus* Erechim, os(as) estudantes que ingressam pela reserva de vagas evadem mais que os(as) demais estudantes, pois os índices são significativamente altos nos dois grupos. O que podemos afirmar é que muitos(as) estudantes cotistas estão apresentando maiores dificuldades de êxito, observados os diferentes índices de conclusão entre os dois grupos no período analisado.

Observando o perfil desses(as) estudantes, o que chama a atenção é que mesmo os(as) ingressantes que se autodeclararam negros (pretos e pardos) representarem 26,10% do total de vagas ocupadas por cotistas, a evasão é mais acentuada nesse grupo, onde 60% dos(as) autodeclarados(as) pretos(as) e 41,67% dos autodeclarados(as) pardos(as) evadiram do curso. A evasão também se acentuou entre os(as) estudantes que declararam renda per capita de até 1 SM (50% de evadidos(as)) e que utilizaram a modalidade de cota “escola pública, baixa renda e autodeclarado preto ou pardo”, onde 52,94% evadiram.

Tais constatações nos levam a considerar que para o grupo analisado há uma forte aproximação da evasão com as características étnicas e socioeconômicas dos(as) estudantes. O que nos leva a concordar com Farenzena e Luce (2014), que afirmam que as desigualdades em termos educacionais estão diretamente inter-relacionadas às desigualdades sociais e se acentuam em alguns segmentos da população brasileira, como entre os negros e nas famílias de baixa renda. Em torno dessas evidências, as autoras ressaltam também a instalação do debate no setor educacional entre a “universalização versus a focalização das políticas

públicas sociais e educacionais, mais ou menos atravessados por certa contraposição entre os princípios da igualdade e da equidade na ação pública” (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 201).

No mesmo sentido, Gisi (2006, p. 14) enfatiza que a seletividade social na educação superior pública ocorre não somente pela falta de vagas, mas também se relaciona às “desigualdades sociais e econômicas existentes no país e com as condições da rede pública de educação básica [...]”. No caso do grupo analisado, apesar da possibilidade de acesso, a exclusão dos autodeclarados(as) pretos(as) ou pardos(as) e também dos(as) pertencentes a famílias de baixa renda, se fortaleceu após o ingresso no curso.

Sobre as dificuldades encontradas na instituição, que podem influenciar de maneira negativa no êxito e na permanência dos(as) estudantes cotistas, 77,80% dos(as) participantes do questionário afirmaram ter encontrado dificuldades após ingresso na instituição, sendo que o percentual se acentuou nos(as) participantes que estão frequentando o curso, com um índice de 88,20%.

Portanto, o enfrentamento de dificuldades no curso ou na instituição pelos(as) estudantes cotistas não são exclusivos dos(as) estudantes que interromperam os estudos ou evadiram do curso, mas podem fazer parte do dia a dia de muitos(as) estudantes que ingressaram por cotas, pois o fato de permanecerem na instituição pode nem sempre representar a superação de todas as dificuldades encontradas, mas sim, uma constante persistência na busca de concretizar um projeto idealizado pelo(a) estudante e muitas vezes pelo grupo familiar. Santos (2014, p. 92), ao discorrer sobre a valorização do grupo de estudantes cotistas em relação ao ensino superior, ressalta que há “uma espécie de projeto familiar, no qual a valoração atribuída ao curso superior e o orgulho pela conquista de uma vaga em uma universidade pública são colocados em primeiro plano”.

Quanto às principais dificuldades relatadas pelos(as) estudantes cotistas na instituição, tanto do questionário quanto da entrevista individual, estão atreladas majoritariamente às questões da relação ensino-aprendizagem, mas também a questões financeiras. Na percepção docente o peso recai mais fortemente sobre as questões da aprendizagem dos(as) estudantes.

As dificuldades na relação ensino-aprendizagem aparecem de forma muito clara durante a pesquisa, principalmente nos relatos dos(as) discentes em vários momentos das entrevistas, bem como do questionário, mas também nas colocações dos(as) docentes quando ambos relatam percepções acerca da existência de diferenças educacionais entre os(as) estudantes advindos(as) de escolas de educação básica pública e privada. No segmento docente, mesmo declarando não terem ciência de quem são os(as) estudantes cotistas, acenam

para as limitações dos(as) estudantes egressos(as) da educação básica pública, como a falta de base e de hábitos de estudo. Entre o segmento discente, há relatos de desconhecimento de conteúdos básicos exigidos pelos professores(as) nos primeiros semestres do curso e percepções de que o mesmo não ocorria com todos os colegas da turma.

O que é possível perceber é que acaba ocorrendo, para muitos(as) estudantes, uma espécie de “choque de realidade” ao ingressar no curso de Engenharia Mecânica, principalmente devido às defasagens da educação básica pública e/ou à “desigualdade na distribuição social dos conhecimentos” (KUENZER, 2001, p. 145).

Essa desigualdade pode ser consequência das diferentes formas de concepção e oferta desse nível de ensino nas diferentes escolas, para as diferentes clientelas e classes sociais, o que traz à tona a fragilidade da educação básica público no país (LIBÂNEO, 2012; 2015; ARROYO, 2011; NOGUEIRA RAMOS, 2011; KUENZER, 1999; 2001).

No entanto, dificuldades na relação ensino-aprendizagem também foram relacionadas pelos(as) discentes com questões didático-pedagógicas. Quanto à didática, tal relação emergiu através de relatos de dificuldades para tirar dúvidas durante as aulas, devido à formalidade mantida por alguns(as) docentes; de disciplinas ministradas por diferentes docentes produzirem diferentes resultados na aprendizagem da turma, em função dos diferentes métodos utilizados; e também da grande dificuldade na aprendizagem dos conteúdos de determinadas disciplinas, mesmo entre discentes que, segundo participantes do estudo, teriam uma boa base de conhecimentos, onde a falta de formação pedagógica de alguns(as) docentes do curso foi citada por E3.

Sobre essa questão, conforme dados obtidos no departamento de recursos humanos da instituição, verificamos que dos 25 professores(as) atuantes no curso durante os períodos de 2018/2 e 2019/1, 12 cursaram licenciaturas e/ou possuem formação pedagógica (48%), enquanto 13 professores(as) não possuem nenhuma das duas, o que corresponde a 52% desses profissionais.

Outra questão apontada diz respeito à postura de alguns professores(as) do curso, mesmo não sendo consenso entre os(as) participantes discentes, é possível identificar problemas gerados pela dificuldade de aproximação entre estudantes e alguns professores(as) do curso. Isso pode ser observado através dos relatos de constrangimento em sala de aula, e também pela resistência em buscar os atendimentos de professores(as) nos plantões, justificado pela maneira como alguns professores(as) lidam com as dificuldades dos(as) estudantes. Conforme relato de E5, não é tão simples frequentar os atendimentos dos

professores(as), justificando não ser falta de interesse, mas constrangimento por não dominar conhecimentos, que na percepção de alguns(as) professores(as), deveriam dominar.

Os relatos de constrangimento ou de não se sentir à vontade para buscar atendimento com os(as) docentes acenam para a limitação dessas opções para muitos(as) estudantes. Tais problemas podem ser observados também nos relatos de discentes de sentirem-se mais à vontade em buscar auxílio na monitoria acadêmica, onde o atendimento é realizado por outros(as) estudantes, em função do tipo de linguagem utilizada, e também pelo relato de docentes sobre suas percepções de que, a maioria dos(as) estudantes que buscam atendimento nos estudos direcionados são justamente os que menos precisariam.

Mas de maneira geral, os atendimentos realizados nos plantões dos professores(as) (estudos direcionados), e na monitoria acadêmica, são apontados pelos(as) participantes do estudo como sendo de grande relevância para auxílio na superação das dificuldades relacionadas com as questões de aprendizagem dos(as) estudantes. No entanto, não há espaços específicos destinados aos(as) cotistas, como também não há a realização de um diagnóstico para detectar as carências ou cursos de nivelamento mais específicos para os(as) estudantes com maiores dificuldades. Houve também o relato da oferta de cursos básicos de matemática, que, na avaliação dos(as) estudantes, contribuíram de forma significativa na revisão de conteúdos básicos, porém a oferta não é sistemática e sim esporádica, além de não possibilitar a participação de todos(as) os(as) estudantes que gostariam de participar.

Outra questão verificada também diz respeito à dificuldade de conseguir buscar auxílio nos atendimentos extraclasse ofertados pela instituição, por parte dos(as) estudantes que trabalham concomitantemente à realização do curso, em função dos horários em que os mesmos são disponibilizados. Essa limitação tem relação direta com outra dificuldade enfrentada pelos(as) estudantes cotistas, bastante relatada pelos(as) discentes: a dificuldade financeira.

Foi possível perceber que as dificuldades financeiras interferem de diversas formas no percurso dos(as) estudantes cotistas no curso. Elas são expressas nos relatos de dificuldade em se manter no curso, em função de falta de recursos financeiros, principalmente para os(as) estudantes que vem de outras localidades, pois o fato de morar longe da família gera um custo de vida maior; pela dificuldade de conciliar trabalho com os estudos, em função do horário de oferta do curso, que é integral, sendo que alguns semestres são ofertados no turno da manhã e outros no turno da tarde; e como já mencionado anteriormente, pela falta de tempo para se dedicar aos estudos, como enfatizado por A8, que afirma que é praticamente impossível um

estudante que trabalha conseguir realizar todas as atividades extraclasse, como trabalhos e listas de exercício.

Nesse sentido, Paula e Vargas, fazem uma reflexão sobre as limitações enfrentadas pelo(a) estudante que trabalha em relação ao(à) estudante que se dedica exclusivamente aos estudos:

Em direção diametralmente oposta, o aluno ‘não trabalhador’ configura o “estudante em tempo integral”, por oposição ao status de “trabalhador-estudante” ou de “estudante-trabalhador”, sugerindo uma ótima disponibilidade de tempo para a realização de estudos. Liberado da obrigação de se sustentar, o estudante em tempo integral não só pode optar por carreiras que demandam investimento de tempo integral quanto poderá, no momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional. (PAULA; VARGAS, 2013, p. 467).

Como é possível observar, há uma ligação intrínseca entre as dificuldades financeiras e as questões ligadas à aprendizagem, ou seja, elas são inter-relacionadas, principalmente para os(as) estudantes que precisam superar defasagens advindas da educação básica. Muitos conseguem encontrar alternativas para se manter sem precisar buscar um trabalho formal como bolsas de projetos de ensino, pesquisa, extensão ou de monitoria acadêmica, ofertadas pela instituição. Mesmo não sendo valores muito altos, muitas vezes somados ao auxílio estudantil, permite o sustento de estudantes enquanto frequentam o curso, como relatado nas entrevistas pelos(as) participantes discentes que estão em situação regular no curso, sendo os 4 bolsistas de projetos ou de monitoria acadêmica. Quanto aos(as) participantes do questionário, 47,50% dos regulares afirmaram participar de algum projeto com bolsas remuneradas. Consideramos esses percentuais bastante significativos, o que evidencia a importância dessas bolsas.

Além da contribuição financeira, as bolsas de projetos ou de monitoria acadêmica tendem a promover a possibilidade de “estar mais tempo na instituição”, fato que contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, como foi possível verificar de forma muito clara nos relatos dos 4 participantes das entrevistas, que estão em situação regular, e que são bolsistas.

Outro fator relatado pelos(as) participantes discentes das entrevistas, que contribui de forma significativa para a permanência no curso, principalmente pelo fato de ser diurno, é o auxílio estudantil despendido pela instituição. Tais relatos acenam para a eficácia da política de Assistência estudantil desenvolvida. O que chama a atenção entre os(as) participantes do questionário é que, enquanto 64,70% dos(as) participantes regulares declararam receber o

auxílio financeiro, entre os(as) evadidos(as) 64,50% declaram nunca ter recebido. Pieroni (2016) salienta a importância do fortalecimento das ações do programa de assistência estudantil “para que os efeitos das desigualdades sociais e a evasão possam ser minimizados [...]”.

No entanto, conforme dados obtidos nos relatórios de autoavaliação da instituição²⁹, os valores dispendidos pelo *Campus* para a assistência estudantil sofreram uma redução significativa nos últimos anos, enquanto no ano de 2016, foram gastos R\$626.301,13 com auxílio estudantil, o valor caiu para R\$573.663,08 no ano de 2018, uma redução de 9,16%. Para o ano corrente, o valor previsto é de R\$590.000,00, porém, a manutenção dos valores depende de decisões por parte do governo federal, que não vem acenando para a melhoria dos investimentos na área da educação, pelo contrário, no momento está obrigando as instituições a fazerem cortes drásticos nas despesas, conforme nota publicada pelo IFRS no seu site³⁰, onde a Instituição declara publicamente a sua preocupação com os impactos que podem ocorrer em função do corte orçamentário realizado pelo Ministério da Educação no dia 30 de abril de 2019, que giram em torno de 30% dos valores de custeio das instituições públicas federais de ensino.

Segundo a nota divulgada, essas instituições já vêm sofrendo reduções nos valores de custeio e investimento no decorrer dos últimos anos, impactando diretamente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão ofertadas, bem como o funcionamento das mesmas. A instituição denuncia ainda que não haverá orçamento disponível para manter o pagamento das bolsas de projetos e de monitoria acadêmica até o final do ano letivo, caso não haja liberação de parte dos valores retidos pelo governo. Se mantidos os valores atuais, a previsão é de que haverá recurso para o pagamento das bolsas somente até o mês de setembro.

A mensuração do impacto, principalmente na questão da permanência, com o rompimento do pagamento das bolsas só poderá ser observado após o ocorrido, mas, com certeza, terá efeito negativo para os(as) estudantes que contam com esses valores para se manter no curso, fazendo a busca por um trabalho formal ser a única alternativa para muitos(as). Convém afirmar que a restrição de uma política pública pode inviabilizar outras, somada aos problemas já existentes na educação superior, tende a agravá-los, dificultando ainda mais a formação dos(as) estudantes das classes populares.

²⁹ Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/erechim/institucional/avaliacao-institucional/relatorios-de-autoavaliacao/>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

³⁰ Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/nota-a-comunidade-corte-de-30-do-orcamento-inviabiliza-atividades-no-ifrs/>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

Porém, mesmo com a oferta de auxílio estudantil para os(as) estudantes de baixa renda e a oportunidade de alguns serem bolsistas de projetos ou de monitoria acadêmica, muitos(as) estudantes precisam trabalhar para poder se manter. Esse fato foi constatado a partir da análise do questionário, em que 59,26% dos(as) participantes declarou exercer algum tipo de atividade remunerada, sendo que a predominância é o trabalho formal (62,50%). Entre os(as) participantes em situação regular, o percentual ficou em 64,70%, portanto, boa parte desse grupo de estudantes do curso são “estudantes-trabalhadores” ou “trabalhadores-estudantes”, ou seja, estudantes que não se dedicam exclusivamente aos estudos (PAULA; VARGAS, 2013).

Quanto aos principais motivos que levam à evasão dos(as) estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica, foi possível observar que foram citados fatores individuais dos(as) estudantes bem como, internos e externos à instituição. Como fator individual emergiu a questão do surgimento de novas oportunidades em outras instituições ou em outras localidades mais próximas de casa. Esse motivo foi apontado por E6 e E7 como causa do seu desligamento do curso. Nesses casos, a saída do(a) estudante não configura propriamente uma desistência, mas sim uma mobilidade, pois não há saída do sistema, visto que continua seus estudos em outro curso e/ou instituição (RISTOFF, 1995, apud BRASIL, 1996). Com menor intensidade, surgiu também a questão de não se identificar com o curso, citado por alguns participantes e apontado por A1 como um dos motivos do seu desligamento.

Outro fator individual citado, a dificuldade na relação ensino-aprendizagem, aparece fortemente relacionado com fatores internos à instituição, pois a mesma é exacerbada devido ao alto nível de exigência do curso e também a problemas relacionados com questões didático-pedagógicos, como práticas pedagógicas inadequadas e a insuficiência de alternativas metodológicas para superação das dificuldades, que muitas vezes inviabilizam o acompanhamento dos conteúdos ministrados nas disciplinas, o que acaba levando muitos(as) estudantes, principalmente os(as) que chegam ao curso com defasagens da educação básica, a frequentes reprovações, principalmente nos primeiros semestres do curso.

Essa situação, além da consequência de postergação, pode gerar nos(as) estudantes um sentimento de insegurança e incerteza quanto à conclusão do mesmo, o que pode contribuir com a decisão de se desligarem do curso, ou seja, de sofrerem uma exclusão, não por escolha, mas por não encontrarem condições de permanecer (BUENO, 1993).

Fatores externos à instituição também foram citados, principalmente as dificuldades financeiras dos(as) estudantes, citadas na falta de recursos financeiros para se manter, que são

ampliadas pelo fato do curso ser integral, com a oferta de aulas no turno da manhã em alguns semestres e à tarde em outros, o que gera incompatibilidade em conciliar estudo com trabalho, e também devido à necessidade de trabalhar concomitantemente ao curso, o que dificulta o acompanhamento do mesmo. Segundo Paula e Vargas (2013, p. 468), a maior parte das dificuldades e do insucesso escolar dos(as) estudantes da educação superior tem relação com a incompatibilidade entre trabalho e estudo, constatando-se que “Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis”.

Carreira ser pouco valorizada e a menção do curso oferecer baixa inserção no mercado de trabalho também foram citados, porém em menor proporção. Como foi possível observar através do estudo, para a maioria dos(as) participantes evadidos(as), a decisão de se desligar do curso não foi motivada por um único fator, mas sim por uma combinação de fatores inter-relacionados, sendo eles individuais, internos ou externos à instituição. Considerando que a grande maioria dos(as) estudantes cotistas são advindos das classes populares, não surpreendeu os relatos de dificuldades e limitações ocasionadas por questões financeiras. No entanto, a grande proporção das dificuldades emergentes em torno das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem chamam a atenção. Por mais que nos documentos analisados estejam previstas formas e estratégias para a integração de todos os(as) estudantes no curso, visando a superação das dificuldades de aprendizagem, bem como a prevenção da evasão e da retenção, ficou perceptível que, na prática, a instituição ainda pode avançar.

5.6 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE AÇÕES

Nesta seção, apresentamos uma proposta de ações que possa contribuir nos avanços sobre as questões de êxito e de permanência, além das já realizadas pela instituição, considerando as especificidades do curso e dos(as) estudantes cotistas. Essa proposta foi elaborada a partir do diagnóstico deste estudo, bem como da contribuição dos(as) participantes do mesmo. Nela buscamos sugerir ações e medidas que são passíveis de serem desenvolvidas pela instituição. O conjunto apresentado a seguir é composto por 11 propostas, conforme segue:

1) Realização de diagnósticos em torno dos conhecimentos dos(as) estudantes no início do curso: As informações obtidas num diagnóstico realizado no início do curso, além de

ciência sobre o conhecimento dos(as) ingressantes, podem servir como base para orientar os(as) estudantes quanto aos atendimentos oferecidos pela instituição, como os estudos orientados e as monitorias acadêmicas, bem como auxiliar na tomada de decisões acerca de medidas necessárias para a superação dos pontos mais críticos, como para a criação de novas formas de superação das defasagens trazidas do ensino médio.

2) Oferta de novas possibilidades de cursos de nivelamento direcionados aos(as) estudantes com maiores defasagens, com novas alternativas de horários: Através da realização de um diagnóstico, seria possível constatar quais são os(as) estudantes com as maiores defasagens, bem como quais defasagens. Direcionar cursos de nivelamento para os(as) que realmente necessitam, não é uma forma de privilegiar estes(as) estudantes, mas sim oferecer condições mínimas para que consigam acompanhar os conteúdos abordados nas disciplinas do curso, visando, principalmente, a redução do número de reprovações nos primeiros semestres, período em que ocorre o maior percentual de evasão. Considerando também, o grande número de estudantes que trabalham concomitantemente à realização do curso, a escolha dos horários e dias de oferta dos mesmos precisam ser definidos com atenção. Como sugestão, considerados a utilização dos sábados letivos, destinados a atividades acadêmicas do curso, bem como o turno da noite.

3) Dispensa de atenção especial aos(as) estudantes que não conseguem vagas nas disciplinas de grande procura (disciplinas com grande número de reprovações): Esta demanda necessita de grande atenção por parte da coordenação do curso, visto que o critério para seleção dos(as) estudantes nas disciplinas do curso é o coeficiente de rendimento dos(as) estudantes, portanto, quanto maior a dificuldade no curso, menor o desempenho e consequentemente menor a probabilidade de conseguir vaga em determinadas disciplinas. Um(a) estudante que não consegue avançar no curso pode ter a expectativa de concluí-lo reduzida, colaborando com a decisão de evadir do curso. A ampliação da oferta de turmas extras em horários alternados foi destacada como uma alternativa pelos(as) participantes discentes.

4) Oferta de atividades alternativas para recuperação de conteúdos: Promoção e/ou organização de atividades extraclasse diferenciadas das já existentes, que promovam encontros e/ou grupos de estudos, com a participação de estudantes da instituição que estejam em níveis mais avançados do curso. Esta ação leva em consideração que para muitos(as)

estudantes do curso, as alternativas para superar as dificuldades na aprendizagem, oferecidas atualmente, podem ser difíceis de frequentar ou mesmo inviáveis para muitos(as) estudantes.

5) Promoção de momentos de diálogo com estudantes que apresentam dificuldades:

Considerando que muitos(as) estudantes encontram dificuldades no curso e muitas vezes não sabem a quem recorrer, se mostra importante a promoção de momentos de diálogo com setores de apoio, visando a motivação dos(as) estudantes acerca da necessidade de sua auto-organização do tempo para efetivar a sua formação, também orientar acerca das atividades ofertadas pela instituição e outras formas de superação das dificuldades na aprendizagem. Relevante também é a promoção de abertura de diálogo com turmas que demandam de atenção, quando solicitam.

6) Promoção de espaços de diálogos com a comunidade externa e/ou egressos(as) do curso:

Considerando que uma possível desmotivação no início do curso, por conta de dificuldades encontradas, se somada com a falta de perspectivas de mercado de trabalho, pode contribuir com a decisão de se desligar do curso, promover aos(as) estudantes, momentos de diálogo, nos quais possam ter contato com profissionais que atuam na área, inclusive egressos(as) do curso, e também a visualização de possibilidades de mercado de trabalho, já no início da graduação, pode motivar a permanência.

7) Incentivos à formação pedagógica para os(as) docentes: Promoção de momentos de reflexão e orientação, buscando promover a conscientização dos professores(as) que não possuem tal formação, sobre sua importância em todas as áreas do conhecimento.

8) Formação docente acerca de processos educativos e avaliativos: Promoção de formação continuada aos(as) docentes da instituição, com momentos de reflexão sobre o que significa ser professor e qual sua função no processo pedagógico, considerando o novo perfil dos(as) estudantes que estão ingressando nas instituições públicas, bem como sobre o papel dessas instituições no processo de democratização da oferta de educação superior no país.

9) Manutenção e ampliação de atividades que auxiliem os(as) estudantes a “aprender a estudar”: Considerando que a instituição já promove uma atividade na qual o objetivo é incentivar os(as) estudantes a desenvolverem essas habilidades e criarem rotinas de estudo, e que durante a realização desta pesquisa, tal atividade foi destacada pela sua significância,

reiteramos a importância da continuidade e ampliação dessas atividades, bem como o direcionamento para os(as) estudantes com maiores dificuldades na aprendizagem.

10) Promoção de divulgação do curso junto à comunidade externa: Considerando que muitos(as) estudantes não têm conhecimento do perfil do curso antes do ingresso, e também o fato de que muitos ingressantes da educação superior pertencem à primeira geração da família a acessar esse nível de ensino, promover uma ampla divulgação do perfil e das especificidades do curso para a comunidade externa pode contribuir positivamente na ocasião da escolha dos(as) candidatos(as).

11) Envolvimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nas questões relacionadas ao êxito e a permanência: Considerando o papel estratégico e fundamental do NDE quanto a estruturação, organização e funcionamento do curso, é importante também haver o envolvimento do núcleo no “pensar” as questões relativas ao êxito e permanência dos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como finalidade identificar as principais questões que estão dificultando a permanência e o êxito, e consequentemente levando à evasão dos(as) estudantes cotistas, egressos(as) do ensino médio público, do Curso de Engenharia Mecânica, no *Campus* Erechim do IFRS, e a partir do diagnóstico elaborar uma proposta de ações que possa contribuir com a redução do problema. Com base em referenciais teóricos, e dados empíricos, buscamos evidenciar o tema e responder as questões propostas para o estudo.

Durante o processo de pesquisa foi possível constatar que ingressar em uma instituição pública, para cursar uma graduação, já não é mais um sonho tão distante para muitos(as) estudantes das classes populares. O avanço na equalização de oportunidades, promovido pela política de cotas, junto a outras políticas públicas educacionais recentes, possibilitou o acesso desse novo perfil de estudantes a estes espaços. Conforme asseveram Bueno e Brito (2013, p. 10), “As políticas de ação afirmativa através do sistema de cotas proporcionam a convivência entre/com a diversidade no meio acadêmico, enriquecendo saberes e respeitando o direito à igualdade de oportunidades”.

Certamente, o processo de democratização do acesso às instituições públicas de educação superior brasileiras, especialmente após a implementação da Lei das cotas, contribui significativamente para a promoção de uma sociedade mais justa e com menos desigualdades. Porém, para que os objetivos dessa política sejam atingidos, é necessário que sejam oferecidas condições de êxito e permanência a esse novo público que está acessando esses espaços de formação, para garantir a conclusão dos cursos, o que certamente é um importante desafio para essas instituições. Conforme Meneghel (2018, p. 343) “Não basta ingressar no Ensino Superior, é preciso que os(as) estudantes tenham condições de cursá-lo e de concluí-lo”.

Para este estudo, cabe ressaltar que além do levantamento de dados quantitativos sobre os(as) estudantes que ingressaram no curso analisado por meio de cotas, a oportunidade dada para falarem sobre suas percepções e sobre suas vivências na instituição se mostrou extremamente importante para a compressão dos problemas existentes na instituição, sobre a evidência de que além de fatores individuais dos(as) estudantes e externos à instituição, existem também fatores internos a ela, que contribuem para a evasão dos(as) estudantes cotistas e que podem ser reduzidos. Da mesma forma, ouvir os(as) docentes do curso, permitiu compreender melhor como ocorre a inserção dos(as) estudantes cotistas na instituição.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, inicialmente nos propomos a realizar um levantamento da situação acadêmica dos(as) estudantes que ingressaram por meio de cotas destinadas aos egressos(as) do ensino médio público no curso de Engenharia Mecânica, bem como de dados sobre o perfil desses(as) estudantes. Através da análise dos dados primários obtidos na instituição, foi possível observar que os(as) estudantes do curso de Engenharia Mecânica do IFRS – *Campus* Erechim que ingressaram pela reserva de vagas destinadas a estudantes advindos do ensino médio público no período de 2013 a 2017, ingressaram no curso majoritariamente jovens, com idade entre 16 e 21 anos, são do sexo masculino, de cor branca e com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. No que diz respeito à forma de ingresso, a mais utilizada foi o processo seletivo próprio da instituição, mas a que apresentou os maiores percentuais de evasão foi o Sisu. A modalidade de cota mais utilizada foi a que exige como critério único ter cursado o ensino médio em escola pública.

Quanto à evasão, os números são bastante significativos, mais acentuados na primeira turma que recebeu estudantes cotistas, oscilando nas seguintes, ficando com uma média de 32,43%. Mesmo sendo alta, não é muito diferente quando comparada aos demais ingressantes pelo processo seletivo regular dessas turmas, onde a evasão acumulada está em 32,37%. A evasão se acentuou mais nos(as) estudantes que se autodeclararam de cor/origem negra, com renda per capita de até 1 salário mínimo, e que utilizaram a modalidade de cota “escola pública, baixa renda e autodeclarado preto ou pardo”.

No entanto, se a diferença entre os percentuais de evasão entre o grupo de estudantes cotistas e o grupo dos(as) demais estudantes não são significativos, ao comparar o percentual de concluintes de ambos os grupos, verificamos que o percentual de cotistas que se formaram até o momento é menor, portanto, há uma maior retenção nesse grupo.

Através da análise dos dados obtidos no questionário, destacamos que a grande maioria dos(as) participantes cursou toda a educação básica em escola pública, o ensino médio na modalidade regular, pertence à primeira geração da família a ingressar na educação superior, recebe auxílio financeiro da instituição e exerce algum tipo de atividade remunerada. Destacamos também que a maioria dos(as) participantes evadidos(as) se desligou nos dois primeiros anos de curso, e entre diversos motivos elencados, os mais citados foram as dificuldades na relação ensino-aprendizagem e a falta de conhecimento prévio dos conteúdos básicos para acompanhar o curso.

Quanto ao segundo objetivo proposto, que consistiu em identificar as principais dificuldades enfrentadas no curso de Engenharia Mecânica pelos(as) estudantes que

ingressam via reserva de vagas para egressos(as) do ensino médio público, que podem influenciar no êxito e na permanência desses(as) estudantes, identificamos dificuldades na relação ensino-aprendizagem. Estas foram atribuídas pelos(as) participantes às deficiências da educação básica pública, a problemas didático-pedagógicos, além das restrições impostas aos(as) estudantes que trabalham concomitantemente à realização do curso, devido à falta de tempo para estudar e/ou pela dificuldade de frequentar as atividades extraclasse ofertadas pela instituição, principalmente os atendimentos realizados nos plantões de professores(as) e pela monitoria acadêmica, que, conforme evidenciado no estudo, colaboram significativamente na superação das dificuldades.

Outra dificuldade relatada pelos(as) participantes diz respeito à questão financeira, que interfere na trajetória dos(as) estudantes tanto pela falta de recursos, quanto pela necessidade de realizar uma atividade remunerada concomitantemente à realização do curso. Quanto à necessidade de realizar uma atividade remunerada, a mesma é dificultada pela questão do curso ser integral, e para os(as) estudantes que conseguem conciliar, dificulta a sua participação nas atividades extraclasse de apoio à aprendizagem, o que pode comprometer o seu êxito no curso. Ou seja, foi possível identificar uma intrínseca relação entre as dificuldades financeiras com as questões relacionadas à aprendizagem.

As dificuldades financeiras apontadas pelos(as) participantes discentes, ressaltam a importância da manutenção e aprimoramento dos auxílios estudantis despendidos pela instituição, bem como das bolsas remuneradas aos(as) participantes de projetos da instituição (ensino, pesquisa e extensão) e monitoria acadêmica. Quanto ao programa de assistência estudantil, que prevê o auxílio financeiro aos(as) estudantes de baixa renda, consiste numa importante política pública, e depende de recursos financeiros destinados a esse fim pelo governo. Quanto às bolsas aos(as) participantes de projetos ou monitoria acadêmica, possibilitam a muitos(as) estudantes se manterem no curso sem precisarem buscar emprego formal precocemente. Portanto, a redução dos valores para tais programas, como vem ocorrendo, pode influenciar diretamente na permanência de muitos(as) estudantes.

Quanto ao terceiro objetivo proposto, que consistiu em verificar o que está previsto nos documentos institucionais acerca da política de cotas, como a Instituição percebe a presenças dos(as) estudantes cotistas, se a mesma oferece e como oferece condições de êxito e permanência para estes(as) estudantes, e como é tratada a questão da evasão pela mesma, concluímos que mesmo praticamente não havendo menção direta à prevenção da evasão e da

retenção para os(as) estudantes cotistas na maioria dos documentos analisados, indiretamente estes(as) estudantes estão contemplados.

No entanto, ao cruzarmos as informações obtidas nos documentos analisados com os dados obtidos através da análise das entrevistas, bem como das questões abertas do questionário, foi possível perceber que na prática, a instituição ainda precisa avançar em algumas questões para promover condições de êxito e de permanência dos(as) estudantes.

Para contribuir com esse avanço, que nos propomos a realizar o quarto objetivo da pesquisa, que consistiu em elaborar uma proposta de ações pontuais, que juntamente às ações já realizadas na Instituição, possa contribuir com a promoção da permanência e êxito, e dessa forma com a redução da evasão dos(as) estudantes que ingressam na instituição através do sistema de cotas. A proposta de ações baseada no diagnóstico contou também com a contribuição dos(as) participantes do estudo.

Ressaltamos que o estudo expôs o quão difícil é para os(as) estudantes advindos(as) das classes populares, egressos(as) de escolas públicas, se manterem e concluírem sua formação num curso diurno, com oferta integral. Através dos relatos de situações vivenciadas no curso, fica clara a fragilidade da educação básica pública, o que assinala a importância da política de cotas instituída através da Lei 12.711/2012, para os(as) estudantes egressos(as) do ensino médio público. Que dentre os ingressantes por cotas, há outros subgrupos nos quais as dificuldades de permanecer se acentuam, como os ingressantes por baixa renda, devido à necessidade de trabalhar, sendo esse o primeiro obstáculo encontrado.

Destacamos também que durante o estudo ficou evidente a importância da política de assistência estudantil para a permanência de grande parte dos(as) estudantes cotistas, bem como as bolsas (pesquisa, ensino e extensão) e monitoria acadêmica, que dependem de recursos financeiros advindos do governo federal, o que reforça novamente a necessidade de investimentos financeiros para a efetivação da política de cotas nas instituições, bem como em todos os níveis de ensino.

Contudo, infelizmente neste momento estamos presenciando aprovações de leis restritivas de gastos, cortes e/ou contingenciamentos nos valores destinados à educação pública em todos os níveis. Sem investimentos públicos, a educação superior pública poderá ser seriamente comprometida, bem como o avanço na qualidade da educação básica, que hoje se mostra bastante precária e fragilizada. O futuro educacional público brasileiro é bastante incerto, pois, dos avanços dos últimos anos, estamos num período de incertezas e estagnações, senão retrocessos. O que nos resta é a esperança de novos cenários políticos perceberem a

importância da educação, num país que ainda carrega marcas de uma constituição desigual, que ainda convive com preconceito e racismo, atenuados por uma enorme disparidade social.

Ademais, concluímos que os objetivos propostos para o estudo foram alcançados, dentro das limitações impostas pelo seu curto prazo de realização. No entanto, tendo a ciência da impossibilidade de esgotá-lo ou de propor soluções definitivas para os seus problemas, procuramos contribuir para o avanço das discussões sobre o tema, divulgando os dados e resultados obtidos, bem como delineando sugestões de ações para a redução dos problemas encontrados. Consideramos que os resultados do estudo, mesmo se tratando de especificidades de um curso, poderão ser relevantes para o *campus* e também para o IFRS, pois, até o momento, não há nenhum estudo sobre a trajetória dos(as) estudantes cotistas, após o seu ingresso, além de instigarem importantes reflexões, especialmente sobre as práticas realizadas na instituição.

Para finalizar, acreditamos que a política de cotas para ingresso na educação superior não deve ser vista como um benefício, pois ela se faz necessária para corrigir, ou ao menos reduzir, o histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados. Conforme Ristoff (2011, p. 83), para que a democratização ocorra de fato, são necessárias ações que afirmem “os direitos iguais aos historicamente excluídos, que assegurem acesso a todos os que seriamente procuram a educação superior [...], através de ações que tornem possível a permanência dos mais pobres”. Portanto, promover o acesso, mas principalmente promover condições para que os(as) estudantes que ingressam nas instituições públicas de educação superior permaneçam e concluam os seus cursos, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.]. v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Neto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade Pública Brasileira: Será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. **Aceso em: 14 nov. 2017.**
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/ SESu/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.
- _____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Aceso em: 23 abr. 2018.
- _____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 15 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. **Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/L Lei/L12202.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASLAVSKI, Cecilia. Os processos contemporâneos de mudanças da educação secundária na América latina: Análise de casos na América do Sul. In: _____. **Educação Secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília: UNESCO, 2002. p.187-229.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (Org). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes 13ed. 2012, p. 217 – 225.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos(as). **Paidéia** (Ribeirão Preto), n. 5, p. 9-16, 1993.

BUENO, Rita de Cássia Soares; BRITO, Patrícia de Oliveira. Democratização do Acesso ao Ensino Superior: A Experiência do Primeiro Ciclo de Cotas na Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. In: **Coloquio de Gestión Universitaria en Américas**, 13. 2013, Buenos Aires. Anais. Repositório da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114819>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2006.

_____. **A política de Cotas no Ensino Superior**: Ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

COSTA, Celso José. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 15, n. 2, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social**: Teoria método e criatividade. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 51-66.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n.14, p. 82-89, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 246-262, julho/2002.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 59-66, 1990.

DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016.

DEMO, Pedro. Demarcação Científica. In: _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n.8, p. 1-13, 2009.

FARENZENA, Nalu; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L.M. (Org). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, p. 195-215, 2014.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). (2016). **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais de Ensino superior Brasileiras**. Brasília, DF: Andifes.

FREITAS, Rafael Scarassatti. **A ocorrência da evasão do ensino superior**: uma análise das diferentes formas de mensurar. 2016. 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305324>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. São paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior No Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) et. al. **Pesquisa social: Teoria método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GOMEZ, Magela Fonticiella et al. Evasão na Engenharia: O Caso dos Cursos da Utfpr Câmpus Medianeira Tendo Como Acesso O SisU. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira**, Medianeira, v. 01 – nº 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4294/0>. Acesso em 12 jun. 2018.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Da ditadura Militar aos nossos dias. In: _____. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 4ª reimpressão da 1ª edição de 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL . **Sobre o IFRS**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/institucional/sobre>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. **Campus Erechim**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/erechim/campus-erechim/historico/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014 – 2018**. Bento Gonçalves: 2014. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia Mecânica**. Erechim, RS: IFRS - *Câmpus Erechim*, 2014. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Engenharia-MEC%C3%A2nica.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Processo Seletivo 2017/1. **Editai nº 06 de 02 de outubro de 2017**. Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2018/editais/>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Processo Seletivo 2017/1. **Editai nº 026 de 03 de outubro de 2016**. Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2017/editais/>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. **Organização Didática**. Bento Gonçalves: 2017. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. **Política de Ações Afirmativas**. Bento Gonçalves: 2014. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-acoes-afirmativas-do-ifrs/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. **Política de Assistência Estudantil**. Bento Gonçalves: 2013. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-consup-no-086-de-03-de-dezembro-de-2013-aprova-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifrs/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. **Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos(as) estudantes do IFRS**. Bento Gonçalves: 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-064-de-23-de-outubro-de-2018-aprovar-o-plano-estrategico-de-permanencia-e-exito-dos-estudantes-do-ifrs/>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2002**. Brasília: 2003. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 maio 2018.

_____. **Sinopse estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

_____. **Sinopse estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: _____ et al.(org). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

_____. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (org) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 135-160.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

LATINI, Rose Mary et al. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 2, p. 45-57, 2011.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Evasão No Ensino Superior: Desafios Conceituais. In: Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior – CLABES, 7, Córdoba. Anais... Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1666>. Acesso em 12 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. São Paulo: Eccus, 2015.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Cadernos, n. 25, 2012.

LOBO, Roberto. **Instituições, sistemas e indicadores da educação superior da ciência e da tecnologia no Brasil e no mundo**. ESTADÃO. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MENEGHEL, Stela Maria. Considerações sobre o atual sistema de Ensino Superior no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 1, 2018. p. 340-348.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: _____(Org.) et. al. **Pesquisa social: Teoria método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-30.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/2003. In: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza (Org). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008. p.19-28.

NOGUEIRA RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de Oliveira; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, José Vieira de. (Org.). **Educação Superior: Cenários, impasses e Propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 273-313.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Editora do IFRN, 2010.

PAULA, Maria Fátima Costa de; VARGAS, Hustana Maria. A inclusão do(a) estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; DA SILVA, Luís Fernando Santos Correa. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista debates**, v. 4, n. 2,

p. 10-31, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98599/000922563.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

PIERONI, Aline Rosa. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo—Câmpus Salto**. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Alfenas, Vargínia, 2016. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/914/5/pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

PINHEIRO, Ivete Peixoto; OLIVEIRA, N. H. Evasão nos cursos de Engenharia do CEFET-MG e mobilidade entre as instituições de ensino superior. In: **COBENGE: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA**, 42., 2014, Juiz de Fora. Anais eletrônicos. Juiz de Fora: ABENGE, 2014. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/5/arquivos.html>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2018 (Ano Base 2017)**. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PORTAL DA REDE FEDERAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Instituições da Rede**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

RISTOFF, Dilvo. **Construindo outra educação**: tendências e desafios da educação brasileira. Insular, 2011.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do(a) estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p.723-747.2014.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: O desafio pragmático. In: _____; GAMBOA, Silvio Sanchez. (Org.). **Pesquisa Educacional: Qualidade – quantidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59.

SANTOS, Patricia Vaz Sampaio. **Adaptação à universidade dos(as) estudantes cotistas e não cotistas**: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão. 2013. 112 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.

Póiesis Pedagógica, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2010.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: Editora do IFRN, 2009.

SILVA, Maurício. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 107-129, set./dez. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45. jul./dez.2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução de Cristhian Mateus Herera. 5ed. Bookman editora, 2015.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

_____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

_____; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, v. 19, n. 27, p. 145-169, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - QUESTIONÁRIOS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Acesso ao Ensino Superior através de cotas: como avançar na promoção da permanência e êxito dos(as) estudantes”, desenvolvida por Márcia Maria Racoski, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Professor Dr. Émerson Neves da Silva. O objetivo central do estudo é identificar questões que podem estar dificultando a permanência e o êxito dos(as) estudantes do Curso de Engenharia Mecânica, ingressantes no *Campus Erechim* do IFRS, via sistema de cotas destinado aos egressos(as) de escola pública.

Você foi convidado a participar desta pesquisa porque faz parte do grupo de estudantes que ingressou pelo sistema de cotas destinado aos alunos(as) oriundos(as) do Ensino Médio público no período de 2013 a 2017. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa, pois fornecerá dados que contribuirão para a análise da proposta de investigação. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

A sua participação na pesquisa demanda o preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas, sobre perfil, situação acadêmica e sobre percepções acerca da evasão na instituição. O preenchimento do instrumento deve levar entre 15 e 20 minutos, dependendo do ritmo individual.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, bem como ao fim do estudo, acesso aos resultados da mesma, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O seu benefício ao participar desse estudo será de forma indireta, pois contribuirá com a Instituição pesquisada, que após a conclusão do mesmo terá informações relevantes acerca do problema da evasão dos(as) estudantes que ingressam pelo sistema de cotas e dessa forma buscar novas estratégias para melhorar tal situação. Também trará benefícios aos(as) estudantes das camadas populares da sociedade, que optam em ingressar na Instituição pelo sistema de cotas e dependem das Instituições Públicas de Ensino para poderem estudar.

Eventuais riscos aos quais os(as) participantes possam estar expostos em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder o questionário ou desconforto ou constrangimento por relatar

fatos da vida pessoal ou acadêmica. Por isso as questões do questionário foram elaboradas de forma simples e de fácil entendimento e com roteiros pouco extensos, para que o estudo não se alongue muito. Mas caso algum risco potencial se concretize, informamos que a sua participação no estudo pode ser interrompido a qualquer momento ou mesmo cancelada, sem qualquer implicação, pois as informações do questionário serão enviadas somente após o encerramento do preenchimento e envio do formulário eletrônico e sem nenhuma identificação do participante.

Os resultados deste estudo poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, e após a defesa da Dissertação, a mesma estará disponível no repositório digital da UFFS, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/biblioteca/repositorio-digital>.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, Márcia Maria Racoski, pelos seguintes meios:

Tel: (0xx) 54- 99603-1045 ou (0xx) 54- 3522-8530

e-mail: marciaracoski@yahoo.com.br

Endereço: Rua Antonio Webber, nº46 – CEP: 99704-282 – Linho – Erechim/RS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-374554

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Considerando que a proposta foi apresentada e que as dúvidas foram sanadas, solicito o seu consentimento livre e espontâneo, expressando a sua participação neste estudo. Caso você concorde em participar, basta clicar na opção “Concordo”, sendo que terá, então, acesso ao restante dos instrumentos. Caso não concorde em participar, você deverá clicar na opção “Não concordo”, e a pesquisa será encerrada automaticamente. Agradecemos, antecipadamente, pela sua participação!

() Concordo

() Não concordo

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

1. Idade **quando ingressou** no curso superior de Engenharia Mecânica do IFRS (anos):_____
2. Sexo:
☐ Feminino ☐ Masculino
3. Cor/raça:
☐ Branco ☐ Preto ☐ pardo ☐ indígena ☐ outro.
4. Tipo de Ensino Médio
☐ Regular ☐ Supletivo/EJA ☐ Integrado ☐ Concomitante ☐ Outro.
5. Cursou o Ensino Fundamental em escola:
☐ Pública ☐ privada
6. Escolaridade do pai
☐ Analfabeto/ sem instrução
☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Pós-Graduação incompleta
☐ Pós-Graduação completa
7. Escolaridade da mãe
☐ Analfabeto/ sem instrução
☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Pós-Graduação incompleta
☐ Pós-Graduação completa
8. Modalidade de ação afirmativa (cota) que utilizou para ingressar no Curso?
☐ Ensino público e renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo
☐ Ensino público, autodeclarados pretos/pardos e renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo
☐ Ensino público, renda maior que 1,5 salário-mínimo
☐ Ensino público, autodeclarados pretos/pardos e renda maior que 1,5 salário-mínimo
9. Renda familiar per capita (total da renda familiar, dividida pelo nº de residentes no domicílio), considerando o valor do salário mínimo nacional/2018 = R\$954,00.
☐ Inferior a 0,5 salário mínimo (SM)

- ☐ Entre 0,5 SM e 1 SM
- ☐ Entre 1 SM e 1,5 SM
- ☐ Entre 1,5 e 2 SM
- ☐ Entre 2 SM e 3 SM
- ☐ Entre 3 SM e 7 SM
- ☐ Maior que 7 SM

10. Recebe auxílio estudantil da Instituição?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Já recebeu, mas não recebe mais no momento

11. Exerce atividade remunerada?

- ☐ Sim ☐ Não

12. Caso sim, qual a carga horária semanal?

- ☐ 20hs ☐ 40hs ☐ 44 hs ☐ outros. _____

13. Caso sim, qual a natureza da atividade exercida?

- ☐ Estágio
- ☐ Trabalho formal
- ☐ Trabalho informal

14. Realiza alguma atividade na instituição como bolsista?

- ☐ Sim ☐ Não

15. Caso sim, qual tipo de atividade?

- ☐ Atividade de ensino
- ☐ Atividade de Pesquisa
- ☐ Atividade de extensão
- ☐ Monitoria acadêmica
- ☐ Outros. _____

16. Recebe bolsa (remunerada) pela atividade?

- ☐ Sim ☐ Não

17. Você encontrou dificuldades após ingressar na Instituição?

- ☐ Sim ☐ Não

18. Caso sim, quais dificuldades?

Na sua opinião, o que poderia ser feito pela instituição, incluindo professores(as) e servidores, para que as dificuldades encontradas pelos(as) estudantes cotistas possam ser reduzidas?

19. Na sua percepção como estudante do curso, quais são os motivos mais recorrentes que levam os(as) estudantes cotistas a evadirem do curso?

20. Qual é a sua situação acadêmica atual?

- ☐ Regular
- ☐ Matrícula trancada
- ☐ Evadido (por cancelamento ou desistência)

Perguntas que abrirão somente para os(as) estudantes que marcarem a opção “trancamento”

Porque solicitou o trancamento da matrícula?

1. Pretende retornar ao curso?

☐ Sim ☐ Não ☐ Ainda não sabe

Perguntas que abrirão somente para os(as) estudantes que marcarem a opção “evadido”

Quantos semestres frequentou o curso antes de evadir do curso?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ outros. _____

1. Dentre motivos elencados a seguir, marque os que você considera que contribuíram para a sua desistência do curso:

Fatores individuais do(a) estudante

- ☐ Dificuldade de adaptação ao curso
- ☐ Dificuldade de adaptação à Instituição
- ☐ Falta de conhecimento prévio dos conteúdos básicos para acompanhar o curso
- ☐ Dificuldade na relação ensino-aprendizagem
- ☐ Relacionamento conflituoso entre colegas
- ☐ Frequentes reprovações/impedimento de avançar no curso
- ☐ Dificuldade de compatibilidade entre os estudos e o trabalho
- ☐ Desconhecimento anterior do curso
- ☐ Não se identificou com o curso

Fatores internos à Instituição ou ao curso

- ☐ Práticas pedagógicas inadequadas
- ☐ Relacionamento conflituoso com professores(as)
- ☐ Falta de acolhimento aos(as) estudantes pela Instituição
- ☐ Inexistência de alternativas metodológicas para superação das dificuldades
- ☐ Matriz curricular inadequada a realidade do mercado de trabalho
- ☐ Problemas de estrutura da instituição
- ☐ Dificuldade para acessar os programas de assistência estudantil

Fatores externos à Instituição

- ☐ Problemas financeiros
- ☐ Carreira pouco valorizada
- ☐ Curso oferece baixa inserção no mercado de trabalho
- ☐ Falta de políticas governamentais de apoio à Instituições
- ☐ Outros. _____

2. Na sua opinião, o que poderia ter colaborado para que você não desistisse de frequentar o curso?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA DISCENTES

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Acesso ao Ensino Superior através de cotas: como avançar na promoção da permanência e êxito dos(as) estudantes”, desenvolvida por Márcia Maria Racoski, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Professor Dr. Émerson Neves da Silva. O objetivo central do estudo é identificar questões que podem estar dificultando a permanência e o êxito dos(as) estudantes do Curso de Engenharia Mecânica, ingressantes no *Campus Erechim* do IFRS, via sistema de cotas destinado aos egressos(as) de escola pública.

Você foi convidado a participar desta fase da pesquisa porque após responder o questionário enviado previamente via *on line*, a todos os(as) estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas destinado aos alunos(as) oriundos(as) do Ensino Médio público no período de 2013 a 2017, nos forneceu seu contato demonstrando interesse em participar da mesma. Da mesma forma que na primeira fase do estudo, informamos que a sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa, pois fornecerá dados que contribuirão para a análise da proposta de investigação. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto, e o tempo de duração da mesma será de aproximadamente uma hora. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização: [] Autorizo gravação [] Não autorizo gravação

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, bem como ao fim do estudo, acesso aos resultados da mesma, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O seu benefício ao participar desse estudo será de forma indireta, pois contribuirá com a Instituição pesquisada, que após a conclusão do mesmo terá informações relevantes acerca do problema da evasão dos(as) estudantes que ingressam pelo sistema de cotas e dessa forma buscar novas estratégias para melhorar tal situação. Também trará benefícios aos(as)

estudantes das camadas populares da sociedade, que optam em ingressar na Instituição pelo sistema de cotas e dependem das Instituições Públicas de Ensino para poderem estudar.

Eventuais riscos aos quais os(as) participantes possam estar expostos em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder as perguntas ou desconforto ou constrangimento por relatar fatos da vida pessoal ou acadêmica. Por isso as questões da entrevista foram elaborados de forma simples e de fácil entendimento e com roteiros pouco extensos, para que o estudo não se alongue muito, também procuramos realizar a mesma em ambiente agradável e com sigilo. Mas caso algum risco potencial se concretize, informamos que o estudo pode ser interrompido momentaneamente, poderá ser feita uma pausa ou um adiamento para outra data, ou caso preferir o mesmo pode ser cancelado, sem oferecer nenhuma penalidade ao participante. Reiteramos que a sua identidade e suas informações pessoais serão rigorosamente mantidas em sigilo.

Os resultados deste estudo poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, e após a defesa da Dissertação, a mesma estará disponível no repositório digital da UFFS, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/biblioteca/repositorio-digital>.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

_____, _____
Local e data

Márcia Maria Racoski
Pesquisadora Responsável

Tel: (0xx) 54- 99603-1045 ou (0xx) 54- 3522-8530

e-mail: marciaracoski@yahoo.com.br

Endereço: Rua Antonio Webber, nº46 – CEP: 99704-282 – Linho – Erechim/RS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-374554

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS , Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA DOCENTE

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Acesso ao Ensino Superior através de cotas: como avançar na promoção da permanência e êxito dos(as) estudantes”, desenvolvida por Márcia Maria Racoski, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Professor Dr. Êmerson Neves da Silva. O objetivo central do estudo é identificar questões que podem estar dificultando a permanência e o êxito dos(as) estudantes do Curso de Engenharia Mecânica, ingressantes no *Campus Erechim* do IFRS, via sistema de cotas destinado aos egressos(as) de escola pública.

Você foi convidado a participar desta pesquisa porque faz parte do conjunto de professores(as) que atua no Curso pesquisado a pelo menos dois semestres letivos e ministra aulas em turmas do primeiro ao quinto semestre do curso, período delimitado pela pesquisadora. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa, pois fornecerá dados que contribuirão para a análise da proposta de investigação. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto, e o tempo de duração da mesma será de aproximadamente uma hora. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização: [] Autorizo gravação [] Não autorizo gravação

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, bem como ao fim do estudo, acesso aos resultados da mesma, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O seu benefício ao participar desse estudo será de forma indireta, pois contribuirá com a Instituição pesquisada, que após a conclusão do mesmo terá informações relevantes acerca do problema da evasão dos(as) estudantes que ingressam pelo sistema de cotas e dessa forma buscar novas estratégias para melhorar tal situação. Também trará benefícios aos(as)

estudantes das camadas populares da sociedade, que optam em ingressar na Instituição pelo sistema de cotas e dependem das Instituições Públicas de Ensino para poderem estudar.

Eventuais riscos aos quais os(as) participantes possam estar expostos em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder as perguntas ou desconforto ou constrangimento por relatar fatos da vida pessoal ou acadêmica. Por isso as questões da entrevista foram elaborados de forma simples e de fácil entendimento e com roteiros pouco extensos, para que o estudo não se alongue muito, também procuramos realizar a mesma em ambiente agradável e com sigilo. Mas caso algum risco potencial se concretize, informamos que o estudo pode ser interrompido momentaneamente, poderá ser feita uma pausa ou um adiamento para outra data, ou caso preferir o mesmo pode ser cancelado, sem oferecer nenhuma penalidade ao participante. Reiteramos que a sua identidade e suas informações pessoais serão rigorosamente mantidas em sigilo.

Os resultados deste estudo poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, e após a defesa da Dissertação, a mesma estará disponível no repositório digital da UFFS, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/biblioteca/repositorio-digital>.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

_____, _____
Local e data

Márcia Maria Racoski

Pesquisadora Responsável

Tel: (0xx) 54- 99603-1045 ou (0xx) 54- 3522-8530

e-mail: marciaracoski@yahoo.com.br

Endereço: Rua Antonio Webber, nº46 – CEP: 99704-282 – Linho – Erechim/RS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-374554

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS , Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ

Eu, _____ permito que a pesquisadora Márcia Maria Racoski, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), obtenha gravação de voz de minha pessoa, para fins da pesquisa científica/ educacional intitulada “Acesso ao Ensino Superior através de cotas: como avançar na promoção da permanência e êxito dos(as) estudantes”.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a **minha pessoa**, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, **minha pessoa**, não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Terão acesso aos arquivos a pesquisadora e o professor orientador da pesquisa, professor Dr.º Emerson Neves da Silva.

Assinatura do participante da pesquisa

Márcia Maria Racoski - Pesquisadora responsável

_____, ____ de _____, _____

Local e data

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM
DISCENTES**

- 1- Qual seu semestre/ano de ingresso e sua atual situação acadêmica no Curso Superior de Engenharia Mecânica do IFRS?
- 2- Poderia falar sobre a sua opção em concorrer a uma vaga nesse curso do IFRS pelo sistema de cotas destinado para estudantes aos egressos(as) do ensino médio público, e se essa opção teve alguma significação para você?
- 3- Não sua opinião, qual a importância do sistema de cotas para os(as) estudantes que cursam o ensino médio em escolas públicas?
- 4- Após ingressar na Instituição, você percebeu algum olhar diferenciado da Instituição aos ingressantes pelo sistema de cotas?
- 5- Poderia falar brevemente sobre a sua impressão do curso e da Instituição?
- 6- Após ingressar no curso, você encontrou alguma dificuldade? Caso sim, poderia falar um pouco sobre isso.
- 7- De maneira geral, quais são as dificuldades que você percebe, que são vivenciadas pelos(as) estudantes cotistas na Instituição?
- 8- Você conhece ou tem contato com outros(as) estudantes do curso que evadiram, poderia falar sobre os motivos que os levaram a tal situação?
- 9- Na sua opinião, o que poderia ser feito pela Instituição para reduzir os problemas encontrados pelos cotistas na instituição, incluindo os casos de evasão?
- 10 – Gostaria de dar mais alguma contribuição sobre o tema abordado pela pesquisa?

APÊNDICE G- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM DOCENTES

- 1- O sistema de cotas que garante que pelo menos 50% das vagas de cada curso sejam destinados a egressos(as) do ensino médio público foi instituído por lei no ano de 2012, qual a sua opinião sobre essa Lei?
- 2 - Não sua opinião, como é o perfil dos alunos(as) que ingressam no Curso Superior de Engenharia Mecânica pelo sistema de cotas?
- 3 – Você percebe alguma peculiaridade, na questão de aprendizagem, desses(as) estudantes em comparação aos que ingressam por acesso universal?
- 4 - Você percebe um olhar diferenciado da Instituição ao receber esses alunos(as)?
- 5 - Há alguma forma de diagnosticar as possíveis carências desses(as) estudantes em sala de aula, ou somente são percebidas após as avaliações aplicadas durante o semestre?
- 6 – Na sua opinião, os alunos(as) ingressantes pelo sistema de cotas possuem mais dificuldades em se manter no curso, estariam mais propensos a evasão ou não? Caso sim, porque você acha que isso ocorre?
- 7 – O que você acha que poderia ser feito pela Instituição como um todo, para que os casos de evasão dos alunos(as) cotistas pudessem ser reduzidos?
- 8 - Os Institutos Federais foram criados junto a um processo de expansão do Ensino superior público no Brasil, um dos seus objetivos foi democratizar o ensino técnico e o ensino superior públicos, na sua opinião, qual seria o papel da comunidade acadêmica da Instituição para a consolidação desse objetivo?
- 9 – Gostaria de dar mais alguma contribuição sobre o tema abordado pela pesquisa?

APÊNDICE H - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

O primeiro bloco de questões é referente a análise dos seguintes documentos institucionais: Plano Pedagógico de Curso (PPC), a Organização Didática (OD), A Política de Ações Afirmativas da Instituição; o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos(as) estudantes do IFRS e a Política Estudantil da Instituição.

1. Verificar quais informações o documento traz sobre as políticas de ações afirmativas e o sistema de cotas.
2. Verificar se há alguma previsão de superação das dificuldades encontradas pelos(as) estudantes cotistas.
3. Verificar se há alguma previsão de medida preventiva de evasão desse grupo de estudantes.
4. Verificar se as informações contidas nos documentos estão interligadas entre si.

O segundo bloco de questões é referente a análise de relatórios da assistência estudantil.

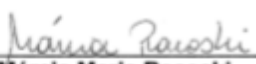
1. Verificação do percentual de estudantes cotistas do curso analisado que recebem auxílio estudantil.
2. Verificar como é realizada a seleção dos(as) estudantes que recebem auxílio estudantil.
3. Verificar quais os auxílios são disponibilizados a estes(as) estudantes.

O terceiro bloco de questões é referente a análise de relatórios do setor de registros escolares.

1. Verificar a situação acadêmica do grupo de estudantes que ingressaram no período de 2013 a 2017 pelo sistema de cotas no curso de Engenharia Mecânica.
2. Verificar dados referentes a evasão desses(as) estudantes.
3. Verificar dados referentes a retenção desses(as) estudantes.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO IFRS**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, Sidnei Dal Agnol, o representante legal da instituição IFRS - *Campus* Erechim envolvida no projeto de pesquisa intitulado "Acesso ao Ensino Superior através de cotas, como avançar na promoção da permanência e êxito dos estudantes", declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do conselho nacional de saúde e as demais legislações vigentes. (Obs.: para os casos de instituições que atendam criança/adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA).


Márcia Maria Racoski
Pesquisador Responsável


Sidnei Dal Agnol
Responsável da Instituição

Sidnei Dal Agnol
Diretor-Geral Substituto
Portaria nº 28/2016
IFRS - Campus Erechim

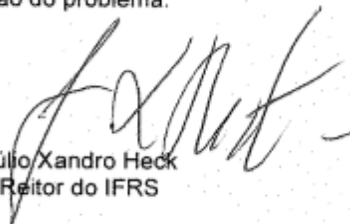
Erechim, 19 de março de 2018.

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL - REITORIA

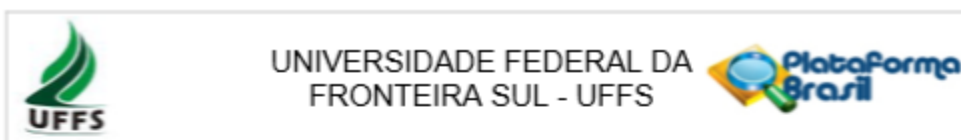
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Gabinete do Reitor

AUTORIZAÇÃO

Como Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Acesso ao Ensino Superior através de cotas, como avançar na promoção do êxito e da permanência dos estudantes", a ser conduzido pela pesquisadora Márcia Maria Racoski, sob a orientação do professor Dr. Êmerson Neves da Silva, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. A pesquisa tem como objetivo geral pesquisar e procurar identificar as principais questões que estão dificultando a permanência e o êxito, e consequentemente a evasão, dos estudantes ingressantes via sistema de cotas destinado aos egressos de escola pública, do Curso de Engenharia Mecânica, no Campus Erechim do IFRS, com o propósito de elaborar um plano de ações que possa contribuir com a redução do problema.


Júlio Xandro Heck
Reitor do IFRS

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Acesso ao Ensino Superior através de cotas: como avançar na promoção da permanência e êxito dos estudantes

Pesquisador: MARCIA MARIA RACOSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87532518.4.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.730.219

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO NA PLATAFORMA BRASIL

A partir do Parecer Consubstanciado do CEP/UFFS de Número 2.651.445 , de 12 de Maio de 2018, o conteúdo atual desse item no documento 'Informações Básicas do Projeto' é:

"MÁRCIA MARIA RACOSKI

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DE COTAS: COMO AVANÇAR NA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para aprovação no exame de qualificação.

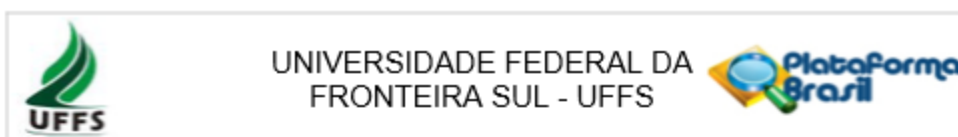
Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva

(...)

Resumo:

O estudo objetiva identificar as principais causas da evasão dos estudantes que ingressam no curso de Engenharia Mecânica, do Instituto Federal do Rio Grande do SUL (IFRS)- Campus Erechim.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.730.219

atraves do sistema de cotas para alunos oriundos do ensino medio publico. A pesquisa empirica, de natureza quanti-qualitativa buscara atraves da analise de dados obtidos em questionarios aplicados aos estudantes, em entrevistas individuais de estudantes e professores do curso, em documentos Institucionais, entre outros, tracar um diagnostico com as principais causas que levam esses estudantes a deixar de frequentar o curso que escolheram. Apos a conclusao do estudo, sera elaborada uma proposta de acoes, que possam colaborar para a reducao da evasao, e dessa forma contribuir para a permanencia e exito dos estudantes que ingressam na Instituicao atraves do sistema de cotas destinadas a estudantes advindos do ensino medio publico."

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO NA PLATAFORMA BRASIL

A partir do Parecer Consubstanciado do CEP/UFFS de Número 2.651.445 , de 12 de Maio de 2018, o conteúdo atual desse item no documento 'Informações Básicas do Projeto' é:

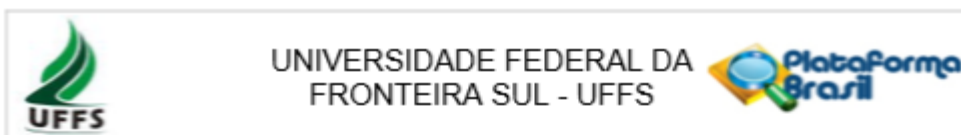
"Objetivo Primario:

O principal objetivo desta pesquisa sera identificar questoes que podem estar dificultando a permanencia e o exito dos estudantes do Curso de Engenharia Mecanica, ingressantes no Campus Erechim do IFRS, via sistema de cotas destinado aos egressos de escola publica.

Objetivo Secundario:

1. Levantar dados sobre a situacao academica atual dos discentes ingressantes via reserva de vagas no Curso de Engenharia Mecanica, no periodo de 2013 a 2017.
2. Verificar como a Instituicao percebe e se a mesma oferece condicoes de exito e permanencia para estes estudantes.
3. Identificar, nos casos de evasao, quais sao os principais motivos que resultaram em tal situacao.
3. Elaborar uma proposta de acoes, que possam colaborar para a reducao da evasao, e dessa forma

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.730.219

contribuir para a permanência e êxito dos estudantes que ingressam na Instituição através do sistema de cotas destinadas a estudantes advindos do ensino médio público. "

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO NA PLATAFORMA BRASIL

A partir do Parecer Consubstanciado do CEP/UFFS de Número 2.651.445 , de 12 de Maio de 2018, o conteúdo atual desse item no documento 'Informações Básicas do Projeto' é:

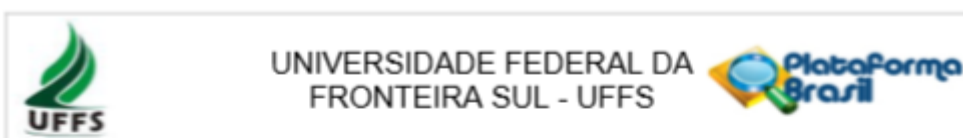
"Riscos:

Eventuais riscos aos quais os participantes possam estar expostos em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários ou participar da entrevista individual, desconforto ou constrangimento por relatar fatos da vida pessoal ou acadêmica. Por isso, serão adotadas medidas de prevenção para tentar evitar ou minimizar os eventuais casos que possam ocorrer, para tanto, as questões dos instrumentos de pesquisa foram elaborados de forma simples e de fácil entendimento e com roteiros pouco extensos, para que o estudo não se alongue muito, os participantes serão informados da garantia de sigilo de seus dados pessoais e de sua identificação, e da possibilidade de desistir do mesmo a qualquer momento. Quanto às entrevistas, serão realizadas em ambiente agradável e com sigilo. Mas caso algum risco potencial se concretize, o participante será informado que o estudo pode ser interrompido momentaneamente, será oferecida uma pausa, ou um adiamento para outra data ou caso preferir a mesmo pode ser cancelado, sem oferecer nenhuma penalidade ao participante. Quanto ao questionário, o participante poderá interrompê-lo a qualquer momento ou mesmo desistir, sem qualquer implicação, pois as informações serão enviadas somente após o encerramento do preenchimento e envio do formulário eletrônico e sem nenhuma identificação do participante.

Benefícios:

A implementação da Lei das cotas é uma política educacional que objetiva promover a igualdade de acesso ao Ensino Superior e Técnico, oportunizando mudanças de cunho social e econômico da população, no entanto, após o ingresso é necessário que as instituições oportunizem condições de

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.730.219

exito e permanência a esses estudantes. Por isso a presente pesquisa pode servir como uma ferramenta importante para a Instituição pesquisada, buscando novas estratégias, visando o exito e permanência desses estudantes, tornando-a relevante, tanto para a gestão da Instituição de ensino pesquisada como para outras Instituições que recebem alunos ingressantes pelo sistema de cotas destinadas aos egressos do ensino médio público. Consideramos também que os maiores beneficiados com a pesquisa, serão os estudantes das camadas populares da sociedade, que optam em ingressar na Instituição pelo sistema de cotas e dependem das Instituições Públicas de Ensino para poderem estudar. "

AValiação dos Riscos e Benefícios:

Após as modificações propostas no Parecer Consubstanciado do CEP/UFFS de Número 2.651.445 , de 12 de Maio de 2018, os riscos e benefícios encontram-se adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante, com temática de considerável impacto social para UFFS e região. A metodologia apresenta preocupação ética e encadeamento metodológico que viabiliza a avaliação pelo CEP, conforme preconiza a Resolução 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS: presente e adequada;

FOLHA DE ROSTO: presente e adequada;

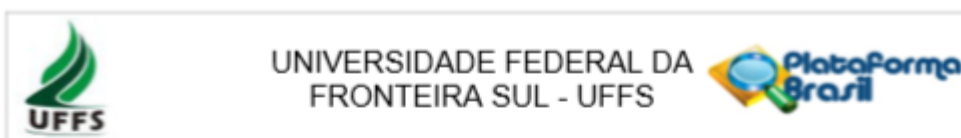
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: presentes e adequados;

TCLEs: presentes e adequados.

Recomendações:

Não há novas sugestões além das pontuadas no Parecer Consubstanciado do CEP/UFFS de Número 2.651.445 , de 12 de Maio de 2018.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar	CEP: 89.815-899
Bairro: Área Rural	
UF: SC	Município: CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745	E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.730.218

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O/a pesquisador/ atendeu integralmente às pendências emitidas no Parecer de Número 2.651.445 , de 12 de Maio de 2018. Logo, no momento, não há qualquer impedimento ético ao desenvolvimento da pesquisa, estando autorizado na data deste novo Parecer Consubstanciado ao início da coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 2.730.219

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1102582.pdf	28/05/2018 16:58:27		Aceito
Outros	Carta_pendencias.pdf	28/05/2018 16:55:53	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Instrumento_analise_documental.pdf	28/05/2018 16:53:30	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Basico_questionario.pdf	28/05/2018 16:48:58	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Basico_docentes_modificado.pdf	28/05/2018 16:48:05	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Basico_discentes_modificado.pdf	28/05/2018 16:47:38	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Curriculo_Emerson_Neves_Silva.pdf	06/04/2018 10:55:56	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Lattes_Marcia_Maria_Racoski.pdf	06/04/2018 10:47:40	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_discentes.pdf	06/04/2018 10:43:25	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_docentes.pdf	06/04/2018 10:42:43	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Termo_consentimento_uso_voz.pdf	06/04/2018 10:41:59	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	06/04/2018 10:39:09	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/04/2018 10:35:24	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	06/04/2018 10:28:09	MARCIA MARIA RACOSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

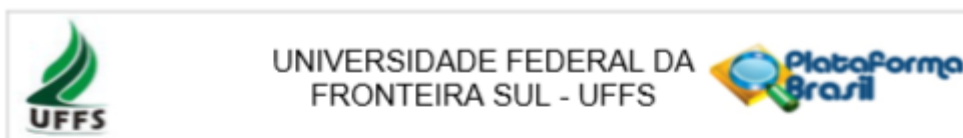
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.730.219

CHAPECO, 22 de Junho de 2018

Assinado por:
Valéria Silvana Faganello Madureira
(Coordenador)

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br